

Wittek, Doris; te Poel, Kathrin; Lischka-Schmidt, Richard; Leonhard, Tobias  
**Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit.**  
**Grundlagentheoretische Überlegungen und empirische**  
**Annäherungsversuche**

Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 39-57. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Wittek, Doris; te Poel, Kathrin; Lischka-Schmidt, Richard; Leonhard, Tobias: Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit. Grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche - In: Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 39-57 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254023 - DOI: 10.25656/01:25402

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-254023>

<https://doi.org/10.25656/01:25402>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

#### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Doris Wittek, Kathrin te Poel,  
Richard Lischka-Schmidt und Tobias Leonhard*

## **Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit – grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche**

### **Abstract**

Die doppelte Konjunktur des Reflexionsbegriffs auf der einen und des Habitusbegriffs auf der anderen Seite ist Anlass zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen, beide Konzepte in der Lehrer\*innenbildung aufeinander zu beziehen. Anhand zweier Projekte, die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer\*innenbildung stattfinden, werden nach dem Versuch einer systematisierenden begrifflichen Klärung die jeweiligen theoretischen Grundlagen der Konzeption dargelegt, das konkrete hochschuldidaktische Setting beschrieben und die Versuche charakterisiert, das Konzept der Habitusreflexion empirisch zu fassen. Dabei zeigt sich in beiden Projekten, dass das jeweilige Arrangement zwar Reflexionen anzuregen vermag, aber zum jetzigen Zeitpunkt nicht abschließend feststellbar ist, inwieweit die reflexiven Bezugnahmen der Studierenden tatsächlich die Ebene des jeweiligen Habitus erreichen. Der Beitrag schließt mit professionstheoretischen Überlegungen, die die Frage nach der Graduierung von Normativität in den zentralen Konzepten, die Bedeutung der Anderen für das Unterfangen der Habitusreflexion und pragmatische Anfragen aufgreifen, die auch über die vorgestellten Vorhaben hinausweisen.

### **1 Thematische Hinführung**

Bezieht man sich in der Forschung zu (angehenden) Lehrpersonen auf deren Professionalisierung, dann ist der Weg zum Begriff der Reflexion bzw. Reflexivität derzeit nicht weit. So erfährt der Begriff sowohl in normativen Diskursen der Lehrer\*innenbildung als auch in theoretischen und methodologischen Diskursen der Professionsforschung aktuell eine hohe Aufmerksamkeit (vgl. z. B. Idel, Schütz & Thünemann 2021, 45; Cramer 2019, 138). Dabei erhält dieser in der Beschreibung von Prozessen der Professionalisierung häufig den Status eines

„lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes“ (Neuweg 2021, 459), bei Gruber (2021, 108) gar den des „Königsweg[s] zur Expertise-Entwicklung“, bspw. für den herausfordernden Umgang mit Spannungsverhältnissen beruflicher Praxis und anderen auf die Lehrperson attribulierbaren Problemlagen des Lehrer\*innenberufs. Zugleich wird zunehmend häufiger auf „Nebenwirkungen und Gefahren hypertropher Reflexionsanforderungen“ (Neuweg 2021, 466) bzw. die „Ambiguität und Unklarheit des Konzepts“ (Hauser & Wyss 2021, 8) hingewiesen. Eine ähnliche Konjunktur erfahren professionstheoretische Überlegungen, die vorwiegend unter Bezugnahme auf Bourdieu das Habituskonzept als relevante Beschreibungskategorie in der Lehrer\*innenbildung einführen. Dabei wird zentral auf die Arbeiten von Helsper (vgl. Helsper 2001, 2018a, 2018b) rekurriert und es werden mit dem Habituskonzept z. B. empirische Phänomene wie die Stabilität beruflicher Orientierungen oder Fragen der Passung zwischen Habitus und Feld (vgl. Košinár 2019, 2021) oder zwischen Habitus und Norm (vgl. Hericks, Rauschenberg, Sotzek, Wittek & Keller-Schneider 2018; Hericks, Sotzek, Rauschenberg, Wittek & Keller-Schneider 2018) auf ihre lehrerbildnerische Relevanz hin befragt.

Mit der Figur der Habitusreflexion werden die beiden Begriffe konzeptionell zusammengeführt, was Anlass für ein Symposium auf der Tagung der Sektion Schulpädagogik 2021 war und für diesen Beitrag ist.

Als gemeinsamer Ausgangspunkt bestand und besteht dabei die Feststellung, dass bereits different ist, was unter Reflexion verstanden wird. Beispielsweise wird der Reflexionsbegriff in einem allgemeinen Sinne als rückbezügliches (Nach-)Denken bzw. als Erkennen und Verfügbarmachen der Voraussetzungen und Bedingungen des eigenen Denkens und Handelns konzeptualisiert (vgl. u. a. Häcker 2017, 22f.). In der strukturtheoretisch ausgerichteten Professionsforschung erhält die Theoriefigur des ‚(wissenschaftlich-)reflexiven Habitus‘ (vgl. u. a. Helsper 2001) besondere Relevanz und bezieht sich darauf, „die Grundlagen, die sozialen Rahmungen und die Prozesse pädagogischen Handelns einer Geltungsüberprüfung [zu] unterziehen und sich mit den impliziten und expliziten Entscheidungen der eigenen Praxis reflexiv auseinander[zusetzen“ (Helsper 2001, 12). Auch in der Praxeologischen Wissenssoziologie gewinnt der Reflexionsbegriff zunehmend an Bedeutung und wird mit einem Interesse an Profession und Professionalisierung verknüpft (vgl. Bohnsack 2017, 2020). Bohnsack unterscheidet dabei in Anlehnung an Luhmann den Begriff der Reflexion, den er als „Ausstieg aus dem bisherigen Zirkel“ (Bohnsack 2020, 57) des Verstehens bei gleichzeitigem Einstieg in einen neuen Zirkel definiert, vom Begriff der Reflexivität, der ein Verstehen und Handeln meint, welche innerhalb des bisherigen Zirkels verbleiben.

Mit dem Konzept der Habitusreflexion erfährt der Reflexionsbegriff zwar eine Fokussierung, der Begriff des Habitus dürfte aber nicht weniger different und uneindeutig bestimmt sein (vgl. Leonhard 2021, o.S.), sodass dieses Kompositum die differenten Ansichten und Unklarheiten darüber, worum es geht, um ein Viel-

