

Helsper, Werner

Die Ambivalenz der Reflexion – zwischen professioneller Strukturnotwendigkeit, endloser Anspruchssteigerung und normierendem Reflexionsregime

Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 42-75. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Helsper, Werner: Die Ambivalenz der Reflexion – zwischen professioneller Strukturnotwendigkeit, endloser Anspruchssteigerung und normierendem Reflexionsregime - In: Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 42-75 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328336 - DOI: 10.25656/01:32833; 10.35468/6156-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328336>

<https://doi.org/10.25656/01:32833>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Werner Helsper

Die Ambivalenz der Reflexion – zwischen professioneller Strukturnotwendigkeit, endloser Anspruchssteigerung und normierendem Reflexionsregime¹

Zusammenfassung

In einem ersten Durchgang werden Linien der Auseinandersetzung um Reflexion und Professionalität/Professionalisierung skizziert. Daran schließt eine Diskussion von zwei Positionen an, die eine deutliche Kritik an der Reflexionsaufforderung im Professionsdiskurs formulieren: Erstens der Kritik subjektivierungstheoretischer Positionen an der Etablierung eines hegemonialen Reflexionsregimes und den damit einhergehenden machtförmigen Unterwerfungen und zweitens der Kritik der wissenssoziologisch-praxeologischen Position am normierenden und hierarchisierenden Reflexionsimperativ. Es wird sowohl danach gefragt, was an diesen kritischen Linien weiterführend ist, aber auch, was fraglich und kritikwürdig bleibt. Schließlich wird – als Ausblick – ein Vermittlungsversuch zwischen der Kritik an der ständigen Anspruchssteigerung individueller Reflexion und der strukturellen Notwendigkeit von Reflexion im Prozess der Professionalisierung formuliert.

Schlagnote: Professionalität, Professionalisierung, Reflexion, Reflexionsregime, Reflexionsanspruch, Reflexionsnotwendigkeit

Abstract

In the first step the lines of the debate on reflection and professionalism/professionalization are outlined. This is followed by a discussion of two positions

¹ Ich verzichte in diesem Beitrag darauf, die im Rahmen des strukturtheoretischen Professionsverständnisses an vielen Stellen bereits ausformulierte Relevanz von Reflexion für Professionalität und Professionalisierung und der Bedeutung kasuistisch-reflexiver Zugänge hier noch einmal auszuführen (vgl. dazu Helsper 2001, 2002, 2021). Das leistet zudem auch der Beitrag von Rolf-Torsten Kramer in diesem Band. Stattdessen widme ich mich kritischen Anmerkungen und Positionierungen zum Reflexionsverständnis und zum Verhältnis von Professionalität und Reflexion.

that formulate a clear critique of the demand for reflection in the professional discourse: Firstly, the critique of subjectivization-theoretical positions on the establishment of a hegemonic regime of reflection and the accompanying power-shaped subjugations and, secondly, the critique of the sociological-praxeological position on the standardizing and hierarchizing imperative of reflection. It will be asked what is further-reaching in these critical lines, but also what remains questionable and worthy of criticism. Finally – as an outlook – an attempt to mediate between the criticism of the constant increase in the demands of individual reflection and the structural necessity of reflection in the process of professionalization is formulated.

Keywords: professionalism, professionalization, reflection, reflection regime, demand for reflection, need for reflection

1 Einleitung –

Linien des Diskurses und Probleme des Reflexionsbegriffs

Reflexion und Reflexivität – das zeigt ein kurzer Blick auf die Konjunktur des Themas (etwa Berndt et al. 2017; Bohnsack 2020; Cramer 2023; Kösel et al. 2022a; Reintjes & Kunze 2022; Küper 2022) – sind zu kontrovers diskutierten Themen in den Professionsdiskursen avanciert.

Dabei ist die Relevanz des Themas keineswegs neu (auch Häcker 2022; Kösel et al. 2022b): Bereits in Oevermanns Professionalisierungstheorie (Oevermann 1996, 2002) ist die Herausbildung eines doppelten Habitus prominent begründet: Professionelle bedürfen für die Herausbildung von Professionalität sowohl eines Habitus des praktischen Könnens, der nur in der Auseinandersetzung mit der professionellen Praxis erworben werden kann, als auch eines forschend-reflexiven Habitus, der in praxisentlasteten Kontexten erworben werden kann (auch Helsper 2001, 2021). Im interaktionistischen Professionsverständnis (etwa Schütze 1992, 1996, 2021) wird mit Bezug auf die Übernahme einer „höhersymbolischen“ Sinnwelt, auch der Auseinandersetzung mit dem „Fallcharakter“ (Schütze 1996, S. 190ff.) sowie der Bedeutsamkeit „biographischer Arbeit“ die hohe Relevanz von Reflexion hervorgehoben. Wenn der wissenschaftlich-reflexive Anspruch in Parsons Professionszugang auch relativierter vorliegt (Parsons & Platt 1990), so wird auch bei ihm der Herausbildung eines wissenschaftlichen Reflexionsverständnisses im Rahmen von „professional schools“ eine grundlegende Bedeutung zugewiesen (ebd., S. 199ff.; Lischka-Schmidt 2024). In der Institutionalisierung „kognitiver Rationalität“ in der Struktur der Universität gilt für die „praktischen akademischen Berufe“, dass diese zwar im „Fokus des Praktischen“ (Parsons & Platt 1990, S. 305) angesiedelt sind, aber auch bei Parsons und Platt besitzt der Erwerb kognitiven, theoretischen Wissens und entsprechender reflexiver Potenziale für die Herausbildung professi-

oneller Kompetenz und die Mobilisierung „kognitive(r) Ressourcen für die anstehenden praktischen Probleme“ (ebd., S. 302) eine wesentliche Bedeutung (siehe auch Lischka-Schmidt i. d. B.). Auch in den jüngst entwickelten Konzepten und empirischen Zugängen zur Herausbildung eines professionellen Habitus – insbesondere in Entwürfen und Studien zur Entwicklung eines Lehrer:innenhabitus und eines Studierendenhabitus (etwa Helsper 2018, 2019; Kramer & Pallesen 2018, 2019a, b; Košinár 2019, 2022, 2024) – finden sich Hinweise auf die Relevanz von Reflexion. Und Cramer (2023) verweist mit dem verschiedenen Professionalisierungsansätze übergreifenden Konzept der „Metareflexion“ deutlich auf die Erfordernisse reflexiver Professionalisierung.

Inzwischen wird aber auch Kritik am Konzept professioneller Reflexion geübt. So wird Reflexion als Ausdruck eines imaginären *Anspruchs und Bekenntnisses* verstanden (Reh 2004). Das korrespondiert eng mit der Kritik, dass Reflexion als ein am wissenschaftlichen Feld und wissenschaftlicher Praxis orientiertes Konzept *als Norm gegenüber der Praxis*, aber auch Studierenden installiert werde. Damit werde eine hierarchisierende Übertragung – im Sinne eines wissenschaftlichen Besserwissens – von Reflexionsansprüchen und -normen auf die Praxis vorgenommen – eine Form des „Ethnozentrismus der Gelehrten“ (Bourdieu 1993, S. 370). Praxis erscheine dann vor allem als defizitär, während die Dignität einer impliziten, praktischen Reflexion demgegenüber stark zu machen sei (Bohnsack 2020, 2022; Bohnsack & Sparschuh 2022; Küper 2022). Daran ist die Kritik *subjektivierungstheoretischer Positionen* anschlussfähig. Hier wird Reflexion vor allem als Adressierungs- und Subjektivierungspraktik (Ricken & Rose 2023) begriffen und im Horizont von Optimierungsdiskursen verortet, mit denen Studierende im Studium als Anspruch und Aufforderung konfrontiert würden, die ihnen machtvoll als Anerkennungsordnung entgegentritt (Hering 2022; Idel & Schütz 2017; Leonhard 2018, 2022; Wever 2022). Ebenso kritisch fällt der Blick auf die Omnipräsenz der Reflexionsforderung aus, wenn *Reflexion als „Mythos“* verstanden wird (Kösel et al. 2022a, b). Mythenkritisch wird darauf verwiesen, dass Reflexion als wirksame Fiktion, als Abblendung von Kontingenz und Überbrückung von Unbestimmtheit, als glorifizierende Überhöhung und Heilsversprechen, als dogmatische Verengung zu verstehen ist, den Bildungswegen der Adressat:innen nicht entspricht und damit schließlich zur Diskreditierung von Reflexion führen könne (ebd. S. 17ff.).

An diese Vermutung sind wiederum zahlreiche, in jüngster Zeit entstandene empirische Studien anschlussfähig, die die Anbahnung eines professionellen Habitus durch die Herausbildung eines forschend-reflexiven, auf kritische Geltungsüberprüfung zielenden Studierendenhabitus bzw. auch entsprechende Reflexionsformate im Referendariat (etwa Küper 2022; Wever 2022) kritisch befragen. Gegenüber der Reflexionsnorm erscheint die rekonstruierte Reflexionspraxis in Studium und Beruf enttäuschend (auch Häcker 2022, S. 100f.; Küper 2022, S. 60f.). Das betrifft Studien zur Portfolioarbeit im Studium (etwa Hering 2022), das forschende Lernen

(etwa Liegmann et al. 2018; Paseka & Hinzke 2018), die Praxisreflexion im Studium (Bennewitz & Grabosch 2018; Zorn 2020) oder insbesondere auch kasuistisch-fallrekonstruktive Zugänge (etwa Bräuer et al. 2018; Pollmanns et al. 2022; te Poel et al. 2022). Das mündet in die These einer „Unerreichbarkeit“ des reflexiven-kasuistischen Ideals in der universitären Lehre (Schmidt & Wittek 2022) und bei Wernet (2016, 2022; auch Wenzl 2022) in die Kritik einer fallrekonstruktiven universitären Arbeit, die sich als Versprechen einer Vermittlung von Theorie und Praxis und als „Imagerie“ der besseren Vorbereitung auf die Praxis missverstehe.

Aber diese Auseinandersetzung mit Reflexion ist keineswegs neu: Schon in den Anfängen einer professionstheoretisch begründeten rekonstruktiven Kasuistik in den 1990er Jahren wurde auf die Grenzen, die nicht intendierten Nebenfolgen und die strukturelle Ungewissheit universitär-fallrekonstruktiver Angebote in der Lehrerbildung reflektiert (etwa Beck et al. 2000; Helsper 2002, 2003; Ohlha-ver & Wernet 1999). Zudem wurde verdeutlicht, dass das Phantasma einer völligen Transparenz des Gegenübers durch rekonstruktives Verstehen eher durch eine bescheidenere Lesart der Relevanz rekonstruktiver Fallarbeit zu ersetzen sei – nämlich durch ein Wissen des „Nicht-Wissens“, also ein Verständnis, dass kein sinnverstehender Totaldurchgriff auf pädagogische Adressat:innen, Interaktionen, Szenen etc. möglich sei, sondern eine Vorsicht gegenüber subsumtiven und „totalen“ Zugängen des „gewissen Wissens“ möglich werden könne (Helsper 2003). Hinzu kommt eine vielfach beklagte Unschärfe des Begriffs der Reflexion (Häcker 2017, 2022; Leonhard 2022; Neuweg 2022). Er fungiere als Container- oder Plastikbegriff (Leonhard 2022, S. 78), bleibe unklar, erreiche allenfalls den Stand einer Alltagsdefinition, die Bezüge seien wenig strukturiert, es müsse systematischer zwischen *reflection-in-action* und *reflection-on-action* (Neuweg 2022, S. 218ff.) unterschieden werden.

Dass Reflexion als sprachliche Praxis eine *conditio humana* ist (Häcker 2017, S. 24ff.), also die grundsätzliche Möglichkeit impliziert, zu sich selbst, zu anderen und zu anderem in ein distanziertes, auf Begründung drängendes Verhältnis zu treten (Häcker 2017, S. 24ff.), ist wohl noch breit konsensfähig. Ob es gleichermaßen für blitzschnelles Nachdenken unter Handlungsdruck oder nur für ein distanziert-rekursives Denken im Nachhinein zu reservieren ist, also die „Reflexion im engeren Sinne“ (Neuweg 2022, S. 218), ist eher umstritten. Zudem werden die Begriffe unterschiedlich gebraucht: Bohnsack (2020, 2022) verwendet den Begriff der Reflexion für „den Ausstieg aus dem bisherigen Zirkel und der bisherigen Rahmung bei gleichzeitigem Einstieg in eine/n neue/n“, während Reflexivität „innerhalb des bisherigen Rahmens oder Zirkels verbleibt“ (Bohnsack 2020, S. 57), also eine Art Stufenmodell von reflexiven Praktiken. Häcker weist darauf hin, dass Reflexion im „weitesten Sinne als ein besonderer Modus des Denkens [...] und zwar als eine rekursive, referenzielle bzw. selbstreferenzielle, rückbezügliche bzw. selbstbezügliche Form“ verstanden werden kann (Häcker 2017, S. 23). Reflexivität wird demgegen-

über für „die habitualisierte bzw. institutionalisierte Form eines solchen Denkens“ reserviert (ebd.). Müller unterscheidet mit Bezug auf Hegel zwischen Reflex, einem „gewöhnlichen Wissen“, bei dem die „eigenen konstruktiven Anteile an der Wissensproduktion“ abgeblendet bleiben, und Reflexivität, einem Modus, bei dem das unmittelbare Wissen auch „daraufhin befragt wird, welche Bedingungen, welche (stillschweigenden) Voraussetzungen auf Seiten des erkennenden Subjekts in Anspruch genommen werden“ (Müller 2018, S. 176f.). In einem dritten Zugang wird eine Reflexion des Verhältnisses von Reflex und Reflexivität entworfen, also eine Art reflexive Reflexivität, die als antinomische Figur die Spannung von Reflex und Reflexion reflexiv aushält (ebd., S. 177f.).

