

Matthes, Dominique

Lehrperson-Sein als Praxis. Fallrekonstruktionen zu Selbst- und Fremdbildern von Lehrpersonen und ihrem Beruf

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 221 S. - (Dokumentarische Schulforschung) - (Dissertation, Universität Halle-Wittenberg, 2022)



Quellenangabe/ Reference:

Matthes, Dominique: Lehrperson-Sein als Praxis. Fallrekonstruktionen zu Selbst- und Fremdbildern von Lehrpersonen und ihrem Beruf. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 221 S. - (Dokumentarische Schulforschung) - (Dissertation, Universität Halle-Wittenberg, 2022) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346224 - DOI: 10.25656/01:34622; 10.35468/6210

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346224>

<https://doi.org/10.25656/01:34622>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Dokumentarische Schulforschung



Dominique Matthes

Lehrperson-Sein als Praxis

**Fallrekonstruktionen zu Selbst- und Fremdbildern
von Lehrpersonen und ihrem Beruf**

Matthes
Lehrperson-Sein als Praxis

Dokumentarische Schulforschung

Die Reihe wird herausgegeben von
Dominique Matthes, Tobias Bauer, Alexandra Damm,
Jan-Hendrik Hinzke, Hilke Pallesen und Doris Wittek

Die Reihe ‚Dokumentarische Schulforschung‘ versammelt gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Auseinandersetzungen an der Schnittstelle schulischer Gegenstandsfelder und Dokumentarischer Methode. Damit ist das Anliegen verbunden, verschiedene Ansätze und Facetten einer dokumentarisch operierenden Erschließung von Schule bzw. Schulischem sichtbar zu machen und eine Plattform des Austauschs zu bieten, die fortlaufend auch Herausforderungen im Forschungsprozess und Leerstellen im Diskurs sichtbar machen soll.

Dominique Matthes

Lehrperson-Sein als Praxis

**Fallrekonstruktionen zu Selbst- und Fremdbildern
von Lehrpersonen und ihrem Beruf**

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2026

k

Einzelne Beiträge, auf die sich in der Arbeit bezogen wird, sind im Rahmen einer Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 352125135 entstanden.

Die Open-Access-Veröffentlichung dieser Arbeit wurde durch den Publikationsfonds der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg gefördert.

Die vorliegende Arbeit wurde unter dem Titel „Lehrer*insein als Praxis. Ein Mehrebenenzugang zu praxeologischen, bildbezogenen und rekonstruktiven Perspektiven der Lehrer*innenforschung“ von der Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg als kumulative Dissertation angenommen. Sie stellt eine überarbeitete Fassung der eingereichten Dissertationsschrift dar.

Gutachter*innen: Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer, Prof.in Dr. Doris Wittek und Prof.in Dr. Anna Moldenhauer. Tag der Disputation: 02.03.2022.

Dieser Titel wurde mittels eines Peer-Review-Verfahrens in die Reihe Dokumentarische Schulforschung und das Programm des Verlages aufgenommen.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2026. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Coverabbildung: © Katja Klengel.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2026. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6210-3 digital

doi.org/10.35468/6210

ISBN 978-3-7815-2748-5 print

Für Franzi, Lina und Mats

Zusammenfassung

Der Lehrberuf wird sowohl durch das Handeln der Lehrer*innen ausgestaltet als auch in institutionellen Kontexten sowie gesellschaftlichen und bildungspolitischen Debatten entworfen und verhandelt. Was das Lehrer*in-Sein in diesen Kontexten jeweils auszeichnet und wie die beteiligten Akteur*innen – z. B. Lehrer*innen, Bildungsministerien, Schulleitungen und Forschende – zu dieser Praxis beitragen, lässt sich über materiale und mentale, auf verbalem und visuellem Weg erzeugte Bilder aufzeigen und schlägt sich in ihnen nieder. Inwiefern zwischen den Konstruktionen in Form von Selbstperspektiven (der Lehrer*innen im Beruf) und Fremdperspektiven (auf Lehrer*innen und den Lehrberuf) gemeinsame Bezugspunkte und Divergenzen auszumachen sind, ist dabei weitgehend unerforscht. Insbesondere die den Bildern zugrundeliegenden impliziten Logiken und die Potenziale bildhafter Forschungsinstrumente sind bislang kaum in den Fokus der praxeologischen und qualitativ-rekonstruktiven Lehrer*innen- und Professionsforschung gerückt. Die hiermit verbundenen Orientierungen zu Lehrpersonen und zum Lehrberuf eignen sich allerdings besonders, um an ihnen Fragen zur Konstitution des Berufs, zur Professionalität und Professionalisierung im Lehramt zu diskutieren.

Die vorliegende Forschungsarbeit beschäftigt sich mit verschiedenen bildhaften Darstellungen sowie den ihnen inhärenten Logiken und begreift diese als einen Teil sozialer Kommunikation zum Lehrer*in-Sein. Hierfür werden zum einen erfahrungsisierte und handlungsleitende Wissensbestände von Lehrer*innen in den Blick genommen, die durch die Methode der Narrativen Karte sichtbar werden. Die Methode bietet einen empirischen Zugang dazu, wie der Alltag von Lehrpersonen über Visualisierungen und Verbalisierungen konstituiert wird und welche Routinen bei der Gestaltung dieser Praxis zum Tragen kommen. Zum anderen wird die Art und Weise der Verhandlung durch jene Akteur*innen untersucht, die mit dem Lehrberuf bzw. Lehrpersonen verbunden sind bzw. aus ihrer bildungspolitischen Funktion oder über eine erziehungswissenschaftliche Perspektive in diesem Diskurs als Bildproduzent*innen agieren. Einen empirischen Zugang bieten hierfür Anwerbepostkarten für das Lehramt, Ansprachen des Lehrpersonals in Schulleitungsreden sowie eine in Lehrpersoneninterviews eingesetzte Foto-Fallvignette. Die beiden letztgenannten bildhaften Zugänge werden wiederum mit den Selbstperspektiven von Lehrpersonen relationiert. Im Zentrum stehen die mit diesen (Sprach-)Bildern verknüpften Subbotschaften.

Die kumulative Dissertationsschrift, die sich aus acht bereits veröffentlichten Einzelschriften und diesem Rahmentext zusammensetzt, verfolgt einen mehrerenanalytischen Zugang. Dabei werden die Akteur*innenperspektiven zunächst in Hinblick auf ihr jeweiliges Erkenntnispotential betrachtet. Anschließend werden die in den Fallrekonstruktionen gewonnenen Erkenntnisse miteinander in den Austausch gebracht und in diesem Rahmentext zueinander relationiert. Die Einzelschriften werden dazu vorab eingeordnet. Diskutiert werden die Fallrekonstruktionen und ihre Komparation schließlich im Licht der Forschung zu Lehrpersonen und unter professionstheoretischen Aspekten. Darunter wird über einen bildwissenschaftlichen Ansatz mit betrachtet, auf welche Art und Weise sich in den materialen und mentalen Bildern eine (Unter-)Komplexität der Praxis im Lehrer*in-Sein und der mit ihr verbundenen beruflichen Anforderungslogiken abzeichnet – und wie sich Ansprüche, Hoffnungen und Erwartungen an das Lehrpersonal und den Beruf in ihrer Ambivalenz zeigen. Über das gegenstandsbezogene Erkenntnisinteresse hinaus macht diese Dissertationsschrift auch ein forschungsmethodisches Interesse an neuartigen Feldzugängen und Datensorten sowie ihrer Verknüpfung mit der Dokumentarischen Methode sichtbar.

Abstract

The teaching profession is shaped both by the actions of teachers themselves and through institutional contexts, societal and educational policy debates. The characteristics of being a teacher in these contexts and how the various participants – such as teachers, educational ministries, school administrators, and researchers – contribute to this practice can be illustrated through material and mental images, created through verbal and visual means. The commonalities and divergences between the self-perspectives of teachers and the external perspectives on teachers in this visual space remain largely unexplored. Specifically, the implicit logics underlying this visual space have not yet been in the focus of praxeological and qualitative research on teaching and the teaching profession. However, the orientations towards the teaching profession that arise from this visual space particularly work well for discussing questions of profession, professionalism and professionalization in teaching.

Based on this, this research focuses on different visual representations and their inherent implicit logics, understanding them as an essential part of the social communication on being a teacher. On the one hand, this research examines the tacit and action-guiding knowledge of teachers, which is made visible through the method of narrative mapping. The narrative maps provide an empirical approach to understand how the everyday life of teachers is constituted through visualizations and verbal statements and shaped by implicit routines. On the other hand, this research examines the way in which other school related actors, or who come from an educational or pedagogical perspective, negotiate the visual space of being a teacher. Empirical data is drawn from recruitment postcards for teaching, excerpts from speeches by school administrators about teaching staff, and a photo-vignette used in teacher interviews. The two latter visual approaches are, in turn, related to the self-perspectives of teachers. The sub-messages about being a teacher associated with these (discursive) images are the focus of this part of the analysis.

This cumulative dissertation, consisting of eight published papers and this framework text, uses a praxeological and case-reconstructive perspective. Beyond that and with the methodological connection of qualitative research on teachers, and the teaching profession, to the visual, this dissertation follows a multi-level analytical approach. In a first step, the various perspectives of the actors are examined in terms of their respective potential for research on teachers and the teaching profession. In a second step, the results and findings obtained from the case reconstructions are brought into dialogue in the framework text. Finally, the case reconstructions and their comparisons are discussed from a professional theoretical perspective, particularly regarding issues and problems of professionalism in teaching and the professionalization of teaching staff. For this purpose, an explicitly image-science-based approach is chosen. Beyond the research interest in the visual space of the teaching profession, this dissertation also demonstrates a methodological-methodical interest in innovative field access and data types, as well as their connection to the Documentary Method.

Danksagung

Die entstandene Arbeit spiegelt eine Momentaufnahme und kann in keiner Weise abbilden, welche Menschen und Situationen den Verlauf ihrer Entstehung geprägt haben. Für das hohe Maß an Geduld, Offenheit, Zusprache und an konstruktiven Anmerkungen möchte ich mich bei allen Wegbegleiter*innen herzlich bedanken. Diese Dankesworte sind zugleich ein Anlass, auf die intensive Zeit zurückzublicken.

Zunächst danke ich ausdrücklich den an den Studien beteiligten Lehrer*innen und schulischen Akteur*innen, die mir im Forschungsprozess mit Offenheit, Neugier und ihrem Interesse an den Forschungsthemen begegneten. Die Bereitwilligkeit, sich auf weitreichende Fragen einzulassen und einen Einblick in den komplexen Alltag zu gewähren, war nicht selbstverständlich. Ohne ihr Mitwirken wäre diese Arbeit nicht denkbar gewesen.

Ich möchte Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer sehr herzlich für die wertschätzende Betreuung meiner Arbeit danken. Rolf-Torsten Kramer hat mich bei der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung bestärkt und Denkanstöße für meine Forschungstätigkeit gegeben. Über den Zuspruch und den aufgeschlossenen Dialog hinaus bin ich besonders dankbar, dass ich an seinen Forschungskolloquien partizipieren und von seiner Herangehensweise beim Rekonstruieren lernen konnte.

Sehr herzlich möchte ich mich auch bei meinen beiden Betreuerinnen Prof.ⁱⁿ Dr. Doris Wittek und Prof.ⁱⁿ Dr. Anna Moldenhauer bedanken. Doris Wittek und Anna Moldenhauer sind seit jeher empathische Ansprechpartnerinnen und Kolleginnen. Beide sind mir beim Einstieg in die Wissenschaft mit ihrer Zugewandtheit und ihrem großen Engagement innerhalb der Community begegnet und ich freue mich sehr darüber, dass wir in diesem Kontext die Zusammenarbeit intensivieren konnten.

Für die anregenden und intensiven Unterhaltungen zur dokumentarischen Bildanalyse und zum Einbezug der Raumthematik in die praxeologische Forschung möchte ich Dr.ⁱⁿ Nora Friederike Hoffmann, Dr.ⁱⁿ Simone Kosica-Fawcett, Prof.ⁱⁿ Dr. Silke Trumpp, Prof. Dr. Ralf Bohnsack und Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl einen herzlichen Dank aussprechen. Auch danke ich Prof. Dr. Axel Gehrmann, der erste Anregungen für Projektideen mit auf den Weg gab.

Meinen herzlichen Dank möchte ich auch meinen Kolleg*innen aussprechen, mit denen ich über die Jahre hinweg in unterschiedlichen Konstellationen zusammengearbeitet oder auch pausiert habe. Dr.ⁱⁿ Hilke Pallesen ermutigte mich nach meinem Wechsel an die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Jahr 2018 im gemeinsamen Forschen im DFG-Projekt zu einer kumulativen Dissertation, wofür ich sehr dankbar bin. Auch den Austausch zu Wort und Papier mit Alexandra Damm und Dr.ⁱⁿ Stephanie Kreuz empfand ich als große Bereicherung und ich freue mich, dass wir als Co-Autorinnen einen Teil dieses Weges gemeinsam gegangen sind. Ich möchte auch Ann-Kristin Pyper, Charlotte Werner und Elisa Hoth sehr herzlich danken, die mich mit Recherchen und Korrekturen unterstützt haben. Für die vielen anregenden Gespräche kollegialer und freundschaftlicher Art möchte ich Dr.ⁱⁿ Andrea Bossen, Dr.ⁱⁿ Anja Eckold, Kerstin Frenzel, Dr.ⁱⁿ Christine Freytag, Dr.ⁱⁿ Laura Fuhrmann, Dr.ⁱⁿ Sabine Gabriel, Dr.ⁱⁿ Zhanna Gevorgyan, Dr.ⁱⁿ Anja Gibson, Tillmann Heine, Prof. Dr.ⁱⁿ Ina Herrmann, Prof. Dr. Jan-Hendrik Hinzke, Dr.ⁱⁿ Miriam Hörlein, Cornelia Jacob, Dr.ⁱⁿ Marlene Kowalski, Dr.ⁱⁿ

Danksagung

Barbara Kranz, Dr. Marian Laubner, Patrick Leinhos, Dr. Richard Lischka-Schmidt, Dr.ⁱⁿ Lena Ludwig, Dr.ⁱⁿ Jasmin Lüdemann, Prof. Dr. Martin Nugel, Viveca Pasternak, Gregor Schlegel, Nelly Schmechtig, Linda Schneider und Dr.ⁱⁿ Kristin Stein einen großen Dank aussprechen. Ich danke auch den Mitgliedern der Arbeitsgemeinschaft Dokumentarische Methode (AgDM) der DGfE-Sektion Schulpädagogik und den Kolleg*innen des DFG-Netzwerks Dokumentarische Schulforschung (NeDoS) für das produktive und engagierte Zusammendenken in all den Jahren.

Es wird deutlich, dass sich viele Aspekte der Entstehung und Verwirklichung dieser Arbeit im Kontext der Arbeitssphäre abgespielt haben und viel Zeit und Energie an dieser Stelle geblieben ist. Oft bleiben die Gegengewichte dafür im Vorborgenen und leisten dabei aber Wesentliches.

Durch all die Zeit und Phasen bis hin zur Publikation sind innige Freundschaften mein Anker geblieben. Ich möchte an dieser Stelle insbesondere und von Herzen meinen Freund*innen danken, die mir in jeglichen Belangen zur Seite standen, immer ein offenes Ohr hatten, mit mir feierten und deren Unterstützung niemals endete. Tausend Dank für alles, Anna, Annalena, Antje, Arne, Bianca, Clemens, Cordula, Daniel, Dennis, Felix, Jule, Juli, Katha, Kitty, Lisa, Lydia, Marie, Olga, Peggy, Philipp, Sarah, Sophia und Susanne!

Von Herzen danke ich auch meiner Familie. Meine Eltern haben mit ihrer umsichtigen Erziehung und Förderung den Grundstein dafür gelegt, dass ich mich auf den Weg in das Studium und anschließend in die Wissenschaft begeben konnte, was nicht selbstverständlich ist. Ihnen und auch meinem Bruder danke ich für ein vertrauensvolles Miteinander, anspruchsvolle Gespräche und für die Anregungen zu neuen Ideen.

Dieses Projekt hat mich über einige Jahre intensiv beschäftigt und gerade in den Endphasen (mit der ersten Abgabe und der Verteidigung ist es ja nicht vorbei...) viel abverlangt – bis wirklich der letzte Handgriff getan war. An dieser Stelle möchte ich insbesondere Dr.ⁱⁿ Franziska Rüttinger und Tobias Bauer für ihre Zusprache und Unterstützung von Herzen danken. Ohne die vorantreibenden Gesten und den Austausch wäre der Abschluss dieses Projektes undenkbar gewesen.

Meinen letzten und innigen Dank widme ich dir, Nico. Ich bin sehr froh, dass du mir – egal bei welcher Idee – stets mit deinem wertschätzenden Support zur Seite stehst. Dir verdanke ich, dass ich auf den Abschluss dieses Projekts mit einem guten Gefühl zurückblicken werde.

Leipzig, im Juli 2025

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	7
Abstract	8
Danksagung	9
1 Einleitung	15
1.1 Annäherung an das Thema	15
1.2 Theoretische und empirische Perspektiven sowie Problemaufriss	17
1.3 Zur Konzeption und Gliederung der Arbeit	21
2 Vorstellung und Einordnung der Einzelbeiträge der drei Teilstudien und Relationierung im übergreifenden Rahmentext	23
2.1 Einordnungen und Hinweise zur Genese der acht Einzelbeiträge im Zusammenhang von drei Teilstudien	23
2.1.1 Genese der Teilstudie I: Bildhafte Selbstperspektiven – <i>Wie Lehrpersonen die Räume ihrer alltäglichen Praxis konstituieren</i>	27
2.1.2 Genese der Teilstudie II: Bildhafte Fremdperspektiven – <i>Wie Bildungsministerien um Lehrpersonen werben und die Akteur*innen und ihren Beruf konstruieren</i>	31
2.1.3 Genese der Teilstudie III: Bildhafte Perspektivtriangulationen – <i>Wie Schulen und Forschende sich zu Lehrpersonen in Bezug setzen und Lehrpersonen dies bearbeiten</i>	35
2.2 Inhaltszusammenfassungen zu den Einzelbeiträgen	39
2.2.1 Inhaltszusammenfassungen zu den vier Einzelbeiträgen der Teilstudie I: Bildhafte Selbstperspektiven – <i>Wie Lehrpersonen die Räume ihrer alltäglichen Praxis konstituieren</i>	39
2.2.2 Inhaltszusammenfassung zum Einzelbeitrag der Teilstudie II: Bildhafte Fremdperspektiven – <i>Wie Bildungsministerien um Lehrpersonen werben und die Akteur*innen und ihren Beruf konstruieren</i>	41
2.2.3 Inhaltszusammenfassungen zu den drei Einzelbeiträgen der Teilstudie III: Bildhafte Perspektivtriangulationen – <i>Wie Schulen und Forschende sich zu Lehrpersonen und ihrem Beruf in Bezug setzen und Lehrpersonen dies bearbeiten</i>	41
2.3 Relationierung der Teilstudien im übergreifenden Rahmentext	43

3 Praxeologische und bildwissenschaftliche Blickführungen zum Lehrer*in-Sein als Praxis	46
3.1 Praxeologische Perspektiven auf Aspekte des Lehrer*in-Seins.....	47
3.1.1 Grundgedanken praxeologischer Ansätze	48
3.1.2 Konkretisierungen für den eigenen Fall	52
3.1.3 Zwischenfazit für den Rahmentext	63
3.2 Bildwissenschaftliche Perspektiven auf Aspekte des Lehrer*in-Seins.....	64
3.2.1 Grundgedanken bildwissenschaftlicher Ansätze.....	65
3.2.2 Konkretisierungen für den eigenen Fall	68
3.2.3 Zwischenfazit für den Rahmentext	75
3.3 Zusammenfassung: Verbindung einer praxeologischen und bildwissenschaftlichen Perspektive für die Erforschung des Lehrer*in-Seins	78
4 Einblick in den Forschungsstand: Praxeologische, bildbezogene und rekonstruktive Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf	82
4.1 Praxeologische und rekonstruktive Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf	83
4.1.1 Diskursstrang I: (Berufs-)Biografien und Lebenswege von Lehrpersonen	85
4.1.2 Diskursstrang II: Implizites Wissen von Lehrpersonen und seine professionstheoretische Relevanz	86
4.2 Praxeologische und rekonstruktive Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf mit und zu Bildern	99
4.2.1 Diskurstrang I: Schulpädagogische Gegenstände und die Bedeutung von bildhaften Zugängen in der qualitativen Schulforschung	101
4.2.2 Diskurstrang II: Lehrer*innen und ihr Beruf als Gegenstand und die Bedeutung von bildhaften Zugängen in der praxeologischen Lehrer*innen- und Professionsforschung	104
4.2.2.1 Bildhafte Zugänge im Horizont der Lehrer*innenbildung.....	105
4.2.2.2 Bildhafte Zugänge im Horizont der Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf.....	107
4.3 Zusammenfassung und Motivation der eigenen Perspektive	116
5 Methodische Vorgehensweise: Teilstudien und Brückenschläge als Relationierungsversuch in Anlehnung an die Qualitative Mehrebenenanalyse	119

6 Einblick in die empirischen Rekonstruktionen, Ergebnisse und Relationierungsvorschläge: Erforschung von Aspekten des Lehrer*in-Seins als Praxis entlang der Rekonstruktion bildhafter Darstellungen	126
6.1 Zentrale Aspekte der Teilstudien I-III	126
6.1.1 Empirische Einblicke und Ergebnisse in Teilstudie I: Bildhafte Selbstperspektiven – <i>Wie Lehrpersonen die Räume ihrer alltäglichen Praxis konstituieren</i>	126
6.1.1.1 Wie konstituieren Lehrpersonen die Räume ihrer alltäglichen Praxis? Ergebnisse auf der gegenstandsbezogenen und methodisch-methodologischen Ebene	128
6.1.1.2 Zusammenfassung der Befunde und abschließende Diskussion	141
6.1.2 Empirische Einblicke und Ergebnisse in Teilstudie II: Bildhafte Fremdperspektiven – <i>Wie Bildungsministerien um Lehrpersonen werben und die Akteur*innen und ihren Beruf konstruieren</i>	145
6.1.2.1 Wie werben Bildungsministerien um Lehrpersonen und konstruieren dabei die Akteur*innen und ihren Beruf? Ergebnisse auf der gegenstandsbezogenen und methodisch-methodologischen Ebene	147
6.1.2.2 Zusammenfassung der Befunde und abschließende Diskussion	153
6.1.3 Empirische Einblicke und Ergebnisse in Teilstudie III: Bildhafte Perspektiventriangulationen – <i>Wie Schulen und Forschende sich zu Lehrpersonen und ihrem Beruf in Bezug setzen und Lehrpersonen dies bearbeiten</i>	156
6.1.3.1 Wie setzen sich Schulen und Forschende zu Lehrpersonen und ihrem Beruf in Bezug? Und wie bearbeiten die Lehrpersonen dies? Ergebnisse auf der gegenstandsbezogenen und methodisch-methodologischen Ebene	158
6.1.3.2 Zusammenfassung der Befunde und abschließende Diskussion	185
6.2 Vorschläge zur Relationierung der Befunde der Teilstudien	187
7 Abschluss	193
7.1 Diskussion und Resümee der Ergebnisse	193
7.2 Kritische Reflexion des Vorgehens	197
7.3 Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven	199
7.4 Nach der Annäherung: (K-)Ein Abschied vom Thema	204
Literaturverzeichnis	205

1 Einleitung

1.1 Annäherung an das Thema¹

Ich beginne diesen Text mit dem gleichen kurzen Gedankenspiel, das ich auch in der Einführung der Disputation dieser Arbeit angeregt habe:

*Welche Gedanken verbinden Sie mit dem Lehrer*in-Sein?*

Was kommt Ihnen in den Sinn, wenn Sie an Lehrpersonen und ihren Beruf denken?

Wenn Sie für sich (einen) Gedanken gefunden haben, gehen Sie der Sache etwas näher auf den Grund: Ist es Ihnen leichtgefallen, ein Bild zu erzeugen, weil Sie an einzelne Lehrpersonen, charakteristische Tätigkeiten und Ihre Schulzeit gedacht haben? Vielleicht dachten Sie an bestimmte Figuren aus Filmen, Literatur oder Social Media? Oder an Ihre eigene Tätigkeit, weil Sie Lehramt studieren oder studiert haben, Lehrperson sind oder den Lehrberuf ausgeübt haben? Vielleicht haben Sie Personen in der Familie oder im näheren Umkreis, die mit dem Lehrberuf zu tun haben? Und: Wie sieht dieses Bild aus – ist es aus Ihrer Sicht vollständig oder eher situationsspezifisch? Möglicherweise fiel Ihnen eine Assoziation dazu aber auch gar nicht so leicht. Auch dieses Szenario wäre durchaus denkbar: Denn einerseits stellt sich die Frage, wie und für wen solche Auseinandersetzungen überhaupt präsent sind und nicht zuletzt – relevant. Andererseits ist dabei zunächst offen, was eigentlich genau über die (berufliche) Alltagspraxis von Lehrer*innen gewusst und ausgesagt werden kann, wenn man nicht selbst in diesem Beruf tätig ist.

Entlang dieses gedanklichen Impulses, den ich hier noch einmal aufgegriffen habe, lassen sich zwei grundlegende Ausrichtungen verdeutlichen, die in dieser Arbeit zum Tragen kommen:

Zum einen geht es auf der *gegenstandsbezogenen Ebene* darum, wie Vorstellungen vom Lehrer*in-Sein – also innere und materiale Bilder, Deutungen und Sinnmuster – sprachlich oder visuell ihren Ausdruck finden und welche Rolle dabei das implizite Wissen spielt. Wie sich anhand der o.g. Fragen und deren Verarbeitung zeigen lässt, fußen Vorstellungen zu Lehrpersonen und ihrem Beruf nicht nur auf entsprechenden Erfahrungen innerhalb des beruflichen Handlungsfeldes, sondern können auch durch andere Erfahrungsräume wie beispielsweise die eigene Schulzeit oder das Umfeld geprägt sein. In diesem Fall spielt etwa die Schulbiografie eine Rolle, denn so ist davon auszugehen, dass soziale Akteur*innen in der Regel über ihre Involviertheit in schulische Kontexte zumindest „die Alltagspraxis, den erlebensmäßigen Kontext, den Erlebniszusammenhang oder Erfahrungsraum kennen gelernt haben“ (Bohnsack 2021, S. 62-63), was wiederum „die Möglichkeit in sich birgt, strukturidentische Erfahrungen machen zu können“ (Schäffer 2003, S. 396; Herv. get.). Würden wir uns also zu den eingangs gestellten Fragen austauschen und uns mehr

¹ Auch wenn es im Titel „Lehrperson-Sein als Praxis“ lautet, wird im Fließtext bewusst der Asterisk verwendet, da ich hiermit auf die Ansprache einer unbestimmbaren Vielfalt an Geschlechtsidentitäten sowie ein antidiskriminierendes Sprachhandeln rekurriere (vgl. Sauer 2018). Dies sollte auch im Titel zum Ausdruck kommen, jedoch hätten zum aktuellen Zeitpunkt technische Gründe zur Nicht-Auffindbarkeit in Repositorien geführt. Daher weicht der Titel von der ursprünglichen Version ab.

darüber erzählen, könnten uns die Darstellungen anderer Personen durchaus vertraut erscheinen, auch wenn wir nicht ein und dieselbe Klasse oder Schule besucht haben und in verschiedenen Kontexten aufgewachsen sind. Das Sprechen über die Wahrnehmung von Lehrpersonen und ihrem Beruf mag nach Kramer (2022, S. 73) aber v.a. dann vertraut sein und ganz gut funktionieren, wenn eine gewisse Sensibilisierung für das Thema vorliegt, d.h. Personen „z. B. als Schüler*in, als Lehramtsstudierende*r, als Lehrperson einen ‚praktischen Sinn‘ entwickelt haben“, auf den die Gedanken zurückfallen können. Gleichzeitig steht dieser Form der (berufs-)biografischen Aufmerksamkeit auch die Verbreitung und Verdichtung öffentlicher medialer Kommunikation zum Lehrer*in-Sein zur Seite, in der über unterschiedliche Kanäle „oftmals zugesetzte Typisierungen“ (ebd.) zum Ausdruck gelangen – die wiederum Ausgangspunkt für Vergleiche mit eigenen Erfahrungen (bzw. der eigenen Praxis) sein können (vgl. ebd.).

Sowohl die Konstellation unterschiedlicher Beteiligungen und Hervorbringungen als auch die Schwerpunkte und Aspekthäufigkeiten, die sich in den Ausdeutungen zum Lehrer*in-Sein niederschlagen, werden im Folgenden in der Arbeit weiter aufgegriffen. Das übergreifende Ziel dieser Arbeit ist die Konturierung und Relationierung verschiedener Wissensbestände zur Praxis des Lehrer*in-Seins und damit die Beleuchtung des Lehrer*in-Seins als Praxis als vielgestaltigen Wissensraum. Folgende Leitfragen, die im Folgenden wieder aufgegriffen werden sollen, stellen sich hier bereits:

- *Was zeichnet Lehrpersonen und ihren Beruf aus?*
- *Welche sozialen Akteur*innen partizipieren auf welche Art und Weise an dieser Hervorbringung?*
- *Welche Wissensbestände flankieren und konstruieren diese Praxis – und zeigen sich im Verhältnis zueinander mitunter als spannungsreich?*

Zum anderen zeigt das Gedankenspiel, dass in dieser Arbeit eine *forschungsmethodische Perspektive* eingenommen wird, die sich den Prämissen der qualitativen Sozialforschung verpflichtet sieht. Der methodische und methodologische Ansatz rückt individuelle Sichtweisen, Bedeutungszuschreibungen und die Abstraktion der Sinngehalte in den Mittelpunkt. Offene Gesprächsanlässe wie die einleitenden Fragen werden in der qualitativen Sozialforschung häufig als Stimuli zur Anregung von Narrationen verwendet (z.B. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 68f. und S. 85f.) und kamen auch in den zugrundeliegenden Teilstudien und Beiträgen dieser Arbeit immer wieder zum Einsatz. Im Mittelpunkt eines solchen Settings steht die „Annäherung an das Feld“ (ebd., S. 69) in einem zugewandten und anerkennenden Modus. Es geht darum, die grundsätzlich nicht-gewöhnliche Situation (etwa eines Interviews) für die befragten Personen auf eine persönliche Ebene zu heben und damit die selbstläufige Verhandlung alltäglicher oder (berufs-)biografischer Aspekte „ihrer Lebens- und Erfahrungswelt“ (ebd., S. 74) zu unterstützen. Durch solche offenen Impulse können in den Praktiken des Nachdenkens, der Versprachlichung oder Visualisierung implizite Reflexionen angeregt werden, die sich v.a. in Erzählungen, Beschreibungen und bildhaften Darstellungen niederschlagen (vgl. Bohnsack 2017, S. 137).

In Bezug auf die eingangs gestellten Fragen sollte ein solcher erlebens- und erfahrungsbezogener Prozess gedanklich angeregt werden. Bildhafte Darstellungen von Lehrpersonen und ihrem Beruf interessieren in dieser Arbeit v.a. deshalb, weil sie nach Boehm (1978) einen hohen metaphorischen Gehalt aufweisen – und insofern im Prozess der rekonstruktiven Analyse einen Aufschluss über implizite und handlungsleitende Wis-

sensbestände geben können (vgl. Bohnsack 2017, S. 152). Bildhafte Darstellungen können die hier bereits ins Feld geführten mentalen (inneren) Bilder sein, aber auch als materiale (äußere) Bilder über Visualisierungen entstehen und dabei gleichzeitig (Über-) Trägermedien innerer Bilder sein (vgl. ebd., S. 153). Forschungsmethodisch lassen sich zudem solche bildhaften Darstellungen in den Blick nehmen oder mit verbalisierenden Erhebungsformen triangulieren, die ohne einen solchen Frageimpuls wie oben auskommen und als sog. natürliche Interaktionen (z.B. in einer Rede oder einem Tischgespräch) oder als Artefakte (z.B. in einem Plakat oder Film) quasi ohne Zutun der Forschenden als reale Hervorbringungen im Feld vorliegen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 251 und S. 284). Solche natürlichen Dokumente einer routinierten oder situativen Praxis können ebenso zu Forschungsdaten werden, denn auch sie sind sozial konstruiert; auch in ihnen können sich (implizite) Vorstellungen von Lehrpersonen und ihrem Beruf *dokumentieren*.

Die Relation von Bildhaftigkeit und implizitem Wissen interessiert in dieser Arbeit besonders, jedoch ist ein solcher Zugang in der Forschung zu Lehrpersonen bisher selten. Dabei lässt sich über das Gedankenexperiment schon in Kürze skizzieren, dass das Lehrer*in-Sein auch als bildhafte Praxis in Erscheinung tritt, wenn wir die sozialen Szenen vor dem inneren Auge sehen. Darauf aufbauend stellen sich im Weiteren diese Fragen:

- *Welche impliziten Wissensbestände lassen sich entlang und mithilfe von bildhaften Darstellungen rekonstruieren?*
- *Welche Sinngehalte treten im Vergleich von verschiedenen bildhaften Datensorten, aber auch Entstehungskontexten und Produzent*innen hervor?*
- *Wie lassen sich verbale und visuelle Daten triangulieren?*

Die nachfolgende vertiefende Auseinandersetzung greift die hier skizzierten theoretischen und forschungsmethodischen Perspektiven auf, die im Weiteren den Rahmen der Arbeit bilden.

1.2 Theoretische und empirische Perspektiven sowie Problemaufriss

Lehrpersonen und ihr Beruf gehören zu jenen sozialen Phänomenen, die häufig und zugleich kontrovers zum *Gegenstand öffentlicher Verhandlungen* werden. Beispielsweise finden sich in verschiedenen *Informations- und Unterhaltungsmedien* immer wieder solche Darstellungen, die Lehrer*innen entweder als ‚pädagogische Held*innen‘ (z.B. Breidenstein 2022; Greiner & Vorauer 2007) oder ‚faule Säcke‘ (z.B. Rothland 2022; Terhart 2010) stilisieren. Diese anhaltenden Zuspitzungen verleihen dem Lehrberuf in der öffentlichen Kommunikation eine ungebrochene Präsenz, gestalten sich in ihrer verkürzenden und oftmals polarisierenden Form aber zugleich als diskussionsbedürftig. Nicht zuletzt deshalb werden sie in regelmäßigen Abständen zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre (z.B. Förster & Parade 2024; Matthes & Pallesen 2022a/b; Weber et al. 2018; Pinn & Rothland 2011; Blömeke 2005).

Daneben wird der Lehrberuf in *bildungspolitischen Debatten* verhandelt, etwa wenn es um das Lehren und Lernen in Zeiten gesellschaftlicher Krisen und Wandelprozesse sowie aktuell um den akuten Fachkräftemangel im Lehramt geht (z.B. Dohmen 2025; SWK 2023; Klemm 2022a/b) – auch wenn dabei genauer zwischen der Erfassung statistischer Befunde und der Analyse tatsächlicher Arbeits- und Lebensumstände der Personen zu

differenzieren ist (vgl. Schmid-Kühn & Fuchs 2024a, S. 21; Herzog & Sandmeier 2024). Auch diese öffentlichen Thematisierungen und Problematisierungen zu Lehrpersonen und ihrem Beruf rücken in die Forschung ein bzw. werden durch diese flankiert (z.B. Gollub et al. 2024; Krüger 2024; Behrens et al. 2023; Proske et al. 2023; Hövels & Hermann 2021; Bieber et al. 2020; Cramer et al. 2020; Terhart 2016).

