

Hinzke, Jan-Hendrik

Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerberuf? Reflexionspotentiale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn

Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]:
Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 247-270



Quellenangabe/ Reference:

Hinzke, Jan-Hendrik: Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerberuf? Reflexionspotentiale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn - In: Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]: *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 247-270* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-256490 - DOI: 10.25656/01:25649

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256490>

<https://doi.org/10.25656/01:25649>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Jan-Hendrik Hinzke

Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus? Reflexionspotentiale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn

Abstract

Vor dem Hintergrund einer strukturtheoretisch, berufsbiographisch und praxeologisch informierten Perspektivierung von Lehrerprofessionalität befasst sich der Beitrag mit den Fragen, welche Reflexionspotentiale sich bei Student:innen des Lehramts zu Studienbeginn zeigen und inwiefern sich in diesen Reflexionspotentialen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit spiegeln. Die Beantwortung dieser Fragen bietet Einblicke in die Genese dessen, was im Diskurs um Lehrerprofessionalität aktuell unter ‚Lehrerhabitus‘ diskutiert wird. Zugleich wird erkennbar, dass die Habitus von Studienanfänger:innen des Lehramts eigenlogisch strukturiert sind. Sie ermöglichen unterrichtsbezogene Reflexionen, die auf etablierten Erfahrungen als Schüler:innen basieren, mehr oder minder eine Bewertung von beobachtetem Lehrerhandeln strukturieren und sich zwischen einer imaginativen Identifikation mit der Lehrer:innenrolle und einer Analyse des unterrichtlichen Interaktionssystems entfalten. Die (praktischen) Reflexionen verweisen dabei auf unterschiedliche Umgangsweisen mit auftretenden Ungewissheiten – ein Ergebnis, an dem eine differenzierende universitäre Lehrerbildung ansetzen könnte.

Schlagworte

Lehrerprofessionalität, Lehrerhabitus, Habitus von Lehramtsstudierenden, Reflexion, Ungewissheit

1 Einleitung

Student:innen des Lehramts unterscheiden sich von Student:innen anderer Studiengänge: Sie haben in der Regel nicht nur länger als ein Jahrzehnt lang Ausübende ihres angestrebten Berufs bei der Arbeit beobachtet, sondern sich auch selbst als Schüler:innen dauerhaft in der Rolle der Klientel befunden. Dieser Umstand stellt einen jener Hintergründe dar, vor denen sich die derzeitige Diskussion um

Genese und Gestalt eines Lehrerhabitus entfaltet (vgl. etwa Kramer & Pallesen 2019).¹ Nach Helsper (2018, 122) stellt der Lehrerhabitus eine „feldspezifische Teilhabitusform“ dar, ist also ein Bestandteil des Gesamthabitus derjenigen, die den Lehrerberuf ausüben. Auch mit Blick auf die Beobachtung, dass nur bestimmte ehemalige Schüler:innen – jene, deren Orientierungen sich eher durch „Schulkonformität in Verbindung mit Orientierungen des Leistungs- und Statusstrebens“ (ebd., 124) auszeichnen und welche die Selektionshürden bis zur Hochschulreife nehmen – überhaupt ein Lehramtsstudium aufnehmen, argumentiert Helsper (ebd., 125), dass der Lehrerhabitus bereits im Schülerhabitus angelegt ist: „Im Zuge der Herausbildung des Schülerhabitus entsteht [...] spiegelbildlich dazu ein passförmiger und gewünschter bzw. ein antagonistischer und abgelehnter antizipierter Lehrerhabitus auf Seiten der Schüler. Dieser fungiert als Repräsentanz des Schulischen im Eigenen und bildet eine Alter-Ego-Konstellation von Lehrer-Schüler-Relationen“.

Aus einer berufsbiographischen Perspektive betrachtet ließe sich das Studium als jener Ort konzipieren, an dem sich der im Schülerhabitus schattenrissförmig angelegte Lehrerhabitus, bzw. das dort angelegte Wissen um die *Identitätsnorm* der Lehrperson (vgl. Bohnsack 2014b), zumindest ansatzweise entfalten kann, ehe es sich – in idealtypischer Sukzession – im Referendariat und im Berufseinstieg als Habitus herausbildet (vgl. ebd., 126; Košinár 2019; Hericks u. a. 2018) und im Berufsalltag reproduziert bzw. ggf. auch bisweilen modifiziert (vgl. Bonnet & Hericks 2019; Hinzke 2018). Diesen Überlegungen folgend könnte die Phase des Studienbeginns eine zentrale Passage im Werden von Lehrpersonen darstellen. Es könnte dann als Anforderung an die Initialphase des Lehramtsstudiums verstanden werden, Studierende in ihrem Übergang von der Schülerrolle zur Lehrerrolle zu begleiten, damit ein Agieren als Lehrperson anzubahnen und einen je individuellen Übergang vom Schüler- zum Lehrerhabitus zu vollziehen.

Aus einer rekonstruktiv-praxeologischen Perspektive betrachtet wäre dabei genauer von Schülerhabitus im Plural auszugehen, da anzunehmen ist, dass der feldspezifische Habitus sich jeweils in der Überlagerung unterschiedlicher Habitus-Dimensionen konstituiert (u. a. in Abhängigkeit der milieu-, geschlechts- und generationsspezifischen Dimension). Inwieweit über Fallvergleiche dennoch Gemeinsamkeiten rekonstruierbar sind, ist eine empirische Frage. Zudem ist davon auszugehen, dass diese Mehrdimensionalität des Habitus auch bei konkreten Student:innen der Fall ist, eine Person also nicht in einem Habitus ‚aufgeht‘ (vgl. Bohnsack 2014b). Auch differieren die Bezüge zur eigenen Schulzeit insofern, als die Erfahrungen mit der anvisierten Schulform für Student:innen des Lehramts Primarstufe wesentlich länger zurückliegen als für jene des Lehramts Sekundarstufe. Angehende Lehrpersonen an Sonderschulen haben wiederum in der eigenen

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden in diesem Beitrag Komposita wie ‚Lehrer‘- und ‚Schülerhabitus‘ genutzt. Derartige Komposita umfassen stets beide Geschlechter.

Schulzeit ggf. noch keine Ausübende ihres künftigen Berufs erlebt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass Anforderungen des Studiums von verschiedenen Lehramtsstudent:innen auf unterschiedliche Weise wahrgenommen und bewältigt werden. Im erziehungswissenschaftlichen Teil des Studiums steht dabei oftmals einem konkreten Berufsbezug und einer initialen Einlassung in die Praxis von Lehrpersonen eine wissenschaftliche Distanzierung von Schule, Unterricht, Lehrer- und Schülerhandeln gegenüber, die durch methodisch geleitete Forschung, Theoriebildung und Erkenntnisgewinnung gekennzeichnet ist (vgl. Kramer 2020; auch KMK 2019). Aus diesen Überlegungen heraus stellt sich aus praxeologischer Perspektive die Frage, inwiefern Übergänge von Schüler- zu Lehrerhabitus nahtlos verlaufen oder sich nicht vor dem Hintergrund widersprüchlicher Anforderungen und komplexer Prozesse im Studium sowie in der Spannung zu (Identitäts-) Normen und Common Sense-Theorien verschiedene Habitus von Student:innen des Lehramts herausbilden, die ggf. als relevante Intermediäre zwischen Schüler- und Lehrerhabitus fungieren (vgl. zum Habitus von Student:innen des Lehramts aktuell etwa Parade, Sirtl & Krasemann 2020; Kahlau 2022).

Die dargelegte Studie setzt hier an, indem studentische Orientierungen analysiert werden, die der Auseinandersetzung von Studienanfänger:innen des Lehramts mit schulischer Praxis zugrunde liegen. Exemplarisch wird dabei auf drei Gruppendiskussionen eines Seminars zurückgegriffen, in deren Rahmen sich die Student:innen mit videographierten Mitschnitten von Unterricht an allgemeinbildenden Schulen auseinandersetzen.

Der Aufsatz verfolgt dabei das Ziel, einen Beitrag zum Diskurs um eine qualitativ-rekonstruktive Erfassung von Professionalisierungsprozessen von Student:innen des Lehramts zu leisten, wobei auf implizite und explizite Wissensbestände zu Studienbeginn als Basis für etwaige Professionalisierungsprozesse im Studium fokussiert wird. Zur Zielerreichung werden zunächst für die Studie relevante strukturtheroretische und praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven auf Professionalität und Professionalisierung dargestellt und aufeinander bezogen (Abschnitt 2). Es folgt die Darlegung der Forschungsfrage sowie des Forschungsdesigns der durchgeführten Gruppendiskussionsstudie (Abschnitt 3), ehe ausgewählte Ergebnisse dieser Studie präsentiert werden (Abschnitt 4). Abschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund des Diskurses um Professionalisierung und den Habitus von Student:innen des Lehramts konturiert und diskutiert (Abschnitt 5).

