pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Schmid, Emanuel

Vielfältige Perspektiven und blinde Flecken. Rückfragen zur dokumentarischen Analyse von Professionalisierungsprozessen

Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 58-82. - (Dokumentarische Schulforschung)

Quellenangabe/ Reference:
Schmid, Emanuel: Vielfältige Perspektiven und blinde Flecken. Rückfragen zur dokumentarischen Analyse von Professionalisierungsprozessen - In: Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 58-82 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-299939 - DOI: 10.25656/01:29993; 10.35468/6083-03

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-299939
https://doi.org/10.25656/01:29993

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

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

Emanuel Schmid

Vielfältige Perspektiven und blinde Flecken. Rückfragen zur dokumentarischen Analyse von Professionalisierungsprozessen

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit ausgewählten Schwierigkeiten Dokumentarischer Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums. Als empirischer Hintergrund fungieren die Erkenntnisse eines Forschungsprojekts, das sich der Rekonstruktion lehrberuflicher Krisenerfahrungen widmet. Anhand des Beitrags werden drei Problemfelder markiert, die sich dokumentarischer Forschung mit Blick auf die berufliche Entwicklung angehender Lehrpersonen aus Sicht des Autors stellen. Diese betreffen (1) die Vielfalt grundlegender methodischer Begriffe sowie damit korrespondierender Anschlussstellen, (2) die Gefahr einer eingeschränkten Sicht auf Entwicklungsprozesse in Folge methodologischer Setzungen sowie (3) die Stabilität berufsbezogener modi operandi, die anhand dokumentarischer Forschung in den Blick genommen werden. Abschließend werden Vorschläge unterbreitet, wie den dargelegten Problemfeldern begegnet werden könnte und Desiderate hinsichtlich weiterführender Klärungen formuliert.

Schlüsselwörter

Professionalisierung, Dokumentarische Methode, Professionalisierungsforschung, Methodenreflexion, rekonstruktive Forschung

Abstract

Various views and blind spots: Considerations concerning the documentary analysis of teachers‘ professionalization

The following contribution highlights selected difficulties concerning documentary research in the context of teacher training. Based on the findings of an empirical study, aiming at the reconstruction of critical experiences in teaching, three problem areas are defined, which, from the author's point of view, affect the documentary analysis of prospective teachers' professional development. The indicated challenges relate to (1) the broad – in part contradictory

doi.org/10.35468/6083-03

– variety of methodological terms and theoretical points of reference, (2) the danger of a restricted view on developmental processes due to methodological determinations and (3) the high stability of job-related modi operandi, which are typically examined on the basis of documentary research. Finally, preliminary suggestions are made regarding how best to meet the illustrated challenges; and desiderata regarding further clarification are formulated.

Keywords
professionalization, documentary method, professionalization research, reflection on methodology, reconstructive research

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag folgt einer doppelten Stoßrichtung. Einerseits werden zentrale Ergebnisse eines Promotionsprojekts präsentiert, das sich der dokumentarischen Rekonstruktion von Krisenerfahrungen im frühen Berufseinstieg widmet. Die dargestellten Erkenntnisse sind auf inhaltlicher Ebene insofern anschlussfähig an diesen Themenband, als ehemalige Schweizer Primarstudierende während der ersten Monate ihrer selbstverantwortlichen Berufstätigkeit befragt wurden, so dass davon auszugehen ist, dass die rekonstruierten Handlungsmodi sich über weite Strecken bereits im Zuge der berufspraktischen Ausbildung konsolidierten.[1] Darüber hinaus dient die Darstellung der empirischen Ergebnisse im Kontext dieses Beitrags der Anbahnung von Rückfragen zur dokumentarischen Analyse von Professionalisierungsprozessen. So werden im zweiten Teil des Artikels exemplarisch methodisch-methodologische Herausforderungen fokussiert, die sich während des Vorhabens eröffneten.[2]

Die Dokumentarische Methode findet in den Sozial- und Erziehungswissenschaften ein breites Anwendungsgebiet. Dies betrifft auch das Feld der Professions- und Professionalisierungsforschung. Die fortlaufende Ausdehnung des Einsatzes der Methode bringt zum Ausdruck, dass sich diese auf unterschiedlichste Gegenstandsbereiche beziehen lässt und sich dort in erkenntnisgenerierender sowie forschungspraktischer Hinsicht bewährt. Und sie bringt mit sich, dass sich der Zugang selbst als dynamisches Feld konstituiert, welches stetigen Weiterentwicklungen und Ausschärfungen unterliegt. Angesichts der „wachsenden Komplexität

1 Die Lehramtsausbildung für Primarlehrpersonen in der Schweiz ist einphasig und beinhaltet während des sechssemestrigen Studiums bereits umfassende Praktikumsphasen.

2 Die Realisation der Studie erfolgte in den Jahren 2015 bis 2020. Wo spätere Entwicklungen hinsichtlich der aufgezeigten Schwierigkeiten relevant scheinen, wurde der Versuch unternommen, diese durch entsprechende Verweise zu inkludieren. Gleichwohl besteht keine systematische Anbindung des Beitrags an jüngste Grundlegungen des Professionalisierungsbegriffs aus praxeologischer Perspektive (vgl. hierzu etwa Bohnsack 2022, 2020).

doi.org/10.35468/6083-03

und Differenzierung der Dokumentarischen Methode“ (Bohnsack 2021, S. 9) liegen mittlerweile zahlreiche Publikationen zur methodologischen Grundlegung und praktischen Anwendung derselben vor. Der entsprechend elaborierte Diskurs ist in seinen Nuancen nicht ohne weiteres zu verfolgen und zu sortieren. Unter Berücksichtigung der dargestellten Komplexität und Vielschichtigkeit der Methode besteht die Möglichkeit, dass sich die nachfolgend dargelegten Schwierigkeiten unverhofft als Schwierigkeiten des Autors und als dessen eigene blinden Flecken erweisen. Anhand des vorliegenden Beitrags sei dennoch der Versuch unternommen, potentielle überindividuelle Problemfelder anzuzeigen und dadurch Klärungen und Anschlüsse zu ermöglichen. Als empirischer Ausgangspunkt fungieren die Erkenntisse meines Promotionsprojekts. Zur Kontextualisierung der nachgelagerten, forschungsmethodischen Sondierungen erfolgt zunächst eine möglichst prägnante Darstellung der entsprechenden Studie (2). Anschließend werden drei Problemlagen markiert, die sich Dokumentarischer Professionalisierungsforschung im Kontext des Studiums (oder darüber hinaus) aus Sicht des Autors stellen. Es sind dies die Vielfalt grundlegender forschungsmethodischer Begriffe sowie damit korrespondierender Anschlussstellen (3), die Gefahr einer eingeschränkten Sicht auf Entwicklungsprozesse in Folge methodologischer Setzungen (4) sowie die hohe Stabilität berufsbezogener modi operandi (5). Im Zuge der Entfaltung der Problemlagen wird jeweils ausgewiesen, wie sich diese im Kontext meines Vorhabens eröffneten und wie sie konkret gehandhabt wurden. Im abschließenden Resümee (6) werden allgemeine Vorschläge hinsichtlich des Umgangs mit den dargestellten Problemfeldern skizziert und weiterführende Desiderate formuliert.

2 Ausgangspunkt: Dokumentarische Rekonstruktionen zu Krisenerfahrungen

Nachfolgend wird die Studie vorgestellt, in deren Kontext sich die erwähnten Schwierigkeiten Dokumentarischer Professionalisierungsforschung manifestierten. Die entsprechende Einführung inklusive Darlegung des empirischen Vorgehens dient einer Anbahnung der im zweiten Teil des Artikels aufgeworfenen Problemfelder und Folgefragen.

2.1 Anlage der Studie und Erkenntnissinteresse

Das Promotionsprojekt ‚Krisen im lehrberuflichen Professionalisierungsprozess‘ zielt auf die Rekonstruktion von Lehrer:innenkrisen im frühen Berufseinstieg. Das Vorhaben schließt in mehrfacher Hinsicht an die Studie ‚Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien und im Berufseinstieg‘ an, im Zuge derer Schweizer Primarstudierende vom Abschlusspraktikum bis in die Berufstätigkeit begleitet wurden (Košinár & Laros 2020; Košinár et al. 2016). Strukturelle

doi.org/10.35468/6083-03

Kopplungen mit der entsprechenden Untersuchung (nachfolgend *Anforderungsstudie* genannt) bestehen sowohl hinsichtlich des befragten Samples als auch hinsichtlich des theoretischen Bezugsrahmens sowie des Forschungsgegenstandes.[3] Auf theoretischer Ebene wurde auf die Theorie des Erfahrungslernens nach Arno Combe und Ulrich Gebhard (2012, 2009) in ihrer Anwendung auf lehrberufliche Professionalisierungsprozesse durch Julia Košinár (2014) zurückgegriffen. Das von Košinár ausgearbeitete Krisenlösungsverlaufsmodell (ebd., S. 101) kombiniert die Dramaturgie von Erfahrungsprozessen mit dem Konzept lehrberuflicher Entwicklungsaufgaben bzw. der Bearbeitung beruflicher Anforderungen (Keller-Schneider 2010; Hericks 2006). In Ergänzung zur Anforderungsstudie erfolgte in meinem Promotionsvorhaben eine Zentralstellung krisenbehafteter Konstellationen (vgl. Kap. 4). Dabei wurde einem „entdramatisierten" Krisenbegriff Folge geleistet (Hericks 2006, S. 79ff.). Krisen verweisen in diesem Sinne (lediglich) darauf, dass seitens eines Subjekts (noch) keine tragfähigen Routinen zur praktischen Bewältigung und/oder gedanklichen Einordnung einer Situation vorliegen. Sie können niederschwellig als Momente der „Entselbstverständlichung" (Combe & Gebhard 2012, S. 89) oder „Diskontinuitätserfahrung" (Hinzke 2018, S. 9) gefasst werden. Es wurde angestrebt, entsprechende Krisenkonstellationen sowohl hinsichtlich ihrer Eröffnungsgestalt als auch hinsichtlich ihres impliziten Gehalts mit der Dokumentarischen Methode zu rekonstruieren. Dabei interessierte einerseits, wie sich den Berufseinsteigenden Irritationen als „physisches Äquivalent" von Krisenkonstellationen eröffnen (Combe & Gebhard 2009, S. 553) und andererseits, wie sie mit entsprechenden Situationen umgehen.