Selbstredend entfaltet sich ebenso in der *Forschung zum Lehrberuf* ein (empirisch gestütztes) Bild über die „zentrale[n] Logiken desjenigen Handlungsfeldes, in dem sich Lehrkräfte beruflich zu bewähren haben“ (Kramer et al. 2018, S. 9). Dabei werden u.a. die Ansprüche an Lehrpersonen und die Unwägbarkeiten und Diffusitäten im Lehrberuf hervorgehoben (z. B. Hinzke 2018; Paseka et al. 2018; Helsper 2002a, 1996). Auch werden die (berufs-)biografischen Kontinuitäten und auch die Diskontinuitäten im Lehramt sukzessive präsenter (z. B. Bauer et al. 2026/i. E.; Hövels et al. 2026/i. E.; Schmid-Kühn & Fuchs 2024b; Herzog et al. 2021). Zugleich wird in entsprechenden Studien zu Lehrpersonen und ihrem Beruf häufig vornehmlich der schulische Unterricht als ‚der zentrale Handlungsbereich‘ bzw. das Unterrichten als ‚das Kerngeschäft‘ herausgestellt und in einer professionstheoretischen Perspektive mitunter darauf beschränkt (z. B. Bonnet & Hericks 2014, S. 4; Holtappels & Rolff 2004, S. 61; Oelkers 2003, S. 59).

Um die Bemerkungen im Vorwort darüber hinaus noch einmal aufzugreifen: Nicht zuletzt erzeugen im Diskurs um Lehrer*innen und den Lehrberuf stets *individuelle und darunter auch kollektiv-geteilte Erfahrungen*, etwa über die Schulbiografie, (vermeintliche) Gewissheiten, Anschlussfähigkeiten oder Abwendungen (vgl. Kramer 2022, S. 73): „Wer an Schule denkt, denkt daran, wie Lehrer*innen ihrem Auftrag nachkommen, was sie dabei leisten und vielleicht auch, wie sie einen im Positiven oder Negativen geprägt haben“ (Idel et al. 2021, S. 13). Auch diese Vorstellungen sind interessant, da sie in ihrem Status ähnlich wie mediale Darstellungen nicht immer unmittelbar ein „Produkt der Wissenschaft und Forschung, sondern eines Alltags und der Lebenspraxis sind“ (Kramer 2022, S. 73).

In dieser exemplarischen Zusammenstellung verschiedener Zugriffe auf Lehrer*innen und ihren Beruf lässt sich konstatieren: „Lehrerbilder sind Teil der sozialen Praxis und durch diese Praxis hervorgebracht“ (ebd.). Dabei ist jedoch zu differenzieren, über welche Wissensbestände und Positionen sie erzeugt und gespeist werden. Nicht zuletzt dahingehend, welcher Ausschnitt des Lehrer*in-Seins sich damit überhaupt betrachten lässt. So wird schon an dieser Stelle sichtbar, dass das Lehrer*in-Sein gerade nicht allein nur durch die *Praxis der Lehrpersonen selbst* ausgeprägt und damit in einer weiteren fünften und für diese Arbeit wesentlichen Dimension ausgestaltet wird, sondern in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen und von verschiedenen sozialen Akteur*innen mit Bedeutungen und Zuschreibungen versehen wird (vgl. auch Dietrich 2023, S. 137). Anders formuliert wird das Lehrer*in-Sein dabei in seiner Bedeutung oft implizit vorausgesetzt – und die Untersuchung seiner Konstruktion ist gleichzeitig aus mehreren Perspektiven denkbar: Was es also heißt, Lehrer*in zu sein und was den Lehrberuf als Tätigkeit auszeichnet, wird nicht nur aus der Perspektive der Berufsangehörigen selbst hervorgebracht, sondern mitunter auch von Institutionen und Personen flankiert, die (etwa trotz eigenem Schulbezug) keine Lehrkräfte sind (oder waren). Darüber konstituiert sich ein sozialer Deutungs- und Wissensraum aus im weiteren Sinne (kontrastierenden) *Selbst- und Fremdperspektiven*. Insofern rücken einerseits die „Denklogiken der Produzierenden als Perspektiven *auf und über*“ (Matthes & Pallesen 2022b, S. 13; Herv. i. Orig.) Lehrpersonen und ihren Beruf in den Blick. Andererseits interessieren dabei jene

Wissensbestände, die sich aus einem historisch erworbenen und handlungspraktisch erzeugten (konjunktiven) Wissen durch die „Erfahrungen mit der Berufstätigkeit selbst“ (ebd.) speisen.

Die entsprechenden Wissensbezüge, die in den Selbst- und Fremdperspektiven zum Ausdruck kommen, lassen sich in einer *praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive* (Bohnsack 2017) zunächst grundlagentheoretisch unterscheiden. Metatheoretisch wird der Differenzierung von Mannheim (1980) gefolgt, in der zwischen expliziten (auch theoretischen oder kommunikativ-generalisierenden) und impliziten und handlungsleitenden (auch a-theoretischen oder konjunktiven) Wissensbeständen unterschieden wird. In der Differenzierung schlägt sich auch eine Graduierung der beiden Wissensformen nieder; im Erkenntnisfokus steht das Implizite, ohne jedoch das Explizite auf der analytischen Ebene auszuklammern. An die Praxeologische Wissenssoziologie anschließend finden sich im Forschungsprogramm und in den Analyseschritten der *Dokumentarischen Methode* (z.B. Bohnsack 2021, 2011; Böder & Pfaff 2019; Nohl 2017) beide Wissensformen wieder, sie werden in der Analyse miteinander in Bezug gesetzt und in ihrem Verhältnis zueinander untersucht.

Bei der Betrachtung der Perspektiven des Erlebens- und Praxiskontextes ist nun im Weiteren dabei zu unterscheiden, ob es sich in den untersuchten Darstellungen primär um ein Wissen handelt, das wie angedeutet innerhalb der selbst erlebten Praxis generiert wurde (vgl. Bohnsack 2011, S. 17) – oder um Wissen auf der Common Sense-Ebene, das ein „kommunikativ-generalisiertes [ist], welches sich durch seinen exterioren und normativen Charakter gegenüber dem konjunktiven Erfahrungswissen auszeichnet“ (Bohnsack 2017, S. 163). Leitend für die Dokumentarische Methode ist die übergreifende rekonstruktive Analyseeinstellung, die dann sowohl auf die Darstellung selbst (Was zeigt sie?) als auch die Herstellungsweise der Darstellung (Wie zeigt sie sich?) zielt (vgl. Bohnsack 2011, S. 56). Die Dokumentarische Methode eignet sich für den Zugang zur Untersuchung von Lehrpersonen und ihrem Beruf sowie den damit verknüpften Selbst- und Fremdperspektiven besonders, da sie sowohl für die Analyse von verbalen bzw. sprachlichen als auch von visuellen Daten entwickelt wurde (vgl. Bohnsack 2017, S. 151) sowie darüber hinaus die Relationierung und Triangulation von Text und Bild ermöglicht (vgl. Böder & Pfaff 2019, S. 135; auch Gabriel et al. 2021). Zudem wurde die Ausrichtung und das Instrumentarium der Dokumentarischen Methode in der Vergangenheit, insbesondere in der Forschung zu Lehrpersonen, mit neuen und innovativen Methoden und Datensorten verknüpft (zum Überblick etwa Wittek et al. 2025a).

Nun lässt sich sowohl bei den Fremd- als auch bei den Selbstperspektiven von Lehrpersonen und ihrem Beruf im praxeologischen Sinne nach den *Wahrnehmungs- und Verhandlungsweisen*, aber auch nach der *Grundlage und Genese ihrer Hervorbringung* fragen (vgl. Kramer 2022, S. 83). Dabei fällt etwa im Hinblick auf die Fremdperspektiven auf, dass einige Abbildungen von Lehrpersonen und ihrem Beruf immer wieder auftauchen und in ihrer spezifischen Form Subbotschaften vermitteln: Sie bewegen sich zwischen Anerkennung und Würdigung der hohen Anforderungen sowie einer Ausdifferenzierungen der Praxis auf der einen Seite und einer Absprache der Inanspruchnahme sowie einer Komplexitätsreduktion auf der anderen Seite (z.B. Terhart 2022). In diese mehrdimensionalen, gegensätzlichen Bezugnahmen sind gegenstandstheoretisch betrachtet sowohl normative Vorstellungen, Rollen- und Verhaltenserwartungen (vgl. Bohnsack 2014, S. 37) als auch verinnerlichte, implizite Logiken eingeschrieben (vgl. Bohnsack 2017, S. 56). Nun könnten verkürzte und brüchige (Anti-)Held*innenbilder z.B. bei fiktiven

ven Charakteren oder Erzählwelten zunächst auf ein typisches Muster hindeuten, doch stattdessen lösen die Darstellungsweisen mitunter Irritationen aus. Aber aus welchem Grund sollten die Irritationen aufgegriffen werden und ihre Reflexion für (angehende) Lehrpersonen, Forscher*innen in diesem Bereich oder Lehrer*innenbildner*innen überhaupt relevant sein? Zur Beantwortung dieser Frage hilft eine theoretisch-konzeptionelle Brücke: Die Genese solcher Fremddarstellungen wird struktur- und habitustheoretisch etwa auf die impliziten Konsumorientierungen der Produzent*innen, aber auch auf die Verarbeitung imaginärer Entwürfe eigenen Erleidens oder entsprechender Gegenentwürfe zurückgeführt (vgl. Kramer 2022, S. 83) – ebenso wie die Rezeptionsweise solcher Darstellungen auf habituelle Passungen verweisen kann (vgl. ebd., S. 85). Es können also auf verschiedenen Ebenen Inbezugsetzungen stattfinden. Dabei gibt es empirische Argumente, die „gegen eine Äquivalenz von Lehrerbildern und Lehrerhabitus“ (ebd., S. 79) sprechen und infrage stellen, ob solche (medialen) „Konstruktionen des Lehrberufs überhaupt einen praktischen Sinn für das berufliche Handeln in der Schule zum Ausdruck bringen und darüber eine Bewährung im schulischen Feld durch die den Anforderungen gegenüber kompatiblen Dispositionen wirklich vorliegen würde“ (ebd.). Um einem Missverständnis vorzubeugen: In dieser Arbeit geht es im Folgenden nicht darum, die Aneignung von Fremddarstellungen mitsamt ihren Normativitäten in Bezug auf ihre Habitualisierung zu verdeutlichen oder den Rezeptionsprozess nachzuzeichnen (zur Differenz von Bildinterpretation und Bildrezeptionsforschung weiterführend Bohnsack 2024, S. 3; Beispiele dazu in Förster & Parade 2024; Geimer & Capovilla 2022). Dennoch wird mit dem Zitat von Kramer auf die Notwendigkeit der Differenzierung einer entwurfshaften bloßen „Rezeption des Lehrerberufs und der Schule“ (Kramer 2022, S. 81) einerseits und einer empirischen Perspektive und Bezugnahme auf die Eigenlogiken und Relevanzsetzungen im beruflichen Handlungsfeld andererseits verwiesen – und damit auch die eigene Forschungsarbeit motiviert. Irritationen entstehen aus Forschendensicht etwa dann, wenn sich in der Darstellung Logiken von Medien und Konsum mit beruflichen Vorstellungen vermischen – und beispielsweise als Imaginations von bildungspolitischen und -administrativen Akteur*innen verbreitet werden (weiterführend z. B. Förster & Parade 2024; Matthes & Trumpa 2023; Matthes & Pallesen 2022b). Wie sich im Verlauf der Auseinandersetzung dieser Arbeit zeigen wird, lässt sich aber auch in empirischen Studien kein einheitliches Bild bei der Erforschung des Lehrer*in-Seins nachzeichnen: Zwar wissen wir beispielsweise dank der bisherigen Forschungsbemühungen heute besser, dass ein „‘doing teacher’ nicht auf den Unterricht reduziert“ (Bennewitz 2014, S. 279) und damit in gewisser Weise auf eine Ebene des Sichtbaren beschränkt werden kann: „Allerdings liegen bislang kaum Studien vor, in denen das Lehrerhandeln außerhalb des Unterrichts beobachtet wurde“ (Bennewitz 2012, S. 205).

Zusammenfassend ist einleitend festzuhalten: Was den (Berufs-)Alltag von Lehrpersonen tatsächlich auszeichnet, wie komplex, contingent und anspruchlich er sich für die Betroffenen gestaltet und wie dies im Verhältnis zu den von außen herangetragenen Perspektiven steht, lässt sich – so die Annahme der Arbeit – schließlich erst über eine *verstehende Forschungshaltung* empirisch aufzeigen und kontrastieren (z. B. Bohnsack 2021, S. 148). Dieser Zugriff, der den verstehenden Nachvollzug der (impliziten) Relevanzsetzungen und Sinnmuster zur Konturierung des Lehrer*in-Seins derjenigen zentral setzt, „die Gegenstand der Forschung sind“ (ebd., S. 27), ist v. a. für die qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung typisch. Da das Lehrer*in-Sein zudem nicht nur auf sprachlichem und textlichem Weg, sondern insbesondere auch über verschiedene Formen bildhafter

Darstellungen zum Ausdruck gelangt, aber zugleich in der Lehrer*innen- und Professionsforschung bildhafte Interaktionen und Artefakte bisher kaum näher in ihren Notwendigkeiten und Potenzialen berücksichtigt wurden, scheint eine solche Untersuchung lohnenswert. Der entlang der bildhaften Zugänge entstehende „Bildraum“ (Endreß 2019) bzw. der entstehende bildhafte Wissensraum als „sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten“ (Reckwitz 2003, S. 289) der verschiedenen beteiligten Perspektiven lässt sich empirisch über die Rekonstruktion und Relationierung von materialen und mentalen, auf verbalem und visuellem Weg hergestellten Bildern und – im Analysemodus der Dokumentarischen Methode – „die darin implizierten Gegenhorizonte“ (Bohsack 2014, S. 37) und Enaktierungspotenziale (vgl. Bohnsack 2017, S. 151) erfassen. Dabei können gemeinsame Bezugspunkte und Divergenzen innerhalb der bildhaften Praxis untersucht werden, um weiterführend Fragen zum Lehrberuf auch professionstheoretisch zu diskutieren, Irritationen aufzugreifen und Implikationen für weitere Forschungsansätze abzuleiten (vgl. Herzog 2014, S. 410). So lässt sich nach Kramer (2022) treffend herausstellen, dass die Einordnung und Positionierung hinsichtlich der sich „dokumentierten positiven und negativen Gegenhorizonte“ (S. 85) vor dem Hintergrund des „eigenen Standort[s] und Habitus“ (S. 86) für die beteiligten Akteur*innen durchaus als „Befähigung zu Distanz, Reflexion und Kritik“ (S. 87) zu denken ist und damit weiterführend auch für die Lehrer*innenbildung interessant sein könnte. Auf die hier angesprochenen Aspekte wird im Verlauf dieser Arbeit näher eingegangen und dabei auch auf die Potenziale und Grenzen eines praxeologischen Zugriffs verwiesen.

1.3 Zur Konzeption und Gliederung der Arbeit

Diese kumulative Promotionsstudie widmet sich in den nachfolgenden Kapiteln inhaltlich der Erforschung des Lehrer*in-Seins in einer praxeologischen und qualitativ-rekonstruktiven Perspektive – insbesondere in einem methodischen Forschungszugang über die Bildhaftigkeit dieser Praxis. Das Forschungsinteresse ist dabei motiviert von einem Einblick in die Erkenntnisgenese und Erkenntnismöglichkeiten bildhafter Methoden oder Datensorten – „über das Bild“ und „durch das Bild hindurch“ (vgl. Bohnsack 2021, S. 160). Ausgehend von den eingeführten Desideraten und Leerstellen bearbeitet dieser Rahmentext konkret die Fragen, *wie das Lehrer*in-Sein in verschiedenen Kontexten sowohl von Lehrpersonen selbst als auch weiteren Akteur*innen konstruiert wird und wie die beteiligten Akteur*innen jeweils zu dieser Praxis beitragen*.

Der vorliegende Rahmentext ist als begleitende Zusammenschau zu verstehen, in dem die zugehörigen Einzelbeiträge unter einer theoretischen und forschungsmethodischen Klammer verbunden werden. In dieser Arbeit werden *acht bereits publizierte Einzelbeiträge des Kumulus aus insgesamt drei Teilstudien* grundgelegt, deren Genese und Zusammenstellung ausführlich im zweiten Kapitel eingeordnet werden. Grundlegend standen in den Teilstudien die

- (I) *Selbstperspektiven von Lehrer*innen auf ihren (Berufs-)Alltag,*
 - (II) *Fremdperspektiven von Bildungsministerien auf Lehrpersonen und ihren Beruf sowie die*
 - (III) *Relationierung der Perspektiven von Schulleitungen, Forschenden und Lehrpersonen*
- im Mittelpunkt. Die auf mehreren sozialen Ebenen angelegte qualitative Untersuchung (vgl. Hummrich & Kramer 2011) nimmt verschiedene Bildakteur*innen und ihre menta-

len und materialen, verbal und visuell erzeugten bildhaften Darstellungen in den Blick. Bei der Untersuchung kamen in den Teilstudien jeweils explorative Erhebungsformate und -methoden wie die *Narrative Karte* und die *Foto-Bild-Vignette* zur Anwendung und es wurden neuartige oder kaum genutzte Datensorten wie *Anwerbepostkarten* und *Schulleitungsreden* auf der bild- und texthaften Sinnebene mit der Dokumentarischen Methode rekonstruktiv erschlossen. In diesem Prozess wurden die Feldzugänge und Dokumente mit ihren jeweiligen Wissensbeständen mit dem Forschungsprogramm der Dokumentarischen Methode in Bezug gesetzt. Aus diesem Grund liefert diese Arbeit über die *gegenstandsbezogenen Erkenntnisse zu Lehrpersonen und ihrem Beruf* hinaus weiterführend auch *methodisch-methodologische Erträge*.

Der vorliegende Rahmentext ist wie folgt aufgebaut: Im nächsten Kapitel erfolgt zur Orientierung bei der Lektüre zunächst eine detaillierte Einordnung zu den inhaltlichen und forschungsmethodischen Schwerpunkten in den drei Teilstudien des Kumulus, es werden die acht Einzelbeiträge kurz vorgestellt sowie Hinweise zum übergreifenden Zusammenhang im Rahmentext gegeben (Kapitel 2).

Danach werden zentrale Begriffe und Denkrichtungen mit dem Schwerpunkt einer praxeologischen Lehrer*innen- und Professionsforschung eingeführt und um einen bildwissenschaftlichen Zugang ergänzt (Kapitel 3).

Mit dem Anschluss an aktuelle Forschungsdiskurse und unter dem besonderen Einstellungsfokus auf bildbezogene Untersuchungen zu Lehrpersonen im Beruf bzw. zu Lehrpersonen und ihrem Beruf folgen übergreifende Einordnungen zum Stand der Forschung, wobei die hier herausgestellten Schwerpunkte und Leerstellen den Ausgangspunkt für die Motivation der eigenen Forschungen darstellen (Kapitel 4).

Anschließend wird das methodische Vorgehen für die Zusammenschau des Kumulus in diesem Rahmentext vorgestellt, das in Anlehnung an das Vorgehen der Qualitativen Mehrebenenanalyse einerseits auf die separaten Befunde und Erkenntnisse der drei Teilstudien rekurriert und diese im Kontext des Rahmentextes andererseits in einen übergeordneten Zusammenhang stellt (Kapitel 5).

Auf diese Logik bezugnehmend werden im Empirie-Kapitel zunächst wesentliche Befunde und Erkenntnisse der empirischen Rekonstruktionen aus den drei Teilstudien in ihrer Eigenständigkeit vorgestellt sowie zur Erläuterung und Kommentierung weitere Einblicke in teils bisher unveröffentlichtes Material gegeben, bevor die drei Teilstudien dann unter dem übergreifenden Blick des Rahmentextes zueinander in Relation gestellt, kontrastiert und diskutiert werden (Kapitel 6).

Im letzten Kapitel werden die im Kontext dieser Zusammenstellung neu herausgearbeiteten Befunde und Erkenntnisse im Horizont der Lehrer*innen- und Professionsforschung resümierend betrachtet, in ihrem Mehrwert und ihren Grenzen ausgeleuchtet; schließlich werden aktuelle Weiterarbeiten vorgestellt und es wird ein Ausblick auf die Anliegen in der Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf gegeben (Kapitel 7).

2 Vorstellung und Einordnung der Einzelbeiträge der drei Teilstudien und Relationierung im übergreifenden Rahmentext

Bevor in diesem Buch eine übergreifende Gesamtschau zum Untersuchungsgegenstand erfolgt, werden in diesem zweiten Kapitel die bereits publizierten acht Einzelbeiträge vorgestellt, die im Rahmen von drei Teilstudien entstanden sind und in ihrer Zusammenstellung den Kumulus bilden. Aufgrund von Einschränkungen beim Re-Print können die einzelnen Schriften innerhalb des Buches nicht mit abgebildet werden. Sie sind jedoch überwiegend im Open Access erschienen und kostenfrei online abrufbar (siehe Verweise in Tab. 1, Kapitel 2.1).

Zunächst wird eine Einordnung zu den Einzelbeiträgen vorgenommen und ihre Genese im Rahmen der drei Teilstudien vorgestellt (Kapitel 2.1). Anschließend werden in Kürze wesentliche thematische und forschungsmethodische Ausrichtungen innerhalb der acht Einzelbeiträge zusammengefasst (Kapitel 2.2), auf die in Kapitel 6 wieder Bezug genommen wird. Das Kapitel schließt mit einer formalen Relationierung der Einzelbeiträge und Teilstudien zur Verdeutlichung der Ausrichtung dieses Rahmentextes ab (Kapitel 2.3).

2.1 Einordnungen und Hinweise zur Genese der acht Einzelbeiträge im Zusammenhang von drei Teilstudien

Die acht eingebrachten Einzelbeiträge der Promotionsstudie sind im Zeitraum von 2014 bis 2021 im Kontext dreier zunächst unabhängig voneinander stattfindender Forschungsprojekte geschrieben und jeweils zur Publikation bzw. Annahme zur Publikation gebracht worden. Im Rahmen der unterschiedlichen Publikationsprozesse sind die entstandenen Texte nach ihrer Begutachtung, Überarbeitung und Annahme zeitversetzt veröffentlicht worden. Die Einzelbeiträge beinhalten dabei jeweils eigenständige Aspekte innerhalb des Forschungsanliegens, das innerhalb des jeweiligen Forschungsprojektes verfolgt wurde (siehe Kapitel 2.1.1, 2.1.2 und 2.1.3).

Im Anliegen dieses Rahmentextes wurden die Einzelbeiträge der drei Forschungsprojekte übergreifend in einen thematischen und forschungsmethodischen Zusammenhang gestellt. Mit der Zusammenführung der Befunde und Erkenntnisse aus den drei Forschungsprojekten in diesem Rahmentext als Gesamtschau des Kumulus wurde dann der Terminus ‚Teilstudien‘ eingeführt, um die Herkunft und den ‚inneren‘ Zusammenhang der Texte unter dem Rahmen dieses übergreifenden Textes sichtbar zu machen.

Die drei Forschungsprojekte bzw. *Teilstudien* verfolgten unterschiedliche Schwerpunkte:

- Teilstudie I: Bildhafte Selbstperspektiven – *Wie Lehrpersonen die Räume ihrer alltäglichen Praxis konstituieren*
- Teilstudie II: Bildhafte Fremdperspektiven – *Wie Bildungsministerien um Lehrpersonen werben und die Akteur*innen und ihren Beruf konstruieren*
- Teilstudie III: Bildhafte Perspektiventriangulationen – Wie Schulen und Forschende sich zu Lehrpersonen und ihrem Beruf in Bezug setzen und Lehrpersonen dies bearbeiten

In der nachfolgenden Tabelle (siehe Tab. 1) werden die acht Einzelbeiträge entlang ihrer Zugehörigkeit zur *Teilstudie*, chronologisch aufsteigend nach Erscheinungszeitpunkt mit vollständiger Literaturangabe (wenn möglich inkl. Verlinkung zum Volltext) sowie der in diesem Rahmentext verwendeten Quellenangabe angeführt. Zudem wird bei jedem Beitrag ein Hinweis zur *Publikations- und Begutachtungsform* im Publikationsprozess gegeben.

Tab. 1: Übersicht über die acht Einzelbeiträge im Zusammenhang der drei Teilstudien

Zugehörigkeit zur Teilstudie	Nr.	Vollständige Literaturangabe	Quellenangabe in diesem Rahmenkontext	Publikations- und Begutachtungsform
	1	Matthes, D. (2016). Wie wird „Raum“ für Lehrpersonen thematisch? Über die Notwendigkeit einer empirischen Rekonstruktion schulischer Architekturen. In J. Ludwig, M. Ebner von Eschenbach & M. Kondratjuk (Hrsg.), <i>Sozialräumliche Forschungsperspektiven. Disziplinäre Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder</i> (S. 127-148). Opladen, Berlin: Barbara Budrich.	Matthes 2016	Sammelbandbeitrag in Alleinautorinnenschaft, entstanden aus einem Konferenzbeitrag Peer-Review durch Kreis der Fachexpert*innen und Herausgegenden
Teilstudie 1: Bildhafte Selbstperspektiven – Wie Lehrpersonen die Räume ihrer alltäglichen Praxis konstruieren	2	Matthes, D. (2018). Raum(wissen) im Narrativen Entwurf. Ein dokumentarischer Zugang zu Narrativen Karten und Interviews am Beispiel einer Studie zum Lehrerinnenberuf. In B. Engel, H. Peskoller, K. Westphal, K. Böhme & S. Kosica (Hrsg.), <i>räumen – Raumwissen in Natur, Kunst, Architektur und Bildung</i> (S. 252-273). Weinheim: Beltz Juventa.	Matthes 2018	Sammelbandbeitrag in Alleinautorinnenschaft, entstanden aus einem Call-for-Paper-Vorschlag Peer-Review durch Kreis der Fachexpert*innen und Herausgegenden
	3	Kreuz, S. & Matthes, D. (2019). (Selbst-)Zeichnung, Selbstaufzeichnung und Dokumentarische Methode. Potenziale und Erfordernisse methodenpluraler und methodologieinterner Triangulationskonzepte. In J. Lüdemann & A. Otto (Hrsg.), <i>Triangulation und Mixed Methods. Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen</i> (S. 203-247). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24225-1_8	Kreuz & Matthes 2019	Sammelbandbeitrag in Co-Autorinnenschaft, entstanden aus einem Konferenzbeitrag Peer-Review durch Kreis der Fachexpert*innen und Herausgegenden
	4	Matthes, D. (2021). Bild-Text-Relationen in Narrativen Karsten. Raumkonstruktionen des Berufsalltags von Lehrer*innen dokumentarisch analysieren. In R. Kogler & J. Wintzer (Hrsg.), <i>Raum und Bild. Strategien visueller raumbezogener Forschung</i> (S. 125-139). Wiesbaden: Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61965-0_10	Matthes 2021	Sammelbandbeitrag in Alleinautorinnenschaft, entstanden aus einem Call-for-Paper-Vorschlag Peer-Review durch Kreis der Fachexpert*innen und Herausgegenden

Zugehörigkeit zur Teilstudie	Nr.	Vollständige Literaturangabe	Quellenangabe in diesem Rahmenkontext	Publikations- und Begutachtungsform
Teilstudie II: Bildhafte Fremdperspektiven – Wie Bildungsministerien um Lehrpersonen werben und die Akteur*innen und ihren Beruf konstruieren	5	Matthes, D. & Damm, A. (2020). Berufskampagnen als empirisches Datum von Bildern zum Lehrerwerden und Lehrersein – dokumentarische Analyse und professionstheoretische Diskussion von Lehrerbildern in Gratispostkarten. <i>Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung</i> , 9, S. 126-141. https://doi.org/10.3224/zisuv91.10	Matthes & Damm 2020	Zeitschriftenbeitrag in Co-Autorinnenschaft, entstanden aus einem Call-for-Paper-Vorschlag Double-Blind-Peer-Reviewerverfahren
	6	Palleesen, H. & Matthes, D. (2020a). „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anderes ausgelegtes Profil hatte.“ (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie. <i>Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung</i> , 9, S. 95-109. https://doi.org/10.3224/zisuv91.08	Palleesen & Matthes 2020a	Zeitschriftenbeitrag in Co-Autorinnenschaft, entstanden aus einem Call-for-Paper-Vorschlag Double-Blind-Peer-Reviewerverfahren
Teilstudie III: Bildhafte Perspektiventran- gulationen – Wie Schulen und Forschende sich zu Lehrperso- nen und ihrem Beruf in Bezug setzen und Lehrpersonen dies bearbeiten	7	Palleesen, H. & Matthes, D. (2020b). Praxiologische Perspek- tiven der Lehrer*innenprofessionsforschung. Reflexio- nen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer*inneninterviews. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), <i>Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)</i> , H. 2-3 (S. 119-142). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung eV. (ces). https://doi.org/10.21241/ssoir.70902	Palleesen & Matthes 2020b	Jahrbuchbeitrag in Co-Autorinnenschaft, entstanden aus einem Call-for-Paper-Vor- schlag Peer-Review durch Kreis der Fachexpert*innen und Heraus- gebenden sowie Open-Peer- Commentary, siehe dazu die im gleichen Heft erschienene Replik von Rundel 2020
	8	Palleesen, H. & Matthes, D. (2023a). „hier sind Leute am Start die einfach Lust haben Schüler zu unterrichten und Schule zu gestalten.“ Schulische Sinnentwürfe und Optimierungsbestre- bungen aus kultur- und praxistheoretischer Perspektive. In S. A. Weber, C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.), <i>Organisationen optimieren? Jahrbuch Organisationspädagogik</i> (S. 151-166). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36008-5_9	Palleesen & Matthes 2023a	Jahrbuchbeitrag in Co-Autorinnenschaft, entstanden aus einem Konferenzbeitrag Double-Blind-Peer-Reviewverfahren

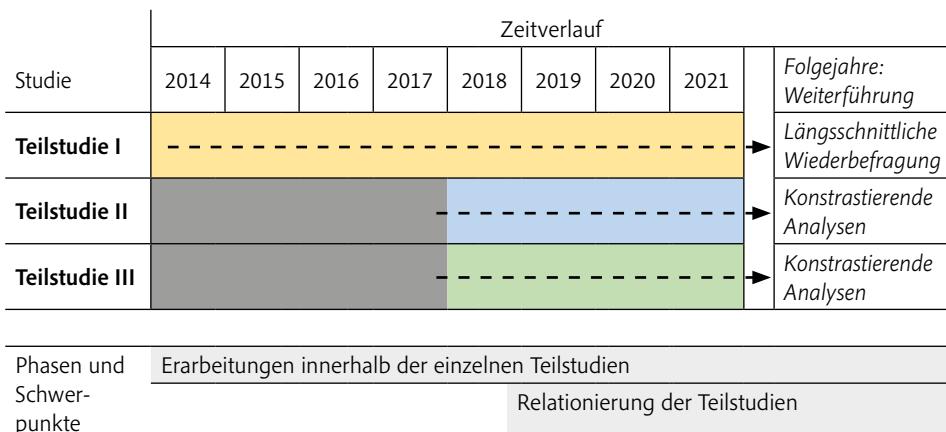


Abb. 1: Chronologischer Verlauf der Teilstudien, ihrer Erarbeitung und Relationierung (d. Vf.)

Im Folgenden wird die Genese der drei Teilstudien sowie der acht Einzelbeiträge chronologisch und entlang ihres Entstehungszusammenhangs nachvollzogen (siehe Abb. 1). Dabei soll auch der iterative Prozess nachvollzogen werden können. Zudem werden inhaltliche und forschungsmethodische Schwerpunkte erläutert.

2.1.1 Genese der Teilstudie I: Bildhafte Selbstperspektiven – Wie Lehrpersonen die Räume ihrer alltäglichen Praxis konstituieren

Den Ausgangspunkt der Dissertation bilden die Auseinandersetzungen im Horizont der Teilstudie I: *Bildhafte Selbstperspektiven*. In dieser Teilstudie stand im Mittelpunkt, *wie Lehrpersonen die Räume ihrer alltäglichen Praxis konstituieren*.

Zu Beginn meiner Forschungstätigkeit an der Technischen Universität in Dresden bildete aufgrund der sich umfassend verändernden Schulbaulandschaft am Standort eine qualitativ ausgerichtete Untersuchung des *Schulraums* den Fokus meines Erkenntnisinteresses. Aufgrund der Studienlage zu schulischen Räumen interessierte mich zu Beginn meiner Forschungsarbeit zunächst zum einen die *Wahrnehmung der schulischen Räume im Lehrberuf* sowie zum anderen der *Einbezug der Perspektive der Lehrpersonen im erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Raumdiskurs*.

Bezüglich letztgenannter Anfrage an das Forschungsfeld gab ein Studienüberblick über die Wahrnehmung der Perspektiven der Lehrpersonen in der Schulraumforschung Aufschluss. Obwohl sich der Raumthematik in den Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften im Kontext des „spatial turns“ (z.B. Döring & Thielmann 2008; Läpple 1991) in der Vergangenheit bereits intensiver zugewendet und ihre Relevanz zunehmend auch in der Erziehungswissenschaft und Schulforschung diskutiert und begründet wurde (zum Überblick bis dato etwa Kessl 2016; Böhme 2009; später auch Glaser et al. 2018; Tervooren & Kreitz 2018; Budde & Rißler 2017; Nugel 2017), waren Lehrpersonen in ihrer Rolle und Bedeutung für die soziale Konstruktion von Raum zu dem Zeitpunkt noch nicht fokussierter im empirischen Interesse in den Blick gerückt. Immer wieder wurde jedoch auf das Desiderat verwiesen, sich in der Forschung nicht allein mit „der Bedeutungsimmanenz von Raummaterialitäten“ (Böhme et al. 2016, S. 73) zu beschäftigen, sondern ergänzend und „weiterführend darauf bezogene (Aneignungs-)Praktiken der

AkteurInnen zu analysieren" (ebd.). Eine solche relationale Perspektive, wie sie maßgeblich etwa durch die Arbeiten von Löw (2001 und folgende) geprägt wurde, umfasst dabei im praxeologischen Sinne die wechselseitige Untersuchung der praktische Hervorbringung (und das Hervorgebracht sein) des Räumlichen durch die Beteiligten sowie die Hervorbringung (und das Hervorgebracht sein) der Beteiligten durch räumliche Dimensionen. Für die Untersuchung von Lehrpersonen und ihrem Beruf bedeutet eine solche relationale Perspektive sowohl den Blick auf das Phänomen „Raum im Lehrberuf“ als auch auf das Phänomen „Lehrberuf im Raum“. Interessant erschien, in welchem Verhältnis Lehrpersonen und Raum zueinander stehen. Diese Überlegungen finden sich ausführlich in **Matthes 2016** (siehe Kapitel 2.2.1).

