

Hinzke, Jan-Hendrik; Meister, Nina; Matthes, Dominique; Pallesen, Hilke Reflexionsanforderungen in der Lehrerbildung. Theoretische und empirische Perspektiven dreier Forschungsprojekte

Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 152-169. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Hinzke, Jan-Hendrik; Meister, Nina; Matthes, Dominique; Pallesen, Hilke: Reflexionsanforderungen in der Lehrerbildung. Theoretische und empirische Perspektiven dreier Forschungsprojekte - In: Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 152-169 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254089 - DOI: 10.25656/01:25408

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-254089>

<https://doi.org/10.25656/01:25408>

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-Licence: <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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Jan-Hendrik Hinzke, Nina Meister,
Dominique Matthes und Hilke Pallesen*

Reflexionsanforderungen in der Lehrerbildung: Theoretische und empirische Perspektiven dreier Forschungsprojekte

Abstract

Reflexion stellt ein zentrales Kennzeichen von Professionalität im Lehrerberuf dar. Entsprechend gilt die Förderung von Reflexionsfähigkeit in der Lehrerbildung als anzustrebende Norm. Allerdings finden sich auch Argumente, die die Grenzen einer Förderung von Reflexionsfähigkeit wie auch der Sinnhaftigkeit immer weiter gesteigerter Reflexion thematisieren. Ziel des Beitrags ist es, zu diskutieren, wie (angehende) Lehrpersonen mit universitär gerahmten bzw. auf die Berufspraxis bezogenen Reflexionsanforderungen umgehen. Im Zentrum stehen dabei Einblicke in drei empirische Studien, in denen Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden und Interviews mit Lehrpersonen qualitativ-rekonstruktiv ausgewertet wurden. Dabei werden unterschiedliche Reflexionsanforderungen fokussiert, die sich in den Erhebungssettings wie folgt abbilden: die Beschäftigung von Studienanfänger*innen mit Unterrichtsvideos (Hinzke, in diesem Beitrag), die Auseinandersetzung von Mathematikstudierenden mit ihren Fachverständnissen (Meister, in diesem Beitrag) und die Positionierung von Lehrpersonen zu Bildvignetten (Pallesen & Matthes, in diesem Beitrag). Dargelegt wird, wie die Befragten Anforderungen zur Reflexion wahrnehmen, wie sie sie selber als solche rahmen und wie sie mit ihnen umgehen.

1 Einleitung

In der Lehrerbildung¹ stellt Reflexion einen in verschiedenen Phasen und (Lehr-) Veranstaltungsformaten formulierten und beständig reproduzierten Anspruch dar. Reflexion erscheint dabei einerseits als Modus der individuellen und kollektiven Auseinandersetzung mit einer in der Veranstaltung verhandelten Sache, andererseits als eine Zielgröße der Lehrerbildung. So wird Reflexion mitunter als Fähigkeit oder Kompetenz gefasst, die trainierbar und steigerungsfähig ist (vgl. Leon-

1 Bei Komposita wird der besseren Lesbarkeit halber das generische Maskulinum genutzt.

hard in diesem Band). Auch professionstheoretisch betrachtet – hier mit Blick auf den strukturtheoretischen Ansatz – erscheint Reflexion in Form der Anbahnung eines „wissenschaftlich-erkenntniskritischen Forschungshabitus“ (Helsper 2021, 140), d. h. des Aufbaus eines „Begründungs- und Reflexionswissens“ (ebd., 141), als anzustrebendes Ziel (vgl. auch Kramer & Pallesen 2019, 87). Damit klingen jedoch bereits Grenzen einer immer weiter geführten Reflexionssteigerung an: Gemäß dem Konzept der „doppelte[n] Professionalisierung“ (Helsper 2021, 140) bedarf Professionalität zusätzlich eines „praktischen Habitus professionellen Könnens“ (ebd.), welcher im Rahmen universitärer Lerngelegenheiten nur ausschnitthaft bzw. in spezifischer Form aufgebaut werden kann (vgl. Kramer 2020) und der angesichts von Entscheidungsnotwendigkeiten im Berufsalltag einer zu intensiven Reflexion entgegensteht.

Strukturtheoretisch betrachtet steht Reflexion somit dem handlungspraktischen Entscheiden in der Berufspraxis gegenüber (vgl. auch Häcker 2017). Dabei kann das Lehramtsstudium als Ort gelten, an dem Studierende in die Praxis der berufsbezogenen Reflexion eingeführt werden und in einer relativ frühen Phase ihrer Professionalisierung eine Reflexionspraxis erlernen können. Zwar ist eine solche Reflexion entlastet vom Handlungsdruck berufspraktischen Entscheidens, doch erscheint es plausibel, dass auch die universitäre Reflexionspraxis nicht losgelöst von solchen Anforderungen stattfindet, die die Studierenden mit Blick auf ihr Studium in der Organisation Universität wahrnehmen. Reflexionen in anderen Kontexten der Berufsbiographie (in Formaten der Lehrerfort- und -weiterbildung, aber auch in und nach unterrichtlichen Interaktionen) dürften von Anforderungen der Schule bedingt werden.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden Ergebnisse dreier separat voneinander durchgeführter empirischer Forschungsprojekte präsentiert, die im Rahmen der Sektionstagung 2021 zueinander relationiert wurden. Gemäß der gemeinsamen qualitativ-rekonstruktiven Herangehensweise wird in jedem Beitrag der übergreifenden Frage nachgegangen, *inwiefern die jeweils fokussierte Personengruppe – Lehramtsstudierende und Lehrpersonen – innerhalb erzählgenerierender Erhebungssettings überhaupt Anforderungen zur berufsbezogenen Reflexion wahrnimmt bzw. Reflexionen selbst initiiert.*

Dabei wird beitragsübergreifend auf methodologische Prämissen der Praxeologischen Wissenssoziologie zurückgegriffen, insbesondere auf die Unterscheidung zweier Wissensarten: Während das atheoretische bzw. implizite Wissen handlungsleitend und weitgehend stillschweigend ist, können Akteur*innen das theoretische bzw. explizite Wissen mehr oder minder direkt zur Sprache bringen (vgl. Bohnsack 2017). Mittels Dokumentarischer Methode zeigen sich explizite Wissensbestände in den Datenmaterialien als Orientierungsschemata, implizite Wissensbestände lassen sich als Orientierungsrahmen rekonstruieren (vgl. Bohnsack 2021).