2.2 Vorgehen

Als Datengrundlage meiner Dissertation fungierten leitfadengestützte Interviews mit zwölf berufseinsteigenden Primarlehrpersonen. In Anlehnung an Jan-Hendrik Hinzke (2018, S.182) wurde der Annahme gefolgt, dass sich Krisenerfahrungen nicht zwingend explizieren lassen, in ihrer impliziten Struktur aber rekonstruktiv erfasst werden können. Die episodisch ausgerichteten Interviews wurden drei bis sechs Monate nach Antritt der ersten Anstellung als ausgebildete Lehrperson geführt und dauerten 60 bis 90 Minuten. Bei der Auswertung der Gespräche wurde an die dokumentarische Interpretation narrativer Interviews nach Arnd-Michael Nohl (2017) angeschlossen. Die Datenauswertung nahm ihren Anfang anhand der Gegenüberstellung zweier maximal kontrastiver Fälle, ehe eine schrittweise

3 Im Rahmen der Anforderungsstudie wurden angehende Primarlehrpersonen zu zwei Zeitpunkten befragt (vor Studienabschluss und nach zweijähriger Berufstätigkeit). Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stand die Konstitution und Bearbeitung beruflicher Anforderungen. Für beide Erhebungszeitpunkte wurden relationale Typologien (Nohl 2013) erarbeitet und längsschnittlich zueinander in Beziehung gesetzt. In meinem Promotionsprojekt interviewte ich dasselbe Studierendensample im frühen Berufseinstieg (vgl. Kap. 2.2).

doi.org/10.35468/6083-03

Erweiterung des Samples stattfand. Als Schlüsselfrage im Zuge der ersten Analysen erwies sich, ob sich fallintern überhaupt implizite Sinnstrukturen finden würden, welche die Wahrnehmung und Bewältigung krisenhafter Erfahrungen in homologer Weise (d. h. situations- bzw. episodenübergreifend) strukturieren. Zur sorgfältigen Prüfung dieser Frage wurden für alle Kernfälle ausführliche Einzelfallanalysen erstellt, im Rahmen derer alle (implizit oder explizit) zur Darstellung gebrachten Krisenerfahrungen abgearbeitet und auf Homologien geprüft wurden. Auf Basis der kontrastiv erstellten Fallanalysen wurde sukzessive eine Erweiterung und Ausschärfung potentieller Vergleichsdimensionen vorgenommen. Die Eröffnung und Bewältigung krisenbehafteter Situationen stand dabei von Beginn an im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Weitere Dimensionen wurden abduktiv aus dem empirischen Material abgeleitet, sofern sich auf der Basis der reflektierenden Interpretation inhaltliche Bezüge zur zentralen Fragestellung der Studie andeuteten.

2.3 Typologie im Überblick

Über das Auswertungsverfahren wurde eine mehrdimensionale sinngenetische Typologie erarbeitet. Diese lässt sich insofern als „relationale Typologie" verstehen, als auf sinngenetischer Ebene korrespondierende Ausprägungen in unterschiedlichen Vergleichsdimensionen vorliegen, deren Zusammengehen inhaltlich sinnhaft scheint, anhand des Auswertungsverfahrens aber „nicht auf etablierte soziale Lagerungen oder organisatorische Kontexte zurückgeführt werden" konnte (Nohl 2013, S. 55). Als gemeinsames Orientierungsproblem aller Typen erweist sich der krisenbehaftete Einstieg in eine selbstverantwortliche Berufstätigkeit sowie der Umgang mit entsprechenden Erfahrungen. Die im Zuge der dokumentarischen Rekonstruktion erarbeitete Typologie umfasst vier relationale Typen (Schmid i.V.). Während sich die Typen A, B und C auf Basis der fallübergreifenden Relation typisierter sinngenetischer Orientierungen[4] in fünf Dimensionen ergeben, konstituiert sich Typus D lediglich anhand relationaler Befunde in drei Dimensionen. Im Folgenden werden die Vergleichsdimensionen kurz erläutert, ehe ein tabellarischer Überblick über die Typologie (vgl. Tab. 1) sowie eine Kurzbeschreibung der Typen erfolgt. In Dimension 1 (Eröffnung von Krisen) geht es darum, wie sich Krisen im Sinne persönlicher Irritationen konstituieren, d. h. aus welchem Anlass sie sich ergeben und in welcher Form sie erfahrbar werden. Dimension 2 (Bewältigung von Krisen) fokussiert die Art und Weise der Bearbeitung entsprechender Erfahrungen sowie damit verbundene Formmuster der Einlassung auf und/oder Schließung von Irritationen. Dimension 3 (Institutionelle Selbstverortung) betrifft die Frage, wie sich die Berufseinsteigenden zur Schule als Institution bzw. zur Einzelschule als Organisation sowie den darin agierenden Personen ins Verhältnis setzen. Dimension 4 (Unterrichtsgestaltung) richtet den

4 Zur nachfolgenden Verwendung des Orientierungsbegriffs vgl. Kap. 3.2.

doi.org/10.35468/6083-03

Blick auf die performative Logik, der im Zuge unterrichtlicher Interaktion gefolgt wird (Schmid 2024). Dimension 5 (Umgang mit Ungewissheit) beinhaltet unterschiedliche Teilaspekte. Im Fokus steht hier die Wahrnehmung und Bearbeitung von Ungewissheitsmomenten, die die eigene Unterrichtstätigkeit betreffen. Dabei wird zwischen der jeweils typischen Konstitutionsform von Kontingenz, dem Kontingenzerleben der Beteiligten sowie dem eigentlichen Umgang mit Ungewissheit unterschieden (Schmid 2021).

Tab. 1: Relationale Typologie zur Eröffnung und Bewältigung von Krisen

	Typus A	**Typus B**	**Typus C**	**Typus D**
Eröffnung von Krisen	Persönliche Grenzen Organisationale Missstände	Normative Dissonanzen Kollegiale Differenzen	Brüche und Störungen Spannungsverhältnisse	Externe Infragestellungen
Bewältigung von Krisen	Sondierung geeigneter Optionen Revidierung berufsbezogener Ansprüche	Erschließung möglicher Ursachen Sicherung persönlicher Zuständigkeit	Umgehung und Beseitigung von Problemen Herstellung von Anschlussfähigkeit	Klärung vs. Rückzug und Abgrenzung
Institutionelle Selbstverortung	Einfindung im schulischen Realitätsraum	Aneignung institutioneller Spielräume	(An-)Passung und Abschirmung	Annahme und Unterstützung erfahren
Unterrichtsgestaltung	Erreichung curricularer Ziele --- Sicherstellung schulischen Wohlbefindens	Ermöglichung der Entfaltung von Interesse, Potential und Autonomie	Gewährleistung eines reibungslosen Vollzugs von Unterrichts	
Umgang mit Ungewissheit	Abfederung	Inszenierung	Negation	

2.4 Typenbeschreibung

Die nachfolgende Darstellung der relationalen Typen A-D erfolgt möglichst pointiert, soll aber zugleich eine tragfähige Grundlage für inhaltliche Bezugnahmen in Kap. 3 bis 5 bilden, wo es u. a. um die Reichweite der rekonstruierten modi operandi sowie die methodologische Konstitution von Krisen geht.[5] Im Anschluss

5 Für eine ausführlichere Darstellung der Typen vgl. Schmid (i.V.).

doi.org/10.35468/6083-03

an die Darstellung der einzelnen Typen erfolgt eine inhaltliche Relationierung der Vergleichsdimensionen.