Parallel zur Bearbeitung des zweiten Erkenntnisinteresses über das Studienreview richtete ich mein erstes Erkenntnisinteresse im iterativ-zirkulären Forschungsprozess noch einmal anders aus. Zum einen waren die Erfahrungen in der ersten Feldphase prägend. Mit dem Anliegen, das Verhältnis (der Praxis) von Lehrpersonen und schulischen Räumen näher zu ergründen, ging ich 2014 mit einer explorativen Forschungshaltung ins Feld. Nach der Genehmigung der Studie nahm ich einen ersten Kontakt zu Schulen im Umkreis auf (sowohl zu bereits langjährig bestehenden Schulen als auch Schulen im Aufbau), besuchte diese als Beobachterin und nahm daneben an Veranstaltungen bzw. Wettbewerben zum Schulbau in der Stadt teil. Gleichzeitig stellte ich über Ansprachen per E-Mail, die Vorstellung des Projektes an den Schulen und persönliche Vermittlungen (etwa über die Schulleitungen) Kontakt zu den später befragten Lehrpersonen her. Um die Selbstperspektiven der Lehrpersonen auf schulische Räume erfassen und besser verstehen zu können, entschied ich mich im Erkundungsprozess für ein qualitatives und erzählgenerierendes Gesprächssetting. Die erste Feldphase umfasste die Erprobung der Interviewmethode und die Testung der Gesprächsimpulse des Leitfadens. Im Prozess der empirischen Vorerhebung zeigte sich jedoch, dass der erste Zugriff zu eng gewählt war und die eigene Standortgebundenheit (Mannheim 1952a/b) zum Tragen kam. Dabei war ich schließlich auf einige Fallstricke bei der Erforschung der räumlichen Dimension mit Lehrpersonen gestoßen: Das Sprechen über das Räumliche zeigte sich als komplexer Vorgang und es waren sprachliche Aushandlungen und Erklärungen vonnöten, etwa dazu, was überhaupt als „Raum“ zu verstehen sei (vgl. Löw 2016, S. 79). Obwohl es mir etwa nicht allein um einen Austausch über architektonische oder materiale Aspekte ging, sondern auch um die alltägliche Gestaltung und Interaktion in einer räumlichen Dimension (vgl. Böhme & Herrmann 2011, S. 29), ließ sich die Ebene der Immateriellität schwer versprachlichen. In der Explizierbarkeit der Räume der Lehrpersonen zeichnete sich die Relevanz für die praktischen, nicht-intentionalen und vorbewussten Prozesse bei der Raumkonstitution ab und die individuelle Perspektive trat in den Vordergrund (vgl. Löw 2001, S. 220). Gleichzeitig spiegelte sich im sprachlichen Austausch ein Dilemma: Einerseits erschwerten räumliche Vorstrukturierungen als Einsätze aus der Forschendenperspektive im Interview die Gespräche (vgl. ebd., S. 64) – andererseits wurden Hinweise von den Befragten als Orientierungshilfe erbeten. Konkret bedeutete dies etwa, dass die Lehrpersonen die Nachfrage stellten, ob sich die Darstellungen nur auf den Kontext Schule beziehen sollen. Hier wurde den Befragten gespiegelt, dass kein bestimmter Zuschnitt durch die Interviewende erfolgt, sondern die Relevanz des Ausschnittes selbst bestimmt werden dürfte. Gleichzeitig vermochten diese Nachfragen schon erste empirische Fährten zu legen. Diese Erfahrungen in der Feldphase und zum anderen die Annäherung an unterschiedliche Raumkonzepte (zum Überblick etwa Kessl 2016; Kajetzke &

Schroer 2015; Glasze & Mattissek 2009) über das parallel erfolgte Literaturstudium führten schließlich zu Anpassungen bei der Gegenstandskonstitution und beim forschungs-methodischen Zugang.

In der Neujustierung des ersten Erkenntnisinteresses rückte dann die *Art und Weise der Konstitution von Räumen im Lehrberuf bzw. durch die Lehrpersonen selbst* in den Fokus. Aufgrund der Verknüpfung von sozial- und gegenstandstheoretischen sowie methodisch-methodologischen Aspekten in der Beforschung der räumlichen Dimension im Alltag von Lehrpersonen (vgl. Löw et al. 2021, S. 27) wurde die Forschungs- und Analyseinstellung in einen *praxeologischen* und *qualitativ-rekonstruktiven Ansatz* (vgl. Matthes et al. 2025, S. 325) überführt. Mit diesem Ansatz wurde der Blick auf Raum von einem auf die materiale Ebene blickenden Raumverständnis, in dem die Praxis der Lehrpersonen lediglich in einem abgesteckten Areal stattfindet (z. B. in der Schule, im Arbeitszimmer, in vier Wänden), weggeführt und es wurde auch nicht mehr vornehmlich von der unmittelbaren Sicht- und Sagbarkeit des Räumlichen ausgegangen (vgl. Matthes & Herrmann 2018, S. 248). Stattdessen ging es dann vielmehr um ein umfassendes Verständnis von *Raum als Sozialraum* (vgl. Löw 2001). Damit ergab sich die Möglichkeit, die Konstitution von Räumen selbst als soziale Praxis zu verstehen, die in der mehrdimensionalen Relation von schulischen Akteur*innen, Dingen, Ordnungsstrukturen, Erfahrungs- und Wissensbeständen sowie deren praktischen Ausdruckformen weitgehend unbewusst und routineförmig verläuft (z. B. Nohl 2016; Kajetzke & Schroer 2015). Im Prinzip der Offenheit wurden in diesem praxeologischen Sozialraumansatz dann die *Relevanzsetzungen der Akteur*innen* priorisiert und die eigenen Einsätze beim Forschen methodisch kontrolliert (vgl. Helfferich 2011, S. 114).

Inspiriert von phänomenologischen, ethnografischen und strukturtheoretischen Zugängen zur Raumthematik im Kontext schulbezogener Forschung (z. B. Kosica 2020; Keßler 2017; Böhme & Herrmann 2011), jedoch im Fokus auf das *Wissen der Lehrer*innen*, interessierte in dieser an der Wissenssoziologie von Mannheim ausgerichteten Praxeologie (vgl. Bohnsack 2017), welche relevanten Sozialräume die Lehrpersonen auf der Basis ihrer Erfahrungen und ihres Erlebens in Bezug auf ihren beruflichen Alltag verhandeln und wie, also auf welche Art und Weise, sie diese in der Verhandlung zum Ausdruck bringen würden. Der Anspruch lautete: „Nicht der Forscher als externer Beobachter hält die visuellen Eindrücke [...] als Ausdruck der habituellen Distinktion fest, sondern die zu befragende Person selbst“ (Stoetzer 2004, S. 363). Um einen empirischen Zugang zu den eigenlogischen Perspektiven und Hervorbringungen bei der Raumkonstitution (vgl. Nohl 2016, S. 403) zu gewinnen, waren insbesondere die implizit-handlungsleitenden Wissensbestände von Interesse, die sich sowohl durch sprachliche als auch körperpraktische Tätigkeiten, also in den Äußerungen und Handlungen der Lehrpersonen, dokumentieren (vgl. Bohnsack 2017, S. 151). Da sich Raumkonstitutionen insbesondere im *Zusammenspiel von Verbalisierungen und Visualisierungen* forschungsmethodisch und empirisch abbilden lassen (vgl. Löw 2016, S. 87; zum Überblick etwa Heinrich et al. 2021 sowie Kogler & Wintzer 2021) und sich handlungsleitende Wissensbestände nicht allein durch einen beobachtenden Zugang, sondern insbesondere „auf der Grundlage von rekonstruierenden Darstellungen, also von Erzählungen und Beschreibungen“ (Bohnsack 2017, S. 96) erschließen lassen, wurde ein triangulativer Zugang gewählt und begründet. In diesem wurde die Methode der *erzählgenerierenden Interviews mit Lehrpersonen* (z. B. Nohl 2017; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014) mit der Methode der *Narrativen Karten* (z. B. Helfferich 2014; Behnken & Zinnecker 2010a/b; Lutz et al. 1997) verknüpft, die im

Zusammenspiel von Narration und Handzeichnung wiederum text- und bildbasierte und insofern zusammenhängende Daten hervorbrachte. Da die hybride Methode der Narrativen Karte bisher nicht näher in den Fokus einer rekonstruktiven und auf die implizit-handlungsleitenden Wissensbestände ziellenden Analyse gerückt worden war, wurde sie metatheoretisch und im Rahmen der Datenauswertung *in den Zusammenhang mit dem Forschungsprogramm der Dokumentarischen Methode gestellt* (zeitgleich auch Maschke & Hentschke 2017). Insbesondere die Frage nach der Auswertung von Bild und Text und deren Relationierung zueinander im Rekonstruktionsprozess stellte eine Leerstelle im Forschungsdiskurs dar und wurde dann im Rahmen des Peer-Workshops „Triangulation in der Bildungsforschung“² weiter ausdifferenziert. Diese Überlegungen finden sich anhand von kontrastierenden Fällen ausführlich in den Einzelbeiträgen **Matthes 2018, Kreuz & Matthes 2019** sowie **Matthes 2021** (siehe Kapitel 2.2.1).

Zusammenfassend ergaben sich in der ersten Teilstudie zur Erforschung der bildhaften Selbstperspektiven zum Lehrberuf und konkret zur *Frage danach, wie Lehrpersonen die Räume ihrer alltäglichen Praxis konstituieren*, im Forschungsprozess drei Arbeitsschwerpunkte: Da „[s]oziale Praktiken [...] immer räumliche Praktiken [sind]“ (Kessl & Reutlinger 2008, S. 17) und „menschliche Vorstellungen von der Welt immer auch eine räumliche Dimension haben“ (Helfferich 2014, S. 241), ging es auf der *Gegenstandsebene* in besonderer Weise um die Relevanz räumlicher Prozesse in der sozialen Wirklichkeit und Ausgestaltung der Praxis der Lehrpersonen. Motiviert durch die methodologischen Diskurse in der Raumforschung und die Frage nach der Adressierung der beforschten Klientel (z. B. Heinrich et al. 2021; Kogler & Wintzer 2021; Löw 2016; Sturm 1997) wurde in dieser Studie auf der *Ebene des Forschungshandelns* darüber hinaus mitdiskutiert, auf welchen Wegen die Selbstperspektiven der Lehrer*innen bei der Erforschung, und insofern auch bei der Konstitution ihres Berufs, sensibler einbezogen und empirisch gestärkt werden könnten. Das Hinterfragen der eigenen Rolle im Forschen zum Lehrberuf und das Sichtbarmachen, Infragestellen und Bearbeiten von Vorannahmen gehörten hier ebenso zu den Entwicklungsaufgaben und Erkenntnissen im Forschungsprozess. Auf der *forschungsmethodischen Ebene* stand schließlich die neuartige Verknüpfung der Methoden des erzählgenerierenden Interviews und der Narrativen Karte mit dem Analyseinventar und den Arbeitsschritten der Dokumentarischen Methode im Fokus.

Ausgehend von der *Erarbeitung eines raumbezogenen Zugriffs auf die Wissensbestände der Lehrpersonen für die Forschung zu Lehrpersonen und Lehrberuf* in der Teilstudie I wurden drei Aspekte in der Folge weiter explored und ausgeschärft: Erstens fand über die Auseinandersetzung mit der Relevanz der Selbstperspektivierung zu Vergleichszwecken eine *Kontrastierung mit den Fremdperspektiven auf Lehrpersonen und ihren Beruf* statt (siehe weiterführend Kapitel 2.1.2 und 2.1.3). Zweitens kam für folgende Auseinandersetzungen mit der Thematik die Frage auf, wie diese Art der Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf mit den ‚klassischen‘ Ansätzen der Professionsforschung in Bezug gesetzt werden könnte und welche Erkenntnisse wiederum ein raumbezogener Ansatz ergänzend liefern könnte (siehe Kapitel 6.1.1 und 7). Drittens wurde der *Relevanz des Bildes bzw. des Bildhaften in der Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf* weiter nachgespürt (siehe Kapitel 3 und 4).

2 Der Peer-Workshop fand im August 2017 und Januar 2018 am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg statt, siehe: <https://www.zsb.uni-halle.de/newsarchiv.4.de.php> [letzter Zugriff am 24.07.2025]. Der im zugehörigen Sammelband (Lüdemann & Otto 2019) gemeinsam mit Stephanie Kreuz veröffentlichte Beitrag zeigt den intensiven Austausch der beiden Promotionsprojekte (siehe weiterführend auch Kreuz 2023).

2.1.2 Genese der Teilstudie II: Bildhafte Fremdperspektiven – *Wie Bildungsministerien um Lehrpersonen werben und die Akteur*innen und ihren Beruf konstruieren*

Der Ausgangspunkt für einen Perspektivwechsel und die bildbezogenen Schärfungen in der *Teilstudie II: Bildhafte Fremdperspektiven* lässt sich zunächst über Weiterentwicklungen in der eigenen Berufsbiografie verorten, die ab 2018 parallel zur Teilstudie I verliefen: Seit Januar 2018 arbeitete ich in dem von der DFG geförderten Forschungsprojekt „Profession und Institution: Rekonstruktionen zum Passungsverhältnis von Lehrerhabitus und Schulkultur“ (ProFI)³ am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In dem Arbeitszusammenhang mit Hilke Pallesen ergaben sich neue Forschungsschwerpunkte hinsichtlich der stärker struktur- und professions-theoretisch ausgerichteten Untersuchung der Praxis des Lehrer*in-Seins und -Werdens sowie erweiterte Möglichkeiten der Reflexion des Forschungshandelns in regelmäßigen Peer-Workshops und Kolloquien. Im Zuge der Durchführung einer Qualitativen Mehr-ebenenanalyse im DFG-Projekt (Hummrich & Kramer 2011) rückten auch *Bildungsministerien und die Anwerbung von Lehrpersonen* sowie die *hierbei inhärenten Konstruktionen der Akteur*innen und ihres Berufs* in den Fokus.

Relevant wurden die Darstellungen der Bildungsministerien erstmals bei der Entwicklung des methodischen Designs zur Interviewbefragung der Lehrpersonen im DFG-Projekt (siehe weiterführend Kapitel 2.1.3). Bei der Recherche eines Bildes für eine Foto-Vignette sichteten wir nicht nur natürliche bzw. authentische Abbildungen, also vornehmlich Fotografien zur „Interaktion der Untersuchten weitgehend so, wie sie im Alltag stattfindet“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 143). Darüber hinaus kamen wir auch mit verschiedenen medialen (Fremd-)Darstellungen von Lehrpersonen, ihrem Beruf und Schule in Berührung. Der hier entstandenen Unterscheidung von Selbst- und Fremdbildern gingen wir parallel zum Projekt zum einen im Rahmen einer Vortragsreihe mit externen Gästen am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg weiter nach⁴, zum anderen machten wir den Umgang mit Ihnen in Forschung und Lehre etwas später in einem daran anknüpfenden Sammelband breiter explizit (vgl. weiterführend Matthes & Pallesen 2022a/b).

Die authentischen Darstellungen der Lehrpersonen im Beruf wurden im DFG-Projekt weiter verwendet (siehe Kap. 2.1.3). Im Rahmen der Bildrecherche und Auswahl für die Fallvignette im Projekt wurden jenseits der Tätigkeiten im Projekt die gefundenen Fremddarstellungen und die mit ihnen verknüpften medialen Dimensionen systematisiert, in denen Lehrpersonen und ihr Beruf (in der Regel nicht von im Beruf tätigen Lehrpersonen selbst) zum Thema gemacht werden. Als ein Cluster ergab sich schließlich ein in der praxeologischen und qualitativ-rekonstruktiven Forschung zu Lehrpersonen bisher nicht weiter thematisierter Gegenstandsbereich, der sich auf die *Anwerbung für das Lehramtsstudium, für den Lehrberuf bzw. von Lehrpersonen im Beruf* bezog. Der Sichtung, Auswahl und Beschreibung dieser Dokumente ging ich in der Arbeitsgemeinschaft

3 Laufzeit: 01/2018-09/2021, Projektnummer: 352125135.

4 Die Vortragsreihe „LehrerBilder. Produktion, Rezeption und Aneignung medialer Entwürfe von Lehrerberuf und Schule“ fand im Wintersemester 2019/2020 statt. Als externe Gäste waren Prof. Dr. Ewald Terhart (Münster), Prof. Dr. Olaf Sanders (Hamburg), Dr. Alexander Geimer und Prof. Dr. Dino Capovilla (Berlin) sowie Prof. Dr. Georg Breidenstein (Halle) eingeladen. Nachzulesen sind weitere Informationen unter <https://www.zsb.uni-halle.de/download/veranstaltungen/abendgespraechen/abendgespraechen/abendgespraechewise1920/> [letzter Zugriff am 24.07.2025]

Dokumentarische Methode der Sektion Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft („AgDM“) schließlich weiter nach.⁵

Bereits 2004 veröffentlichte die Kultusministerkonferenz im Rahmen einer im Jahr 2002 durchgeführten OECD-Aktivität einen Bericht über die „Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern (Länderbericht: Deutschland)“ (Halász et al. 2004). Die Anwerbung und Absicherung von Lehrpersonal wurde hierbei auch vor dem Hintergrund von Prognosen für den zu erwartenden „Lehrermangel“ (ebd., S. 18) thematisiert und ein „Zusammenhang mit Politikmaßnahmen“ (ebd., S. 3) bei der Personalgewinnung hervorgehoben. Zu solchen konkreten bildungspolitischen Maßnahmen lassen sich u.a. auch „teils groß angelegte *Informationskampagnen*“ (Herfter & Hallitzky 2020, S. 370; Herv. i. Orig.) zählen, die in Folge dessen in den Umlauf kamen und in bestimmten Bereichen des Lehramts zur Erhöhung der Studierendenzahlen und – so wird daher vermutet – zur Aufwertung des Lehramtsstudiums bzw. Lehrer*innenberufs geführt haben (vgl. ebd.).⁶ Insofern werden die Kampagnen mitunter auch als *Werbe- oder Imagekampagnen* bezeichnet.⁷ An der Ausgestaltung solcher Lehrberufskampagnen zeigten sich wiederum unterschiedliche Bildungsakteur*innen als beteiligt, im weiteren Sinne „die Länder, die Berufsverbände und Hochschulen“ (ebd.), aber auch Werbeagenturen. Die mediale Öffentlichkeit wurde bei solchen Anwerbekampagnen bis dato v.a. über analoge Medien wie Plakate oder Flyer, aber auch anhand ihrer digitalen Verwendung durch Beiträge in Social Media erzeugt.

Zunächst sammelte ich im Recherche-Prozess *bildhafte Erzeugnisse* verschiedener Kampagnenakteur*innen im Bildungssystem (z.B. aus Gewerkschaften, länderspezifischen Stellen) und fand darunter u.a. historische und aktuelle Zeitzeugnisse aus verschiedenen Phasen des Lehrkräftemangels. Aufgrund ihrer erhöhten Präsenz und Diskussion in den sozialen Medien – schließlich waren einige Kampagnen kritisch diskutiert worden – rückten dann *aktuellere Dokumente von Anwerbekampagnen von Bildungsministerien verschiedener Bundesländer* näher in den Blick. Bei der Analyse der Fremddarstellungen und vor dem Hintergrund der Kontrastierung mit den Befunden aus Teilstudie I erwuch-

5 Über die Zusammenarbeit in der Arbeitsgemeinschaft triangulierten Alexandra Damm und ich verschiedene Perspektiven aus unseren Promotionsstudien (vgl. weiterführend Damm i.V.). Dabei stand zum einen der Austausch der Zugriffe auf die Erforschung der kursierenden gesellschaftlichen Bilder zu Lehrpersonen und Lehrberuf sowie der gemeinsame Erkenntnisgewinn bei der dokumentarischen Rekonstruktion des Phänomens der Anwerbung in Zeiten der „Bedarfskrise“ im Lehramt (Behrens et al. 2023) für die Lehrer*innen- und Professionsforschung im Fokus.

6 Zum Überblick über aktuelle Kampagnen und deren Entwicklung in den einzelnen Bundesländern seit 2015 gibt auch der Monitor Lehrkräftebildung Auskunft. In einer Fassung bis zum Frühjahr 2025 wurden Hinweise zu öffentlichkeitswirksamen Werbemaßnahmen für das Lehramtsstudium bis zum Jahr 2022 auf einer Übersichtsseite geführt, dabei wurden die Homepages zu den Kampagnen verlinkt. Die Seite wurde jedoch im Zuge der Veröffentlichung der Daten aus dem Monitor Lehrkräftebildung aus dem Herbst/Winter 2024 überarbeitet. Nun können ausführlichere Informationen abgerufen werden, wenn auch nicht mehr in einer Gesamtübersicht. Auf der Unterseite „Länder“ sind für jedes Bundesland spezifisch unter dem Punkt „Rekrutierung“ abgefragte Maßnahmen seit dem Jahr 2020, teils entsprechende Homepages und mögliche Untersuchungen der Maßnahmen aus der Befragung gelistet, siehe <https://www.monitor-lehrkraeftebildung.de/laender/> [letzter Zugriff am 23.07.2025].

7 Beispielsweise erhebt der Monitor Lehrkräftebildung „öffentlichtkeitswirksame Maßnahmen zur Werbung“, siehe <https://www.monitor-lehrkraeftebildung.de/laender/berlin/> [letzter Zugriff am 23.07.2025], während etwa das Niedersächsische Kulturministerium von „Imagekampagne“ spricht. Dort lautet es auf der Startseite: „Mit ‚Lehrerin und Lehrer werden in Niedersachsen‘ startet das Niedersächsische Kultusministerium erstmalig eine Imagekampagne für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf, die Aufmerksamkeit erzeugt.“, siehe <https://lehrer-werden-in-niedersachsen.de/kampagne/> [letzter Zugriff am 23.07.2025].

sen dabei Anfragen an die *berufsbezogenen Orientierungen der Kampagnenakteur*innen* sowie zu ihrer *professionstheoretischen Relevanz*.

Im Besonderen ließen sich diese Darstellungen zunächst anhand von *Dokumenten aus zwei Anwerbekampagnen aus Berlin und Nordrhein-Westfalen* kontrastieren. Um potenzielle Interessent*innen für die Studien- und Berufswahl des Lehramts zu motivieren, wurden in der Vergangenheit wie bereits angedeutet neben der Verbreitung über Social-Media-Kanäle häufig großflächige Plakate und mobile *Gratispostkarten* in Umlauf gebracht, die mit Slogans und Botschaften versehen sind, die wiederum gezielt Aufmerksamkeit erzeugen (sollen) (vgl. Schweiger & Schrattenecker 2021, S. 239; Schmidt & Spieß 1995, S. 31). Auch in diesen beiden Fällen war dies so gelagert. Dass die Kampagnen jedoch nicht bloß als Informationsmedium gelten konnten, sondern mit der Kontextualisierung ihrer Inhalte ähnlich wie kommerzielle Werbeanzeigen teils auch auf (profitable) Zuspitzungen oder gar Provokationen ausgerichtet waren (vgl. Stein et al. 2018, S. 8), ließ sich an den beiden Beispielen zunächst anhand von Kontextinterformationen illustrieren: Als eines der ersten Bundesländer warb *Berlin* bereits Mitte der 2010er-Jahre um den Zuzug von Lehrpersonen und geriet aufgrund der gezielten An- und Abwerbung von Studierenden und Bestandspersonal aus anderen (Bundes-)Ländern in die Kritik. Die 2018 veröffentlichte Imagekampagne für den Lehrberuf in *Nordrhein-Westfalen* wurde insbesondere aufgrund der Höhe der eingesetzten finanziellen Mittel und in Hinblick auf die gewählte Anspracheform der geneigten Öffentlichkeit kritisch diskutiert. An dieser Stelle handelt es sich aufgrund der Kontrastierung des Materials dieser beiden Kampagnen in der Teilstudie II lediglich um knappe Illustrationen des medialen Diskurses (weiterführend hierzu Matthes & Pallesen 2022b), denn auch später wurden solche Kampagnen aufgrund ihrer formalen und inhaltlichen Aufmachung kritisiert oder in einzelnen Fällen sogar korrigiert.⁸

Das Erkenntnisinteresse der Untersuchung der beiden gewählten Kampagnen bestand dann darin, die aufgerufenen Fremdperspektiven nicht entlang ihrer öffentlichen Wahrnehmung und Wirkung zu diskutieren, sondern über die bereits in Teilstudie I eingenommene praxeologische und qualitativ-rekonstruktive Perspektive (siehe Kapitel 2.1.1) den *inhärenten impliziten Logiken bei der Konstruktion von Lehrpersonen und ihrem Beruf in den Kampagnen* näher zu kommen. Aus diesem Grund wurde in der Teilstudie II dann vertiefend der Forschungsfrage nachgegangen, wie die *Bildungsministerien der Länder um Lehrpersonen werben und dabei die Akteur*innen und den Beruf konstruieren*. In diesem Zuge rückten die im Diskurs vorliegenden *Gratispostkarten* der beiden Bundesländer Berlin und Nordrhein-Westfalen vergleichend ins Blickfeld.⁹ Anders als die Narrativen

⁸ Erst im Sommer 2023 geriet etwa die baden-württembergische Anwerbekampagne in die Schlagzeilen, nachdem aus ihren Motiven in der öffentlichen Rezeption anstatt der ursprünglich angestrebten Aufwertung des Lehrberufs und -personals eine Abwertung resultierte. In der Reaktion auf den massiven öffentlichen Protest, dem sich auch einige Bildungsinfluencer*innen (vgl. Grabosch 2024) mit hoher Reichweite in Social-Media-Kanälen anschlossen, wurde eine Anpassung der Kampagnenmotive veranlasst. Nachzulesen ist dies etwa in der am 7. August 2023 veröffentlichten Pressemitteilung des Kultusministeriums Baden-Württembergs unter <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/slogan-auf-werbeplakat-zur-lehrerkampagne-erweitert> [letzter Zugriff am 24.07.2025].

⁹ Aufgrund der Vergleichbarkeit der Dokumentensorte und da die einzelnen Motive insbesondere in dieser Form als Sets an Abbildungen von den Ministerien zusammengestellt werden, fiel die Wahl auf die *Gratispostkarten*, wobei sich einzelne Motive auch auf Plakaten oder auch Social-Media wiederfanden. Die Unterlagen wurden in ihrer Vollständigkeit bei den Verantwortlichen der Ministerien erbeten und digital bzw. auch analog zugesendet.

Karten (siehe Kapitel 2.1.1) lagen die Gratispostkarten zum Zeitpunkt der Erhebung als natürliche Dokumente (vgl. Loos & Schäffer 2001, S. 13) vor, d.h. sie waren bereits zum Zweck der Anwerbung selbstläufig im Umlauf und nicht erst zu Forschungszwecken stimuliert und erhoben worden. Ähnlich wie die Narrativen Karten wiesen die Gratispostkarten erneut eine *hybride Gestaltform* zwischen bildhaften und textlichen Elementen auf. Wiederum mit der Dokumentarischen Methode ließen sich sowohl die Bild- als auch Textebene zunächst separat und anschließend in ihrer Relation im Medium der Postkarte zueinander in Bezug gesetzt. Hierfür wurde auf die Erfahrungen mit den Narrativen Karten zurückgegriffen und an dann bereits neuere Diskurse zur dokumentarischen Analyse von „Bild-Text-Relationen“ bei Fanzines (Böder & Pfaff 2019, S. 135) angeschlossen. Abschließend wurden die rekonstruierten *impliziten Orientierungen zu Lehrpersonen und zum Lehrberuf* unter *professionstheoretischen Gesichtspunkten*, die sich in den Darstellungen der Bildungsministerien wiederfanden, diskutiert. Diese Überlegungen finden sich ausführlich in **Matthes & Damm 2020** (siehe Kapitel 2.2.2).

Zusammenfassend ergaben sich in der zweiten Teilstudie zur Erforschung der bildhaften Fremdperspektiven zur *Frage danach, wie Bildungsministerien um Lehrpersonen werben und die Akteur*innen und den Lehrberuf konstruieren*, im Forschungsprozess wiederum drei verschieden gelagerte Arbeitspakete: Auf der *Gegenstandsebene* wurden die Fremddarstellung des Lehrer*in-Seins im Kontext von Artefakten der Anwerbung unter besonderer Perspektive auf das damit konstruierte Lehrer*in-Werden hin untersucht. Zu Klärung der Frage, wie die angesprochenen Personen im Beruf sein sollen, standen die (impliziten) Relevanzsetzungen der Bildungsakteur*innen der Länder im Mittelpunkt sowie die Analyse von Bildwelten und Narrativen, die öffentlich erzeugt, reproduziert und inszeniert werden. Wie schon in der ersten Teilstudie, aber dieses Mal in Bezug auf die Fremdperspektiven, wurde auf der *Ebene des Forschungshandelns* betrachtet, welche Aussagekraft und Funktion diese Darstellungen bei der Konstitution des Bildes von Lehrer*innen und ihrem Beruf aufweisen und welche Bedeutung sie für die praxeologische und qualitativ-rekonstruktive Lehrer*innenforschung, auch unter professionstheoretischen Gesichtspunkten, entfalten können. Auf der *forschungsmethodischen Ebene* stand wiederum die Verknüpfung der neuartigen Materialsorte der Gratispostkarte mit dem Analyseinventar und den Arbeitsschritten der Dokumentarischen Methode im Fokus.

Auch wenn für die Teilstudie II im Kumulus nur ein Beitrag geführt wird, nimmt diese Untersuchung eine wichtige Position im Forschungsprozess ein, da sie mit ihrem Zugang und ihren Befunden und Erkenntnissen eine *Kontrastfolie* bietet: Zum einen wurden mit dieser Vertiefung Vergleiche mit den Rekonstruktionen zum Erfahrungswissen der Lehrpersonen aus der Teilstudie I möglich (weiterführend Kapitel 2.1.1). Zum anderen ließen sich die Befunde auch in Bezug setzen zu den im DFG-Projekt eingesetzten Medien und den hier rekonstruierten Sinngehalten (weiterführend Kapitel 2.1.3). Zugleich wurde darüber ausgeschärft, dass und wie das Lehrer*in-Sein in verschiedenen bildhaften Dokumenten und Kontexten gezeigt wird und welche Relevanz auch konkurrierende Fremdbilder in diesem Diskurs erhalten können (siehe Kapitel 6.1.2). Die Relevanz des Bildes ließ sich erneut unterstreichen (siehe Kapitel 3 und 4). In der Arbeit mit dem Datenmaterial in Teilstudie II bildete sich auch die Idee einer Meta-Analyse der Dokumente unterschiedlicher Akteur*innen im Bildungswesen und die Diskussion der dabei zum Ausdruck kommenden Orientierungen heraus. Darüber hinaus wurden die Studien außerhalb des Kumulus weitergeführt und empirisch vertieft (siehe Kapitel 7).

2.1.3 Genese der Teilstudie III: Bildhafte Perspektiventriangulationen – Wie Schulen und Forschende sich zu Lehrpersonen in Bezug setzen und Lehrpersonen dies bearbeiten

Schließlich entwickelten sich im Kontext des oben bereits eingeführten DFG-Projekts *Profil* zwei weitere Schwerpunkte im bildhaften Forschen zu Lehrpersonen und zum Lehrberuf aus den projektbezogenen qualitativ-rekonstruktiven Forschungsaktivitäten. Im Mittelpunkt der Studie stand die *Relation von Einzelschulkulturen und den Habitusformationen der an diesen Schulen tätigen Lehrpersonen*.

In der Teilstudie III: Bildhafte Perspektiventriangulationen bildete sich ein mehrdimensional ausgerichtetes Erkenntnisinteresse heraus. Erstens interessierte im Projekt, wie sich im Kontext *einzel schulischer Repräsentationen zu Lehrpersonen und ihrem Beruf in Bezug gesetzt wird*, konkret am Beispiel von Schulleitungen und öffentlichen Reden zum Tag der offenen Tür. Zweitens war auf der Basis dieses relationalen Vorgehens und durch forschungsmethodische Überlegungen im Erhebungsprozess die Klärung der Frage von Bedeutung, welche Konstruktionen zu Lehrpersonen und ihrem Beruf im Forschungskontext erzeugt werden. Schließlich ging es im Blick auf die Passung von Schulkulturen und Lehrpersonenhabitus sowie der im Projekt eingesetzten Forschungsimpulse drittens darum, die von außen herangetragenen Bezugnahmen auf Lehrpersonen und ihren Beruf zu kontrastieren und kritisch zu diskutieren. Hierfür wurde die Leitfrage aufgegriffen, wie sich Lehrpersonen selbst in Bezug zu solchen Narrativen und Bildern setzen.

Während es in Teilstudie I ganz explizit um die Selbstperspektiven der Lehrer*innen auf ihren Beruf und in Teilstudie II um die Fremdperspektiven auf Lehrer*innen und ihren Beruf ging, zeichneten sich die Studienaktivitäten in Teilstudie III schon im geplanten Studiendesign durch eine *mehrebenenanalytische Betrachtungsweise* aus. Erstens interessierte uns die Erforschung verschiedener Schulkulturen von Einzelschulen unter Rückgriff auf einen nicht-normativen Schulkultursatz (vgl. Helsper 2008a/b; Helsper et al. 2001), wobei unser Sample einen Kontrast zwischen einem exklusiven Gymnasium und einer integrierten Gesamtschule anregte. Zweitens standen die (professionellen) *Habitus von Lehrpersonen* (vgl. Kramer & Pallesen 2019a/b/c; Helsper 2018) im Mittelpunkt, die an diesen Schulen arbeiten. Am Ende sollten drittens die Haltungen und Deutungen zu prägenden schulischen und beruflichen Anforderungen im Rahmen einer Qualitativen Mehrebenenanalyse (Hummrich & Kramer 2011) zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Mehrerenanalytische Studien, die in ihrer Konzeption verschiedene soziale Ebenen bzw. Akteur*innen und ihr Verhältnis in den Blick nehmen (vgl. ebd., S. 119), wurden zuvor bereits an anderer Stelle vorgelegt. In ihnen ging es vornehmlich um das Passungsverhältnis von Schulkulturen und Schüler*innenhabitus (zum Überblick Kowalski et al. 2023, S. 181; Helsper et al. 2014). Nur wenige andere Studien widmeten sich dezidiert dem Verhältnis von schulkulturellen und lehrpersonenbezogenen bzw. pädagogischen Deutungen (z. B. Brüggemann-Kons 2025; Schwendowius 2022), insbesondere unter Berücksichtigung der berufssozialisatorischen Hintergründe der Lehrpersonen.

Um der Komplexität des Lehrer*in-Seins im DFG-Projekt begegnen zu können, wurde ein praxeologischer Professionsansatz mit strukturtheoretischen, berufssozialisatorischen und habitustheoretischen Bezügen gewählt. Das Ziel der Studie war die Gegenüberstellung und Relationierung impliziter Wissensbestände, die sowohl seitens der Organisation als auch der Akteur*innen im beruflichen Handlungsfeld Schule hervorgebracht werden und diese prägen. Wir übertrugen Kramers Überlegungen zum „schulbiografischen Pas-

sungsverhältnis' (2002), in dem er die „Logik schulischer Ein- und Ausschlussprozesse“ (Schwendowius 2022, S. 125) bei Schüler*innen erforschte, auf das *berufsbezogene Passungsverhältnis der Lehrpersonen in Bezug auf die jeweilige Einzelschule* (also ihre Wirkstätte). Kramer (2002, S. 86) bezieht sich dabei auf Bourdieus Studien zum Habitus (z. B. 1990) und dessen „Forderung, bei biographischen Rekonstruktionen immer den Feldbezug und die Kontexteinbettung mit zu realisieren“. Schwendowius (2022, S. 125) zufolge bedeutet dies, „dass sich Verhältnisse von Teilhabe und Ausschluss je nach Schulform und Einzelschule in je spezifischer Weise herstellen (vgl. z. B. Helsper et al. 2009)“. Die legitimierten symbolischen Sinnordnungen innerhalb der Einzelschule, die also etwa „hinsichtlich der Dominanz von Fächern, der Favorisierung von Unterrichtsmethoden, der Regelpraxis oder erzieherischer Projekte“ (Helsper 2008a, S. 73) sowohl im Schulalltag als auch in öffentlichen Präsentationen zum Ausdruck gebracht werden, generieren einen machtvollen sozialen Deutungsraum. Diese dominanten Sinnordnungen (ebd., S. 71) erzeugen oder verwehren in dieser Denkfolie nicht nur für Schüler*innen Anschlussoptionen, sondern entwerfen auch für Lehrpersonen „unterschiedliche Räume für die Herstellung von Zugehörigkeit vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Bildungsbiografien“ (Schwendowius 2022, S. 125). Da es uns um Lehrpersonen ging, interessierten uns in diesem Kontext insbesondere die berufsbiografischen Anteile. Helsper (2008a, S. 73) fasst die Blickrichtung in dieser Anlage des Projekts so zusammen: „Dies impliziert, dass spezifische Lehrergruppen und professionelle Akteure dem dominanten Sinnentwurf der Schulkultur näher oder ferner stehen“ – genau diesem Phänomen wollten wir näher kommen.