Um Reflexionen von (angehenden) Lehrpersonen, deren Wahrnehmung von Reflexionsanforderungen sowie deren Umgang damit erfassen und vergleichen zu können, werden drei Studien miteinander in Bezug gesetzt, in denen Reflexionsanforderungen an verschiedene Erhebungssettings gebunden sind. Das erste Erhebungssetting besteht darin, dass Lehramtsstudierende in Gruppen anhand von Videos über Unterricht reflektieren (Kap. 2). Es schließt sich ein Setting an, in dem Lehramtsstudierende im gemeinsamen Diskurs über ihre fachkulturelle Selbstverortung sprechen (Kap. 3). Die Gestaltung von Arbeitsbündnissen im Berufsalltag von Lehrpersonen wird über Bildvignetten eingefangen, mit denen sich Lehrpersonen in einem Interviewsetting auseinandersetzen (Kap. 4). Dabei gilt zu beachten, was im Abschlusskapitel (Kap. 5) projektübergreifend diskutiert wird:

- *Inwiefern lässt sich Reflexion bzw. der Umgang mit Reflexionsanforderungen via Gruppendiskussionen und bildbezogenen Interviews erfassen?*
- *Inwiefern ähneln über Forschungsmethoden initiierte Aufforderungen zur Reflexion strukturell jenen Aufforderungen zur Reflexion, die Lehramtsstudierende bzw. Lehrpersonen innerhalb von Veranstaltungen der Lehrerbildung erfahren?*

Damit soll der Artikel insgesamt einen Beitrag zur Erfassung von Reflexion bzw. des Umgangs mit Reflexionsanforderungen im Laufe der Berufsbiographie von Lehrpersonen leisten.

2 Reflexionen von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. Oder: Zur Persistenz von Schülerhabitus beim Blick auf die Lehrerrolle (Jan-Hendrik Hinzke)

Berufsbiographisch betrachtet bietet das Universitätsstudium die Möglichkeit für beginnende Professionalisierungsprozesse. Lehramtsstudierende nehmen insofern eine Sonderstellung unter Studierenden ein, als sie durch ihre Schulzeit tagtäglich Klient*innen jener Institution waren, in der sie künftig – als Lehrpersonen – beruflich tätig sein werden. Strukturtheoretisch betrachtet ist dabei im Schülerhabitus bereits über Bilder und Entwürfe des (nicht) erstrebten Lehrerhandelns der künftige berufliche Habitus, d. h. der Lehrerhabitus, schattenrissförmig angelegt (vgl. Helsper 2019, 55f.). Wenn dem so ist, ließe sich argumentieren, dass das Studium eine Phase des Übergangs darstellt. Es stellen sich dabei die Fragen, ob und wodurch sich ein Studierendenhabitus – genauer: verschiedene Lehramtsstudierendenhabitus – entfalten, wie diese empirisch zu erfassen wären und was diese als Intermediäre zwischen Schüler- und Lehrerhabitus auszeichnet.

Vor diesem professionstheoretischen Hintergrund lässt sich Reflexion im Lehramtsstudium als Möglichkeit verstehen, sich als Lehramtsstudierende*r der eigenen Standortgebundenheit bzw. Seinsverbundenheit (vgl. Mannheim 1952, 243)

im Schülerhabitus bewusst zu werden. Eine solche Form der Habitusreflexion könnte insbesondere zu Studienbeginn professionalisierend wirken, da die Studierenden in dieser Phase aus der Schule in ein anderes Feld – jenes der Universität – eintreten. Die Frage, ob dieses Feld im Falle des Lehramtsstudiums derart verschieden von jenem der Schule ist, die dort vorherrschenden Logiken den Schülerhabitus also derart unter Druck zu setzen vermögen, dass sich dieser nicht weiter reproduzieren kann, krisenhaft scheitert und die Grundlage für die Ausbildung eines Studierendenhabitus (vgl. auch Kahlau i.V.) bildet, ist empirisch noch weitgehend offen (vgl. zur heterogenen Adressierung von Lehramtsstudierenden in universitären Fächern Kollmer et al. 2021). Reflexionsanforderungen in universitären Veranstaltungen könnten diesen Vorgang der Ablösung vom Schülerhabitus unterstützen, von Studierenden aber etwa auch als Zumutung wahrgenommen und im Sinne eines Schutzes des Schülerhabitus negiert werden.

Die nachfolgend präsentierten Ergebnisse stammen aus der RAST-Studie², die sich mit der Reflexions- und Analysefähigkeit von Teilnehmenden verschiedener Studiengänge zu Studienbeginn beschäftigt. Unter Reflexion wird dabei aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive eine Praxis verstanden, die Horizontwechsel ermöglicht. Bohnsack (2017, 112) zitiert Luhmann (1975, 74), wenn er schreibt, dass Reflexion „einen ‚Horizont‘ anderer Möglichkeiten voraus“ setzt, wobei mit Horizonten jene Wissensbestände gemeint sind, die Orientierungsgehalt beinhalten (vgl. Bohnsack 2021, 140). Die praxeologisch-wissenssoziologische Betrachtung ermöglicht dabei Reflexion von Reflexivität dadurch abzugrenzen, dass sich im Falle von *Reflexion* Horizonte bzw. Orientierungen wandeln, während sie im Falle von *Reflexivität* konstant bleiben (vgl. Bohnsack 2017, 33).

Zur Eruiierung von Reflexionsformen von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn wurden im Sommersemester 2019 an einem Universitätsstandort drei Gruppendiskussionen durchgeführt. Dabei betrachteten die Studierenden zunächst in Gruppen zwei kurze, zu Forschungszwecken aufgezeichnete authentische Unterrichtsvideos. Neben Transkripten zu diesen Videos erhielten die Studierenden ein Aufgabenblatt, das die Impulse für die Diskussion enthielt: ‚Was haben Sie beobachtet? Was fällt Ihnen im Vergleich der beiden Videos auf? (Gemeinsamkeiten, Unterschiede) Haben Sie eine solche Situation schon einmal erlebt?‘.

Die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2021; Przyborski & Wohlrab-Sahar 2021) ließ bislang bei den Lehramtsstudierenden zwei unterschiedliche Orientierungsrahmen erkennen, die strukturieren, wie sich die Gruppen mit den Unterrichtsvideos auseinandersetzen. Diese gehen mit unterschiedlichen Formen der Reflexion bzw. Reflexivität einher. In der ersten

2 „Reflexions- und Analysefähigkeit zu Studienbeginn: eine Vergleichsstudie dreier Studiengänge“. Neben Lehramtsstudierenden (vgl. Hinzke 2022a) umfasst das Sample auch Studienanfänger*innen der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit (vgl. Hinzke 2022b).

Gruppe zeigt sich der Orientierungsrahmen „Bewerten im Modus von Eindeutigkeit“ v. a. darin, dass das in den Videos wahrgenommene Lehrerhandeln im negativen Gegenhorizont erscheint und ein alternatives Handeln entworfen wird. Bei der zweiten Gruppe wurde der kontrastierende Orientierungsrahmen „Erschließen im Modus der Deutung“ rekonstruiert, bei dem sich Reflexion im Abgleich von Perspektiven innerhalb der Gruppe zeigt. Während Gruppe 1 die Lehrerrolle imaginativ übernimmt, nimmt Gruppe 2 ansatzweise die Interaktionszusammenhänge im Unterricht in den Blick (vgl. Hinzke 2022a). Im Folgenden werden Ergebnisse der Rekonstruktion der dritten Gruppe präsentiert und mit den bereits vorliegenden Ergebnissen verglichen.

