

Katenbrink, Nora; Schiller, Daniel

Professionalisierung dokumentarisch rekonstruieren. Perspektiven einer funktionalen Analyse am Beispiel von Reflexionspraktiken

Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 254-269. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Katenbrink, Nora; Schiller, Daniel: Professionalisierung dokumentarisch rekonstruieren. Perspektiven einer funktionalen Analyse am Beispiel von Reflexionspraktiken - In: Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 254-269 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-300018 - DOI: 10.25656/01:30001; 10.35468/6083-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-300018>

<https://doi.org/10.25656/01:30001>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Nora Katenbrink und Daniel Schiller

Professionalisierung dokumentarisch rekonstruieren – Perspektiven einer funktionalen Analyse am Beispiel von Reflexionspraktiken

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich der dokumentarischen Rekonstruktion von Praktiken der Reflexion. In einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive wird zunächst der Gegenstand Reflexion verstanden als nachträgliche Begründungs- und Legitimationspraxis Professioneller eingeführt. Im Anschluss wird mit der funktionalen Analyse eine Spielart dokumentarischer Interpretation in den Fokus genommen, die sich von Fragen leiten lässt, für welches Problem eigentlich welche Praxis eine Lösung ist. Am Beispiel zweier Fälle von äquivalenter Reflexion eigener Vermittlungspraxis (Schule & Hochschule) wird dann ein Typ von Reflexion als bekenntnishaft Absicherung der Praxis gegenüber Theorie und Norm beschrieben, sowie schließlich die methodologische Perspektive funktionaler Analysen für Professionalisierungsforschung zusammengefasst.

Schlüsselwörter

Professionalisierung, Reflexion, Dokumentarische Methode, Funktionale Analyse, Begründungsverpflichtung

Abstract

Documentarily reconstructing professionalization - perspectives of a functional analysis using the example of reflective practices

This paper is dedicated to the documentary reconstruction of practices of reflection. From the perspective of the praxeological sociology of knowledge, the object of reflection understood as a subsequent practice of justification and legitimation is introduced first. With the functional analysis, a variety of documentary interpretation will be focused on, which is guided by the question for which problem which practice is a solution. Using the example of two cases of equivalent reflection of one's own mediation practice (school & university), a type of reflection is then described as a confessional safeguarding of practice

against theory and norm. Finally, the methodological perspective of functional analyses for professionalization research is summarized.

Keywords

Professionalisation, Reflection, Documentary Method of Interpretation, Functional Analysis, Obligation of Reasoning

1 Problemstellung

Die Fähigkeit zur Reflexion kann als ein zentrales Professionalisierungsziel insbesondere der ersten Phase der Lehrer:innenbildung genannt werden. Ein „wissenschaftlich-reflexiver Habitus“ (Helsper 2001, S. 11) wird damit zugleich zu einem zentralen Merkmal vom professionellen Handeln oder von Profession. Je nach (professions-)theoretischer Perspektive kann dies über das sogenannte Technologie-Defizit begründet werden. Professionelles Lehrer:innenhandeln ist aufgrund der Komplexität, Kontingenz und Ambivalenz pädagogischer Praxis und Interaktion (Helsper 2008) begrenzt planbar, kaum steuerbar und nicht standardisierbar (Tenorth 2006). Die handlungspraktischen Vereinfachungen und Ablendungen, die aufgrund der Interaktionsdynamik handelnd und nicht bewusst entscheidend geschehen, können und sollen gemäß professionstheoretischer Annahmen in einer handlungsentlasteten Situation reflektiert – d. h. verstehend nachvollzogen, Entscheidung und deren inhärenten Ablendungen bewusst gemacht sowie über Handlungsalternativen nachgedacht – werden (Helsper 2008). Dieses Nachdenken und Nachvollziehen kann als eine „Steigerungsformel“ (Reh 2004, S. 363) der Profession gesehen werden, so dass mit Reflexion auch eine fortlaufende Professionalisierung(serwartung) verbunden wird.

In einer wissenssoziologischen Perspektive kann zudem über den Begriff Reflexion auf die Begründungspflicht der Professionellen abgezielt werden. Hier dient der reflexive Nachvollzug des eigenen Handelns vor allem der nachträglichen Legitimation: „Professionelle lassen sich demnach als Akteure verstehen, die Probleme, mit denen sie sich auseinandersetzen, so zu definieren vermögen, dass diese eben möglichst weitgehend den Lösungen entsprechen, über die sie je (professionell) verfügen.“ (Pfadenhauer & Brosziewski 2008, S. 82). Professionelles Handeln absorbiert insofern Unsicherheit, als dass Professionelle nicht *mehr* über diffuse Probleme der Praxis wissen als andere, sondern als dass sie vor der Folie ihrer Befähigung die Verantwortung dafür übernehmen, das Problem *so* zu spezifizieren, dass es bearbeitbar wird. Weil sich die Professionellen selbst damit immer wieder als kompetent und zuständig hervorbringen, geht es bei der nachträglichen Reflexion vor allem um die Begründungs- und Legitimationspflicht von Profession.

Eine solche – verknappte – Betrachtung vom professionellen Handeln resp. von Profession hält für unseren dokumentarischen Beitrag für Professionalisierungsfor-

schung die Figur bereit, Reflexion als eine zentrale professionelle Praktik zu konzeptualisieren und empirisch zu beschreiben. Die Frage nach Lösungsverwaltung und Problemdefinition rückt die Frage nach Herkunft und Angemessenheit von professionellem Können i. S. von Handeln und Wissen zunächst in den Hintergrund, bzw. stellt sie anders: Professionelle sind Expert:innen, weil es ihnen qua Nachweis attestiert wird und sie es permanent betreiben. Das Entscheiden kann und muss gerade deshalb gelingen, weil man um das Nichtwissen weiß (ebd., S. 88). Ausbildung und Berufsausübung sollen dabei sichern, dass die mit Entscheidungen einhergehenden „Wertambivalenzen“ (Pfadenhauer & Brosziewski 2008, S. 89) – beispielsweise die Antinomien des Lehrer:innenhandelns – nicht in Willkürlichkeit aufgelöst werden, sondern ihrerseits in „Entscheidungsschritte des Nacheinanders“ (ebd.) übersetzt werden. Reflexion lässt sich als jene Praxis beschreiben, wie Problemdefinition und Lösungsverwaltung betrieben werden. Die nachträgliche Begründungsverpflichtung ist nicht nur normativer, sondern auch alltagspraktischer Anspruch.