Auf der analytischen Ebene war es dann notwendig, einerseits das *schulische Feld* mit seinen einzelschulspezifischen Logiken in den Blick zu bekommen. Hierbei stand die Rekonstruktion der „schulkulturellen Orientierungsrahmen“ (Gibson 2017, S. 118) der beiden Schulen im Mittelpunkt: „Die institutionellen Selbstbilder der Schule und Idealkonstruktionen in den Blick nehmend, geht es hier um die Rekonstruktion der imaginären Ausdrucksgestalt der Schulkultur“ (ebd.). Ähnlich wie bereits bei Helsper et al. (2001, S. 165ff.) und bei Pallesen (2014, S. 138ff.) nahmen wir Reden der Schulleitung zum Ausgangspunkt unserer Analysen, in diesem Fall Reden zum Tag der offenen Tür. Weitere Artefakte und Praktiken rückten ergänzend in den Blick, da wir auch die Schulhomepages und Schulkonferenzen berücksichtigten. Mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021) wurden dann insbesondere die Schulreden näher analysiert und die zum Ausdruck kommenden Orientierungsrahmen in übergreifenden Aspekten miteinander verglichen. Im Vokabular der Mehrebenenanalyse konnte wir damit die Ebene der Institution näher betrachten. Andererseits bezogen wir zur Rekonstruktion der sozialen Ebene des Individuums die *habituellen Dispositionen der Akteur*innen* ein (vgl. Kramer & Pallesen 2019b), indem wir mit Lehrpersonen der beiden Schulen erzählgenerierend-biografische Interviews führten (vgl. Schütze 1983). Grundlage für die Gestaltung der Fragen im Interview war eine Heuristik zum (professionellen) Lehrer*innenhabitus (Kramer & Pallesen 2019c, S. 84). In dieser Heuristik¹⁰ werden nach den strukturtheoretischen Überlegungen von Oevermann (z. B. 1996 und folgende) und Helsper (z. B. 1996 und folgende) für den (professionellen) Lehrer*innenhabitus vier (implizite) Wissensdimensionen zugrunde gelegt, die für eine empirische Untersuchung als aussichtsreich erscheinen: Wissensbestände zur Wissens- und Normenvermittlung

¹⁰Dabei ist hervorzuheben, dass der Status als „professionalisiert“ oder „nicht professionalisiert“ in diesem Modell graduiert wird, aber zunächst ein empirisch offenes Phänomen bleibt.

(1), zur Gestaltung von Arbeitsbündnissen (2), zum Fallverstehen und zum Umgang mit Ungewissheit (3) sowie zur Notwendigkeit der Reflexivität „angesichts der Ungewissheit und Unsicherheit der eigenen Wissensbasis“ (4) (Kramer & Pallesen 2019c, S. 84). Diese Dimensionen wurden dann im Leitfaden in entsprechenden Fragen aufgegriffen. In den Interviews sollten schließlich Positionierungen der Lehrkräfte zu ihrer Berufsbiografie sowie zu tätigkeitsbezogenen Themenstellungen des Alltags (z. B. zur Arbeit an dieser Schule, zum Arbeitsbündnis, zu pädagogischen Haltungen) angeregt werden. Da bei den Interviews die habituellen Dispositionen der Lehrpersonen im Mittelpunkt standen, erfolgt die Auswertung mithilfe der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (Kramer 2019). Die Erhebung und Analyse zu den beiden Dimensionen ermöglichen uns, zunächst separat Befunde zu generieren und diese dann in Bezug auf (Nicht-)Anschlüsse und Interdependenzen zueinander ins Verhältnis zu setzen.

Das *Bildhafte* wurde auch in dieser Teilstudie – sowohl bei der Erforschung der schulischen Orientierungsrahmen als auch bei der Untersuchung der Lehrkräftehabitus – für uns relevant: Erstens analysierten wir die *Imaginationen bzw. mentalen (inneren) Bilder zum Lehrpersonal in den schulischen Reden* und stellten diesen Sprachbildern die Positionierungen der Lehrpersonen zur Seite, die im Interview über die Tätigkeit an dieser Schule sprachen. Bereits an anderer Stelle wurden in Studien zu Schüler*innen schulische Leitvorstellungen in ihren „imaginären Entwürfen, schulischen Anforderungen und Normen“ als „zum Ausdruck kommende Struktur von Praktiken und Orientierungen“ (Gibson 2017, S. 81) gefasst, was unter habitustheoretischen Gesichtspunkten weiterführend auch „als feldspezifisches ideales Schülerbild beschrieben“ (ebd.) wird. Unsere These lautete damals, dass in der Ansprache der Schulleitungen und insbesondere „in Form von Metaphern, von metaphorischen, also von bildhaften textlichen Darstellungen sozialer Szenarien“ (Bohnsack 2011, S. 29) implizite (ideale) Lehrer*innenbilder entworfen werden. Gleichzeitig stand für uns fest, dass wir diese schulischen Entwürfe mit den Darstellungen der befragten Personen in Relation setzen mussten, um empirische Aussagen über die Ermöglichung und Begrenzungen von Professionalisierung in diesem „spezifischen schulkulturellen Professionalisierungsraum“ (Helsper 2008b, S. 129) treffen zu können. Im Projekt konnten wir schließlich auf der Basis der Befunde verdichtet Gegenüberstellungen vornehmen, Passungsformen empirisch beschreibbar machen und damit mögliche und eingeschränkte Entwicklungsperspektiven sowohl seitens der Schulen als auch in Hinblick auf die Lehrpersonen diskutieren. Diese Überlegungen finden sich anhand von kontrastierenden Fällen in den Einzelbeiträgen ausführlich in **Pallesen & Matthes 2020a sowie 2023a** (siehe Kapitel 2.2.3).

Zweitens setzten wir innerhalb der Interviews mit den Lehrpersonen zur Generierung von Erzählungen aus dem eigenen Erfahrungsbereich mehrere Fallvignetten ein, hierunter auch eine *fotografiebasierte Bildvignette*. Wie bereits im vorherigen Kapitel ausgeführt wurde, ging der Auswahl der Fotovignette eine längere Suche voraus (siehe Kapitel 2.1.2). Da die Bilderrecherche im Internet v.a. fiktive Darstellungen zutage brachte, sich Realdarstellungen i.d.R. nur auf Schulhomepages oder in Pressemitteilungen finden ließen und damit auch Datenschutzfragen aufwarfen, entschieden wir uns letztlich für eine authentische Fotografie aus dem schulischen Kontext. Diese wurde uns dankenswerterweise zur Verfügung gestellt und von uns dann beim Einsatz verfremdet. Vor der Verwendung der Foto-Vignette im Kontext des Interviews musste das Bild als Stimulus selbst einer Rekonstruktion unterzogen und in Bezug auf den Einsatz reflektiert werden. Denn so beeinflussten in Anschluss an habitustheoretische Überlegungen in diesem Kontext

verschiedene „präreflexive Prägungen die Sinnbildung“ (Michel 2003, S. 228): Erstens ist das Foto an sich in seinen inhärenten Sinnlogiken zu erschließen, wobei sowohl die abgebildeten als auch die abbildenden Bildproduzent*innen mit ihren Eingaben in den Fokus rücken (vgl. Bohnsack 2011, S. 31). Zweitens ist der Einsatz der Fotografie als Gesprächsimpuls im Forschungskontext – d.h. eben nicht als Fotografie, sondern als Vignette – zu berücksichtigen, etwa entlang der Auswahl dieser Fotografie (und keiner anderen) durch die Forscher*innen, aber auch mittels einer Rekonstruktion des dazugehörigen mündlichen Stimulus, der bei der Bitte um die Betrachtung und Verhandlung eingegeben wurde. Denn die Anforderung an das Setting war es, „den Interviewpartner zum Erzählen oder Kommentieren des Photomaterials zu bewegen“ (Stoetzer 2004, S. 365) – ohne jedoch den Eigenwert der Darstellung aus dem Blick zu verlieren (Rundel 2020, S. 144). Und drittens spielen die Deutungen der befragten Lehrpersonen eine wesentliche Rolle im Sinnbildungsprozess. So erlangen die Darstellungen „ihre Bedeutung erst in der Interaktion mit konkreten Rezipierenden“ (Michel 2003, S. 227). In diesem Reflexionsprozess ging es auch um die mögliche Diskrepanz zwischen der Perspektive der Befragten und der durch die Forschenden eingespeisten Sichtweise: „Mit Bildern [...] ist [...] das Problem einer gewissen Mehrdeutigkeit und daraus resultierend einer ambivalenten Lesbarkeit verbunden“ (Dimbath 2013, S. 142). Insofern galt es, auch an dieser Stelle die Triangulation der Perspektiven transparent zu machen. Diese Überlegungen finden sich ausführlich in **Pallesen & Matthes 2020b** (siehe Kapitel 2.2.3). Zusammenfassend wurden in der dritten Teilstudie zu bildhaften Perspektiventriangulation und konkret zur *Frage danach, wie Schulen und Forschende sich zu Lehrpersonen in Bezug setzen und Lehrpersonen dies bearbeiten*, im Forschungsprozess mehrere Arbeitsschwerpunkte festgelegt: Auf der *Gegenstandsebene* ging es zum einen darum, die imaginären Entwürfe zum Lehrpersonal an zwei kontrastierenden Einzelschulen (auf der Ebene der Fremdperspektiven) mit den berufsbiografischen und berufsbezogenen Narrationen der Lehrpersonen (auf der Ebene der Selbstperspektiven) hinsichtlich der Frage der Passung zu relationieren. Zum anderen wurde das Interviewsetting selbst Gegenstand der Untersuchung, denn auch hier wurden die (von außen hereingegebenen) Entwürfe – durch Stimuli und Vignetten – mit den Darstellungen der Befragten kontrastiert. In diesem Projekt standen also von Beginn an verschiedene Perspektiven im Fokus: die Hervorbringung des Lehrer*in-Seins im Zusammenspiel von Schulkultur und Lehrer*innenhabitus auf der einen Seite, die Relationen zu den Annahmen der Forscherinnen auf der anderen Seite. Deutlich wurde darüber auch, dass das Lehrer*in-Sein in der Perspektive auf den Habitus ein historisch gewordenes ist und nicht unabhängig zum (beruflichen) Sozialisationsraum Schule gedacht werden kann. Dabei ergaben sich im Forschen zugleich Notwendigkeiten der kritischen Reflexion des *Forschungshandelns*. Hierzu gehörte das Sichtbarmachen, Überprüfen und Bearbeiten von Vorannahmen, die mit dem Forschungssetting einerseits erfasst und andererseits ins Feld getragen werden. Denn schließlich entsteht etwa in der Betrachtung der Schulkulturen, aber auch der Stimuli ein gewisses Machtgefälle der Deutungen, dass sich zwischen den dominierenden Sichtweisen und den (ergriffenen) Handlungsspielräumen der Lehrpersonen aufspannen lässt. Auf der *forschungsmethodischen Ebene* stand schließlich – neben der Berücksichtigung der verschiedenen Akteur*innenperspektiven auf Lehrpersonen und ihren Beruf (Schulleitungen, Forschende, Lehrpersonen) – die mehrdimensionale Triangulation, d.h. bei der Erhebung (Realdokumente wie Schulleitungsreden und stimulierte Interviews mit Einsatz von Fallvignetten), bei den Datensorten (Transkripte und Fallvignetten) und Analysemethoden (Dokumentarische

Methode und Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion) im Fokus. Auch wenn das DFG-Projekt zunächst in seiner Anlage nicht bildwissenschaftlich ausgerichtet war, zeigte sich das Bildhafte v.a. mit Blick auf verbale und bildhafte Einsätze sowie im Fokus auf Passungsfragen sowohl schulkulturtheoretisch (mit Blick auf das ideale Lehrer*innenbild) als auch habitustheoretisch (mit Blick auf die gemeinsame Hervorbringung einer Fotografie) als aussichtsreicher Zugang.

Dass die Reflexion der *Perspektiven von Außenstehenden*, hier also im weiteren Sinne die Schulleitungen und Forschenden, bei der *Mit-Konstruktion von Narrativen und Bildern zum Lehrer*in-Sein* in Bezug auf die *Positionierungen der Lehrpersonen* notwendig ist, wurde zwar bereits im Kontext der Genese der Befunde in Teilstudie I und Teilstudie II deutlich (siehe Kapitel 2.1.1 und 2.1.2), ließ sich aber in der mehrdimensionalen Verwobenheit von Organisation und Person und den damit verbundenen (dominierenden) Orientierungen in Teilstudie III noch einmal vertiefen (weiterführend zu dieser Teilstudie siehe Kapitel 6.1.3). Innerhalb des Projektes konnte zudem die Verbreitung und Form bildhafter Darstellungen in Sprache und Visualisierungen und dabei auch ihr Mehrwert für die praxeologische und rekonstruktive Lehrer*innen- und Professionsforschung weiter ausdifferenziert werden (siehe Kapitel 3 und 4). Die Arbeit im DFG-Projekt wurde auch über die Studien des Kumulus hinaus weitergeführt (siehe Kapitel 7).

Um einen genaueren Einblick in die Einzelbeiträge zu ermöglichen, werden im Folgenden die zu den drei Teilstudien zugehörigen acht Beiträge in kurzen Zusammenfassungen vorgestellt.

2.2 Inhaltszusammenfassungen zu den Einzelbeiträgen

Auch da die Einzelbeiträge nicht in Gänze in dieser Publikation mit abgedruckt werden können, zeigen die nachfolgenden kurzen Zusammenfassungen (siehe Kapitel 2.2.1-2.2.3), wie die bis hier hin im vorherigen Kapitel 2.1 aufgezeigten thematischen und forschungsmethodischen Aspekte der drei Teilstudien in den Einzelbeiträgen aufgegriffen sind. Dabei werden zur Veranschaulichung auch Hinweise auf das empirische Fallmaterial bzw. die damit empirisch generierte Diskussionsrichtung gegeben, die im jeweiligen Beitrag dann weiter ausdifferenziert wurde (weiterführend siehe Kapitel 6).

2.2.1 Inhaltszusammenfassungen zu den vier Einzelbeiträgen der Teilstudie I: Bildhafte Selbstperspektiven – Wie Lehrpersonen die Räume ihrer alltäglichen Praxis konstituieren

Im ersten Beitrag *Wie wird „Raum“ für Lehrpersonen thematisch? Über die Notwendigkeit einer empirischen Rekonstruktion schulischer Architekturen (Matthes 2016)* wird ein Überblick über die Raumforschung in der Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik sowie benachbarten Disziplinen gegeben. Dabei tritt hervor, dass Lehrpersonen in diesem Diskurs bisher kaum in den Fokus von Studien geraten sind, sondern sich die Studien vornehmlich mit Schüler*innen und ihrer Wahrnehmung des Schulraums beschäftigen. Über die herausgestellten Schwerpunkte und Leerstellen wird anschließend die Hinwendung zu Studien mit einem praxeologischen und qualitativ-rekonstruktiven Forschungsdesign zur Untersuchung raumbezogener Wissensbestände von Lehrpersonen und zum Lehrberuf plausibilisiert.

Im zweiten Beitrag *Raum(wissen) im Narrativen Entwurf. Ein dokumentarischer Zugang zu Narrativen Karten und Interviews am Beispiel einer Studie zum LehrerInnenberuf* (**Matthes 2018**) wird eine praxeologische Perspektive auf das implizit-handlungsleitende Wissen von Lehrpersonen entfaltet und mit der Raumthematik verbunden. Insbesondere die Methode der Narrativen Karte wird erläutert, mit den Kategorien und Arbeitsschritten der Dokumentarischen Methode verknüpft und es werden Rekonstruktionen der Visualisierung und Verbalisierung am Beispiel aufgezeigt. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht empirisches Material zum Fall *Malina Forsberg*¹¹, die in der Befragung (berufs-) biografisch auf ihre Zeit als Referendarin zurückblickt. In ihrer Darstellung wird die spezifische räumliche Konstitution des Lehrberufs zu diesem Zeitpunkt in der spannungsreichen Relationierung von Berufs- und Privatsphäre erfahrbar. So dominiert in ihrem Fall die Nicht-Bewältigung eines räumlichen Alltags, der sowohl in den Freistunden in der Schule als auch in der privaten Freizeitgestaltung ungebrochen von der Arbeitssphäre überlagert wird. Die dauerhafte Entgrenzung ermöglicht ihr keine Rückzugsoptionen und deutet zugleich auf berufsbezogene Anforderungen, die neben dem sog. „Kerngeschäft Unterricht“ ebenso bewältigt werden müssen.

Der dritte Beitrag (*Selbst-)Zeichnung, Selbstaufzeichnung und Dokumentarische Methode. Potenziale und Erfordernisse methodenpluraler und methodologieinterner Triangulationskonzepte* (**Kreuz & Matthes 2019**) geht zurück auf eine Zusammenarbeit mit Stephanie Kreuz. Im Fokus stand der Erkenntnisgewinn bei der Komparation verschiedener Varianten der (Selbst-)Aufzeichnung durch die beforschten Akteur*innen und deren Analyse mit der Dokumentarischen Methode. In der Ko-Konstruktion konnten wir unter Einbezug beider Promotionsstudien die Methodentriangulation von verbalen und visuellen Daten unter dem methodologischen Dach der Dokumentarischen Methode aus mehreren Perspektiven diskutieren und die Potenziale eines Perspektiventransfers zwischen den Materialsorten unterstreichen. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Narrative Karte von *Odette Fink*. In der Gegenüberstellung der Handzeichnung und Erzählung wird deutlich, wie die Privatebene an verschiedenen Stellen ungewollt in ihren Arbeitsraum hineinragt. Trotz der Bemühungen der Lehrerin um Anerkennung ist sowohl ihr Heimarbeitsplatz im privaten Umfeld als auch ihr Arbeitsplatz im Fachvorbereitungszimmer umkämpft. Dabei werden in der Differenz von Bild und Text auf die räumliche Konstitution bezogene Spannungen sichtbar, die trotz ihrer Bemühungen andauern und zu Belastungserfahrungen führen. Es spiegeln sich in diesem Fallmaterial erneut Entgrenzungen, die über das unterrichtliche Geschehen hinausgehen.

Auch im vierten und letzten Beitrag dieser Teilstudie mit dem Titel *Bild-Text-Relationen in Narrativen Karten. Raumkonstruktionen des Berufsalltags von Lehrer*innen dokumentarisch analysieren* (**Matthes 2021**) wird eine gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Debatte geführt. Insbesondere werden die Fallstricke im Forschen zur räumlichen Dimension herausgearbeitet und es wird eine praxeologische und qualitativ-rekonstruktive Perspektive, in der Zuhilfenahme des Zeichnungsbildes der Narrativen Karte, in ihrer Eignung und Umsetzung erläutert. Der Beitrag illustriert den Umgang mit der Handzeichnung und der Narration am empirischen Material zum Fall *Tim Karow*. In die fokussierte Darstellung des Lehrers rücken der Unterrichtsraum und die Routinen am Arbeitsplatz Schule. Dabei wird die Herstellung einer von der üblichen Schulordnung abweichenden Raumordnung als notwendig markiert, damit Unterricht überhaupt statt-

¹¹ Alle Falldarstellungen der abgebildeten Feinanalysen sind *pseudonymisiert* (ausführlicher siehe Kapitel 6).

finden kann. In der Kontrastierung verschiedener Raumordnungen und in der Darlegung täglicher Aufwendungen bei der Vorbereitung wird eine raumbezogene Spannung zwischen den organisatorischen Rahmenbedingungen auf der einen Seite und den pädagogischen Orientierungen des Lehrers auf der anderen Seite sichtbar. Die Spannung kann in Kompliz*innenschaft mit den Schüler*innen und durch Unterlaufen der schulischen Ordnungen zwar produktiv aufgelöst werden – aber als beständiges Erfordernis.

2.2.2 Inhaltszusammenfassung zum Einzelbeitrag der Teilstudie II: Bildhafte Fremdperspektiven – Wie Bildungsministerien um Lehrpersonen werben und die Akteur*innen und ihren Beruf konstruieren

Der Beitrag *Berufskampagnen als empirisches Datum von Bildern zum Lehrerwerden und Lehrersein – dokumentarische Analyse und professionstheoretische Diskussion von Lehrerbildern in Gratispostkarten* (**Matthes & Damm 2020**) entstand in Ko-Autorinnenschaft gemeinsam mit Alexandra Damm. Zu Beginn des Beitrags wird eine zeitgeschichtliche und praxeologische Einordnung der Berufskampagnen vorgenommen. Danach werden die Gratispostkarten als empirische Dokumente dieser Kampagnen in ihrer Spezifität beschrieben und die Arbeitsschritte bei der Analyse der bildhaften und textlichen Anteile mit der Dokumentarischen Methode nachvollzogen. Im empirischen Teil werden anschließend jeweils drei Vorder- und jeweils die zugehörige Rückseite der Anwerbepostkarten aus Nordrhein-Westfalen (2018) und Berlin (2016) auf der Ebene des Bildes sowie des Textes rekonstruiert. In der übergreifenden Komparation der Orientierungen zu Lehrpersonen und ihrem Beruf sowie der professionstheoretischen Diskussion wird im minimalen Kontrast das Lehrer*in-Werden als Lehrer*in-Sein entworfen. Es wird ein (garantiert) bruchloses, sicheres und erfolgsversprechendes Unterfangen sichtbar – Krisen, komplexe Anforderungen oder Entwicklungsperspektiven werden abgeblendet. Auch wenn diese Modi mit dem Zweck der Personalgewinnung einhergehen und daher auf die Vorteile ausgerichtet sind, wird in den impliziten Anrufungen gleichzeitig ein Narrativ der Passung zwischen (dem Bild der) Anwerbenden und (dem Bild über die) Anzuwerbenden in der Konstruktion einer spezifischen Wunschklientel erzeugt.

2.2.3 Inhaltszusammenfassungen zu den drei Einzelbeiträgen der Teilstudie III: Bildhafte Perspektiventriangulationen – Wie Schulen und Forschende sich zu Lehrpersonen und ihrem Beruf in Bezug setzen und Lehrpersonen dies bearbeiten

Im ersten, gemeinsam mit Hilke Pallesen verfassten Beitrag „*Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte*“ (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie (**Pallesen & Matthes 2020a**) wird der praxeologische Ansatz des Projektes vorgestellt. Die Einzelschule mit ihrer Schulkultur wird in diesem Beitrag als prägender Ort beruflicher Sozialisation verstanden. Um das Verhältnis von Organisation und beruflichen Akteur*innen weiter auszudifferenzieren, rücken Lehrpersonen mit ihren habituellen Dispositionen in den Blick. Die Annahme lautet, dass der Habitus von Lehrpersonen nicht nur durch die Herkunft, das Studium oder andere (berufs-)biografische Stationen geprägt ist, sondern ebenso durch das Erleben schulinterner Diskurse und Praktiken im beruflichen Handlungsfeld bedingt wird. Im Beitrag wird entlang der theoretischen Folie der Passung diskutiert, inwiefern sich

unter diesen Voraussetzungen ein professioneller Lehrkräftehabitus herausbilden kann. Nach der grundlagentheoretischen Einführung wird das methodische Vorgehen einer mehrdimensionalen qualitativen Analyse vorgestellt, in der auf unterschiedliche soziale Ebenen, Erhebungsformen, Dokumente und Auswertungsmethoden eingegangen wird. Exemplarisch werden dann erste Ergebnisse der Studie präsentiert: im ersten Schritt entlang von Rekonstruktionen zur Schulkultur des exklusiven *Paula-Albrecht-Gymnasiums* aus der Rede zum Tag der offenen Tür von *Herrn Jensen*, im zweiten Schritt entlang von habituellen Dispositionen des Lehrers *Herr Thomas* aus Interviewsequenzen, die in ihrer Gegenüberstellung einen Konflikt zum Vorschein bringen. Verdeutlicht wird, dass widersprüchliche Erwartungen zwischen den traditionellen Grundpfeilern der Schule und dem Prozess der Modernisierung verhandelt werden, worin sich die Lehrperson wiederum mit ihren eigenen habituellen Dispositionen zurechtfinden muss und zu bewähren hat. Das Passungsverhältnis wird abschließend in Hinblick auf das Professionalisierungspotenzial diskutiert.

Im zweiten Beitrag *Praxeologische Perspektiven der Lehrer*innenprofessionsforschung. Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer*inneninterviews* (**Palleesen & Matthes 2020b**) geht es dann um einen vertieften Einblick in das Vorgehen bei der Untersuchung der habituellen Dispositionen der befragten Lehrpersonen. Im Blick auf die grundlagentheoretischen Verortungen des praxeologischen Ansatzes wird deutlich, wie sich Aspekte des strukturtheoretischen Ansatzes pädagogischer Professionalität in der Heuristik des Lehrer*innenhabitus wiederfinden. Da es hierbei insbesondere um die Bearbeitung von Kontingenz in der Arbeit mit den Schüler*innen geht, rückt das Arbeitsbündnis in der Erhebung in den Mittelpunkt. Verdeutlicht wird, dass sich die praxeologische und rekonstruktive Forschung zu Lehrpersonen bisher kaum mit bildhaften Einsätzen auseinandergesetzt hat – und das Verfahren der Bildvignette wird dann in methodischen Weiterführungen bisheriger Ansätze erläutert. Grundlegend sollte im Interview eine sprachliche Auseinandersetzung bei der befragten Person angeregt werden, indem ihr durch eine visuelle Unterstützung eine möglichst authentische Situation aus dem Berufsalltag gezeigt wird. Der Prozess der Bildauswahl wird dann im Beitrag transparent gemacht. Ausgewählt wurde schließlich eine Buntfotografie aus dem realen Unterricht, die in der spezifischen Art und Weise der Darstellung Sinngehalte wie Nähe und Distanz, Einzel- und Gruppensituation und dabei verschiedene Anschlussoptionen bietet. Ihr spezifischer Corpus (als Vignette) wird mit dem zugehörigen Stimulus dann analysiert. Transparent gemacht werden soll damit die Anforderungslogik, die an die Befragten gerichtet wird. Im Beitrag wird dann wiederum auf die Verhandlung durch *Herrn Thomas* eingegangen. Der abwehrende Modus und die sequenzanalytisch herausgestellte Hypothese einer sachbezogen-distanzierten und a-symmetrischen Habitusdisposition wird dann andeutungsweise mit Ausschnitten der Verhandlung durch die Lehrpersonen *Frau Scheler* und *Herr Jasper* von der *Mascha-Kaléko-Gesamtschule* verglichen. Die mit der Bildvignette eingebrachten Sinngehalte dienen schließlich übergreifend der Kontrastierung der impliziten, handlungsleitenden und biografischen Wissensbeständen der Lehrpersonen mit Wissensbeständen aus dem erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs.

Im dritten und letzten Beitrag „*hier sind Leute am Start die einfach Lust haben Schüler zu unterrichten und Schule zu gestalten*“ *Schulische Sinnentwürfe und Optimierungsbestrebungen aus kultur- und praxistheoretischer Perspektive* (**Palleesen & Matthes 2023a**) steht wiederum die Frage nach Professionalisierungspotenzialen unter der Voraussetzung von Schulentwicklungsprozessen im Mittelpunkt. Das Thema Optimierung wurde in beiden

Schulreden in selbstläufiger Form relevant. In diesem Beitrag wird die zweite untersuchte Schule, die *Mascha-Kaléko-Gesamtschule*, fokussiert. Dargelegt werden mehrere Passagen aus der Rede, in der die Schulleiterin *Frau Flämig* nicht nur über die vergleichsweise junge Schulgeschichte, sondern auch das Personal zu sprechen kommt. Schulentwicklung an dieser Schule ist maßgeblich davon abhängig, dass es hier eine sehr junge Lehrpersonenschaft gibt, die sich laut Darstellung in der Rede für die Modernisierungsbestrebungen der Schule einsetzt und diese mitträgt. Zumindest spiegelt die Präsentation ein ideales Lehrer*innenbild, das hier an der Schule als verwirklicht angesehen wird. Gleichzeitig fehlt es an der Darstellung der verfolgten pädagogischen Ziele und Konzepte, die auf der Sachebene plausibilisiert werden. Dieses innere Spannungsmoment spiegelt sich jedoch nicht nur an dieser Stelle, sondern wird auch im Blick auf die Interviewdaten relevant. Gegenübergestellt werden die schulischen Sinnentwürfe im Beitrag insofern mit einem Auszug aus dem Interview mit dem Lehrer *Herr Jasper*, der an diese Schule gewechselt ist. In der Sequenz zeigt sich, dass der schulische Anspruch auf Innovation und Veränderung nicht automatisch in der Praxis durch das Personal auch umgesetzt wird und Jugendlichkeit kein Garant für (offene) Entwicklungsarbeit ist. Vielmehr deutet sich in *Herrn Jaspers* Gesamtschullehrer-Sein an, dass etwa die biografische bzw. berufssozialisatorische Prägung (als Gymnasiallehrer) einerseits sowie die Unsicherheit bei der Umsetzung des schulischen Programms andererseits einer chancengerechten Förderung aller Schüler*innen eher im Weg steht – und damit tradierte Selektionsansprüche des Gymnasiums in das Ideal der inklusiven Schule übertragen werden. Abschließend werden die drei Teilstudien mit ihren Einzelbeiträgen im Sinne einer Relationierung im übergreifenden Rahmentext noch einmal überblicksartig zueinander in Bezug gesetzt.

2.3 Relationierung der Teilstudien im übergreifenden Rahmentext

Die übergeordnete Klammer des Rahmentextes entfaltet sich vor dem Hintergrund des geteilten Forschungsinteresses an der Erforschung und Erforschbarkeit *impliziter Wissensbestände* in Bezug auf die *bildhaft zum Ausdruck gebrachten Aspekte des Lehrer*in-Seins* in drei Teilstudien, die *praxeologisch und rekonstruktiv* ausgerichtet sind. Explizit liegt dabei ein Fokus auf einer *bildbezogenen bzw. -wissenschaftlichen Perspektive*. Die Relationierung der drei Teilstudien (mit ihren Einzelbeiträgen) wird in einer Abbildung überblicksartig beigefügt (siehe Abb. 2). Im weiteren Sinne bestand das gegenstandsbezogene Erkenntnisinteresse darin, Klärungen zu verschiedenen visualisierten und veröffentlichten Bildern von Lehrpersonen und Nicht-Lehrpersonen voranzutreiben. Im forschungsmethodischen Erkenntnisinteresse rückten Bilder als Wissensquellen, Medien, Datensorten, aber auch als analytischer Zugang zur Praxis in den Blick. Es interessierte in allen Teilstudien, wie das Lehrer*in-Sein – in der jeweiligen Perspektive – entworfen wird. Die (Einzelbeiträge der) Teilstudien stehen dabei nicht additiv nebeneinander, sondern zeichnen sich – über die jeweils innere Relation der Einzelbeiträge hinaus – übergreifend als zusammengehörig aus. So sind die Teilstudien – trotz ihrer je eigenständigen Verortungen in unterschiedlichen Qualifikations- oder Projektkontexten – voneinander inspiriert, bauen auf den jeweiligen Erkenntnissen auf, ergänzen sich gegenseitig oder kontrastieren miteinander. Dass es eine forschungspraktisch entstandene Verbindungslinie zwischen allen Teilstudien gibt, die sich v.a. über die Beschäftigung mit dem Bildhaften hervorheben lässt, sollte beispielsweise über die ausführliche Darstellung zur Bilder-

recherche deutlich geworden sein, die letztlich alle drei Teilstudien tangierte bzw. für alle drei Teilstudien Erkenntnisse zutage brachte (siehe ausführlich Kapitel 2.1).

Die Forschungstätigkeiten, die in den Einzelbeiträgen der Teilstudien in eigenständiger Form und in diesem Rahmentext entlang gemeinsamer Schnittmengen dargelegt werden, können nicht als abgeschlossen bezeichnet werden. Stattdessen ist diese übergreifende Auseinandersetzung als eine Momentaufnahme in Bezug auf die bereits umgesetzten und noch umzusetzenden Ideen zu verstehen (siehe Kapitel 6 und 7). Es werden im Folgenden im Rahmentext v.a. solche Perspektiven diskutiert, die sich im Forschungsprozess und in der Kontrastierung der einzelnen Arbeiten und Arbeitsmodi übergreifend ergeben haben. Die Vielzahl der Auseinandersetzungen und zum Umgang mit den empirischen Rekonstruktionen, Falldarstellungen oder typenbildenden Bestimmungen, die teils auch gemeinsam mit anderen Wissenschaftler*innen im Austausch entstanden sind (siehe Kapitel 2.1), haben die vorliegenden Arbeiten ebenso intensiv mitgestaltet und geprägt, können an dieser Stelle jedoch nicht im Detail nachvollzogen werden. Dennoch war es zumindest ein Anliegen, den Forschungsprozess für jede Teilstudie nachzuzeichnen, ihre Wendungen zu beleuchten und Veränderungen im Prozess transparent zu machen. Nicht zuletzt deshalb, weil Fallstricke, Überlegungen und Entscheidungen im Forschen oft im Verborgenen bleiben, ist der erste Teil des Rahmentextes der ausführlichen chronologischen Einordnung und einem Einblick in die Entstehungs- und Forsetzungsgeschichten gewidmet. Letztlich gelten die Einzelbeiträge als ein (vorläufiges) Produkt und Zeitzeugnis innerhalb des Forschungsprozesses und sie werden als Ausgangspunkt der hier übergreifenden Besprechung genutzt – gleichsam sind viele Gedanken, Befunde und Leerstellen bis zur Veröffentlichung dieses Rahmentextes auch an anderer Stelle schon weitergeführt worden (siehe ausführlicher Kapitel 7).

Die bis hier hin zunächst schlaglichtartig dargelegten Punkte sollen im Folgenden noch weiter elaboriert werden. Mithilfe einer verdichteten komparativen Darstellungsweise ist die Hoffnung verbunden, am Ende der Arbeit verdeutlicht zu haben, welche Unterschiede zwischen den Teilstudien bestehen, aber auch aufzuzeigen, welche übergreifenden Gemeinsamkeiten die Arbeiten zutage befördern ließen. Die drei Teilstudien arbeiten entlang der verschiedenen Beiträge insofern zwar eigenständige Phänomene und bildbezogene Zugangsweisen heraus, bilden entlang des generierten Materials und der rekonstruierten Befunde gleichzeitig aber auch empirische Vergleichshorizonte füreinander, die neben gedankenexperimentellen Vergleichen für die qualitative Forschung als besonders relevant erachtet werden (vgl. Nohl 2013a, S. 276).

übergeordnete Klammer: Praxeologische Erforschung impliziter Wissensbestände zu Aspekten des Lehrer*in-Seins entlang der Rekonstruktion von bildhaften Darstellungen			
Studie	Untersuchungsfokus	Untersuchungsmethoden / Datensorten	Publikationen
Teilstudie I: Bildhafte Selbst-perspektiven	praxeologisch-wis-sensoziologische und raumtheoretisch orientierte Forschung zum (Berufs-)Alltag von Lehrer*innen	Triangulation erzählgene-rierend-biografischer Lehrer*inneninterviews und Narrativer Karten	Matthes 2016, Matthes 2018, Kreuz & Matthes 2019, Matthes 2021
		Analyse der Narrationen und Visualisierungen mit der Dokumentarischen Methode	
Teilstudie II: Bildhafte Fremd-perspektiven	praxeologisch-wis-sensoziologische Forschung zu öffentlichen Bildern von Lehrpersonen und ihrem Beruf und deren professions-theoretische Dis-kussion	Gratispostkarten von An-werbekampagnen	Matthes & Damm 2020
		Analyse von Bild-Text-Relationen mit der Doku-mentarischen Methode	
Teilstudie III: Bildhafte Perspektiven-triangulationen	praxeologische Forschung zum Pas-sungsverhältnis von Schulkulturen und Lehrer*innenhabitus und deren schul- und profes-sions-theoretische Dis-kussion	Qualitative Mehrebenen-analyse von schulischen Dokumenten und erzäh-lgenerierend-biografischen Lehrer*inneninterviews sowie Foto-Vignetten	Pallesen & Matthes 2020a, Pallesen & Matthes 2020b, Pallesen & Matthes 2023a
		Analyse mit der Dokumen-tarischen Methode und der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion	

Abb. 2: Teilstudien I-III und Einzelbeiträge unter der übergeordneten Klammer des Kumulus (©d. Vf.)