Relativ zu Beginn der Diskussion entfaltet sich in Gruppe 3 folgender Austausch, der zur Illustration herangezogen wird, da sich hier mehrere Orientierungsaspekte zeigen, die für die Gruppe typisch sind.

Sw7: Wir hatten mal im Seminar auch diesen Punkt autoritär, Autorität. Dass das ja auch zwei verschiedene Punkte sind und je nachdem in welche/ also, dass der Lehrer an sich eigentlich Autorität haben soll, aber nicht autoritär sein soll. //Sw1: hm// //Sw6: ach so, ja// Und ich weiß nicht das, dieser Stichpunkt kam mir gerade so ein bisschen äh in den, in den Kopf als äh sie ja auch so lautgeworden ist und klar wollte sie damit Ruhe reinbringen //Sw1: ja//, aber ich glaube da, da hat sie so ein bisschen mehr das Autoritäre angeschlagen als sie/ also klar, auch zu zeigen, sie ist ja Autorität, sie ist praktisch so/

Sw6: Man animiert halt die Schüler auch lauter zu sprechen wieder. Wenn du leiser bist, dann müssen die anderen auch leiser sein, um dich zu verstehen und nicht/

[...]

Sw4: Ja es war halt auch sehr anklagend, die ganze Stimmung. //Sw3: ja// //Sw1: hm// Also sie ist ja schon lautergeworden und so (unv.)

Sw1: Und auch total nach vornebeugt, so.

Sw7: So angriffsmäßig, glaube ich.

Sw4: ja (Gruppe 3, 00:14:47)

Die von der Studentin Sw7 eingeführte und als zurückliegender Inhalt eines gemeinsamen Seminars gekennzeichnete Norm hinsichtlich der Lehrerrolle, Autorität haben, aber nicht autoritär sein zu sollen, wird von ihr auf das beobachtete Verhalten der Lehrerin – ihr ‚Lautwerden‘ – im Video bezogen. Während die Studentin das Beobachtete im Folgenden zwar in diese Unterscheidung – Autorität haben vs. autoritär sein – einzuordnen sucht, dieser Versuch jedoch abbricht, erscheint ihr das Motiv der Lehrerin „klar“ zu sein: Sie „wollte“ mit ihrem Verhalten „Ruhe reinbringen“, was von Sw1 validiert wird.

Sw6 greift daraufhin das ‚Lautwerden‘ der Lehrerin auf, teilt also diese Wahrnehmung unhinterfragt, geht dabei jedoch nicht auf die zuvor von Sw7 aufgemachte Unterscheidung bzw. Autoritätsnorm ein, sondern fokussiert auf Folgen eines solchen Lehrerhandelns. Die Nutzung des Indefinitpronomens ‚man‘ als Satzsubjekt

weist dabei zum einen darauf hin, dass die Studentin hier von der konkreten, beobachteten Lehrerin abstrahiert und – ebenso wie durch die nachfolgende Verwendung von ‚du‘ – einen generell gültigen Zusammenhang darstellt. Zum anderen zeigt sich, dass die Lehrerrolle weiter im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, da das Lehrerhandeln als Ausgangspunkt von Schülerreaktionen verstanden wird.

Im zweiten Teil der abgebildeten Passage dokumentiert sich eine Vermischung von Wiedergabe genauer Beobachtungen und Deutungen des Beobachteten. So bezeichnet Sw4 die „ganze Stimmung“ als „sehr anklagend“, wobei spätestens durch den Zusatz, dass die Lehrerin lauter geworden ist, erkennbar wird, dass die Lehrerin erneut als Ausgangspunkt – in diesem Fall der Stimmung – angesehen wird. Während Sw1 die Aussage von Sw4 dadurch unterstützt, dass sie die wahrgenommene Körperhaltung der Lehrerin wiedergibt („Und auch total nach vorne gebeugt“), ggf. auch körperlich-performativ nachahmt („so“), reagiert Sw7 mit einer subjektiven Deutung („so angriffsmäßig“).

Zusammengefasst wird Reflexivität im Sinne einer Reproduktion von Orientierungen in dieser Gruppe in Motivunterstellungen und Common Sense-Theorien deutlich, die sich in der Diskussion insbesondere hinsichtlich des beobachteten Lehrerhandelns, aber auch bezüglich des Schülerhandelns finden. Die zugrundeliegenden Vorstellungen und Bilder bleiben implizit, ihre Genese und die spezifische Standortgebundenheit der Studierenden werden nicht thematisch. Vor diesem Hintergrund zeigt sich in dem parallel bis univok organisierten Diskurs keine Reflexion, d. h. es werden keine Horizontverschiebungen sichtbar. Stattdessen dominiert Reflexivität, was sich auf der Ebene des Orientierungsrahmens darin dokumentiert, dass der Diskurs anders als bei Gruppe 2 nicht primär an einem Erschließen der beobachteten Situationen ausgerichtet ist, sondern an einem In-Beziehung-Setzen des Beobachteten zu vorhandenem Wissen, wofür im Beispiel oben der Verweis auf verhandelte Seminarinhalte und die Nutzung generalisierten Wissens über Lehrer- und Schülerhandeln stehen. Für die Gruppe lässt sich entsprechend der Orientierungsrahmen „Relationierung im Modus der Deutung“ rekonstruieren. Durch die Bedeutsamkeit der Deutung auf Basis mehr oder minder genauer Beobachtungen kontrastiert die Gruppe minimal mit Gruppe 2. Maximale Kontraste liegen zu Gruppe 1 vor, da es Gruppe 3 nicht um eindeutige Bewertungen des Lehrerhandelns geht. Wiederum parallel zu Gruppe 2 wird ansatzweise der Interaktionszusammenhang zwischen Lehrperson und Schüler*innen in den Blick genommen, und zwar derart, dass Lehrerhandeln als Ausgangspunkt von Schülerreaktionen betrachtet wird.

Im weiteren Diskussionsverlauf wird dann deutlich, dass die Studierenden die verhandelten Schülerreaktionen in ein Verhältnis zu ihren eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen als Schüler*innen in erlebten, für sie vergleichbaren Situationen setzen. Es lässt sich daraus schließen, dass sich die Studierenden hier – im Kontrast zu Gruppe 1 – mit den Schüler*innen im Video identifizieren, die

Studierenden aus einem weiterhin wirkenden Schülerhabitus heraus auf die Interaktion bzw. das Lehrerhandeln, das primär unter dem Aspekt der Autorität bzw. Souveränität gegenüber den Schüler*innen verhandelt wird, blicken.