Im Beitrag möchten wir uns vor diesem (noch weiter zu explizierendem) Hintergrund an der methodologischen Frage abarbeiten, ob und wie sich so verstandene professionsspezifische Praktiken der Reflexion empirisch in den Blick nehmen lassen. Dazu ordnen wir das aufgeworfene Verständnis von (professioneller) Reflexion zunächst in eine dokumentarisch ausgerichtete Professionalisierungsforschung ein, praxeologisieren so verstandene Praktiken der Reflexion als „Technik der Selbstbeobachtung“ (Reckwitz 2009, S. 177) und unterscheiden diese Gegenstandskonstruktion von dokumentarischer Professionalisierungsforschung zur impliziten Reflexion (2). Im Anschluss daran führen wir in eine funktionale Perspektive auf Reflexionspraktiken in Interviews ein (3) und zeigen am Beispiel zweier Untersuchungen, wie eine solche Selbstbeobachtung die eigene Praxis problematisiert und zugleich professionsspezifische Bezugsprobleme löst (4). Diese sich wiederholende Figur der Problembearbeitung problematisieren respektive reflektieren wir unsererseits als ‚bekenntnishafte Absicherung der Praxis gegenüber Theorie und Norm‘ und stellen zur Diskussion, dass sich (diese) Praktiken der Reflexion als funktionale Äquivalente in der Bearbeitung professionsspezifischer Probleme betrachten lassen (5).

2 Reflexion als dokumentarischer Untersuchungsgegenstand

Unser Ausgangspunkt für methodologische Überlegungen zum dokumentarischen Beitrag zur Professionalisierungsforschung setzt daran an, dass im Diskurs einerseits Einigkeit darüber zu herrschen scheint, dass die Befähigung zur Reflexion oder zumindest deren Anbahnung ein zentrales Ziel der Professionalisierung im Rahmen der ersten Phase der Lehrer:innenbildung darstellt; andererseits wird jedoch Reflexion als vielversprechende Leerformel beschrieben, die wenig

geklärt ist (Leonhard 2020). So braucht es gerade für die Erforschung von Reflexion zunächst eine gegenstandstheoretische Klärung (vgl. hierzu etwa Hinzke 2020). Aus dokumentarischer Perspektive stellt sich zudem die Herausforderung, dass die Bestimmung von Reflexion als spezifischer Denkmodus (Häcker 2017) zunächst dahingehend anschlussfähig erscheint, die gesellschaftlichen „Strukturen des Denkens“ (Mannheim 1980) zu betrachten – also die kollektiven, impliziten, praktischen Muster, die Denken, Wahrnehmen, Handeln orientieren. In den Blick genommen wird auf diese Weise eine implizite oder praktische Reflexion (Bohnsack 2020), die in der praxeologischen Wissenssoziologie die Abfolge praktischer Entscheidungen zwischen kontingenten Alternativen strukturiert (ebd., S. 61f.) Anzumerken ist dabei, dass gemäß dem Diskurs um „Reflexion“ innerhalb der Lehrer:innenbildung hiermit vor allem die sog. „Reflection-in-action“ (Schön 1983, S. 68) betrachtet wird. Gleichzeitig erscheint die Rekonstruktion einer „Reflection-on-action“ (ebd.) insofern limitiert, als dass in Anschluss an den wissenssoziologischen bzw. praxeologischen Handlungsbegriff ein explizites, praktisches Nachdenken über Praxis, die sich in verbalen Daten in Argumentationen, Bewertung und (Selbst-)Theoretisierungen manifestiert, zunächst einer anderen Logik als die Praxis selbst und dem inhärenten impliziten Wissen folgt: Theoretisierungen schließen an das kommunikative Wissen als generalisiertes Common-Sense-Wissen an und sind konstruiert nach dem Modus „Um-zu“, der der Praxis eher im Nachhinein zugeschrieben werden kann. Die geschilderte Praxis selbst ist kontingent, komplex und widersprüchlich und entfaltet ihre Funktion prozesshaft (Bohnsack 2017).

Fasst man nun Reflektieren selbst als eine soziale Praxis, resp. betrachtet „Praktiken der Reflexivität“ (Reckwitz 2009), verschiebt sich auch der Blick auf reflexives Sprechen Professioneller: Dann geht es weniger um das Nachdenken über sich, als vielmehr um historisch und kulturell kontextuierte Selbstbeobachtungen (Leonhard 2020), die sich in spezifischen Praktiken oder gar Techniken der Selbstbeobachtung manifestieren und mit denen sich Subjekte als reflexive hervorbringen. Spitzen wir diese gegenstandstheoretischen Überlegungen noch stärker methodologisch zu, dann können wir folglich zwei Arten von Reflexion dokumentarisch in den Blick nehmen:

Erstens – und damit geradezu klassisch – kann entlang von erzählter Praxis und Erzählpraxis die implizite Reflexion (Bohnsack 2020; 2017), die jedweder Praxis inhärent ist, rekonstruiert werden. Konkret wird jede Praxis in der Dokumentarischen Methode als eine kontextuierte Praxis gesehen, insofern mit jeder Praxis die „notorische Diskrepanz von konjunktiver und kommunikativer resp. performativer und propositionaler Logik“ (Bohnsack 2017, S. 54) bearbeitet wird. Praxis ist eingelassen in einen Kontext, für den bestimmte normative, institutionelle und/oder rollenförmige Regeln und Erwartungen (kommunikative bzw. propositionale Logik) gelten. Diese Regeln und Erwartungen sind den handelnden Akteur:innen