Diese Überlegungen sind anschlussfähig an Konzepte einer reflexiven Modernisierung (Beck et al. 1996; Giddens 1995), die auch für das Verhältnis von Reflexion und Professionalität ausgelegt wird (etwa Helsper 2021, S. 272-283; Hummrich 2022; Tiefel 2004), in denen eine reflexhafte Selbstkonfrontation der Moderne infolge „verselbstständigter, folgenblinder, gefahrenrauber Modernisierungsprozesse“ mit unabsehbaren Risikofolgen entstehe (Beck 1993, S. 36). Davon sei eine selbstbezügliche Reflexivität zu unterscheiden, die durch einen Zuwachs an reflexivem Wissen über die abgeblendeten Nebenfolgen gesellschaftlicher Prozesse zu fassen sei. Das lässt aber auch die reflexive Erkenntnisbildung nicht unverändert: Mit der reflexiven Verwissenschaftlichung wird zum einen die Involvierung von wissenschaftlicher Erkenntnisbildung in die Risikoproduktion zugänglich und zum anderen ein säkularisierter Heilsglaube an Wissenschaft „im Sinne des Erwerbs unumstößlich sicheren Wissens“ (Giddens 1995, S. 55) sowie die „Gleichsetzung von Wissen und Gewißheit“ revidiert (ebd. S. 56).

Zudem stellt sich die Frage nach Ausmaß, Intensität und Grenzen der Reflexion. So wird eine Dauerreflexion befürchtet, die in eine Handlungsparalyse münden kann (Häcker 2017; Neuweg 2022). Bohnsack verweist bzgl. des Kleinbürgers, der sich ständig von außen, mit „den Augen der anderen betrachtet“ (Bohnsack 2020, S. 64), auf eine habitualisierte Dauerreflexion, die nicht auf Veränderung, sondern vielmehr auf Bewahrung orientiere. Zudem wird darauf verwiesen, dass mit der Forderung nach Reflexion häufig das implizite Verständnis einer vollständigen Selbsttransparenz und eines umfassenden Fremdverstehens mitschwingt, während doch jede (Selbst-)Reflexion unweigerlich einen „blinden Fleck“ der eigenen Standortgebundenheit aufweise und jede (Selbst-)Beobachtung in die Figur eines infiniten Regresses stets neuer externer Beobachter münde. Die grundlegende Konstitution des Eigenen sei immer im vorgängigen Anderen zu verorten, was sich einer ‚totalen‘ Reflexion entziehe (etwa Häcker 2017, S. 25).

Schließlich werden verschiedene Reflexionsformate differenziert: So werden etwa Alltagsreflexion und wissenschaftliche Reflexion, eine aus lebenspraktischem Anlass entstehende und eine von außen induzierte, absichtsvolle Veranlassung von Reflexion unterschieden (Häcker 2017, 26ff.; Leonhard 2022, S. 85ff.). Bohnsack

differenziert zwischen einer theoretisierenden Reflexion, einer habitusinternen Dauerreflexion, einem reflexiven Habitus und einer praktischen Reflexion, die er insbesondere für Professionelle als typisch hervorhebt (Bohnsack 2020, S. 60-66). Schließlich wird gegenüber der Dominanz eines Reflexionsideals wissenschaftlicher, „objektivierender Distanzierung“ auf eigensinnige Formen einer „praktischen Reflexion“ verwiesen (Küper 2022). Das ist wiederum anschlussfähig an die rekonstruktive Erschließung unterschiedlicher Typen von Reflexion, die eine empirisch fundierte Typologie von Reflexionsformen ermöglicht (Herzmann et al. 2017; Küper 2022).

Daneben wird an professionellen Reflexionskonzepten auch die Dominanz einer individualisierenden Perspektive kritisiert, also die Fokussierung auf das Professionssubjekt und seine Reflexionskompetenz, was tendenziell zu einer Überforderung tendiere (schon Reh 2004, 2008; auch Häcker 2017, 2022; Leonhard 2022). Demgegenüber werden strukturelle, kommunikative und organisatorische Formate verstärkt ins Gespräch gebracht, eine Verbindung von Theorie-, Struktur- und Selbstreflexion in den Blick genommen (Häcker 2017, S. 38f.) und weiterführend eine Perspektive von „Reflexion als soziale Praxis“ konzipiert (Häcker 2022, S. 105-110). Das entspricht einer theoretischen Verankerung von Reflexion in einer diskursiv-kommunikativen Praxis: „Freilich ist ‚Reflexion‘ nicht mehr eine Sache des Erkenntnissubjekts, das sich objektivierend auf sich bezieht. An die Stelle dieser vorsprachlich-einsamen Reflexion tritt die ins kommunikative Handeln eingebaute Schichtung von Diskurs und Handeln.“ (Habermas 1985, S. 374) So scheint die Reflexion professioneller Routine eine institutionalisierte Form der Routine professioneller Reflexion zu erfordern.

Insgesamt wird in zahlreichen Beiträgen auf diverse Formen, verschiedene Ebenen und Bezüge von Reflexion in professionellen Zusammenhängen hingewiesen (Häcker 2022). Das impliziert, dass bei der Forderung nach Reflexion als eines strukturellen Kerns von Professionalität weiter zu klären ist, wovon, auf welcher Reflexionsebene, mit Bezug auf welchen Reflexionsgegenstand gesprochen wird. Hinsichtlich von Reflexionsebenen sind im Rahmen eines Mehrebenenansatzes der Professionstheorie (Helsper 2021, S. 133f.) etwa die Ebene des Individuums (individuelle Reflexion), die Ebene der Kommunikation (kommunikative Reflexion), die Ebene der Organisation (organisatorische Reflexionsroutinen) und die Ebene der Gesellschaft (institutionalisierte gesellschaftliche Reflexionsinstanzen) zu unterscheiden. Hier werden auf unterschiedlichen sozialen Aggregierungsebenen unterschiedliche Möglichkeits- bzw. auch Begrenzungsräume für reflexive Auseinandersetzungen eröffnet. Diese Ebenen wären mit unterschiedlichen Reflexionsgegenständen in einer Ebenen-Gegenstands-Matrix zu verbinden, etwa nach dem Modell von Selbst- und Weltverhältnissen: der subjektiven Welt, der sozialen Welt, der ästhetischen Weltbezüge und der natürlichen Welt. So könnten etwa auf der individuellen Ebene die Reflexionsbezüge der subjektiven Welt (Selbst-

reflexion), der sozialen Welt (Reflexion von Selbst-Andere-Verhältnisse), der ästhetischen Welt (Reflexion individueller Geschmacksurteile) und der natürlichen Welt (Reflexion natürlicher Sachbezüge) unterschieden werden, ähnlich für die Interaktions-, die Organisations- und Gesellschaftsebene.

Die folgenden beiden reflexionskritischen Positionen sind für eine vertiefte Auseinandersetzung ausgewählt worden, weil sie grundlegende Anfragen an Konzepte von Reflexivität als Strukturmerkmal von Professionalität und Professionalisierung formulieren.

2 Reflexion als Anspruchssteigerung im professionellen Reflexionsregime – eine kritische Sichtung subjektivierungstheoretischer Positionen

Schon Sabine Reh hat darauf verwiesen, dass sich ein individualisierendes Muster von Professionalität zeige, bei dem professionelle Qualität vor allem als Ausdruck von „sinnstiftungs- und bekenntnishaft[e] Identitätsarbeit der einzelnen Lehrerin“ erscheine (Reh 2004, S. 364). In diesem Horizont verortet sie auch die im Rahmen einer „reflexiven Lehrerbildung“ (Dirks & Hansmann 1999) erhobenen Ansprüche an eine biographische Reflexivität in der ein Mehr an Professionalität durch individuelle Reflexionssteigerung im Sinne von „Reflexivität als Bekenntnisstruktur“ generiert werden solle (ebd., S. 368). Darin komme eine Subjektadressierung zum Ausdruck, in der Lehrer:innen sich reflexiv um Selbsterkenntnis bemühen, eigene Stärken und Schwächen erkennen, sich selbst verbessern, authentisch und handlungsfähig agieren sollen, die Vorstellung einer individuellen Machbarkeit von Professionalität (Reh 2008, S. 168f.). Darin manifestiere sich eine Überlagerung von zwei Subjektivierungsformen: eine, in der das Subjekt als Unternehmer seiner selbst angesprochen und zur steten Verbesserung angehalten werde, und zum zweiten eine des seine Wahrheit suchenden, sich selbst erforschenden Subjekts (ebd.). Gegenüber diesem individualisierenden Modus einer Reflexion verweist Reh (2008) auf entlastende Formate, auf „in der Arbeitsweise einer Organisation verankerter Orte für kommunikative Reflexivität“ (Reh 2004, S. 368; auch Häcker 2022).

An diese Linien – im Anschluss an die Position von Ricken zu Subjektivierung und Anerkennung (Ricken 2019; Ricken & Rose 2023) – schließt insbesondere Leonhard in seinen Überlegungen zur Subjektadressierung in der Lehrerbildung an (Leonhard 2022; Leonhard & Abels 2018; Leonhard & Lüthi 2018). Mit einem praxistheoretischen Zugang zur Lehrerbildung (Leonhard 2018; auch Idel & Schütz 2017) wird der Fokus darauf eingestellt, die Lehrerbildung als Verkettung von Praktiken und damit als „Praxisformation“ (Leonhard 2018, S. 83) zu konzipieren. Dies wird auch bezüglich der „Reflexion“ formuliert: „Die diesbe-

züglichen hochschulischen Praktiken (eine Reflexion zu schreiben), Institutionalisierung (wie Reflexionsseminare) und Artefakte (Portfolio) bilden eine solche Praxisformation.“ (ebd., S. 84). Mit diesem praxistheoretischen Zugang lässt sich auch das Verhältnis von Theorie und Praxis dahingehend neu konzipieren, „dass sowohl die berufliche Praxis von Lehrpersonen als auch die ‚Wissenschaftspraxis‘ der Hochschule zunächst als je eigene, unterschiedlichen Logiken und Erfolgskriterien folgende Praxen positioniert und prozessiert werden können.“ (ebd., S. 85) Damit werde auch eine individualisierende Fokussierung auf Studierende als autonom-reflexive Subjekte relativiert, indem diese nicht als den Praxisformationen vorgängig verstanden, sondern als in den Praxen hervorgebrachte zu verstehen seien. Hier wird die praxistheoretische Perspektive an das Konzept der Subjektivierung angeschlossen, indem sich in diesen sozialen Praktiken Adressierungen vollziehen und Readressierungen erfolgen, in denen Studierende zu Subjekten gemacht werden und sich im Selbstverhältnis selbst subjektivieren. So lässt sich Lehrerbildung als „*berufliche bzw. berufsbezogene Subjektivierung* beschreiben“ (Leonhard & Lütge 2018, S. 186, Herv. i. Orig.). In diesen Adressierungen sind wiederum Subjektnormen enthalten, die für die so adressierten Ordnungen der Anerkennung erzeugen. Anerkennung erhält nur, wer diesen Normen entspricht bzw. zumindest versucht, ihnen zu genügen. Damit ist Anerkennung nicht nur als Gewährung von Wertschätzung zu verstehen, sondern immer auch als Unterworfenheit unter eine machtvollere Anerkennungsordnung, der man genügen muss, um anerkannt zu sein (Ricken & Rose 2023).

Aufgrund der Annahme einer sich über die gesamte Lebensspanne vollziehenden Aufforderung, zu sich in ein (selbst)reflexives Verhältnis zu treten, und damit einer Omnipräsenz institutionell veranlasster – also nicht alltäglich-lebensweltlich erfolgreicher – Reflexion (Leonhard 2022, S. 79ff.), vertritt Leonhard die These einer Instrumentalisierung von Reflexion in Bildungsinstitutionen und „deren Beitrag zur Subjektivierung ihrer Insassen und ihres Personals als ‚reflexive Subjekte‘“ (ebd., S. 79): „Reflexion hat sich von einem menschlichen Potenzial zu einer trainierbaren Kompetenz gewandelt. Reflexion als selbstverständliche Umgangsweise mit den Kontingenzen des Lebens ist durch lebenszeitüberspannende Reflexionsveranlassung zum Zweck produktiver Selbstführung instrumentalisiert worden. Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung befördern diese Instrumentalisierung systematisch.“ (ebd., S. 79). Die permanente „Aufforderung zur Reflexion *konstituiert* damit ‚reflexive Subjekte‘“ (ebd.). Dafür verwendet Leonhard den Begriff des „Reflexionsregimes“, den er für gerechtfertigt hält, „wenn eine bestimmte generalisierte Absicht – im vorliegenden Fall Reflexion – *institutionalisiert und regelhaft*, damit auch meist *diskursiver Verhandlung entzogen* für die Adressatinnen *unvermeidlich*, und in ihrer Bedeutung und den Implikationen mindestens teilweise *intransparent* ist“ (ebd.). Diese starke These wird mit kurssorisch ausgewählten Passagen aus Primarstufe, Schule, Studium bis zur Geronto-

reflexion illustriert und die Instrumentalisierungsthese damit „als plausibilisiert“ (ebd., S. 84) entworfen.