2 Strukturtheoretische und praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven auf Professionalisierung

Neuere Entwicklungen im Diskurs um Professionalität und Professionalisierung im Kontext des Lehrerberufs kommen darin überein, dass es gilt, sich der Normativität der zentralen Begriffe Professionalität und Professionalisierung bewusst

zu werden und diese Normativität in der Beforschung dieser Phänomene dadurch reflexiv einzuholen, dass zwischen einer Analyse impliziter Wissensbestände einerseits und einer Bewertung ebendieser als professionell zu differenzieren ist. So betont Helsper (2018, 129) aus einer strukturtheoretischen Perspektive, dass mit der rekonstruktiven Erschließung von Lehrerhabitus-Formationen noch keine Aussage über die mit diesen Formationen verbundene Professionalität getätigt werden kann: „[U]nterschiedliche Lehrerhabitus stellen lediglich verschiedene Spielarten eines beruflichen Habitus dar, ohne dass damit bereits zu fassen wäre, welche Formen des Lehrerhabitus als professionalisiert zu gelten hätten“. Aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive tritt auch Bohnsack (2020) für Differenzierung ein, doch verläuft die Differenzlinie anders: Einer Rekonstruktion konstitutiver Bedingungen von Professionalität steht eine nachgängige normative Bewertung von Professionalität gegenüber (vgl. ebd., 8f., 101ff.). Innerhalb der Gemeinsamkeit der Differenzierung von Analyse und Bewertung unterscheiden sich zudem die Kriterien, die zur Einschätzung rekonstruierter Habitusformationen oder Orientierungen² als professionell bzw. professionalisiert herangezogen werden.

Im strukturtheoretischen Professionsansatz setzt professionalisiertes Handeln einen sog. „doppelten Habitus“ (Helsper 2001, 13) voraus. Lehrpersonen müssen demnach einerseits ständig Entscheidungen treffen und handlungspraktisch mit antinomischen Strukturen ihres Berufsfeldes umgehen – dazu bedarf es laut Helsper (ebd.) eines praktisch-pädagogischen Habitus. Andererseits sind Lehrpersonen gefordert, ihr Handeln zu begründen und in Distanz zur Praxis unter Aufriff auch wissenschaftlichen Wissens über ebendieses zu reflektieren, was einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus voraussetzt. Beide Habitusformationen sind dabei mit dem von Oevermann (1996) begründeten Konzept der Lebenspraxis verbunden. Im professionalisierten Handeln sind die an jede Lebenspraxis gestellten, widersprüchlichen Anforderungen von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung insofern gesteigert, als Professionelle nicht nur die Krisen ihrer Klientel stellvertretend für diese bewältigen, sondern auch mit dabei auftretenden eigenen Krisen produktiv umgehen müssen (vgl. Hinzke 2018). Übertragen auf den Lehrerberuf gilt dabei nicht die Wiederherstellung beschädigter Autonomie, sondern die Unterstützung von Schüler:innen bei der Ausbildung von Autonomie als primäre Zielgröße (vgl. Oevermann 1996; 2002), die im professionalisierten Handeln in einem pädagogischen Arbeitsbündnis mit den Schüler:innen angestrebt wird. Oevermann greift hier auf die von Parsons (1951/1991, 43) eingeführten „pattern variables of role-definition“ zurück, einem strukturfunktionalistischen Instrument zur Analyse sozialen Handelns. Indem Oevermann (1996,

2 Bohnsack (2017; 2020) nutzt die Begriffe Habitus und Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) dabei weitgehend synonym und auch Helsper (2018) verwendet zur Beschreibung von Habitusformationen den Begriff der Orientierung.

148) das Arbeitsbündnis als „widersprüchliche Einheit von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen“ bestimmt, fokussiert er dabei die Dichotomie von „specificity“ und „diffuseness“ (Parsons 1951/1991, 43). Helsper schließt an diese Überlegungen an und betont dabei, dass Lehrpersonen nicht nur an der stellvertretenden Krisenbewältigung, sondern auch an der Induktion sachbezogener Schülerkrisen zu arbeiten haben, um sachbezogene Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. Helsper 2016; Hinzke 2020). „Professionalität“ bzw. ein „professioneller Habitus“ (Helsper 2018, 128f.) liegt demnach dann vor, wenn sich Lehrpersonen an einer solchen „bildende[n] Eröffnung lebenspraktischer Autonomie“ (ebd., 129) ausrichten. Während der Herkunftshabitus und der im biographischen Prozess erworbene Habitus Helsper (2018, 131) zufolge „durch implizites Wissen und latente Orientierungen dominiert“ sind, zeichnet sich „der professionelle Habitus gerade durch die explizite Reflexion des Impliziten“ aus. Anders ausgedrückt: Die wissenschaftlich-reflexive Komponente des professionellen Habitus ermöglicht es der Lehrperson, auf eine gewisse Distanz zu diesem Habitus zu gehen und „dessen Verbindungslinien zum Herkunftshabitus und zum Schülerhabitus für eine Reflexion zugänglich“ (ebd., 132) zu machen. Eingebettet wird die Entfaltung eines derart verstandenen professionellen Habitus somit einerseits in einen berufsbiographischen Prozess des Durchlaufens eines Schülerhabitus und der Werdung eines Lehrerhabitus, andererseits in ein durch antinomische Strukturen bedingtes Handlungsfeld. Helsper arbeitet elf Antinomien als „gültige, sich widersprechende Anforderungen“ (Helsper 2002, 75) heraus, die er auf die bei Oevermann angelegten widersprüchlichen Einheiten von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung (Lebenspraxis) und von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen (Arbeitsbündnis) zurückführt. In dieser Linie differenzieren Kramer und Pallesen (2019, 83) vier „Dimensionen bzw. Anforderungsprofile eines idealtypischen professionellen Lehrerhabitus“: Neben der Beförderung von Bildungsprozessen über Kriseninterventionen und der Gestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses sind dies das Fallverstehen unter Berücksichtigung theoretischen Wissens und eine grundlegende Reflexivität (vgl. ebd., 84ff.).

Während neuere Entwicklungen innerhalb des strukturtheoretischen Professionsansatzes somit das Konzept eines professionellen (Lehrer-)Habitus fokussieren, entfaltet sich Professionalität aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive für Bohnsack (2020, 42) über die Entwicklung eines „professionalisierte[n] Milieu[s]“. Der Ausgangspunkt dieses Professionsansatzes liegt nicht in der strukturfunktionalistischen Annahme von ‚pattern variables‘ bzw. von widersprüchlichen Einheiten oder strukturellen Antinomien, sondern in der wissenssoziologisch fundierten Unterscheidung zwischen propositionaler und performativer Logik (vgl. ebd., 26ff.; auch Bohnsack 2017 sowie den einleitenden Beitrag von Bohnsack in diesem Band), d. h. zwischen einem theoretischen, kommunikativen Wissen, das auf ‚gesellschaftliche‘ Beziehungen verweist, und einem atheoretischen,

konjunktiven Wissen, das mit ‚gemeinschaftlichen‘ Beziehungen verbunden ist (vgl. Mannheim 1980). Professionalität wird hier primär über die Rekonstruktion „der Strukturlogik der interaktiven Praxis mit der Klientel“ zu fassen gesucht – „und erst daran anknüpfend von den beteiligten Individuen, ihrem beruflichen Habitus und ihren Biographien her“ (Bohnsack 2020, 8). Der Weg der Analyse professionalisierter Milieus führt damit konstitutiv über die Rekonstruktion jener Logiken, die sich in der Interaktion zwischen Professionellen und Klient:innen innerhalb von „People Processing Organizations“ (ebd., 20) dokumentieren. Ein Handeln ist demnach dann als professionalisiert zu bezeichnen, wenn es gelingt, „Anforderungen der normativen organisationalen Programme und Entwürfe in einen konjunktiven Erfahrungsraum zu integrieren“ (ebd., 30), d. h. als Lehrperson jene Spannung „handlungspraktisch und letztlich habitualisiert zu bewältigen“ (ebd.), die sich zwischen dem unterrichtlichen Interaktionssystem und den „generellen normativen Sach-Programmatiken und Rollenbeziehungen der Organisation“ (ebd.) Schule ergeben. Anders ausgedrückt: Lehrpersonen sind gefordert, mit einer „doppelten Doppelstruktur“ (ebd., 39) zwischen theoretischem und atheoretischem Wissen, zwischen Norm und Praxis umzugehen. Ihre Praxis entfaltet sich in einer Spannung sowohl zu gesellschaftlichen als auch zu schulisch-organisationalen Normen. Notwendiges Kennzeichen professionalisierten Handelns ist es dabei, dieses Spannungsverhältnis in eine interaktive, auf Dauer gestellte Praxis mit der Klientel zu überführen, d. h. in der Interaktion mit Schüler:innen in der Organisation Schule eine sog. „konstituierende Rahmung“ (ebd., 32) zu etablieren. Als „Entscheidungsprämisse“ (ebd.) ermöglicht die konstituierende Rahmung ein Handeln, das für alle Beteiligten verlässlich ist und zum Aufbau einer routinisierten Interaktion mit den Schüler:innen führt. Der Aufbau eines konjunktiven Erfahrungsraumes mit Schüler:innen reicht demnach nicht aus, um von einem professionalisierten Milieu sprechen zu können. Hinzukommen muss erstens eine Relationierung dieses Erfahrungsraumes mit normativen Programmatiken und zweitens eine etablierte, handlungspraktische Bewältigung des daraus entstehenden Spannungsverhältnisses, d. h. die Etablierung einer konstituierenden Rahmung (vgl. ebd., 72ff.).