3 Praxeologische und bildwissenschaftliche Blickführungen zum Lehrer*in-Sein als Praxis

Wie zuvor bereits angeklungen ist, operiert dieser Rahmentext mit der Herausforderung der Gleichzeitigkeit der Eigenständigkeit der Forschungstätigkeiten und -leistungen innerhalb der Teilstudien und Einzelbeiträge einerseits und der angestrebten gemeinsamen inhaltlichen und methodischen Rahmung sowie Ergebnisdarstellung andererseits. Aus diesem Grund nimmt dieser Rahmentext eine Art Meta-Perspektive ein, die in einer spezifischen Blickrichtung auf wesentliche verbindende Elemente der Teilprojekte eingehen, deren Komplexität jedoch nicht in Gänze abbilden kann. Im Kapitel 2 wurden die Teilprojekte in ihrer Chronologie und Genese erläutert und in Kapitel 6 werden die Teilprojekt noch einmal differenzierter inhaltlich und methodisch besprochen sowie durch empirisches Material verdeutlicht. Dennoch empfiehlt sich die Lektüre der Einzelbeiträge in ihrer je eigenständigen Konstruktion. So sind die Erläuterungen in diesem Rahmentext in einem zusammenfassenden und abstrahierten Modus verfasst – sie können an dieser Stelle nicht noch einmal so im Detail wiedergeben werden wie in den Publikationen selbst.

Für den folgenden Rahmentext werden die aus den vorherigen Überlegungen hergeleiteten Forschungsfokusse aufgegriffen, die auf unterschiedlichen Ebenen gelagert sind: Zum einen zielt das *gegenstandsbezogene Erkenntnisinteresse* auf die Darlegung verschiedener Facetten zum Lehrer*in-Sein, die sich in den Perspektiven der hieran beteiligten Akteur*innen spiegeln. Die betrachteten Sichtweisen und Erfahrungshorizonte beziehen sich auf den (erlebten) (Berufs-)Alltag von Lehrpersonen und das Verständnis vom Lehrberuf. Dabei interessiert vornehmlich, in welcher Art und Weise das Lehrer*in-Sein thematisiert wird, insbesondere mit Blick auf die impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände (vgl. Kramer et al. 2018, S. 13), die sich häufig über bildhafte Darstellungen vermitteln (vgl. Bohnsack 2017, S. 92). Mit dieser Anlage können verschiedene Akteur*innen als Wissensträger*innen bestimmt und die von ihnen erzeugten (inneren) Bilder als (nach außen gekehrter) Ausdruck jener tief verankerten, stillschweigenden Wissensbestände begriffen werden, die in ihrer sedimentierten Form den Ausgangspunkt der Rekonstruktionen darstellen (vgl. ebd., S. 143). Zum anderen wird damit in einem zweiten und für die Arbeit wesentlichen *forschungsmethodischen Erkenntnisinteresse* auch der Blick auf die Frage gelenkt, wie sich diese Facetten auf explorative Weise praktisch erschließen lassen – insbesondere dann, wenn das Bild bzw. das Bildhafte nicht nur als Ausdrucksform, sondern zugleich als methodisches Vermittlungsmedium, empirisches Datum und Gegenstand der Analyse in den Mittelpunkt rückt. Um implizite Wissensbestände und ihre soziale Einbettung sichtbar zu machen, öffnen sich durch bildhafte Zugänge neue Wege (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 318; Bohnsack 2011; Boehm 1994), die sowohl in ihren Potenzialen und ihrem Eigenwert als auch in der Form der Ergänzung sprachlich vermittelter Verfahren gedacht werden können (vgl. Nünning 2005, S. 6).

Zur Entfaltung der Perspektiven stehen insofern übergreifend ein *praxeologischer Zugriff* auf Lehrpersonen und Lehrberuf, die damit im Forschen implizierten Rekonstruktionen *impliziter Relevanzsetzungen* sowie – in *bildwissenschaftlicher Perspektive* – auch die dabei

zum Ausdruck kommenden theoretischen und empirischen Zugriffe im Mittelpunkt. Im Kern der gemeinsamen Rahmung geht es um einen explorativen, offenen und vergleichenden Blick auf die Themen und Thematisierungsformen, die sich einerseits in den Eigendarstellungen von Lehrer*innen sowie andererseits in den auf Lehrpersonen bezugnehmenden bzw. damit in Relation stehenden Fremddarstellungen niederschlagen und damit das Lehrer*in-Sein praktisch mit hervorbringen (vgl. Kramer et al. 2018, S. 5). Die drei wesentlichen forschungsleitenden Bezugspunkte, die sich über die Teilstudien und die Einzelbeiträge hinweg überspannen und die im Rahmentext schließlich vereint werden, stellen zusammengefasst dar:

- die Erforschung von Lehrer*innen, ihrer (Alltags-)Praxis bzw. des Lehrberufs;
- die Erforschung implizit-handlungsleitender Wissensbestände;
- die Erforschung von und mit Bildern bzw. bildhaften Darstellungen.

Das Anliegen dieses Kapitels ist die Darstellung der gemeinsamen theoretischen Rahmung, die über die drei Teilstudien und Einzelbeiträge hinweg trägt. Im Folgenden geht es zunächst um begrifflich-theoretische Schärfungen der für diese Arbeit gewählten Ansätze. Da sich die Arbeit zum einen der Verhandlung von Aspekten des Lehrer*in-Seins als Praxis aus verschiedenen Perspektiven widmet und zum anderen den damit verbundenen bildhaften Zugriffen, gliedert sich das dritte Kapitel in drei Schwerpunkte. Zunächst wird auf praxeologische bzw. praxisverstehende Verortungen eingegangen und die Verwendung in dieser Arbeit – wobei sich Verwendung in dem Fall sowohl auf die bereits veröffentlichten Beiträge als auch auf den Rahmentext hier bezieht – über eine Kontrastierung der Ansätze erläutert (Kapitel 3.1), bevor mit Ausführungen zu einer bildwissenschaftlich orientierten Ausrichtung dieser Arbeit angeschlossen und dabei konturiert wird, wie der Blick auf das Bildhafte mit der praxisverstehenden Herangehensweise zu vermitteln ist (Kapitel 3.2). Abschließend werden die Perspektiven zusammenschauend und mit Blick auf die weitere Anlage des Rahmentextes betrachtet, insbesondere zur Plausibilisierung einer rekonstruktiven Ausrichtung (Kapitel 3.3).

3.1 Praxeologische Perspektiven auf Aspekte des Lehrer*in-Seins

In dieser Untersuchung stehen die praktisch erzeugten und über implizite Wissensbestände vermittelten bildhaften Darstellungen von und zu Lehrer*innen und ihrem Beruf im Fokus, die in unterschiedlichen (Forschungs-)Kontexten sowohl von den Lehrer*innen selbst als auch von Nicht-Lehrer*innen zum Ausdruck gebracht werden. Dabei geht es übergreifend um den Versuch der Konturierung und Relationierung von sich konstituierenden Wissensräumen innerhalb von impliziten Rahmungen, in denen sich Aspekte des Lehrer*in-Seins niederschlagen. Der Begriff des Aspekts wird hier eingeführt, um zu verdeutlichen, dass die Forschung zum Lehrer*in-Sein in Anbetracht der damit einhergehenden sozialen Komplexität immer nur unvollständig sein kann und in der notwendigerweise selektiven Anwahl von Bezugstheorien begrenzt und befangen ist. So lautet es bei Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 31) diesbezüglich etwa:

„Die Abhängigkeit des metatheoretischen Analyserahmens von spezifischen Theorietraditionen und Paradigmen enthüllt die Paradigmenabhängigkeit empirischer Forschungsbemühungen, die Aspekthaftigkeit bzw. ‚Aspektstruktur‘ (Mannheim 1952b: 232, vgl. auch Bohnsack 2003a: 173ff.) von Wissen und Erkenntnis. Das heißt, dass man mit bestimmten grundlagentheoretischen Annahmen seinen Finger immer auf ganz bestimmte Aspekte der sozialen Welt legt.“

Nachfolgend wird weiter erörtert, wie sich praxeologische bzw. praxisverstehende Zugänge beschreiben lassen (Kapitel 3.1.1) und dann konkret in dieser Arbeit verfolgt wurden (Kapitel 3.1.2). Das Kapitel schließt mit einem Übertrag auf den Rahmentext (Kapitel 3.1.3).

3.1.1 Grundgedanken praxeologischer Ansätze

In der qualitativ-rekonstruktiven Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf entwickeln sich in den vergangenen Jahren verstärkt kultur- und praxistheoretisch fundierte Ansätze (vgl. Kramer et al. 2018, S. 3; Bennewitz 2014). Kramer und Kollegen (2018, S. 5) weisen in ihrem Überblicksbeitrag zur Schul-, Unterrichts- und Lehrpersonenforschung deziert darauf hin, dass kultur- und praxisbezogene Theorieangebote nicht synonym, sondern Praxistheorien „als spezifische Spielart der Kulturtheorien zu verstehen sind und sich in einer besonders konsequenten Hinwendung zu den konkreten Praxisformen und Praktiken auszeichnen“. Budde und Rißler (2021, S. 4) halten fest, dass „Theorien sozialer Praktiken zwar Kulturtheorien, umgekehrt aber nicht alle Kulturtheorien Theorien sozialer Praktiken [sind]“.

Grundsätzlich lassen sich verschiedene kulturtheoretische Ansätze unterscheiden, deren Entstehung in unterschiedliche historische Kontexte eingebettet ist. Es liegen etwa in Anschluss an Kant einerseits solche Ansätze vor, die in ihrem Verständnis von ‚Kultur‘ mit einer „normative[n] Aufladung“ (Moebius & Quadflieg 2011a, S. 11) versehen sind. Eine kritische Auseinandersetzung mit normativen Bewertungsfolien und Einteilungen in ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Kulturen ist beispielsweise in schulkulturtheoretischen Studien erfolgt (weiterführend Helsper et al. 2001, S. 19 in Abgrenzung etwa zu Fend 1989). Als damit kontrastierende Kulturtheorien gelten andererseits etwa „gesellschaftstheoretisch orientierte Ansätze“ (Krüger-Potratz 2011, S. 254) mit einer konstruktivistischen Sichtweise, die insofern „Kultur als Konstrukt“ (ebd., S. 255) begreifen. Das Erkenntnisinteresse solcher Ansätze wird z. B. damit beschrieben, „Mechanismen und Strukturen zu identifizieren, die soziale Ungleichheit, die scheinbar kulturellen Differenzen entspringt, in ihren tatsächlichen Ursprüngen und Ursachen nachzuspüren“ (ebd., S. 254). Hierunter zählen etwa „struktur- und systemtheoretische Forschungsansätze (z. B. institutionelle Diskriminierung), kulturosoziologisch fundierte Ansätze (z. B. Pierre Bourdieus Habituskonzept) oder Ansätze aus den mit der Postkolonialen Theorie verbundenen Cultural Studies, die die unablässige in Veränderung befindlichen kulturellen Praktiken mit dem Begriff der hybrid cultures zu fassen versuchen“ (ebd., S. 255). Solche, auf die sozialen Konstruktionspotenziale ziellenden Ansätze werden als neuere Kulturtheorien bezeichnet:

„Aus dieser Perspektive lassen sich nicht nur bestimmte geistige und materielle Produktionen, sondern letztlich alle Wissensbestände und Praktiken als Ausdruck oder Erscheinungsweise einer spezifischen Kultur interpretieren. Mit dem zeichen- und bedeutungstheoretisch gewendete [sic!] Kulturbegriff können entsprechend sowohl soziale Institutionen als auch mentale Dispositionen für kulturtheoretische Betrachtungen erschlossen werden; mit anderen Worten solche Gegenstandsbereiche, die vormals zum Kernbestand getrennter Disziplinen gehörten“ (Moebius & Quadflieg 2011a, S. 12).

Von kulturanalytischen Zugriffen ist in der Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf heute v.a. dann zu lesen, wenn die (vornehmlich strukturtheoretisch fundierte) Ebene der Schulkultur, Berufskultur oder Fachkultur mit in den Blick gerät (zum Überblick Kramer et al. 2018; weiterführend Pallesen & Matthes 2020a). Da sich im weiteren Verlauf

dezidierter auf praxeologische Ansätze innerhalb der Kulturtheorien bezogen wird, sei zu einer weiteren Differenzierungen an dieser Stelle v.a. auf die historische Einordnung zum ‚cultural turn‘ und die Nachzeichnung der Entwicklung der Strömungen durch Reckwitz (2000) sowie auf die umfangreiche Sammlung kulturtheoretischer Ansätze von Moebius und Quadflieg (2011b) verwiesen.

Wie bereits angedeutet wird im Feld der Schul-, Unterrichts- und Lehrpersonenforschung in den vergangenen Jahren mit Blick auf die sozialtheoretischen Konzeptionen verstärkt von praxistheoretisch bzw. praxeologisch ausgerichteten Arbeiten gesprochen. Diese Studien „lenken den analytischen Blick [...] auf die Praxis als relevanten Ort sozialer Geschehnisse“ (Budde & Rißler 2021, S. 2). Praxistheoretische Strömungen fußen dabei auf den „Bemühungen, in den Sozialwissenschaften vorherrschende Dichotomien (Handlung vs. Struktur, Mikro- vs. Makroebene, Subjekt vs. Objekt, Geist vs. Körper) zu überwinden“ (Schmidt 2017, S. 336). Praxistheoretische Ansätze werden insbesondere auf die sozialtheoretischen und -philosophischen Auseinandersetzungen von Heidegger, Dewey und Wittgenstein zurückgeführt und differenzieren sich seit den 1970er Jahren in unterschiedlichen Ausrichtungen insbesondere in Anschluss an die theoretisch-konzeptionellen „Klassiker“ von Bourdieu (1976), Foucault (1976), Giddens (1984), Schatzki (1996) oder Reckwitz (2003) und auf forschungspraktischer Ebene zunächst durch ethnomethodologische Bezüge zu Garfinkel (1974, 1967) weiter aus (vgl. Schmidt 2017, S. 336). Budde & Rißler (2021, S. 4) sprechen hierbei von mehreren Wellen mit für sie typischen Standpunkten, indem sie z.B. die anfangs starke Fokussierung auf „Fragen nach Reproduktion und Reproduktionsmechanismen der ersten Generation“ bei der zweiten Generation durch „Fragen nach Transformation und Wandel“ abgelöst sehen. Die Autoren halten hinsichtlich der praxistheoretischen Grundierungen fest, dass in entsprechenden Anschlussstudien differiert, „[w]ie breit oder eng bzw. wie weit zurückreichend die Theoriefamilie bestimmt wird, d.h. wer bzw. welches Werk als Vertreter*in verstanden wird“ (ebd., S. 3). Jedoch auch wenn sich in den Grundlagenwerken unterschiedliche theoretische Gestaltformen und Aspekte zur Beschreibung von Phänomenen innerhalb der Praxis abzeichnen, „lassen sich die praxeologischen Orientierungen als empirische Erkenntnis- und Forschungsstile charakterisieren“ (Schmidt 2017, S. 336), in denen es im übergreifenden Sinne um die versteckende Erschließung der beforschten Praxis und eine Offenheit dieser gegenüber geht:

„Praxeologien gehen von den Aktivitäten, Handlungen und gekonnten Auf- und Ausführungen der Teilnehmer*innen sozialer Praktiken aus. Sie fragen, wie genau etwas getan wird. Dabei verstehen sie Handlungen aber nicht als individuelle intentionale Akte, sondern als Bestandteile der übergreifenden Gepflogenheiten, Auf- und Ausführungsmuster und Sinnzusammenhänge sozialer Praktiken, die wiederum im Kontext von Kultur- und Lebensformen verortet werden. Die praxeologischen Zugänge nehmen also eine kulturalanalytische Perspektive ein und folgen einer prozessorientierten Grundidee: Sie fokussieren das Sinnhaft-Symbolische kultureller Wissensordnungen als gemeinsam geteiltes praktisches Verstehen und Können, das im fortlaufenden Vollzug sozialer Praktiken zum Ausdruck kommt und wirksam wird.“ (ebd., S. 337; Herv. i. Orig.)

Dabei geht es nicht um die analytische Betrachtung eines losgelösten und rationalen Subjektes und dessen Handlungsentscheidungen, sondern etwa in Anschluss an Bourdieu (1987) um „die analytische Sicht auf kollektive Bedeutungsstrukturen, implizite Wissensordnungen, öffentliche Sinnmuster und auf die Vollzugslogiken sozialer Praktiken“ (Schmidt 2017, S. 338). Im Mittelpunkt praxeologischer Studien steht also die in den Praktiken eingeschriebene und über die Akteur*innen vermittelte Bedeutung eines „vorsprachlichen Hintergrundwissens“ (Budde & Rißler 2021, S. 3), dass sich je nach Ansatz

dann beispielsweise in der Untersuchung stillschweigenden Wissens (Polanyi 1966) oder des Habitus (Bourdieu 1976) niederschlägt. Das implizite und handlungsleitende Wissen spiegelt sich in sprach- und körpergebundener Ausdrucksweise bzw. verdichtet in Artefakten und ist in seiner impliziten Form nicht per se bewusst oder reflexiv zu durchdringen (vgl. Mannheim 1964b, S. 526).

Nach Kramer und Kollegen (2018) lassen sich die Grundannahmen praxeologischer Ansätze insbesondere über die praxistheoretischen Arbeiten von Reckwitz (z. B. 2003) noch einmal näher charakterisieren. Dort wird darauf verwiesen, dass im kulturanalytischen Sinne im Allgemeinen und im praxeologischen Sinne im Speziellen grundlegend „die implizite Logik der Praxis betont [wird], die sich in der Routinehaftigkeit von Praxisvollzügen, dem praktischen Wissen und der Materialität von Körpern und Artefakten“ abbildet (Kramer et al. 2018, S. 4; Herv. i. Orig.). Die Hinwendung zu den impliziten Logiken der Praxis fokussiert auf eine „gerade nicht intentional und rational gedachte[] Vollzugslogik der Praxis“ (ebd., S. 5). Praktiken in ihrer impliziten Vollzugslogik zu erfassen, bedeutet demnach:

„Soziale Praktiken werden mit Bezug auf Schatzki (1996) als Vollzüge des routinierten Tuns („nexus of doings an sayings“) entworfen und als kleinste Einheit des Sozialen gedacht. Praktiken sind dabei an ein implizites Verstehen gebunden und als ein „Komplex aus regelmäßigen Verhaltensakten und praktischem Verstehen“ zu fassen (Reckwitz 2003: 290). Das Verstehen wird dabei aber wiederum nicht ideell oder rationalistisch entworfen, sondern besitzt von „vornherein eine materielle Struktur“ – die der Körper und der Artefakte (ebd.). Praktiken sind damit vor allem Körperbewegungen und bedeuten dabei „in aller Regel einen Umgang von Menschen mit „Dingen“ – also mit Artefakten oder mit anderen Körpern (ebd.). [...] Diese routinierten Bewegungen und Aktivitäten von Körpern verweisen so auf eine Inkorporierung von Wissen sowie dessen Akkumulation in den kulturellen Objekten, die (hergestellt oder nicht) in unsere Handlungen involviert sind. Damit sind nicht nur menschliche Akteure mit dem in ihren Körpern aktiverbaren praktischen Wissen für den Vollzug von Praktiken als „Träger“ zentral, sondern ebenso die jeweils spezifischen, involvierten Artefakte, die als materiale „Teilelement[e] von sozialen Praktiken zu begreifen“ sind (ebd.: 291). Körper und Objekte sind also konstitutive Bestandteile des Sozialen. Sie sind in den Vollzug von Praxis involviert und auch durch diese hervorgebracht“ (ebd., S. 5f.; Herv. i. Orig.).

Und weiter:

„Es geht also um einen praktischen Vollzugssinn, der mental oder gar kognitiv nur verkürzt und unzureichend bestimmt werden kann, weil er in die Praktiken, die Artefakte und die Körper eingeschrieben und damit v.a. unbewusst ist. Absichten, Zwecke oder Normen werden damit praxeologisch eingebettet und auch in ihrer Bedeutung für den Vollzug und die Hervorbringung von Praxis relativiert (vgl. ebd.: 293)“ (ebd., S. 6).

Dabei werden die an dieser Logik der Praxis beteiligten

„Wissensformen, Praktiken, Körper und Artefakte [...] in Praxistheorien nicht als universal gültig betrachtet, sondern sie erscheinen selbst als *immer historisch spezifisch*, als *hervorgebracht* und damit auch als *veränderlich*. Sie bilden einen jeweils spezifischen Verweisungszusammenhang der Praxis, der als *symbolische Ordnung* bezeichnet wird. Diese symbolischen Ordnungen, die auf verschiedenen Aggregierungsebenen zu denken sind, verbinden sich mit impliziten *Kriterien der Angemessenheit* (vgl. ebd.), sodass hier identifizierbare und unterscheidbare soziale Zusammenhänge und Praxiskomplexe entstehen, die aber wiederum nicht durch explizite Normen und Regeln gemacht werden und die eben auch veränderlich sind. Praxiskomplexe ergeben sich als

übergreifende soziale Zusammenhänge aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher Praktiken und der in diese involvierten praktischen Wissensbezüge, Körper und Artefakte“ (ebd.; Herv. i. Orig.).

Die Autoren bemerken auch, dass im Vorliegen einer „Gleichzeitigkeit und wechselseitige[n] Verwiesenheit der *Routiniertheit und Unberechenbarkeit*“ (ebd.; Herv. i. Orig.) zwischen der bereits vorliegenden Geordnetheit der sozialen Welt und der Handlungsvollzüge im Sinne einer Vorbestimmtheit einerseits und durch Ereignisse und Prozesse von „interpretative[r] Konkretisierung und kontextspezifische[r] Umdeutung in der ‚Anwendung‘ von Praktiken“ (ebd.) der Unvorhersehbarkeit und Unbestimmbarkeit der Praxis andererseits differenziert werden muss (vgl. ebd.): „Diese zwei Seiten der Logik der Praxis führen zugleich zu Stabilität wie zu Offenheit und Veränderbarkeit“ (ebd.). Wiederum bildet diese Annahme auch die Grundlage für die

„Einsicht, dass keine Praktik und kein dieser Praktik zugehöriges praktisches Wissen ‚Antworten auf sämtliche mögliche Eigenschaften des Kontextes [...] bereithalten kann‘ (ebd.). [...] Dynamik und Wandel ergibt sich also auch aus dem Zusammenspiel und der Interdependenz von Praktiken, die Komplexe auf unterschiedlichen Aggregatebenen ausbilden. Als solche Komplexe sind z. B. *Lebensformen* (Milieus) oder *soziale Felder* (Institutionen oder Funktionssysteme) als Entitäten zu betrachten, die jedoch nicht als homogen oder fest verstanden werden, sondern in sich selbst widersprüchlich oder spannungsvoll sind und sich in einem wechselseitigen Kampf um eine (zeitlich stets befristete) Vorherrschaft befinden“ (ebd., S. 7; Herv. i. Orig.).

Konzeptionell wird davon ausgegangen, dass in diesem Praxiskomplex in den beteiligten Entitäten „von einer ‚Überschneidung und Übereinanderschichtung verschiedener Wissensformen in denselben Akteuren‘“ auszugehen ist, die „im Sinne einer ‚praxeologischen Struktur des Subjektes‘ den Akteur als ‚lose gekoppeltes Bündel von Wissensformen‘ entwirft (ebd.: 295f.)“ (ebd.). Diese allgemeinen Kennzeichen praxeologischer Perspektiven erfordern schließlich auch eine Aufmerksamkeit dafür, „dass hier Konzepte und empirische Befunde auf einer ganz konkreten Ebene der Hervorbringung, des Vollzugs und der performativen Inszenierung von Handlungspraxis vorgelegt werden, die durch diese Nähe zum Geschehen selbst eine besondere Aufschließungs- und Suggestionskraft entfalten können“ (ebd.: 8). Übergreifend beziehen sich praxeologische Zugänge „nicht allein auf die Akteur:innen, d.h. in diesem Fall Lehrpersonen, sondern *relationieren* sie in der komplexen Verwobenheit u. a. mit den Schüler:innen, der Organisation Schule sowie gesellschaftlichen Themen- und Problemstellungen (z. B. Idel et al., 2021, S. 30).“ (Wittekk & Matthes 2026/i.E.; Herv. i. Orig.). Schließlich verpflichten sich solche Ansätze in ihrer verstehenden Ausrichtung der Rekonstruktion von impliziten Strukturen und Wissensbeständen – die häufig damit verknüpfte schul- oder professionstheoretische Diskussion baut dann maßgeblich auf den empirischen Befunden auf (vgl. ebd.). Gleichzeitig wird an praxeologischen Ansätzen kritisiert, dass durch die theorieinhärenten Implikationen – es geht bei Praktiken eben insbesondere um Routinen, Verinnerlichung, Kontinuität – „bisher v.a. überzeugende Analysen gelingender sozialer Ordnungsbildungen und ihrer Verfestigungen“ (Schmidt 2017, S. 341) vorliegen und „scheiternde Praktiken, brüchige Ordnungen und dynamische Veränderungen von Praktiken viel seltener untersucht“ (ebd.) werden (auch Budde & Rißler 2021, S. 7).

Zum Schluss möchte ich einen Punkt aufgreifen, der in den hier zitierten Texten immer wieder hervorgehoben wird: Es gilt für die eigene Forschungsarbeit im Detail weiter zu konturieren, mit welchem Ansatz auf die Praxis geblickt wird und welche Reichweite

dieser Ansatz dann mit Blick auf die Untersuchung von Praxis erhält (vgl. ebd., S. 9). Im Feld der praxistheoretisch orientierten Schul-, Unterrichts- und Lehrpersonenforschung liegen schließlich verschiedene praxeologische Varianten vor (siehe Kapitel 3.1.2), die sich nicht bruchlos ineinander überführen lassen bzw. enger oder weiter an die Praktiken gekoppelt sind. So macht es schließlich einen Unterschied für die Bestimmung der eigenen praxeologischen Perspektive, ob beispielsweise die Praxis an sich bzw. die Akteur*innen als Träger*innen von Praktiken (eher ethnografisch) – oder diskursiv über die Akteur*innen als Wissensträger*innen (eher wissenssoziologisch) untersucht werden. Ich gehe darauf im folgenden Kapitel für die Bestimmung des eigenen Falls weiter ein.

3.1.2 Konkretisierungen für den eigenen Fall

Das Anliegen dieses Unterkapitels stellt die Konkretisierung der praxistheoretischen Perspektiven in den Teilstudien sowie des übergreifenden Blicks in diesem Rahmentext dar. Kramer et al. (2018, S. 8) fassen in ihrer Zusammenschau von Ansätzen und in Bezug zum Forschungsstand bis dato „fünf verschiedenen Strömungen“ innerhalb der Schul-, Unterrichts- und Lehrpersonenforschung allgemein zusammen: Studien zu Schüler*innen- und Lehrer*innenhabitus (1), zur Relation von Praktiken und Habitus (2), zu Reformen und Transformationen von Schule und Berufskultur (3), zu Schulkultur (4) sowie zu Fachkulturen und Fachdidaktiken (5) (vgl. ebd., S. 8-21). Werden praxeologische Ansätze schließlich vornehmlich auf Lehrpersonen und ihren Beruf bezogen, werden sie oft mit professionstheoretischen Gegenständen und Ansätzen kombiniert, die bisher selten an subjektivierungstheoretischen, hingegen v.a. an strukturtheoretischen und wissenssoziologischen Annahmen (zum Überblick Wittek & Matthes 2026/i. E.) sowie (berufs-)biografischen Annahmen (zum Überblick Fabel-Lamla & Košinár 2026/i. E.) orientieren (weiterführend die Beiträge in Porsch et al. 2026/i. E.).

In den Teilstudien dieser Arbeit wurden im Wesentlichen drei *praxeologische Zugänge* verfolgt, die sich in den Einzelbeiträgen jeweils weiter ausdifferenzieren: In der ersten Teilstudie wurde der Denktradition einer *praxistheoretisch fundierten Raumtheorie* (z. B. Kajetzke & Schroer 2015; Löw 2001) gefolgt und deren Überlegungen zur Bestimmung der Relevanzsetzungen und Wissensbestände bei der Raumkonstitution durch die Lehrpersonen mit einem *praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatz* (z. B. Bohnsack 2017) verbunden. Der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz wurde wiederum in der zweiten Teilstudie als empirische Strategie und zur Einordnung der materialisierten Dokumente aufgegriffen, um diese Befunde am Ende professionstheoretisch (hier: strukturtheoretisch, berufsbiografisch, habitustheoretisch) zu diskutieren.¹² In der letzten Teilstudie wurde bei der Untersuchung der Schulkulturen ein praxeologisch-wissenssoziologischer Ansatz sowie für die Betrachtung der Relation zu den Lehrpersonenhabitus ein *praxeologisch-strukturtheoretischer Ansatz* (z. B. Kramer & Pallesen 2019c, 2018, 2017) gewählt. Die hier benannten praxeologischen Ansätze gehen zwar wie einleitend besprochen mit ähnlichen Theoriebezügen einher, so etwa in der Beschreibung der impliziten und handlungsleitenden Wissensbestände auf der Grundlage von Bourdieus Habitustheorie (1976), weisen aber auch Unterschiede auf.

12 Der Ansatz „Professionalisierung in praxeologischer Perspektive“ (Bohnsack 2020) war zu diesem Zeitpunkt neu veröffentlicht worden, zugleich gab es zuvor eine Vielzahl an professionstheoretischen Studien zu Lehrpersonen mit eigenständigen Verknüpfungen zu den bis dato im Feld vorliegenden professionstheoretischen Bezügen, darunter explizit auch Verbindungen mit der Praxeologischen Wissenssoziologie bzw. der Dokumentarischen Methode (weiterführend siehe Wittek & Matthes 2026/i. E.; Wittek et al. 2025a/b), weshalb zunächst an diese Diskurse angeknüpft wurde.

Zunächst möchte ich darauf eingehen, dass den Schwerpunkt der hier zur Anwendung gekommenen praxistheoretischen Bezüge die *Praxeologische Wissenssoziologie* (Bohnsack 2017) darstellt. Im wissenssoziologischen Verständnis sozialer Praxis nach Mannheim (1952a) fällt der Blick auf das Implizite in enger Beziehung von sozialtheoretischen und methodisch-methodologischen Annahmen auf die innerlichen bzw. verinnerlichten Orientierungen der Akteur*innen, die sowohl mit expliziten als auch impliziten, die Praxis anleitenden Wissensanteilen verknüpft sind (vgl. schon Bohnsack 2007, S. 321): „Mannheim (1964a) bezeichnet dieses in die Alltagspraxis eingelassene Wissen auch als *atheoretisches Wissen* – im Unterschied eben zum *theoretischen Wissen*, also zu den Alltags-Theorien oder Common-Sense-Theorien“ (ebd.; Herv. i. Orig.). Diese gelangen über Körper und Materialisierungen insbesondere durch auf visuellen und verbalen Wegen hergestellte bildliche Darstellungen im Sinne von ‚szenischen Metaphern‘ von Alltagspraxis zum Ausdruck (vgl. Bohnsack 2017, S. 92 und S. 143). Die Berücksichtigung der spezifischen Darstellungs- und Herstellungsform bei der „empirische[n] Rekonstruktion ist Voraussetzung für einen verstehenden Zugang zur Handlungspraxis“ (Bohnsack 2007, S. 371). Zur Entschlüsselung der vermittels solcher diskursiv oder visuell zum Ausdruck gebrachten Dokumente von Praxis im Zentrum stehenden implizit-handlungsleitenden Wissensbestände wird auf einer analytischen Ebene angenommen, dass sich die (als implizit zu verstehenden) Relevanzsetzungen der Akteur*innen innerhalb von Orientierungsrahmen figurieren (vgl. Bohnsack 1989, S. 28). Im Forschungsprogramm der Dokumentarischen Methode entfalten sich die „Rahmenkomponenten“ (ebd., S. 27), die über die sogenannte Orientierungsfigur einen Orientierungsrahmen ‚aufspannen‘ (vgl. ebd.), in einer spezifischen Relation der auf der Basis des impliziten Wissens innerlichen bzw. verinnerlichten Horizonte, d.h. zwischen den innerhalb der Orientierungen entfalteten Bestrebungen zur Alltagspraxis (= positive Gegenhorizonte), Abgrenzungen (= negative Gegenhorizonte) sowie den Auseinandersetzungen zu den alltagspraktischen Möglichkeiten der Umsetzung der in den Orientierungen vermittelten Horizonte (= Enaktierungspotenziale) (vgl. Bohnsack 2021, S. 140). Für den Zugang sowohl zur Gestaltform der Darstellung (zum Was der Darstellung) als auch zur Art und Weise der Darstellungsverhandlung (zum Wie der Darstellung) (vgl. Bohnsack 2017, S. 151) ist eine normativ enthaltsame, deskriptiv-analytische und auf empirischen Daten beruhende sowie empirisch vergleichende Forschungseinstellung leitend. Der Blick auf die praktisch – also diskursiv oder visuell – erzeugten bildhaften Verhandlungen und Verhandlungsformen, die damit verknüpften expliziten wie ebenso tiefliegenden Sinnentwürfe zu Aspekten des Lehrer*in-Seins ist dabei gerade nicht mit der Annahme verknüpft, dass diese von den Beteiligten intendiert und als Sicht- und Sagbares stets vollumfänglich bekannt und erfassbar sind oder gar reflektiert werden könnten (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 12). Mit dem wissenssoziologischen Blick Mannheims wird also nicht davon ausgegangen, dass die Forschenden bei der Untersuchung „*mehr wissen als die Akteure oder Akteurinnen, sondern davon, dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen*“ (Bohnssack et al. 2013, S. 12; Herv. i. Orig.). Mit dem praxeologischen Blick Bourdieus, dessen Habituskonzept ebenso eine zentrale Referenztheorie innerhalb der praxeologisch-wissenssoziologischen Konzeption darstellt, bedeutet dies für alle praktisch Beteiligten: „*Weil die Handelnden nie ganz genau wissen, was sie tun, hat ihr Tun mehr Sinn, als sie selbst wissen*“ (Bourdieu 1987, S. 127). Daraus resultiert ein rekonstruktiver, komparativer und überspannend reflexiver Modus beim Forschen selbst, der in einer „methodisch kontrollierte[n] Sichtung und Systematisierung der Art und Weise, wie em-

pirisch geforscht wird [...] die Praxis der untersuchten Personen in gleicher Weise [...] wie die Praxis der Forschenden" (Nohl 2013a, S. 271) berücksichtigt. Die Arbeitsschritte entfalten sich entsprechend der Materialsorte auf der Ebene der dargestellten Inhalte (= formulierende Interpretation) und der Darstellungsweise (= reflektierende Interpretation), woran sich im Zuge der Komparation typenbildende Abstraktionen anschließen (zum Überblick etwa Bohnsack 2021, zu textbasierten Zugängen Kap. 8 und zu bildbasierten Zugängen Kap. 10 sowie ausführlich Bohnsack 2011).