faches potenzieren dürfte. Wird Habitusreflexion zunächst einmal allgemein verstanden als Reflexion eines noch nicht näher bestimmten Teils des Selbst, lassen sich jedoch auch für diese Spielart der Reflexion professionstheoretische Vergewisserungen ausmachen. So wird insbesondere im biographischen und strukturtheoretischen Professionsansatz Lehrer\*innenhandeln nicht losgelöst von biographischen Facetten und deren Reflexion betrachtet. Fabel-Lamla bspw. geht davon aus, dass „biographische[n] Erfahrungen, Bindungen und Sinnzusammenhänge[n] in Familie und Herkunftsmilieu [...] für die sozialisatorische Ausbildung eines professionellen Habitus eine entscheidende Rolle zukommt“ (Fabel-Lamla 2006, 60 unter Rückgriff auf Schütze 2000) und hält es entsprechend für erforderlich, die eigene Biographie und dabei auch zuvor nicht bewusst eingeholte Deutungsmuster schon in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung zum Gegenstand von Reflexion zu machen (vgl. Fabel-Lamla 2018, 92). Auch Helsper zufolge werden die im strukturtheoretischen Professionsansatz besonders markierten Ambivalenzen, Unplanbarkeiten und Antinomien des pädagogischen Handlungsfeldes von Lehrpersonen nicht unabhängig von deren Biographien gehandhabt (vgl. Kraul, Marotzki & Schewpe 2002, 10). So schreibt er: „[D]ie jeweiligen subjektiven Dispositionen im Umgang mit den grundlegenden Antinomien [sind] Ausdruck eines sozialisatorisch erworbenen Selbst“ (Helsper 2002, 92). Und der Lehrer\*innenhabitus als feldspezifischer Teilhabitus des Gesamthabitus einer Person entwickelt sich Helsper zufolge aus einer Verwobenheit mit weiteren (biographisch vorausgehenden) Habitus-Feld-Relationen heraus (vgl. Helsper 2018, 123). Selbstreflexion wird hier entsprechend als Möglichkeit betrachtet, Weiterentwicklungen des Selbst anzustoßen, das trotz seiner sozialisatorischen Prägungen als nicht festgelegt verstanden wird (vgl. Helsper 2002, 92). Für beide professionstheoretischen Ansätze ist die Selbstreflexion also konstitutiv.

Wir nehmen den knapp dargelegten Diskurs um reflexive Momente als Element von Professionalisierung und dabei insbesondere die Unklarheit über den Begriff der Habitusreflexion als grundlagentheoretisches, lehrer\*innenbildnerisches und zugleich forschungspraktisches Problem zum Anlass, in diesem Beitrag die Begriffsverständnisse und ihre theoretischen Grundlagen ebenso zu erkunden wie damit verbundene empirische und forschungsmethodische (Un-)Möglichkeiten und Positionierungen innerhalb der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung. Die mit jeweils unterschiedlichen Konzeptionen realisierten Lehr-Lern-Arrangements, bei denen die Frage der Habitusreflexion von Beginn an mehr oder weniger im Fokus steht, werden im Folgenden zunächst vom Standort Halle-Wittenberg (Doris Wittek und Richard Lischka-Schmidt in Kap. 2) und dann vom Standort Bielefeld (Kathrin te Poel in Kap. 3) beschrieben. Dabei werden jeweils anfangs begriffliche Bestimmungen auf ihre theoretischen Prämissen hin befragt und diskutiert, bevor der Blick auf die Möglichkeiten forschungsmethodischer Annäherungen und die damit erzielten ersten empirische Befunde gerichtet wird.

Im vierten Kapitel werden die Ausführungen des Beitrags von Tobias Leonhard kritisch befragt und weitergedacht.

## 2 Konzeption und Befunde zur Habitusreflexion am Standort Halle-Wittenberg

### 2.1 Grundlagentheoretische Überlegungen: Habitusreflexion im Unterschied zum reflexiven Habitus

Unser Ausgangspunkt für die Diskussion der in der Einleitung umrissenen Fragen sind der reflexive Habitus und die Reflexion des Habitus (oder synonym dazu: Habitusreflexion) als *strukturtheoretische Perspektivierung* reflexiver Momente in der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen. Dabei hinterfragen wir die Formel des reflexiven Habitus und der Habitusreflexion in ihrer relationierten Einigkeit. Unsere *These* lautet, dass der reflexive Habitus und die Habitusreflexion – grundlagentheoretisch fundiert und entgegen der im Diskurs häufig vorgefundenen terminologischen Übereinstimmungen – nicht strukturidentisch sind (vgl. dazu auch ausführlicher Wittek & Martens 2022, i.Dr.).

Wir entfalten diese These am Beispiel des Textes „Praxis und Reflexion“ von Werner Helsper (2001), der im Verständnis des Reflexionsbegriffs des hier zugrunde liegenden strukturtheoretischen Professionsansatzes keinesfalls an Aktualität verloren hat. Auch heute noch ist in der strukturtheoretischen Forschung zum Lehrer\*innenberuf die Annahme eines ‚doppelten Habitus‘ in der Konstellation aus einem praktisch-pädagogischen Habitus, der in der eigentlichen Berufspraxis erworben wird, und einem wissenschaftlich-reflexiven Habitus, der sich bereits im Verlauf des Studiums entwickeln kann, grundlegend (vgl. ebd., 11). Dieser ‚doppelte Habitus‘ wird dabei in Bourdieuscher Tradition als implizite Wissensstruktur verstanden (vgl. Helsper 2018, 129f.; Reckwitz 2021, 55), wiewohl dies lediglich eine denkbare Lesart von Bourdieus Habitusstheorie ist, wie Kap. 3.1 deutlich macht.

Wir fokussieren im Folgenden den wissenschaftlich-reflexiven Habitus, da dieser primäre Bezugspunkt für die in diesem Beitrag im Zentrum stehende universitäre Lehrer\*innenbildung bzw. deren Programmatik ist. Dieser solle frei vom Handlungsdruck und Entscheidungszwang der Praxis entstehen und benötige dafür einen „eigenen Raum, in dem diese reflexive, methodisierte, wissenschaftliche Erkenntniskompetenz generiert und langfristig als professionelle Kompetenz grundgelegt werden“ (Helsper 2001, 12) könne. In Form einer „methodisierten Kritik“ (ebd.) solle die (eigene) Praxis beständig hinterfragt werden. (Angehende) Lehrpersonen könnten auf dieser Grundlage ihr pädagogisches Handeln distanziert und unter Heranziehen abgesicherter Wissensbestände begründen (vgl. ebd.). Helsper weist darauf hin, dass eine „Institutionalisierung reflexiver Räume und

Zeiten“ (ebd., 13) nötig sei, sodass (angehende) Lehrpersonen „Handeln und Reflexion als praktische Operation“ (ebd.) vermitteln können. Er verwendet das Bild der „Parkbank“ (ebd., 10), auf der man eigene Routinen prüfen und mit anderen Perspektiven konfrontieren könne, um schließlich als Veränderte\*r wieder in der Praxis zu handeln. Reflexion gerät durch diese Institutionalisierung zu einem intentionalen Akt und wird als etwas aufgefasst, das sich dichotom zum Handeln verhält. Reflexion beschreibt Helsper ferner als „exzentrischen Blick auf die eigene professionelle Praxis [sic!] um dieselbe in eine ‚reflexive‘ zu transformieren“ (ebd., 12). Darin liege jedoch auch die Gefahr einer „Verunmöglichung pädagogischer Praxis“ (ebd., 13) angesichts einer „Verabsolutierung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus der Erkenntniskritik“ (ebd.), d. h. einer ununterbrochenen Reflexion eigenen Handelns.