Vor diesem Hintergrund grenzt sich Bohnsack von der Zielsetzung einer stellvertretenden Krisenbewältigung im Sinne einer grundlegenden oder fördernden Vermittlung von Autonomie ab, welche als (normative) Erwartung direkt an die Individuen gerichtet ist. Zur Bewertung von Professionalität zieht er stattdessen Prinzipien einer rekonstruktiv-praktischen Diskursethik heran. Professionalität lässt sich demnach daran bemessen, inwiefern es Lehrpersonen gelingt, Schüler:innen „im Diskurs die Bedingungen der Möglichkeit einer Verständigung zu schaffen, unter denen eine autonome Praxis der Darstellung und Bearbeitung der Probleme [der Klientel, Anm. d. Verf.] entfaltet werden kann“ (Bohnsack 2020, 129). Ansatzpunkt sind demnach nicht durch die Lehrpersonen normativ

geprägte Entwürfe von zu erreichender Autonomie, sondern die Explikation jener ggf. impliziten „Praktiken und Strategien der Bewältigung“ von Problemen, „über welche die Klientel bereits verfügt“ (ebd.). Professionalisierung im Studium könnte dann bedeuten, als Student:in am Aufbau nicht nur expliziter, d. h. theoretisierender, sondern auch impliziter bzw. praktischer, d. h. in die eigene Praxis eingelagerter „Reflexionspotentiale“ (ebd., 55) zu arbeiten. Gemeint ist mit letzteren die Fähigkeit, sich von „Norm(alitäts)erwartungen“ (ebd., 119) zu distanzieren, im Sinne einer genetischen Analyseinstellung den „Herstellungscharakter sozialer Situationen“ (ebd., 124) zu erkennen, mit dem Common Sense zu brechen, d. h. „alltägliche Selbstverständlichkeiten [...] hinterfragen oder suspendieren zu können“ (ebd.) und eine Handlungspraxis zu etablieren, in der die Spannung zwischen Norm und habituellem Handeln bearbeitet wird. Dabei stellt sich jedoch die Frage, welche Praxis Student:innen des Lehramts mitgestalten. Schließlich agieren sie in der Regel noch nicht als Lehrpersonen in der Organisation Schule und haben noch keine eigene unterrichtliche Praxis. Allerdings stellt auch das Studieren eine eigene Praxis dar. Eine Facette dieser Praxis ist es, in den Diskurs mit Kommiliton:innen zu treten und über Unterricht bzw. das (unterrichtliche) Agieren von Schüler:innen und Lehrpersonen zu sprechen.

3 Forschungsdesign

Vor dem skizzierten professionstheoretischen Hintergrund beschäftigt sich die in diesem Beitrag dargestellte explorative Studie mit den Forschungsfragen, welche (expliziten wie impliziten bzw. praktischen) Reflexionspotentiale sich bei Student:innen des Lehramts zu Studienbeginn zeigen und inwiefern sich in diesen Reflexionspotentialen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit spiegeln. Die Antworten auf diese Fragen sollen Hinweise darauf geben, inwiefern sich Professionalisierungsprozesse insbesondere zu Beginn des Studiums anregen und wie sich Orientierungen jener Gruppe rekonstruktiv erfassen lassen. Die Datengrundlage stammt dabei aus dem laufenden, vom Verfasser durchgeführten Forschungsprojekt *Reflexions- und Analysefähigkeit zu Studienbeginn: eine Vergleichsstudie dreier Studiengänge* (RASt).

Um zu verhindern, dass sich die erforschten Student:innen zugleich in einem Bewertungsverhältnis zu den Forscher:innen befinden, wurde für die explorative Studie nach einem erziehungswissenschaftlich-schulpädagogischen Seminar gesucht, dessen Teilnehmer:innen bereit waren, freiwillig an der Erhebung teilzunehmen. In einer mittelgroßen deutschen Universitätsstadt fand sich ein Seminar mit 19 Student:innen (Lehramtsstudium für die Sekundarstufe) des zweiten Semesters, das im Sommersemester 2019 geschlossen an den Erhebungen teilnahm.

Die Datenerhebung erfolgte gegen Mitte des Semesters während der regulären Seminarzeit. Thematisch hatte sich das Seminar bis dahin nicht (primär) mit Unter-

richtsvideographien, sondern mit Texten zu Heterogenität im Lehrerberuf befasst. Nach der informierten Einwilligung in die Projektteilnahme wurden im Seminar drei Gruppen à sechs bzw. sieben Teilnehmer:innen gebildet, denen jeweils ein USB-Stick ausgehändigt wurde, auf dem sich zwei im Rahmen eines Forschungsprojekts aufgezeichnete Unterrichtsvideos befanden. Zum besseren Nachvollzug des Wortlautes erhielten die Student:innen zudem dazugehörige Transkripte der abgebildeten unterrichtlichen Interaktion zwischen Lehrperson und Lerngruppe. Die Student:innen wurden mittels Aufgabenblatt gebeten, sich beide etwa vierminütigen Videos in der Gruppe anzuschauen und sich daraufhin mit drei Fragen auseinanderzusetzen: *Was haben Sie beobachtet? Was fällt Ihnen im Vergleich der beiden Videos auf? (Gemeinsamkeiten, Unterschiede) Haben Sie eine solche Situation schon einmal erlebt?* Die sich daraufhin entfaltenden Gruppendiskussionen wurden audiographiert.

Die beiden genutzten Videos erfüllen folgende Kriterien, die auch für die Videoauswahl in den anderen beiden, im RASt-Projekt als Vergleichshorizonte berücksichtigten Studiengängen der Sozialen Arbeit und der Frühpädagogik gelten: Erstens zeigen sie je eine authentische, ungeschnittene Interaktions- bzw. Kommunikationssituation zwischen einer/einem Professionellen und Klient:innen – hier Lehrperson und Schulklasse – in einem organisationalen Kontext. Zweitens wurden sie von einem festen Kamerapunkt aus aufgenommen und haben eine vergleichbare Videoqualität und -länge. Die in diesem Beitrag interessierenden Videos bilden je eine Sequenz aus einem an mehreren Schulen in der Sekundarstufe I durchgeführten Projektunterricht ab und stammen aus zwei verschiedenen Lerngruppen. Während die beiden Sequenzen an verschiedenen Stellen des Projekts – einmal am Anfang, einmal am Ende – verortet sind, ist beiden Unterrichtssequenzen gemein, dass es sich um Meta-Kommunikationen über die Arbeit im Projekt handelt, die sich im Stuhlkreis ereignen und in denen die jeweiligen Lehrpersonen den höchsten Redeanteil haben. Die Student:innen erhielten diese Informationen über die Unterrichtssequenzen nicht, sondern waren gefordert, sich den Videos aus ihrem eigenen Rahmen heraus und auf Basis der drei Arbeitsaufträge zu nähern.

Die auf diese Weise entstandenen drei Gruppendiskussionen wurden mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014a) ausgewertet. Im Rahmen der formulierenden Interpretation wurde das Gesagte paraphrasiert und zu Themen gebündelt. Dabei zeigte sich, dass die Student:innen insbesondere das Handeln der Lehrpersonen und der Schüler:innen thematisieren, weshalb die sich anschließende reflektierende Interpretation vor allem darauf zielte, herauszuarbeiten, wie die Student:innen diese Themen hervorbringen bzw. diskursiv bearbeiten. Im Sinne einer „generativen Analyseinstellung“ (ebd., 212) wurde in diesem Interpretationsschritt die Behandlung dieser Themen über drei Inter-

pretationsoperationen rekonstruiert: der Nachzeichnung der Diskursorganisation (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014), der Analyse von Fokussierungsmetaphern (vgl. Schäffer 2018) und der Durchführung einer Textsortentrennung (vgl. Nohl 2017). Letztere Operation erwies sich im Zuge der Datenauswertung insofern als relevant, als die Student:innen im Kontext von Argumentationen und Bewertungen, aber auch von Erzählungen eigene Vergleichshorizonte einbrachten, vor denen sie das beobachtete Handeln reflektierten. Mittels eines fortgesetzten komparativen Vorgehens wurden auf diese Weise kommunikative Wissensbestände im Sinne von Normen und Common Sense-Theorien der Student:innen in Bezug auf das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen und Schüler:innen und konjunktive, implizite Wissensbestände im Sinne von Orientierungsrahmen im engeren Sinne deutlich, die sich in einer Spannung zu den kommunikativen Wissensbeständen entfalten und einer Praxis des Sprechens über Unterricht zugrunde liegen. Praktische bzw. implizite Reflexionspotentiale verweisen als Bestandteile von Orientierungsrahmen im weiteren Sinne auf Handlungsalternativen und damit darauf, wie die Student:innen die Spannung zwischen kommunikativen und impliziten Wissensbeständen bewältigen.

4 Ergebnisdarstellung

Im Ergebnis zeigt sich, dass sich die drei Gruppen je unterschiedlich mit dem Arbeitsauftrag auseinandersetzen. Die Analyse der „proponierten Performanz“ des Sprechens über das beobachtete unterrichtliche Handeln wie auch der „performativen Performanz“ des Vollzugs der Beantwortung der gestellten Fragen (vgl. zur Unterscheidung Bohnsack 2017, Kap. 3.3 sowie den einleitenden Beitrag von Bohnsack in diesem Band) lässt drei gruppenspezifische Orientierungsrahmen im engeren Sinne erkennen. Erkennbar wird, dass sich die damit analysierten Praxen des Sprechens und Diskutierens über Unterricht in der Auseinandersetzung mit bestimmten Common Sense-Theorien über Lehrer- und Schülerhandeln, mit Normen, Rollen und Motivunterstellungen, d. h. in Auseinandersetzung mit propositionalen Gehalten, entfalten. Dabei deuten sich verschiedene Reflexionspotentiale der Student:innen an.