Die Praxeologische Wissensoziologie stärkt in ihren methodologischen Leitideen die Position der Empirie bei der Theoriebildung (vgl. Budde & Rißler 2021, S. 8). Dies mag Güte und zugleich Einschränkung eines solchen Zugangs sein. Die Kritik wird v.a. dahingehend geäußert, dass zentrale Prämissen der „zeitgenössisch-praxistheoretischen Diskussion unterbelichtet oder [...] methodisch nicht eingeholt [werden]“ (ebd.). Vorgeworfen wird praxeologisch-wissensoziologischen Zugängen mitunter auch, dass sie die praxistheoretisch notwendige Rolle von Körpern und Dingen im praktischen Vollzug vernachlässige, die Eigensinnigkeit und Widerständigkeit der materiellen Dimension nicht berücksichtige sowie – ähnlich wie in anderen strukturalistischen Ansätzen – dabei weitgehend sprach- und textzentriert und wenig dynamisch bliebe (vgl. ebd., S. 8-9). Die aufgemachten kritischen Aspekte sind zunächst nachvollziehbar, aber weiter zu differenzieren: Die spezifische Ausrichtung der Praxeologischen Wissensoziologie geht von Grund auf nicht davon aus, dass eine vollständige Abbildung der Praxis möglich ist, sondern sie stellt deren Abbildbarkeit in ihrer Detailliertheit zunächst in Frage. Dies wird u.a. in Anschluss an Mannheim (1952b, S. 229) mit der Aspekthaftigkeit bzw. über die Annahme „einer ‚seinsverbundenen – oder standortgebundenen – Aspektstruktur‘“ im Denken begründet, die zwangsläufig zu einer ausschnitthaften Betrachtung des Gegenstandes führt. Mit Blick auf das Zitat von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 31) zu Beginn des Kapitels bedeutet dies nicht nur ein Bewusstsein über die Selektivität der Erfassung komplexer sozialer Praktiken und Praktiken-Komplexe, sondern damit wird auch die eingeschränkte Perspektive der Forschenden dezidiert wahrgenommen. Die Begrenztheit der Erfahrungshintergründe und der Perspektivoptionen (vgl. Bohnsack 2021, S. 193) gilt es im Sinne der Prämissen des nicht-standardisierten Forschens (vgl. etwa Helfferich 2011; Bohnsack 2005) als Teil der Reflexion im Forschungsprozess anzuerkennen und mitzuführen: Die Reflexion hierzu findet im Forschungsprogramm der Dokumentarischen Methode v.a. im Rahmen von komparativen empirischen Vergleichen (vgl. Bohnsack 2021, S. 119; Nohl 2013a), aber auch über die Forschenden-Triangulation (vgl. Bohnsack 2005, S. 77; Steinke 2000, S. 225) statt. Über den in der Praxeologischen Wissensoziologie gewählten Ausschnitt des impliziten Wissens, der konjunktiven Erfahrungsräume und des Orientierungsrahmens wird in der Analyse von (bild-)sprachlich geronnenem Wissensbeständen eine methodisch bewusste Setzung innerhalb der Perspektiven auf die Praxis vorgenommen. Häufig werden Gruppendiskussionen, Interviews, aber auch Fotografien und Videos verwendet, in denen die Akteur*innen sprach- oder körperpraktisch, diskursiv oder visuell in den Fokus rücken – womit davon auszugehen (und wiederum empirisch zu prüfen) ist, dass (und auch inwiefern) sich die Praxis und die mit der Praxis verbundenen Wissensbestände in diesen Darstellungen dokumentieren (vgl. Bohnsack 2021, S. 214). Beispielsweise in Abgrenzung zur Beobachtung lautet es dabei:

„Die Beobachtung der performativen Performanz vermittelt uns zwar einen unmittelbaren (das heißt nicht nur durch die rekonstruierende Darstellung der Akteurinnen vermittelten) Zugang zur Handlungspraxis, zum Modus Operandi. Allerdings ist dieser unmittelbare Zugang als alleinige Datengrundlage keineswegs, wie in der Ethnografie häufig postuliert, als ‚Königsweg‘ anzusehen. Denn zum einen ist er mit dem Nachteil verbunden, dass das Verhältnis des Modus Operandi zu den Ebenen der Reflexion *über* ihn nicht zugänglich ist. Und zum anderen – und vor allem – gewinnen wir keinen Einblick in die *Persistenz*, die *Dauerhaftigkeit* und damit die Generalisierungsfähigkeit dieses Modus Operandi. Dies ist uns nur möglich auf der Grundlage von Einblicken dahingehend, ob und inwieweit oder wie tiefgehend der Modus Operandi *wissenschaftlich*, das heißt in den handlungsleitenden Wissensbeständen, verankert ist. Dies ist aber lediglich auf der Grundlage von rekonstruierenden Darstellungen, also von Erzählungen und Beschreibungen, methodisch zugänglich“ (Bohnsack 2017, S. 95-96; Herv. i. Orig.).

Dabei wird der Kritik an der Mitproduktion der Praxis in stimulierten Erhebungsformen die Mitrekonstruktion der Stimuli zur Seite gestellt (z. B. Przyborski & Wohlrb-Sahr 2014, S. 115). Und auch wenn die Materialität selbst nicht priorisiert wird, wird sie nicht ausgeschlossen. So etwa werden bei der Bild- und Videointerpretation „die bildhaften, die ikonischen Produkte alltäglicher Verständigung in ihrer Eigenlogik, ihrer Formalstruktur und Alltagsästhetik“ (Bohnsack 2011, S. 12) in umfänglicher Form betrachtet – und es finden sich gleichzeitig auch Ansätze, die einen Zugang zur Praxis über die Dinge bzw. Artefakte wählen (z. B. Nohl 2018). Der Analyseansatz rekonstruktiver Offenheit denkt also multimodale Datenformate mit und geht dabei an entsprechender Stelle auch auf Körper und Dinge ein, wie sie in der empirischen Darstellung relevant werden. Auch der Einwurf der Textlastigkeit ist einzuschränken. Denn so haben Beschreibungen oder Analysen von Praktiken, etwa auch in ethnografischen Zugängen, generell aber mit der Herausforderung zu tun, dass der sprachliche und textliche Ausdruck die unhintergehbare „Grundlage des *wissenschaftlichen* Zugangs zur Wirklichkeit“ (Bohnsack 2011, S. 26; Herv. i. Orig.) darstellen. Mit anderen Worten: „Jegliche Beobachtung, die wissenschaftlich relevant werden soll, muss also durch das Nadelöhr des Textes hindurch“ (ebd.). Nicht zuletzt deshalb argumentiert der Forschungszugang zugunsten der Empirie und plädiert dabei eher für eine methodisch kontrollierte Offenlegung empirischer Züge und Entscheidungen im Forschungsprozess in der gleichzeitigen Zurückstellung von Setzungen aus der Forschendenperspektive. Die „Rekonstruktion der im Forschungsfeld gegebenen Sinnstrukturen“ (Przyborski & Wohlrb-Sahr 2014, S. 13) als historisch gewordene, aktuell wirksame Wissensbestände, Erfahrungsräume bzw. Orientierungsrahmen (vgl. ebd., S. 17 und S. 302) steht insofern dabei stets im Mittelpunkt. Schließlich vermögen praxeologisch-wissenssoziologische Ansätze entgegen anderer Annahmen auch dynamisch auf die Hervorbringungen in der Praxis zu reagieren. Wie ein eigenes umfängliches Studienreview von insgesamt 236 Publikationen praxeologisch-wissenssoziologischer Forschungen zu Lehrpersonen gezeigt hat (vgl. Wittek et al. 2025a), werden in Anbetracht der Feldbedingungen und -entwicklungen zum einen immer wieder neue und innovative Praxisdokumente und Methoden zur Erhebung involviert, diese mit den Kategorien und Arbeitsschritten der Dokumentarischen Methode verknüpft – und damit wird zugleich ein grundsätzliches Interesse an einer Methodenentwicklung kenntlich gemacht (vgl. ebd., S. 125-128). Zum anderen hat das Studienreview gezeigt, dass schließlich nicht von *der einen* Umsetzungsform der Praxeologischen Wissenssoziologie auszugehen ist, sondern von verschiedenen Verwendungsweisen (vgl. ebd., S. 118), die allesamt fundierte Ergebnisse erzeugen können.

In der *Teilstudie I* wurde in einer integrativen Form mit der Praxeologischen Wissenssoziologie gearbeitet. Die Berücksichtigung der Bedeutung impliziter Wissensbestände wurde zu Beginn v.a. durch die metatheoretischen Ansätze *praxisverstehender Sozialraumkonzepte* (Löw 2016, 2001; Kajetzke & Schroer 2015; Kaspar 2013) inspiriert und motiviert. Dort wird angenommen: „Wissen und Räumlichkeit sind eng miteinander verwoben [...], da Räumlichkeit erst über das Zusammenwirken von Körpern, Materialitäten und Wissensbeständen entsteht“ (Kajetzke & Schroer 2015, S. 11).¹³ Dazu lautet es weiterhin: „Die Konstitution von Räumen wird aus der relationalen Lage von sozialen Gütern und Personen an Orten beschrieben, dabei werden aber weder Struktur (Relation) noch angeordnete Elemente priorisiert, vielmehr bildet ihr gegenseitiges Wechselverhältnis den Schwerpunkt“ (Stoetzer 2004, S. 362). Insofern entfalten sich innerhalb der und durch die Praxis zwischen Menschen, Dingen und den damit relational in Verbindung stehenden Wissensbeständen Denk- und Handlungsräume in verschiedenen Materialitäten und Immateriälitäten. Mit „der Perspektivität der raumkonstituierenden Prozesse ist es nunmehr möglich, die Überlagerung von Räumen beschreiben zu können – eine Grundvoraussetzung, um z. B. Phänomene der Virtual Reality oder auch die konkurrierende Nutzung von Orten durch unterschiedliche soziale Akteure oder Gruppen zu beschreiben“ (ebd.). Daraus ließ sich ableiten, dass eine Verortung der sozialen Praxis des Lehrer*in-Seins auf der Ebene des Forschungszugangs gerade nicht stellvertretend vorangenommen, als kontinuierlich, statisch oder gar uniform bearbeitet werden kann, sondern mit mit unterschiedlicher Relevanz besetzten Raumentwürfen einhergeht. Statt dessen mussten in der Ansprache der pädagogischen Praktiker*innen selbst die hiermit verbundenen Wissensräume mit ihren eigenen Rahmungen und Dynamiken erst methodisch stimuliert zur Konstruktion gebracht werden, um sie schließlich empirisch re-konstruieren zu können (vgl. Löw 2001, S. 64). Eine sozialraumtheoretische Perspektive versucht dabei in besonderem Maße, eine Perspektiverweiterung um die empirische Erfassung jener Sinnräume vorzuschlagen, die von Lehrpersonen selbst geltend gemacht werden. Diese metatheoretische Grundierung, die sich mit den praxeologisch-wissenssoziologischen Überlegungen verbinden und auf den Ausschnitt des (*Raum*-)Wissens der Akteur*innen fokussieren ließ, wurde als heuristisches und sensibilisierendes Konzept (vgl. Blumer 1954) für das Verstehen von Räumen sozialer Praxis, den damit verbundenen Akteur*innen, Wissensbeständen und ihrer Dokumentation veranlasst. Die Entscheidung für den praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatz fiel im Forschungsprozess bewusst, da zum einen der interessierende Gegenstand der *räumlichen Konstruktion des (Berufs-)Alltags von Lehrpersonen* letztlich vornehmlich im Fokus auf die unmerklichen Darstellungen von Alltagssituationen im Referenzrahmen der Akteur*innen selbst empirisch abgesichert erfolgen konnte; so hatten die damals auch zur Debatte stehenden Methoden des Komplett-Shadowings (durch die Forschenden) oder -Tracings bzw. der videogestützten Selbstaufzeichnung (durch die Beforschten) hinsichtlich

13 Bei Löw lautet es zum Raum als „strukturierte und strukturierende Handlung“ (Löw 2016, S. 83): „Für kaum einen anderen sozialwissenschaftlichen Gegenstand gilt in gleichem Maße, dass Wissensformen körperlich-materiell verankert sind (Reckwitz 2000), d.h. sie sind uns praktisch (meint auch *nur* praktisch) bewusst. Viele raumrelevante Handlungen verlaufen im Alltag extrem selbstverständlich und reibungslos, weil das Wissen um Platzierungen und Syntheseleistungen habitualisiert ist. Genau diese Einschreibung von Wissen in die Körper und die Materialität führt jedoch dazu, dass das Wissen über Räume häufig nicht explizierbar ist, noch als benennungsbedürftig erscheint – und zwar obwohl wir im Handeln ständig sprechen“ (ebd., S. 82; Herv. i. Orig.). In methodologischer Konsequenz bedeutet dies „nicht, dass Menschen, weil sie so sprechen, über die Prozesse der Raumkonstitution Auskunft geben könnten“ (ebd.).

von Entgrenzungen durchaus forschungsethische Bedenken aufgerufen (weiterführend zu den Verfahren z. B. Kreuz 2023, S. 125-130; Hinze 2018, S. 191-193). Hierin lag auch die methodische Kontrolle der Mechanismen der Produktion, Reproduktion und Reififizierung im Forschungsprozess, der selbst wiederum einen sozialen Konstruktionsprozess darstellt (vgl. Löw 2001, S. 220). Dazu lautet es bei Löw: „Wissenschaft bildet nicht die Wirklichkeit des Raums ab, sondern trägt dazu bei, Raum zu konstruieren, wobei dieser Konstruktionsprozeß selbst zum Gegenstand der Forschung gemacht werden kann“ (ebd.). Insofern konnte mit einem praxisverstehenden Sozialraumansatz und seiner Adaption für die Ergründung der Wissensräume zum Lehrer*in-Sein zumindest der Versuch unternommen werden, eigene Standortgebundenheiten bei der Gegenstandskonstitution wahrzunehmen – und etwa im Gegenbild zu einer „normativ-programmatisch orientierten Schulpädagogik“ (Baltruschat 2010, S. 14) anzuerkennen, dass „durch die Aktivität verschiedener gesellschaftlicher Teilgruppen an einem Ort oder auf einem Territorium mehrere Räume entstehen können“ (Löw 2001, S. 64), die wiederum „in Konkurrenz zueinander existieren bzw. in [...] Kämpfen ausgehandelt werden“ (ebd., S. 273) und insofern relational zueinander ins Verhältnis zu setzen sind. Die „Denkfigur“ (ebd.) des Ortes bzw. Territoriums meint hier nicht nur die Ebene der Materialisierung, sondern auch die soziale und symbolische Konstruiertheit (vgl. ebd., S. 66) im Zusammenspiel der durch die Akteur*innen konstituierten Wissensräume, die im Horizont der Verortung alltäglicher Praxis von Lehrpersonen bzw. im Lehrberuf zum Tragen kommen. Zum anderen bot die Praxeologische Wissenssoziologie einen engen Bezug zu bild- und kunstwissenschaftlichen Theoriefolien und ließ sich dementsprechend auch auf bildhafte Darstellungen beziehen, die wie angesprochen nach Löw (2016, S. 87) für die Untersuchung von Räumen nahegelegt werden.

Auch in *Teilstudie II* spielte die Praxeologische Wissenssoziologie und insbesondere das Forschungsprogramm der Dokumentarischen Methode eine wichtige Rolle. In der zweiten Teilstudie ging es darum, aus einer anderen Blickrichtung kommend *Alltagsdokumente* zu untersuchen, in denen *Lehrpersonen und ihr Beruf zum Thema werden*. Um das Praxisfeld besser zu verstehen und herauszufinden, in welchen Horizonten und Rahmungen „die Arbeit als Lehrkraft“ (Syring & Weiß 2019, S. 10; Herv. i. Orig.) weiterführend verhandelt wird, bot sich – ausgehend sowohl von den empirischen Befunden aus der Teilstudie I als auch von der Projektplanung der Teilstudie III – aus einer praxeologischen und an der Empirie interessierten methodologischen Grundhaltung (vgl. Bohnsack 2021, S. 181; Nohl 2013a) heraus der Kontrast mit *Rekrutierungsmaterial für genau jenen Beruf* an. Aus praxistheoretischer Sicht liegt der gemeinsame Bezugspunkt zwischen Teilstudie I und Teilstudie II in ihrer Verankerung und Hervorbringung von sozialen Praktiken der Subjektivierung, Beruflichkeitszuschreibung bzw. im weiteren Sinne von Identitätskonstruktionen (vgl. Bohnsack 2024, S. 3).¹⁴ Beide Materialien machen Lehrer*innen und den Lehrberuf auf spezifische Weise sichtbar und liegen im Modus diskursiver und visueller Praktiken vor. Dabei verweisen die in Teilstudie I untersuchten Selbstperspektiven der Lehrpersonen auf solche Wissensbestände und die darin verankerten Orientierungen, die sich in der konkreten, intuitiven Berufspraxis – also durch alltägliche, verkörperte, mit Artefakten und Routinen verwobene Praktiken – herausgebildet haben (vgl. Bohnsack 2021, S. 143). Die Anwerbematerialien als Teil diskursiver und visueller Verhandlungen

14 Aufgrund ihrer Subjektivierungsdimension hätte man die Darstellungen auch in einer praxeologisch-subjektivierungstheoretischen oder -anerkennungstheoretischen Perspektive untersuchen können (vgl. weiterführend dazu z. B. Förster & Parade 2024; Geimer & Capovilla 2022).

über Lehrpersonen und ihren Beruf verweisen hingegen auf Orientierungsgehalte, die kontextuell gebunden eine öffentliche Projektionsfläche darstellen und ähnlich wie fiktive, fiktive Inszenierungen eher „Bestandteile des kulturellen Gedächtnisses bzw. der kulturellen Konstruktion und Aufführung von Wünschen, Imaginationen und Verständnissen“ (Pazzini et al. 2018, S. 5) sind. In der spezifischen Verknüpfung des Gegenstandes (Lehrer*in-Sein, Lehrpersonen, Lehrberuf) und des Zwecks (Anwerbung, Rekrutierung) offenbaren sich „imaginative oder imaginäre Kontexte, welche für die mit einem propagierten Lifestyle verbundenen Verheißen wesentlich sind“ (Bohnsack 2017, S. 180). Ich möchte an dieser Stelle kurz näher auf die *Gestalt- und Wissensform des Anwerbematerials* eingehen. Dieses kann, ähnlich wie dies bei illustrierenden Bildern auf bildungsmittelkulturellen Homepages geschehen ist (vgl. Bohnsack 2024; Hoffmann 2024; Matthes & Trumpp 2023), in Bezug auf den Status und auf die Wissensformen näher beleuchtet werden. Es lässt sich eine grundlegende Schwierigkeit benennen, die mit den Materialien wie Anwerbepostkarten oder Social-Media-Präsenzen einhergeht: Unabhängig davon, ob tatsächlich Personen abgebildet sind, lassen sich zwar die Dokumente als Wissenträger*innen genauer bestimmen, aber nicht die Herkunft und Genese der Wissensbestände. Anders als in typischen Fällen bei der Bildanalyse (ausführlicher in Bohnsack et al. 2015a) lassen sich die abgebildeten und abbildenden Bildproduzent*innen nicht ohne Weiteres differenzieren. Dies hat u.a. etwas damit zu tun, dass die Urheber*innen solcher Darstellungen häufig nicht markiert sind und damit offen bleibt, wessen Handschrift diese tragen; ggf. handelt es sich sogar um mehrere Akteur*innen (z.B. Ministerien, Werbeagenturen), die gemeinsam auf die Entstehung und Veröffentlichung eingewirkt haben. Ähnlich wie wir dies schon in unserem Beitrag in Anschluss an Schäffer (2015) als Bildräume der Organisation bzw. organisationskulturelle Orientierungsrahmen der autorisierenden Bildungsinstitutionen beschrieben haben (vgl. Matthes & Damm 2020, S. 138), sieht Bohnsack (2024, S. 3) eine Lösung in der Betrachtung darin, dass

„[a]lle Gestaltungsleistungen bzw. die Auswahl der in ihrer Gestaltung als relevant und geeignet erachteten Bilder [...] letztlich der Kontrolle der Auftraggeber:innen [...] attribuiert werden [müssen]. Insofern kann das Bild resp. die gesamte Website und das Wie ihrer Gestaltung als ein von dieser auftraggebenden Instanz wenn nicht produzierter so doch initierter oder akzeptierter Modus Operandi verstanden werden, als Ausdruck ihres Erfahrungsraums, Habitus oder genauer betrachtet: ihrer Identitätsnorm.“

Weiter führt Bohnsack aus:

„Im Bereich der kommerziellen wie auch politischen Werbung und auch der politischen Information können wir nicht so ohne Weiteres davon ausgehen, dass uns der Habitus der uns interessierenden Auftraggeber:innen zugänglich ist. Es handelt sich hier vermutlich eher um deren Orientierung an ‚Identitätsnormen‘ oder ‚virtualen sozialen Identitäten‘ (Goffman 1963, S. 2 u. 130; ausführlich dazu Bohnsack 2017, Kap. 5.6 u. 9.3 sowie 2024a, Kap. 6 u. 7). Prinzipiell gelten die Ausführungen von Panofsky und Bourdieu, was die ‚objektive Intention‘ und die gesellschaftliche oder milieuspezifische Abhängigkeit des Habitus anbetrifft, jedoch auch für die Identitätsnorm. Diese ist allerdings keine Praxis, kein Modus Operandi (im Sinne der performativen Performanz), sondern bezeichnet (auf der Ebene der proponierten Performanz) die Imagination einer normativ erwarteten Praxis, also das ‚Bild‘, die Imagination eines Habitus, in denen Normalitätswartungen [sic!] impliziert sind, welchen Goffman (1963, S. 122) einen ‚Phantom‘-Charakter („phantomnormalcy“) bescheinigt. Denn die Identitätsnorm ist, wie jede Norm, prinzipiell ‚kontrafaktisch‘ (vgl. Luhmann 1997, S. 638), d.h. sie steht prinzipiell,

also per definitionem, in Differenz zum faktischen Handlungsvollzug, zur Praxis. Sie hat den Charakter von gesellschaftlich relevanten Stereotypen. Aber auch Stereotype haben handlungsorientierende Konsequenzen. Diese Identitätsnormen können auch als Ausdruck oder Produkt der Selbstdarstellung einer ‚Organisationskultur‘ verstanden werden (vgl. zum Begriff Bohnsack 2017, Kap. 4.5.1.)“ (ebd., S. 4).

In methodologischen Ausführungen der Praxeologischen Wissenssoziologie dringt immer wieder durch, dass bei der Betrachtung eines Phänomens zwischen einerseits hypothetischen, imaginativen und andererseits empirischen Dimensionen unterschieden werden muss (vgl. Bohnsack 2011, S. 46). In Anschluss an die Untersuchungen von Mannheim zu Ideologien (1952a/b) differenziert Bohnsack weiter aus, dass in der Prozessierung gesellschaftlicher Phänomene – in diesem Fall Lehrberuf bzw. Lehrer*in-Sein – durchaus unterschiedliche Erfahrungsräume beteiligt sein können. In Anschluss an Mannheims Gedanken zur relativen und relationalen Bindung an Erfahrungskontexte (vgl. 1952b, S. 242) „wird deutlich, dass die unterschiedlichen Erfahrungsräume in einer je anderen oder ‚in einer neuen Aspektstruktur ‚dieselbe‘ Gegenständlichkeit erfassen‘, wie Mannheim (1956b: 233) dies in Bezug auf den zeitgeschichtlichen Wandel formuliert“ (Bohnack 2017, S. 180). Demzufolge mögen zwar verschiedene Akteur*innengruppen – in diesem Fall etwa Lehrpersonen und Ministerien – auf ein und denselben Gegenstand blicken, aber dabei nicht unmittelbar das Gleiche meinen. Denn so ist davon auszugehen, dass sich die Darstellung und ihre Darstellungsweise aus jeweils spezifischen Erfahrungsräumen und Standortgebundenheiten speist (vgl. ebd.) und insofern bestimmte Aspekte wahrgenommen oder ausgeblendet werden. Kramer (2022, S. 83) verweist bei medialen öffentlichen Kontexten ja auch deutlich auf die möglichen „Konsum-Orientierungen“, die hier (mit) am Werk sind. Gleichzeitig betont Bohnsack (2021, S. 180), dass die Perspektiven nicht per se als richtig oder falsch, als realistisch oder unrealistisch einzuschätzen sind bzw. anders formuliert die „Beurteilung nach Kriterien der faktischen Wahrheit oder normativen Richtigkeit des propositionalen Gehalts obsolet“ ist, da sie schließlich in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich sinnvoll oder gültig sind. Eine vergleichende Analyse erschien daher zielführend, um die verschiedenen Logiken zu kontrastieren, die über das Bild zum Ausdruck kommen. Denn so wird insbesondere in professionstheoretischen Studien empfohlen, einen analysebasierten Modus der Diskussion solcher Ergebnisse zu etablieren. Dies bedeutet, die „je unterschiedlichen Realisierungen, Variationen oder Ausprägungen zu differenzieren, bei denen dann die normative, genauer: diskursethische Bewertung ansetzt“ (Bohnack 2020, S. 101); damit rückt genau die Bedeutung der komparativen Analyse zu den diskursiven und visuellen Praktiken in den Vordergrund (vgl. ebd., S. 102).

Die Empirie aus Teilstudie I hatte bereits aufgezeigt, dass sich die Wahrnehmungs- und Verhandlungsweisen von Lehrpersonen und die Ausgestaltungsformen des Berufs als sehr vielschichtig und mitunter spannungsreich offenbarten, sodass im Zuge der Untersuchung in Teilstudie II die Frage aufkam, in welcher Art und Weise solche Kampagnen diese Komplexität abbilden oder zumindest auf sie verweisen könnten. Dabei hatte schon die Gegenüberstellung des öffentlichen Blicks auf Lehrpersonen und ihren Beruf auf der einen Seite mit wissenschaftlichen Auseinandersetzungen auf der anderen Seite Ambivalenzen aufgezeigt: Einerseits liegt in der (berufsbezogenen bzw. berufsrollenspezifischen) Ansprache von Lehrpersonen ein überindividueller Anspruch, d.h. die Thematisierung bezieht sich auf die mit dem Lehramt verbundene (professionelle) Praxis im

Rahmen der Institution Schule und im Dienst der Gesellschaft (vgl. Bonnet & Hericks 2014, S. 4). Andererseits schwingt darin auch mit, was es auf kollektiver wie individueller Ebene bedeuten kann (bzw. in öffentlichen Adressierungsformen: sollte), Lehrer*in zu sein. Dadurch wird ein Spannungsfeld sichtbar, das sowohl die berufsbezogenen Anforderungen als auch weitergehende Aspekte der persönlichen Lebenspraxis berührt (vgl. ebd.). Die praxeologisch-wissenssoziologisch motivierte empirische Perspektive sensibilisierte schließlich für die teilstudienübergreifend zum Ausdruck gelangten Spannungsverhältnisse (siehe weiterführend Kapitel 6.2 und 7).

In der *Teilstudie III* gestaltete sich der Zugang zu den impliziten Wissensbeständen noch einmal etwas anders. Das Erkenntnisinteresse in dieser Studie umfasste zusammengefasst die Erforschung der *Passungsverhältnisse zwischen Einzelschulkulturen und Lehrpersonen-habitus*. Da beide Dimensionen im Rahmen der Qualitativen Mehrebenenanalyse (vgl. Hummrich & Kramer 2011) zunächst auf unterschiedlichen sozialen Ebenen pädagogischer Praxis zu verorten sind, aber in diesem Projekt auch in ihrer Relation zueinander betrachtet werden sollten, kam es schließlich zu einer Triangulation praxeologischer Perspektiven. In einem *ersten Schritt* rückte für die Erschließung der *schulkulturellen Orientierungsrahmen* wiederholt die Grundlagentheorie der Praxeologische Wissenssoziologie in den Fokus (vgl. Gibson 2017, S. 106-107; Pallesen 2014, S. 130). Um „die symbolische Ordnung von Einzelschulen“ (Pallesen & Matthes 2023b, S. 313) eingehender zu untersuchen, wurde dafür gegenstandstheoretisch der strukturtheoretische Ansatz¹⁵ zur Beschreibung von Schulkulturen mit dem metatheoretischen Ansatz von Orientierungsrahmen verbunden. Die Synthese lautete: „Schule wird dabei als pädagogische Ordnung aufgefasst, die von den schulischen Akteur*innen in symbolischen Auseinandersetzungs-kämpfen erzeugt wird“ (ebd.). In dieser Denkfolie ging es auf der Analyseebene um die Rekonstruktion von dominierenden Sinnentwürfen, die sich „auf der Ebene impliziten, handlungsleitenden Wissens verorten“ (ebd.). Die Sinnordnungen der Einzelschule fungieren somit auf der analytischen Ebene als konjunktiver Erfahrungsraum, der auf der einen Seite objektive Rahmenbedingungen und Entwicklungsanforderungen zur Bearbeitung stellt – und auf der anderen Seite von einem „gemeinsamen, selbstverständlichen Vollzug von Handlungsweisen der am Verbundsystem beteiligten“ (Pallesen 2014, S. 130) Akteur*innen ausgeht. Gibson (2017, S. 106) bezeichnet den schulkulturellen Orientierungsrahmen auch als Denkfolie für die Untersuchung des ‚institutionellen Habitus‘ und Pallesen (2014, S. 130) spricht in diesem Zuge von „Institutionsanalyse“. Methodisch wird dies über alltägliche offizielle Dokumente wie etwa Leitbilder, Homepages oder Image-videos sowie außeralltägliche Schulleitungsinterviews oder schulische Reden sichtbar (gemacht), die einen Einblick der Schulen in innere Konstruktionen über Präsentationen nach außen ermöglichen (vgl. Helsper et al. 2001, S. 37). In den Darstellungen lassen sich Aussagen zu den Akteur*innen der Schule, zur Historie und zum Eigenleben der Schule, aber auch zu pädagogischen Entwürfen bzw. Bildungsentwürfen (etwa zum Thema Förderung oder Leistungsbewertung) finden (vgl. Pallesen & Matthes 2023b, S. 323; Gibson 2017, S. 106). Zugleich sei hier betont, dass die bereits an anderer Stelle hervorgehobenen Aspekthaftigkeit (Mannheim 1952b) auch hier galt: So ist einzuschränken, dass stets nur Ausschnitte der institutionellen Ebene erfasst werden können (auch Gibson

15 Die Verknüpfung der Grundlagentheorie der Praxeologischen Wissenssoziologie mit der Gegenstandstheorie der Strukturtheorie ist nicht selten. So wurde beispielsweise dem Phänomen der Antinomien (Bressler 2023) oder der Krise (Hinzke 2018) bereits an anderer Stelle nachgespürt.

2017, S. 107) – und im Blick etwa auf Schulleitungsreden die individuellen Praktiken und Deutungen im Alltagsgeschäft eher außen vor bleiben. Helsper (2008a, S. 70-71) differenziert in Abgrenzung zu Reckwitz' Fokussierung auf des Primats der Praktiken jedoch diesbezüglich, dass alle praktischen, diskursiven oder materiellen Ausdrucksformen „sinnkonstituierend sind“: „Aber was in diesen Praktiken der Repräsentation erzeugt wird, ist wiederum mehr als Praktik – es ist ein Diskurs, der mit Praktiken nicht in eins fällt. So ist für die Diskurse festzuhalten, das [sic!] es diskursive Praktiken gibt, in denen Diskurse erst generiert werden, auch in Praktiken eingelassene, ‚praktische Diskurse‘, die sie begleiten, und schließlich Artefakte des Diskursiven“. Die Konstitution und Prozessierung der Einzelschule wurde etwa von Keßler (2017, S. 42) in einer praktikentheoretischen Perspektive des ‚doing school‘ „als komplexe[s] Zusammenspiel der Praktiken, Werte und Normen, Einstellungen und Haltungen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure“ ethnografisch untersucht.

Auch wenn in der Schulkulturtheorie betont wird, dass es bei der theoretischen Bestimmung von Schulkultur um ein Zusammenspiel aus dem Realen (etwa die Strukturprinzipien des Schulsystems, konstitutiven Antinomien, materialisierten Ressourcen), Imaginären (etwa die idealen pädagogischen Leitbilder und Akteur*innen, Selbstantwürfe der Schulen) und Symbolischen (etwa die Praktiken, Interaktionen, Artefakte, Routinen) geht und damit „ein je spezifisch ausgeformtes Spannungsverhältnis“ (Helsper 2008a, S. 67) nachgezeichnet werden kann, ist insbesondere im Zugang zum Symbolischen auch „die Verbindung mit biographischen Rekonstruktionen“ (ebd., S. 69) verfasst.¹⁶ In praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive wurden zur Untersuchung der Passung von Schulkultur und Biografie bisher v.a. die Narrationen von Schüler*innen zum Thema (zum Überblick Kowalski et al. 2023). In der hier zugrundeliegenden Untersuchung rückten nun – in einem zweiten Schritt – die Lehrpersonen in den Fokus. Zur Untersuchung der habituellen Dispositionen von Lehrpersonen wurde ein praxeologisch-strukturtheoretischer Ansatz (z.B. Kramer & Pallesen 2019c, 2018, 2017) gewählt. Helsper (2008a, S. 77) betont bereits in Bezug auf die Schüler*innen die enge Verknüpfung der in den Diskursen, Praktiken und Artefakten zum Ausdruck kommenden Sinnordnungen mit den habituellen Voraussetzungen: „Die symbolische Ordnung der Schule enthält somit sekundäre Habitusentwürfe, die ihrerseits mit Habitusformen von Milieus korrespondieren oder konfigurieren“. Im Projekt stand zur Debatte, dass dieser Gedanke auch auf das Lehrpersonal zutreffen könnte, woraus sich die Übertragung des schulbiografischen Passungsverhältnisses (vgl. Kramer 2002) auf das berufsbiografische Passungsverhältnis ergab. Während es auf der einen Seite in den Reden um Repräsentationen der Schule ging, die zunächst als kollektive Deutungen stellvertretend durch die Schulleitung vermittelt werden, geriet auf der anderen Seite der Habitus der Lehrpersonen näher in den Blick. Der Lehrpersonenhabitus wird definiert „als Ausdruck der Orientierungen, der fachlichen und pädagogischen Praxen der jeweiligen Lehrertätigkeit, wie sie über berufsbiographische Phasen im Kontext konkreter Schulkulturen entfaltet werden“ (Helsper 2018, S. 123). So ist davon auszugehen, dass sich Lehrpersonen in unterschiedlichen Phasen ihres Berufslebens „eigenständig bewähren und ihre eigenen Orientierungen und Praxen im Rahmen einer spezifischen Schulform, Schulkultur und ihres Kollegiums

¹⁶ Die Narrationen der Akteur*innen sind wiederum nicht losgelöst zu verstehen, denn: „Die Rekonstruktion der Schulkultur lässt sich somit als Rekonstruktion der Diskurse, Praktiken und Artefakte in ihrer Verwobenheit begreifen, die ihrerseits wiederum auf die Spannung des Imaginären, Symbolischen und Realen der Schulkultur zu beziehen sind“ (Helsper 2008a, S. 71).

herausbilden müssen" (ebd., S. 126). Die Schulkultur wird dabei „als Möglichkeitsraum für die Herausbildung eines Lehrerhabitus“ (ebd.) verstanden. Die vier berufskulturellen und praxisrelevanten Dimensionen Wissens- und Normenvermittlung (1), Gestaltung von Arbeitsbündnissen (2), Fallverständen und Umgang mit Ungewissheit (3) sowie Reflexivität (4) entfalten Kramer und Pallesen (2019c, S. 84) in einer Modellierung näher und greifen in ihrer Graduierung des Lehrpersonenhabitus den schon bei Helsper (2018, S. 129) formulierten professionstheoretischen Anspruch als „Auseinandersetzung mit den eigenen Selbst- und Weltverhältnissen“ auf.