Als Fazit wird ersichtlich, dass es im Setting einer Gruppendiskussion ohne externe Diskussionsleitung, in der sich Anfänger*innen des Lehramtsstudiums mit Unterrichtsvideos auseinandersetzen, nur sehr bedingt zu Reflexionen kommt. Insgesamt betrachtet erscheint der Schülerhabitus somit auch zu Studienbeginn wirkmächtig zu sein, wobei dieser bisweilen mit einer Übernahme einer antizipierten Lehrerrolle verbunden ist, bisweilen mit einer stärkeren Analyse der vorfindlichen Unterrichtssituationen. Zum Aufbrechen dieser Varianten von Schülerhabitus und zur Unterstützung der Genese differenter Studierendenhabitus bedarf es folglich im Universitätsstudium anderer Formate als weitgehend selbstläufiger Auseinandersetzungen in studentischen Gruppen. Hier dürften insbesondere die Dozierenden gefragt sein, indem sie etwa in Formaten, in denen sich Studierende forschend mit schulischer Praxis auseinandersetzen, daran arbeiten, dass Studierende mit dem Common Sense und ihren Vorannahmen brechen und Offenheit gegenüber neuen, wissenschaftlich fundierten Sichtweisen auf Schule, Unterricht, Lehrer- und Schülerhandeln entwickeln.

3 Fachkulturelle Selbstverortungen als Perspektive von Habitusreflexion? Lehramtsstudierende der Mathematik im Gespräch (Nina Meister)

In der deutschsprachigen Fachkulturforschung wurden Aspekte der Hochschulsozialisation theoretisch ausgearbeitet und die Habitusentwicklung Studierender gleichzeitig als normatives, universitäres Ziel formuliert (vgl. Huber u. a. 1983, 144). Angesichts dessen verfolgt der Beitrag folgende Fragen: Wie verorten sich Studierende selbst in „ihrem“ Fach und welche Rückschlüsse lässt dies auf ihren Fachhabitus zu? Welche Bedeutung kommt der Habitusentwicklung und -reflexion für deren Professionalisierung zu?

In praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive können Fachkulturen als *mehrdimensionale konjunktive Erfahrungsräume* verstanden werden (vgl. Meister & Sotzek i.V.), die sich sowohl durch eine habituelle Übereinstimmung der Beteiligten auszeichnen als auch durch ein strukturidentisches oder gemeinsames Erleben von Spannungsverhältnissen (vgl. Bohnsack 2017, 104). Ein sich durch Sozialisationsprozesse entwickelnder fachlicher Habitus ermöglicht es den Studierenden zunehmend, an der jeweiligen Fachkultur teilzuhaben und perspektivisch den angehenden Lehrpersonen, „sich selbstbewusst als ‚Botschafterinnen‘ ihrer eigenen Fächer verstehen zu können und den Schüler/innen gegenüber als solche erkennbar zu werden“ (Meister & Hericks 2020, 314). Fachspezifische

Weltzugänge, Selbstverständlichkeiten und Kontingenzen der eigenen fachlichen Perspektive müssen zunächst erkannt werden, um diese bildungswirksam im Schulunterricht vermitteln zu können (vgl. ebd.). Mit Bourdieu (2002) könnte man von einem „epistemologischen Bruch“ (ebd., 11) sprechen, im Sinne einer Reflexion des Fachhabitus, was voraussetzt, dass dieser zunächst überhaupt entwickelt wurde. Ausgehend von einem erlebten Spannungsverhältnis stellen Reflexionen einen habitusbedingten Zugang zu Möglichkeiten alternativer Erlebens-, Praxis-, Interaktions- und Reaktionsformen dar (vgl. Bohnsack 2020, 58). Bearbeitet wird das Spannungsverhältnis in zwei Modi: Der performative, implizite Reflexionsmodus dokumentiert sich in einem habitusverunsichernden oder -bestärkenden Erleben auf der Ebene der Praxis (vgl. Sotzek 2019, 127). Ein propositionaler Reflexionsmodus bezieht sich auf die jeweilige Praxisform, zeigt sich unter anderem in Erklärungstheorien der Beteiligten sowie in deren normativen Erwartungen an ihre Selbstpräsentation und zeichnet sich durch ein wechselseitiges Interpretieren aus (vgl. Bohnsack 2017, 104). Für die Entwicklung eines reflexiven Fachhabitus, wie er als Professionalisierungsanspruch gefasst wird, sind beide Reflexionsformen als Ausgangspunkt für eine Metareflexion bzw. Habitusreflexion vonnöten: „Erst in der *Reflexion des Zusammenspiels* [Hervorh. N.M.] von performativen, impliziten Wissensbeständen und dem propositionalen, reflexiven Wissen über Fachinhalte oder fachspezifische Praxen der Produktion und Ordnung des Fachwissens kann eine reflektierte Fachlichkeit entstehen, die auch gegenüber und in Abgrenzung zu anderen Fachperspektiven expliziert und begründet werden kann“ (Hericks, Keller-Schneider & Meseth 2020, 12). Im Folgenden werden Ergebnisse der mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2021) vollzogenen Auswertung einer Gruppendiskussion mit vier Lehramts-Mathematikstudierenden im 6. Semester präsentiert (ausführlich: Meister 2020).³ In den Rekonstruktionsausschnitten dokumentieren sich propositionale Reflexionen der Studierenden über den eigenen Habitus. Dies geschieht über die Wahrnehmung eines Spannungsverhältnisses zwischen: a) dem fachlichen Denken und Sprechen versus der Alltagssprache und b) den wahrgenommenen fachkulturellen Normen der Mathematik versus jenen der Schulpädagogik.

Passage 1: „...dass es nicht auch im Alltag überhandnimmt“

Jens: Also ich finde schon Mathematik hat schon 'ne sehr eigene Art zu denken [...] je länger ich studiert habe, desto besser kam ich mit diesem Denken klar, mit diesem sehr strukturierten, sehr logischem Denken, so dass [...] ich im Prinzip schon aufpassen musste, dass es mich nicht/dass es nicht auch im Alltag überhandnimmt. [Leises Lachen im Hintergrund] [...] so alles so irgendwie so logisch zu @ sehen @ und dann quasi

3 Die Teilstudie entstand im Kontext des Projektes „ProPraxis“ (im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert) an der Philipps-Universität Marburg.

auch so sehr stringente mathematische Ausdrucksweisen zu benutzen, mit denen man vielleicht andere verwirren könnte. (00:12:32)

Jens⁴ charakterisiert die Mathematik über ihre „sehr eigene Art zu denken“, mit der er erst mit zunehmender Studiendauer umgehen konnte. Er beschreibt das Denken als „sehr strukturiert“ und logisch und zieht über diese Attribute eine Distinktionslinie zum alltäglichen Denken. Seine fortschreitende Fachsozialisation erlebt er als so wirkmächtig, dass er sich zum „aufpassen“ gezwungen fühlt, damit diese nicht auch „im Alltag überhandnimmt“. Die Gefahr, andere durch die Fachsprache zu „verwirren“, könnte langfristig zu einer Außenseiterposition führen. Spitzt man dies zu, so wäre eine erfolgreiche Fachsozialisation nur zum Preis einer Distanzierung von sozialen Zusammenhängen jenseits der Mathematik möglich. Habituell „andere“ könnten ihn nicht mehr verstehen, würde er nicht ständig „aufpassen“. In dieser Passage zeigt sich eine propositionale Reflexion über habituelle Veränderungen während des Studierens: Jens nimmt wahr, wie er über die Zeit – im Denken und im Sprechen – zum Mathematiker wird und problematisiert diese Entwicklung reflexiv. Dabei zeigt sich, dass habituelle Veränderungen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung deutliche Auswirkungen haben.