bekannt und sie können diese auch explizieren. Die Praxis selbst unterliegt aber anderen Mustern, Regeln oder performativen Logiken, die häufig in Widerspruch zu den kommunikativen Erwartungen stehen und gleichzeitig diese Erwartungen implizit bearbeiten, zurückweisen, aktualisieren. Um dies nachvollziehen zu können, ist es aus dokumentarischer Sicht unerlässlich, nicht lediglich die Praxis als solche zu beschreiben, sondern ihren jeweiligen *modus operandi* zu verstehen. Zu fragen ist folglich nach den Mustern des Hervorbringungsprozesses von Praxis, bei der die Bearbeitung der notorischen Diskrepanz ein zentrales Moment darstellt. In Anschluss an Andreas Reckwitz (2009) können wir *zweitens* dokumentarisch auch Praktiken der Reflexion, also Praktiken der Selbstbeobachtung, analysieren. Zu rekonstruieren sind hier in besonderer Weise Passagen und Sequenzen in Interviews und/oder Gruppendiskussionen, die im Rahmen einer dokumentarischen Methodik eher auf der Ebene der Schemata aufgefasst und somit oftmals dem kommunikativen Wissen zugerechnet werden. Bei Argumentationen, Bewertungen und anderen theoretisierenden Passagen dokumentiert sich nicht lediglich eine propositionale Logik. Auch diese haben eine performative Seite, sodass mit den Mitteln der reflektierenden Interpretation gefragt werden kann, wie diese theoretisierenden Selbstbeobachtungen hervorgebracht werden, wie sie sich zum Kontext und Diskursverlauf relationieren (lassen) und welches praktische Problem in der Gesprächssituation damit bearbeitet wird. Als ertragreich erscheint uns an dieser Stelle die Auslegung der Dokumentarischen Methode als funktionale Methode (Katenbrink & Schiller 2023, 2021; Goldmann 2017; Vogd 2010).

Während Ralf Bohnsack (1989) die Dokumentarische Methode zunächst vorrangig als Milieuforschung konzipierte und in Anschluss an den Handlungs- und Erfahrungsbegriff von Karl Mannheim (1964) den *modus operandi* bzw. die Genese von habituellen Praktiken in einem Erfahrungshintergrund¹ oder in einem spezifischen Erfahrungsraum verortete, rückt die funktionale Methode im Rahmen der Soziogenese die Funktionalität der rekonstruierten Praxen und Handlungsmuster in den Vordergrund. Etwas vereinfacht: Innerhalb eines spezifischen Erfahrungsraums generieren die gemeinsam geteilten Erfahrungen – verstanden als „eine Partizipation an den gemeinsamen Schicksalen“ (Mannheim 1964, S. 542) – geteiltes, konjunktives, handlungsleitendes Wissen. Zu erfassen ist dieser Erfahrungsraum resp. der *modus operandi* einerseits entlang einer sinngenetischen Interpretation – wie Praxis als sinnhafte Praxis hervorgebracht wird – und andererseits über die soziogenetische Interpretation, d. h. auf welche soziale Lagerung das

1 Diesen Praktiken ist gemäß den wissenssoziologischen Annahmen der Dokumentarischen Methode ein (konjunktives) Wissen inhärent bzw. dieses Wissen ist handlungsleitend und wird in besonderer Weise bei der Rekonstruktion von Orientierungsrahmen im engen Sinne fokussiert (Bohnsack 2017, S. 103). Auch wenn unsere Interpretation auch die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens im engen Sinne voraussetzt, schließen unsere Überlegungen an den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne an und damit auf einer schon verdichteten Ebene der Rekonstruktion.

konjunktive Wissen verweist (Bohnsack 2014). Gemäß der funktionalen Analyse ergeben sich Sinnhaftigkeit und Funktionalität weniger entlang der Herkunftsmilieus der Interaktanden. Vielmehr wird angenommen, dass mit den beobachteten Praxen und Handlungsmustern zentrale Bezugsprobleme² des jeweiligen Kontextes oder Feldes bearbeitet werden (Vogd 2010). Verschiedene rekonstruierte und ggf. typische Orientierungsmuster werden als funktionale Äquivalente für ein und dasselbe Bezugsproblem gesehen. Diese funktionale Perspektive wollen wir in der Folge entfalten und für Praktiken der Reflexion in Interviews mit Professionellen zu ihrer Vermittlungspraxis einnehmen – also in gewisser Weise das reflection-on-action (Vermittlungspraxis)-in-action (Interview) betrachten (Schiller et al. 2022).

3 Funktionale Analyse der Reflexion eigener Vermittlungspraxis

Gegenstand unserer empirischen Betrachtung, professionspezifische Praktiken der Reflexion in den Blick zu nehmen, stellen folglich Passagen dar, die Textsorten der Argumentation, Bewertung und (Selbst-)Theoretisierung bereithalten. Dabei legen wir den Fokus insbesondere auf problematisierende Sequenzen, insofern professionelle Reflexion von uns als Praxis der nachträglichen Problemdefinition und Problemlösung verstanden wird. Das sozialwissenschaftliche Forschungsinterview lässt sich praxeologisch als ein Interaktionsgeflecht betrachten, in dem (auch) Profession aufgeführt wird – und auf diese Weise als eine spezifische Variante eines ‚talk-at-work‘ (Pfadenhauer 2003, S. 130f.). Der talk, das Interview, wird insofern nicht bei der Arbeit geführt, als dass es nicht in die genuine alltägliche, berufliche Handlungspraxis eingelassen ist. Eine Interviewsituation provoziert gleichwohl jenes professionelle Reflektieren, das „bei der nachträglichen Begründung/Darstellung und nicht bei der Entscheidung gebraucht“ (Radtke 2004, S. 138) wird.

So ist das Interview zwar eine sehr spezifische Interaktion, weil anders kontextualisiert als andere Konstellationen, in denen Professionelle sprechen, aber eine soziale Gelegenheit, bei der in unseren Fällen Lehrende – adressiert in ihrer professionellen Rolle – soziale Wirklichkeit und kulturelle Bedeutungen aktualisieren und produzieren. In beiden den Betrachtungen zugrundeliegenden Untersuchungen (s. Fn 4 und 5) finden sich im Material immer wieder Sequenzen, in denen die

2 Das Konzept der Konjunktion bzw. des konjunktiven Wissens: Das gesteigerte Bezugsproblem, vermitteln und diese Vermittlung reflektieren (zu müssen), fassen wir als konjunktiv resp. strukturdientlich auf. ‚Professionelle Vermittler:innen‘ teilen somit beruflich bestimmte Erfahrungszusammenhänge.

eigene Vermittlungspraxis problematisiert wird. Trotz all der Unterschiedlichkeit³ in Forschungsfragen und empirischem Material stellen wir uns die Frage, ob und inwiefern in diesen problematisierenden Sequenzen äquivalente professionsspezifische Praktiken der Reflexion hervorgebracht werden. Um dieser Frage nachzugehen, haben wir mit verschiedenen Sequenzen aus dem Material funktionale Re-Analysen durchgeführt. Bevor wir ausgewählte Analysen präsentieren und im Anschluss Perspektiven für eine so verstandene Professionalisierungsforschung diskutieren, skizzieren wir das Vorgehen einer dokumentarisch ausgerichteten funktionalen Analyse⁴.