Typus A

Beim relationalen Typus A (d. h. der typisierten Relation typisierter Orientierungen in fünf Dimensionen) eröffnen sich Irritationen i.d.R. als *persönliche Grenzen* und Unsicherheiten im Zuge der sinnhaften Ausgestaltung neuer beruflicher Aufgaben. Begrenzungserfahrungen betreffen dabei einerseits basale Ressourcen wie Zeit und Aufmerksamkeit – andererseits auch spezifische Grenzen des eigenen Wissens und Könnens. Zusätzliche Irritationen ergeben sich anhand des Erlebens *organisationaler Missstände*, die eine sorgfältige Erfüllung des eigenen Auftrags behindern. Im Zuge der Bewältigung von Krisen erfolgt eine konsequente Hinwendung zu Problemlagen unter Fokussierung persönlicher Handlungsmöglichkeiten sowie institutioneller Vorgaben (*Sondierung geeigneter Handlungsoptionen* unter Vergewisserung des institutionellen Kontextes). Wo es nicht gelingt, Anforderungen durch eine adaptierte Handlungspraxis zu begegnen, konstituieren sich intensive Reibungsprozesse zwischen Ansprüchen und Möglichkeiten. Dabei kann es zum Versuch einer *Revidierung berufsbezogener Anspruchshaltungen* kommen. Auf institutioneller Ebene steht bei Typus A die *Einfindung im schulischen Realitätsraum* im Vordergrund. Die eigene Tätigkeit wird dabei als Auftrag gerahmt, der mit spezifischen Rechten und Pflichten verbunden ist. Hinsichtlich der Gestaltung schulischen Unterrichts dokumentieren sich zwei divergente Orientierungen: Bei zwei Fällen steht hier die Anleitung der Schüler:innen im Zuge der *Erreichung curricularer Ziele* im Fokus. Bei einem dritten Fall überwiegt die Orientierung an einer *Sicherstellung schulischen Wohlbefindens*.[6] Kontingenz konstituiert sich dabei für alle Beteiligten als Problem des begrenzten Zugriffs auf (Lern-)Bedarfe. Ungewissheit wird als unumgängliche Herausforderung gerahmt, die besonderer Achtsamkeit bedarf. Insgesamt dokumentiert sich die Bemühung um eine *anerkennende Abfederung* von Ungewissheit, wobei versucht wird, unsichere Aspekte unterrichtlicher Interaktion zu antizipieren und einzugrenzen.

Typus B

Typus B zeichnet sich durch eine stark normative Sicht auf Schule und Unterricht aus, wobei fallspezifisch je unterschiedlich gelagerten pädagogischen Konzepten und/oder fachdidaktischen Modellen gefolgt wird. Irritationen eröffnen sich hier als *Dissonanzen*, die Optimierungspotential hinsichtlich der praktischen Einlösung idealen Unterrichts im eigenen Sinne andeuten. Als solche zeigen sie zwar Adaptionsbedarf an, haben aber i.d.R. keinen eindringlichen Charakter. Nachhaltigere Irritationen eröffnen sich als kollegiale *Differenzen* im Sinne fremder Einflüsse und

6 Als verbindendes Moment beider Orientierungen erweist sich, dass Schüler:innen als denkende bzw. fühlende Subjekte konzipiert werden, deren Bedarfen im Rahmen des institutionellen Auftrags entsprochen werden soll.

doi.org/10.35468/6083-03

Sichtweisen, die eine Gefährdung des persönlichen Gestaltungsfreiraums andeuten. Im Umgang mit Dissonanzen kennzeichnet Typus B die Orientierung an einer *gedanklichen Erschließung* krisenbehafteter Erfahrungen. Sofern Handlungsspielraum gesehen wird, kommt es hier zu weiterführenden Adaptionsbemühungen – ansonsten zu einer Annahme der Situation unter Auflösung negativer Betroffenheit. Angesichts kollegialer Differenzen dokumentiert sich die Orientierung an einer *Sicherung von Zuständigkeit*. Über Positionsbemühungen wird versucht, das Gegenüber von eigenen Setzungen zu überzeugen und/oder Claims abzustecken. In institutioneller Hinsicht steht bei Typus B die *Aneignung* und Ausgestaltung neuer *Spielräume* im Vordergrund. Institutionelle Vorgaben und Erwartungen finden i.d.R dann Erwähnung, wenn sie mit besonderen Gestaltungsmöglichkeiten verbunden sind oder aber einer Begrenzung des eigenen Freiraums gleichkommen. Im Mittelpunkt unterrichtlicher Vermittlungsbemühungen steht die Befähigung der Schüler:innen im Sinne einer *Ermöglichung der Entfaltung von Interesse, Potential und Autonomie.* Kontingenz konstituiert sich dabei als Ausdruck des fraglichen Anschlusses an die Interessen der Schüler:innen. Der Akt der Unterrichtsgestaltung wird als kreative Tätigkeit erfahren, die das Potential für außerordentliche Gelingenserfahrungen in sich trägt. Ungewissheitshorizonte werden nicht nur situativ genutzt, sondern oft auch aktiv gesucht und ausgespielt (*Inszenierung* von Ungewissheit).

Typus C

Unterrichtsbezogene Irritationen eröffnen sich bei Typus C als Problemlagen, die einen reibungslosen Unterrichtsvollzug verunmöglichen. Entsprechende *Brüche und Störungen* werden i.d.R. als disziplinarische Schwierigkeiten gerahmt. Darüber hinaus dokumentieren sich z.T. Zweifel hinsichtlich der Stimmigkeit der eigenen Berufswahl. Letztere manifestieren sich als *latentes Spannungsverhältnis* zwischen eigenen Orientierungen sowie berufsfeldspezifischen Normen. Hinsichtlich der Bewältigung von (Unterrichts-)Krisen dokumentiert sich die Orientierung an einer *Umgehung* und prompten *Beseitigung von Problemlagen*. Als typisch erweist sich dabei die additive Erprobung rezeptologischer Maßnahmen im Sinne allgemeingültiger Tipps und Tricks erfahrener Kolleg:innen. Wo entsprechende Bewältigungsversuche misslingen, erfolgt eine gedankliche Abwendung und Umdeutung von Problemlagen. Bzgl. der sich andeutenden Spannungsverhältnisse erfolgt die Bemühung, sich selbst und anderen gegenüber, berufliche Passung zu bestätigen. Auf institutioneller Ebene steht bei Typus C die (*An-)Passung* an bzw. mit gegebenen Rahmenbedingungen im Vordergrund. Dabei lassen sich Tendenzen der *Abschirmung* vor institutionellen Ansprüchen erkennen. Es dokumentiert sich eine ökonomische Perspektivierung der eigenen Tätigkeit, im Zuge welcher die eigene Beruflichkeit als Erwerbstätigkeit gerahmt wird. Hinsichtlich der Gestaltung schulischen Unterrichts zeigt sich die Orientierung an der *Gewährleistung eines reibungslosen Vollzugs von Unterricht*. Es erfolgt insofern eine Trivialisierung

doi.org/10.35468/6083-03

von Lernprozessen, als diese weitgehend mit Inhalten gleichgesetzt werden. Der praktizierte Umgang mit Ungewissheit lässt sich unter dem Begriff der Negation subsumieren: Kontingenz erweist sich auf handlungspraktischer Ebene zwar als Problem, wird hinsichtlich des Anspruchscharakters an das eigene Handeln aber implizit abgelehnt bzw. ausgeblendet.

Typus D

Typus D kennzeichnet das Durchleben massiver, außerunterrichtlicher Krisenerfahrungen. Die rekonstruierten Krisen stehen in Relation zur institutionellen Selbstverortung der Beteiligten. Als zentral erweist sich hier der Wunsch, am Anstellungsort anlässlich des Berufseinstiegs *Annahme* und *Unterstützung* zu *erfahren*. Das Bedürfnis nach Annahme bezieht sich dabei nicht in erster Linie auf die Anerkennung beruflicher Kompetenz, sondern auf die Akzeptanz der eigenen Person. Irritationen ergeben sich auf Basis kritischer Rückmeldungen erwachsener Mitakteur:innen, die als *Infragestellung* der eigenen Befähigung als Lehrperson sowie Zurückweisung erlebt werden. Im Umgang mit Krisen zeigen sich einerseits Klärungsversuche – andererseits Tendenzen des *Rückzugs* sowie der *Abgrenzung* gegenüber der kritisierenden Instanz. Als typisch erweist sich die Suche nach Bestätigung und Solidarität in- und außerhalb des Berufsfeldes. Dabei dokumentiert sich die Bemühung darum, die Richtigkeit des eigenen Erlebens anhand fremder Eindrücke abzusichern. Unterrichtsbezogene Krisenerfahrungen bleiben bei diesem relationalen Typus (ggf. angesichts der Beanspruchung durch außerunterrichtliche Krisenkonstellationen) nebensächlich. Sowohl hinsichtlich der Dimension Unterrichtsgestaltung als auch hinsichtlich der Dimension Umgang mit Ungewissheit finden sich in relationaler Hinsicht keine fallübergreifenden Gemeinsamkeiten bzw. keine regelmäßigen Verbindungslinien zu den für diesen relationalen Typus zentralen Charakteristika. Die sich andeutenden modi operandi auf der Ebene der Einzelfälle entsprechen den bereits dargestellten, sinngenetischen Orientierungen in den entsprechenden Dimensionen.