Da diese Ergebnisse zwar analytisch zu unterscheiden, in den einzelnen Fällen bzw. Passagen aber in der Regel miteinander verwoben sind, erfolgt im Folgenden eine beispielhafte Ergebnisdarstellung anhand der Gruppen 1 und 2, die hinsichtlich der rekonstruierten Orientierungsrahmen im engeren Sinne ebenso kontrastieren wie hinsichtlich der Ausrichtung von Reflexionspotentialen.

4.1 Gruppe 1 – „das ist so leicht, weil wir da nie so eine Situation erfahren haben“

Nach der Betrachtung beider Videosequenzen entscheiden sich die Studentinnen der Gruppe 1 explizit gegen die Bearbeitung der ersten Frage, die darauf abzielt, was sie beobachtet haben:

Sw4³: Das direkt zu vergleichen? Geht doch auch. (...) Ich meine was wir beobachtet haben ist ja klar, weil wir alle das Gleiche gesehen haben. [lachend]

Sw1: Ja, können wir eigentlich auch machen.

(LA-Gruppe 1, Z. 22-25)

Nach dieser initialen Klärung des Vorgehens und der Festlegung, dass es keine Differenzen in der Wahrnehmung des Beobachteten gibt und daher keiner Aushandlung über das Beobachtete bedarf, widmet sich die Gruppe der zweiten Aufgabe, d. h. dem Vergleich der beiden Videos. Dass die Wahrnehmung an die jeweilige Perspektivität resp. den Standort der Studentinnen gebunden sein und somit innerhalb der Gruppe variieren könnte, wird somit nicht thematisch. Von Beginn an zeigt sich dabei eine Praxis des Bewertens, die v. a. auf das Handeln der beiden beobachteten Lehrpersonen fokussiert und in der sich eine unhinterfragte Nutzung solcher Reflexionspotentiale dokumentiert, die an die eigene Perspektivität gebunden sind.

Sw4: Ich finde vor allem, wenn man so was wie irgendwelche/ jetzt Verhalten, das man kritisieren will, so, so, so, stark thematisiert und immer wieder drauf bohrt, so lang und immer wieder sagt, wie kacke die eigentlich sind/ sorry, aber ähm dann (.) / ich glaube jetzt nicht, dass das eine gute Idee ist. Kann man doch einfach so sagen: ‚Hey, seid mal ein bisschen leiser‘ oder ‚Haltet mal die Klappe‘ // oder so.

Sw3: Ist einfach // Frust, glaube ich. Das ist glaube ich so einfach (.) // reiner, reiner Frust.

Sw4: Ja, aber ich glaube // dann/ oder mal der einen Schülerin (.) kurz mal (.) / einfach mal sagen: ‚Komm, jetzt mach weiter.‘

Sw1: Ja, die hat einen sehr langen Monolog gehalten, und es hat auch irgendwie keiner zugehört.

Sw4: Ja, genau. Und das/ ich glaube, die wurde auch nicht ernst genommen. Alle haben gelacht und ähm/

Sw1: Nein, überhaupt nicht, weil, die haben ja auch immer wieder gelacht und so.//

Sw5: Und die ist auch nicht // beliebt. Also/

Sw4: Sie hat sich // dann auch in diese Opferrolle begeben, indem sie gesagt hat: ‚Ich weiß nicht, ob ihr über mich lacht‘, bla, bla. (...)

Sw5: Ja, stimmt wohl. (...)

(LA-Gruppe 1, Z. 47-66)

3 Die Personen wurden wie folgt benannt: S = Schüler:in; w bzw. m = weiblich bzw. männlich; Zahl = Reihenfolge des ersten Auftretens als Sprecher:in auf der Aufnahme.

Sw4 eröffnet eine Proposition, die von der Gruppe aufgegriffen und validiert, hier zudem ansatzweise elaboriert wird. Die Studentin setzt zu Beginn das Thema, über das Handeln der beobachteten Lehrerin zu sprechen. Erkennbar wird, dass die Studentin dabei zwischen einer Darstellung in der ersten Person Singular und der Nutzung des Indefinitpronomens ‚man‘ als Satzsubjekt wechselt: Nach der Darlegung, dass es sich um ihre eigene Ansicht handelt („Ich finde vor allem“), folgt eine Abstrahierung in Form eines Konditionalsatzes („wenn man [...]“). Sw4 spricht hier somit nicht nur über das konkrete, beobachtete Lehrerhandeln, sondern gliedert dieses in einen übergreifenden Rahmen ein. Sie definiert in gewisser Weise die Situation, indem sie aus dem beobachteten Video einen Aspekt – die Thematisierung einer Unterrichtsstörung durch die Lehrerin – herausgreift und diesen als Teil eines abstrakteren Zusammenhangs fasst, der nicht nur auf die singuläre, beobachtete Situation bezogen ist. Statt den Konditionalsatz zu Ende zu führen, bricht Sw4 ab, um – nun wieder aus der ersten Person Singular heraus – ein Angemessenheitsurteil über ein solches Lehrerhandeln zu treffen, das negativ ausfällt („ich glaube jetzt nicht, dass das eine gute Idee ist“). Zum Maßstab der Bewertung des Lehrerhandelns gerät die Frage, ob das beobachtete Handeln zur Herstellung von Ordnung im Klassenraum strategisch geeignet ist („Hey, seid mal ein bisschen leiser“ oder „Haltet mal die Klappe“). Indem Sw4 die daraufhin angeführte Handlungsalternative dann erneut unter Nutzung des Indefinitpronomens ‚man‘ darlegt, führt sie den Konditionalsatz doch noch zu Ende.

Erkennbar wird in dieser initialen Passage, die am Beginn des sich im Folgenden entfaltenden bewertenden Diskurses der Gruppe steht, dass Sw4 Common Sense-Theorien über Lehrerhandeln nutzt. Das Handeln von Lehrpersonen erscheint demnach als Tätigkeit, die durch eine ‚wenn-dann‘-Rationalität gekennzeichnet ist, d. h. nach dem Prinzip von Bedingung und Folge funktioniert, im Sinne von: Wenn die Situation durchschaut ist, dann lässt sich als Lehrperson „einfach“ handeln. Damit wird sehr deutlich, dass sich die Studentin direkt in die Position einer Lehrerin begibt bzw. die Rolle einer Lehrerin einnimmt, indem sie Handlungsoptionen als Lehrperson teilweise in direkter Rede darlegt.

Sw3 trägt die von Sw4 vorgebrachte Definition der Situation offenbar mit, indem sie auf der Ebene einer an die eigene Perspektive gebundenen Aussage („glaube ich“) an die von Sw4 dargelegten Um-Zu-Motive anschließt und nach dem Weil-Motiv bezüglich des Handelns der Lehrerin sucht („Ist einfach // Frust, glaube ich“). Nach dieser verdachtsgeleiteten Wirklichkeitskonstruktion des Common Sense bzw. dieser Motivunterstellung setzt Sw4 unter Beibehaltung der Kennzeichnung des Sprechens als individuelle ‚Glaubensäußerung‘ fort und benennt dabei eine weitere aus ihrer Sicht in einer solchen Situation angebrachte Handlung.

Indem Sw1 anführt, dass die Lehrerin einen „sehr langen Monolog“ gehalten hat, greift sie eine Aussage von Sw4 auf („stark thematisiert und immer wieder drauf

bohrt, so lang und immer wieder sagt“) und validiert diese damit. Anschließend bringt Sw1 mit dem Blick auf das Verhalten der Schüler:innen in Reaktion auf das Lehrerhandeln einen neuen Aspekt ein („es hat auch irgendwie keiner zugehört“), der von Sw4 validiert und ergänzt wird („die wurde auch nicht ernst genommen“). Nachdem Sw1 einen Teil der Äußerung von Sw4 wortgleich wiederholt hat, stellt Sw5 – ohne Kennzeichnung, dass sie ihre individuelle Sicht darlegt bzw. eine ‚Glaubensäußerung‘ tätigt – fest, dass die Lehrerin „nicht beliebt“ sei. Woran die Studentin diese Deutung festmacht, wird nicht erkenntlich, zumal sie von Sw4 unterbrochen wird, die anhand der Wiedergabe eines als wörtlich verstandenen Zitats der Lehrerin interpretiert, dass sich diese in eine „Opferrolle“ begeben hat, was von Sw5 abschließend validiert wird.

Diese Passage zeigt exemplarisch jene Struktur auf, die dem Sprechen der Gruppe in der weiteren Diskussion zugrunde liegt: Insgesamt erfolgt eine imaginative Übernahme der Lehrerrolle. Vor dem impliziten Vergleichshorizont der für sie damit verbundenen Identitätsnorm der Lehrperson erscheint insbesondere die Praxis der Lehrerin, also ihr Habitus, im negativen Gegenhorizont, von dem sich die Gruppe abgrenzt. Diese kollektive Praxis des Bewertens entfaltet sich dabei unter Nutzung von Common Sense-Theorien über Lehrerhandeln, der Attribuierung von Handlungsmotiven und der Hervorbringung imaginierter Handlungsalternativen. Dadurch, dass sich die Gruppenmitglieder untereinander verstehen, erscheint es nicht nötig, zu kommunizieren, aus welcher Perspektive und vor welchem Erfahrungshintergrund und den damit verbundenen Identitätsnormen sie diese zum Teil mit allgemeiner Gültigkeit versehenen Äußerungen hervorbringen. Das kurze Eingehen auf das Befinden der Schüler:innen erfolgt dabei in der Funktion, die Lehrerin zu kritisieren. Es finden sich keine konkreten Versuche des individuellen Motivverstehens bezüglich der Schüler:innen, sie werden stattdessen als „pubertär“ bezeichnet, womit ihnen pauschal die Reife bzw. Fähigkeit zum verantwortlichen Handeln abgesprochen wird.