Passage 2 „... eigentlich nur Geschwurbel, Geschwurbel, Geschwurbel“

Patrick: Ich finde auch das überträgt sich dann so 'n bisschen so auf andere Studiengänge. Also so zum Beispiel so LEA 8⁵ zum Beispiel, wo man da irgendwelche Texte/so da sind die ersten fünf Seiten eigentlich nur Geschwurbel Geschwurbel Geschwurbel [alle lachen] @ da reagiere ich mittlerweile auch 'n bisschen allergisch drauf @ Und denke mir, da hätten jetzt eigentlich zwei Sätze gereicht @ [...]

Jens: Ich sag jetzt mal was ganz Böses, ich glaube das ist Grundvoraussetzung, um sich da in diesem Gebiet 'n Namen zu machen, dass du sowas kannst. [Patrick: Jaaa] Nämlich einfache Sachen sehr verschwurbelt aufzuschreiben.

Patrick: Um das Ganze so n bisschen aufzublasen, ne @ (00:43:52)

Patrick berichtet von seiner durch mathematische Denk- und Ausdrucksweisen geprägten Perspektive, wobei sich der sozialisierende Einfluss des Mathematikstudiums auf die Wahrnehmung anderer Fächer überträgt. Am Beispiel „irgendwelche[r] Texte“ erläutert Patrick seine gewachsene habituelle Abneigung („allergisch“) gegen die Schriftsprache in der Schulpädagogik. Seine Annahme, dass der Inhalt auch in „zwei Sätze“ gepasst hätte, zeigt zum einen, dass er das als redundant wahrgenommene „Geschwurbel“ als Zumutung empfindet. Zum anderen ist damit aber auch unterstellt, dass sich der fachkulturelle Unterschied

⁴ Wie auch an anderen Stellen in diesem Artikel sind alle Namen anonymisiert.

⁵ Die Bezeichnung „LEA 8“ verweist auf die Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen der Schulpädagogik.

in einem gegensätzlichen Umgang mit Komplexität zeigt. Während in der Mathematik komplexe Zusammenhänge möglichst präzise und komprimiert dargestellt würden⁶, gäbe es in der Schulpädagogik wenig relevanten Inhalt, der „aufgeblasen“ werde. Jens weist mit einer Erklärungstheorie auf einen gegensätzlichen fachkulturellen Kontext hin, der bestimmte Ausdrucksformen erfordere. Hier zeigen sich zwei Distinktionslinien: Schulpädagogische Inhalte seien tendenziell „einfach“ und fachliche Expertise bedeute in diesem Fach nicht, komplexe Inhalte zu verstehen, sondern einfache Inhalte zu „verschwurbeln“, also eine Komplexität vorzutauschen, wo keine ist. Dass dies im Dialog entwickelt und vom Lachen der Anderen begleitet wird, lässt auf einen kollektiven Orientierungsrahmen schließen. In dieser Passage zeigt sich eine deutliche habituelle Selbstverortung in der Mathematik in Form einer propositionalen Reflexion, die sich im Kontrast zu einer anderen Fachkultur konturiert.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass die Studierenden in ihrer Selbstwahrnehmung zunehmend einen fachlichen Habitus entwickeln: Sie denken und sprechen anders, sie reagieren „allergisch“ auf eine andere Fachkultur etc. Es handelt sich dabei allerdings nicht um einen Fachhabitus, wie er im Sinne einer *reflektierten Fachlichkeit* (als Teil eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus) gefasst wird (vgl. Hericks, Keller-Schneider & Meseth 2020). Die innerhalb der Gruppendiskussion vorgenommenen Reflexionen stellen zwar propositionale Reflexionen über den fachlichen Habitus dar, aber keine impliziten Reflexionen: In den Reflexionshorizont gerät bspw. nicht, dass die eigenen Werturteile mit der entwickelten spezifischen Perspektive zusammenhängen könnten, wie es am Beispiel der expliziten Abwertung der Schulpädagogik deutlich wird. Das Setting der Gruppendiskussion scheint den Raum gegeben zu haben, entlang einer fachlichen Selbstverortung ins Reflektieren zu kommen, allerdings (noch) nicht auf der Ebene der oben beschriebenen Habitusreflexion. Diese könnte möglicherweise initiiert werden, indem die Studierenden dazu angeleitet werden, die Spannung zwischen den eigenen Orientierungen und den normativen Standards anderer Fachkulturen zu reflektieren. Dafür eignen sich interdisziplinäre Veranstaltungen, da sich hier der eigene (noch entwickelnde) Fachhabitus im Kontrast zu anderen Fachkulturen konturiert und auf diese Weise Kontingenzen und blinde Flecken erfahren werden können. Geht man von der Beharrungskraft des Habitus aus, wäre eine dauerhafte Institutionalisierung dieser Veranstaltungen sinnvoll, um durch die Habitualisierung von Reflexion eine berufsbiographische Ressource für Professionalisierungsprozesse bilden zu können.

6 Dies wird in anderen Passagen ausführlich thematisiert.

4 „*das große pädagogische Kino*“: Zum Umgang mit Reflexionsanforderungen im Lehrerberuf am Beispiel des Einsatzes einer Foto-Bildvignette (Hilke Pallesen & Dominique Matthes)

Die Bedeutung impliziten Wissens ist im professionstheoretischen Diskurs inzwischen unumstritten, dennoch mindert dies nicht die Relevanz eines reflexiven Begründungswissens für das pädagogisch-professionelle Lehrerhandeln (vgl. Combe & Kolbe 2008). Lehrer*innen müssen beispielsweise in der Lage sein, ihr Handeln zu erklären. Dabei geht es mit Helsper (2003, 147f.) nicht nur um eine Reflexion der Handlungsroutrinen, sondern auch um eine Routine der Reflexion. Voraussetzung dafür ist der Erwerb eines wissenschaftlichen Habitus, der sich analytisch auf die eigenen pädagogischen Routinen beziehen kann, vermeintliche Gewissheiten hinterfragt und darüber eine reflexive Haltung des „habitualisierten Misstrauens“ (Helsper 2002, 74) an den Tag legt.