Die Konsequenzen der Instrumentalisierung von Reflexion werden von Leonhard auf drei Ebenen verortet (ebd., S. 85-90): Auf der *ersten Ebene* folgt aus der Dekontextualisierung lebensweltlicher Reflexion und der institutionellen Reflexionsaufforderungen eine „Denaturalisierung“. Obwohl er gute Gründe für eine Aufforderung zur Reflexion und Befremdung im Programm einer akademischen Lehrerbildung konstatiert, ändere sich „unabhängig von der Berechtigung der Absicht auch die Struktur von Reflexion“ (ebd., S. 87). Veranlasste Reflexion gewinnt eine eigene Anforderungslogik, die „in Schulen und Hochschulen gerade selbst zum Problem werden“ kann (ebd., S. 88). Auch durch die Einbindung der Reflexionsprodukte in Leistungsbewertungen führe dies zu einer strategischen Ausrichtung von Studierenden an den Reflexionsanforderungen. Auf einer *zweiten Ebene* wird das Reflexionsregime der Lehrerbildung in die Theorie des „unternehmerischen Selbst“ eingerückt (Bröckling 2007). Reflexion erscheint als zentrale Selbsttechnologie, um sich selbst zu beobachten und Effizienz zu überprüfen – ein Modell strategisch ökonomischer Rationalität der Selbstoptimierung. Das plausibilisiert Leonhard anhand von Studien zur Portfolioarbeit (vgl. Münte-Goussar 2016, S. 235ff.), die mittels Selbstdarstellung, Beobachtung und Diagnose, Selbstvergewisserung und Selbsterzeugung als Technologie des Selbst zur Realisierung eines unternehmerischen Selbst zu begreifen sei (Leonhard 2022, S. 89). Auf einer *dritten Ebene* wird nach Konsequenzen des Reflexionsregimes in Schule und Hochschule gefragt, was mit dem Hinweis auf damit einhergehende „paradoxe Anforderungen“ beantwortet wird (ebd.). Um Anerkennung zu finden, müssen sich Studierende der Reflexionsnorm unterwerfen. Mit der Instrumentalisierung der Reflexionsaufforderung wird „Einsichtigkeit“ (als Konformität mit den institutionellen Erwartungen) zur Norm der Anerkennbarkeit, die das emanzipatorische Potenzial lebensweltlicher Reflexion dem strategischen Impression-Management unterwirft.“ (ebd.) Für die universitäre Lehrerbildung werden Phänomene wie Widerstand, subversive Strategien, Verächtlichmachen, sich Durch-Lavieren, dramaturgische Inszenierung von Reflexivität oder auch Verweigerung diagnostiziert. Das erziehungswissenschaftliche Lehramtsstudium schwanke zwischen „Leid- und Light-Disziplin“ und gehe mit entgrenzenden Übergriffen einher (ebd., S. 90f.).

Leonhard plädiert als Ausweg aus den Paradoxien des Reflexionsregimes für einen „zurückhaltenden Einsatz des Reflexionsbegriffs“, für mehr „academic rigour“, indem zwischen abstrakten wissenschaftlichen Kategorien und inkorporierten Deutungsbeständen Verbindungen erzeugt werden, sowie für die „mehrfache Teilnahme an der Kernoperation des Forschens“ als einer methodisierten Erkenntnisbildung und einer Distanzierung vom Diktum der Praxisrelevanz im Studium (ebd., S. 91).

Worin besteht nun die weiterführende Perspektive der subjektivierungstheoretischen Position hinsichtlich der Bedeutung von Reflexion in der (universitären) Lehrerbildung und Professionalisierung (auch Hering 2022; Münte-Goussar 2016; Idel & Schütz 2017; Wever 2022)?

- *Erstens* wird mit dem Fokus auf die Aufforderung zur Reflexion im Lehramtsstudium die professionstheoretische Begründung von Reflexion um die Perspektive erweitert, dass damit auch eine organisationskulturelle Anerkennungsordnung institutionalisiert wird, die für Studierende einen machtvollen universitären Möglichkeits-, aber auch Begrenzungsraum in der Spannung von Inklusion und Exklusion aufspannt. Je nach biographisch erworbenem Herkunfts- und Schülerhabitus der Studierenden erzeugt dies entweder mehr oder weniger deutliche Irritationen und Widerfahrnisse – Hochschulelehrende als „Krisenauslöser“ (Helsper 2021) im Sinne feldspezifischer Kriseninduktion – oder aber mehr oder weniger deutliche Anschlussmöglichkeiten an bereits entfaltete habitualisierte Reflexionshorizonte (Niestradt & Ricken 2014). Es geht also um Passungen zwischen Studierendenhabitus und universitärer Reflexionskultur, über die Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit hergestellt wird. Reflexion verliert in dieser Perspektive ihre Unschuld, weil sie als pädagogische Absicht kenntlich wird und individuelle Professionalisierung damit auch als machtförmiger Zusammenhang mit der Absicht der Formierung professioneller Subjekte in den Blick kommt (auch Helsper 2021, S. 122ff.).
- Das impliziert, jenseits professionstheoretischer Begründungen von Reflexion als professioneller Notwendigkeit, Interaktionen und Praktiken in verschiedenen Phasen der Lehrerbildung verstärkt empirisch in den Blick zu nehmen. Was für pädagogische Settings prinzipiell gilt, nämlich die doppelte Kontingenz und Ungewissheit pädagogischen Handelns, wäre auch bezüglich der Aufforderung zur Reflexion in den Blick zu nehmen. Dabei wäre insbesondere auf Konstellationen zu achten, in denen die stellvertretende Deutung der Ermöglichung von Reflexion in ihr Gegenteil, in paradoxe Verwendungsweisen und eine Immunisierung gegen Reflexion umschlägt – also in reflexionskritische Readressierungen von Studierenden (Ricken & Rose 2023).
- In Analogie zu kulturtheoretischen Ansätzen bezüglich der Rekonstruktion von Lern-, Schul- oder genereller Organisationskulturen (Helsper 2008) lassen sich *drittens* in dieser Perspektive auch Lehrbildungskulturen in der Spannung von Imaginärem, Symbolischem und Realem rekonstruieren. Dabei wären Imaginationen und Mythen (Kösel et al. 2022a) von Lehrerbildung zu rekonstruieren, die in Spannungsverhältnissen zum interaktiven Vollzug stehen können. Darin wäre empirisch zu prüfen, ob und inwiefern sich Reflexionsmythen in der Spannung von Imagination und Verkennung und im Zuge der Einforderung von Reflexion Dominanzverhältnisse sowie Inklusions- und Exklusionsmechanismen rekonstruieren lassen.

Wenn subjektivierungstheoretische Anfragen an die Reflexionsadressierung den Blick auf empirisch zu rekonstruierende Dominanzverhältnisse schärfen, so sind andererseits auch kritische Anmerkungen zur subjektivierungstheoretischen Perspektive auf Professionalisierung und Reflexion erforderlich. Dies betrifft zumindest die folgenden Punkte:

- So ist *erstens* die *Instrumentalisierungsthese fragwürdig*: Wenn einerseits Reflexion als „conditio humana“ anthropologisch fundiert wird, dann ist andererseits zu fragen, wie Reflexion überhaupt erworben werden kann. Denn die anthropologisch verankerte Potenzialität von Reflexion kann nicht hinreichend fassen, wie es zur Entfaltung von Reflexion kommt. Kurz: Reflexion als Potenzial emergiert nur in Bildungsprozessen. Zu sich selbst, zu anderen, zur sozialen Welt in ein distanziert-nachfragendes Verhältnis eintreten zu können, wäre als Entfaltung transformatorischer Bildungsprozesse zu fassen, mittels derer es erst möglich wird, auch zur Instrumentalisierung von Reflexion in ein reflexives Verhältnis treten zu können. Damit aber wird die binäre Konstruktion – lebensweltlich-selbstverständliche Reflexion hier und institutionalisiert-veranlasste Reflexion dort – fragwürdig. Denn auch die Ermöglichung lebensweltlicher Reflexion ist konstitutiv in Selbst-Andere- und damit auch in Anerkennungsbeziehungen eingebunden – es gibt kein Außerhalb der Anerkennung und von Anerkennungsnormen (Ricken & Rose 2023)! Die Dichotomie lebensweltlich = unschuldige Reflexion hier und institutionell = verdächtige Reflexion dort müsste somit übersetzt werden in: *instrumentalisierte Reflexion* in verschiedenen Strukturvarianten in lebensweltlichen und institutionellen Feldern sowie *nicht-instrumentelle Reflexion* in lebensweltlichen und institutionellen Kontexten. Instrumentelle Reflexion wäre somit in lebensweltlichen und institutionellen Kontexten erst als spezifische Form in sozialen Interaktionen zu rekonstruieren, die für andere Zwecke verwendet würde, z. B. als Vorwurf oder implizite Schuldzuweisung: Denk mal über dich nach, was du immer anrichtest! Damit wäre auch die Aufforderung zur Reflexion im Studium nicht per se als „Instrumentalisierung“ zu fassen, sondern ob es sich um instrumentelle oder nicht-instrumentelle Reflexion handelt, wäre eine empirische Frage und nicht über die Dichotomie lebensweltlich-institutionell zu klären.
- *Zweitens* ist der *Begriff des Reflexions-Regimes* für die Lehrerbildung fragwürdig. Das deutet sich bei Leonhard selbst an, wenn er den Begriff rechtfertigt: Der „starke Begriff“, der mit einem „Unrechtsstaat“ assoziiert werde, sei angebracht, „wenn eine bestimmte generalisierte Absicht – im vorliegenden Fall Reflexion – *institutionalisiert und regelhaft*, damit auch meist *diskursiver Verhandlung entzogen* für die Adressat:innen *unvermeidlich* und in ihrer Bedeutung und den Implikationen mindestens teilweise *intransparent* ist.“ (Leonhard 2022, S. 79) Nun lassen sich nahezu alle Bestimmungen, die an Goffmans Analyse „totaler Institutionen“ erinnern (Goffman 1973), Assoziationen, die auch dadurch ge-

weckt werden, dass Leonhard von „Insassen“ spricht (ebd., S. 79), in Zweifel ziehen: Ob die Absicht der Reflexion im Lehramtsstudium „generalisiert“, und „institutionalisiert“ ist, bleibt fraglich. In vielfach dominierenden Vorlesungsformaten liegt eher eine stark rezeptive, nachvollziehende Variante des Studiums nahe. Ob dies der „diskursiven Verhandlung“ prinzipiell entzogen und „unvermeidlich“ ist, bliebe empirisch erst zu überprüfen. Und ob die Absicht und deren Bedeutung „teilweise intransparent“ ist, ist letztlich daran geknüpft, wie stark in Lehrerbildungskontexten der Begründungspflicht nachgekommen wird. Mit dem Begriff des Regimes wird Lehrerbildung letztlich als institutionalisiertes Unterwerfungsverhältnis gefasst. Faktisch wird das Studium aber freiwillig – auch wenn habitualisierte Orientierungen für die Studienwahl bedeutsam sind – aufgenommen, kann jederzeit ohne Begründung verlassen werden und eröffnet intern Wahl- und Variationsoptionen. Zudem bleibt zu fragen, ob die Qualität einer „generalisierten Absicht“ nicht doch von Bedeutung ist: So scheint es einen Unterschied zu machen, ob generalisiert Gehorsam und blinder Glaube oder Reflexion und Autonomie eingefordert werden. Bei Letzteren gibt es zumindest die Möglichkeit, gerade im Rekurs auf diese Bildungsziele, Varianten der Instrumentalisierung und paradoxen Verwendung kritisch-reflexiv zu befragen und die proklamierten Werte einzuklagen. Auch wenn es durchaus nachvollziehbar ist, dass „veranlasste Reflexion“ eine „eigene und *zusätzliche* Anforderungslogik“ beinhaltet (ebd., S. 87) und „gerade selbst zum Problem werden kann“ (ebd., S. 88), ist dies aber nicht – wie Leonhard formuliert – als „unabhängig von der Berechtigung der Absicht“ bzw. der Begründbarkeit „normativer Ansprüche“ (ebd., S. 87) zu verstehen. Vielmehr ist die nachvollziehbare Begründung entscheidend dafür, ob Reflexion als zwangsförmige Anerkennungsnorm installiert oder als begründeter Bildungsanspruch nachvollzogen werden kann. Letztlich wird aber bei Leonhard das postulierte Reflexionsregime der Lehrerbildung mit dem „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007) als eines hegemonialen, der ökonomischen Rationalisierung und den Imperativen von Effizienz und strategischer Optimierung unterworfenen Subjektivierungsmodells verbunden. Damit tendiert das Postulat des Reflexionsregimes zu einer hermetischen Figur auf hohem Generalisierungsniveau, das zudem einseitig ausgelegt wird, weil Reflexion auch eröffnet, ökonomische Rationalität einem distanziert-kritischen Blick unterwerfen zu können.