3.1 Dokumentarische Methode als funktionale Analyse

Für die empirische Erfassung von Reflexion als Akt von Problematisierung und Problembearbeitung/-lösung ermöglicht es die funktionale Analyse als „Spielart dokumentarischer Methodologie“ (Katenbrink & Schiller 2023 einerseits die Eigenlogik der Praxis und ihres Vollzugs in den Blick zu nehmen und andererseits die Funktionalität dieser Praxis innerhalb ihres Kontextes und ihren Kontexturen zu rekonstruieren (Bohnsack 2017, S. 76f.). Zentraler Gedanke in der Praxeologischen Wissenssoziologie ist ein Handlungs- bzw. Praxiskonzept, das einen der Praxis vorgängigen Sinn – im Sinne von Intentionen und Motiven aber auch von Regel- und Wertesystemen im Sinne objektiver Strukturen oder erster Bezugsprobleme – suspendiert. „Es gibt eine Einstellung auf die Funktionalität eines jeden geistigen Gebildes, auf die Funktionalität sowohl bezüglich des individuellen wie des kollektiven Lebens. Diese Einstellung auf die Funktionalität ist keine theoretische, sondern eine vortheorietische“ (Mannheim 1980, S. 70).

Zur Erfassung dieser Funktionalität wird in Hinblick auf das empirische Datum – in unseren Fällen transkribierte Interviewdaten – ganz im Sinne klassischer dokumentarischer Interpretation vom inhaltlich Gesagten zu der Art und Weise, wie es gesagt wird, gewechselt, um so den vortheorietischen Sinn des Gesagten zu erfassen (Bohnsack 2014). Im Sinne der funktionalen Perspektive wird dann insbesondere angenommen, dass die Anschlussnahmen in einem Diskurs kontingent sind und dass sich der Sinn vor allem durch die Betrachtung der Vollzugspraxis, d. h. entlang der Muster in der Diskurspraxis erfassen lässt: „In einem praxeologischen Verständnis ist die Frage nach dem Sinn einer Handlung oder Äußerung diejenige nach der Struktur, nach dem generativen Muster oder der generativen

3 Die Studie von Schiller (2020; siehe auch 3.2) verortet sich im Feld schulischer Fachkulturforschung und rekonstruiert alltägliche Unterrichtspraxis der Sportlehrkräfte entlang narrativ-episodischer Interviews. Die Studie von Katenbrink et al. (2019; siehe auch 3.3) hebt auf Kooperationspraxen von Lehrenden unterschiedlicher Professionszugehörigkeit (universitäre Fachdidaktik; Seminarfachleitung; Lehrkraft) entlang sog. Tandeminterviews ab.

4 Neben seinen Spuren in der Wissenssoziologie Mannheims (1980) folgt die hier lediglich skizzierte funktionale Methode Perspektiven und Prämissen der Systemtheorie (Nassehi 2019). Ausführlicher zu metatheoretischen Überlegungen siehe auch Katenbrink & Schiller (2023).

Formel, dem *modus operandi* des handlungspraktischen Herstellungsprozesses. Die Identifikation dieses generativen Musters, also dessen Interpretation, setzt die Beobachtung einer Handlungspraxis voraus“ (Bohnsack 2013, S. 248). In Hinblick auf Praktiken expliziter Reflexion ist ebenfalls anzunehmen, dass die Hervorbringung von Bedeutung und Sinn nach und nach durch die jeweiligen kontingenten und selektierenden Anschlussnahmen erfolgt und sinngenetisch beobachtbar wird. Das dokumentarische Leitprinzip der komparativen Analyse wird dann so verstanden, dass unterschiedliche Reflexionspraktiken bzw. Anschlussnahmen auf vergleichbare Bezugsprobleme einer Praxis als funktional äquivalent gesehen werden. Auf diese Weise lässt sich die Regelhaftigkeit der Reaktion und damit der Praxis herausarbeiten (Bohnsack & Nohl 2013). In den folgenden, exemplarischen Betrachtungen lassen sich auf diese Weise entlang unterschiedlichen Materials aus unterschiedlichen Forschungsprojekten vergleichbare Sequenzen identifizieren – nämlich jene, in denen eigene (Probleme einer) Lehr-, bzw. Vermittlungspraxis zum Gegenstand von Reflexion werden. Dazu werden eine Sequenz fachunterrichtlicher Vermittlungsreflexion und eine Sequenz einer hochschulischen Lehrkonstellation in den Blick genommen, um die Problembearbeitungen und Problemkonstruktionen zu beschreiben, die sich in der jeweiligen professionellen Praxis als funktional und im Vergleich als funktional äquivalent erweisen.

3.2 Problematisierung der eigenen Vermittlungspraxis im Sportunterricht – Reflexion als Absicherung

Anknüpfend an eine Studie⁵ zu unterrichtsleitenden Orientierungen von Sportlehrkräften (Schiller 2020) nehmen wir zunächst und entlang einer Beispielsequenz in den Blick, wie im Forschungsinterview eigene Vermittlungserfahrungen in Schule reflektiert werden. Der dafür aufbereitete Fall von Reflexion unterrichtlicher Praxis bezieht sich auf einen Studierenden im Lehramtsmaster, der sich am Ende der etwa viereinhalbmonatigen Praxisphase an einer Realschule befindet. Im Verlauf einer narrativen Episode aus dem kürzlich erlebten Schwimmunterricht („haben letzte Stunde den Armzug thematisiert, wir sind eingestiegen mit einer spielerischen Übung“) reflektiert der interviewte Student (DE) die Diskrepanz von Unterrichtsplanung und -durchführung:

DE: Letztendlich in der Umsetzung ist alles immer anders gewesen, als in der Planung, (.) äh @(.)@ das gehört auch irgendwie dazu, muss ich sagen, aber, ähm, ja. (.) Genau, heute in der Besprechung, wir hatten noch die Besprechung zu der gestrigen Stunde mit unserem Mentor //mmh//, haben wir die paar Probleme thematisiert (2) bei einzelnen

5 Im Rahmen der Studie wurden 14 narrativ-episodische Interviews geführt, die Erfahrungen aus dem Unterricht und mit der unterrichteten Klasse / unterrichteten Schüler:innen thematisieren. Die dokumentarische Interpretation der Transkripte mündete in einer sinngenetischen Typenbildung (Schiller 2020, S. 139ff.).