Insgesamt erscheint uns der Status des reflexiven Habitus als implizite Wissensstruktur unklar: Wenn ein reflexiver Habitus als wissenschaftlich fundiert, methodisiert, distanziert, exzentrisch etc. verstanden wird – sowie der Praxis entgegensteht, diese sogar verunmöglichen kann –, wie kann es sich zugleich um eine implizite Wissensstruktur handeln, die im Sinne von Bourdieu (vgl. Bourdieu 1996; Reckwitz 2021, 55) der Praxis habituell eingelagert, a-theoretisch und prä-reflexiv wäre? Auch die neueren Texte von Helsper (2018, 2019) lösen diesen Widerspruch nicht auf. So heißt es mit Hinweis auf die potenziell normative Gestalt des Habitus, dass „der professionelle Habitus gerade durch die *explizite Reflexion des Impliziten*“ (Helsper 2018, 131f., H.d.A.) gekennzeichnet ist. Grundlagentheoretisch ist dieser Relationierung eine gewisse Unschärfe inhärent. Dieser ließe sich u.E. begegnen, wenn die bei Helsper diskutierte Form von Reflexion nicht als ‚reflexiver Habitus‘, sondern als ‚Reflexion des Habitus‘ bezeichnet wäre – oder auch als Reflexion von (pädagogischen) Situationen. Während derlei Reflexion des Habitus explizit wie implizit stattfinden kann, bliebe der Terminus des reflexiven Habitus dafür reserviert, Reflexion als implizite Wissensstruktur zu verstehen, also einen *reflexiven modus operandi*. Außerdem verdeutlicht die Unterscheidung, dass bei der ‚Reflexion des Habitus‘ der Habitus *Gegenstand* der Reflexion ist, beim ‚reflexiven Habitus‘ eine bestimmte *Form* des Habitus beschrieben wird. Ferner vollzieht sich eine *Reflexion des Habitus* (oder pädagogischer Situationen) je konkret aus unterschiedlichen Gründen: Reflexion kann sich als ‚Realisation‘ des reflexiven Habitus vollziehen, ebenso wie sie quasi-automatisch als ‚Antwort‘ auf eine problematische Situation einsetzt oder von außen (z. B. in der Hochschullehre) extrinsisch evoziert wird (vgl. Häcker 2019, 90).

Einen anderen Klärungsbedarf sehen wir hinsichtlich des Status von Reflexion als eine normative Zielperspektive der Lehrer\*innenbildung. Reflexion geht, laut Helsper, mit der normativen Vorstellung einher, dass man post-reflexiv besser bzw. professioneller handeln könne als bisher; die Erkenntnisse der Reflexion könnten dementsprechend für die Gestaltung des eigenen Handelns genutzt werden

(vgl. Helsper 2001, 8, 13). Das Ziel der Reflexion liege in der „höhersymbolischen“ Begründung des eigenen pädagogischen Tuns und der reflexiven Befragung der Praxis und ihrer Zwänge“ (ebd., 13). Die reflexive Arbeit am (eigenen wie fremden) Fall solle kriseninduzierend sein, um verändert aus der Krise herauszugehen. Die professionelle Lehrperson, Reflexion und die strukturtheoretisch orientierte Lehrer\*innenbildung in der Zielstellung einer Professionalisierung der (angehenden) Lehrpersonen werden damit als normative Konstrukte entworfen. Diese Vorstellung hinsichtlich einer Normativität von Reflexion (im Sinne von Helsper) erscheint allerdings klärungsbedürftig, wenn man davon ausgeht, dass alle Menschen, d. h. auch Lehrpersonen, über die Fähigkeit der Reflexion – als Teil der *conditio humana* – verfügen, das „Vermögen des Menschen, zu sich selbst Ich zu sagen“ (Häcker 2017, 25) also das Menschsein an sich kennzeichnet. Reflexion ist in diesem Sinne gleichsam permanentes menschliches Potential, wenngleich sie alltagsweltlich nicht permanent stattfindet.<sup>1</sup>

## 2.2 Implizite Habitusreflexion durch rekonstruktive Kasuistik? Hochschuldidaktische und empirische Annäherungen

Grundlage für unsere exemplarische empirische Annäherung ist ein derzeit häufig in Anschlag gebrachtes Medium zur Anbahnung einer Habitusreflexion und darüber eines reflexiven Habitus in der Lehrer\*innenbildung (vgl. auch Beitrag te Poel et al. in diesem Band): die *rekonstruktive Kasuistik* (vgl. z. B. Reh & Schelle 2010, 18; Ohlhaver 2011, 279; Moldenhauer u. a. 2020, 12). Gemeint sind solche Formate, die sich in unterschiedlichem Maße und in unterschiedlicher Weise an Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung orientieren (vgl. zur Abgrenzung verschiedener Typen von Kasuistik Schmidt & Wittek 2021a). Rekonstruktive Kasuistik strebt an, durch die Arbeit am Fall langfristig eine Bereitschaft und Fähigkeit aufzubauen, eigenes und fremdes pädagogisches Handeln zum Gegenstand des eigenen Nachdenkens zu machen. Damit ist bereits angedeutet, dass sich die auf dem reflexiven Habitus basierende Konstruktionsleistung auf unterschiedliche Gegenstände richten kann: konkrete pädagogische Situationen, Lehrer\*innenhandeln, Unterricht und Schule allgemein oder sich selbst als Lehrperson (vgl. Wernet 2000, 297f.; Lüsebrink 2014, 449; Helsper 2018, 133f.; Schmidt & Wittek 2020, 35f.).

Wir befassen uns im Folgenden nur mit dem letztgenannten Gegenstand, der bei der interpretativen Arbeit am Fall auf eine „selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen, Orientierungen und Praxen“ (Helsper 2018, 134) abzielt. Diese Erfahrungen, Normen, Erwartungen usw. werden beim Interpretieren

1 Wir verstehen Reflexion somit als eine Fähigkeit, der zunächst keine Normativität inhärent sein kann. Gleichwohl liegen dazu andere Positionen vor, die die Reflexion untrennbar als ‚Begleiterscheinung‘ des dann reflexiven Habitus verstehen und sie darüber auch als Produkt gesellschaftlicher (Macht-)Verhältnisse ansehen.

durch den Kontrast der eigenen an den Fall herangetragenen Normen mit den herangetragenen Normen der Personen, die den Fall ebenfalls interpretieren, zum Gegenstand des Nachdenkens (vgl. Schmidt & Wittek 2021a, 180f.). Der ‚eigene Fall‘ lässt sich damit (auch in Bezug auf pädagogische Handlungsprobleme) indirekt, im Spiegel des fremden Falls, reflektieren. Der Fall bildet so „einen Resonanzboden für das Eigene“ (Helsper 2018, 134; vgl. auch Wernet 2000, 298). Diese strukturtheoretischen Perspektivierungen beziehen wir auf empirisches Material, das im Kontext der wissenschaftlichen Begleitstudie zum Projekt „Kasuistische Lehrer\*innenbildung für den inklusiven Unterricht“ (KALEI) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg entstanden ist.<sup>2</sup> In dieser im Mixed-Methods-Design angelegten Begleitstudie werden u. a. Gruppendiskussionen mit Studierenden zu ihren Erfahrungen im Lehramtsstudium, zur Wahrnehmung von Inklusion und kasuistischer Lehre durchgeführt sowie mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet (vgl. Schmidt & Wittek 2021b). Gegen Ende einer Gruppendiskussion mit vier Lehramtsstudierenden fragt die interviewende Person nach Erfahrungen mit Kasuistik. Nach einigen kritischen Bemerkungen äußert sich S8 wie folgt:

„wir hatten die Situation wir haben ein Szene auf die eine Art und Weise interpretiert dass die Lehrerin die Situation besser hätte handhaben können //S6: mhm// während unser Dozent es genau in die andere Richtung äh (.) interpretiert hat (.) es ist (.) man neigt dazu da Intentionen hinter //S9: hm// die den Lehrer zu legen bei denen man // S9: mhm ja// man sich nicht sicher ist (1) und je nach dem welche Intention man da hinter packt äh lässt sich die Situation anders werten und (.) äh das ist (.) teilweise (.) verwirrend gewesen“ (GD\_S\_2, 3308-3316)

S8 bezieht sich hierbei auf ein Format rekonstruktiver Kasuistik, das alle Lehramtsstudierenden in Halle im 2. Semester im Anschluss an ein Beobachtungspraktikum absolvieren. Grundlage des kasuistischen Arbeitens sind die von den Studierenden im Praktikum beobachteten und protokollierten Unterrichtssituationen. Je nach Dozent\*in gestaltet sich die Arbeit an diesen Fällen unterschiedlich, es handelt sich aber jeweils um rekonstruktive, sequenziell vorgehende Kasuistik. Eine sich an die Rekonstruktionen anschließende Reflexion der Rekonstruktion und damit verbundener eigener Normen, Erwartungen usw. findet, anders als im Bielefelder Vorgehen, wie es in Kap. 3 skizziert wird, nicht statt.