- Leonhard schreibt – ein *dritter Kritikpunkt* – veranlasster Reflexion im Rahmen eines Reflexionsregimes zu, dass sie im Unterschied zur lebensweltlichen Reflexion, die problemlösend sei, „gerade selbst zum Problem werde“ (ebd., S. 88). Daraus resultiere die paradoxe Anforderung, dass Studierende, um Anerkennung zu finden, Konformität mit der institutionellen Reflexionsnorm demonstrieren und sich um strategische Anpassung bemühen müssten, was „das emanzipatorische Potenzial lebensweltlicher Reflexion“ unterminiere (ebd., S. 89). Während

im lebensweltlichen Handeln praktische Krisen Anlass für Reflexion seien (ebd., S. 85f.), würden diese in der institutionell veranlassten Reflexionsadressierung fehlen und Studierende mit dem Programm einer Befremdung etwa gegenüber der eigenen Schulzeit und den darin erworbenen Praktiken konfrontiert. Damit fasst Leonhard aber nichts anderes, als die Bildungsprozessen inhärente Struktur, dass Lehrpersonen Krisen induzieren müssen, um eingeschliffene Weltansichten und Wissensbestände in Bewegung zu bringen. Dabei ist das Reflexionsparadox, das Leonhard ins Zentrum rückt, lediglich eine spezifische Strukturvariante dieser „Kriseninduktion“, die in Analogie zur Autonomieparadoxie mit „Sei autonom!“ als: „Reflektiere!“ zu fassen wäre. Hier weist Leonhard selbst darauf hin (Leonhard 2022, S. 88, 91), dass es gegenüber dem Imperativ des Anspruchs um kommunikative Formate des faktischen Prozessierens von reflexiven Auseinandersetzungen gehen müsse. Veranlasste Reflexion als Krisen induzierende Auslösung von Bildungsprozessen muss somit keineswegs zwangsläufig in die Reflexionsparadoxie münden.

- Leonhard verweist – ein *vierter Kritikpunkt* – selbst darauf, dass es gute Gründe von Reflexionsansprüchen in der Lehrerbildung gebe. Dies impliziert allerdings, dass es gegenüber der Kritik an einer professionstheoretisch begründeten Reflexionsnorm, wie sie etwa Kramer und Pallesen (2018) formulieren, andere Begründungen für Reflexion in der Lehrerbildung geben müsste. Oder: Die Kritik der Reflexionssteigerung als Bekenntnis und Regime und die damit einhergehende Kritik der Reflexionsnorm ersetzt nicht die Begründung von Reflexion als Strukturmoment von Professionalisierung. Das bleibt in subjektivierungstheoretischen Positionen eine Leerstelle. Wenn den professionstheoretischen Begründungen generalisiert vorgehalten wird, dass sie ein Lehrbildungs-Reflexionsregime befeuern, dann bleibt – will man nicht auf Reflexion als Strukturmerkmal von Professionalität verzichten, was theoretisch zu begründen bliebe – der Anspruch bestehen, subjektivierungstheoretisch Reflexion besser zu begründen.
- Zudem entkommen – ein *fünfter Kritikpunkt* – Leonhards Folgerungen für Lehrerbildung und Professionalisierung den von ihm aufgeworfenen Subjektivierungsproblematiken nicht. Das Plädoyer, erstens präziser zu benennen, worum es genau in der containerhaften Verwendung der Reflexionsaufforderung gehe und zweitens für einen „zurückhaltenden Einsatz“ des Reflexionsbegriffes (ebd., S. 91), votiert dafür – dagegen wäre nichts einzuwenden – genauer zu formulieren, was erwartet wird und die Reflexionsomnipräsenz zurückzunehmen. Gegenüber tendenziell entgrenzenden Anforderungen, „sein Innerstes nach außen kehren zu müssen“ (ebd., S. 90f.), werden als angemessenere Ansprüche des Studiums Analyse, die Rekonstruktion von Sinn (ebd., S. 88) und „academic rigour“ eingefordert. Diese bestehe erstens darin, die zunächst fremden wissenschaftlichen Kategorien an die Deutungskategorien der Studierenden anzuschließen, eine Art Übersetzungsleistung bzw. „Zweisprachigkeit“, wie sie

Combe und Gebhardt (2007) für Bildungsprozesse eingefordert haben. Und zweitens in der „mehrfachen Teilnahme an der Kernoperation des Forschens“ (ebd., S. 91), was die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns in institutionellen Kontexten verdeutlichen könne. Wenn damit „deutlich mehr Klarheit bezüglich der Anforderungen“ (ebd.) erzeugt wird, beinhaltet dies aber keineswegs, dass damit auch die Reflexionsadressierungen zurückgenommen würden. Denn alle Vorschläge beinhalten konstitutiv die Aufforderung zur Distanznahme und damit zur Reflexion.

3 Reflexion als Norm und der „Ethnozentrismus“ wissenschaftlichen Wissens – eine Auseinandersetzung mit der wissenssoziologisch-praxeologischen Kritik professioneller Reflexion²

In den wissenssoziologisch-praxeologischen Studien von Bohnsack (2020, 2022; Bohnsack & Sparschuh 2022, S. 145ff.) rückt die Kritik an der Hegemonie „einer theoretisch-rationalistischen Sozialwissenschaft“ und „rationalistischer Reflexionsaufforderungen“ in das Zentrum. Diese wird auf der Grundlage eines Differenztheorems eingeführt, nämlich der grundlegenden Unterscheidung zwischen einer wissenschaftlichen Expertise und dem professionellen Wissen als ein davon strikt zu unterscheidendes praktisches Wissen. Die wissenschaftliche Expertise wird dem Bereich des kommunikativen Wissens zugewiesen und das professionelle Handlungswissen als konjunktives Wissen bestimmt (Bohnsack 2017). Auf der Grundlage der analytischen Unterscheidung dieser Wissensformen wird von Bohnsack eine professionstheoretische Konsequenz gezogen:

„Während *implizite oder praktische* Reflexionsfähigkeit, welche auf einem elementaren Niveau einen integralen Bestandteil der Praxis selbst darstellt, noch zu den *konstituierenden Bedingungen* von Professionalisierung zu zählen ist, also Voraussetzung dafür ist, eine Praxis überhaupt als professionalisiert bezeichnen zu können, gilt dies nicht für *explizite* oder besser: *theoretisierende* Reflexionspotenziale, welche allerdings als *normative* Anforderungen an die Bewertung einer professionalisierten Praxis herangetragen werden können.“ (Bohnsack 2020, S. 54f.)

2 Hier kann nur darauf verwiesen werden, dass die insgesamt von Bohnsack formulierte Kritik (Bohnsack 2020, 2022; Bohnsack & Sparschuh 2022) – insbesondere auch am strukturtheoretischen Ansatz – voller Missverständnisse, eindimensionaler Interpretationen und unzulässiger Verallgemeinerungen ist. Die Kritik ähnelt im Vorgehen der Kritik von Baumert und Kunter (2006), die den strukturtheoretischen Ansatz so (fehl-)interpretieren (vgl. Helsper 2007), dass sich der so zurechtgelegte „Pappkamerad“ leicht demontieren lässt. Darauf kann hier aus Platzgründen nur kursorisch eingegangen werden, weil hier die Kritik am Reflexionsverständnis im Zentrum steht.

Theoretisch-forschungsbasierte Reflexion erscheint in dieser Perspektive nicht als konstitutiv für professionelles Handeln, sondern hat den Charakter einer von außen erfolgenden Fremdbewertung (ebd., S. 119). Praktische Reflexionsfähigkeiten werden demgegenüber „noch“ als konstitutiv für professionelles Handeln begriffen. Dabei wird die besondere Bedeutung der praktischen Reflexionsfähigkeit darin gesehen, dass die konstitutiven Routinen des professionellen Handelns, des „impliziten Wissen(s) um Verfahrensweisen, Methoden“ (ebd., S. 20) nicht grundlegend irritiert werden. Vielmehr stellt die praktische Reflexion „angesichts des routineförmigen Charakters professionalisierten Handelns“ eine Reflexion dar, „welche die Praxis nicht zu ihrem Gegenstand nimmt, sondern in diese selbst eingelagert ist“, aus der Praxis selbst resultiert (ebd., S. 54), also eine „Reflexion innerhalb der eigenen Praxis, eine >reflection-in-action<“ (ebd., S. 59). Darin sieht Bohnsack die zentrale Bedeutung von Reflexion für professionelles Handeln. Diese kann die Form von Darstellungen, Erzählungen, Beschreibungen, auch der Auseinandersetzung mit Emotionen annehmen (etwa Küper 2022; Sorzek 2019).³ Dass Erzählungen durchaus reflexive Züge besitzen erscheint plausibel, etwa wenn Narrationen erfolgen, in denen differenziert dargestellt wird, wie etwas problematisch wird. So kann Küper in Unterrichtsgesprächen der zweiten Phase der Lehrerbildung unterschiedliche Modi des reflektierenden Erzählens herausarbeiten (Küper 2022, S. 119-127).

Auch wenn Bohnsack der Perspektive eines (berufs-)biographischen Zugangs durchaus Relevanz zumisst und von einer Komplementarität des berufsbiographischen und interaktionsanalytisch-wissenssoziologischen Zugangs spricht (Bohnsack 2020, S. 69ff.), so erscheint doch der konjunktive Erfahrungsraum professioneller Milieus für die Herausbildung praktischer Reflexion zentral. Hier werden die Begriffe der „konstituierenden Rahmung“ und des „professionellen Milieus“ bedeutsam. Auf die Frage, was Bohnsack als professionalisiertes Handeln bezeichnet, erfolgt die Antwort:

„Professionalisiertes Handeln, professionalisierte Praxis zeichnet sich nicht allein durch ihren routinisierten Charakter aus, sondern auch dadurch, dass sie in routinisierter Weise zur Entscheidung mit Bezug auf die normativen Programme der Organisation gezwungen ist. Professionalisiertes Handeln muss, um überhaupt entscheidungsfähig zu sein, die Umwelt, das heißt das Handeln und die Person der Klient:innen, mit Bezug auf die organisationalen Normen *selektiv* konstruieren – und zwar in letzter Konsequenz unabhängig von den Orientierungsrahmen der Klient:innen. Diese Neurahmung führt zu einer strukturellen *Fremdrahmung*, wie ich dies bezeichnet habe. Mit Bezug auf Organisationen spreche ich auch von *konstituierender Rahmung*“ (Bohnsack & Sparschuh 2022, S. 148f.; auch Bohnsack 2020, S. 30ff.; 2022, S. 39ff.).

In dieser Bestimmung wird professionelles Handeln nicht über den Handlungstypus gefasst – etwa als Differenz zu ökonomischem, bürokratischem oder ästhe-

3 Inwiefern dies auch für Metaphern gilt oder ob diese vor allem Ausdruck weitgehend impliziten Wissens bleiben, bliebe weiter zu klären (etwa Paseka & Kruska 2022).

tischem Handeln –, sondern als ein Handeln, dem es gelingt, die „notorische Diskrepanz“ (Bohnsack 2022, S. 39) von Norm – hier verdoppelt als gesellschaftliche und organisatorische Norm – und Habitus zu bewältigen, routinisiert entscheidungsfähig zu sein und in einer je spezifischen Selektion die organisationalen Normen so zu konstruieren, dass sie eine Fremdrahmung der Klientel ermöglichen „und zwar in letzter Konsequenz unabhängig von den Orientierungsrahmen der Klient:innen“ (Bohnsack & Sparschuh 2022, S. 148). Die Fremdrahmung muss allerdings in eine interaktive Praxis, einen „Verständigungsprozess mit der Klientel“ überführt werden (ebd., S. 149). Für die konstituierende Rahmung gilt, „da es sich um ein handlungspraktisches, in die Praxis eingelagertes Wissen handelt“, dass es „zumeist und – angesichts der Anforderungen der Routine – auch notwendigerweise weitgehend unthematisiert“ bleiben muss (Bohnsack 2020, S. 32). In einer derartigen konstituierenden Rahmung in einem konjunktiven Erfahrungsraum „vollzieht sich Professionalisierung“ (ebd., S. 32). Diese ist Ergebnis des gemeinsam geteilten Wissens und der impliziten Routinen in Form der Etablierung eines „professionelle(n) oder professionalisierte(n) Milieus“ (Bohnsack & Sparschuh 2022, S. 150). Damit, so Bohnsack,

„verlagert sich der Blick von den individuellen Akteur:innen und deren Intentionen hin zur Kategorie eines professionalisierten konjunktiven Erfahrungsraums oder *Milieus*. Der eigentliche Bezugspunkt des Diskurses über Professionalisierung ist dann nicht mehr die professionelle Intention und auch nicht allein der Habitus der Professionellen und der Klientel, sondern das Interaktions- oder Kommunikationssystem der Praxis und jenes sich zwischen allen Beteiligten entfaltende handlungsleitende Erfahrungswissen, welches als *professionalisiertes Milieu* bezeichnet werden kann. (...) Hierin sehe ich eine wesentliche Bedingung für Professionalisierung.“ (Bohnsack 2022, S. 41f.)