Wenn man mit Helsper (2001, 12) davon ausgeht, dass die Ausbildung einer reflexiven Haltung „ein unhintergebares Erfordernis professionellen Handelns im Sinne verantwortlicher autonomer und nicht delegierbarer, stellvertretender Krisenlösung“ ist, dann lohnt sich der Blick darauf, wie Lehrer*innen mit Reflexionsanforderungen umgehen, die ihnen im Praxisalltag unweigerlich begegnen oder die durch Forschungskontexte an sie herangetragen werden. Diese konzeptionelle Ausdeutung eines sich vergewissernden Habitus steht jedoch gleichzeitig der Herausforderung gegenüber, dass solche routineförmigen, in der und durch die Praxis tief verinnerlichten Wissensanteile i.d.R. nicht unmittelbar von den Akteur*innen selbst zum Thema gemacht werden (können) (vgl. Bohnsack et al. 2013, 12) – und im alltäglichen Praxisvollzug auch nicht müssen, damit Lehrpersonen handlungsfähig bleiben können (vgl. Helsper 2016, 112).

Im Kontext unserer Studien zum Lehrerhabitus (vgl. z. B. Matthes, Bauer & Hinzke 2022; Pallesen & Matthes 2022/i.E., 2020a/b)⁷ betrachten wir Reflexionen als Auseinandersetzungen mit selbst- und weltbezüglichen Denk- und Handlungsweisen in Kontexten des Lehrerhandelns. Das heißt, auch Reflexionen sind von Vorwissen und Erfahrungen begleitet und beeinflusst und basieren auf inkorporierten spezifischen Haltungen (vgl. Kramer & Pallesen 2019, 87).

Um das für die Bewältigungspraxis bedeutsame implizite Wissen in seiner Relation zu den strukturellen Anforderungen des professionellen Lehrerhandelns

7 Die Studie „Profession und Institution: Rekonstruktionen zum Passungsverhältnis von Schulkultur und Lehrerhabitus“ wurde durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert – Projektnummer: 352125135. Laufzeit: 01/2018-12/2021. Ziel unserer Studie war es, Professionalisierungspotenziale und -prozesse im Spannungsfeld von Lehrerhabitus und Schulkultur zu rekonstruieren. Dazu haben wir u. a. Interviews mit Lehrpersonen maximal kontrastierender Schulkulturen geführt.

rekonstruieren zu können, wurden in der Befragung von Lehrpersonen entsprechende Interviewfragen, aber auch textliche und bildliche Stimuli herangezogen, die auf Handlungsanforderungen und -ambivalenzen Bezug nehmen, die als typisch für die Profession angesehen und heuristisch dimensioniert werden (vgl. ebd., 84). Dabei beziehen wir uns v. a. auf die strukturtheoretisch fundierte Erfahrungsdimension der Gestaltung und Aufrechterhaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses (vgl. Helsper 2016). Gerade in der Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung lassen sich spannungsvolle und widersprüchliche Anforderungen empirisch herausarbeiten, die sich auf die Balance von Nähe und Distanz, auf die von Sache und Person und auf die von partikularen und universalistischen Ansprüchen beziehen.

Die Idee, Erfahrungsdimensionen des professionellen Lehrerhandelns fallspezifisch über eine Foto-Bildvignette anzufragen, ist nicht neu, dennoch dominiert in Lehrerbildung und -forschung die Arbeit mit Textvignetten (vgl. u. a. Paseka & Hinzke 2014, 47ff.). Der Einsatz von Bildern bzw. Bildvignetten ist hier bislang weniger erprobt, obwohl visuelle Methoden einen zu verbalen Methoden komplementären Zugang zu „Aspekte[n] wie Erfahrungen, implizites Wissen, emotionale Reaktionen oder die materiale Dimension einer (Inter-)Aktion [ermöglichen]“ (Lobinger & Mengis 2019, S. 599). Der Impuls über ein Bild bietet an dieser Stelle eine offene Aufforderung als spezifischer Bildentschlüsselungs- und Erzählanreiz, da sich gerade Bilder durch ein hohes Maß an Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit auszeichnen – und mit Michel (2003) ihren Sinn erst im Zusammenspiel ihrer Produktion, ihres Hergestelltseins und ihrer Rezeption entfalten. Im Prozess der Auseinandersetzung mit dem Bild kommt es zu einer Vielzahl an Bedeutungszuweisungen, die wiederum von den Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen der Bildakteur*innen abhängig sind und in ihrer Relation untersucht werden können.

Die als Reflexionsanlass im Interview verwendete Bildvignette (siehe Abb. 1; vgl. ausführlich Pallesen & Matthes 2020b) haben wir in einem mehrstufigen Analyseverfahren mit der Dokumentarischen Methode der Bildinterpretation (vgl. Bohnsack 2021) ausgewertet, die Reaktionen der Befragten auf diese Bildvignette mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (vgl. Kramer 2019). Das Bild bietet insbesondere über fokussierende Anteile, Auffälligkeiten und Offenheiten Orientierungsgehalte an, die von den Befragten verhandelt werden können. Im Wesentlichen beziehen sich diese dem Bild immanenten Spannungsmomente auf die Personen(konstellationen), deren Verortung, auf den verborgenen Gegenstand und auf das Verhältnis von Nähe und Distanz in der Gruppe. Deutlich wird, dass die Orientierungsgehalte der Bildvignette selbst keine Gewissheiten bieten, sondern ‚auf einen Schlag‘ vielmehr einen antinomisch strukturierten Spielraum für unterschiedliche Anschlüsse und Bezüge innehaben (vgl. Helsper 2002).



Abb. 1: Foto-Bildvignette; anonymisierte Buntfotografie (vgl. Pallesen & Matthes 2020b)

Diese unterschiedlichen Bezugnahmen lassen sich anhand der beiden folgenden, kontrastierenden Transkriptstellen notwendigerweise in Kürze exemplarisch veranschaulichen.

Ja, find=ich äh:, positiv. Also, die Kinder sind voll bei der Sache, und ich denke mir, dass die: dem Lehrer irgndwas erklären und der also durch die Haltung schon alleine, dass er sich auf ihre Höhe kommt und da zuguckt und (.) sieht auch relativ äh: (.) aufmerksam aus denke ich, dass das äh: (.) sehr positiv is' was ich da sehe. (.) Also ja, find=ich gut. (Interview mit Frau Scheler, Z. 496-500)

Anders als in anderen Fällen wird die Bildvignette durch die Lehrerin Frau Scheler in sehr kurzer Form bearbeitet. Dabei steigt sie ohne Pause in die Darstellung ein, und zwar so, dass direkt zu Beginn eine Wertung der gesehenen Situation als „positiv“ erfolgt. Nachfolgend werden keine Bezüge zur eigenen Praxis hergestellt, wie es bspw. im folgenden Transkriptausschnitt geschieht, sondern am vorliegenden Fall Begründungsfiguren darüber aufgerufen, wie sich die spezifisch positionierten Akteur*innen zueinander verhalten. Es deuten sich Prinzipien eines (in der Abbildung enaktierten) Idealbildes an, die gelingende Arbeitsbündnisse zu charakterisieren scheinen: Frau Scheler deutet die Szene einerseits als Ausdruck der Konzentration der Kinder auf die „Sache“ (wobei der offene Gegenstand nicht zum Thema wird), andererseits als Ausdruck der Zurückhaltung und Aufmerksamkeit der Lehrperson (wobei die Nähe nicht zum Thema wird). Dabei verweist sie auf den Erklärvorgang durch die Kinder gegenüber der Lehrperson und klassifiziert das Verhältnis entlang der wahrgenommenen Praktiken und Körper-