Die Konzepte von Schulkultur und Habitus sind gleichzeitig die Gelenkstellen zwischen den beiden praxeologischen Ansätzen, in denen auf unterschiedliche Weise angenommen wird, dass sich der (professionelle) Habitus als Produkt gesellschaftlicher Strukturen und zugleich Medium ihrer Vermittlung biografisch in der Auseinandersetzung mit u.a. gesellschaftlichen und organisationalen Normen und Erwartungen (Bohnsack 2020, S. 69; 2014, S. 37) bzw. feldspezifischen Anforderungen und Strukturproblemen (Helsper 2018, S. 128) herausbildet.¹⁷ Dabei wurde sich im Projekt aus zwei Gründen für die Triangulation der beiden Ansätze entschieden: Zum einen lag in formaler Hinsicht der Projektstart im Jahr 2018. Das bedeutete, dass sich die Projektanlage im Studiendesign *erstens* schon in der Konzeption sehr viel stärker an den zu dem Zeitpunkt etablierten Diskursen und Verfahrenswegen der Schulkulturforschung orientierte, d.h. den Studien auf Basis der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode (vgl. Kowalski et al. 2023). *Zweitens* wurde demgegenüber mit dem Fokus auf den Habitus von Lehrpersonen das implizite Wissen im Horizont individueller Orientierungen indes an anderer Stelle stärker fokussiert (vgl. Kramer & Pallesen 2017). Bohnsack (2022, S. 49) spricht heute zunehmend auch von den Potenzialen der Triangulation mit *berufsbiografischen Analysen* von Interviews (etwa auch Bonnet & Hericks 2022), was den Ansatz der Perspektive auf die Erfahrungen und Deutungen der Akteur*innen zu ihrem Beruf wiederum stärkt. Zum anderen lag zu dem Zeitpunkt des Projektstarts der praxeologische Professionsansatz von Bohnsack (2020) noch nicht vor. Zu klären ist dabei noch, auf welcher Ebene und inwiefern sich mit diesem neuen Ansatz die Dimensionen der Schulkultur untersuchen lassen bzw. in welchen Facetten – denn so steht hier bisher die Organisation insbesondere unter Beobachtung der „Analysen beruflicher Milieus“ bzw. „professionalisierte[r] Milieu[s]“ (Bohnsack 2022, S. 43) in der metatheoretischen Kategorie der konstituierenden Rahmung im Fokus. Wie dies zukünftig auch über den Unterricht hinaus gedacht werden kann und ob damit auch andere Räume berufsbezo-

17 Beide Ansätze gehen in unterschiedlichen Weiterführungen des Konzeptes von Professionalität, Professionalisierung und, wie etwa Bohnsack (2020) es neu formuliert, Professionalisiertheit davon aus, dass sich Lehrpersonen im Berufskontext mehr oder weniger bewusst mit ihren „mitgebrachten habituellen Dispositionen“ (ebd., S. 69) beschäftigen. Zusammenfassend setzen sich die Ansätze unterschiedlich mit dem Thema der Reflexion und Reflexivität auseinander (vgl. auch Kramer 2025). Wissenssoziologisch ist dies im Rahmen einer „mit impliziten Reflexionen durchsetzte[n] Auseinandersetzung im Sinne eines Orientierungrahmens im weiteren Sinne“ (ebd.) zu verstehen. Wittek und Martens (2022, S. 285-286) fassen zusammen, dass in der praxeologisch-wissensoziologischen Diskussion die „Auseinandersetzungen mit Normen und Anforderungen des Berufsfeldes sowie eine Veränderung von Habitus [...] nur als implizite, habitualisierte Prozesse zu verstehen [sind]“. Andererseits geht es im strukturtheoretischen Ansatz auch um das explizite und kritische Reflektieren über den eigenen Habitus, um den Anforderungen der Professionalisierung gerecht zu werden (Helsper 2018, S. 129; auch Helsper 2025). Die Kritik, die zwischen den beiden Ansätzen immer wieder hingeführt wird, bezieht sich etwa auf die mikro- oder makrosoziologische Grundrichtung der Ansätze, die empirische oder theoretische Offenheit und Referenz auf bestehende Strukturprobleme sowie den kritischen Anspruch oder die normative Bewertung bei der Diskussion der Befunde (vgl. auch Wittek & Martens 2022). Die Thematik ist an anderer Stelle weiterzuführen.

genen Handelns und Denkens als professionalisierungsrelevant gekennzeichnet werden können, ist an anderer Stelle zu klären.

3.1.3 Zwischenfazit für den Rahmentext

Aus der skizzierten praxistheoretischen Denkfolie erwachsen für diesen Rahmentext folgende Anschlüsse (zusammenfassend nach Kramer et al. 2018): Bei der *Erforschung des Lehrer*in-Seins als Praxis* geht es zunächst erst einmal um die implizite Logik des sozialen Handelns. Es wird angenommen, dass im sozialen Handeln und in der Wiederholung von Handlungsvollzügen Routinen wirksam werden, die auf ein einverleibtes und kaum explizierbares, d.h. implizites Wissen zurückgehen. Diese impliziten Wissensbestände zeigen sich etwa im körperlichen, sprachlichen und materiellen Ausdruck und sind in sozialen Situationen in der Regel nicht intendiert oder auf konkrete Entscheidungen hin zweckgerichtet, auch wenn in ihnen eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen – in diesem Fall v.a. berufs- oder schulbezogenen – Anforderungen und Normen oder ein Abwagen von diesen enthalten ist. Die impliziten Wissensbestände sind handlungsleitend und ermöglichen in kondensierter Form Aussagen zu einer sich spezifisch damit dokumentierenden – oder in Artefakten bereits dokumentierten Praxis. Die dabei zum Ausdruck kommenden oder gekommenen Sinnmuster und noch höher aggregierten Sinnordnungen sind historisch, milieuspezifisch, biografisch gewachsen, sie werden gleichzeitig von den Akteur*innen hervorgebracht als auch diese von ihnen gerahmt werden. Obwohl anzunehmen ist, dass in spezifischen Praxiskontexten wie etwa dem Lehrberuf verschiedene Akteur*innen mit potenziell unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungshintergründen zusammentreffen, scheint es dennoch geteilte Sinnordnungen zu geben – und auch solche, die im kulturellen Sinne als adäquat gelten. Gleichzeitig sind im Praxisvollzug Ungewissheiten und Dynamiken möglich oder vorausgesetzt, die wiederum im Rahmen von Interpretationen und Aushandlungen der Akteur*innen bearbeitet werden. In Bezug auf das berufliche Handlungsfeld Schule, den Lehrberuf im Allgemeinen und Lehrpersonen im Speziellen bedeutet das potenziell widersprüchliche und konkurrierende Praktiken und Wissensformen, die sich auch überlagern können. Für eine empirische Untersuchung sichtbar werden diese sozialen Praktiken schließlich in performativ zum Ausdruck gebrachten Praxisvollzügen. Diese umfassen nicht nur Interaktionen, sondern auch dichte Erzählungen zur und Beschreibungen von der Praxis sowie die in Bildern (mental und material) eingelagerten Wissensbestände (vgl. Bohnsack 2017, S. 153).

Lehrer*in-Sein wird in dieser praxeologischen Perspektive nicht als fester, eindeutiger oder allgemein gültiger Seinszustand verstanden, der Lehrpersonen automatisch zu kommt oder ihnen überholfen werden kann. Stattdessen wird, v.a. wissenssoziologisch angeregt, diese Konstruktion als eine heuristische, analytische Denkfolie gefasst. Diese Denkfolie verweist einerseits darauf, dass das Lehrer*in-Werden und -Bleiben ein komplexer, individueller und potenziell auch krisenhafter lebenslanger Prozess ist, der aus dem Zusammenspiel persönlicher und situativer Faktoren entsteht (vgl. Terhart 2001, S. 28). Andererseits stützt sich das Verständnis auf punktuelle, querschnittlich erhobene Ausschnitte aus bildhaften Darstellungen zum Berufsalltag von Lehrpersonen, die einzelne Facetten dieses vielschichtigen Geschehens sichtbar machen (vgl. Kramer et al. 2018, S. 5). Im Zentrum stehen v.a. die Akteur*innen mit ihrer Praxis, aber auch die Dokumente von Praxis, die als Wissensträger*innen den Wissensraum zum Lehrer*in-Sein

anreichern. Bedeutsam ist, dass in dieser Betrachtungsweise die Auseinandersetzung mit dem Lehrer*in-Sein als etwas zum Ausdruck kommt, das nicht zwingend in reflektierter oder absichtsvoller Form geschieht (vgl. Combe & Kolbe 2008, S. 860 in Bezug auf Bastian & Helsper 2000; Oevermann 1996, S. 75). Vielmehr erfordert diese Denklogik Rekonstruktionen und Differenzierungen jener impliziten Konstruktionen und deren Gestaltformen, die maßgeblich „die Praxis orientieren“ (Bohnsack 2007, S. 321). Heuristisch fungiert der Begriff, indem er ein Spektrum zwischen den eigenen Bezugnahmen von Lehrer*innen auf ihren Beruf und gesellschaftlichen, schul- oder wissenschaftskulturellen Deutungen des Lehrer*innenalltags bewegt. Die grundlegende praxeologische Einstellung überschreitet dabei die Alltagsperspektive des Common-Sense (vgl. ebd.), indem sie eine forschungsgeleitete, theoretisch (heuristisch) fundierte, empirisch verstehende sowie theoriegenerierende Perspektive einnimmt. Die an der Praxis des Lehrer*in-Seins beteiligten Entitäten – mit ihren eigenen symbolischen Sinnmustern und -ordnungen (vgl. Kramer et al. 2018, S. 6) – sowie deren Rekonstruktionen machen es notwendig, sich mit den dabei entstehenden Möglichkeits- und Begrenzungsräumen auseinanderzusetzen (vgl. Helsper 2008b, S. 129).

Bisher standen v.a. die praxeologischen Grundgedanken dieser Arbeit im Zentrum. Im nächsten Teilkapitel möchte ich noch einmal stärker auf eine theoretisierende bildwissenschaftliche Perspektive und bildhafte Komponenten dieser Arbeit eingehen.

3.2 Bildwissenschaftliche Perspektiven auf Aspekte des Lehrer*in-Seins

Zur Wiederholung: In dieser Untersuchung stehen die praktisch erzeugten und über implizite Wissensbestände vermittelten bildhaften Darstellungen von und zu Lehrer*innen und ihrem Beruf im Fokus, die in unterschiedlichen (Forschungs-)Kontexten sowohl von den Lehrer*innen selbst als auch von Nicht-Lehrer*innen zum Ausdruck gebracht werden. In einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive, die sich einem *bildwissenschaftlichen Verständnis* verpflichtet fühlt, „materialisieren Bilder Bildungs-, Erziehungs- und Lernprozesse [...] und sind Zeugnisse von Gedanken und Dokumente von Erfahrungen in unterschiedlichen sozial-historischen Zusammenhängen“ (Dörner 2024, S. 219).

Zum Verständnis der nachfolgenden Ausführungen zum *bildwissenschaftlichen Ansatz* dieser Forschungsarbeit erscheint es von Bedeutung, dass *Bilder* mehrfach zum Tragen kommen und auf verschiedenen Ebenen verhandelt werden: Bilder im Sinne von Darstellungen zu Aspekten des Lehrer*in-Seins sind in ihrem *theoretischen und konzeptionellen Bedeutungsgehalt für die Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf* (Bild als Gegenstand), als *Bestandteil des forschungsmethodischen Settings* (Bild als Methode) sowie als *empirisches Datenmaterial* (Bild als Erkenntnisquelle) für die Arbeit relevant geworden (vgl. in einer ähnlichen Systematik auch Kramer & Bettinger 2024, Kap. 2 und 3).

Nachfolgend wird weiter erörtert, wie sich bildwissenschaftliche Zugänge im Allgemeinen beschreiben lassen (Kapitel 3.2.1) und dann konkret in dieser Arbeit verfolgt wurden (Kapitel 3.2.2). Das Kapitel schließt mit einem Übertrag auf den Rahmentext (Kapitel 3.2.3).

3.2.1 Grundgedanken bildwissenschaftlicher Ansätze

Eine *bildwissenschaftliche Perspektive* geht insbesondere auf kultur- und praxistheoretische Überlegungen zurück, weshalb der Zusammenschluss in diesem Projekt auch so gut möglich war. Aus kulturanalytischer Perspektive geht es bildwissenschaftlich dabei vornehmlich um die „Frage nach den Merkmalen von Bildern sowie deren kulturellen und erkenntnistheoretischen Funktionen“ (Nünning 2005, S. 4). Diesem Ansatz liegt „ein sehr weit gefaßtes Verständnis von Bildern zugrunde“ (ebd.). Dies bedeutet, dass auch wenn sich bildwissenschaftliche Ansätze auf die Errungenschaften der Kunstwissenschaften und Kunstgeschichte beziehen, es damit nicht automatisch um die Erfassung von Kunstwerken oder künstlerisch kontextuierten Artefakten geht. Nünning (ebd., S. 5) stellt heraus, dass in der Vergangenheit insbesondere in den 1920er Jahren durch Akteur*innen wie Warburg „Hochkunst mit populärkulturellen Bildern vereint“ und damit der „Blick auf deren gesellschaftliche Funktionen“ verschoben wurde. Mithilfe des im Bilderatlas Mnemosyne enthaltenen Epochen- und Kulturvergleichs und über die dort musterartig hervortretenden bildhaften Ausdrucksgestalten konnte Warburg, so Nünning zufolge, etwa die „Prägekraft des Bildes“ (ebd.) untermauern. Kulturanalytisch ausgeprägt wird eine bildwissenschaftliche Perspektive darüber, dass es nicht nur um den Inhalt oder gar die Ästhetik der Bilder geht: „Vielmehr konzentriert sie sich auf die medien spezifischen Strukturen von Bildern sowie auf die besonderen Funktionen, die diese im synchronen Geflecht aller kulturellen Symbolformen für die Sinnstiftungsprozesse einer Kultur erfüllen können“ (ebd.). So werden der historische Kontext und die Genese der Darstellung mit einbezogen, was Bilder besonders für interdisziplinäre Zugänge und sozialwissenschaftliche Disziplinen interessant macht.

In Bezug auf Boehm (1994), der im deutschsprachigen Diskurs vom „iconic turn“ spricht, oder Mitchell (1994), der im anglo-amerikanischen Raum zuvor den „pictorial turn“ markiert, wird eine solche bildwissenschaftliche Perspektive verstärkt in den 1990er Jahren weitergeführt und programmatisch unterstellt. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 317) verweisen dabei auch auf Unterschiede der Ausprägung bildwissenschaftlicher Ansätze in den beiden Kulturräumen, sodass deutschsprachige Zugänge eher durch kunsttheoretische und an der Hochkultur orientierte Auseinandersetzung geprägt sind und im anglo-amerikanischen Sprachraum v.a. ethnografische, kollaborative und popkulturelle Zugänge dominieren. Bildbezogene Ansätze formieren sich dabei in unterschiedlichen Ausrichtungen unter dem Dach der ‚Visual Studies‘, ‚Visual Culture‘ oder ‚Bildwissenschaften‘ (vgl. Burri 2008, S. 342 in Bezug auf Schulz 2005, Huber 2004 und Sachs-Hombach 2003). Kanter führt hierzu aus:

„Der deutschsprachige Diskurs der Bildwissenschaften dreht sich vor allem um die bildphilosophische und -theoretische Frage: ‚Was ein Bild ist‘ (Boehm 1994: 13, Belting 2006: 12). [...] Im Gegensatz zum Fokus der deutschsprachigen Bildwissenschaften auf das ‚Wesen‘ der Bilder, stehen im angloamerikanischen Diskurs insbesondere die bildtechnologischen und -medialen Voraussetzungen der Bilder im Vordergrund. Die von vornherein als transdisziplinär angelegten und ebenfalls in sich sehr heterogenen *Visual (Culture) Studies* betrachten Bilder in ihren kulturell-sozialen Kontexten. [...] So ist eine ihrer grundlegenden Fragen darauf gerichtet, *was* und *wie* durch Bilder *wo* und *wem* zu sehen gegeben wird, aber auch *was* unsichtbar gemacht wird“ (Kanter 2016, S. 12-13; Herv. i. Orig.).

Die in Boehms (1994, S. 16) Zugang nahegelegte Hinwendung zur „Bedeutung der visuellen Wahrnehmung für die individuelle und kulturelle Orientierungsbildung“ (Nünning

2005, S. 5) wurde dabei der v.a. im „linguistic turn“ aufgerufenen Fokussierung auf eine „sprachliche Strukturierung bzw. diskursive Überformung der menschlichen Erkenntnisbildung“ (ebd.) entgegengesetzt. Die Dominanz von Sprache und Text in Vorgängen sozialer Kommunikation und Wissensbildung wurde damit einerseits stark in Frage gestellt, denn bis dato galt als unumkämpfte Position: „Sinnkonstitution wird hier allein als sprachlich verfasst gedacht“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 318). In Anschluss an Mitchell (1994, S. 41) wurde demnach zugunsten der Berücksichtigung visueller Artefakte und ihrer „Wirkmacht“ (Kanter 2016, S. 13) innerhalb sozialer Konstruktionsprozesse ein Perspektivwechsel eingefordert, um berücksichtigen zu können, „dass gesellschaftliche Wirklichkeit immer auch eine bildlich repräsentierte und konstituierte ist“ (Dörner 2024, S. 219). Andererseits bildete sich eine Position heraus, die eine unterschiedliche Wertigkeit zwischen Bildern und Texten stärker hinterfragt und stattdessen „den je spezifischen Eigenwert dieser medialen Codes sowie deren produktives Spannungsverhältnis systematisch zu erfassen“ (Nünning 2005, S. 5) sucht. Denn schließlich haben einerseits sprachbasierte, diskursive und textliche Zugänge zur Lebenswelt den qualitativen Zugang maßgeblich erst einmal ermöglicht und geprägt damit auch eine spezifische Bedeutung erlangt, die es anzuerkennen gilt (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 318). Für eine integrative Perspektive ist andererseits aber ebenso festzuhalten, dass v.a. konstruktivistische Strömungen in der Bildwissenschaft dazu geführt haben, in Bezug auf Bilder und Texte nicht mehr vom Entweder-oder-Prinzip bzw. von „„wahren“ und „falschen“ Repräsentationsformen“ (Nünning 2005, S. 6) zu sprechen. Heute geht es nun nachvollziehbar um eine doppelte Anerkennung. Da dieser Prozess jedoch noch nicht abgeschlossen ist, begründet und legitimiert sich aber gleichzeitig auch eine fokussierte Aufmerksamkeit dahingehend, „wie Bilder Realität erzeugen“ (ebd.).

Wenn nun von Bildern und deren „Anwendung als auch ihrer methodisch-methodologischen Reflexion“ (Dörner 2024, S. 218) gesprochen wird, ist dabei meistens die Rede von einerseits „stehenden Bildern (Einzelbilder, Fotografien, Gemälde, Zeichnungen u. Ä.) und bewegten Bildern (Filme, Videos)“ (ebd.) andererseits. Darüber hinaus wird nach Bohnsack (2011, S. 29), der ebenso an Boehm anschließt, auch über metaphorische Darstellungen und insofern den bildhaften Sprachgebrauch sichtbar, „wie untrennbar Sprache mit der Bildhaftigkeit der Alltagswelt und ihrer Handlungspraxis verbunden ist“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 318). Wiederum in Anschluss an die Überlegungen von Boehm fasst Dörner (2024, S. 219) damit „Bildlichkeit als gemeinsame Ebene von Sprache und Bild“. Grundlagentheoretisch wird dies von den Autor*innen wiederum an die Annahmen zur Verständigung von Mannheim angeschlossen: „[D]iese Ebene der Bildlichkeit ist diejenige des impliziten oder atheoretischen Wissens“ (Bohnack 2011, S. 29). Bilder sind also handlungsleitend; „demzufolge erfolgt alltägliches Handeln und Verstehen bildhaft“ (Dörner 2024, S. 219). Dabei ist wiederum zu differenzieren, dass die „Verständigung über und durch das Bild“ (ebd.) erfolgen kann. Diese Überlegungen, die in engem Bezug zu den bisherigen Ausführungen in der Studie stehen, werden weiterführend wieder aufgegriffen (siehe Kapitel 3.2.2).

Eine solche bildbezogene Perspektive geht mit Klärungsbedarfen einher, etwa zu „Fragen der Authentizität, des Kontextes und somit auch der mittel- und unmittelbaren Wirkung von visuellen Artefakten und die der Intendiertheit dieser Effekte – d.h. Fragen nach der Konstruktion sozialer Wirklichkeit über visuelle Medien“ (Stoetzer 2004, S. 361). Für die Konturierung einer entsprechenden bildwissenschaftlichen Ausrichtung und Analysehaltung wird im Folgenden weiter zu differenzieren sein, dass und wie Bilder eng mit den

Dimensionen ihrer Materialität, Mentalität und Sozialität (vgl. Bohnsack 2017, S. 151) verbunden sind. In einer sozialisatorischen und biografischen Perspektive wird etwa angenommen, dass Bilder gleichermaßen soziale Entitäten und Szenerien darstellen und diese wiederum gestalten – sowie im kontinuierlichen Verlauf unserer Lebensgeschichte und im alltäglichen Erleben, Deuten und Handeln eine teils vorreflexive Verinnerlichung sowie Hervorbringung erfahren: „Dies gilt insbesondere in der Hinsicht, dass soziale Situationen oder Szenerien in Form von mentalen Bildern gelernt werden, dass sie u.a. im Medium des Bildes erinnert werden, in wesentlicher Hinsicht bildhaft im Gedächtnis sedimentiert sind“ (Bohnsack 2011, S. 28). Dies hebt Bilder als „Medium alltäglicher Verständigung und alltäglichen Handelns“ (ebd.) in ihrer Bedeutung auf eine „fundamentale Ebene der Verständigung und des Lernens, der Sozialisation und der Bildung“ (ebd.; vgl. auch Wopfner 2012, S. 65).

Trotz des bereits im vergangenen Jahrhundert eingeläuteten „iconic turns“, des in diesem Jahrhundert über neue Medienformate nochmals gesteigerten „Bedeutungszuwachs[es] der Bildmedien“ (Bohnsack 2021, S. 159) und einer nicht abzublendenen Notwendigkeit, Bilder in ihrer umfassenden materialen, mentalen und sozialen Bedeutung anzuerkennen, zeigen sich vornehmlich in praxistheoretisch orientierten und qualitativen Ansätzen innerhalb der Soziologie, den Geistes- und Kunsthissenschaften und erst seit etwa zwei Jahrzehnten gezielte Hinwendungen zum Bild bzw. Bildhaften. Und dabei lässt sich mit Blick auf die vergangenen dreißig Jahre und im Zuge der multimedialen Entwicklungen noch deutlicher festhalten: „Wir leben in einer Gesellschaft, die zunehmend durch Visuelles geprägt wird“ (Stoetzer 2004, S. 361). Stoetzer konstatiert zehn Jahre nach dem „iconic turn“ letztlich aber noch immer, dass „Bilder [...] jedoch als eigenständige Quelle noch nicht anerkannt [sind], die Tragweite und die Erschließung des Aussagegehaltes sowie Fragen der Authentizität werden noch kontrovers diskutiert“ (2004, S. 366, Herv. i. Orig.). Und diese Aussage ist auch heute, noch einmal zwanzig Jahre später, noch aktuell – und wahrscheinlich relevanter denn je (vgl. Kramer & Bettinger 2024, S. 31). Dies zeigt sich u.a. darin, dass häufig nicht „einfach nur“ mit oder zu Bildern geforscht wird und diese Form der Forschung mit ihren Kategorien und Feldzugängen vorausgesetzt werden kann, sondern Fragen von Relevanz und Glaubhaftigkeit des Bildes bzw. bildhaften Zugangs zur sozialen Praxis weiterhin mitverhandelt werden. Das zeigt sich auch darin, dass die Frage nach dem Phänomen und der Anerkennung der Bildhaftigkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung in jedem Jahrzehnt wieder neu in den Blick rückt und prüfende Auseinandersetzungen auf den Plan ruft (z.B. Bohnsack 2024; Bohnsack 2011; Stoetzer 2004). So konnten Kramer und Bettinger erst kürzlich in einem Forschungsüberblick zur qualitativen Erziehungswissenschaft im Kontrast zur erweiterten Verbreitung visueller Praktiken über die Digitalisierung und Mediatisierung erneut nachzeichnen: „Visuelle Forschungsmethoden sowie theoretische Klärungen der Rolle des Bildes für Bildungsprozesse und Biographiekonstruktionen spielen nach wie vor eine untergeordnete Rolle gegenüber textanalytischen Methode und erzähltheoretisch fundierten Ansätzen“ (Kramer & Bettinger 2024, S. 48). Nach Böhme (2024, S. 117) zeigt sich „in einer auffallenden Marginalisierung des Bildes als forschungsbezogener Gegenstand und Datenquelle“ wiederum ein anhaltendes disziplinspezifisches Paradox von „Bilderreichtum und Bilderblindheit in der Schulpädagogik“ (ebd., S. 116). Während mit der Schulpädagogik zwar allerlei bildhafte Phänomene verknüpft sind – Böhme führt in Bezug auf die Bedeutung von pädagogischen Metaphern insbesondere „eine gesteigerte Verwendung von Sprachbildern“ (ebd., S. 117) an –, spiegelt sich ein Bewusstsein

für die Bedeutung bildanalytischer Studien jedoch nicht entsprechend in der eigenen Wissenschaftspraxis wider (vgl. ebd.). Dabei ist auch noch einmal zu differenzieren, dass Bilder, betrachtet man sie neben Sprachbildern oder sprachlichen Stimuli als eigenständige Datensorte, in der Forschungspraxis häufig noch immer „hierarchisch dem Text untergeordnet“ (Rundel 2020, S. 144) sind. Wer theoretisch oder forschungspraktisch mit oder zu Bildern arbeitet, bewegt sich schließlich – und nach wie vor – in einem umstrittenen Feld. Dabei geht es in einer reflektierten Form des Umgangs mit Bildern in der Forschung Burri (2008) zufolge sowohl um die Untersuchung und Reflexion der Praxis des Umgangs mit Bildern als auch des Bildes „als spezifisches Medium und Dokument dieser Praxis“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 320). Zusammengenommen zeichnen die bisher skizzierten Merkmale und Positionen einen „praxeologischen Schwerpunkt“ (ebd.) innerhalb der bildwissenschaftlichen Zugänge ab. Ich gehe darauf im folgenden Kapitel für die Bestimmung des eigenen Falls weiter ein.

3.2.2 Konkretisierungen für den eigenen Fall

Anschließend an den zuvor (siehe Kapitel 3.1 und 3.2.1) verdeutlichten praxeologischen bzw. praxisverstehenden Ansatz werden Bilder in dieser Arbeit als soziale Praxis (vgl. Burri 2008) verstanden, die „eine wichtige Form sozialer Kommunikation [darstellen]“ (ebd., S. 342): „Die soziale Bedeutung von Bildern scheint eng mit ihrer Bildlichkeit zusammen zu hängen, d.h. mit dem, was sie auf welche Weise zeigen“ (Kanter 2016, S. 2). Damit ist die übergreifende Frage verbunden, „was in Bildern wie zum Ausdruck gebracht wird“ (ebd.; Herv. i. Orig.).

Erziehungswissenschaftlich etwa lässt sich im Folgenden für die Forschung zu Lehrpersonen und zum Lehrberuf an die von Kanter (2016, S. 8) markierten Prämissen bildwissenschaftlicher Forschung im Bereich der Soziologie zum Untersuchungsgegenstand von Pressebildern anknüpfen: „Bilder sind von Menschen gemachte Objekte. Ich untersuche sie als Gegenstände, die in ihrer Bildlichkeit auf gesellschaftliche Zusammenhänge verweisen.“ Und weiter: „Ich gehe davon aus, dass Bilder an der Konstruktion von Gesellschaft beteiligt sind und sich in ihnen fortwährend Sozialität herstellt“ (ebd., S. 9). Gleichzeitig sind Bilder in ihrer sozialen Konstruiertheit dementsprechend nie nur als ein Abbild von etwas zu verstehen, „sondern ein spezifisches Bild“ (ebd., Herv. i. Orig.), das „aus einer bestimmten Perspektive gezeigt wird“ (ebd.). Die Herausarbeitung der Gestaltform und Besonderheit der jeweiligen Darstellung, d.h. auf der einen Seite „[w]ie etwas im Bild gezeigt wird“ (ebd., S. 16) und auf der anderen Seite wie „das Bild sich selbst als Bild [zeigt]“ (ebd.; Herv. i. Orig.), wird über das bei Boehm formulierte Prinzip der „ikoni-schen Differenz‘ in die bildwissenschaftliche Debatte eingebracht“ (ebd.). Das Prinzip der Gegenüberstellung und Komparation ist damit leitend für die Analyse der Art und Weise der Darstellungen (vgl. ebd., S. 17).

Auch in der Erziehungswissenschaft beschäftigt man sich eingehender mit der Bedeutung des Bildes, seinen Gestaltformen und der Frage, wie mit und zu Bildern geforscht werden kann. Dieses Interesse lässt sich insbesondere in der *qualitativen Erziehungswissenschaft* und v.a. in Rekurs auf geistes-, kunstwissenschaftliche und soziologische Konzepte verorten (vgl. zum Überblick etwa Wolfgarten & Trompeta 2024; Ecarius & Miethe 2011; Friebertshäuser et al. 2013; Friebertshäuser et al. 2007; Ehrenspeck & Schäffer 2003). Neuerdings liegen auch dezidierter konzeptuelle und Überblick gebende Beiträge aus der Schulpädagogik vor (z.B. Böhme 2024; Böhme & Böder 2020). Vorschläge zur

weiteren Sondierung, Systematisierung und Charakterisierung einer bildwissenschaftlich orientierten Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf stehen jedoch noch aus (siehe auch Kapitel 4.2).

Im Folgenden wird insbesondere auf Theorieangebote Bezug genommen, die im Kontext einer praxeologisch-wissenssoziologisch grundierten Bildforschung bereits ausgearbeitet wurden. Dort hat sich schließlich insbesondere über Bohnsacks (2011) Ausarbeitungen im Bereich einer sinnverstehenden, rekonstruktiven Beforschung des Bildes ein bildwissenschaftlicher Zugang etabliert: „Er hat die gemeinsame Traditionslinie von Mannheim, Panofsky, Bourdieu und Imdahl in ihrem grundlagentheoretischen und zugleich empirischen Potenzial zu einer Methodologie und Methode der Bildinterpretation ausgearbeitet“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 319). Im Blick auf das Implizite bzw. die ikonischen Sinngehalte werden in der Tradition der Dokumentarischen Methode kontinuierlich neue Erkenntnisse zur Forschung zu und mit Bildern generiert (vgl. u.a. Bohnsack 2024; Hoffmann 2024; Matthes & Trumpa 2023; Böder & Pfaff 2019; Endreß 2019; Kanter 2016; Bohnsack et al. 2015a/b; Wopfner 2012; Schäffer 2010; Dörner 2009; Michel 2003). Der praxeologisch-wissenssoziologische Zugang verfolgt das Anliegen, bildhafte Darstellungen „in ihrer Eigenlogik, ihrer Formalstruktur und Alltagsästhetik in analoger Weise wie die Texte einer genauen Rekonstruktion zu unterziehen“ (Bohnack 2011, S. 12). Dergestalt wird nachfolgend ein Vorschlag von Ankerpunkten einer bildwissenschaftlichen Herangehensweise mit Blick auf die Erforschung von Aspekten des Lehrer*in-Seins ausgearbeitet, der praxeologisch-wissenssoziologisch fundiert ist, sich als praxisverstehend kennzeichnen lässt und seine Überlegungen auch im Folgenden auf einen qualitativ-offenen, rekonstruktiven und empirischen Forschungszugang stützt.

In einer bildwissenschaftlichen Forschungsorientierung, die der noch immer anhaltenen „Marginalisierung des Bildes“ (Bohnack 2011, S. 25; aktuell Böhme 2024; Kramer & Bettinger 2024) entgegentritt, spielt zunächst die Verdeutlichung des Gegenstandes, „wenn wir vom Bild reden“ (Boehm 2010, S. 36), eine wesentliche Rolle. Hierfür wird die Annahme mitgeführt, dass zunächst mehrere Gestaltformen von Bildern existieren und sich auffächern lassen. Bilder liegen sowohl als materiale und technisch bzw. handwerklich hergestellte Artefakte vor, als dass diese zugleich auch als mentaler Ausdruck bestehen oder mit einer mentalen Ausdrucksform verknüpft sein können, in denen sich bildhafte Anteile sowohl einer ‚innenliegenden‘ gedanklichen als auch einer nach außen gekehrten, sprachlichen Ebene verdichten (vgl. Bohnack 2017, S. 151). Diese jeweils am spezifischen Fall zu bestimmenden und zu vergleichenden „innere[n] und äußere[n] Bilder“ (Boehm 2010, S. 11) konstituieren auf verschiedenen Wegen, u.a. visuell, körperbezogen-motorisch und verbal, als hervorgebrachte und zugleich Praxis hervorbringende Entitäten, Sinn (vgl. ebd.) und weisen dabei eigene, spezifische „Sinnstruktur[en]“ (Bohnack 2011, S. 29) auf. Die verschiedenfach zum Ausdruck gebrachten, materiellen und immateriellen Bildanteile lassen sich in ihrer Sinnstruktur im praxeologischen Zugriff etwa erfassen, wenn mit deren Analyse ein „grundlagentheoretische[r] Zugang zu [...] impliziten Wissensbeständen“ (ebd., S. 30) verbunden ist bzw. ikonische Sinngehalte „im Zuge einer tiefer gehenden semantischen Analyse“ (ebd., S. 36 in Bezug auf Imdahl 1996a, S. 107) berücksichtigt werden.

Der praxeologisch-wissenssoziologische Zugang greift diese Analyseperspektive auf, denn so spiegelt sich diese in der durch Bohnack (u.a. 2021; 2011) weiterentwickelten Methodologie der Dokumentarischen Methode insbesondere im Verfahrensschritt der reflektierenden Interpretation, der bei der Analyse von (Sprach-)Bildern bzw. textlichen

sowie bildhaften Darstellungen gleichbedeutend angesetzt wird. Bei materialen Bildern wie etwa Zeichnungen oder fotorealistischen Daten umfasst dies nach der *formulierenden Interpretation*, d.h. nach der formalen Bestimmung des Mediums, seines Rahmens, der sichtbaren Personen, Gegenstände, Formen oder Farben und die Kontextuierung jener Inhalte hinaus (vgl. Bohnsack 2011, S. 56-57 in Bezug auf Panofsky 1975, S. 38) auch den Blick auf die Formalkonstruktion des Bildes, also die Komposition als „Zugang zum Eigensinn des Bildes“ (ebd., S. 57 in Bezug auf Imdahl 1996a) – und damit in metatheoretischer Hinsicht einen Zugang zur „Perspektive des [...] Bildproduzenten und in seine Weltanschauung“ (ebd.; Herv. i. Orig.). Im Mittelpunkt der semantischen Analyse stehen damit nicht die konnotativen oder ästhetischen Aspekte des Bildes, sondern der Subtext und damit „die Frage nach der Herstellung dieser Botschaft, nach dem *modus operandi* des Herstellungsprozesses, die Frage nach dem Wie“ (ebd., S. 36; Herv. i. Orig.). Dies kann v.a. über Rekonstruktionen und unter Zuhilfenahme von Feldlinien zu perspektivischen, szenisch-choreografischen sowie planimetrischen Anlagen eingeholt werden (vgl. ebd., S. 38ff.). Ferner umfasst der Zugang zum ikonischen Sinn die „Ambiguitäten, Widersprüchlichkeiten und Gegensätzlichkeiten“ (ebd., S. 36) im Fokus auf die „Sinnkomplexität des Übergegensätzlichen“ (ebd. in Bezug auf Imdahl 1996a, S. 107) innerhalb dieser Darstellung. Bei immateriellen Bildern, wie diese etwa in diskursiv zum Ausdruck gebrachten Wissensanteilen zu finden sind, umfasst dies – nach der formalen Strukturierung des Textlichen – innerhalb der reflektierenden Interpretation v.a. den Blick auf fokussierende Passagen, in der Regel Erzählungen und Beschreibungen mit Erfahrungs- bzw. Erlebensbezug, sowie deren semantische Interpretation (vgl. Bohnsack 2017, S. 143; Nohl 2017, S. 30). Implizite und ikonische Sinngehalte finden sich also durch visuell als auch verbal hervorgebrachte bildhafte Darstellungen.