Die Zentralstellung von routineförmigem Wissen und einer in die Praxis eingelagerten – diese aber nicht selbst zum Gegenstand nehmenden – praktischen Reflexion, die in einer organisationalen konstituierenden Rahmung fundiert und in einem professionalisierten kollektiven Milieu als kollektiv-implizites Wissen grundgelegt ist, bildet bei Bohnsack die Grundlage von Professionalität und Professionalisierung (auch Bonnet & Hericks 2022, S. 76ff.). Genau dies zu vernachlässigen, das für Professionalität und Professionalisierung konstitutive reichhaltige routineförmige Wissen und die darin eingebettete praktische Reflexion zu ignorieren und demgegenüber eine „hierarchische Vorstellung der Deduktion der Praxis aus sozialwissenschaftlich postulierten rationalen Entwürfen und Programmen“ im Sinne einer „Hierarchisierung des Besserwissens“ in Anschlag zu bringen (Bohnsack 2022, S. 51) und damit „deren eigentümliche Logik zu verkennen“ (Bohnsack 2020, S. 7), bildet die zentrale Kritik Bohnsacks am professionellen Reflexionsmodell, wie er es in professionstheoretischen Ansätzen formuliert sieht. In den kritisierten Ansätzen werde eine explizit-theoretisierende Reflexion für Professionalität

ins Zentrum gerückt und der Praxis – deren „implizite Klugheit“ negierend – kolonialisierend übergestülpt (etwa Bohnsack 2020, S. 118f., 128f.).

Dies führt zu einer grundlegenden Kritik des strukturtheoretischen Konzepts einer „doppelten Professionalisierung“, nämlich des Erwerbs eines erkenntniskritisch-reflexiven, forschenden Habitus einerseits und eines praktischen Habitus professionellen Könnens, der in Praxisfeldern und Praxisphasen erworben werden kann (dazu Oevermann 1996; 2002; Helsper 2001, 2021, S. 135ff., 142ff.). Die Kritik zielt darauf, dass darin Professionelle mit dem Anspruch wissenschaftlicher, objektiver Rationalität und Reflexion als Messlatte konfrontiert würden, denn

„die in der Praxis notwendigen Reflexionspotenziale (sind) eben nicht (...) primär theoretisierender Art, sodass die im strukturtheoretischen Ansatz (aber in anderer Formulierung auch in anderen Ansätzen) erhobene Forderung einer doppelten – also gleichgewichtig im sozialwissenschaftlichen Diskurs wie in der Praxis verankerten – Professionalisierung nicht nur eine Überforderung darstellt, sondern auch die notwendige alltägliche Routine und Entscheidungsfindung eher behindert als fördert.“ (Bohnsack 2020, S. 17, auch 128f.)

Die so erhobenen expliziten Reflexionsansprüche führen nach Bohnsack zu einer strukturellen „Überforderung“ von Professionellen, denen aufgebürdet werde, beide – einer unterschiedlichen Logik gehorchende – Haltungen gleichzeitig zu beherrschen und individuell zu vermitteln (ebd., S. 125). Diese Überforderung gelte auch bezüglich der Forderung, dass ein professionalisierter Habitus eine reflexive Haltung zu den eigenen biographisch erworbenen habituellen Orientierungen und Praxen einnehmen müsse. So Bohnsack: „Versuche der Dauerreflexion über den eigenen Habitus auf dieser theoretisierenden oder propositionalen Ebene führen notwendigerweise zur Destabilisierung der Handlungsfähigkeit“ (ebd., S. 22, dazu auch S. 59ff.).⁴

Der wissenschaftlich-propositionale Reflexionsanspruch führe aber nicht nur zu einer Dauerirritation der professionellen Praxis, sondern die „Hierarchisierung des Besserwissens“ gegenüber den Professionellen „setzt sich gleichsam >nach unten< fort“, indem auch die Klientel defizitär konstruiert werde. Ihr werde zum einen Autonomie abgesprochen und die Klientel zugleich mit einer „Vorstellung von Autonomie“ konfrontiert, die Ausdruck von Autonomieansprüchen intellektuell-wissenschaftlicher Milieus darstelle, die ethnozentrisch auf die Klientel übertragen werde (ebd., S. 17f.). In strukturtheoretischen Konzepten der „stellvertretenden Deutung“ oder „stellvertretenden Krisenlösung“ (Oevermann 1996, 2002, 2009) werden die

⁴ Zudem – so Bohnsack – sei eine (Selbst-)Reflexion des Habitus prinzipiell nicht möglich: „mein eigener Habitus (stellt) als solcher den blinden Fleck für mich dar, ist nicht der >Selbst<-, sondern nur der Fremd-Beobachtung (...) zugänglich.“ (Bohnsack 2020, S. 59) Eine Habitusreflexion sei nur dort „bruchstückhaft“ möglich – und zwar im Modus der praktischen Reflexion, also innerhalb des Habitus –, wo es zu einer Spannungserfahrung von Feld und Habitus, von Norm und Habitus komme (ebd., S. 59f.).

Professionellen als Akteure mit einer höheren Rationalität und „Hoheit über die Sinnproduktion“ (Bohnsack 2020, S. 128) entworfen, die die als heteronom gesetzte Klientel mit normativen Vorstellungen von Reflexion und Autonomie konfrontiere, die „die eigenen standortgebundenen [...] Normalitätsschablonen von Autonomie“ (ebd., S. 130) auf die Klientel projiziere. Diese Hierarchisierung in Verbindung mit Defizitkonstruktionen wiederhole sich auch gegenüber den Vorerfahrungen von Professionellen, denen unterstellt werde, dass diese Vorerfahrungen generell defizitär seien und Scheingewissheiten erzeuge. Zudem werde die Vielfalt der Vorerfahrungen und impliziten Wissensbestände abgeblendet.⁵

Gegenüber dieser Kritik einer kolonialisierenden Überformung professioneller Praxis durch einen theoretisierenden Reflexionsanspruch, der das praktische Wissen und die praktische Reflexion entwerte, weist Bohnsack auf Möglichkeiten hin, praktische Reflexion angemessen vorzubereiten. So seien Studierende in die „Forschungspraxis“ einzubinden und eine „Einsozialisation“ in eine forschende Haltung zu betreiben (ebd., S. 17), was auch durch „forschendes Lernen“ erfolgen könne (ebd., S. 124f.). Dies sei ein geeigneter Weg, der „über die Vermittlung auf die Handlungspraxis bezogener und empirisch fundierter Alternativen zur eigenen Praxis der beruflichen Akteur:innen“ führe und damit „praktische Reflexionspotenziale“ fördere (ebd.). Darüber hinaus gelte es „Elemente einer (distanzierten) Analyseinstellung einzuüben, um alltägliche Selbstverständlichkeiten des Common Sense“ kritisch befragen zu können, insbesondere dass die

5 Hier sei – beispielhaft – darauf verwiesen, wie verzerrend Bohnsack die Reflexionsposition der Strukturtheorie wiedergibt. Das Zitat bei Bohnsack lautet: „Diese defizitorientierte Betrachtungsweise findet im strukturtheoretischen Ansatz dann ihren Ausdruck nicht nur im Blick der Sozialwissenschaftler:innen auf die berufliche Praxis, sondern auch bereits auf „die Vorerfahrungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden“, indem generell unterstellt wird, dass diese Vorerfahrungen „(Schein)Gewissheit erzeugen, indem Kontingenz und Differenz abgeblendet bleibt“ (Helsper 2018, S. 134).“ (Bohnsack 2020, S. 131) Die Argumentation im Beitrag von Helsper, auf den Bohnsack hier Bezug nimmt (Helsper 2018), ist allerdings anders gelagert: Bezugspunkt ist die kasuistische Arbeit, mittels der erstens eine fallverstehende Kompetenz und eine Relativierung subsumtiver Typisierungen sowie zweitens eine „über den fremden Fall angeregte selbstreferenzielle Auseinandersetzung mit dem Eigenen“ ermöglicht werden könne (ebd., S. 134). Wenn dies nicht erfolgt, so die Argumentation, „bleibt die Herausbildung von Habitussensibilität (Sander 2014) individualisierend an die Vorerfahrungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden gebunden“ (Helsper 2018, S. 134). Dann kann – und zwar nicht generell, sondern rückgebunden an die Vorerfahrungen, das ist mit „individualisierend“ gemeint – Schein(Gewissheit) erzeugt und Kontingenz und Differenz abgeblendet bleiben. Das ist aber etwas völlig anderes, als dass generell die Vorerfahrungen von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden abgewertet und nur defizitär konstruiert werden. Zudem wird schon im Beitrag, auf den Bohnsack Bezug nimmt (Helsper 2018, S. 143ff.), noch deutlicher in einem Anschlussbeitrag (Helsper 2019) gerade auf die Vielfalt und Differenz von Vorerfahrungen in unterschiedlichen Schülerhabitus Bezug genommen, wie sie in empirischen Studien zu Schülerhabitus bereits herausgearbeitet wurden (Kramer et al. 2009, 2013; Helsper 2018), die als differente Voraussetzungen in das Lehramtsstudium eingehen (dazu Helsper 2019). Eine Vielfalt der Vorerfahrungen wird also gerade nicht abgeblendet, sondern dezidiert in ihrer Diversität thematisiert und für Professionalisierungsprozesse als höchst bedeutsam bestimmt.

professionelle Praxis nicht auf zweckrationale Motive und Intentionen der Akteure zu reduzieren sei (ebd., S. 17). Damit sollen auch Möglichkeiten eröffnet werden, Theorien hinsichtlich ihrer professionspraktischen Bedeutung einschätzen und von außen an professionelles Handeln herangetragene Theoriebezüge aus „fremden Wissenschaftsdisziplinen“ (ebd., S. 124) kritisch befragen zu können. Mit forschendem Lernen könnten die Akteur:innen zudem „das eigene praktische Erfahrungswissen in kreativer, das heißt theoriegenerierender Weise“ aktualisieren (ebd.). Das könne auch durch fallrekonstruktive Analysen eröffnet werden. Die so erwerbbar distanzierte Analyseeinstellung zielt aber nicht auf, „ein relativ gesichertes sozialwissenschaftliches Expertenwissen“, sondern darauf, die praktische Reflexionspotenziale zu fördern (ebd., S. 123).

Worin besteht nun die weiterführende Bedeutung der praxeologisch-wissenssoziologischen Kritik an Konzepten professioneller Reflexion?

- Die immer wiederkehrende Hervorhebung, dass *die* konstitutive Bedingung von Professionalität und Professionalisierung in der „konstituierenden Ordnung“ und in professionellen Milieus in ihrer Varianz zu sehen sei (Bohnsack 2020, S. 72ff.), ist m. E. überpointiert, weil darin eine Mehrebenenperspektive auf Professionalisierung (dazu Helsper 2008, 2021 S. 121ff, 131f.; auch Martens & Wittek 2019, S. 303) eher eindimensional in Richtung kollektiver Wissens- und Routinebestände aufgelöst wird. Allerdings ruht – ein *erster* weiterführender Aspekt – in diesem Insistieren auf der kollektiven Bedeutung von Milieus und Organisationen und deren konstituierenden Rahmungen ein wichtiger Hinweis für die empirische Rekonstruktion von Professionalisierung im Rahmen konjunktiver Erfahrungsräume – eine bislang unterbelichtete Perspektive (Bohnsack et al. 2022). Das ist allerdings kein Spezifikum wissenssoziologisch-praxeologischer Professionstheorie. Vielmehr ist im Rahmen des strukturtheoretischen Ansatzes auf die hohe Relevanz von schulkulturellen Anerkennungsräumen mit ihren je spezifischen imaginären Entwürfen, Praktiken, Artefakten und Interaktionsdynamiken, etwa auch für die Ausgestaltung von Arbeitsbündnissen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen (Helsper et al. 2009, S. 353-363) und für die Entwicklung von Professionalität und Professionalisierung verwiesen worden (Helsper 2008; Idel et al. 2022).
- In der Rekonstruktion derartiger professioneller Milieus – ein entscheidender Hinweis bei Bohnsack – ist *zweitens* auch die Variationsbreite von Reflexionsformen verstärkt in den Blick zu nehmen, wie sie in Praxis- und Handlungsvollzügen selbst, im kommunikativen Austausch und in Gesprächen zwischen professionellen Akteur:innen vorliegen. Darin ist der weiterführende Beitrag des praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatzes zu sehen, der die Bedeutung und die Formen „praktischer Reflexion“ als Bestandteil der professionellen Praxis in den Mittelpunkt rückt und damit die Eigenlogik der Praxis im Sinne einer Rekonstruktion von unterschiedlichen Diskursformationen zwischen Professionel-

len und mit ihrer Klientel hervorhebt (etwa Bohnsack 2020, S. 72ff., 110ff.). Das schärft auch den Blick auf „reflection-in-action“, also die hohe Bedeutung intuitiv-reflexiver Potenziale in Handlungssituationen selbst, die für professionelle Praxis hinsichtlich blitzschneller Entscheidungen zwischen Handlungsalternativen zentral sind.⁶

- Zudem sensibilisiert *drittens* die Kritik an einem theoretisch-wissenschaftlichen, expliziten Reflexionsbegriff dafür, einfache Übertragungen eines rationalistischen Reflexionsverständnisses auf professionelle Praxis zu vermeiden. In diesem Sinne repräsentiert die praxeologisch-wissenssoziologische Position ein zugespitztes „Differenz-Theorem“ (Neuweg 2022, S. 117ff.), das damit radikal auf die Dignität professioneller Praxis und die in diese eingebundenen kollektiv verankerten Wissens- und Reflexionsformate verweist und diesen konjunktiven professionellen Erfahrungsraum grundlegend vom konjunktiven wissenschaftlichen Erfahrungsraum unterscheidet. Damit wird „die praktische Vernunft“ in ihrer Dignität für professionelles Handeln hervorgehoben (Bourdieu 2010, S. 103) und darauf verwiesen, dass es ein kategorialer Fehler der wissenschaftlichen Praxis sei, „sein denkendes Denken in den Kopf agierender Akteure (zu stecken)“ (ebd., S. 67).