Relationierung der Dimensionen

Fokussiert man den inhaltlichen Sinnzusammenhang der typisierten Relationen, so lässt sich zunächst festhalten, dass sich bei drei der vier relationalen Typen (A-C) sowohl unterrichtsbezogene als auch institutionelle Krisen manifestieren, deren Zusammengehen für den jeweiligen Typus charakteristisch ist. Die entsprechenden Krisen speisen sich maßgeblich aus den berufsbezogenen Orientierungen hinsichtlich der Gestaltung schulischen Unterrichts sowie hinsichtlich der institutionellen Selbstverortung (vgl. Kap. 4). So eröffnen sich Typus A angesichts der Bemühung darum, den fachlichen und emotionalen Bedarfen der Schüler:innen im Rahmen des eigenen Auftrags zu entsprechen, wiederkehrend persönliche Begrenzungen. Im Zuge der Einfindung in den schulischen Realitätsraum werden angesichts der vertieften Auseinandersetzung mit persönlichen

doi.org/10.35468/6083-03

Rechten und Pflichten wiederum auch organisationale Missstände relevant, die ggf. in Kontrast zu institutionellen Vorgaben stehen. Als verbindendes Moment beider berufsbezogener Orientierungen deutet sich die Bemühung um eine adäquate und pflichtbewusste Wahrnehmung der persönlichen Verantwortung als Lehrperson an (Berufliches Commitment im Modus der Selbstverpflichtung). Die entsprechenden unterrichtsbezogenen und außerunterrichtlichen Krisenerfahrungen korrespondieren wiederum mit je unterschiedlichen Modi der Krisenbewältigung. So geht die Eröffnung persönlicher Grenzen beim relationalen Typus A unmittelbar einher mit der Sondierung geeigneter Handlungsoptionen, während es insbesondere angesichts der Identifizierung organisationaler Missstände ggf. auch zum Versuch einer Revidierung berufsbezogener Ansprüche kommt. Die Dimension Umgang mit Ungewissheit steht sinnlogisch in enger Relation zu den unterrichtsbezogenen Orientierungen der Berufseinsteigenden. In Abhängigkeit davon, welcher Rahmung die eigene Vermittlungstätigkeit unterzogen wird, werden unterschiedliche Qualitäten unterrichtlicher Kontingenz erfahrbar und sind in diesem Zusammenhang kriseninitiierend. Andererseits stellt sich insbesondere bei Typus C die Frage, ob die Negation kontingenter Aspekte des Unterrichts nicht als eigentliche Grundlage der sich dokumentierenden Orientierung an Reibungslosigkeit zu verstehen ist. Zusätzlich deuten sich anhand des jeweils typisierten Umgangs mit unterrichtlicher Ungewissheit bei den relationalen Typen A-C auch Strukturanalogien zu allgemeinen Formen der Krisenbewältigung an. Vor dem Hintergrund, dass auch die Einlassung auf Krisenerfahrungen stets mit Ungewissheitshorizonten verbunden ist (Combe & Gebhard 2012, S. 21f.), wäre zu prüfen, ob der – hier anhand unterrichtlicher Kontexte rekonstruierte – Umgang mit Ungewissheit im Sinne eines habituellen Grundprinzips nicht auch die Hinwendung zu Krisenerfahrungen strukturiert. So manifestiert sich z. B. bei Typus B im Zuge der reflexiven Erschließung krisenbehafteter Situationen eine systematische Durchdringung potentieller Einflussfaktoren und Unwägbarkeiten, während bei Typus C im Zuge der Bewältigung von Krisen die Bemühung im Zentrum steht, keine weitreichenden Fragen und Unsicherheiten aufbrechen zu lassen.

3 Erstes Problemfeld: Diversität methodischer Begriffe sowie weiterführender Implikationen

Als zentrale Herausforderung im Zuge der Einordnung der vorgenommenen Rekonstruktionen erwies sich die Vielfalt (und teilweise Divergenz) grundlegender methodologischer Begriffe sowie damit korrespondierender theoretischer Anschlussstellen und Typenbildungsverfahren. Um die entsprechende Herausforderung zu spezifizieren, wird zunächst ein Überblick über das (zum Zeitraum

doi.org/10.35468/6083-03

der Studie) maßgebliche dokumentarische Begriffsinstrumentarium gegeben (Kap. 3.1). Dabei wird dieses in seiner Differenziertheit per se noch nicht als Problem verstanden. Allerdings werden gängige Unschärfen markiert, die sich im Diskurs etabliert zu haben scheinen. In einem zweiten Schritt (Kap. 3.2) wird dargestellt, inwiefern die entsprechende Vielfalt sowie die ihr inhärenten Implikationen im Rahmen meiner Dissertation mit Schwierigkeiten verbunden waren und spezifiziert, welche allgemeinen Problemlagen sich ggf. aus den entsprechenden Erfahrungen ableiten lassen.

3.1 Vielfalt begrifflicher Grundlegungen

Auf begrifflicher Ebene lässt sich im Kontext dokumentarischer Forschung zunächst an Ralf Bohnsack selbst anschließen, der bekanntermaßen den Begriff des Orientierungsrahmens prägte und als eigentlichen „Gegenstand dokumentarischer Interpretation" festlegt (Bohnsack et al. 2013, S. 16). Als Ausdruck performativer Logik sowie der darin enthaltenen, impliziten Wissensbestände stellt der Orientierungsrahmen eine zentrale Kategorie der Praxeologischen Wissenssoziologie dar. Ihm gegenüber stehen Orientierungsschemata im Sinne kommunikativ verfügbarer Wissensbestände (z. B. Normen und Regeln), die praktisches Handeln zwar ebenfalls in gewisser Weise orientieren, sich aus praxeologischer Perspektive aber nicht als (unmittelbar) handlungsleitend erweisen, da sie dem Bereich der propositionalen Logik zuzuordnen sind (Bohnsack 2017, S. 81).[7] Auf dieser Unterscheidung aufbauend ergeben sich weiterführende Ausdifferenzierungen des Orientierungsrahmens-Begriffs, im Zuge welcher Bohnsack (2013, S. 181, Herv. i. Orig.) zwischen „Orientierungsrahmen im *engeren Sinne*" sowie im „Orientierungsrahmen im *weiteren Sinne*" unterscheidet. Während der Begriff des Orientierungsrahmens *im engeren Sinne* als „Gegenbegriff zu demjenigen der *Orienterungsschemata*" bestehen bleibt und somit gewissermaßen für die „Struktur der Handlungspraxis selbst" steht (ebd., Herv. i. Orig.), „umgreift" der Orientierungsrahmen *im weiteren Sinne* nach Bohnsack zugleich auch kommunikative Wissensbestände (2017, S. 81). Als „übergeordneter Begriff" beinhaltet er die „Bedeutung" bzw. „Brechung" von Orientierungsschemata im Kontext der Handlungspraxis (Bohnsack 2014, S. 35) sowie die Bearbeitung etwaiger Spannungsverhältnisse zwischen konjunktiven und kommunikativen Wissensbeständen (vgl. dazu auch Kap. 5). Sowohl der Begriff des Orientierungsrahmens selbst als auch Bohnsacks weiterführende Differenzierungen zwischen Orientierungsrahmen im engeren und weiteren Sinne werden im Kontext der Dokumentarischen Professionalisierungsforschung mehrfach aufgegriffen (vgl. hierzu etwa Hericks et al. 2018; Hinzke 2018).

7 Beide Begriffe werden wiederum unter dem Oberbegriff des Orienterungsmusters subsumiert (Bohnsack et al. 2018, S. 183).

doi.org/10.35468/6083-03

Jenseits des Begriffs des *Orientierungsrahmens* ist im dokumentarischen Kontext wiederum auch der Begriff der *Orientierung* etabliert und findet anhand der Rede von „handlungsleitenden Orientierungen" (Bohnsack et al. 2013, S. 20) oder „habituellen Orientierungen" (ebd., S. 23) bereits in frühen Publikationen zur Methode Verwendung, ohne dass er einer expliziten Definition unterzogen wird. Vielmehr erfolgt die Verwendung des Orientierungsbegriffs über weite Strecken synonym zu jenem des Orientierungsrahmens und ist im Rahmen Dokumentarischer Unterrichts- und Professionalisierungsforschung heute weit verbreitet. Dies mag im besten Fall eine begriffliche Unschärfe darstellen, welche u. a. daraus resultiert, dass der Orientierungsbegriff in seiner Kürze prägnanter scheint als jener des Orientierungsrahmens. Als problematisch erweist sich diesbezüglich wiederum, dass im Laufe der weiterführenden Entwicklung der Methode zum Teil durchaus divergente inhaltliche Setzungen des Orientierungsbegiffs vorgenommen bzw. vorgeschlagen werden. Eine zentrale Rolle kommt diesbezüglich der Grundlegung des Orientierungs-Begriffs durch Arnd-Michael Nohl zu, die er einerseits explizit anhand der Ausarbeitung der relationalen Typenbildung vornimmt (2019, 2013) und die sich andererseits implizit anhand empirischer Arbeiten vollzieht, in denen sich eine divergente Begriffsverwendung andeutet. Während Nohl im Zuge einer ersten Grundlegung der relationalen Typenbildung (2013) die Begriffe Orientierungsrahmen und Orientierung noch weitgehend synonym verwendet, unterbreitet er anhand weiterführender Sondierungen (2019) den Vorschlag, die beiden Kategorien voneinander abzugrenzen. Hergeleitet wird die entsprechende Ausdifferenzierung u. a. aufgrund der zunehmenden, durch Bohnsack begründeten Tendenz, „den Begriff des Orientierungsrahmens [im engeren Sinne – d. Vf.]" in der dokumentarischen Forschung „mit demjenigen des Habitus weitgehend gleichzusetzen" (ebd., S. 54). Das Konzept des Orientierungsrahmens hat sich somit – nach Nohl – je nach Definition des Habitusbegriffs entweder auf die Rekonstruktion kollektiver und/oder individueller Habitus in ihrer Gesamtheit und Mehrdimensionalität zu beziehen oder aber zumindest auf „bestimmte konjunktive Erfahrungsräume", in denen der entsprechende Orientierungsrahmen die Handlungspraxis der Akteur:innen anleitet und „und eine ganze Bandbreite von Handlungspraktiken strukturiert" (Nohl 2020, S. 57). Von derart „breitflächigen" (ebd.) bzw. „breit geschnittenen" modi operandi werden nun wiederum „(kleinschnittigere) Orientierungen" unterschieden, die als „modus operandi der Bearbeitung einzelner Problemkonstellationen" von geringerer Reichweite zu verstehen sind (Nohl 2019, S. 54).[8]