Schülern, die entweder (.) aus disziplinären Gründen nicht wirklich das gemacht haben, was sie mach-, von ihnen verlangt haben. Oder aus ähm eingetrichterten äh (.) Grundschulstechniken einfach die falsche Technik durchziehen und nicht die neue (.) annehmen, aber das ist auch 'ne Sache der, der äh, ja, is Prozesssache, glaub ich.⁶

Propositional wird fachliche Vermittlung auf zwei Ebenen problematisiert: Im Rahmen der eigenen Professionalisierungsphase gehören Differenzerfahrungen zwischen Planung und Umsetzung zunächst offensichtlich „irgendwie dazu“. Performativ zeigt sich dabei kein – im Anschluss an den ersten Satz durchaus denkbares – krisenhaftes Ereignis. Vielmehr zeigt sich in der Bearbeitung des anderen propositionalen Gehaltes – die der Differenzerfahrung zugrundeliegenden „paar Probleme“ –, dass es sich um schwer kalkulierbare Aspekte von Planung handelt, da die Vermittlungsprobleme im Verhalten der Schüler:innen zu verorten sind. Auf diese Weise dokumentiert sich zunächst ein durchaus technologisches Verständnis fachlicher Vermittlung, welches im Anschluss an die Erfahrung des Scheiterns über die diffuse Reflexionsformel „is Prozesssache“ gerettet wird. Ein solcher Verweis räumt allen Beteiligten (des Unterrichts) Zeit und Raum ein und entlastet die geschilderte Stunde – und damit die eigene Vermittlungspraxis – von einem zu hohen Anspruch an Lernfortschritt.

Auf eine immanente Nachfrage mit Bitte um Exemplifizierung reagiert DE mit einer Fortsetzung reflexiver Rede, wobei sich deren Bezugspunkt erneut ändert:

I: Hast du ein Beispiel aus der Stunde, also, wo dir das aufgefallen ist?

DE: Ähm, ja. Also, (.) ein- genau dieser (.) Wir hatten das auch hier im Sportstudium. Ich muss sagen, zu meiner äh, ganz ehrlich sagen, muss ich, hatte ich das vor meinem Sportstudium hatte ich selber noch die falsche Technik //mmh// im Schwimmen. Aber, ähm, hier bei äh genau im Studium hier im Sportstudium bei ähm Peter Müller (.) ähm hab ich erst richtig, in Anführungszeichen richtig @schwimmen@ gelernt. (.) Und, äh, genau, was mir in einer Stunde aufgefallen ist, war der Armzug (.) wo die aus der Ausgangslage – das heißt, die Arme gerade nach vorne (.), die Arme gehen etwas weiter auseinander und dann erfolgt der Armzug äh relativ eng am Körper und die F- die äh Unterarme zeigen parallel zueinander und zum Boden. (.) Und was die meisten Schüler machen, ich hab's versucht, mehrmals äh zu erläutern, einzelnen Schülern Feedback zu geben, aber, sie sind immer wieder in alte Verhaltensmuster gefallen und haben den Arm (.) echt in äh großem Bogen gespannt. Und es erfolgte keine leichte, also keine schnelle Bewegung, (.) äh, so, wie ich sie mir erwünscht hatte. Genau //mmh// (2) Aber in der Besprechung mit unserem Mentor wurde dann auch gesagt, okay, vielleicht ist das etwas zu hochgegriffen, (.) ähm, vielleicht ist der Anspruch, äh, technisch äh sauber zu unterrichten, ähm, nicht ganz angemessen, weil, also im im Hinblick auf die Zeit, wie viel wir machen konnten. (.) Genau (DE-EP, Z. 45-69).

6 Transkribiert wurde nach den TiQ-Regeln (Bohnsack 2014, S. 253ff.). Um die Lesbarkeit zu vereinfachen, wurden die Zitatauszüge für den Beitrag sprachlich geglättet und überwiegend von formalen Transkriptionsregeln befreit.

Das Changieren zwischen erlebter Praxis und eigener Professionalisierung setzt sich in der Erzählpraxis fort. Im Modus des Geständnisses – und performativ dann ein Stück weit auch als Geste der Solidarität mit den nicht-richtig-schwimmenden Schüler:innen – markiert DE eigene frühere Technikdefizite. Diese biografische Preisgabe übernimmt in der Schilderung die Funktion, dass eine Behebung dieser Defizite grundsätzlich möglich ist – und damit der eigene Vermittlungsansatz, in dem diese Technik das Leitbild darstellt, durchaus legitim. Mit der kleinschrittigen Schilderung des Bewegungsablaufes adressiert er sich in der Folge dann auch als Experte fachlicher Sachen.

Die scheiternde Überführung falscher in richtige Technik und damit auch die Umsetzung von Planung wird von DE schließlich an schulische Rahmenbedingungen gekoppelt und auf diese Weise dann auch der Rückblick auf Stunde und Nachbesprechung konkludiert: Erfolgreiches (Um-)Lernen wird durch die geringe zur Verfügung stehende Zeit begrenzt. Eine solche Funktion von Reflexion als professionelle Absicherung zeigt sich in der Herkunftsstudie typübergreifend und dann jeweils funktional äquivalent: Nachträgliche Erklärung prekärer oder sogar gescheiterter Vermittlung zeigt sich mal stärker entlang von Konstruktionen schwieriger Lehr-Lerngegenstände („Volleyball, ich finde, das ist auch einfach ein schwerer Sport“) und mal entlang von Konstruktionen nicht-passfähiger Schüler:innen („was bei Schülern natürlich immer ein bisschen schwierig ist“) (auch Schiller et al. 2022).

3.3 Problematisierung eigener Vermittlungspraxis in universitären Lehr tandems – Reflexion als Bekenntnis

Anhand des Forschungsprojektes „Kooperation im Tandem“⁴⁷ können wir Praktiken der Reflexion einer Vermittlungspraxis beobachten, die einer spezifischen normativen Erwartung unterliegt, insofern durch eine Reform innerhalb der niedersächsischen, universitären Lehrer:innenbildung im Rahmen der Einführung eines Praxissemesters zugleich für die fachdidaktischen Vorbereitungs-, Begleit- und Nachbereitungsveranstaltung sog. Lehrendentandems aus Vertreter:innen der ersten und zweiten Phase etabliert wurden. Verfolgt wird damit eine engere Verzahnung von Theorie und Praxis: Die Idee ist, dass die beiden Lehrenden ihre jeweilige und spezifische Perspektive so ins Seminar einbringen, dass diese für die Studierenden gleichzeitig und damit ‚verzahnt‘ erfahrbar wird.