Allerdings sind trotz dieser Würdigung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsposition einige *kritische Anmerkungen* erforderlich:

- *Erstens* ist festzuhalten, dass die *Zentralstellung der Routine* bezüglich des professionellen Handelns fraglich ist. Denn professionelles Handeln wird dadurch bestimmt, dass es regelförmig, ohne Irritation verläuft. Damit aber tauchen zwei Probleme auf: Erstens geht Bohnsack davon aus – wie auch systemtheoretische, interaktionistische und strukturtheoretische Ansätze ebenfalls –, dass professionelles Handeln auf der Grundlage der schwierigen und mit doppelter Kontingenz versehenen reziproken Kommunikation stattfindet, dass die Herstellung einer gemeinsamen Rahmung störanfällig ist, sowohl diachron im Fortschreiben der Rahmung, als auch synchron im Wechsel zwischen verschiedenen Kontexten. Was in einer Schulklasse funktioniert, kann in der nächsten kritisch werden. Und was sich in der 5. Klasse bewährt hatte, kann nach vier

6 Allerdings ist auch hier die Kritik, dass praktisch-professionelles Handeln im strukturtheoretischen Ansatz im Rahmen eines theoretischen Reflexionsparadigmas der Wissenschaft entworfen würde, unangemessen. So wird im Zusammenhang der Bestimmung eines doppelten professionellen Habitus dezidiert auf die Differenz von Praxis und theoretischer Reflexion insistiert: „Bei ‚Störungen‘ können Lehrer(innen) situativ gerade keine Auszeit auf der ‚Parkbank‘ nehmen oder überlegen, was hier ‚die Wissenschaft‘ wohl sagen würde. Hier ist vielmehr interaktive, soziale und kommunikative Kompetenz gefragt: Geistesgegenwart, Gelassenheit und Konsequenz, das blitzschnelle Wechseln zwischen Perspektiven, Empathie, Humor und Witz usw. Dieses praktische Können ist nicht durch Wissenschaft oder theoretische Reflexion erlernbar, sondern nur durch Einführung in das Lehrerhandeln selbst, durch die Erfahrungen in der Praxis und damit den Erwerb eines praktisch-pädagogischen Habitus.“ (Helsper 2001, S. 10, auch Helsper 2021)

Jahren in der 8. Klasse prekär werden. Und angesichts der sozialen, technologischen und kulturellen Beschleunigung (Rosa 2007), die auch professionelle Zusammenhänge erfasst, brechen neue Herausforderungen in das professionelle Handeln ein, für die es noch keine bewährten Routinen geben kann. Wenn dies in anderen Ansätzen mit dem Begriff der Krise und der Dynamik von Krise und Routine (Oevermann 1996; Helsper 2021; Hinzke 2018) bzw. mit einer strukturellen Ungewissheit gefasst wird, fehlt eine derartige theoretische Bestimmung bei Bohnsack, die Krise, Scheitern und Ungewissheit systematisch in den Blick nimmt.⁷ Da professionelles Handeln immer ein Handeln in der konstituierenden Rahmung ist, scheint die darin eingelagerte praktische Reflexion für die Bewältigung von Herausforderungen hinreichend. Aber was geschieht, wenn die konstituierende Rahmung und das professionalisierte Milieu fraglich wird? Hierzu bedürfte es einer exzentrischen Reflexivität, die auch die Bedingungen des eigenen Handelns zu befragen erlaubt, was bei Bohnsack keine Bedingung für professionelles Handeln bildet. Und zweitens kann Praxis routinisiert ablaufen und funktionieren, aber darin die Zielsetzung und der Wertbezug professionellen Handelns verfehlt werden. Hinsichtlich der Schule hat etwa Gruschka (2013) für alltägliche Bedingungen auf den Widerstreit und die spannungsreiche Differenz von Erziehung, Unterricht und Bildung hingewiesen. Der Unterricht kann routinisiert und ohne Störungen von staten gehen – eine konstituierende Rahmung läge also vor – und trotzdem kann die Auseinandersetzung mit der Sache, deren Aneignung im Sinne von Bildung auf der Strecke bleiben. Hier findet sich eine weitere Leerstelle im Ansatz von Bohnsack: Systemtheoretisch sieht Stichweh (1994, S. 372f.) Professionelle als zuständig „für die Bearbeitung von Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen [...] von denen ihre Klientel strukturell [...] und/oder situativ [...] durch eine erhebliche Distanz getrennt sind“. Strukturtheoretisch und auch im Ansatz von Schütze wird von zentralen gesellschaftlichen Wertbezügen und Professionsfoki gesprochen – Gesundheit, Teilhabe, Recht, Bildung etc. – für deren Vermittlung Professionelle als Sachwalter dieser Wertbezüge verantwortlich sind. Eine derartige Wertbindung aber impliziert, sich reflexiv mit diesen Wertbezügen – etwa: Wann kann wie von Bildung gesprochen werden, welchen Ansprüchen muss sie genügen? – auseinanderzusetzen, was nicht im Modus praktischer Reflexion aufgeht. In diese Richtung weisen auch kritische Anmerkungen von Martens und Wittek, wenn sie feststellen, dass sich bei Bohnsack „eine Überbetonung des impliziten Wissens“ (Wittek & Martens 2022, S. 291) zeige und eine explizite Befragung und Veränderung der eigenen Praxis nicht in den Blick komme.

7 Dies gilt allenfalls für das Spannungsverhältnis von Norm und Habitus, das allerdings nur einen Aspekt möglicher Krisenhaftigkeit abbildet, weil es auch Irritations- und Scheiternserfahrungen gibt, die nicht aus Normkonflikten resultieren.

- *Zweitens* bleibt darauf zu verweisen, dass es in „der praxeologischen Wissenssoziologie [...] keine grundlagentheoretische Entsprechung der bei Helsper erwähnten ‚Parkbank‘-Metapher“ gibt ebd., S. 287). Das kommunikative Wissen und die damit korrespondierende *theoretische Reflexion besitzen im Professionsverständnis von Bohnsack keine grundlegende Relevanz* für Professionalität. Damit aber wird nicht nur die Relevanz eines praxisentlasteten Raums – das meint die „Parkbank-Metapher“ – etwa in universitären Bildungsprozessen für Professionalisierung marginalisiert, sondern tendenziell auch alle handlungsentlasteten und aus einer exzentrischen Perspektive heraus erfolgenden Räume einer in die Praxis eingelagerten, aber gerade nicht mit „reflection-in-action“ identischen Reflexion der Praxis relativiert, die ja eher als verunsichernd erscheint. Etwa Formate kollegialer Beratung oder externer Reflexion in Bezug auf Supervision und Beratung, in der „Reflexionsunterstützungsprofessionelle“ (Göhlich 2011; Helsper 2021, S. 272ff.) eine dezidiert exzentrische Perspektive eines Beobachters zweiter Ordnung einbringen, um explizite Reflexion zu stärken. Das betrifft Formate einer sowohl eigen- als auch fremdinitiierten wissenschaftlichen Fort- und Weiterbildung, in der wissenschaftlich-empirisch fundierte Anstöße für eine Veränderung und (Weiter-)Entwicklung der pädagogischen Praxis auf der Grundlage wissenschaftlicher Expertise gegeben werden können. All dies geht nicht in „praktischer Reflexion“ auf, sondern erfordert einen reflexiven Blick auf die Rahmungen, Bedingungen und Vollzüge der eigenen Praxis. In diesen Reflexionsformaten sind Formen einer expliziten Reflexion, einer routineförmigen Reflexion der Praxis in der Praxis enthalten – also reflexive „Parkbank-Auszeiten“ für explizite Reflexion in der Praxis selbst.
- Wenn Pädagog:innen *drittens in besonderer Weise für ihre Klientel Verantwortung* übernehmen müssen – was nicht identisch mit einer Autonomie negierenden Stellvertretung ist, wie Bohnsack dem strukturtheoretischen Ansatz unterstellt –, dann ist nicht nachvollziehbar, dass für sie nicht zumindest das zu gelten hat, was bezüglich eines kritischen Staatsbürgers im Kontext politischer Bildung zu fordern wäre – eine reflektierte Auseinandersetzung mit sozialen, kulturellen und politischen Bedingungen und Entscheidungen. Dies gilt in besonderer Weise für die bildungspolitischen Entscheidungen und die organisational strukturierten Bedingungen des eigenen pädagogischen Handelns und deren hohe Relevanz für Wohl und Wehe der Klientel. Und dies gilt vor allem auch deswegen, weil unter Bedingungen einer reflexiven Moderne, die Involvierung Professioneller in die Biographie der Klientel auch angesichts ihrer machtvollen normierenden und normalisierenden Eingriffe (Helsper 2021, S. 316ff.) auch mit Risiken und Problem-aufschichtungen einhergehen kann, denen Professionelle nicht blind unterliegen sollten. Derartige Auseinandersetzungen sind aber nicht hinreichend im Modus praktischer Reflexion zu fassen, die die Routinen der Praxis nicht irritiert, sondern bedürfen einer theoretisierenden, die Rahmungen und Bedingungen selbst

reflektierenden Haltung. Weil die Konstruktion des professionellen Handelns bei Bohnsack dem habitualisierten Handeln und der routinisierten Praxis anverwandelt wird, kommt es zu einer systematischen Unterbelichtung der Bedeutung von in wissenschaftlichen Bildungsprozessen angeeigneter kritischer Reflexion.

- *Viertens* bleibt kritisch anzumerken, dass explizite, *wissenschafts- und forschungsbasierte Reflexion keineswegs als Kolonialisierung einer professionellen Praxis* installiert wird. Gerade der strukturtheoretische Ansatz weist – im Unterschied zur Kritik von Bohnsack, dieser würde die Praxis kolonialisieren – auf die Dignität der Praxis und deren Autonomie hin, die nicht durch Wissenschaft und wissenschaftliche Reflexion anzuleiten ist (Oevermann 1996, S. 101ff.). So formuliert Oevermann, dass der Autonomie der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung umgekehrt entspricht, dass auch „die Praxis ihrerseits [...] von der Wissenschaft in ihrer Autonomisierung respektiert werden“ muss (ebd., S. 102). Wissenschaftliche Reflexion vermag Anregungen – gerade auch zur Auseinandersetzung – zu geben, kann aber Praxis nicht präformieren. Mit diesem äußerst starken Vorwurf, dass Professionskonzepte, die der expliziten, in wissenschaftlichen Bildungsprozessen erworbenen Reflexion für praktisch-professionelles Handeln einen hohen Stellenwert beimessen, darin die Praxis kolonialisieren und letztlich im Sinne einer geforderten Dauerreflexion verunmöglichen, wird die Relevanz expliziter Reflexion – außer der einer Außenkritik durch Wissenschaftsexperten (Bohnsack 2020, S. 101ff.) – weitreichend negiert. Demgegenüber ist darauf zu insistieren, dass insbesondere im Fall extern oder intern induzierter Krisen – also dem Zerschneiden von Handlungsrouninen, Arbeitsbündnissen, organisationalen Rahmungen – die explizite, Praxis befragende Reflexion zum Tragen kommen muss und damit die Haltung eines professionalisierten Habitus, für den auch „Reflexivität“ bezüglich einer „Kritik der Praxis und der kontextuellen Gegebenheiten“ (Kramer & Pallesen 2019b, S. 84) bedeutsam ist.⁸

8 Auch hier zeigt sich in der Bohnsackschen Kritik eine verzerrende Wahrnehmung des strukturtheoretischen Ansatzes. Während Bohnsack diesem – mit Bezug auf Oevermann und Kramer und Pallesen – vorwirft, keine „Differenzierung zwischen empirisch-analytischen und normativen Aussagen“ vorzunehmen (Bohnsack 2020, S. 115), weisen Kramer und Pallesen dezidiert auf die Differenz einer rein empirischen Habitusrekonstruktion und einer davon getrennten Bewertung hinsichtlich der Erfordernisse eines professionalisierten Habitus hin (Kramer & Pallesen 2019b, S. 47ff.). Das wird auch im strukturtheoretischen Ansatz von Helsper dezidiert hervorgehoben, wenn auf die Dualität von Lehrerhabitus und Professionalität verwiesen wird: Der Begriff des Lehrerhabitus verbleibt „in einer strikt empirischen, nicht normativen Perspektive. Mit dem Begriff der Professionalität wird demgegenüber eine Bewertungsfolie an den Lehrerhabitus angelegt, die in einem strukturtheoretischen Sinne (...) aus der Rekonstruktion der Erfordernisse einer pädagogischen Handlungspraxis selbst gewonnen ist.“ (Helsper 2018, S. 35f.) Eine weiterreichende Frage – auf die hier nur verwiesen werden kann – wäre, worin sich diese Konstruktion – und zwar systematisch, nicht hinsichtlich der materialen Theoriebezüge – von der Konzeption Bohnsacks unterscheidet, dass als ethischer Bewertungshorizont für die professionelle Diskursorganisation und praktische Reflexion eine interaktionistisch reinterpretierte „Diskursethik“ im Sinne von Kohlberg, Piaget und insbesondere Habermas herangezogen werden kann (vgl. Bohnsack 2020, S. 15f, 110ff.).