8 Auch hier werden wiederum weiterführende Differenzierungen vorgenommen, indem Nohl den seinerseits akzentuierten Orientierungsbegriff in jüngsten Publikationen (2020, 2019) konsequent durch jenen der Handlungsorientierung ablöst, welcher grundlagentheoretisch bereits in früheren Publikationen etabliert wird (Nohl et al. 2015, S. 216), dort in der Regel aber nicht exklusiv zum Einsatz kommt, sondern über weite Strecken synonym zum Orientierungsbegriff Verwendung findet.

doi.org/10.35468/6083-03

3.2 Divergenz theoretischer Anschlussstellen unter begrifflicher Bindung an Typenbildungsverfahren

Folgt man entsprechenden Argumentationslinien, dann sind die (oft synonym verwendeten) Begriffe Orientierung und Orientierungsrahmen insofern mit unterschiedlichen Bedeutungsgehalten verbunden, als dass Orientierungen „praktische Muster" darstellen, die „unterhalb der Ebene des Habitus bzw. Orientierungsrahmens liegen" (Nohl 2020, S. 58f.). Dies ist aus professionalisierungstheoretischer Sicht auch deswegen relevant, weil mit den unterschiedlichen methodischen Begriffen unterschiedliche Anschlusspunkte an das Habituskonzept einhergehen, das in der Professionalisierungsforschung – nicht nur in dokumentarischen Kontexten – in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat (vgl. hierzu etwa Martens & Wittek 2019; Helsper 2018; Kramer & Pallesen 2018). Im Zuge der Bemühung um eine angemessene begriffliche Rahmung meiner Befunde, die entsprechenden Anschlussstellen Rechnung trägt, ergab sich nun einerseits die Schwierigkeit, dass die strukturierende Reichweite der meinerseits rekonstruierten modi operandi empirisch de facto nicht ohne weiteres zu bestimmen ist – andererseits, dass (wie noch zu zeigen sein wird) mit den unter Kap. 3.1 dargelegten begrifflichen Unterscheidungen auch Verbindungslinien zu je unterschiedlichen dokumentarischen Typenbildungsverfahren einhergehen. Hinsichtlich des hier ausgewiesenen Desiderats einer stimmigen begrifflichen Einordnung der Rekonstruktionsergebnisse gilt es an dieser Stelle klärend hervorzuheben, dass die Hinwendung ans Datenmaterial in meiner Studie vergleichsweise offen erfolgte. So wurden zu Beginn des Forschungsvorhabens keine metatheoretischen Festlegungen vorgenommen, welche den Zuschnitt der rekonstruierten Sinnstrukturen oder ihre Bindung an konjunktive Erfahrungsräume definiert hätten – dokumentarische Forschungsfragen ans Datenmaterial wurden weitgehend offen formuliert (vgl. Darstellung der Dimensionen in Kap. 2.3) und/oder anhand des Orientierungsbegriffs spezifiziert, da dieser auf empirischer Ebene Offenheit hinsichtlich der Rekonstruktion praktischer Muster geringerer Reichweite zum Ausdruck brachte.[9]

Wie bereits anhand der Typenbeschreibung in Kap. 2.4 deutlich wurde, legte ich mich schließlich darauf fest, die impliziten Sinnstrukturen innerhalb der einzelnen Dimensionen als (Handlungs-)Orientierungen i. S. Nohls zu bezeichnen. Der entsprechende Entscheid gewährleistet zum einen Anschlussfähigkeit hinsichtlich anderer Publikationen der längsschnittlichen Bezugsstudie (vgl. hierzu etwa Košinár & Laros 2020; Košinár et al. 2016). Zum anderen trägt die Verwendung

9 Dies mag als Schwachstelle des Vorhabens moniert werden. Allerdings gilt es zu bedenken, dass die relationale Bedeutung der in der Typenbildung fokussierten Sinnstrukturen sich erst im Laufe des Auswertungsverfahrens konstituierte und auch die initiale Hinwendung zu den Dimensionen Krisenöffnung und Krisenbewältigung insofern explorativ erfolgte, als zunächst offen war, ob sich überhaupt Homologien finden würden, die sich typisieren lassen (vgl. Kap. 2.2).

doi.org/10.35468/6083-03

des Orientierungsbegriffs insbesondere der Tatsache Rechnung, dass es sich bei der meinerseits erarbeiteten Typenbildung um eine relationale Typologie handelt – und dass diese Form der Typenbildung bislang exklusiv mit praktischen Mustern geringer Reichweite in Verbindung gebracht wird. Die entsprechende Zuordnung ist für die Dokumentarische Professionalisierungsfoschung insofern von grundlegender Bedeutung, als soziogenetische Lagerungen berufsbezogener modi operandi in den zumeist vorliegenden Zufallssamples erfahrungsgemäß schwierig zu rekonstruieren sind (Košinár & Laros 2021, S. 240): Mangels „gesellschaftlich etablierter Dimensionen von Heterogenität" (Nohl 2013, S. 53), deren Anwendung sich als zielführend erweist, bietet die relationale Typenbildung hier die Möglichkeit, über sinngenetische Typenbildungen hinauszugehen und anhand typisierter Zusammenhänge unterschiedlicher Dimensionen weiterführende Erkenntnisgewinne zu erzielen.

Ob die meinerseits vorgenommene Festlegung auf den Orientierungsbegriff den empirischen Zuschnitt der Rekonstruktionsergebnisse angemessen wiederspiegelt – diese sich also in Abgrenzung zu „breit geschnittenen Orientierungsrahmen" tatsächlich präziser als „modus operandi der Bearbeitung einzelner Problemkonstellationen" (Nohl 2019, S. 54) verstehen lassen – bleibt wiederum diskussionswürdig. Während sich zusammenfassend festhalten lässt, dass die vorliegende Typologie in ihrer Gesamtheit eine Annäherung an die beruflichen Habitus der Berufseinsteigenden darstellt, ist die habituelle Reichweite der Befunde in den einzelnen Dimensionen (und damit auch ihre begriffliche Einordnung) verhältnismäßig schwer zu bestimmen. Modi operandi jener Größenordnung, wie sie etwa in der Dimension 3 (Unterrichtsgestaltung) und insbesondere 4 (Institutionelle Selbstverortung) vorliegen, wurden in der Anforderungsstudie (Košinár & Laros 2020) als (Handlungs-)*Orientierungen* bezeichnet – eine Einordnung, die auch von Nohl angesichts seiner Ausschärfung des Orientierungsbegriffs gestützt wird (2019, S. 58). In der ebenfalls dokumentarisch angelegten KomBest-Studie (Hericks et al. 2018) wiederum werden Rekonstruktionsergebnisse desselben Zuschnitts als *Orientierungsrahmen im engeren Sinne* ausgewiesen, die auf spezifische konjunktive Erfahrungsräume verweisen und somit als erfahrungsraumspezifische Habitus zu interpretieren sind. Die analytische Einordnung der Befunde scheint in diesem Sinne primär davon abhängig zu sein, wie die Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums mit Blick auf das berufliche Handeln von Lehrpersonen angewandt wird, während sich auf empirischer Ebene keine grundlegenden Unterschiede bzgl. der praktischen Reichweite der rekonstruierten modi operandi abzeichnen. Weitere Rückfragen ergeben sich u. a. mit Blick auf Dimension 2 (Bewältigung von Krisen). Entsprechende Modi der Anforderungsbearbeitung wurden in meiner eigenen Studie sowie der Anforderungsstudie ebenfalls als *Orientierungen* gefasst. Angesichts der Tatsache, dass hier (z. B. bei Typus C) zum Teil Spannungsverhältnisse zwischen beruflichen Orientierungen und berufsfeld-

doi.org/10.35468/6083-03

spezifischen Normen bearbeitet werden, müssten sie i. A. an Bohnsack konsequenterweise als *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* eingeordnet werden.[10] Unklar bleibt auch, ob sich die unter Dimension 5 (Umgang mit Ungewissheit) aufgeführten Rekonstruktionsergebnisse ausschließlich auf den Umgang mit Ungewissheit im Sinne einer unterrichtlichen Problemkonstellation beziehen oder sich allenfalls auch jenseits beruflicher Kontexte manifestieren – das vorliegende Datenmaterial lässt diesbezüglich keine abschließenden Rückschlüsse zu (vgl. Relationierung der Dimensionen in Kap. 2.4).

Die oben dargestellte, teilweise divergente und/oder strittige Bezeichnung berufsbezogener modi operandi soll anhand der hier vorgenommenen Gegenüberstellungen auf inhaltlicher Ebene nicht in Frage gestellt bzw. kritisiert werden. Sie ergibt sich aus dem jeweils verfolgten (grundlagen-)theoretischen Paradigma der Autor:innen und bildet die kontroversen Zugänge ab, welche das Feld der Dokumentarischen Methode (und damit verbunden auch das Feld Dokumentarischer Professionalisierungsforschung) kennzeichnen. Dabei wird exemplarisch deutlich, dass die Einordnung der strukturierenden Reichweite von Rekonstruktionsergebnissen maßgeblich über die Standortgebundenheit der Forschenden definiert wird – sich also zuweilen eher aus methodologischen Festlegungen denn aus der empirischen Gestalt der Befunde selbst ergibt. Die kontroversen begrifflichen Rahmungen lassen aber zum einen die Frage aufkommen, wie inhaltliche Befunde angemessen zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können und/oder welche weiterführenden Verständigungen ggf. zu leisten sind, damit eine Ausleuchtung des Forschungsfeldes unter gegenseitigen Bezugnahmen begünstigt wird (vgl. dazu Kap. 6). Zum anderen wäre angesichts der teilweise fraglichen Reichweite meiner eigenen Befunde zu diskutieren, ob die aktuelle Eingrenzung der relationalen Typenbildung auf praktische Muster unterhalb der Ebene des Orientierungsrahmens eine notwendige Einschränkung darstellt oder ggf. auch andere Verhältnisbestimmungen hinsichtlich des mutmaßlichen Zuschnitts rekonstruierter modi operandi denkbar wären.