Wir untersuchen diese Äußerung im Sinne des hier leitenden Erkenntnisinteresses daraufhin, inwiefern sich erste Hinweise auf eine Habitusreflexion und einen reflexiven Habitus finden. Das sich im Sprechen manifestierende rückbezügliche Nachdenken von S8 beziehen wir mit aller Vorsicht angesichts der hochkomplexen

2 Das Projekt KALEI wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsinitiative Lehrerbildung (QLB) von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 gefördert.

grundlagentheoretischen Rahmung durch das Bourdieusche Habituskonzept auf drei Aspekte: *Erstens* wird der Prozess der Fallarbeit und des Interpretierens zum Gegenstand des Sprechens. Die Erkenntnisse der Fallarbeit sind nicht eindeutig, sondern variieren zwischen Personen und Intentionen, die die Personen den im Fall handelnden Akteur\*innen unterstellen (vgl. Schmidt & Wittek 2021b, 269). *Zweitens* ist eine allgemeine Einsicht in die Struktur von Unterricht angesprochen: Unterricht ist uneindeutig, nie absolut richtig oder falsch, sondern lässt sich aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich deuten. *Drittens* und damit zusammenhängend werden normative Vorstellungen über Unterricht und Fallarbeit deutlich: Fallarbeit solle eindeutiges Wissen und Wertungen hervorbringen und Unterricht eindeutig als richtig oder falsch bewertet werden können. Diese (normativen) Vorstellungen der Studierenden stehen in Spannung zu der erlebten Fallarbeit, die nicht auf eindeutiges Wissen zielt und keine eindeutigen Wertungen hervorbringt, was in die Einschätzung „teilweise (.) verwirrend“ mündet. Mit Blick auf das oben formulierte Ziel rekonstruktiver Kasuistik lässt sich sagen: In der Äußerung von S8 ist ein grundsätzliches Potenzial erkennbar, durch Kasuistik Habitusreflexion, also ein rückbezügliches Nachdenken über sich selbst, und darüber einen reflexiven Habitus anzubahnen. In der explizierten Irritation wird dieses Potenzial verbalisiert. Allerdings kommen entlang unserer übergreifenden Befunde Zweifel daran auf, dass Kasuistik implizit einen reflexiven Habitus anbahnen kann bzw. dass eine Reflexion des Habitus implizit stattfindet, dass also der eigene Fall selbstläufig im fremden Fall reflektiert wird, wie es die Programmatik verheißt (vgl. Schmidt & Wittek 2021b, 275f.). Es scheint fraglich, inwiefern das als irritierend gerahmte Erleben von S8 zu einer Reflexion des Habitus geführt hat, also die Prägung der eigenen Vorstellungen und zugleich deren Kontingenz, die sich im Kontrast mit anderen Vorstellungen zeigt, tatsächlich bewusst geworden ist. Stattdessen liegt es nahe zu vermuten, dass erst eine anschließende explizite Bearbeitung der Irritation zu einer handlungsleitenden Erkenntnis führen könnte. Rekonstruktive Kasuistik scheint an dieser Stelle einer expliziten Thematisierung von Irritationen zu bedürfen.

### 3 Konzeption und Befunde zur Habitusreflexion am Standort Bielefeld

#### 3.1 Theoretische Grundlegung von Habitusreflexion

Im Projekt *Praxisreflexion als Habitusreflexion*, einem Teilprojekt des Standortprojektes *BiProfessional<sup>F</sup>*, verstehen wir Habitusreflexion als Reflexion habitueller Dis-

3 *Bi<sup>F</sup>Professional* wird im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Bielefeld vom BMBF gefördert (FKZ 01JA1908).

positionen, wie dies in Kap. 2.1 in ähnlicher Weise als Reflexion des Habitus bereits angedeutet wurde. Geht es in diesem Sinne um Habitusreflexion, steht eine besondere Form der Selbstreflexion im Fokus. Habitusreflexion als Idee begrifflich zu bestimmen, wirft bereits auf theoretischer Ebene Herausforderungen und Spannungen auf, was folgend knapp umrissen wird. Rückblickend auf die Definitionen in Kapitel 1 lässt sich Reflexion als „eine besondere Form des Denkens“ (Häcker 2019, 88) im Sinne eines kognitiven Potenzials des Menschen verstehen. Der Habitus, der im Zuge von Habitusreflexion den Gegenstand bildet, auf den sich das kognitive Vorgehen richtet, ist in Anlehnung an Bourdieu demgegenüber „[a]ls Produkt der Einverleibung“ (Bourdieu 2017/1997, 184) zu verstehen. Und zwar als Einverleibung der Ordnungsprinzipien jener Felder, die sozialisatorisch auf die Genese des zu ihnen in Relation stehenden Habitus einwirken (vgl. ebd.). Der Habitus als „praktische [...] Intentionalität, die nichts von einer bewusst [...] ausgerichteten *cogitatio* [...] an sich hat“ (ebd., ohne Herv.) bringt diesen Ordnungsprinzipien entsprechende Verhaltensmuster hervor (vgl. ebd.), ohne diese bewusst einzuholen oder rational gezielt zu steuern.

Bereits diese knappe definitorische Gegenüberstellung lässt eine Spannung zwischen kognitiver und einverleibter, bewusster und unbewusster bzw. intentionaler Facette des Menschseins erkennen und wirft die Frage nach deren Verhältnisbestimmung im Zuge von Habitusreflexion auf; eine Frage, die – so meine These – unmittelbar anthropologische Positionierungen einfordert. Werden Geist und Leib<sup>4</sup> des Menschen nicht dualistisch, sondern der Mensch als Einheit aus beidem betrachtet, lässt sich ein Verhältnis durchaus bestimmen. Unterschiedliche Autor\*innen bieten hierfür unterschiedliche Ausgangspunkte. Folgt man Bourdieu, so sind auch „[d]ie von den sozialen Akteuren im praktischen Erkennen der sozialen Welt eingesetzten kognitiven Strukturen [...] inkorporierte soziale Strukturen“ (vgl. Bourdieu 2020/1987, 730). Demnach wäre auch die (Selbst-) Reflexion als bewusste kognitive Leistung durch die habituell inkorporierten Strukturen mitgeprägt und stände nicht jenseits dieser. Dem unbewussten Habitus käme damit eine primäre Stellung gegenüber dem Bewusstsein zu, von ihm geht die Prägung aus. Dies ist eine Lesart Bourdieus, die noch an weiteren Quelltexten zu prüfen ist, auch auf mögliche Entwicklungen innerhalb seiner Theorie hin. Folgt man bspw. Scheler (2016/1928), so ist es der Geist des Menschen, der den Menschen ausmacht und dieser kann sich von der Welt distanzieren, ist ihr also – anders als nach Bourdieus Theorie – nicht unterworfen.