- *Fünffens* ist kritisch anzumerken, dass Bohnsack generell davon ausgeht, dass es keine Möglichkeit einer *Habitus-Reflexivität* gibt. Der Habitus stellt vielmehr „den blinden Fleck für mich dar“ (Bohnsack 2020, S. 59). Die Herausbildung von „Habitusensibilität“ (Sander 2014) wäre damit nur äußerst eingeschränkt möglich, nämlich dort, wo es zu einer Diskrepanz zwischen den eigenen Orientierungen und Praxen und dem Feld, zwischen „Norm und Habitus“ (ebd.) kommt. Damit wird aber nur ein Aspekt der Auslösung von Veränderung und Reflexivität in den Blick genommen, nämlich die Spannung von Feld und Habitus. Systematisch wären hier biographische Prozessperspektiven und damit Transitionen in den Blick zu nehmen – etwa der Übergang zur Schule und die Herausbildung eines Schülerhabitus, die Transition in das Studium und die Entstehung eines Studierendenhabitus (etwa Kosinär 2019, 2022; Helsper 2019; Kramer & Pallesen 2019b). Dies ist mit sozialisationstheoretischen Transitionskonzepten – etwa der Abfolge struktureller Sozialisationskrisen (Oevermann 2004; Helsper 2014, 2021; Helsper et al 2020, S. 46ff.) – zu verbinden, in denen Reflexion bedeutsam wird. Und schließlich sind Habitus selbst in unterschiedlicher Weise durch Reflexivität gekennzeichnet. Reflexion kann damit im ontogenetischen Prozess der Habitusgenese zu einem Bestandteil des Habitus werden – allerdings in unterschiedlicher Form und Intensität (Helsper 2014; Niestradt & Ricken 2014). Das konnte auch für die Entwicklung des Schülerhabitus empirisch rekonstruiert werden, indem zwischen der 8. Klasse und dem Abitur unterschiedlich ausgeformte reflexive Potenziale rekonstruiert werden konnten (Helsper et al. 2020, S. 288ff.). Damit kann davon ausgegangen werden, dass die Herausbildung (selbst-)reflexiver Potenziale – vor allem, wenn diese in universitäre und professionelle Kulturen eingebettet sind, die dies befördern – auch im Prozess der individuellen Professionalisierung (Nittel 2006) erfolgen und an bereits in vorhergehenden Prozessen der Habitusbildung grundlegende reflexive Potenziale angeknüpft werden kann.⁹
- *Sechstens* ist Bohnsacks *Kritik an der „doppelten Professionalisierung“* als einer Notwendigkeit zur Herausbildung von Professionalität zurückzuweisen: Wenn Bohnsack Professionalität und Professionalisierung konstitutiv in den konjunktiven Erfahrungsräumen der Praxis verortet, dann ist kein Raum für explizite Reflexion in der Professionalisierung erforderlich – und somit auch keine doppelte, also sowohl praktische als auch wissenschaftlich-universitäre Professionalisierung. Zwar konstatiert Bohnsack, dass die Möglichkeit, die eigene Praxis zu sozialwissenschaftlichen „*Theorien, Diskursen, Expertisen*“, insbesondere aber *Methoden* auf dem Weg *expliziter* resp. *theoretisierender* Reflexion in Bezug setzen“ zu können, in einer bewertenden Perspektive „als Qualitätssteige-

9 Zu dieser Auseinandersetzung um einen professionellen Habitus, um eine explizite oder implizite Reflexion des Habitus, sind auch die Beiträge von Wittek und Martens (2022), Wittek et al. (2022a) sowie von Martens und Wittek (2019) aufschlussreich, insbesondere auch hinsichtlich der Relationierung von praxeologisch-wissenssoziologischer und strukturtheoretischer Professionsperspektive.

„rung konstituierter Professionalität“ verstanden werden kann (Bohnsack 2020, S. 119). Das erinnert an die Figur einer nicht erforderlichen, aber löblichen Mitgift für Professionalität. Gerade dies wäre aber konstitutiv für die gegenüber der Klientel, dem Publikum und verschiedenen Instanzen der Öffentlichkeit erforderlichen höhersymbolischen Bezüge (Schütze 1996, 2021), um die eigene Praxis auf der Grundlage wissenschaftlich-empirischer Wissensbestände begründen und legitimieren zu können, also für einen reflektierten Umgang mit der „widersprüchliche[n] Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 1996, S. 77) bzw. der „Begründungsantinomie“ (Helsper 2021, S. 168f.). Das wird angesichts einer „Protoprofessionalisierung“ der Klientel und einer gesteigerten Außenbeobachtung von Professionellen zunehmend bedeutsam (dazu Helsper 2021, S. 283ff.)¹⁰. In der vorausgreifenden oder nachträglichen Begründung der eigenen Praxis aber geht die Bedeutung wissenschaftlich-forschender Reflexion nicht auf. Wie oben skizziert, bedarf es angesichts von ständig möglichen Krisenkonstellationen auch einer kritisch-distanzierten reflektierten Auseinandersetzung mit den Bedingungen, den Rahmen und Praxisroutinen des eigenen professionellen Handelns. Letztlich bleibt es bei Bohnsack fraglich, wofür man die universitäre Bildung von Professionellen benötigt. Denn wenn die wissenschaftliche Expertise die Außenbeobachtung professioneller Praxis betreibt, die Professionellen aber ihr Wissen und ihre praktische Reflexion dem impliziten Wissensvorrat des professionellen Milieus entnehmen, in das sie einsozialisiert werden und wissenschaftlich-reflexive, explizite Reflexion keinen konstitutiven Stellenwert für Professionalität besitzt, was aber gerade *den* Zuständigkeitsbereich des universitären Feldes bildet, dann fehlen im wissenssoziologisch-praxeologischen Verständnis systematische Begründungen für ein universitäres Studium. Zugespitzt – und so wahrscheinlich von Bohnsack nicht intendiert – liest sich das Votum für die durchgängige Dominanz der Klugheit der Praxis, des dort ruhenden reichhaltigen impliziten Wissens und der praktischen Reflexion – Professionalisierungsschätze, die nur dort zu heben sind – als implizites Votum für eine professionelle Ausbildung im Sinne einer Praxislehre. Die Rettung der Praktiker vor dem theoretisierenden Reflexionsübergriff der Wissenschaft mündet so in eine Überhöhung der Praxis und des Milieus Professioneller.

- *Siebtens* sind die Vorschläge Bohnsacks für die die Einsozialisation in „praktische Reflexion“ kritisch zu sichten. Hier entwirft Bohnsack drei Perspektiven für die universitäre Bildung: In der ersten wird Fallarbeit und forschendes Lernen

10 Hier ist die Formulierung von Oevermann als einer ersten Bestimmung professionalisierten Handelns bedeutsam: „Professionalisiertes Handeln ist wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis.“ (Oevermann 1996, S. 80)

betont (Bohnsack 2020, S. 123f.), mit dem intuitive, interpretative „methodische Kompetenzen“ geschult werden sollen, die „praktische, also in die Praxis integrierte, Reflexionspotenziale“ fördern. Zweitens soll eine distanzierte AnalyseEinstellung eingeübt werden, um „alltägliche Einstellungen“ kritisch befragen zu können (ebd., S. 124). Drittens soll die Fähigkeit vermittelt werden, das „eigene praktische Erfahrungswissen“ kreativ und „theoriegenerierend“ zu aktualisieren und sozialwissenschaftliche Theorien bzgl. ihrer Sicht auf die Praxis „kritisch hinterfragen zu können“ (ebd.). Diesen Hinweisen kann sicherlich zugestimmt werden. Allerdings sind dies doch Bestimmungen, die gerade auf explizite und wissenschaftliche Reflexivität orientieren. Oder wie sollen die Hinweise auf „theoriegenerierende“ Möglichkeiten, auf die Kritik alltäglicher Einstellungen oder die Reflexion auf Handlungsalternativen sonst verstanden werden? Zudem bleibt grundlegend zu fragen, wie das universitäre Feld eine Einsozialisation in „praktische Reflexion“ überhaupt ermöglichen kann, wenn – wie Bohnsack hervorhebt – es zwei grundverschiedene Logiken sind, die das universitäre und das Praxisfeld trennen. Schärfer formuliert: Wenn das universitäre Feld mit der Forderung und dem Anspruch konfrontiert wird, dass es in Praxis und „praktische Reflexion“ einführen und diese einüben soll, dann käme das einer systematischen Überforderung gleich, die nur zum Scheitern führen kann. Genau dies wird in vielen Debatten um Praxisphasen im Studium und die Möglichkeiten von Fallarbeit in den letzten Jahren immer wieder hervorgehoben (Hummrich et al. 2016; König 2021; Pieper et al. 2014; Wernet 2016; Wenzl et al. 2018; Wittek et al. 2022b).

Diese kritischen Anmerkungen können dahingehend zusammen gefasst werden, dass das, was die Stärke des professionstheoretischen Zugangs von Bohnsack ausmacht, das Insistieren auf der interaktiven Praxis in konjunktiven professionellen Erfahrungsräumen und Milieus als einer entscheidenden Grundlage für Professionalität und Professionalisierung, zugleich auch die Grenze der professionstheoretischen Perspektive markiert: Es ließe sich von einer halbierten Reflexivität sprechen, weil zwar dem reichhaltigen impliziten Wissen mit darin eingelagerten praktischen Reflexionsformen ein hoher – bislang nicht genügend beachteter – Stellenwert gegeben wird, aber die Relevanz des wissenschaftlichen, expliziten Wissens und der expliziten Reflexion nahezu jede Relevanz für Professionalität und Professionalisierung abgesprochen wird. Das implizite Wissen, die praktische Reflexion, die innerhalb des Praxisrahmens verbleibt und die Praxis nicht befragt, sowie die Einsozialisation in professionelle Routinen – und nicht die bildende Auseinandersetzung mit ihnen – reichen für professionelles Handeln aus.

4 Schluss: Vom „Entweder-Oder“ zum „Sowohl-als-auch“ – Reflexion als Strukturmerkmal, Anspruch und institutionelle Kultur

Diese Auseinandersetzungen mit den Konzepten, theoretischen Begründungen und (impliziten) pädagogischen Heilsentwürfen, die mit der Herausbildung von Reflexion als Professionalisierung verbunden werden, können durchaus – im Sinne von Beck (1996) – als Reflexivwerden des Reflexionspostulats (Beck 1996; Helsper 2021, S. 272-283) begriffen werden: So werden die Grenzen des Wissens um Reflexion in den Blick genommen. Es werden unterschiedliche theoretische Perspektiven zum Verhältnis von Reflexion und Professionalität verglichen und auf nicht intendierte Nebenfolgen der Reflexionsaufforderung reflektiert. Allerdings scheint es keine professionstheoretische Position zu geben, die von einer Irrelevanz der Reflexion für professionelles pädagogisches Handeln ausgeht. Meine kritische Sichtung der Reflexionskritik schließt mit einer Argumentation, die gegenüber einem „Entweder-Oder“ bezüglich der Relevanz, Irrelevanz oder der machtförmigen Anspruchssteigerung bzgl. von Reflexion für ein „Sowohl-als-auch“ der Perspektiven plädiert:

1. *Reflexion als Strukturverfordernis für Professionalität:* Es gilt das strukturelle Erfordernis von Reflexion in verschiedenen Formen, bezüglich verschiedener Ebenen, hinsichtlich unterschiedlicher Selbst- und Weltverhältnisse in einer diachronen, prozessförmigen Perspektive als Strukturnotwendigkeit von Professionalität und Professionalisierung zu fassen. Denn wenn die professionelle Praxis als für die Klientel hochgradig verantwortliche verstanden werden muss, die tiefreichend in die Person eingreift, etwa im Sinne der Ermöglichung von Teilhabe und Bildung, dann gilt für sie in einer gesteigerten Form, dass sie reflexionsbedürftig ist. Denn ständig müssen für die Klientel und mit ihr zusammen hoch bedeutsame Entscheidungen getroffen werden, die biographisch folgenreich sind, zugleich aber im Horizont struktureller Ungewissheit stattfinden. Das hebt aber die vorgängige und nachträgliche Begründungspflicht nicht auf, sondern auch diese liegt in einer gesteigerten Form gegenüber der routineförmigen alltäglichen Lebenspraxis vor, weil professionelle Entscheidungen für die Klientel weitreichende Konsequenzen aufweisen und in einer verwissenschaftlichten Welt derartige Entscheidungen nicht auf Alltagswissen oder Meinungen basieren können, sondern mit Bezug auf wissenschaftliche Wissensbestände zu begründen sind. Genau dies erfordert aber eine Reflexion nicht nur in, sondern auch gegenüber der Praxis, ihren Bedingungen, Rahmungen und ihrer Angemessenheit hinsichtlich der Problembearbeitung oder ihres Wertbezuges.
2. *Die institutionelle Ausgestaltung von Reflexion:* Genauso bedeutsam ist, dass die Aufforderung zu und die Institutionalisierung von Reflexion in unterschiedlichen organisationalen Kulturen der Professionalisierung und in pädagogischen

Institutionen in ihrer interaktiv-praktischen Ausgestaltung rekonstruiert wird. Es gilt daher, unterschiedliche pädagogisch-institutionelle Kulturen, in unterschiedlichen biographisch-beruflichen Phasen, in unterschiedlichen Feldern der Professionalisierung empirisch zu rekonstruieren und daraufhin zu befragen, welche Formen der Vermittlung, Aneignung, Anforderung und Ausgestaltung Reflexion darin annimmt und wie sich das interaktive Geschehen zum intendierten Reflexionsanspruch verhält. Wenn Müller darauf verweist, dass sich „Reflexion [...] nicht verordnen“ lässt (Müller 2018, S. 181), dann ist allgemeiner festzuhalten, dass jede Form der Aufforderung zur Reflexion in den Horizont von Ermöglichung, Begrenzung und Verkehrung ins Gegenteil eingebunden bleibt. Jede pädagogische Absicht – auch die hochschuldidaktische Eröffnung von Reflexion – ist mit struktureller Ungewissheit verbunden: „Der Erzieher, der die Zukunft nicht kennen kann, kann nicht wissen, ob es geht. Er versucht es einfach.“ (Luhmann 2002, S. 59). Das kann in ein „Reflexionsregime“ münden, aber auch in einen transformatorischen Bildungsprozess der Förderung von Reflexivität.