10 Eine weiterführende Frage wäre in diesem Zusammenhang, ob auf begrifflicher Ebene sinnvollerweise auch von (Handlungs-)Orientierungen im weiteren Sinne gesprochen werden kann – oder ob die Vermittlung zwischen konjunktiven und kommunikativen Wissensbeständen per se als Praxis anzusehen ist, die jenseits der Bearbeitung einzelner Problemkonstellationen liegt und Habitus in ihrer Gesamtheit tangiert.

doi.org/10.35468/6083-03

4 Zweites Problemfeld: Gestaltungskraft methodologischer Setzungen

Im Sinne einer Weiterführung und Neuakzentuierung der unter Kap. 3 dargelegten Wirkungsmacht grundlagentheoretischer Paradigmen werden nachfolgend Gedanken aufgeworfen, welche die Gefahr einer eingeschränkten empirischen Sicht auf Professionalisierungsprozesse in Folge methodologischer Vorentscheidungen betreffen. Konkret betrifft das entsprechende Problemfeld im Kontext meines eigenen Vorhabens die Anwendung des Krisenbegriffs im Zuge dokumentarischer Forschungsvorhaben. Die Kategorie der Krise ist in den letzten Jahren zu einem Kernkonzept (rekonstruktiver) Professionalisierungsforschung geworden (vgl. hierzu etwa Hinzke 2018; Dietrich 2014; Košinár 2014). Dies bildet zugleich die Tatsache ab, dass krisenhafte und spannungsbeladene Konstellationen in unterschiedlichsten theoretischen Kontexten als Schlüsselmoment für Veränderung gefasst werden. Im Kontext dokumentarischer Forschungsvorhaben kam es dabei zunächst zu einer vergleichsweise offenen Fokussierung von Krisenerfahrungen – die Rekonstruktion von Krisen erfolgte zwar (u. a.) entlang des dokumentarischen Analyseverfahrens, orientierte sich aber an theoretischen Fundierungen des Krisenbegriffs, die per se nicht an methodologische Setzungen gebunden waren (Košinár 2014; Hericks 2006). Maßgeblich neu akzentuiert wurde die dokumentarische Hinwendung zum Forschungsgegenstand in Folge der von Bohnsack vorgenommenen Ausdifferenzierung des Begriffs des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne (vgl. Kap. 3.1) sowie der damit verbundenen Relationierung konjunktiven und kommunikativen Wissens. Anhand der entsprechenden Verhältnisbestimmungen wird der Annahme gefolgt, dass „diese beiden Dimensionen des Wissens" in einem konstitutiven „Spannungsverhältnis" stehen, das dokumentarischen Rekonstruktionen zugänglich ist (Bohnsack 2013, S. 183). Die entsprechenden Ausschärfungen wurden auf forschungspraktischer Ebene in mehrfacher Hinsicht fruchtbar gemacht: Einerseits (und insbesondere) durch Hinzke (2018, S. 203), der „die Erfahrung von Krisen" im Rahmen seiner Studie zu Lehrer:innenkrisen explizit „im Spannungsverhältnis zwischen Orientierungsschemata [...] und Orientierungsrahmen im engeren Sinne [...] verortet" und entsprechende Spannungsverhältnisse ausleuchtet. Andererseits anhand der umfangreichen Arbeiten von Hericks et al. (2018), die sich u. a. ebenfalls der Rekonstruktion von Spannungsverhältnissen widmen und diese als potentielle Auslöser von „Irritationen des Habitus" identifizieren (ebd., S. 66). Entsprechende Spannungsverhältnisse bzw. deren Bearbeitung rücken damit in beiden Studien als eigentliches Schlüsselmoment für Veränderungen in den Fokus der Aufmerksamkeit.[11]

11 Es stellt in diesem Sinne eine konsequente Weiterführung solcher Sondierungen dar, dass Andreas Bonnet und Uwe Hericks (2019) jüngst den Vorschlag unterbreiten, „Professionalisierung als biografische Bearbeitung zwischen Norm und Habitus" in den Bick zu nehmen und Bohnsack (2020,

doi.org/10.35468/6083-03

Im Rahmen meines eigenen Vorhabens wurde entschieden, im Vorfeld der empirischen Rekonstruktionen keine Festlegung hinsichtlich der methodologischen Konstitution von Krisenerfahrungen vorzunehmen und die entsprechende Frage erst im Anschluss an das Analyseverfahren zu fokussieren. Nimmt man die unter Kap. 2.4 typisierten Eröffnungsformen von Krisen resümierend in den Blick, so scheint fraglich, ob es sich hierbei durchweg um Spannungsverhältnisse zwischen handlungsleitenden Orientierungen und berufsfeldspezifischen Normen handelt.[12] Eindeutig greifbar und auch entsprechend bezeichnet werden solche bei Typ C, wo die modi operandi der Akteur:innen mit institutionellen Erwartungen bzw. „Erwartungserwartungen" (Bohnsack 2017, 2013) konfligieren, so dass sich latente Passungsfragen ergeben. Auch bei Typ D deuten sich anhand der rekonstruierten Krisen entsprechende Spannungsverhältnisse an: So stellt die Infragestellung durch externe Instanzen für die Betroffenen i.d.R. auch eine Konfrontation mit Normen dar, die jenseits der eigenen (impliziten) Relevanzstruktur liegen. Mit Blick auf die weiteren Irritationsformen scheint es insgesamt aber stimmiger, das *Auftreten von Irritationen als Enaktierungsprobleme berufsbezogener modi operandi* zu interpretieren, das sich auch jenseits des Vorliegens von Spannungsverhältnissen ergeben kann: Unterrichtliche Krisenerfahrungen wären in diesem Sinne i.d.R. als Ausdruck von Enaktierungsproblemen in der Dimension *Unterrichtsgestaltung* einzuordnen. Krisenerfahrung jenseits unterrichtlicher Interaktionskontexte wären Ausdruck von Enaktierungsproblemen in der Dimension *Institutionelle Selbstverortung*. Entsprechende Enaktierungsprobleme ergeben sich je nach Typus u. a. aus der implizit negierten interaktiven Anlage schulischen Unterrichts (Typus C – *Brüche und Störungen*)[13] sowie aus Einschränkungen des eigenen Handlungsspielraums durch andere Personen (Typus B – *kollegiale Differenzen*) oder aus der Begrenzung persönlicher Ressourcen (Typus A – *persönliche Grenzen*) – in diesem Sinne also auch aus praktischen Hindernissen und Widerständen, die sich nicht primär als Begegnung mit berufsfeldspezifischen Normen konstituieren. Wenngleich die Untersuchung von Spannungsverhältnissen als Teilbereich Dokumentarischer Professionalisierungsforschung somit zweifellos aufschlussreiche Perspektiven bietet, scheint es vor diesem Hintergrund fraglich, ob es sinnvoll ist, sich bei der Rekonstruktion von Krisenerfahrungen abschließend von der Idee eines Spannungsverhältnisses zwischen konjuktivem und kommunikativem Wissen abhängig zu machen.[14]

S. 125) die „Bewältigung" des entsprechenden „Spannungsverhältnisses" als Kernmerkmal von Professionalisierungsprozessen ausweist.

12 Zur grundsätzlichen Schwierigkeit der Unterscheidung von Habitus und Norm vgl. Hericks et al. (2018, S. 55ff.).

13 Vgl. dazu auch die Rekonstruktionen von Dietrich (2014) zu Professionalisierungskrisen im Referendariat.

14 Damit soll keineswegs in Abrede gestellt werden, dass die Relationierung dieser beiden Wissensdimensionen (insbesondere im Kontext des Lehramtsstudiums) eine reizvolle Möglichkeit bietet,

doi.org/10.35468/6083-03

5 Drittes Problemfeld: Stabilität berufsbezogener modi operandi

Drittens möchte ich den Blick auf eine weitere Schwierigkeit richten, die hinsichtlich der Beleuchtung von Veränderungsprozessen im Kontext des Lehramtstudiums von gehobenem Interesse ist. Als wiederkehrende Herausforderung bei der Beforschung lehrberuflicher Professionalisierungsprozesse erweist sich die hohe Stabilität berufsbezogener modi operandi, die anhand dokumentarischer Forschungsvorhaben gängigerweise in den Blick genommen werden. Das entsprechende Problem betrifft die hier vorgestellte Studie nicht unmittelbar, da diese keine längsschnittliche Anlage aufweist. Sie tangiert sie aber insofern, als eine Kopplung zum Längsschnittprojekt ‚Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien und im Berufseinstieg' besteht, das zum Teil ähnliche Fragestellungen fokussiert (vgl. Kap. 2.1). Ungeachtet der Frage, ob die Ergebnisse meiner Studie als Orientierungsrahmen im engeren und weiteren Sinne oder aber (wie meinerseits festgelegt) als (Handlungs-)Orientierungen zu bezeichnen sind; wo in den untersuchten Dimensionen Bezüge zu Ergebnissen der Gesamtstudie vorliegen, deutet sich durchgehend eine hohe Stabilität der rekonstruierten modi operandi an.[15] Dies deckt sich mit den Ergebnissen anderer Studien (vgl. für einen Überblick Košinár & Laros 2021): Die „Bilanz bzgl. erkennbarer Transformationsfiguren" erweist sich bislang insgesamt als „eher ernüchternd" (ebd., S. 245). So bezeichnen auch Hericks et al. (2018, S. 63) den Versuch, „Veränderungsprozesse unter dem Vorzeichen von Habitusstabilität" zu rekonstruieren, explizit als „Herausforderung". Wenngleich es ihnen anhand ihrer Studie gelingt, „oberflächliche *Irritationen* des Habitus" bzw. der typisierten Orientierungsrahmen im engeren und weiteren Sinne nachzuzeichnen und diese hinsichtlich ihrer Dauer und Intensität zu typisieren (ebd., S. 64, Herv., i. Orig.), bleiben die rekonstruierten modi operandi über die zweijährige Laufzeit ihres Projekts auch auf inhaltlicher Ebene unverändert.