Im weiteren Verlauf der Diskussion zeigt sich, dass die Gruppe den Hintergrund, vor dem es ihr möglich ist, das Lehrerhandeln zu bewerten, immer wieder hinterfragt. Dies mündet allerdings nicht in einer Problematisierung des eigenen Vorgehens. Stattdessen setzt sich insgesamt betrachtet die Bewertungspraxis weiter fort, wie exemplarisch in folgender Passage ersichtlich wird:

Sw6: Also wenn es auch eigentlich jetzt um das um den Umgang mit diesen Videos geht irgendwie, finde ich das total schwierig, weil, ich kenne die Leute nicht, ich kenne die Situation nicht, ich kenne die Lehrer nicht, ich kenne den Inhalt nicht. Also ich kann da überhaupt nicht andocken und sagen: ‚Oh, ich hätte da aber das und das gemacht.‘ Weil ja ich überhaupt nicht weiß, wie (.)//

Sw1: Ich // finde, man wird so ein bisschen in die Situation reingeschmissen.

- Sw4: Ja, und man weiß halt auch nicht, wie die Situation vorher war zum Beispiel bei der Lehrerin, die ja am/ Also bei dem ersten Video von uns jetzt, die hat ja (.) ähm // die Schüler so ein bisschen kritisiert.
- Sw3: Irgendwas von Puppen erzählt.
- Sw4: Und man (.) finde ich, kann das jetzt trotzdem nicht so richtig beurteilen, weil/
- Sw1: Ja.
- Sw4: Also ich finde, man hatte irgendwie gar keinen Background (.) dazu. Deswegen ist das ein bisschen schwierig. Aber (..)/
[...]
- Sw4: Ja, aber ich finde, selbst wenn sie // das gemacht haben, was sie kritisiert hat, dann kann man auch sagen, (.) weiß ich nicht: ‚Ich mach jetzt einfach weiter.‘ Und wenn man dann wie er dynamisch im Raum rumläuft und inhaltlich nach den Sachen fragt: ‚Was habt ihr gemacht?‘, dann (.) wird das vielleicht auch irgendwie vergessen, wie sie sich verhalten haben. Also (.) ich kann sagen, dass sich einige nicht so gut verhalten haben, aber, komm//
- Sw5: Ja, sie hat sehr viel irgendwie geredet und // das war nicht/ Eigentlich, das war gar nicht effektiv.
- Sw4: Ja, damit schafft man eigentlich nur so eine Barriere zwischen sich und den Schülern (..)

(LA-Gruppe 1, Z. 119-155)

Mit Blick auf die gesamte Diskussion zeigt sich, dass die von Sw6 zu Beginn dieser Passage ausgedrückte Schwierigkeit, Zugang zu der beobachteten Situation zu erhalten („ich kann da überhaupt nicht andocken“) und Handlungsalternativen zu formulieren, auf keinen antithetischen Diskursmodus verweist. So entsteht kein Streit über das Vorgehen, sondern es zeigt sich ein paralleler Diskursmodus: Auch Sw6 beteiligt sich im weiteren Verlauf der Diskussion erneut an der Praxis des Bewertens, welche mit der Explikation von Handlungsalternativen (wie hier erneut von Sw4) und von situationsübergreifenden Common Sense-Theorien über das Lehrerhandeln (wie hier von Sw4, die das Lehrerhandeln erneut als Bedingungs-Folge-Konstrukt fasst) einhergeht. Nach der oben angeführten letzten Äußerung von Sw4 erfolgt dann auch keine weitere Aushandlung der Gruppe über ihr Vorgehen, sondern es kommt zu einem Themenwechsel, indem die Gruppe zur Beantwortung von Frage 3 übergeht. Dies verstärkt die Interpretation, dass die Gruppe an einer Bewertung des beobachteten Lehrerhandelns orientiert ist, im Zuge derer sie auf nicht näher verhandelte, geteilte Reflexionspotentiale zurückgreift. Diese Reflexionspotentiale vermitteln ein eindeutiges Bild von einem angemessenen, alternativen Lehrerhandeln und damit ein Bild der aus Sicht der Studentinnen für die Lehrerrolle konstitutiven Normen. Damit wird hier die Diskrepanz zwischen den der Lehrerrolle angemessenen Normen und der beobachteten Praxis, dem Habitus, herausgearbeitet. Erkennbar werden an dieser Stelle Hinweise auf einen Orientierungsrahmen im weiteren Sinne resp. eine konstituierende Rahmung der

Studentinnen als der zentralen Leistung der praktischen Reflexion: Zwar problematisiert die Gruppe immer wieder ihre Bewertungsgrundlage, es kommt aber zu keinem Bruch mit der Praxis des Bewertens. Dies lässt sich damit erklären, dass die Gruppe nicht die eigenen Normalitätsvorstellungen problematisiert, d. h. die für ihr Verständnis der Lehrerrolle konstitutiven normativen Erwartungen, sondern den unzureichenden Zugang zur beobachteten Praxis: „ich kenne die Leute nicht, ich kenne die Situation nicht, ich kenne die Lehrer nicht, ich kenne den Inhalt nicht. Also ich kann da überhaupt nicht andocken“.

Der Orientierungsrahmen im engeren Sinne, der dem Sprechen der Gruppe über die beobachteten Videos zugrunde liegt, kann angesichts dessen als *„Bewerten im Modus von Eindeutigkeit“* bezeichnet werden. Obgleich die Studentinnen immer wieder über die Angemessenheit ihrer Bewertungspraxis reflektieren, tätigen sie durchgehend bewertende Aussagen über das beobachtete Lehrerhandeln. Dabei ringen sie an keiner Stelle um die Bewertung, sondern nehmen inhaltlich eindeutige und einheitliche Bewertungen vor. Anders ausgedrückt: Der Hintergrund, vor dem bewertet wird, wird immer wieder als defizitär markiert, was die Studentinnen aber nicht davon abhält, eindeutige Bewertungen vorzunehmen.

Erst im Zuge der Auseinandersetzung mit der dritten vorgegebenen Frage – „Haben Sie eine solche Situation schon einmal erlebt?“ – stellen die Studentinnen explizierte Bezüge zwischen den beiden beobachteten Situationen und ihren Erfahrungen her. Auch in diesen Passagen werden das Beobachtete und das Erfahrene nicht einfach nebeneinandergestellt, sondern im Rahmen einer mit Eindeutigkeit operierenden Bewertungspraxis unter den Aspekten eines angemesseneren Handelns und der Nutzung erfahrungsbasierter Theorien über Handeln miteinander in Bezug gesetzt. Nachdem Sw1 ausgeführt hat, was aus ihrer Sicht „das eigentliche Problem“ (Z. 511) am Handeln der Lehrerin sei – sie habe „das viel zu persönlich genommen“ (Z. 514) – und dieses Handeln als „nicht so der beste [...] Umgang damit“ (Z. 516f.) klassifiziert hat, entfaltet sich folgender Diskurs:

Sw4: Ja, das ist so eine (.) Sache, die man, wenn man im Lehrberuf arbeiten möchte, irgendwie ablegen muss, dass man das persönlich an sich ranlässt, wenn Schüler sich so verhalten. Weil, (.) // ganz ehrlich, die sind pubertär, die sind einfach in ihrem/

Sw1: Ja, das ist so (.) unprofessionell. //

Sw5: Welt. //

Sw4: Ding. Und das ist halt normal, dass die manchmal/

Sw1: Also, da muss // man halt schon mit umgehen, aber anders halt.

Sw5: Aber ich weiß nicht, ob sich da jeder // von freimachen kann. Also ich glaube, dass das schnell passiert, dass man/ Gerade am Anfang, und ich finde, die ist ja noch jung. Und ich glaube, wir analysieren das auch einfach noch sehr aus Schülersicht.

Sw1: Ja, auf jeden Fall. [lachend]

- Sw3: Und wir sehen das auch so, das ist so leicht, weil wir da nie so eine Situation erfahren haben oder so ernsthaft. Praktikum ist was anderes. Das ist // irgendwie/
- Sw5: Wenn man // dann so überlegt, könnte mir das auch passieren, oder so, dann (.) klar geht man da rein/ also wenn man anfängt in dem Beruf, dann denkt man, ja, ich darf das nicht an mich ranlassen und so. Aber ich glaube schon, dass das irgendwann auch passieren kann.
- Sw4: Ja, das glaube ich auch. Also ich glaube auch nicht, dass man das komplett quasi von sich stoßen kann so und auch nicht ignorieren kann. Aber (..) ich ähm würde jetzt nicht so in der Form mit den Schülern dann halt wirklich so lange vor allen Dingen ausdiskutieren. Also ich finde, man kann kurz, prägnant da quasi in der Situation was sagen, aber (.) ich glaube nicht, dass es quasi Autorität erzeugt, wenn du (..) das so ausdehnt.
- Sw5: Aber wenn du gar nicht darauf eingehst/ Also wir hatten in der Schule eine Lehrerin, die sehr spät angefangen hat. Sie hat davor in im Ministerium oder so gearbeitet und erst mit fünfzig in die Schule gegangen ist. Und da haben wir total durchgedreht.