---

4 Während eine dualistische Trennung den Leib auf einen biologisch gedachten Körper zu reduzieren scheint, liegt diesem Beitrag ein Verständnis in Anlehnung an Häusl (2009, 135f.; 140) zugrunde, die darauf hinweist, dass der Körper als Organismus, gesellschaftliches Konstrukt sowie als Ausdrucksgestalt verarbeiteter Erfahrungen verstanden werden kann und Leib die Ganzheitlichkeit des Menschen ausdrückt.

Von Rosenberg, der anknüpfend an Bourdieu sowie an Boltanski davon ausgeht, dass habituelle Dispositionen im Zuge von Wandlungsprozessen reflexiv werden (vgl. von Rosenberg 2011, 311), setzt Reflexion und Habitus in ein Verhältnis. Er schreibt, dass „Reflexionen nicht als Prozesse jenseits einer Habitualisierung, sondern vielmehr als Zeugnisse eines gegenüber einer alten Struktur gewandelten Habitus zu lesen“ (ebd.) sind. Anders als Bourdieu geht er damit aber über die Annahme eines Geprägt-Seins auch bewusster kognitiver Prozesse durch den Habitus hinaus und verortet das Reflexiv-Werden des Habitus in diesem selbst. Indem das Reflexiv-Werden des Habitus damit als Begleiterscheinung des sich wandelnden Habitus gedacht wird, kommt hier dem Habitus ebenfalls Priorität zu – die Habitusreflexion ist eine Art Nebenertrag der gewandelten habituellen Facetten und damit von diesem abhängig. Wie te Poel (2022, i.Dr.) zeigt, lässt sich Habitusreflexion innerhalb der Lehrer\*innenbildung in Anlehnung an diese Linie zwar theoretisch plausibel begründen – es bedürfte lediglich der Initiierung einer Reflexion jener habituellen Facetten, die sich in einem aktuellen Wandlungsprozess befinden und damit dem Bewusstsein ohnehin zugänglich sind – aber empirisch kaum einholen. Denn anhand einer empirisch nachgewiesenen, gelungenen Selbstreflexion kann nicht per se erschlossen werden, ob die reflektierten Facetten vor der Reflexion tatsächlich unbewusst, also habituell waren. Deshalb wird diese Linie an dieser Stelle nicht weiterverfolgt, sondern die Bourdieusche Linie wieder aufgegriffen.

Habitusreflexion in Anlehnung an den oben skizzierten Habitusbegriff Bourdieus kann zunächst in Differenz zur Selbstreflexion, die sich bspw. auch auf bewusst gesetzte eigene Ziele oder Handlungsmotive richten kann, als spezifische Form von Selbstreflexion verstanden werden, die sich vorwiegend auf unbewusste Anteile des Selbst richtet (vgl. te Poel 2022, i.Dr.). Ist dabei nicht auszuschließen, dass diese Reflexion – wie oben in Anlehnung an Bourdieu beschrieben – selbst durch den Habitus geprägt ist, so ist ein reflexives Einholen des Habitus als Reflexion dieser Reflexion bzw. als Reflexion eigener Denkstrukturen anzunehmen, die es ermöglicht, (strukturelle) Prägungen und Fokussierungen der eigenen Reflexion bzw. des eigenen Denkens zu erkennen. Für eine so verstandene Reflexion der habituell geprägten Denkorientierungen ist aber von einem anderen als das von Bourdieu angenommene – oben in diesem Kapitel beschriebene – Verhältnis von Unbewusstem und Bewusstsein, von Habitus und kognitiver Reflexion, auszugehen. Nämlich von einem Verhältnis, das dem Bewusstsein, konkret der cogitativität, trotz möglicher Prägungen durch das Unbewusste, dem Habitus, zugleich eine (gleichrangige) Unabhängigkeit von diesem einräumt, um die habituellen Prägungen einholen zu können. Dies ist denkbar, wenn beides, das Reflexionspotenzial wie auch der Habitus, als grundlegende *conditiones humanae* angenommen werden, wobei beide voneinander unabhängige, aber zugleich miteinander verbundene Facetten des Menschseins zu denken wären. Auch wenn der Habitus

dann als durch die sozialen Felder der Gesellschaft strukturiert verstanden wird, wäre er zunächst in seinem Dasein als im Menschen angelegt anzunehmen ebenso wie das Reflexionspotenzial. Beide sind dann in einem dialektischen Verhältnis zueinander stehend zu denken. Und die Frage nach Habitusreflexion ist damit auch eine Frage des Menschenbildes, wobei das angedeutete Menschenbild Bourdieus noch umfassenderer exegetischer Belege bedarf.

Die Schlüsse des Bielefelder und das Hallenser Projektes schlagen damit hinsichtlich der Frage danach, wie der Habitus im Verhältnis zur Reflexion zu denken sein kann, eine Richtung ein. Anders sehen wir die in Kap. 2.1 geschilderte Auffassung von einer a-Normativität der Setzung des Habitus als *conditio humana*. Da der Mensch nicht absolut bestimmt werden kann, die Frage danach, was der Mensch letztlich ist (vgl. Kant 1968/1781), also offenbleibt, generieren sich Ideen über die *conditiones humanae* immer aus bzw. verbunden mit unterschiedlichen historischen Traditionen und stehen damit immer in einem normativen Diskurs um konkurrierende Deutungen. Normativität drückt sich damit bereits in Setzungen, nicht erst in Wertungen, aus. So kann empirische Bildungsforschung nach Heinrich (2016) nicht nicht-normativ sein, da bspw. in der quantitativen wie rekonstruktiven Bildungsforschung solche Setzungen allein durch die paradigmatische Verortung immer mit vorgenommen werden. Es kann deshalb nur darum gehen, die je eigenen Prämissen transparent und damit kritisch dialogfähig zu machen. Gleiches gilt für die Lehrer\*innenbildung.

### 3.2 Von der rekonstruktiven Kasuistik zur (expliziten) Habitusreflexion? Hochschuldidaktische und empirische Annäherungen

Im Projekt *Praxisreflexion als Habitusreflexion* teilen wir das in Kapitel 2 dargestellte empirische Ergebnis, dass Studierende, die gemeinsam nach dem Vorgehen rekonstruktiver Kasuistik Fälle bearbeiten, dabei im Regelfall nicht von sich aus auch einen expliziten (reflexiven) Bezug zu sich selbst herstellen. Denn ausgehend von kodierten Praktikumsberichten, die Ergebnisse von in Gruppen durchgeführten rekonstruktiv angelegten Fallarbeiten präsentieren,<sup>5</sup> wird deutlich, dass Passagen, in denen die Studierenden sich selbst in ein Verhältnis zum bearbeiteten Fall setzen, nur in seltenen Einzelfällen auszumachen sind (zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Heinrich & Klenner 2020 ausgehend von einem anderen Verfahren). Entsprechend wird die mit diesem Vorgehen verbundene implizite Hoffnung auf ein reflektiertes Einholen eigener Deutungen in der Arbeit am fremden Fall zumindest explizit nicht per se erfüllt. Da die rekonstruktive Kasuistik aber den Blick für implizite Logiken und Orientierungen pädagogischen Handelns öffnet (vgl. Schmidt & Wittek 2020, 31), wird im Projekt *Praxisrefle-*

5 Die Praktikumsberichte wurden in der ersten Förderphase von BiProfessional im Rahmen eines Seminars unter der Leitung von Dr. Wiebke Fiedler-Ebke und Prof. Dr. Martin Heinrich erstellt. Für das Zur-Verfügung-Stellen der Berichte sei beiden herzlich Dank gesagt.

xion als Habitusreflexion dennoch auf dieses Vorgehen zurückgegriffen. Mit dem Anliegen, Habitusreflexion als eine besondere Form von Selbstreflexion (siehe Kap. 2.2) zu ermöglichen, die bislang nicht bewusst und reflexiv eingeholte Facetten des Selbst in den Fokus rückt, wird die rekonstruktive Kasuistik in diesem Projekt jedoch ergänzt. Ausführliche Begründungen dieses Vorgehens finden sich ausgehend von den drei prominenten professionstheoretischen Ansätzen, dem strukturtheoretischen, dem biographischen und dem kompetenztheoretischen, in te Poel (2022, i.Dr.).