Der allgemeine Befund einer weitreichenden Stabilität bzw. Trägheit habitueller Dispositionen ist aus grundlagentheoretischer Perspektive selbstverständlich relevant und dient zugleich der Ausleuchtung des Forschungsfeldes. Und ohne Zweifel scheint es legitim, entsprechende modi operandi weiterhin im längsschnittlichen Verlauf zu untersuchen und so Erkenntnisse hinsichtlich der Frage zu generieren, ob und wie sich ggf. (doch) habituelle Wandlungen und Transformationen ereignen, anhand welcher sich im empirischen oder normativen

Wechselwirkungen zwischen explizitem und implizitem Wissen in den Blick zu nehmen (vgl. hierzu etwa Bonnet & Hericks 2019).

15 Eine entsprechende Anschlussfähigkeit an andere Befragungszeitpunte der Anforderungsstudie besteht insbesondere in den Dimensionen 2 (Bewältigung von Krisen) und 3 (Institutionelle Selbstverortung).

doi.org/10.35468/6083-03

Sinne Professionalisierung nachzeichnen lässt. Andererseits scheint es angesichts des vorliegenden Forschungsstandes ebenso sinnhaft und notwendig, auch kleinschrittigere Veränderungen in den Blick zu nehmen, die sich jenseits entsprechender Umlagerungen ereignen. Es ist davon auszugehen, dass sich berufliche Entwicklung im Kontext des zeitlich begrenzten Lehramtsstudiums nicht ausschließlich und nicht in erster Linie entlang großer Bögen vollzieht – und dass entsprechende Befunde für die Lehrer:innenbildung hinsichtlich der Strukturierung und Begleitung fachlicher sowie pädagogischer Entwicklungsprozesse dennoch von Interesse sind. Die Frage wäre hier, inwiefern die Dokumentarische Methode eine anschlussfähige Grundlage bietet für eine entsprechende Analyseeinstellung.

Ein denkbarer Anknüpfungspunkt stellt diesbezüglich die Kategorie der *Habits* dar, die Nohl et al. (2015) bereits in den Fokus dokumentarischer Rekonstruktionen stellten und die Nohl weiterführend mit der relationalen Typenbildung in Verbindung bringt.[16] Aus pragmatistischer Perspektive „vermitteln Habits zwischen Mensch und Welt" (Nohl 2019, S. 55). Sie stellen (stabilisierte) Praktiken dar, die im Gegensatz zu Handlungsorientierungen und Orientierungsrahmen von den betroffenen Akteur:innen noch nicht inkorporiert wurden und sich jeweils auf spezifische Gegenstandbereiche bzw. Weltausschnitte beziehen. Habits wären in diesem Sinne als erste potentielle Ausdrucksgestalt der Verfestigung neuer und/oder revidierter Handlungsentwürfe zu verstehen – und somit auch als potentieller Ausgangspunkt weiterführender Entwicklungsprozesse.

Ein entsprechender Rückgriff auf die Kategorie der Habits findet in der hier vorgestellten Studie keine Anwendung, da die ans Material gerichteten Forschungsfragen keine Prozesse beleuchten. Für eine Fruchtbarmachung des Konzepts wären zudem weiterführende Grundlegungen zu leisten (vgl. Kap. 6), die die Möglichkeiten dieses Beitrags übersteigen. Die entsprechende Analyseeinstellung verspricht aber mit Blick auf das vorliegende Datenmaterial anregende Impulse. Exemplarisch verdeutlichen lässt sich dies über einen Kernfall (Tanja Gerstner), anhand dessen sich der relationale Typus C konstituiert (vgl. Kap. 2.4). Während für Frau Gerstner in der Dimension Unterrichtsgestaltung die Orientierung an einem reibungslosen Unterrichtsvollzug im Vordergrund steht, ohne dass die individuellen Bedarfe und Interessen der Schüler:innen in den Blick geraten (Schmid 2024), dokumentiert sich anhand episodischer Darstellungen mehrfach die Tendenz, Schüler:innen in spezifischen Situationen als Interaktionspartner:innen zu

16 Mit dem Begriff der Habits schließen Nohl et al. (2015, S. 166ff.) an die Lerntheorie John Deweys an. Zur kontroversen Auseinandersetzung hinsichtlich der methodologischen Validität der entsprechenden Analyseeinstellung (bzw. der relationalen Typenbildung im Allgemeinen) hinsichtlich ihres fraglichen Anschlusses an konjunktive Erfahrungsräume und die Kollektivität rekonstruktierter Praktiken vgl. Bohnsack et al. (2019) sowie die Replik von Nohl (2019).

doi.org/10.35468/6083-03

adressieren, die ihren Standpunkt einbringen und „auch viel selber entscheiden können“ (TG_82). Entsprechende Sequenzen betreffen einerseits die gemeinsame Erarbeitung und Implementierung von Regelsystemen bzgl. Problemlagen, die zu regelmäßigen Unterbrechungen des Unterrichts führen (z. B. die Absprache eines Regelsystems für Toilettenbesuche). Andererseits überträgt Frau Gerstner ihren Schüler:innen im Kontext des Unterrichts partiell methodische Entscheidungen („hättet ihr das lieber so oder so, weil es würde beides gehen“, TG_510) und bezieht deren Ideen und Vorschläge insbesondere bei der Gestaltung des Sportunterrichts ein, dessen praktische Anleitung phasenweise direkt an die Impulsgeber:innen delegiert wird.[17] Dass die Berufseinsteigerin das entsprechende „Abgeben“ von „Verantwortung“ (TG_81) als persönlichen Lernprozess rahmt und von den damit verbundenen Möglichkeit „überrascht“ wird, legt nahe, dass sich entsprechende Handlungsmodi erst im Zuge des frühen Berufseinstiegs konstituierten. Mit Blick auf eine Anwendung der analytischen Kategorie der Habits wäre zu prüfen, ob sich hier angesichts der Konfrontation mit zuvor unbekannten Problemlagen und Herausforderungen ggf. Praktiken manifestieren, die auf übergeordneter Ebene zwar nicht symptomatisch für Frau Gerstners unterrichtsbezogene Handlungsorientierung scheinen, zugleich aber als „ausschnitthafte, sich reproduzierende [...] Verbindung von Mensch zu Welt“ (Nohl 2020, S. 58) zu verstehen sind, die langfristig allenfalls auch zu einer Veränderung grundlegender unterrichtsbezogener modi operandi führen könnten.

6 Resümee

Wie bereits dargestellt, ergaben sich im Zuge meines Promotionsvorhabens mehrfach forschungsmethodische Herausforderungen und Rückfragen an die dokumentarische Analyse von Professionalisierungsprozessen. Diese lassen sich zum Teil als charakteristische Schwierigkeiten im Zuge des Erstellens einer empirischen Qualifikationsarbeit verstehen. Gleichzeitig manifestieren sich in diesen Herausforderungen zum Teil auch grundlegende methodologische Fragen, die sich auf die Arbeit mit der Dokumentarischen Methode beziehen und hier dargelegt wurden. Im Folgenden werden mögliche Ansätze skizziert, wie den entsprechenden Problemfeldern jenseits ihrer konkreten Handhabung in meiner eigenen Studie begegnet werden könnte und es werden Desiderate hinsichtlich weiterführender Klärungen formuliert. Die anhand von Kap. 3 nachgezeichnete,

17 Maßgebliche Bedeutung im Zuge der Herausbildung entsprechender Praktiken scheint der für Typus C charakteristischen (arbeits-)ökonomischen Perspektivierung der eigenen Tätigkeit zuzukommen. So ersetzt die Delegation von Umsetzungsentscheiden insofern zeitintensive Abwägungsprozesse, als sich Frau Gerstner selbst vorgängig nicht mehr für die „bestmögliche Wahl entscheiden“ muss (TG_511).