(LA-Gruppe 1, Z. 518-548)

Sw4 validiert die Aussage von Sw1 und greift dabei z.T. deren Wortwahl auf. Dabei abstrahiert Sw4 erneut von der Situation, indem sie zum wiederholten Mal das Indefinitpronomen ‚man‘ nutzt. Hierin dokumentiert sich die normative Erwartung an das Handeln potenziell aller Lehrpersonen, in der Reaktion auf Schülerverhalten auf Distanz zu emotionalen Verstrickungen zu gehen (nicht persönlich ‚an sich ranlassen‘). Nach der Validierung durch Sw1, die das Verhalten der beobachteten Lehrerin, das für sie nicht dieser Norm entspricht, als „unprofessionell“ bezeichnet, und der Fortführung des von Sw4 angefangenen Satzes durch Sw3 deutet sich bei der nächsten Äußerung von Sw4 an, dass ihre Aussagen nicht nur auf Vorstellungen über das Lehrerhandeln, sondern auch auf von ihr und der Gruppe unhinterfragten Normalitätsvorstellungen mit Blick auf Schülerhandeln basieren: In der Pubertät sei ein bestimmtes, hier nicht näher ausgeführtes Verhalten auf Schülerseite „normal“. Sw1 stellt es daraufhin als Norm an das Lehrerhandeln dar, dass ‚man‘ damit umgehen müsse, und grenzt sich abermals vom beobachteten Verhalten der Lehrerin ab. Deren Verhalten erscheint wiederholt im negativen Gegenhorizont, ohne dass eine Alternative benannt wird, d.h. ein positiver Gegenhorizont zum Vorschein kommt. Dieser bleibt implizit. In der konzessiv eingeleiteten Fortsetzung nimmt Sw5 dann eine Meta-Perspektive auf die Thematisierung des beobachteten Lehrerhandelns durch die Gruppe ein: „Und ich glaube, wir analysieren das auch einfach noch sehr aus Schülersicht“. Dem gegenüber stellt sie eine Sicht auf die Fähigkeit von Lehrpersonen, wobei mitschwingt, dass die Entwicklung beruflicher Fähigkeiten für die Studentin an die Berufsbiographie bzw. das Alter („Gerade am Anfang, und ich finde, die ist ja noch jung“) gebunden ist. Nach einer knappen Validierung durch Sw1

schließt Sw3 konjunktiv an, indem sie die Sichtweise der Gruppe an den spezifischen Erfahrungshintergrund der Studentinnen koppelt: Praktika seien etwas anderes, vermutlich als die allträgliche Berufspraxis, doch statt diesen Aspekt weiter auszuführen, wird Sw3 in dieser lebhaften Passage der Diskussion von Sw5 unterbrochen. Sw5 stellt die Möglichkeit einer Diskrepanz zwischen normativer Erwartung an das – auch eigene, antizipierte – Lehrerhandeln und dessen Praxis heraus, was von Sw4 validiert und dadurch elaboriert wird, dass sich diese erneut vom beobachteten Lehrerhandeln distanziert und eine Handlungsalternative offeriert. Im positiven Gegenhorizont scheint dabei auf der Ebene der Normen ein Lehrerhandeln auf, das mit „Autorität“ verbunden ist. Sw5 erwidert daraufhin konzessiv, indem sie eine Erfahrung aus der eigenen Schulzeit zum Ausdruck bringt: Auch das Ignorieren eines gewissen Schülerverhaltens sei kontraproduktiv, wie sie im weiteren Verlauf der oben nur ausschnittshaft angerissenen Erzählung über eine:n ihrer Lehrer:innen anführt.

Im Gegensatz zu oben setzen sich die Studentinnen nun, offenbar angeregt durch die dritte Frage, stärker mit ihren Erfahrungen auseinander, indem sie vermittelt über Erzählungen praktische Reflexionspotentiale zur Darstellung bringen – und nicht nur weitgehend implizit für ihre Bewertungspraxis nutzen. Die Studentinnen bewegen sich damit auf der Ebene des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne. Erkennbar wird dabei, dass diese Reflexionspotentiale an Erfahrungen gebunden sind, die die Studentinnen in verschiedenen Kontexten gemacht haben: wie im obigen Beispiel als Schülerinnen, in anderen Passagen aber auch als Praktikantinnen während des Studiums oder als Studentinnen in universitären Lehrveranstaltungen. Es zeigt sich, dass die Studentinnen „aus Schülersicht“ (Sw5) diskutieren, jedoch die Schüler:innen kaum in den Blick nehmen. Es findet sich kein Versuch, sich auf die Praxis der Schüler:innen einzulassen, stattdessen geraten sie nur im Kontext des Bewertens der Lehrerin in den Blick. Mit anderen Worten: Die Studentinnen fokussieren offenbar auf der Erfahrungsbasis von Schüler:innen die Rolle der Lehrperson.

4.2 Gruppe 2 – „als Schüler man weiß gar nicht, wie man damit umgehen soll“

Die Praxis der Gruppe 2 ist durch eine vergleichsweise genaue *Beobachtung* der beiden Videos einerseits, der Hervorbringung von nur zum Teil auf diesen Beobachtungen auf ruhenden *Deutungen* andererseits geprägt. Konträr zu Gruppe 1 wird die erste Frage danach, was die Student:innen gesehen haben, nicht übersprungen, sondern erweist sich dahingehend als strukturierend, als Gruppe 2 im Folgenden unter Heranziehung relativ detaillierter Wiedergaben etwa von Aussagen und Körperhaltungen der beobachteten Lehr-Lern-Gruppe zunächst über das erste Video ins Gespräch kommt. Stärker als in der ersten Gruppe wird dabei neben dem Lehrerhandeln auch das Verhalten der Schüler:innen thematisiert.

- Sw2: Aber ich fand auch, sie schien richtig unsicher, obwohl sie halt auch lauter geworden ist. Aber ihre Stimme/ ja kann man sagen Stimmelmelodie oder so? Das klang halt alles eher so, ‚ja macht mich nicht fertig und es ist, es ist ja alles schwer für uns alle und das ist ja auch nicht nur eure Schuld‘. Also sie schien auch sehr unsicher, und ich glaube deshalb haben sich dann auch viele einfach weggedreht, weil sie sie einfach auch nicht ernstgenommen haben.
- Sw5: Wahrscheinlich wird sie auch deshalb lauter, weil sie denkt, das ist so, damit wirkt sie größer und stärker so, ne also.
- Sm4: Ja und ich glaube, die Schüler haben das gemerkt. Sie hat ja gesagt, es wäre eine zehnte Klasse. Ich glaube, die haben das gemerkt, dass sie so unsicher ist und dass sie/ die Stimme so hochgeht und sie so/ die haben wahrscheinlich gedacht, ‚gleich fängt die an zu heulen‘ so. So auf Deutsch gesagt, ich meine das gibt es ja auch. Dass man, dass Lehrer dann irgendwie überfordert sind und dann da fast zusammenbrechen so. [...] Ich glaube deswegen, manchen ist das auch so unangenehm quasi und drehen sich deswegen weg, weil die damit gar nicht umgehen können, dass sie Lehrerin so (..) ja

(LA-Gruppe 2, Z. 42-60)

Sw2 bringt eine persönliche Einschätzung zum Ausdruck („ich fand“), im Zuge derer sie das beobachtete Handeln der Lehrerin nicht als unsicher qualifiziert, sondern die Bezeichnung des Handelns als unsicher als ihre Wahrnehmung markiert („sie schien“). Die Studentin macht diese Wahrnehmung an der „Stimmelmelodie“ der Lehrerin fest, welche für sie eine bestimmte Lesart nahelegt. Daraufhin fällt erstens auf, dass Sw2 von der Lehrerin auf die Schüler:innen blickt und zweitens, dass die Studentin sowohl mit einer konkreten Beobachtung von deren Handeln („haben sich dann auch viele einfach weggedreht“) als auch mit einer Motivunterstellung im Sinne eines Weil-Motivs („weil sie sie einfach auch nicht ernstgenommen haben“) operiert. Als Common Sense-Theorie über unterrichtliche Interaktion schwingt hier mit, dass das Handeln von Lehrpersonen direkte Auswirkungen auf das Schülerhandeln hat.

Nachdem Sw5 daraufhin ihrerseits ein Weil-Motiv bezüglich der Lehrerin geäußert hat, fokussiert Sm4 wieder die Schüler:innen. Er imaginiert, was diese „gemerkt“ haben, und zieht dabei Beobachtungen aus dem Video – Verweis auf die Klassenstufe, Stimmhöhe der Lehrerin – ebenso heran wie Kontextwissen über übliches Lehrerhandeln („das gibt es ja auch. Dass man, dass Lehrer dann irgendwie überfordert sind und dann da fast zusammenbrechen“). Es schließt sich eine erneute Deutung des Schülerhandelns an, das auch bei Sm4 als Reaktion auf das Lehrerhandeln erscheint und auf Kausalkonstruktionen und Zuschreibungen bezüglich der Kompetenz von Schüler:innen basiert („weil die damit gar nicht umgehen können“). Hier deutet sich an, dass die Gruppe ausschnitthaft das Interaktionssystem des beobachteten Unterrichts in den Blick nimmt, statt wie Gruppe 1 auf das Handeln der Lehrpersonen zu fokussieren.