In einem Interview mit einem professoralen Fachdidaktiker (Cm) sowie zwei Lehrpersonen in Praxisphasen (Aw und Bm), die auch als schulische Lehrkräfte sowie am Studienseminar und somit in der zweiten Phase tätig sind, bringt der universitäre Vertreter von Anfang an eine große Einigkeit in Hinblick auf die

7 Im Rahmen „Kooperation im Tandem“, wurde auf der Basis von elf Gruppendiskussionen mit Tandems die phasenübergreifende Zusammenarbeit am Beispiel der sog. ‚Lehre im Tandem‘ rekonstruktiv untersucht (Katenbrink et. al 2019 und Brunk et al. 2019).

Ziele der universitären Vermittlungspraxis und damit auch auf die Professionalisierungstheoretische Funktion des Praxissemesters hervor. Für ihn liegen diese eindeutig in einem akademischen Verständnis vom Praxissemester, in dessen Verlauf Studierende lernen sollen, einen distanziert analytischen Blick auf Praxis einzunehmen. Während dies einerseits im Interview propositional als geteiltes Verständnis hervorgebracht wird, zeigen sich andererseits immer wieder auch Problematisierungen und Reflexionen der Zielsetzung des Praxissemesters:

Bm: wobei man sagen muss, dass es jetzt nicht ausschließlich darum geht, öhm sie öhm, sie fit zu machen für die zweite Phase. Öhm darüber hinaus müssen die natürlich auch noch ganz anderen Dinge. Öhm sich mit ganz anderen Dingen auseinandersetzen. Öhm und vielleicht auch sich selbst auch nochmal überlegen ist das für mich der richtige Job eigentlich. Öhm hier zu stehen, öhm und öhm ja, sich selbst zu präsentieren. Das ist ja, in der zweiten Phase dann zu spät, wenn man erkennt, dass das ist vielleicht nicht der richtige Beruf für mich. Und hier habe ich nochmal die Möglichkeit auch nochmal drüber nachzudenken, welche Qualifikationen bringe ich mit, welche Anforderungen werden an mich gestellt, öhm und wie kann ich dem gerecht werden. Öhm in der zweiten Phase (...) hat man wenig Zeit da:rüber nachzudenken. (Z. 290-300)

Bm schließt hier an Ausführungen von Cm zu den Unterschieden zwischen erster und zweiter Phase der Lehrer:innenbildung und der dabei eindeutig vorgenommenen Verortung des Praxissemesters in der ersten Phase an. Dieser Anschluss suggeriert zunächst Bestätigung, die sich jedoch auf den zweiten Blick als brüchig erweist. So wird eine mögliche Vorbereitung auf das Referendariat nicht vollumfänglich („nicht ausschließlich“) zurückgewiesen. Zudem gelingt es Bm kaum zu explizieren, worum es stattdessen geht. Er macht vor allem einen eher abstrakten und zugleich starken Kontrast auf: „ganz andere Dinge“. Während ein „Fitmachen“ voraussetzt, dass es eine Art schrittweisen Plan gibt, mit dessen Einhaltung, Abarbeitung oder konsequenter Nutzung im Sinne eines Trainings das anvisierte ‚Fitnesslevel‘ erreicht wird, ist das „ganz andere Ding“ „auseinandersetzen“, also ein genaues, womöglich sogar kritisches Durchdenken einer Sache. Abstrakt verwiesen wird so auf eine individuelle, reflexive Herausforderung, wie auch die weitere Elaboration von Bm hervorbringt („überlegen“, „erkennen“ und „nachdenken“). Bezugspunkt dieses Nachdenkens ist dabei jedoch die antizipierte Praxis der zweiten oder dritten Phase, also die professionelle Praxis, insofern letztlich überprüft wird, ob die Studierenden sich selbst als „fit“ für diese Praxis einschätzen. Die folgende Anschlussnahme – ebenfalls im Modus der Reflexion der eigenen Zielsetzung respektive des gemeinsamen ‚Bemühens‘ – durch Cm erweist sich performativ als Umdeutung:

Cm: Das ist ein ganz, ganz wichtiger Punkt de:n Adam Aust anspricht. Öhm, dass wir uns alle bemühen, wirklich alle eben diese Praxisphase im Rahmen der universitären Ausbildung nicht als eine Vorbereitung für den Vorbereitungsdienst zu verstehen, ((I_1:

//mhm// ja) so nach dem Motto, schon mal einsozialisieren in eine Praxis, die dann erst kommt, sondern, dass das en, dass es en, dass es eigenständige Zielsetzungen gibt für diese Praxisphase, dass es sich unterscheiden muss, von dem, was in der Praxis, was, was im Vorbereitungsdienst läuft. (Z. 301-307)

Obwohl Bm explizit das Praxissemester als Vorbereitung auf das Referendariat sieht, bringt Cm in einem validierenden Gestus hervor, dass es geteilt zu sein scheint, dass es genau anders ist. Diskurspraktisch geschieht dies in einer beschwörenden und zu einem Bekenntnis herausfordernden Phrase: Cm ruft ein unfragliches Bemühen um ein gemeinsam geteiltes ‚Verständnis‘ vom Ziel des Praxissemesters auf. Damit kann Bms Aussage letztlich eingefangen werden: Bm bemüht sich durchaus um eine Elaboration einer „ganz anderen“ Zielsetzung, auch wenn die Vorbereitung auf das Referendariat doch der Fluchtpunkt seiner Ausführungen bleibt. Zentral für die Anschlussnahme ist die aus rekonstruktiver Sicht wenig gefüllte und damit wiederum bekenntnishafte Aussage zu den „ganz anderen Dingen“. Cms weitere Elaborationen dokumentieren einerseits das geschilderte Nachdenken über ein gemeinsames Verständnis und sind andererseits verbalisiertes Nachdenken:

Cm: Öhm und das ist auch nicht selbstverständlich, dass wir gemeinsam diese Sichtweise ausprägen, weil die Strukturen in denen diese Praxisphase abläuft natürlich mit den Strukturen im Vorbereitungsdienst sehr vergleichbar sind. ((I_1://mhm//)) Die Studierenden sind an den Schulen, ((I_1://mhm//)) äh sollen jetzt aber in dieser Praxisphase doch andere Akzente setzen, äh als die die sie, im Vor- mit Blick auf den Vorbereitungsdienst, antizipieren und dann sind es teilweise noch die gleichen Akteure mit denen sie dann im Vorbereitungsdienst zu tun haben. Also das ist von daher eine sehr erstmal strukturell gesehen schon fast ne paradoxe Situation. Es soll ja was Anderes passieren, aber systemisch gesehen sind viele Voraussetzungen vergleichbar ((I_1://mhm//)) und deswegen, äh ist es so wichtig, dass man öhm gemeinsam tatsächlich sich überlegt was kann unser, was ist unser Verständnis von Praxis in dieser Phase. ((I_1://mhm//)) Also in der universitären Phase. (Z. 308-322)

Gerahmt wird diese Sequenz durch die explizit als paradox markierte Situation des Praxissemesters, das sich strukturell kaum von Referendariat unterscheidet und in dessen Rahmen doch anderes geschehen soll. Bearbeitet wird diese paradoxe Situation durch die geschilderten und im Interview vollzogenen Praktiken des Nachdenkens: Entkoppelt von der Vermittlungspraxis kann ein gemeinsames „Verständnis von Praxis in dieser Phase“ erdacht werden. Zugespitzt formuliert und mit Blick auf die typischen Figuren dieses Diskurses (Katenbrink et al. 2019): Trotz differenter Orientierungen in Hinblick auf die Vermittlungspraxis sichert das Bekenntnis zum Praxissemester als universitäre Phase die Zusammenarbeit und legitimiert die Vermittlungspraxis, in deren Rahmen jedoch zugleich auch diese differenten Orientierungen entfaltet werden können.

4 Beitrag funktionaler Analysen für Professionalisierungsforschung

Gegenstand des Beitrages ist professionelle Bearbeitung vermeintlich unlösbarer, weil handlungspraktischer Probleme („Letztendlich in der Umsetzung ist alles immer anders gewesen, als in der Planung“; „paradoxe Situation“) im Modus reflexiven Sprechens am Beispiel der je eigenen Vermittlungspraxis. Mit Vermittlung ist eine paradoxe Strukturproblematik der Profession aufgerufen: Die Bearbeitung unlösbarer Probleme. Ein Lösungsweg in der professionellen Bearbeitung liegt darin, das Problem so zu definieren, dass es so zu der eigenen Lösungskompetenz passt. D. h. diffuse, komplexe Problemlagen werden so spezifiziert, dass die Profession zuständig und kompetent ist (Pfadenhauer 2003). In den herangezogenen empirischen Beispielen übernimmt Reflexion – und das ist unsere Hypothese: durchaus professionell-kollektiv – die Funktion einer bekenntnishaften Absicherung der Praxis gegenüber Theorie und Norm. Im Beisein von Dritten kann auf diese Weise herausgestellt werden, dass die Umsetzung geplanter Vermittlung organisatorische und unterrichtspraktische Begrenzungen erfährt.

Der modus operandi der reflexiven Sprechakte der Sportlehrkräfte lässt sich mit Blick auf die Herkunftsstudie entlang fachkultureller Gemeinsamkeiten differenzieren (Schiller 2020, S. 466ff.): Ein Bezugspunkt professionellen Agierens ist eine Sachorientierung, die stark an der Weitergabe athletischer Kulturtechniken orientiert ist – fachlicher Vermittlungskern im hier gewählten Fall ist beispielsweise die richtige Schwimmtechnik. Dabei kommt ein fachkulturelles Muster zur Aufführung, welches nicht nur die proponierten Lehrpraktiken orientiert, sondern zugleich als modus operandi für Praktiken der Reflexion fungiert und sich mit Blick auf konkurrierende organisationale Rahmungen – das Unterrichten von Schülern, die „nicht wirklich das gemacht haben, was sie mach-, von ihnen verlangt haben“ – als prekär erweist. Das Problem (der Reflexion) scheint (erst) vor diesem Hintergrund die Schule selbst zu sein: Operations- und Vermittlungslogiken einer (außerschulischen) Sportkultur, die offensichtlich im Studium selbst verstärkt werden („hier im Sportstudium bei ähm Peter Müller (.) ähm hab ich erst richtig, in Anführungszeichen richtig @ schwimmen@ gelernt“) erweisen sich aufgrund schulischer Fremdrahmungen als herausfordernd. Eine Krise wird dabei nicht aufgelöst – durch den Verweis auf eine diffuse „Prozesssache“ wird die Problemlösung und damit auch in gewisser Weise das Problem in die Zukunft verschoben und die eigene Praxis als unter den gegebenen Bedingungen legitime abgesichert.

Bei den universitären Dozierenden erweist sich das Theorie-Praxis-Problem als zentrales „paradoxes“ Bezugsproblem: Lehrende und Studierende „sollen jetzt aber in dieser Praxisphase doch andere Akzente setzen“ als im Referendariat. Der Verweis auf die Paradoxie weist nicht nur die programmatische Idee der Verzahnung von Theorie und Praxis zurück und ruft somit die Unvereinbarkeit oder

zumindest die grundlegende Differenz von Theorie und Praxis auf („ganz andere Dinge“). Diese Differenz zwischen Universität und Studienseminar, zwischen wissenschaftlicher und (schul-)praktischer Ausbildung, die von allen Akteur:innen auch fallübergreifend geteilt wird, wird gemäß der strukturellen Logik der deutschen Lehrer:innenbildung über die Phasigkeit ‚gelöst‘. Durch das Praxissemester wird diese Lösung fraglich. Es gilt das Praxissemester als ein universitäres zu befragen und zu verteidigen. Das im Modus der Reflexion hervorgebrachte gemeinsame Bekenntnis verweist zugleich auf einen Modus der Selbstvergewisserung; die Situation ist schwierig aber jede:r bemüht sich. Das vom universitären Akteur geforderte Bekenntnis zum Praxissemester als einem universitären und zum Klärungsversuch im Sinne der Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses hat vor allem die Funktion, ein reflexives Bemühen zuzusichern. Es dokumentiert sich eine reflexive Problembearbeitung als Bekenntnis, die gleichermaßen ein gemeinsames Problembewusstsein markiert und ohne Anspruch auf Lösung verbleibt. Die zentrale Funktion der Praktiken der Reflexion ist die Hervorbringung von Einigkeit – zumindest auf der Ebene des Bekenntnisses und die Reflexion wird damit bekenntnishaft oder gar zum Bekenntnis.