Anknüpfend an das in Kap. 2.2 dargelegte Verständnis von Habitusreflexion als Reflexion je eigener habitueller geprägter Dispositionen wird das Vorgehen zu einem Mehrschritt-Verfahren erweitert (Abb. 1). Ziel ist, dass die Studierenden durch eine gezielte Verknüpfung von initiierten Selbstreflexionen in Einzelarbeit und rekonstruktiv-kasuistischen Fallarbeiten in Gruppen, die anhand von beobachteten Fällen aus der schulischen Praxis durchgeführt werden, den durch das rekonstruktive Vorgehen geöffneten Blick auf das Implizite und Latente auch auf die je eigenen (impliziten) Dispositionen richten. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt dabei auf der Reflexion jener habituellen Dispositionen, die einen Bezug zum angehenden Berufsfeld der Studierenden aufweisen, sodass es den Studierenden ermöglicht wird, eigene Fokussierungen und ggf. Priorisierungen im Zuge der Betrachtung und Deutung von schulischer Praxis zu erkennen:

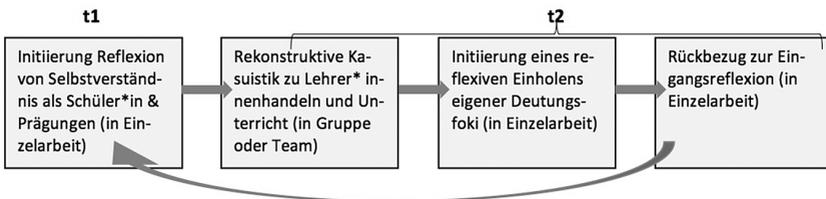


Abb. 1: Format der Anbahnung von (expliziter) Habitusreflexion, eigene Darstellung

Beforscht wird der Prozess triangulativ durch eine methodische Verknüpfung von thematischer Kodierung (vgl. Flick 2002) und sequenzanalytischer Habitusrekonstruktion (vgl. Kramer 2019).

Sowohl die Selbstreflexion zum Zeitpunkt t1 als auch die rekonstruktive Fallarbeit (Schritt eins zum Zeitpunkt t2) stellen Reflexionen dar, die im zweiten Schritt des Zeitpunktes t2, d. h. die sich an die rekonstruktive Kasuistik anschließende Initiierung einer erneuten Selbstreflexion, zum Gegenstand dieser erneuten Reflexion werden. Der vorausgehende Austausch mit anderen Studierenden im Zuge des rekonstruktiven Arbeitens wird dabei als besonders relevant angenommen, um die eigene Perspektive auf einen Fall nicht nur als Perspektive zu erschließen, sondern auch um typische ‚Muster‘ und eigene Fokussierungen der Fallbetrachtung im Spiegel anderer Perspektiven und Fokussierungen zu erkennen. Gelingt Habitus-

reflexion, wäre empirisch zu zeigen, dass Dispositionen von Studierenden, die sich in den Reflexionen zum Zeitpunkt t1 und im Rahmen der rekonstruktiven Kasuistik (Schritt 1, t2) latent zeigen, also unbewusst Ausdruck finden, im Rahmen von Schritt 2 und 3 zum Zeitpunkt t2 von den Studierenden auf der manifesten Ebene, also bewusst, eingeholt werden können. Um dies ermitteln zu können, werden die Reflexionen zu allen Zeitpunkten und Schritten verschriftlicht.

Erste Auswertungen der vorliegenden Reflexionen zeigen zunächst, dass die Studierenden im Zuge der gezielten Initiierung von Selbstreflexion zum Zeitpunkt t1 durch entsprechende Aufgabenstellungen reflexive Selbstbezüge herstellen. Ausgehend von den Leitfragen *Was hat Sie als Schüler\*in ausgemacht? Was war für Sie typisch und was war Ihnen in der Schule wichtig?* beginnt bspw. Studentin 2 zum Zeitpunkt t1:

„Im Nachhinein würde ich sagen, dass ich gewissermaßen eine Musterschülerin gewesen (sic!) bin, die nie negativ aufgefallen ist und zuverlässig (sic!) war.“ (Auszug aus S2\_1)

Auf der performativen Ebene knüpft sie ebenso passend an die Fragestellung an, wie sie auf der inhaltlichen Ebene latent ihre Passung zur Schulkultur zum Ausdruck bringt. Sowohl die Selbstbeschreibung als ‚Muster‘ als auch die Differenzierung zwischen negativem und positivem Auffallen, das sich jeweils nur in Relation zum Schülerhabitus in seiner zweiten Bedeutung als jenes Idealbild von Schüler\*innen bestimmen lässt, das die (jeweilige) Schule setzt, verweisen auf die Priorität, die S2 schulischen Normen einräumt. Es lässt sich zunächst vorsichtig die These formulieren, dass eine habituelle Disposition der Angepasstheit vorliegt. Diese spiegelt sich auch in der Interpretation der beobachteten und verschriftlichten Praktikumssituation, die S2 für die rekonstruktive Kasuistik auswählt (t2, Schritt 1). Es geht in der Situation um eine Schülerin, die einer Mitschülerin flüsternd hilft und daraufhin von der Lehrperson ermahnt wird (vgl. S2\_3.1). In ihrer Interpretation schreibt S2 der Schülerin Gefühle wie „aufgewühlt“ oder „eingeschüchtert“ zu und markiert die Situation als „Störung“. Die situative Nicht-Anpassung an die Norm des Vorrangs der unterrichtlichen Ordnung, hier gesetzt von der Lehrperson, wird damit latent wie eine Art Vergehen perspektiviert; so wird erneut die schulische Normsetzung priorisiert. Eine positive Konnotation des Helfens sowie eine kritische Reflexion von dessen Nicht-Beachtung durch die Lehrperson im Sinne einer Einzelfallorientierung gegenüber der universellen Norm bleiben hier aus.

Ziel der Reflexion der kasuistischen Fallarbeit in Schritt 2 zum Zeitpunkt t2 ist es, eigene Fokussierungen und Orientierungen während der Fallinterpretation zu erkennen. Dies ist in diesem Fall nicht für die implizite Disposition der Priorisierung der schulischen Ordnungsnorm gelungen, denn der metareflexive Selbstbezug, den S2 herstellt, ist:

Mir ist es wichtig zu ergründen, wie Schüler\*innen sich möglicherweise dabei fühlen, wenn sie ermahnt werden. (Auszug aus S2\_3.3)

Nun lässt sich auf den ersten Blick die These aufstellen, dass eine hierin zum Ausdruck kommende Empathie der These von einer habituellen Disposition der Anpassung widerspricht. Die rekonstruktive Betrachtung zeigt jedoch, dass sowohl die Fallauswahl als auch deren Reflexion eher ein Interesse an der Frage bekunden, wie sich Schüler\*innen fühlen mögen, die ermahnt werden. Empathie würde darin zum Ausdruck kommen, dass man dies nicht ergründen wollen, sondern nachempfinden würde. Es liegt also eine Neugierde vor an dem, was einem selbst fremd ist. Und dies bestätigt die Lesart einer habituellen Disposition der Anpassung eines\*r Schülers\*in, der\*die nie ermahnt werden musste und diese Frage deshalb ergründen möchte.