haltungen als eines ‚auf Höhe der Kinder‘. Frau Scheler räumt den Kindern die Befähigung des Wissensvorsprungs gegenüber der Lehrperson ein, verhandelt dies jedoch gleichzeitig unter der Prämisse einer symmetrischen Anordnung zwischen den Akteur*innen. Zwischen den Kindern und dem Lehrer werden also zumindest hinsichtlich der Vermittlungstätigkeit Rollen getauscht (diese Rollen nicht jedoch gänzlich aufgelöst), während die Lehrperson zudem in der autonomen Lage verbleibt, sich an die Kinder anzunähern. Die damit lediglich scheinbare Auflösung der Zuständigkeiten und Handlungsoptionen innerhalb der Personenkonstellation wird dabei nicht kritisch betrachtet. Auch wenn die beschreibend-wertenden Anteile die Verhandlung prägen, fällt auf, dass die Argumentation nicht etwa durch eigene Erfahrungen untermauert oder – in der derart positiv wahrgenommenen Form – von anderen möglichen Ausprägungen des Arbeitsbündnisses abgegrenzt wird. Es deutet sich insgesamt eine Lehrerhabitusformation an, die bezüglich der Auseinandersetzung mit Lehrer-Schüler-Beziehungen in pädagogischen Arbeitsbündnissen eine eher fraglose Sicht einnimmt, was sich potenziell als professionalisierungsbedürftig betrachten ließe.

Hm. (2) Na ich nehme ma‘ an, das sind drei Jungs und und die Lehrkraft. Und der is‘ (.) sehr dicht bei sein‘ Schülern (.) is‘ quasi das, was ich von: mein‘ Referendarn oder Vikarn oder wer auch immer kommt auch einfordere (.) dass sie sich darauf einlassen, mit Schülern in=s Gespräch und in Kontakt zu komm‘. Weil erst das is‘ für mich so=ne Situation, wo Lernpartnerschaft entsteht und ähm (.) heißt also, dass ich auf Augenhöhe, deswegen is=es auch wichtig, dass der nich‘ davor steht, sondern sich da so in die Situation hineinbegibt (2) ähm: mit Schülern kommunizier‘ und sie wahrnehme als ein Gegenü- als ein Mensch, der‘ne sachliche Frage hat, ähm, die ich versuche mit Hilfe der andern Schüler, wenn ich die einbindn kann, is‘ das nochmal großartig was scheinbar hier passiert, weil der andere Schüler ja hier dem ändern was erklärt. Und wenn=ich so=ne Prozesse initiern kann, dann is‘ das natürlich (.) (H) ähm, das große pädagogische Kino. (Interview mit Herrn Schröter, Z. 590-601)

Im Vergleich zu Frau Scheler deutet Herr Schröter die Situation erst einmal distanzierter: Das Gesehene wird nicht unhinterfragt angenommen, stattdessen wird die Konstellation in einem ersten Zugriff geschlechts- und neutral-rollenbezogen („drei Jungs und und die Lehrkraft“) (fast rückversichernd) verhandelt, wobei danach jedoch auch eine starke Deutung in eine Richtung eines unterrichtlichen Settings erfolgt. Ein Bezug zur Nähe wird zunächst räumlich-bezogen thematisiert, aber nicht problematisiert („sehr dicht“), dann jedoch nicht weiter ausgeführt. Interessanterweise erfolgt daraufhin ein Anschluss, in dem Erwartungen bzw. Forderungen an Referendare bzw. Vikare in der Vermittlung eines Ideals im Rahmen eines Mentoren-Verhältnisses formuliert werden. Deutlich wird darüber eine starke Geltendmachung und auch Enaktierung eines positiven Gegenhorizontes durch den Lehrer, der Nähe als ein „sich darauf einlassen, mit Schülern in=s Gespräch und in Kontakt zu komm““ rahmt, sich eine „Lernpartnerschaft“

als Ziel setzt und ebenso wie Frau Scheler auch eine Symmetrisierung der Lehrer-Schüler-Beziehung als „Augenhöhe“ idealisiert. Dennoch lassen sich hier Unterschiede zur Bearbeitung von Frau Scheler feststellen: Die Nähe wird nicht als eine ausschließlich diffuse Variante eingeführt, sondern mit Bezug auf eine zu lernende Sache wiederum begrenzt. Die ganze Person („ein Mensch“) wird dabei rollenförmig als jemand mit einer „sachlichen Frage“ adressiert und spezifiziert. Als ideal wird darüber hinaus auch das „einbindn“ der Schüler*innen eingebracht. Herr Schröter deutet die Situation als Interaktion zwischen Schülern, „weil der andere Schüler ja hier dem andern was erklärt“, und wertet dies als „das große pädagogische Kino“. Es deutet sich hier eine Habitusformation an, die zwar eine starke Näheorientierung aufweist, diese aber nicht nur auf persönliche Beziehungen reduziert, sondern sach- und rollenbezogene Aspekte einbezieht, darüber Wissensasymmetrien mitdenkt und dort auch eigene Zuständigkeiten verortet (vgl. Bressler & Rotter 2019).

In Rekurs auf den strukturtheoretischen Professionsansatz können auf der Grundlage dieses bildlichen Stimulus Aussagen dazu getroffen werden, auf welche Art und Weise das Bild gesehen, ggf. in Bezug zur eigenen Praxis gesetzt wird, ob und wie die Antinomien von den Lehrpersonen erkannt und bearbeitet werden. Sowohl der Einsatz der Bildvignette als kasuistisches Medium als auch die unterschiedlichen Bearbeitungsformen durch die Lehrpersonen lassen sich hinsichtlich der Bedeutung für Reflexionen als selbst- und weltbezügeliche Prozesse der Auseinandersetzung und damit auch für die Anbahnung pädagogischer Professionalität diskutieren.

5 Diskussion und Ausblick

Mit Blick auf die erste Forschungsfrage ist übergreifend festzuhalten, dass sich die verwendeten Gruppendiskussionen und Interviews bzw. die eingesetzten Stimuli und Fragen grundsätzlich dazu eignen, Reflexionen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen auszulösen bzw. diese aus Forschendensicht zum Thema zu machen. In den Studien von Hinzke und Meister deutet sich dabei das Potenzial des Zusammenspiels eines praxeologisch-wissenssoziologischen Reflexionsverständnisses und einer Auswertung mittels Dokumentarischer Methode für eine empirisch basierte Ausdifferenzierung des Reflexionskonzepts an: Über die reflektierende Interpretation studentischer Diskurse zeigte sich, dass in den fokussierten Gruppen Ausprägungen von Reflexivität gegenüber Formen der Reflexion dominieren (Hinzke) und es zu propositionalen Reflexionen, nicht zu impliziten Reflexionen kommt (Meister). In der Studie von Pallesen und Matthes ließen sich unterschiedliche Umgangsweisen mit Reflexionsanforderungen herausarbeiten, die zum einen auch darauf verweisen, dass diese eng mit inkorporierten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen des eigenen pädagogischen Handelns

verbunden sind und zum anderen Hinweise auf Professionalisierungsbedürftigkeiten bieten.

Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage zeigt sich, dass die in den Erhebungssettings initiierten Reflexionsaufforderungen strukturell insofern jenen universitären Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudierende ähneln, als Reflexionen nicht gänzlich handlungsentlastet zustande kommen. Dabei dürften jedoch andere Handlungs- bzw. Entscheidungszwänge bzw. Rechtfertigungslogiken greifen als in Situationen des Studiums bzw. Berufsalltags. So ähnelt das Erhebungssetting des vignettenbasierten Interviews auf den ersten Blick einem Gespräch mit Kolleg*innen über einen fremden Fall, etwa im Rahmen einer Fortbildung. Allerdings ist die Beziehungskonstellation zwischen Interviewer*in und Lehrperson eine andere, was mit anderen Erwartungen bzw. Erwartungserwartungen seitens der Lehrpersonen einhergehen könnte. Studierende wiederum sind auch in verschiedenen Settings der universitären Lehrerbildung aufgefordert zu reflektieren. Allerdings dürften hier mehr oder minder organisational gerahmte Zugzwänge eine Rolle spielen, etwa das Befolgen einer Leistungslogik, die in der Selektionsfunktion von Universitäten gründet und sich etwa darin zeigt, dass Reflexionen auch immer wieder gegenüber anderen bzw. Dozierenden als Ausdruck einer Reflexionsfähigkeit präsentiert werden müssen. Gleichzeitig verweisen die vorgelegten Analysen darauf, dass die Reflexionen in jene Orientierungsrahmen bzw. Habitusformationen eingelassen sind, die als Ausdruck kollektiver und individueller Erfahrungen jenseits der Erhebungssettings generiert wurden.

Vor diesem Hintergrund dürfte es ertragreich sein, in künftiger Forschung a) weitere Ausdrucksformen der Reflexion von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen empirisch auszudifferenzieren, b) diese stärker als bislang geschehen zwecks Schärfung ihrer empirischen Erfassung miteinander zu relationieren und – ggf. in Längsschnittstudien – an ihren jeweiligen Kontext (Phasen des Studiums und der Berufstätigkeit) anzubinden, c) die Einflussnahme von Erhebungssettings für die Analyse professionsbezogener Reflexion zum Gegenstand methodischer Reflexion zu machen.

Literatur

- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis im Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung* (10., durchgeseh. Aufl.). Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen: Budrich, 9-32.
- Bourdieu, P. (2002): *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Bressler, C. & Rotter, C. (2019): Begegnung auf Augenhöhe? Der Umgang mit der Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Beziehung. In: C. Rotter, C. Schülke, & C. Bressler (Hrsg.): *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* Weinheim: Beltz, 194-218.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: VS, 857-875.
- 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.
- 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: Julius Klinkhardt, 64-102.
- Helsper, W. (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: W. Helsper, R. Hörster, & J. Kade (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück. 142-162.
- Helsper, W. (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Münster u. a.: Waxmann, 103-127.
- 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.
- Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen & Toronto: Budrich.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Meseth, W. (2020): Fachliche Bildung und Professionalisierung empirisch beforschen. Zur Einführung in den Band. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.): *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-25.
- Hinzke, J.-H. (2022a/i.E.): Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus? Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In: R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, J.-H. (2022b/i.E.): Reflexionspotenziale von Studienanfänger*innen der Sozialen Arbeit als Startpunkt von Professionalisierungsprozessen im Studium. Zur Differenzierung von Reflexion und Reflexivität im Sprechen über beobachtetes Beratungshandeln. In: A. Wernberger (Hrsg.): *Rekonstruktive Professionalität in der Sozialen Arbeit*. Opladen u. a.: Budrich.
- Huber, L., Liebau, E., Portele, G. & Schütte, Wolfgang (1983): Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In: E. Becker (Hrsg.): *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion*. Weinheim: Beltz. 144-170.
- Kahlau, J. (2022, i.V.): (De-)Professionalisierung durch Schulpraxis-Erfahrungen. Eine rekonstruktive Studie zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben (Arbeitstitel). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kollmer, I., König, H., Wenzl, T. & Wernet, A. (2021): Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert). In: R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 225-243.
- 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. (2020): Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin. In: *Erziehungswissenschaft*, 31 (60), 47-51.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019): Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: Dies. (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-99.
- Leonhard, T. (2022): Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In: I. Kunze & C. Reintjes (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 77-93
- Lobinger, K. & Mengis, J. (2019): Visuelle Methoden. Forschen mit Bildern – Erforschen von Bildern. In: K. Lobinger (Hrsg.): *Handbuch visuelle Kommunikationsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 597-620.
- Luhmann, N. (1975): Selbst-Thematisierung des Gesellschaftssystems. In: Ders.: *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 72-102.
- Mannheim, K. (1952): Wissenssoziologie. In: Ders.: *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke, 227-267.
- Matthes, D., Bauer, T. & Hinzke, J.-H. (2022): Reflexion zwischen Ideal- und Wirklichkeitskonstruktionen. Wie Lehrpersonen über ihren Berufsalltag reflektieren und was das für ihre Professionalität bedeutet. In: *Erziehung und Unterricht*, 172 (3-4), 173-181.
- Meister, N. (2020): „Für unsereins gilt: Mathematik ist ´n Teamsport“ – Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenbach (Hrsg.): *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 128-142.
- Meister, N. & Hericks, U. (2020): Fachliche Weltsichten – Reflexionen zur Lehrerbildung. In: N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.): *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 311-317.
- Meister, N. & Sotzek, J. (i.V.): Die Entwicklung eines Fachhabitus – Zur Bedeutung des Erlebens von Spannungsverhältnissen bei Lehramtsstudierenden. In: R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.): *Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in Organisationen*.
- Michel, B. (2003): Dimensionen der Offenheit. Kollektive Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. In: Y. Ehrenspeck & B. Schäffer (Hrsg.): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich, 227-249.
- Pallesen, H. & Matthes, D. (2020a): „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte“ (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, 95-109.
- Pallesen, H. & Matthes, D. (2020b): Praxeologische Perspektiven der Lehrerverberufungsforschung. Methodische Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als handlungspragmatische Anforderungslogik. In: *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, 2, 119-142.
- Pallesen, H. & Matthes, D. (2022/i.E.): „hier sind Leute am Start die einfach Lust haben Schüler zu unterrichten und Schule zu gestalten“. Schulische Sinnentwürfe und Optimierungsbestrebungen. In: S. Weber, C. Fahrenwald & A. Schröder (Hrsg.): *Organisationen optimieren – Optimierung organisieren?* Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2014): Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerverberufung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(1), 46-63.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (5., überarb. u. erw. Aufl.). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Sotzek, J. (2019): Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.