Während diese Gruppe detaillierter als Gruppe 1 beobachtet – mehrmals rekurrieren die Student:innen, anders als Gruppe 1, auf die eingereichten Transkripte zu den Videos und zitieren wörtlich daraus (etwa Z. 159ff.) –, finden sich in beiden Diskussionen Common Sense-Theorien über das Lehrerhandeln bzw. die Lehrer-Schüler-Interaktion sowie Motivunterstellungen, wobei sich diese bei der zweiten Gruppe auch auf die Schüler:innen beziehen. Diese werden unter dem Aspekt der Reaktion auf die Lehrerin betrachtet. Zwar nimmt auch Gruppe 2 Bewertungen des Lehrerhandelns vor, doch geht es der Gruppe weniger um das eindeutige Bewerten denn um die deutende Erschließung der beiden Videos unter Perspektivierung sowohl der Lehrpersonen als auch der Schüler:innen. In Folge dessen kann der Orientierungsrahmen im engeren Sinne dieser Gruppe als ‚*Erschließen im Modus der Deutung*‘ bezeichnet werden. Im Zuge dieser Situationserschließung zeigen sich verschiedene Gruppenmitglieder in einem parallelen Diskurs bemüht, ihre Sichtweisen mit jenen der Kommiliton:innen abzugleichen, indem sie nach Darstellung ihrer Deutung fragen, ob diese von den anderen Gruppenmitgliedern geteilt wird (etwa Z. 289f.). Anders als in Gruppe 1 zeigen sich Suchbewegungen, die darauf abzielen, die beobachteten Situationen näher zu durchdringen und die Reichweite der eigenen Perspektive zu eruieren.

Ein weiterer zentraler Unterschied zu Gruppe 1 besteht darin, dass Gruppe 2 nicht ihren zurückliegenden Umgang mit den Videos, sondern im Zuge der Bearbeitung der dritten Frage – „Haben Sie eine solche Situation schon einmal erlebt?“ – die beobachteten Videos vor allem vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen als Schüler:innen und Kinder reflektiert.

- Sm1: Also wollen wir/ ich glaube wir müssen nochmal ein bisschen mehr auf die dritte Frage eingehen, ob wir selber schon solche Situationen hatten. Wir können ja nochmal jetzt zu dem ersten Video schauen.
- Sm4: Ja hast du ja gerade auch schon gesagt, dass/
- Sw3: Ich wollte gerade sagen, dass es unangenehm ist, dass man so/
- Sm4: Ja und das würde ich auch voll unterstützen.
- Sw2: Ja, ich auch.
- Sm4: Das ist so, so ein bisschen ja nicht schämen aber so, so unangenehm und als Schüler man weiß gar nicht, wie man damit umgehen soll.
- Sw3: Man ist halt einfach überfordert. Man weiß einfach wie gesagt wirklich nicht, wie man damit umgehen soll. Man sitzt da so und ist/ denkt sich, ‚okay das ist jetzt komisch‘.
- Sw5: Und wartet einfach nur, dass es endlich vorbei ist?
- Sm4: Ja genau.
- Sw3: Wirklich.
- Sm4: Und in dem/ das ist so ein bisschen als wenn die Eltern kommen und man ist noch jünger und dann sagen die Eltern ‚du, du, du‘, was man falschgemacht hat und dann weiß man auch nicht, was man sagen soll oder machen soll.

(LA-Gruppe 2, Z. 398-416)

Die Gruppe setzt das Beobachtete unmittelbar in Bezug zu offenbar strukturidenten Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit: Die Student:innen kommen unausgesprochen darin überein, die Situation aus Schülerperspektive zu kennen. Dabei nutzen sie das Indefinitpronomen ‚man‘, wobei sie nicht explizieren müssen, wer damit gemeint ist. Die Validierungen und Elaborationen der Propositionen von Sw3 und Sm4 machen deutlich, dass die Gruppe sich versteht und hier über geteilte Erfahrungen als Schüler:innen spricht. Sm4 schließt daraufhin einen weiteren Vergleich an, indem er nicht unbedingt die Perspektive von Schüler:innen, sondern von Kindern einnimmt, wobei die Eltern mit der Lehrerin im Video verglichen werden. Zwar werden – ähnlich wie in Gruppe 1 – im Zuge der Beantwortung der dritten Frage auch vereinzelt weitere Vergleichshorizonte, etwa aus Schulpraktika und aus dem Studium, herangezogen, doch erscheinen die Reflexionspotentiale der Gruppe 2 v.a. auf Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und Kindheit zu basieren. Im Unterschied zur Gruppe 1 zeigt sich zudem eine andere Perspektivität: Während die Studentinnen der ersten Gruppe ihre Erfahrungen als Schülerinnen im Rahmen ihrer Bewertung des Lehrerhandelns nutzen, ist der Blick der Gruppe 2 nur bedingt auf die Lehrperson gerichtet. Vielmehr scheinen sie sich im Rahmen ihrer deutenden Erschließung der Situationen zumindest im Anschluss an die dritte Frage mit den beobachteten Schüler:innen zu identifizieren, indem sie primär aus einer Innenperspektive heraus darlegen, wie Schüler:innen auf ein bestimmtes Lehrerhandeln reagieren. Insgesamt werden damit die Verhaltensweisen von Lehrerin und Schüler:innen stärker in ihrem wechselseitigen Bezug aufeinander in den Blick genommen. Somit wird ansatzweise das Interaktionssystem beleuchtet.

5 Diskussion

Zusammengefasst zeigt sich, dass sich innerhalb der Praxis des Sprechens und Diskutierens über Unterricht sowohl die kollektive Praxis des Bewertens des Lehrerhandelns im Modus der Eindeutigkeit (Gruppe 1) als auch die kollektive Praxis des Erschließens von Unterrichtssituationen im Modus der Deutung (Gruppe 2) ausdifferenzieren lassen. Diese beiden Praxen vollziehen sich in der Auseinandersetzung mit Common Sense-Theorien, verdachtsgeleiteten Wirklichkeitskonstruktionen und Motivunterstellungen bezüglich des Handelns schulischer Akteur:innen. Die rekonstruierten impliziten bzw. praktischen Reflexionspotentiale lassen sich dabei als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne fassen, d.h. als Ausdruck eines konjunktiven Wissens, das sich bei der Bearbeitung der „notorischen Diskrepanz“ (Bohnsack 2017, 106) zwischen den o.g. Orientierungsrahmen im engeren Sinne und den normativen Vorstellungen über Lehrer- und Schülerhandeln als wirkmächtig erweist. In beiden Gruppen greifen die Studie-

renden dabei zunächst auf implizit verbleibende praktische Reflexionspotentiale zurück, die mit einer Markierung als individuelle Denk- oder Glaubensleistungen („ich denke“, „ich glaube“, ...) einhergehen, aber von den jeweiligen Gruppenmitgliedern geteilt werden. Auf diese Weise tragen die impliziten bzw. praktischen Reflexionspotentiale zur Etablierung einer Bewertungs- bzw. Erschließungspraxis im Umgang mit den videographierten Unterrichtssituationen bei. Erst als die Gruppen die dritte an sie herangetragene Frage – jene nach Erfahrungen mit vergleichbaren Situationen – bearbeiten, werden diese Reflexionspotentiale insofern expliziert, als sich Vergleichshorizonte dokumentieren, die an eigene Erfahrungen gebunden sind.

Diese Erfahrungen sind in verschiedenen Kontexten verortet, wobei sich zeigt, dass Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit als Schüler:in für beide Gruppen eine bedeutsame Bezugsgröße im Sprechen über die beobachteten Unterrichtsvideos darstellen. Beide Gruppen nutzen ihre Erfahrungen als Schüler:innen, identifizieren sich dabei aber nicht mit der Schülerrolle, sondern mit derjenigen der Lehrpersonen. Innerhalb dieser Gemeinsamkeit unterscheiden sich die Gruppen hinsichtlich der mit dieser Vergleichsfolie verbundenen Perspektivität, denn während Erfahrungen als Schüler:innen von Gruppe 1 im Zuge der imaginären Identifikation mit der Lehrerrolle ausschließlich auf die Bewertung des Lehrerhandelns resp. der Lehrpraxis und somit des Lehrerhabitus ausgerichtet sind, stützen die bei Gruppe 2 aufscheinenden Reflexionspotentiale die Erschließung unterrichtlicher Situationen aus der Innenperspektive von Schüler:innen heraus. Dabei deutet sich an, dass Gruppe 2 ansatzweise auch das Interaktionssystem des Unterrichts reflektiert, d. h. nicht wie Gruppe 1 bei Aussagen über einzelne Personen bzw. Personengruppen stehenbleibt, sondern die Sequenzialität sowie Wechselbeziehungen in der unterrichtlichen Interaktion und Kommunikation mitdenkt. Die empirischen Ergebnisse unterstreichen, dass für die praxeologisch-wissenssoziologische Analyse eine Differenzierung der Kategorien Habitus, Common Sense-Theorie, Rolle sowie Identitätsnorm wesentlich ist und dass diese Kategorien wiederum vom Interaktionssystem zu unterscheiden sind.