Diese und weitere Reflexionsanalysen (siehe te Poel 2022, i.Dr.) verdeutlichen die Komplexität und Schwierigkeit der Ermöglichung von Habitusreflexion. Anhand der Ergebnisse lassen sich jedoch Gelingenbedingungen ableiten wie z. B. die Notwendigkeit der Konfrontation der eigenen Perspektive auf einen Fall mit fremden Falldeutungen und Perspektiven auf einen Fall (vgl. ebd.), die dieses Reflexionsformat in seinen Voraussetzungen erneut transzendieren. Dennoch: Wie in Kap. 2.2 keine implizite Habitusreflexion ausgemacht werden konnte, so gelingt dies bislang auch nicht über den Versuch, diese explizit zu machen und empirisch einzuholen. Doch auch, wenn bisher kein Vorgehen ausgemacht werden konnte, das Habitusreflexion empirisch nachweist, ist daraus nicht zwingend auf eine Nicht-Möglichkeit von Habitusreflexion zu schließen, sondern die Frage nach einem möglichen adäquaten Vorgehen offenzuhalten.

## 4 Diskussion und Ausblick

Die vorgängigen Ausführungen verweisen auf eine außerordentlich intensive Befassung mit dem Konzept der Habitusreflexion, die ihre Bedeutung auch ohne die kurze hier folgende Diskussion in der differenzierenden Klärung in einem unübersichtlichen Feld haben. Die diskursive Absicht des zugrunde liegenden Symposiums aufgreifend werden im Folgenden drei Überlegungen vertieft und zueinander in Beziehung gesetzt, die in beiden Positionen in unterschiedlicher Weise sichtbar werden. Sie betreffen a. die Graduierung der Normativität in den vorgängigen Ausführungen, b. die Bedeutung der Anderen für das Unterfangen der Habitusreflexion und enden c. mit sowohl grundsätzlichen als auch pragmatischen Anfragen, die auch über die hier vorgestellten Vorhaben hinausgehen.

Die Normativität ist in den vorgängigen Ausführungen in mehreren Ausprägungen präsent. In der Figur des wissenschaftlich-reflexiven Habitus liegt ein lehrer\*innenbildnerisches *Programm* vor, dessen Normativität darin besteht, die

Entwicklung eines (begründet) als wesentlich erachteten Moments kritischer Distanznahme auf die schulische Praxis als Voraussetzung für die Kennzeichnung *professionellen* Lehrer\*innenhandelns zu kennzeichnen (vgl. dazu auch Kramer & Pallesen 2018). Mit dem Rekurs auf den Bourdieuschen Habitus wird damit ein ebenso ‚personennahes‘ und biografisch gebundenes wie als stabil zu denkendes Konzept als Begriffsrahmen gewählt, der den Anspruch nicht nur hoch, sondern im Sinne des Wortes fundamental fasst. An diesem Anspruch versucht sich vor allem eine strukturtheoretisch orientierte und der rekonstruktiven Kasuistik verpflichtete Community zu bewähren und die Erweiterung des biografisch erworbenen studentischen Habitus zu einem reflexiven Habitus einerseits zu begünstigen und den Erfolg der Maßnahmen auch empirisch zu erfassen.<sup>6</sup> Begriff und Ansinnen der Habitusreflexion entspringen nun diesem lehrer\*innenbildnerischen Programm als Versuch, die Entstehung dieser elaborierten Habitusfacette durch Reflexion aktiv zu befördern. Das Ansinnen ist insofern normativ, als Habitusreflexion damit (gegenstandsnormativ) als *möglich und sinnvoll* angenommen bzw. gesetzt wird. So plausibel die Annahme ist, dass Reflexivität durch iterative Aktivitäten der Reflexion entstehen könnte, so anspruchsvoll wird es jedoch dadurch, dass der eigene Habitus zum Gegenstand der Reflexion wird.

Anhand der oben angeführten Überlegungen lassen sich zwei Herausforderungen des Ansinnens der Habitusreflexion identifizieren: Zum einen ist es theoretisch herausfordernd, die reflexive Bezugnahme auf den eigenen Habitus zu begründen. In Kap. 3.1 wurde deutlich, dass die Lesart des Bourdieuschen Habitus als grundlegende strukturierende Struktur des Menschen in diesem Zusammenhang theoretisch problematisiert werden muss. Bohnsack (2020) folgend scheint der Habitus „dort bruchstückhaft erfahrbar, wo die Erfahrungen des ‚me‘ mit [...] normativen Erwartungen verbunden sind, welche mit meinem übergreifenden Modus Operandi, meinem Habitus nicht so ohne Weiteres kompatibel sind“ (59). Die zweite Herausforderung liegt dann jedoch wohl darin, die empirisch beobachtbaren Irritationsmomente in den jeweiligen Settings aus dem Stadium der „Unzuhandenheit“ ins Stadium der „Vorhandenheit“ (Heidegger 1967, 74) zu überführen und damit der explizit distanzierten Auseinandersetzung zugänglich zu machen.

Dies führt zur Bedeutung eines bzw. einer Anderen beim Versuch, eine distanzierte Vergegenwärtigung eines Habitus überhaupt möglich zu machen. Wie in Kap. 3.2 verdeutlicht, ist es möglich, studentische habituelle Dispositionen prozessbegleitend methodisch geleitet zu rekonstruieren, im vorliegenden Projekt resultiert daraus jedoch gerade keine ‚Konfrontation‘ der Studierenden mit eben diesen Dispositionen. Mit der realisierten Zurückhaltung und dem Belassen der

6 Die Wirkungshoffnung einzulösen, die mit dem Programm verbunden ist, wäre im Positionenstreit der professionalisierungstheoretischen Ansätze auch disziplinpolitisch ein ‚Coup‘.

Ergebnisse reflexiver Befassung mit sich selbst bei den einzelnen Studierenden bzw. im Vergleich im peer-Kontext ist eine bedeutsame Grenze markiert, die aus Sicht der Autor\*innen aus ethischen Gründen nicht zu überschreiten wäre. Auch wenn es denkbar ist und aus Perspektive der Lehrer\*innenbildnerin bzw. des Lehrer\*innenbildners manchmal gar ‚nötig‘ erscheint, Studierenden den ‚Außenblick‘ auf ihren eigenen Habitus dadurch zu ermöglichen, dass er aus der Perspektive des Gegenübers aus einem studentischen Opus Operatum erschlossen und dann den Studierenden direkt und persönlich zugänglich gemacht wird, ist dabei die Gefahr der Entgrenzung groß und sie wird nochmals durch die institutionelle Einbindung der Beteiligten in Abhängigkeits- und Bewertungsverhältnisse gesteigert.