Gemeinsam ist den Praktiken des Reflektierens erstens eine Problemdefinition gleichsam ‚außerhalb‘ der Vermittlungspraxis und organisatorisch strukturell bedingt. Besonders eindrücklich dokumentiert sich dies in den Forschungen zur universitären Tandemlehre, insofern sich im gesamten Material kaum Erzählungen zur konkreten Vermittlungspraxis finden lassen. Zweitens erscheint die Reflexion als zentraler Lösungsweg. Die Funktion der Reflexion liegt dabei vor allem darin, die eigene Praxis zu legitimieren. Und zwar nicht indem sie als gelingend, sondern über ihre Begrenzungen als komplex und spannungsreich hervorgebracht wird. Die befragten Akteur:innen bringen sich über diese Praktiken des Reflektierens als Professionelle hervor, indem sie verdeutlichen, dass die der Vermittlungspraxis inhärenten Probleme komplexe und reflexiv zu bearbeitende sind. Weiter zugespitzt: Sie beschreiben die eigene Praxis insbesondere durch deren (Fremd-)Rahmung und die Erwartungen an die Vermittlung als hochkomplex; die Bearbeitung selbst bleibt diffus und beansprucht keine Problemlösung. Dieser Modus von Reflexion kann daher als bekenntnishaft aufgefasst werden.

Mit der Auslegung der Dokumentarischen Methode als funktionale Analyse eröffnen sich in Hinblick auf Profession und Professionalisierung Möglichkeiten, Reflexion als eine zentrale professionelle Praktik in den Blick zu nehmen. Als Ergebnis einer ersten rekonstruktiven Annäherung an professionelles Reflektieren konnte ein eventuell professionstypischer Modus von Reflexion herausgearbeitet werden. Auf Basis der hier vorgelegten methodologischen Ausführungen und Vorschläge könnte dies einer weiteren Überprüfung unterzogen werden.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich/utb.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Stuttgart: utb.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. erw., akt. Aufl, S. 241-279). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bohnsack, Ralf & Nohl, Arnd Michael (2013). Exemplarische Textinterpretation. Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. erw., akt. Aufl, S. 325-329). Wiesbaden: Springer VS.
- Brunk, Mareike, Katenbrink, Nora, Schiller, Daniel & Wischer, Beate (2019). „Ganz einfach weil’s praktisch bebildert wurde.“ Bearbeitungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses in phasenübergreifender Lehre im universitären Praxissemester. In Julia Kosinár, Alexander Gröschner & Ulrike Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 207-222). Münster & New York: Waxmann.
- Goldmann, Daniel (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen und Praxis der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Häcker, Thomas (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven* (S. 21-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2008). Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 162-168). Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), S. 7-15.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2020). Praktikumsberichte als Reflexionsanlässe. Reflexion zwischen Professionalisierungshoffnung und Praxisbewältigung in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), S. 91-107.
- Katenbrink, Nora, Brunk, Mareike, Schiller, Daniel & Wischer, Beate (2019). „Uni meets reality“? Die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Rahmen eines phasenübergreifenden Lehrmodells. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8 (1), S. 112-124.
- Katenbrink, Nora & Schiller, Daniel (2023). Was ist das Problem? Gedanken zur funktionalen Analyse in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung. In Benjamin Zander, Daniel Rode, Daniel Schiller & Dennis Wolff (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie* (S. 333-353). Wiesbaden: Springer VS.
- Katenbrink, Nora & Schiller, Daniel (2021). Ein funktional rekonstruktiver Blick auf unterrichtsleitende Orientierungen von Lehrkräften am Beispiel des Sportunterrichts – Potenzial für dokumentarische Analysen in pädagogischen und didaktischen Feldern. In Katharina Graalmann, Sylvia Jäde, Nora Katenbrink & Daniel Schiller (Hrsg.), *Dokumentarisches Interpretieren als reflexive Forschungspraxis – Erträge einer dokumentarischen Arbeitsgruppe* (S. 157-176). Wiesbaden: Springer VS.
- Leonhard, Tobias (2020). Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), S. 14-28.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1964). *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk*. Berlin: Luchterhand.

- Nassehi, Armin (2019). Rethinking Functionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer & Gesa Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 79-106). Frankfurt a. M.: suhrkamp.
- Pfadenhauer, Michaela (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pfadenhauer, Michaela & Brosziewski, Adrian (2008). Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule Eine wissenssoziologische Perspektive. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 79-97). Wiesbaden: Springer VS.
- Radtke, Frank-Olaf (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: Barbara Koch-Prieue, Fritz-Ulrich Kolbe & Johannes Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99-149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reckwitz, Andreas (2009). Praktiken der Reflexivität: Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln. In Fritz Böhle & Margit Wehrich (Hrsg.), *Handeln unter Unsicherheit* (S. 169-182). Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), S. 358-372.
- Schiller, Daniel (2020). *Handlungs- und wahrnehmungsleitende Orientierungen im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht – Rekonstruktion von praktischem Wissen der Sportlehrkräfte*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Schiller, Daniel, Rode, Daniel & Serwe-Pandrick, Esther (2022). „Quatschen oder turnen“ – Reflexivität als Provokation und Identitätsfrage im Fach Sport. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 207-225). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, Donald Alan (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 580-597.
- Vogd, Werner (2010). Methodologie und Verfahrensweise der dokumentarischen Methode und ihre Kompatibilität zur Systemtheorie. In René John, Anna Henke & Jana Rückert-John (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems* (S. 121-140). Wiesbaden: Springer VS.

Autor:innen

Katenbrink, Nora, Dr., Akad. Rätin auf Zeit an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 5 – Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul(entwicklungs)forschung; Professions-
theorie und -forschung; Schüler:innenforschung.

nora.katenbrink@uni-bielefeld.de

Schiller, Daniel, Dr., Wiss. Mitarbeiter an der Universität Osnabrück, Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften, Arbeitsbereich Sport & Erziehung.

Arbeitsschwerpunkte: Sportunterrichtsforschung; Professionsforschung;
Fachkulturforschung.

daniel.schiller@uni-osnabrueck.de