Mit Blick auf unterschiedliche Ausprägungen von Professionalität ließe sich festhalten, dass die ansatzweise Berücksichtigung des unterrichtlichen Interaktionssystems durch Gruppe 2 in Richtung der konstituierenden Rahmung weist, die gemäß dem Ansatz von Bohnsack (2020) eine Voraussetzung für professionalisiertes Lehrerhandeln darstellt. In den Blick geraten nicht primär separate Aktionen von Lehrpersonen oder Schüler:innen. Stattdessen liegt der Fokus auf der Interaktion, d. h. auf Wechselwirkungen zwischen dem Handeln der unterrichtlichen Akteur:innen. Eine solche praktische Reflexion ist von jener der Gruppe 1 abzugrenzen, die auf das Handeln der Lehrperson fokussiert und den unterrichtlichen Interaktionszusammenhang tendenziell nicht mitdenkt. In dieser Gruppe zeigt

sich eine deutliche Diskrepanz zwischen den etablierten Normen und Common Sense-Theorien der Studierenden und dem in den Videos beobachteten Lehrerhandeln, es entfaltet sich eine Praxis des Bewertens, das an Eindeutigkeit ausgerichtet ist. Die praktische Reflexion auf das Interaktionssystem eröffnet Gruppe 2 hingegen Suchbewegungen zur Erschließung der Unterrichtssituationen. Dabei gleicht die Gruppe ihre Beobachtungsbasis untereinander ab, etwa, indem sie immer wieder auf die Transkripte zu den Unterrichtssituationen eingeht, was als Berücksichtigung der eigenen Standortgebundenheit gesehen werden kann. Gruppe 1 hingegen hinterfragt die Validität der eigenen empirischen Basis ihrer Beobachtungen, was sich in der Feststellung dokumentiert, über zu wenige Kontextinformationen über die Situationen zu verfügen.⁴ Die Standortgebundenheit ihrer eigenen Normalitätsvorstellungen bleibt hingegen unhinterfragt.

Mit Blick auf die Gestaltung universitärer Lehrerbildung bieten die Ergebnisse vorsichtige Hinweise darauf, dass Formate, die einen schnellen Rollenwechsel hin zum Lehrerhandeln einläuten, kritisch zu betrachten sind. Zumindest Gruppe 1 identifiziert sich sofort mit den Lehrpersonen – und reproduziert dabei stereotype Vorstellungen von Lehrer- und Schülerhandeln, ohne deren Praxis zu eruieren zu suchen. Da sich hier ein Zugang von Studienanfänger:innen des Lehramts zu unterrichtlicher Praxis und ihrer antizipierten Tätigkeit als Lehrperson zeigt, könnte es ggf. verfrüht sein, Student:innen im zweiten Semester in Lehrveranstaltungen mit Unterrichtsvideos zu konfrontieren: Zumindest eine eigenständige Auseinandersetzung mit Unterrichtssequenzen in Abwesenheit einer Dozentin bzw. eines Dozenten scheint keine Irritationen auszulösen, die am Anfang von Lernprozessen stehen könnten (vgl. etwa Hinzke & Paseka 2021). Ein Professionalisierungsgewinn im Sinne einer etwaigen Veränderung von Sichtweisen scheint nicht auf, im Gruppendiskurs tauchen keine Kontingenzen auf, über die reflektiert wird. Stattdessen bearbeiten zumindest die in diesem Beitrag fokussierten Gruppen die ihnen gestellten Fragen und Aufgaben routinisiert und in parallelen Diskursmodi. Angesichts dieser Routinen könnte weiterführende Professionalisierung ggf. dadurch angeregt werden, dass die studentischen Reflexionspotentiale über die Lektüre und Diskussion von Studien auch in Hinblick auf Grundlagentheorie und Methodologie sowie über die Vermittlung von interpretativen Fähigkeiten und einer Analyseinstellung auf der Grundlage eines forschenden Lernens irritiert werden.

Es dürfte vor diesem Hintergrund der Reproduktion und Stabilität habituellem Orientierungen ertragreich sein, näher zu erforschen, mit welchen Orientierungen Student:innen in das Lehramtsstudium starten (vgl. etwa Maschke 2013) und

4 Wie sich in einer anderen Phase der Diskussion der Gruppe 2 zeigt, reflektiert auch diese Gruppe die Begrenztheit des Kontextwissens, argumentiert aber mit Bezug auf die Methodologie der dokumentarischen Methode, dass dies für die Interpretation nicht wesentlich sei.

vor dem Hintergrund welcher Orientierungen sich Lehramtsstudent:innen mit Unterricht auseinandersetzen (vgl. etwa Paseka & Hinzke 2014). Befunde aus der Beforschung kasuistischer Lehre geben einen Hinweis darauf, dass bewertende und erschließende Herangehensweisen, also das (partielle) Hinterfragen der Geltung der eigenen Aussagen und auch die Rückbindung an bestimmte eigene Erfahrungen statt der Nutzung wissenschaftlicher Wissensbestände auch in anderen Kontexten auftreten, in denen sich Student:innen des Lehramts mit Unterricht auseinandersetzen (vgl. etwa Bräuer u. a. 2018; Kunze 2018). Dennoch bedarf es weiterer Forschung etwa zu den Fragen, inwiefern die Interpretationsergebnisse durch die Präsentation von Unterricht im Medium Video (vgl. etwa Hackbarth & Akbaba 2019) und/oder aber durch den Umstand, dass die Student:innen ohne eine Moderation miteinander gesprochen haben (vgl. für Gruppenarbeit mit externer Moderation: Artmann u. a. 2017), beeinflusst werden.

Hinsichtlich der Frage nach der Erforschung eines bzw. mehrerer Habitus von Lehramtsstudent:innen zeigen sich im Fallvergleich unterschiedliche Ausprägungen. Es kann demnach die durch weitere Untersuchungen zu prüfende These aufgestellt werden, dass die Habitus von Student:innen des Lehramts, die sich zu Beginn des Studiums befinden, und die damit verbundenen Vorstellungen der Identitätsnormen von Lehrpersonen auf etablierten Erfahrungen als Schüler:innen basieren und sich zwischen einer imaginativen Identifikation mit der Lehrerrolle und einer Analyse des unterrichtlichen Interaktionssystems entfalten. Damit geht einher, dass sie einerseits (unhinterfragt) auf etablierte Gewissheiten rekurrieren, sich andererseits (zumindest partiell) für Ungewissheiten öffnen und diese zu erschließen suchen (vgl. hierzu auch Paseka, Hinzke & Maleyka 2018). Zu beachten ist dabei, dass die in dieser Studie dargelegte Fokussierung auf die Analyse unterrichtlicher Situationen nur *eine* Dimension des Habitus von Student:innen des Lehramts darstellt. Längsschnittliche und ggf. berufsbiographisch angelegte Studien über weitere Dimensionen und deren Veränderungen dürften aufschlussreich sein. Auf diese Weise könnten Erkenntnisse generiert werden, die nähere Aussagen über den Stellenwert des Studiums als berufsbiographisch relevante Phase nach der Schulzeit und vor dem Referendariat, dem Berufseinstieg und dem Berufsalltag für die Genese handlungsleitenden Wissens, ggf. auch von Habitusformationen, ermöglichen.

Literatur

- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M. (2017): Sprechen über Unterricht. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 10 (2), 216-233.
- Bohnsack, R. (2014a): *Rekonstruktive Sozialforschung* (9. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014b): Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): *Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS, 33-55.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Budrich.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2019): Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): *Lehrerberitus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101-123.
- Bräuer, C., Kunze, K. & Rabenstein, K. (2018): Positionierungen im Sprechen über Unterricht. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 139-156.
- Hackbarth, A. & Akbaba, Y. (2019): Filmische Inszenierung von Inklusion und deren Rezeption in fallbasierter Lehrer_innenbildung. In: *ZISU* 8, 54-66.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. 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. (2016): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur. In: T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturenreform*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217-245.
- Helsper, W. (2018): *Lehrerberitus*. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): *Unge-wissenheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen. In: *ZISU* 7, 65-80.
- Hinzke, J.-H. (2018): *Lehrerkrisen im Berufsalltag*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H. (2020): Die Induktion von Schülerkrisen durch Lehrpersonen. In: *ZBF* 10 (1), 5-22.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2021): Irritationen beim Forschenden Lernen. In: C. Bohnedick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.): *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung*. Wiesbaden: Springer VS, 227-241.
- Kahlau, J. (2022, i.E.): (De-)Professionalisierung durch Schulpraxis-Erfahrungen. Eine rekonstruktive Studie zu studentischen Entwicklungsaufgaben in Praxisprojekten der kooperativen Schul- und Unterrichtsentwicklung [Arbeitstitel]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, J. (2019): Habitus transformation, -wandel oder kontextindizierte Veränderung von Handlungsorientierungen? In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): *Lehrerberitus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 235-259.
- 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 Lehrerberitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): *Lehrerberitus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-99.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin & Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Maschke, S. (2013): Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang. Weinheim: Beltz.
- Nohl, A.-M. (2017): *Interview und Dokumentarische Methode* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Overmann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70-182.

- Parade, R., Sirtl, K. & Krasemann, B. (2020): Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung. Überlegungen zum Studierendenhabitus. In: K. Rheinlänger & D. Scholl (Hrsg.): *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 266-279.
- Parsons, T. (1951/1991): *The Social System*. London: Routledge.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2014): Der Umgang mit Dilemmasituationen. In: ZISU 3, 14-28.
- Paseka, A., Hinzke, J.-H. & Maleyka, K. (2018): Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen. Zur Entstehung von Denkräumen und Angemessenheitsurteilen. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): *Ungewissheit im Unterricht als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, 299-322.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): *Qualitative Sozialforschung* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schäffer, B. (2018): Gruppendiskussion. In: R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. Aufl.). Opladen: Budrich, 101-107.