Es gibt noch weitere Argumente dafür, die Habitusreflexion bei niederschweligen Angeboten zu belassen: Zum einen ist wohl festzustellen, dass sorgfältige Rekonstruktionen des Habitus ebenso anspruchsvoll wie aufwändig und damit pragmatisch für größere Studierendenkohorten kaum leistbar sind. Inwiefern es gelingen kann, diesen Zugang mit dem Ausmaß der bildungswissenschaftlichen Studienanteile und den dafür erforderlichen Fähigkeiten und Haltungen der Hochschullehrenden in einem ‚Regelbetrieb‘ zu vereinbaren, ist eine pragmatische Anfrage. Auch muss man vermutlich in Rechnung stellen, dass das, was anhand eines (systematisch) begrenzten Datums z. B. als habituelle Disposition herausgearbeitet werden kann, für die Beantwortung einer Forschungsfrage erhellend ist, aber aufgrund der Ausschnitthaftigkeit auch die Gefahr eines Verkennens des Gegenübers birgt, weil sich darin immer nur ein mehr oder weniger kleiner Teil des jeweiligen Menschen abbildet.

Zudem stellt sich die grundsätzlichere Frage, was Studierende mit einer *habitus*-bezogenen Aussage über sie selbst anfangen können. Nimmt man die im Habituskonzept mitgeführten Stabilitäts- und Kontinuierungsannahmen ernst, wird mit der Verfügbarmachung von habituellen Dispositionen ein *Bewusstsein* für die eigenen habituellen Prägungen möglich. Ob dieses Wissen auch zu einem von Studierenden ‚gestalteten‘ Wandel beitragen kann, muss wohl als empirische Frage offengehalten werden. Die damit verbundene Hoffnung ist jedoch jenseits von Professionalisierungsinteressen auch die, dass bspw. schulische Situationen von den späteren Lehrpersonen sensibilisiert auf eigene Passungsverhältnisse (zu Schüler\*innen) hin befragt werden können, sodass darüber ein komplexeres Verstehen für Einzelfallsituationen ermöglicht wird.

Insgesamt erfährt die – eng mit der rekonstruktiven Kasuistik verbundene – Idee der Habitusreflexion im vorliegenden Beitrag eine verantwortungsbewusste Steigerung im Versuch, implizite Irritationen anlässlich der Auseinandersetzung mit fremden Fällen einer bewussten Auseinandersetzung zugänglich zu machen. Diese Steigerung hochschuldidaktisch ins Werk zu setzen bedarf – und das zeigen die vorliegenden Konzeptionen zweifelsfrei – in jedem Fall sorgfältiger Überlegungen und

der Abwesenheit jeglicher ‚Prüfungsrelevanz‘, um die Offenheit der Studierenden für die potenziell zu erzielende Erkenntnis nicht strukturell schon zu begrenzen. Ob man mit Veranstaltungen mit dem daraus resultierenden Angebotscharakter dann auch oder gerade diejenigen erreichen kann, deren habituelle Dispositionen vielleicht in besonderer Spannung zu den mit dem Lehrer\*innenberuf verbundenen Normen und Erwartungen stehen, ist wiederum eine empirische Frage. Die Absicht des Beitrags ist nicht, diese Fragen abschließend zu beantworten. Dass er jedoch zu einem differenzierten Problembewusstsein bezüglich der Möglichkeiten und Grenzen der Habitusreflexion beiträgt, nehmen die Autor\*innen in Anspruch.

## Literatur

- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis im Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1996): *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 25. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2017) [1997]: *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. 4. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2020) [1987]: *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cramer, C. (2019): *Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrpersonen*. In: E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 133-141.
- Fabel-Lamla, M. (2006): *Biographische Professionsforschung im Kontext Schule*. In: P. Cloos & W. Thole (Hrsg.): *Ethnographische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext Pädagogik*. Wiesbaden: Springer. 49-63.
- Fabel-Lamla, M. (2018): *Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung*. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 82-100.
- Flick, U. (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gruber, H. (2021): *Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung*. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 21 (1), 108-117.
- Häcker, T. (2017): *Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 21-45.
- Häcker, T. (2019): *Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern*. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 81-96.
- Häusl, M. (2009): *Auf den Leib geschrieben. Körperbilder und -konzeptionen im Alten Testament*. In: C. Frevel (Hrsg.): *Menschsein. Anthropologie im Alten Testament, Quaestiones Disputatae* 327. Würzburg: Echter Verlag. 134-163.
- Hauser, B. & C. Wyss (2021): *Editorial (zum Themenheft: „Mythos Reflexion“)*. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 21 (1), 8-11.
- Heidegger, M. (1967): *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer.

- Heinrich, M. (2016): Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. In: *Bildung und Erziehung* 69 (4), 431-447.
- Heinrich, M. & Klenner, D. (2020): Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer\*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 259-273.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 1 (3), 7-15.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 64-102.
- Helsper, W. (2018a): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS. 105-140.
- Helsper, W. (2018b): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 17-40.
- Helsper, W. (2019): Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 49-72.
- Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018): Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich. 51-67.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer\*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7, 65-80.
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021): Professionalität im Handlungsfeld Schule. In: J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel & S. Thünemann (Hrsg.): *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich. 13-82.
- Kant, I. (1968) [1781]: *Kritik der reinen Vernunft*. Stuttgart: Reclam.
- Košinár, J. (2019): Habitustransformation, -wandel oder kontextindizierte Veränderung von Handlungsorientierungen? Ein dokumentarischer Längsschnitt über Referendariat und Berufseinstieg. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 235-261.
- Košinár, J. (2021): Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In: T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.): *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. Münster: Waxmann. 92-108.
- Kramer, R.-T. (2019): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 307-330.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus - Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 41-52.
- Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe, C. (2002): *Biographie und Profession. Eine Einleitung*. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 7-16.

- Leonhard, T. (2021): Stichwort „Habitusreflexion“ – Begründungen, Zugänge und systematische Friktionen. In: Abstractband zur Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer\*innenbildung*. Osnabrück.
- Lüsebrink, I. (2014): Der Ansatz einer biografisch orientierten Fallarbeit – dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32 (3), 444-457.
- Martens, M. & Wittek, D. (2019): Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 285-306.
- Moldenhauer, A., Rabenstein, K., Kunze, K. & Fabel-Lamla, M. (2020): Kasuistik und Lehrer\*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer\_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 9-28.
- Neuweg, G. H. (2021): Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11 (3), 459-474.
- Ohlhaver, F. (2011): Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: *Sozialer Sinn* 12 (2), 279-303.
- Reckwitz, A. (2021): *Subjekt*. 4. Aufl., Bielefeld: Transcript.
- Reh, S. & Schelle, C. (2010): Der Fall im Lehrstudium – Kasuistik und Reflexion. In: C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.): *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 13-23.
- Scheler, M. (2016) [1928]: *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Berlin: Holzinger.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2020): Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. In: *Herausforderung Lehrer\_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 3 (2), 29-44.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021a): 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*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 171-190.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021b): Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 261-276.
- Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1 (1), 49-96.
- te Poel, K. (2022, i.Dr.): Habitusreflexion – Mythos oder hochschuldidaktischer Anspruch der Lehrer\*innenprofessionalisierung? In: S. Kösel, T. Unger, S. Hering & S., Haupt (Hrsg.): *Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Wernet, A. (2000): „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ Zur Bedeutung der Fallkonstruktion für die Lehrerbildung. In: K. Kraimer (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 275-300.
- von Rosenberg, Florian (2011): *Bildung und Habustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: Transcript.
- Wittek, D. & Martens, M. (2022, i.E.): Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. In: *Empirische Pädagogik* 36 (3).
- Wyss, C. (2008): Zur Reflexionsfähigkeit und Praxis der Lehrperson. In: *Bildungsforschung* 5 (2), 1-15.