doi.org/10.35468/6083-03

teilweise divergente Begriffsverwendung im Zuge dokumentarischer Forschungsvorhaben mag bis zu einem gewissen Grad vernachlässigbar und/oder konstitutiv für kontroverse methodologische Standpunkte scheinen – sie erschwert aber im ungünstigsten Fall gegenseitige Bezugnahmen auf inhaltlicher Ebene. Hinsichtlich weiterführender Festlegungen und Relationierungen der unterschiedlichen Begriffskategorien ergibt sich hier das Desiderat einer Aufrechterhaltung der öffentlichen Auseinandersetzungen zu entsprechenden Fragen innerhalb der dokumentarischen „Praxisgemeinschaft" (Stützel 2020, S. 62).[18] Hilfreich sind diesbezüglich (Publikations-)Plattformen, die eine regelmäßige Darlegung und Diskussion unterschiedlicher Perspektiven ermöglichen und somit zur Explizierung strittiger Punkte beitragen (vgl. dazu u. a. das Publikationsformat Jahrbuch Dokumentarische Methode). Im Kontext der Dokumentarischen Professionalisierungsforschung wären wiederum Verständigungen hinsichtlich der Anwendung der entsprechenden Grundlagenbegriffe auf das berufliche Tätigkeitsgebiet sowie die Entwicklung von Lehrpersonen zu leisten. Dies betrifft einerseits weiterführende Relationierungen des dokumentarischen Begriffsinstrumentariums mit dem Konzept des Lehrer:innenhabitus als „feldspezifischem Habitus" (Kramer & Pallesen 2018, S. 46) sowie allfälligen (Teil-)Komponenten desselben. Eine maßgebliche Rolle spielt hier die Frage nach der Anwendung der Kategorie des Erfahrungsraums auf lehrberufliche und lehramtsspezifische Kontexte (Bohnsack 2022; Bohnsack 2020, S. 42ff.; Bonnet & Hericks 2019, S. 118).
Andererseits besteht weiterführender Bedarf hinsichtlich des Versuchs, die unterschiedliche strukturierende Reichweite praktischer Muster empirisch zu erfassen und auszuschärfen. Von Bedeutung scheinen hier Studien, die sich je nach Lagerung der Rekonstruktionsergebnisse (bewusst) unterschiedlicher methodischer Begrifflichkeiten bedienen und die Befunde entsprechend zueinander ins Verhältnis setzen (vgl. dazu Košinár & Laros 2021, S. 236f.). Hinsichtlich der Stabilität berufsbezogener modi operandi wurde bereits bei der Darlegung des Problemfelds vorgeschlagen, der Kategorie der Habits im Kontext lehrberuflicher Professionalisierungsforschung einen höheren Stellenwert beizumessen (vgl. Kap. 5). Angesichts seiner durch Nohl et al. (2015, S. 209ff.) vorgenommenen Anbindung an das Habituskonzept würde dies zugleich eine gehaltvolle Erweiterung hinsichtlich der Frage anbieten, wie es letzten Endes zu weitreichenden Wandlungen und Transformationen des beruflichen Habitus kommen kann. Als Herausforderung ergibt sich wiederum der Anspruch, bzgl. der Einordnung der Lagerung empirischer Rekonstruktionen (noch) weiterführende Differenzierungen vorzunehmen. Hilfreich wären hier konkretisierende Relationierungen des Zuschnitts des Habitsbegriffs mit gängigen Bezugskategorien lehrberuflicher Professionalisierunsforschungen, so

18 Gleiches gilt für die konsequente Ausleuchtung unterschiedlicher Varianten dokumentarischer Typenbildung.

doi.org/10.35468/6083-03

z. B. dem Anforderungsbegriff in seiner Ausdifferenzierung für den Berufseinstieg (Keller-Schneider 2010) sowie für die Berufspraktischen Studien (Leineweber et al. 2021) oder dem in angloamerikanischen Kontexten etablierten Diskurs um lehrberufliche Kernpraktiken (Fraefel & Scheidig 2019). Der entsprechende Vorschlag mag insofern lediglich einer geringfügigen Verschiebung rekonstruktiver Möglichkeiten gleichkommen, als auch Habits stabilisierte Praktiken darstellen, deren Herausbildung in neuen Handlungskontexten mutmaßlich zeitintensiv ist. Zudem eröffnen sich u. a. Folgefragen, welche die Verfestigung von Habits und deren Zusammenspiel mit bereits inkorporierten modi operandi betreffen. Dennoch macht die entsprechende Verschiebung ggf. den Blick frei für berufsbezogene Handlungsmodi, bzgl. derer im Kontext des Lehramtsstudiums eher Veränderungsprozesse zu erwarten sind als auf Ebene grundlegender berufsbezogener Handlungsorientierungen und Orientierungrahmen. Angesichts der Gefahr einer eingeschränkten empirischen Sicht auf Veränderungsprozesse in Folge methodologischer Setzungen wurde auf konkreter Ebene der Vorschlag unterbreitet, krisenhafte Situationen (jenseits des Vorliegens von Spannungsverhältnissen) als Enaktierungsprobleme zu fokussieren (vgl. Kap. 4).

Darüber hinaus gilt es zu beachten, dass es im Zuge lehrberuflicher Professionalisierung (ungeachtet habitueller Schattenrisse – vgl. hierzu etwa Helsper 2018) nicht ausschließlich um die Wandlung bestehender habitueller Strukturen geht, sondern stets auch um die Genese neuer Praktiken. Wie sich angesichts neuer beruflicher Anforderungen im Kontext des Lehramtsstudiums erste Handlungsentwürfe konstituieren und verfestigen, ist in diesem Sinne von gesondertem Interesse und wäre ggf. auch hier über das Konzept der Habits in den Blick zu nehmen. Auf allgemeiner Ebene zeigt sich anhand der exemplarischen Sondierungen die Notwendigkeit, methodologische Festlegungen hinsichtlich der Frage zu reflektieren, wie sie die Erschließung von Professionalität und Professionalisierung beeinflussen und welche Chancen und Einschränkungen mit ihnen verbunden sind. Eine entsprechende Vergegenwärtigung der forschungsmethodischen Standortgebundenheit scheint einerseits selbstverständlich. Andererseits gilt es, sie auch und gerade dann im Auge zu behalten, wenn die Hinwendung zu Professionalisierungsfragen innerhalb einer wachsenden Community unter denselben methodologischen Prämissen erfolgt und dabei auch der Gegenstandsbereich selbst jüngst einer grundlagentheoretischen Modellierung unterzogen wurde (vgl. hierzu etwa Bohnsack 2022, 2020).

doi.org/10.35468/6083-03

Literatur

Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven auf Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Soziale Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [10. Aufl.]. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In Alexander Lenger, Christian Schneickert & Florian Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf, Hoffmann, Nora & Nentwig-Gesemann, Iris (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Anne-Christian Schondelmayer, Kevin Stützel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Method. Heft 1/2019* (S. 17-50). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).

Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013). Einleitung: Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Ders. (Hrsg), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* [3. Aufl.] (S. 9-32). Wiesbaden: Springer VS.

Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101-123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Combe, Arno & Gebhard, Ulrich (2012). *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahru*ng. Wiesbaden: Springer VS.

Combe, Arno & Gebhard, Ulrich (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 12 (3), S. 549-571.

Dietrich, Fabian (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat*. Wiesbaden: Springer VS.

Fraefel, Urban & Scheidig, Falk (2019). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung,* 36 (3), S. 344-364.

Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe, A. (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-141). Wiesbaden: Springer VS.

Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hericks, Uwe, Rauschenberg, Anna, Sotzek, Julia, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In Ralf Bohnsack, Nora Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 51-67). Opladen: Barbara Budrich.

Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrisen im Berufalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.

Košinár, Julia (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitug und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.

doi.org/10.35468/6083-03

Košinár, Julia & Laros, Anna (2021). Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer*innenbildungsforschung. Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen. In Alexander Geimer, Denise Klinge, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode, Heft 4/2021* (S. 221-248). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).

Košinár, Julia & Laros, Anna (2020). Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg. In Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein & Ulrich Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 255-268). Opladen: Barbara Budrich.

Košinár, Julia, Schmid, Emanuel & Diebold, Nicole (2016). Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung in den berufspraktischen Studien. Rekonstruktion typisierter Relationen von Orientierungen Studierender. In Julia Košinár, Sabine Leineweber & Emanuel Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 140-155). Münster & New York: Waxmann.

Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Leineweber, Sabine, Billich-Knapp, Melanie & Košinár, Julia (2021). Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, S. 475-490.

Martens, Matthias & Wittek, Doris (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 285-306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nohl, Arnd-Michael (2020). Prozessanalytische und relationale Typenbildung in der rekonstruktiven Bildungs- und Lernforschung. In Jutta Ecarius, & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biografieforschung* [5. Aufl.] (S. 49-64). Opladen: Barbara Budrich.

Nohl, Arnd-Michael (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Anne-Christian Schondelmayer, Kevin Stützel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 1/2019* (S. 51-64). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).

Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* [5. Aufl.]. Wiesbaden: Springer VS.

Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.

Nohl, Arnd-Michael, Rosenberg, Florian von & Thomsen, Sarah (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typsierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.

Schmid, Emanuel (2021). Ungewissheitserfahrungen im frühen Berufseinstieg. Rekonstruktionen zur Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, S. 99-112.

Schmid, Emanuel (2024). *Vermittlungsbezogene Orientierungen von Grundschullehrpersonen vor dem Hintergrund unterrichtlicher Kontingenz*. In Tobias Bauer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schmid, Emanuel (i.V.). *Krisen im lehrberuflichen Professionalisierungsprozess. Eine Typologie zur Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Irritationen im frühen Berufseinstieg*.

Stützel, Kevin (2020). Kontraste in der Gemeinsamkeit. Zur Forschungspraxis und Mehrdimensionalität der dokumentarischen Typenbildung. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 49-68). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).

doi.org/10.35468/6083-03

Autor

Schmid, Emanuel, M.A.,
Dozent und Bereichsleiter an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Primarstufe, Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Professionalisierung, Berufspraktische Studien, Berufseinstieg, Rekonstruktive Forschung.
emanuel.schmid@fhnw.ch

doi.org/10.35468/6083-03