3. *Formen und Modi der Reflexion:* Zu beachten ist, dass in unterschiedlichen professionellen Feldern, in unterschiedlichen Phasen und Räumen unterschiedliche Formen von Reflexion bedeutsam sind, dass es also nicht die *eine* Reflexionsform gibt, sondern verschiedene Reflexionsmodi anlässlich unterschiedlicher Anlässe, Herausforderungen und Krisenkonstellationen pädagogischen Handelns relevant sind. Allerdings sei noch einmal darauf verwiesen, dass es in keinem der von Bohnsack kritisierten professionstheoretischen Ansätze eine lineare Übertragung der erkenntniskritisch-forschenden, expliziten Reflexion in Handlungsbereiche im Sinne einer kolonialisierenden Überformung der Praxis gibt. Allerdings ist die erkenntniskritisch-forschende, explizite Reflexionsform für all jene Bezüge zentral und unersetzbar, in denen es um eine Reflexion und Geltungsüberprüfung der Praxis selbst, ihrer Bedingungen und Rahmungen sowie ihrer Angemessenheit geht.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469-521.
- Beck, Ulrich (1996). Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven reflexiver Modernisierung. In Ulrich Beck, Anthony Giddens & Scott Lash (Hrsg.), *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (S. 289-316). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (1993). *Die Erfindung des Politischen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony & Lash, Scott (Hrsg.) (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, Christian; Helsper, Werner; Heuer, Bernhard; Stelmaszyk, Bernhard & Ullrich, Heiner (2000). *Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare?* Opladen: Leske + Budrich.

- Bennewitz, Hedda & Grabosch, Anna (2018). „Es tut mir weh, mich einzusetzen“ – Professionalisierungsprozesse in Praxiselementen. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 105-120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berndt, Constanze; Häcker, Thomas & Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2018). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Rahmung der der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (Hrsg.) (2022). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf & Sparschuh, Vera (2022). *Die Theorie der Praxis und die Praxis der Forschung. Ralf Bohnsack im Gespräch mit Vera Sparschuh*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022). Professionalisierung in Schule und Fachunterricht. aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 59-86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, Pierre (2010). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993). Narzisstische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In Eberhard Berg & Martin Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (S. 365-401). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bräuer, Christoph, Kunze, Katharina & Rabenstein, Kerstin (2018). Positionierungen im Sprechen über Unterricht – die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 139-157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bröckling, Ulrich (2007). *Das unternehmerische Selbst*. Berlin: Suhrkamp.
- Combe, Arno & Gebhard, Ulrich (2007). *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Cramer, Colin (Hrsg.) (2023). *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven*. Münster: Waxmann.
- Dirks, Una & Hansmann, Wilfried (Hrsg.) (1999). *Reflexive Lehrerbildung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Giddens, Anthony (1995). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Göhlich, Michael (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, Weinheim, Basel: Beltz, S. 138-153.
- Goffman, Erving (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gruschka, Andreas (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Habermas, Jürgen (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- 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. 21-46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Häcker, Thomas (2022). Reflexive Lehrer:innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 94-117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Helsper, Werner (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 49-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrprofessionalität. In Tobias Leonhard, Julia Kosinär & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenzialität und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17-41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2014). Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus – Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 125-158). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 115-149). Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, Werner (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareke Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), S. 567-579.
- Helsper, Werner (2003). Ungewissheit über Ungewissheit – Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In Jochen Kade, Werner Helsper & Reinhard Hörster (Hrsg.), *Ungewissheit – Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 142-162). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Helsper, Werner (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können. Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In Georg Breidenstein, Werner Helsper & Catrin Kötters-König (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung – eine Streitschrift* (S. 67-87). Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), S. 7-16.
- Helsper, Werner, Gibson, Anja, Kiliyas, Wanda, Kotzyba, Katrin & Niemann, Mareke (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner, Hering, Sabine, Rolf-Torsten, Hummrich, Merle & Busse, Susann (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hering, Sabine (2022). Das Selbst systematisch reflektieren – Vermittelte und legitimierte Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium am Beispiel des Portfolio Praxiselemente. In Stephan Kösel, Tim Unger, Sabine Hering & Selma Haupt (Hrsg.), *Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung und Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit* (S. 97-117). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Herzmann, Petra, Artmann, Michaela & Wichelmann, Eva (2017). Theoriegeleitete Reflexionen videographierten Unterrichts. Eine Typologie studentischer Perspektiven auf universitäre Theorie-Praxis-Bezüge. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 176-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, Merle (2022). Reflexion der Reflexion. Professionelles Handeln unter Bedingungen der Kontingenz. In Stephan Kösel, Tim Unger, Sabine Hering & Selma Haupt (Hrsg.), *Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung und Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit* (S. 33-67). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Hummrich, Merle, Hebenstreit, Astrid, Hinrichsen, Merle & Meier, Michael (Hrsg.) (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS.

- Idel, Till-Sebastian & Schütz, Anna (2017). Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 201-214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, Till-Sebastian, Pauling, Sven, Hinrichsen, Merle, Hummrich, Merle, Moldenhauer, Anna, Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2022). Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 226-242). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, Hannes (2021). *Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kösel, Stephan, Unger, Tim, Hering, Sabine & Haupt, Selma (Hrsg.) (2022a). *Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung und Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Kösel, Stephan, Unger, Tim, Hering, Sabine & Haupt, Selma (Hrsg.) (2022b). Mythos Reflexion? In Stephan Kösel, Tim Unger, Sabine Hering & Selma Haupt (Hrsg.), *Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung und Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit* (S. 7-33). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Košinár, Julia (2019). Habitustransformation, -wandel oder kontextindizierte Veränderung von Handlungsorientierungen? Ein dokumentarischer Längsschnitt über Referendariat und Berufseinstieg. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 235-263). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, Julia (2022). Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (2), S. 268-285.
- Košinár, Julia (2024). Der Studierendenhabitus. Theoretische Skizzierungen unter Bezug empirischer Befunde. In Jörg Korte, Jana Schröder & Doris Wittek (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums* (S. 27-57). Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Thiersch, Sven & Ziems, Carolin (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Thiersch, S. & Ziems, Carolin (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019a). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019b). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 73-101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Lehrerhabitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41-53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Küper, Judith Elisabeth (2022). *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, Tobias (2022). Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 77-94). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Leonhard, Tobias (2018). Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 81-93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, Tobias & Abels, Simone (2018). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46-56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, Tobias & Lüthi, Katharina (2018). Auf Linie gebracht. Adressierungen und Normen der Anerkennbarkeit im Praktikum. In Michaela Artmann, Michaela Berendonck, Petra Herzmann & Anke Barbara Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 183-203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liegmann, Anke Barbara, Racherbäumer, Katharina & Drucks, Stephan (2018). Studentische Dispositionen zum Forschenden lernen. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 175-191). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lischka-Schmidt, Richard (2024). *Schule nach Parsons. Auf dem Weg zu einer normativ-funktionalistischen Schultheorie*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- 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 Lehrberufs* (S. 285-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, Stefan (2018). Reflexivität als Bezugsproblem der Lehrerbildung. In Jeanette Böhme, Colin Cramer & Christoph Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit. Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 173-186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Münste-Goussar, Stephan (2016). *Portfolio. Eine pädagogische Technologie des Selbst*. Universität Flensburg.
- Nassehi, Armin (2021). *Unbehaben. Theorie der überforderten Gesellschaft*. München: C. H. Beck.
- Neuweg, Georg Hans (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Niestradt, Fabian & Ricken, Norbert (2014). Bildung des Habitus – Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 99-125). Wiesbaden: Springer VS.
- Nittel, Dieter (2006). Das Phänomen „Individuelle Professionalisierung“. In Dieter Nittel & Cornelia Maier (Hrsg.), *Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung* (S. 370-380). Opladen: Barbara Budrich.
- Overmann, Ulrich (2009). Zur Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In Roland Becker-Lenz, Susann Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit* (S. 113-142). Wiesbaden: VS Verlag.
- Overmann, Ulrich (2004). Sozialisation als Prozeß der Krisenbewältigung. In Dieter Geulen & Hermann Veith (Hrsg.), *Sozialisations-theorie interdisziplinär* (S. 155-183). Aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.
- Overmann, Ulrich (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In Margret Kraul, Winfried Marotzki & Cornelia Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Overmann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Studien zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ohlhaver, Frank & Wernet, Andreas (Hrsg.) (1999). *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.

- Parsons, Talcott & Platt, Gerald M. (1990). *Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen? – Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191-207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, Angelika & Kruska, Jessica (2022). Die Funktion von Metaphern als Zugang zu impliziten Wissensbeständen in der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 272-297). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pieper, Irene, Frei, Peter, Hauenschild, Katrin & Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.) (2014). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pollmanns, Marion, Griewatz, Hans-Peter, Hünig, Rahel, Joritz, Sieglinde, Kabel, Sascha, Leser, Christoph & Mayer, Ben (2022). Wie (angehende) Lehrpersonen über Unterricht nachdenken bzw. nachdenken sollen. Professionalisierungstheoretische Analysen von Reflexionskrisen. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 58-77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, Sabine (2004). Abschied von Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), S. 358-372.
- Reh, Sabine (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkoope-ration In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 163-187). Wiesbaden: VS Verlag.
- Reintjes, Christian & Kunze, Ingrid (Hrsg.) (2022). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricken, Norbert (2019). Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In Norbert Ricken, Rita Casale & Christiane Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 195-219). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert & Rose, Nadine (2023). Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In Norbert Ricken, Nadine Rose, Anne Otzen & Nele Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 20-68). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rosa, Hartmut (2007). *Beschleunigung*. Berlin: Suhrkamp.
- Sander, Tobias (Hrsg.) (2014). *Habituusensibilität. Eine neue Herausforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2022). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 262-281). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütze, Fritz (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit*. Opladen, Toronto, Barbara Budrich.
- Schütze, Fritz (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183-276). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütze, Fritz (1992). Sozialarbeit als ‚bescheidene‘ Profession. In Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession* (S. 131-171). Opladen: Leske & Budrich.
- Sortzek, Julia (2019). *Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stichweh, Rudolf (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- te Poel, Kathrin, Schlag, Sabine, Lischka-Schmidt, Richard, Wittek, Doris, Hartung-Beck, Viola, & Bauer, Tobias (2022). Hochschuladäquat und berufsfeldbedeutsam? Professionalisierung und Reflexion in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung am Beispiel der Formate rekonstruktive Kasuistik und Lerntagebuch. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 117-133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tiefel, Sandra (2004). *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wenzl, Thomas (2022). Der Fall als Reflexionsübung? Oder: Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Licht der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 281-299). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wenzl, Thomas, Wernet, Andreas & Kollmer, Imke (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, Andreas (2016). Praxisanspruch als Imagerie. Über Lehrerbildung und Kasuistik. In Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293-312). Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, Andreas (2022). Fallstricke der Kasuistik. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 299-321). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wever, Laura (2022). Zur Konstitution von Subjekten im Personenbezogenen Beratungsgespräch mit Coachingelementen (POB-C) im Referendariat. In Stephan Kösel, Tim Unger, Sabine Hering & Selma Haupt (Hrsg.), *Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung und Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit* (S.140-167). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Wittek, Doris & Martens, Matthias (2022). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 36 (3), S. 279-293.
- Wittek, Doris, te Poel, Kathrin, Lischka-Schmidt, Richard & Leonhard, Tobias (2022a). Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit – grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 39-58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (Hrsg.) (2022b). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zorn, Sarah Katharina (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. Wiesbaden: Springer VS.

Autor

Helsper, Werner, Dr.

Professor i. R. für Schulforschung und Allgemeine Didaktik
an der Philosophischen Fakultät III, Erziehungswissenschaft
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Jugendforschung, Professionstheorie,
Bildungsungleichheit, rekonstruktive Methoden
werner.helsper@paedagogik.uni-halle.de