Wie sich bis hier hin andeutet, können mindestens zwei Ebenen der Bildkommunikation differenziert werden. Zum einen kann sich auf einer sprachlichen und textlichen, mündlichen oder schriftlichen Ebene *über Bilder* verständigt werden, was im Weiteren auch heißt, dass diese gedeutet werden, dass mit ihnen (inter-)agiert wird und in diesem Prozess zumindest die Möglichkeit ihrer Verinnerlichung, Aneignung und (Re-)Produktion gegeben ist (vgl. Bohnsack 2021, S. 161). Diese potenzielle Einlagerung bildhaften Wissens in die impliziten Wissensbestände vollzieht sich aber insbesondere auf einer „vorreflexiven Ebene“ (ebd. in Bezug auf Mannheim 1980) und dieser Prozess kann einem Gegenüber nicht per se expliziert werden. Boehm (2010, S. 10; Herv. i. Orig) spricht in Bezug auf die ‚ikonische Natur‘ des Menschen insofern von einer unterschweligen Wirkmächtigkeit im „*homo pictor*“: „[D]as Bild ist ein offenbar tief verankertes Bedürfnis im Menschen“ (ebd., S. 37), „[e]s nistet in unserer Einbildungskraft, kultiviert sich in jedermanns Sozialisation und bleibt in unserer Imagination untergründig wirksam“ (ebd., S. 10). Neben dem Sprechen über Bilder ist zum anderen und basierend auf den eingelagerten Wissensbeständen in einer eigenen „innere[n] Bildhaftigkeit“ (Bohnack 2021, S. 159) die „intersubjektive Verständigung durch das Bild, also im Medium des Bildes“ (ebd., S. 160; Herv. d. Vf.) von hoher Relevanz:

„Dass wir uns im Alltag *durch Bilder* verständigen, bedeutet, dass unsere Welt, unsere gesellschaftliche Wirklichkeit durch Bilder nicht nur repräsentiert, sondern auch konstituiert wird [...]. Ein [...] weiter greifendes Verständnis einer Konstitution von Welt durch das Medium des Bildes umfasst auch die *handlungsleitende Qualität* der Bilder“ (ebd.; Herv. i. Orig.).

Dies bedeutet, dass in bildwissenschaftlich interessierten Forschungskontexten Bilder als Medien der Alltagsverständigung und so „konsequent als Dokumente von Handlungspraxis“ (Przyborski 2018, S. 128) wahrgenommen und anerkannt werden und insofern auch eine wesentliche Daten- und Erkenntnisquelle zum Verständnis der in diesem Fall in den Blick gerückten Praxis des Lehrer*in-Seins darstellen: „Sie sind Funktion und Gegenstand von implizitem, handlungspraktischem und selbstverständlich auch normativem und kommunikativ-generalisiertem Wissen“ (ebd.). Daran anschließend ist mit Blick auf die soziale Genese der materiellen und immateriellen (Sinn-)Bilder davon auszugehen, dass diese in ihrer Materialität eng mit den explizierbaren und insbesondere den nicht unmittelbar explizierbaren Erfahrungs- und Wissensbeständen der Akteur*innen verbunden sind und diese in sich zum Ausdruck bringen. Bilder werden schließlich auf verschiedenen Wegen, mit unterschiedlicher Reichweite und Dauerhaftigkeit praktisch hervorgebracht, verinnerlicht und sind in dieser Zirkulation wiederum interaktiv an der Herstellung von Bildern beteiligt. Dies hat zur Folge, dass sich im Horizont der analytischen Differenzierung der am Prozess teilhabenden Bildproduzierenden (vgl. Bohnsack 2011, S. 31), d.h. den abbildenden, abgebildeten und rezipierenden Bildproduzierenden, der Vorgang einer relationalen Sinnbildung ableiten lässt (vgl. Michel 2003, S. 227 in Bezug auf Eco 1977). Anschließend an Bourdieus Habituskonzept impliziert dies gleichzeitig, dass die „Annahme einer aktiven Beteiligung [...] an der Sinnbildung [...] autonome[r] Individuen, die sich und ihre Interessen genauestens kennen und Medien zu selbstgesetzten Zielen nutzen“ (Michel 2003, S. 228) in Anschluss an die praxeologischen Kernthesen zurückzustellen und, wie bereits besprochen, stattdessen von impliziten Prägungen bei der Sinnbildung auszugehen ist (vgl. ebd.). Insofern interessiert in einer solchen praxeologischen bildwissenschaftlichen Perspektive insbesondere, wie das Soziale – in diesem Fall in Bezug auf das Lehrer*in-Sein – durch verschiedene, in praktischen Vollzügen hergestellte und bildhaft-materialisierte Gestaltformen „konstituiert, strukturiert und reproduziert wird“ (Burri 2008, S. 343).

Schäffer (2010, S. 213) nimmt in seiner Konzeption und an vorherige Prämissen anschließend von der alleinigen Verwendung des Abbildbegriffs Abstand, insofern das Bildhafte nicht losgelöst von den dem Dokumentsinn inhärenten tieferliegenden, non-verbalen, die Darstellung anleitenden Wissensbeständen und Herstellungslogiken zu denken sei. Deshalb plädiert er für einen praxeologischen Forschungszugang, welcher neben „materialisierte[n] Abbilder[n] oder textförmige[n] Denkbilder[n]“ (ebd.) immer auch erfahrungs- und erlebensbasierte Aspekte und damit die „Ebene innerer Bilder“ (ebd.) bei der Analyse hinzuzieht. Schäffer entwickelt seine Überlegungen zunächst am Gegenstand von „Alters-, Alterns- und Altenbildern“ (ebd., S. 209) und spezifiziert diese anschließend mit den Kategorien der Wissenssoziologie und den Arbeitsschritten der Dokumentarischen Methode als „Abbilder, Denkbilder, Erfahrungsbilder“ (ebd., S. 210). Schäffer nimmt dafür eine Gegenüberstellung in mehreren Schritten vor. Erstens ordnet er den Gestalt- und Ausdrucksformen der Bilder bestimmte Wissensbestände zu. Er unterscheidet also gedanklich vorgestellte Bildanteile, die er v.a. auf der expliziten, beschreib- oder sichtbaren und verbalen Ebene verortet sieht (als Denkbilder), von erfahrungsgesättigten Bildanteilen, die er v.a. auf der impliziten, handlungsleitenden und nicht unmittelbar beschreibbaren oder sichtbaren bzw. visuellen Ebene identifiziert (als Erfahrungsbilder), wobei beide Dimensionen gerade im Materialen (im Abbild) zusammenfallen können und demzufolge stets auch in ihren Relationen und Spannungsverhältnissen zu denken sind (vgl. ebd., S. 214). Andernfalls würde die Argumentation den Schluss zulassen,

dass sich in sprachlich oder textlich entworfenen Bildern weniger erfahrungsbezogene Wissensbestände niederschlagen, was in der Praxeologischen Wissenssoziologie jedoch dort als etabliert gilt, wo „insbesondere erzählerische, beschreibende und bildhafte Darstellungen gegeben sind“ (Bohnsack 2017, S. 143). Um bildhafte Semantiken betrachten zu können, kommt es also auf die Dimension der Ausdrucksform an. Zudem ist auch von Bedeutung, von welchen Akteur*innen diese zum Ausdruck gebracht werden. So differenziert Schäffer zweitens verschiedene Grade und Intensitäten des Erfahrungsbezugs, die sich in den ‚inneren Bildern‘ und strukturiert durch diese niederschlagen: Dem Autor zufolge kann es sich zum einen bei Erfahrungsbildern um eine eigene Bildkategorie von Darstellungen der Erfahrungsträger*innen handeln, da sie durch ihre authentische und ggf. noch andauernde Erfahrungsbezogenheit in besonderer Weise „von impliziten Wissensformen durchdrungen [sind], die oftmals kontrastieren mit allgemein gesellschaftlich verfügbaren, kommunikativ-generalisierten Wissensformen“ (Schäffer 2010, S. 213). Werden Bilder zum Lehrer*in-Sein im Sinne von Eigendarstellungen wie in diesem Fall von Lehrpersonen selbst konstruiert, können sich – vermittelt über den gegebenen Erlebnishintergrund – innere Bilder im Sinne von authentischen Erfahrungsbildern nach außen kehren, wobei gleichzeitig aber immer auch von Verhandlungen von Vorstellungen auszugehen ist, die alltagstheoretische Bezüge bzw. noch keinen tieferen Erfahrungsbezug aufweisen. Es ist dann die Aufgabe der Forscher*innen, handlungsleitende Orientierungen und explizites Wissen sowie ihr Verhältnis zueinander zu rekonstruieren. Daneben haben nach Schäffer ebenso „[m]edial kommunizierte Ab- und Denkbilder [...] ihren Ursprung zumeist in Erfahrungsbildern“ (ebd., S. 215), auch wenn sie lediglich anteilig ‚erfahrungsgetränkt‘ bzw. durch ein tatsächliches Erleben innerhalb des Praxiskontextes orientiert sind und insofern in Bezug auf das Lehrer*in-Sein nun – anders als bei den Erfahrungsbildern der Lehrer*innen – nicht per se als authentisch, sondern vielmehr zunächst heuristisch als Fremddarstellungen auf Lehrpersonen und ihren Beruf gekennzeichnet werden können (vgl. ebd.). Dennoch wohnen beispielsweise (medien-)öffentlichen Darstellungen wie in Teilstudie II oder gesprochenen Denkbildern über das Lehrer*in-Sein wie in Teilstudie III wiederum ‚eigene innere‘ Wissensbestände und Verhandlungsprinzipien inne, die bei der Rekonstruktion zu berücksichtigen sind, „d.h. es ist davon auszugehen, dass sie sowohl konjunktive als auch kommunikative Anteile aufweisen, wobei die eine oder die andere Dimension stärker ausgeprägt sein kann“ (Endreß 2019, S. 29-30). Die zugrundeliegenden Wissensbestände speisen sich aus solchen Referenzrahmen, die beispielsweise mit der Wahrnehmung und Beobachtung von Lehrer*innen und ihrem Beruf, oder auch mit der Vermarktung von Lehrfiguren in Verbindung stehen (z. B. Kramer 2022). Dabei können „[e]rfahrungsgesättigte Abbilder und Denkbilder“ (Endreß 2019, S. 34) eine gewisse „Nähe zu den Erfahrungsbildern selbst aufweisen“ (ebd.). Ferner sind innere Bilder wie zuvor schon erläutert etwa im wissenschaftlichen Rezeptionsprozess von Bedeutung, da auch die Forschenden vor dem Hintergrund ihrer wissensmäßigen Standortgebundenheiten in einer erfahrungsbedingten Anschauung des Gegenstands und des Materials agieren (vgl. Bohnsack 2021 S. 212 in Bezug auf Mannheim 1964a).

Aus dieser Blickrichtung kommend resultiert in einer bildwissenschaftlichen Perspektive eine mehrschrittige Auseinandersetzung mit dem Bild bzw. Bildhaften, die sich im Analyseprozess den formalen und inhaltlichen Komponenten sowie den impliziten Subtexten

und tiefliegenden Auffälligkeiten des Bildlichen widmet. Klärungen sind zusammenfassend nach Kogler (2018, S. 263-266) im heuristischen Sinne notwendig u.a.

- zur *medialen Gestalt* und damit der Frage danach, was als Bild zu verstehen ist,
- zum *Produktionskontext* und damit der Frage danach, wo, wann und mit welchem Zweck bzw. Hintergrund das Bild erzeugt ist,
- zur *Produktionsweise* und damit der Frage danach, durch wen und wie das Bild hergestellt ist,
- zur *Rezeptionsweise* und damit der Frage danach, durch wen und wie das Bild betrachtet wird,
- zu den *transportieren Inhalten* und damit der Frage danach, was das Bild zeigt,
- zu den *inhärenten Sinngehalten* und damit der Frage danach, wie sich das Bild zeigt, d.h. welche kompositorischen oder semantischen Anteile vorliegen – sowie
- zu den daraus resultierenden *Implikationen* und damit der Frage danach, welche Bedeutungen das Bild enthält und schließlich auch zu stimulieren vermag.

In Anschluss an Koglars (2018) Dimensionierungsvorschlag von Bildern, visuellen Daten und forschungsmethodischen Zugängen einerseits und in der Fokussierung auf die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive impliziter bzw. ikonischer Sinngehalte andererseits betrifft dies begrifflich-theoretische Klärungen nicht nur zum Was der Darstellung, also im weiteren Sinne ihrer Form, sondern auch zum Wie, also zur Herstellung der Darstellung bzw. zum Darstellungsmodus der Gestaltform (vgl. Bohnsack 2017, S. 151). Dieser Perspektivwechsel berücksichtigt „die ‚soziale Eigenlogik‘ von Bildern als Resultat von Gestaltungsprozessen“ (Kanter 2016, S. 8). Dabei geht es, wie oben ausgeführt wurde, insbesondere darum, „sich bewusst zu werden, dass Bilder mehr bzw. etwas anderes sind als Abbilder. Sie stellen soziale Wirklichkeit her und liegen in vielfältigen Formen vor“ (Kogler 2018, S. 264). Angesprochen sind damit nicht nur die vielfältige „Materialität und physische Gestalt“ (ebd.) der Bilder, sondern zum einen auch das Sujet bzw. der Gegenstand des Bildes sowie zum anderen die mit dem Bild verknüpften Sinnebenen bzw. die erzeugten Symboliken (vgl. ebd. in Bezug auf Panofsky 1975 und Im-dahl 1994). Mit dem begrifflich-theoretischen Inventar des durch Mannheim geprägten Argumentationsstrangs der Wissenssoziologie fortsetzend fällt der Blick auf die implizite Strukturiertheit der Bilder nicht vordergründig auf das Objektive und Sagbare oder gar auf die Explikation von Intentionen und Zielgerichtetheit, sondern das Interesse richtet sich insbesondere auf den Dokumentsinn des Bildes und die mit ihm verbundenen Darstellungsmodi (vgl. Mannheim 1964a, S. 108).

Deutlich wird abschließend, dass mit dem bereits benannten Spannungsfeld von Sprachlichkeit und Bildlichkeit umgegangen werden muss, das den bildwissenschaftlichen Diskurs bis heute prägt: Auf der einen Seite konnte dargelegt werden, dass bildhafte Darstellungen sich beim Forschen zum einen über die Adressierung der gedanklichen Ebene und des Sprechens bzw. über verbalisierende Praktiken sowie zum anderen über motorische, körperbezogene bzw. visualisierende Praktiken bzw. in entsprechenden Artefakten dieser Praxis analytisch greifbar machen lassen (vgl. Bohnsack 2017, S. 143). Im bildwissenschaftlichen Zugang geht es dabei also immer auch um „das Verhältnis von Bild und Sprache, insofern als dieses die Basis bildbasierter, aber sprachlich verfasster Wissenschaft und Forschung darstellt“ (Endreß 2019, S. 9). Dabei

wurde ebenso angemerkt, dass sich bei textlichen Dokumenten der „Sequenzialität des sprachlichen Verständnisses“ (Burri 2008, S. 348) zugewandt werden kann, wohingegen auf der Ebene des Visualität „eine große Anzahl Informationen kommuniziert und auf einen Blick erkannt werden“ (ebd.) müssen. Schließlich geht es weiterführend auch um das komplexe Verhältnis von einerseits „dem Vorstellungsbild und dem materialisierten Bild“ (Endreß 2019, S. 9) andererseits, wobei bei den verschiedenen Bilddimensionen „von einer wechselseitigen Bedingtheit und Beeinflussung“ (ebd., S. 30) ausgegangen wird. Daran zeigt sich noch einmal pointiert, dass verschiedene Dimensionen beim Umgang mit Bildern zu differenzieren sind und dies zugleich als eine analytisch hergestellte Unterscheidung verstanden werden kann. Zur Berücksichtigung dieser je besonderen Eigenlogiken auf der Bild- und Textebene (vgl. Bohnsack 2011, S. 12) werden eigene Schwerpunkte in der rekonstruktiven Analyse berücksichtigt (zum Überblick Bohnsack 2021). Trotz der Unterschiede geht es übergreifend um die „Bildlichkeit als eine, die in der Praxis durch kulturelle Praktiken des Sehens und Interpretierens konstituiert wird“ (Burri 2008, S. 348). Dabei ist zu bedenken:

„Das Spannungsfeld von Bild und unmittelbarem (Kon-)Text ist sowohl im Zuge der Bildproduktion als auch im Zuge der Rezeption der Bilder von Bedeutung: Bilder geben den (sprachlich-thematischen) Kontexten, in denen sie aufgefunden werden, eine implizite Dimension bei und geben sie auf diese Art und Weise dem Betrachter vor. Während wir im Zuge der Lektüre eines Textes eigene Bilder produzieren und dargebotenes Bildmaterial mit Bedeutungszuschreibungen versehen, haben wir es hier mit einer Wechselwirkung, einem Zusammenwirken oder zumindest ‚Nebeneinander-Wirken‘ beider Medien zu tun, die wir berücksichtigen müssen“ (Endreß 2019, S. 35).

Das bedeutet ferner, dass zugunsten der Bedeutung von Sprache *und* Bild „keine vorgängige Differenz zwischen bildlichen und nichtbildlichen Artefakten etabliert werden soll, sondern dass diese Differenz erst als eine in der Praxis durch die sozialen Akteure vorgenommene begriffen wird“ (Burri 2008, S. 348). Auf der anderen Seite soll an dieser Stelle nicht in dieselbe Kerbe der Marginalisierung visueller Repräsentationen eingeschlagen und über den „visuelle[n] Eigenwert der Bilder“ (ebd.) hinweggetäuscht werden, der

„darauf angelegt [ist], die nichtdiskursive Spezifität der Bildlichkeit zu erfassen. Der Mehrwert der Bilder besteht demnach in ihrer visuellen Eigenqualität, die sie von Wörtern und Zahlen, aber auch von auditiven, olfaktorischen, geschmacklichen oder taktilen Zeichen unterscheidbar macht. Damit wird rein phänomenologisch konstatiert, dass Bilder aus visuellen Zeichen oder Elementen bestehen, die sich insbesondere von sprachlichen oder numerischen Symbolen unterscheiden und sich nicht vollständig in diese transformieren lassen“ (ebd.).

Rundel (2020, S. 146) verweist in diesem Zuge auf Hoffmanns (2015) Vorschlag einer spiralförmigen Sinngenese und pointiert damit, für den jeweiligen Fall empirisch zu prüfen und im Forschungsprozess zu reflektieren, auf welche Art und Weise „sich die Wissensbestände in Bild und Text ergänzen, validieren oder kongruent zueinander verhalten“ bzw. darüber hinaus in Spannung zueinander stehen können.

3.2.3 Zwischenfazit für den Rahmentext

Geht es im Forschungskontext, wie in diesem Fall, also sowohl um die Betrachtung von „visuellen Repräsentationen [...], die mit technischen Hilfsmitteln entstanden sind“ (ebd., S. 342), als auch die Berücksichtigung der „inneren bildlichen Repräsentationen“ (Dörner 2009, S. 3), die sich sowohl in visuellen als auch verbalen Gestaltformen niederschlagen, dann ist innerhalb der angesetzten praxeologisch-bildwissenschaftlichen Perspektive eine Auffächerung im Sinne der Anerkennung der Vielfalt der (Sinn-)Bilder, ihrer Genese und Relation gemeint. Dabei wird zugleich eine „Offenheit“ (Michel 2003, S. 228) in Anschlag gebracht, die ebenjene (Sinn-)Bilder nicht nur als bereits im Interaktionsprozess hergestellte Produkte der Sinnbildungen betrachten lässt, sondern auch die „Herstellung dieser Produkte“ (ebd.; Herv. i. Orig.) und schließlich auch „die Interaktion von Bild und Rezipierenden [...] empirisch rekonstruiert“ (ebd.).

An dieser Stelle lässt sich heuristisch noch einmal an die praxeologisch-wissenssoziologische Differenzierung von Bildern, die im bildwissenschaftlichen Sinne in der Relation ihrer Materialität, Mentalität und Sozialität gedacht werden, zur Bestimmung und Verortung von Bildern vom Lehrer*in-Sein in diese Studie anschließen (siehe Abb. 3):

Im Kontext der Erforschung des Lehrer*in-Seins als Praxis können *zum einen* auf Ebene des Individuums oder Kollektivs Bilder als durch die Lehrpersonen erzeugte Artefakte differenziert werden, die also von Lehrer*innen zu ihrem Alltag und geprägt durch diese Praxis sowie durch die damit verbundenen Wissens- und Erfahrungsbestände konstruiert werden. Hierfür sind forschungsmethodische Zugänge notwendig, die „stärker auf die Selbttätigkeit bei der Hervorbringung durch die Erforschten abzielen“ (Kreuz & Matthes 2019, S. 215; Herv. i. Orig.). Diese (Sprach-)Bilder werden beispielsweise dann erzeugt, wenn Lehrpersonen zu ihren Tätigkeiten sprechen (z.B. in Interviews, schulischen Konferenzen), oder wenn ihr Agieren über einen visuellen Zugang eingeholt wird, bei dem die Lehrpersonen bildpraktisch tätig werden (z.B. im Anfertigen von Fotografien, Zeichnungen) – und damit schließlich ‚ihre Bilder‘ und damit sowohl etwas über sich selbst als auch sich selbst zum Ausdruck bringen (vgl. ebd., S. 220 in Bezug auf Boehm 2010). Die darunter verbal- und bildpraktisch hervorgebrachten Perspektiven auf das Lehrer*in-Sein können im analytischen Sinne primär als erfahrungsgesättigte Eigendarstellungen bezeichnet werden (vgl. Endreß 2019; Schäffer 2010). ‚Primär‘ aus dem Grund, da diese z.B. im Interviewkontext auch im Sinne der Forschung stimuliert sein können, sodass es gilt, mögliche Fremdperspektiven bei der Rekonstruktion im Forschungsprozess mit zu berücksichtigen. So ist im Forschungssetting davon auszugehen, dass etwa durch die (über das Forschungsinteresse begründete) Auswahl bestimmter Interviewfragen und durch die damit eingespeisten Themenstellungen zwar ein gewisser Möglichkeitsrahmen in Handlungen und Äußerungen über das Lehrer*in-Sein eröffnet werden kann, Deutungshorizonte zugleich immer aber auch limitiert werden (vgl. Kramer 2019, S. 318). Ein solcher Zugang lässt sich etwa in der Teilstudie I und III nachzeichnen.

Dimension Fragestellung	Teilstudie I Bildhafte Selbst- perspektiven	Teilstudie II Bildhafte Fremd- perspektiven	Teilstudie III Bildhafte Perspektiventriangulationen		
Mediale Gestalt <i>Was ist als Bild zu verstehen?</i>	Zeichnungs- bild in Kom- bination mit der Erzählung einer Narrati- ven Karte	Gratispostkar- ten und sich darin doku- mentierende (Sprach-)Bilder	Sprachbilder in Schulleitungs- reden	Foto-Vignette und sprachli- cher Stimulus	Sprachbilder in Interviews
Produktions- kontext <i>Wo, wann und mit welchem Zweck wurde das Bild erzeugt?</i>	Herstellung im Kontext von Interviews zur Erhebung der räumlichen Dimension der Praxis von Lehrpersonen	Hergestellt ohne Einwirken von Forscher*innen, natürliche Artefakte einer Anwerbepraxis von Bildungsministerien	Hergestellt ohne Einwirken von Forscher*innen, natürliche Artefakte einer Präsentationspraxis zum Tag der offenen Tür	Herstellung im Kontext eines Interviews zur Erhebung der Dimension des Arbeitsbündnisses in der Praxis von Lehrpersonen	Herstellung im Kontext von Interviews zur Erhebung von Narrationen zur Praxis von Lehrpersonen
Produktions- weise <i>Durch wen und wie wurde das Bild hergestellt?</i>	Stimulation der Zeichnung im Interview, hergestellt durch die Befragten	Veröffent- lichung durch Bildungsministerien, weitere Akteure bei der Herstellung wahrscheinlich	Veröffent- lichung und Vermittlung zu offizieller Schulveranstaltung durch die Schulleitung	Aufnahme durch For- schende, damit Stimulation im Interview	Stimulation im Interview, ver- handelt durch die Befragten
Rezeptions- weise <i>Durch wen und wie wird das Bild betrachtet?</i>	Akteur*innen im Forschungskontext, vor- dergründig als Selbstper- spektive	Akteur*innen in Öffent- lichkeit und Forschungskontext, vor- dergründig als Fremdper- spektive	Akteur*innen in Öffent- lichkeit und Forschungskontext, vor- dergründig als Fremdper- spektive	Akteur*in- nen im Forschungs- kontext, vor- dergründig als Fremdper- spektive	Akteur*in- nen im Forschungs- kontext, vor- dergründig als Selbstper- spektive
Inhalte <i>Was zeigt das Bild?</i>	siehe weiter- führend Kapitel 6.1.1ff.	siehe weiter- führend Kapitel 6.1.2ff.	siehe weiterführend Kapitel 6.1.3ff.		
Inhärente Sinngehalte <i>Wie zeigt sich das Bild?</i>					
Implikationen <i>Welche Bedeutungen erhält das Bild? Was löst es aus oder stimuliert es?</i>					

Abb. 3: Heuristische Dimensionierung des Bildhaften in den Teilstudien I-III, angelehnt an Kogler 2018 (© d. Vf)

Zum anderen geht es auf einer anderen sozialen Aggregierungsebene um „Bilder und Vorstellungen von und über“ (Schäffer 2010, S. 209) Lehrpersonen, ihre Alltage und Tätigkeiten, also solche Verständigungen, die eben gerade nicht oder nicht primär durch die Lehrer*innen selbst angereichert werden, sondern vielmehr als Ansichtsweisen und Gedanken (vgl. ebd., S. 210) im Diskurs entwickelt, mehr oder weniger in direktem Kontakt zu den Lehrer*innen und ihrem Beruf entstehen und dabei das Potenzial aufweisen, von außen an die Praxis herangetragen zu werden (z.B. durch Leitbilder, Kampagnen, Forschungsdiskurse). Die hierunter verbal- und bildpraktisch hervorgebrachten Perspektiven auf das Lehrer*in-Sein bezeichne ich im analytischen Sinne primär als Fremddarstellungen zum Lehrer*in-Sein. ‚Primär‘ auch hier, da sich beispielsweise in medienöffentlichen Darstellungen auch habituelle, in der Schulzeit erworbene Dispositionen heraukristallisieren können (auch Kramer 2022, S. 73). Konkret auf das Bild von Lehrpersonen und ihrem Beruf bezogen bedeutet dies etwa zugespitzt:

„Der jeweilige Schülerhabitus beinhaltet somit als Ausdruck der grundlegenden Orientierungen und schulischen Erfahrungen auch Bilder des guten oder idealen und Entwürfe des schlechten bzw. abgelehnten Lehrers, also Lehrerbilder, die einerseits den positiven bzw. andererseits den negativen Gegenhorizont des Schulischen repräsentieren. Im Zuge der Herausbildung des Schülerhabitus entsteht damit spiegelbildlich dazu ein passförmiger und gewünschter bzw. ein antagonistischer und abgelehnter antizipierter Lehrerhabitus auf Seiten der Schüler. Dieser fungiert als Repräsentanz des Schulischen im Eigenen und bildet eine Alter-Ego-Konstellation von Lehrer-Schüler-Relationen“ (Helsper 2018, S. 125).

Aber nicht nur aus medienöffentlichen Darstellungen, sondern auch aus Darstellungen wie etwa Schulleitungsreden oder in Forschungskotexten lassen sich mehr oder weniger antizipierte „Logiken der Praxis von Lehrkräften heraus[arbeiten]“ (Kramer et al. 2018, S. 9). Ein solcher Zugang lässt sich in den Teilstudien II und III nachzeichnen.

Die beiden hier idealtypisch entworfenen Pole von *Selbst- und Fremdperspektiven* sind also zunächst als heuristisches Konzept zu verstehen. Dabei wird Schäffers (2010) Konzeption der Bestimmung der Bilddimensionen gefolgt, in der jeweils am Fall die enthaltenen expliziten (kommunikativen) und impliziten (konjunktiven) und erfahrungsgesättigten Komponenten zueinander in Relation stehen. Denn so zeigen sich immer wieder Überlagerungen und Zusammenhänge an den Stellen, wo Eigen- und Fremddarstellungen im Herstellungsprozess des Bildhaften zusammentreffen. Recht deutlich zeigt sich dies etwa bei schulischen oder unterrichtsbezogenen Videografien. Denn so ist im praxeologischen Sinne davon auszugehen, dass im praktischen Herstellungsprozess dieser (bewegten) Bilder und am hervorgebrachten Produkt sowohl die Perspektiven der abbildenden als auch abgebildeten Bildproduzierenden differenziert werden müssen, d.h. Filmende (zumeist Forschende) und Gefilmte (zumeist Lehrpersonen), beteiligt sind (Bohsack et al. 2015b, S. 17f.). Weiter noch: auch die Rezipierenden, die den Sinn des Bildhaften auf der Basis ihrer eigenen Wissens- und Erfahrungsbestände mitkonstruieren (vgl. Baltruschat 2015; Michel 2003) und wiederum – je nach Anlage der Untersuchung – beispielsweise Lehrpersonen und/oder Forschende sein können. Wie oben schon benannt spielen beide Perspektiven auch in weniger ‚eindeutigen‘ wissenschaftlichen Studienkontexten in ihrer Relation eine Rolle, etwa dort, wo im Interview durch Forschende eigene Relevanzsetzungen und Anforderungslogiken eingebracht werden und von den Lehrpersonen bearbeitet werden müssen (vgl. Kramer 2019). Letztere Position schlägt sich in dieser Arbeit zunächst darin nieder, dass die Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Bildern durch

Lehrpersonen explizit mit bedacht und rekonstruiert werden (weiterführend Teilstudie III, Kapitel 6.1.3). Sie kommt aber auch darüber zum Ausdruck, dass die forscherinnenseitig eingegebenen Impulse, etwa zur Herstellung eines Bildes durch eine Lehrperson (weiterführend Teilstudie I, Kap. 6.1.1), mit reflektiert werden. Nicht zuletzt ist dieser Rahmentext als Teil des Erkenntnisprozesses ein Ausdruck einer solchen Interaktion: Mein Forschungs-handeln bei der Auswahl, Fokussierung, Rekonstruktion und Gegenüberstellung der Bilder verweist schließlich auf die Erweiterung der Position des Forscherin-Seins auch um die Rezipientinnenperspektive. Schließlich bleibt ein empirisch zu klarendes Phänomen, ob sich Lehrpersonen etwa bei der Bearbeitung von Forschungsstimuli lediglich mit sich, ihrem Alltag und ihrer Praxis explizit wie implizit auseinandersetzen, oder sich nicht auch ins Verhältnis setzen zu weiteren wahrgenommenen Perspektiven (z. B. auf das eigene Handeln oder das Handeln anderer) (vgl. z. B. bei Hinzke 2022a; Rotter 2022).

In dieser beispielhaften Illustration lässt sich aufzeigen, dass in den benannten Fällen folglich sowohl Eigen- als auch Fremddarstellungen denkbar sind und insofern am eigenen Fall stets einer Prüfung unterzogen werden müssen. In der Logik, wie sie Kanter (2016, S. 12-13) in ihren Leitfragen differenziert, wird bis hier hin und auch im Folgenden sowohl an die in der deutschsprachigen Bildwissenschaft gestellten Frage von Boehm (1994), *was ein Bild ist*, als auch an die von Mitchell (1994) im Ansatz der Visual Cultural Studies gestellten Frage, *was wie wo und wem durch das Bild etwas gezeigt wird*, angeschlossen.

3.3 Zusammenfassung: Verbindung einer praxeologischen und bildwissenschaftlichen Perspektive für die Erforschung des Lehrer*in-Seins

Wenn von praxeologischer Forschung die Rede ist, geht es übergreifend betrachtet um solche Ansätze, die in ihrem Grundgedanken „das Soziale als Feld von inkorporierten, materiell verwobenen Praktiken [begreifen], in deren Zentrum ein geteiltes praktisches Verständnis steht“ (Dickmann et al. 2015, S. 136). Ihnen ist zugleich zu eigen, dass sie sich entgegen der Annahme von rational begründbaren oder zu reflektierenden Handlungsmotiven „um die Aufhebung des Gegensatzes von Struktur und Akteur bemühen“ (ebd., S. 138). Bezugnehmend insbesondere auf Mannheims Wissenssoziologie und Bourdieus Habituskonzept – und damit im Fokus auf das Implizite – geht es im Kern insofern um „die Feststellung, dass alltägliches Handeln zielgerichtet und sinnhaft erscheint, ohne aber in der Regel Ausdruck einer bewussten Zielverfolgung zu sein“ (Kramer & Pallesen 2017, S. 5). In Rekurs auf die kunstgeschichtlichen und sozialwissenschaftlichen Modellierungen von Panofsky (1975, 1932) und Imdahl (1996a/b, 1994) lassen sich die zugrundeliegenden (ikonischen) Wissensbestände auch im Schwerpunkt auf Bilder untersuchen. Um diesen spezifischen Blick auf das Soziale, von Dickmann et al. (2015, S. 138) als ‚integrative‘ Form der Erforschung des Praktischen bezeichnet, zu gewährleisten und sich damit in einer spezifischen Ausrichtung den erfahrungsbasierten, verinnerlichten und in der Praxis sinnerzeugenden „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen“ (Kramer & Pallesen 2019c, S. 94) von und zu Lehrer*innen und ihrem Beruf zuzuwenden, werden in der Forschung bisher insbesondere praxeologisch-wissenssoziologische und rekonstruktive Verfahren zurate gezogen (vgl. zum Überblick etwa Kramer & Pallesen 2019b, S. 13; Kramer et al. 2018). Dabei geht eine solche Denkausrichtung in ihrem Gegen-

standsfokus vordergründig mit den diskursiv und visuell erzeugten Darstellungen zur Praxis von Lehrer*innen auf der Basis der Betrachtung von „typischen originären Handlungsanforderungen und -ambivalenzen“ (Pallesen & Matthes 2020b, S. 119) einher. Wie im Anschluss näher darzustellen sein wird, sind diese Zugänge bisher vordergründig mit berufsbezogenen Dimensionen unterrichtlicher Praxis als Eckpfeiler der Entschlüsselung von professionellem Handeln, Professionalität und Professionalisierung bzw. gegenläufigen Tendenzen der Deprofessionalisierung verbunden (vgl. Bonnet & Hericks 2014, S. 4). Kramer und Kollegen bezeichnen die den Forschungsdiskurs prägende und typische Form der Erschließung des Feldes auch als eine „auf das Lehrer*innenhandeln fokussierte Praxeologie des Unterrichts und des Lehrer*innenhabitus“ (Kramer et al. 2018, S. 13). Im Interessenfokus des Ansatzes in diesem Rahmentext stand hingegen das Lehrer*in-Sein als Praxis in verschiedenen Facetten und Aspekthaftigkeiten über die Kontrastierung der Befunde in ihrer Zusammenführung im Rahmentext. Man könnte auch sagen, dass die einzelnen Teilstudien I, II und III in diesem Text als eine Grundlage für eine Teilstudie IV fungieren. Um diese Haltung zu stützen, ging es in allen Teilstudien zum Beispiel nicht primär um die Fokussierung und Verengung auf den Aspekt des „teachings“ – also im weiteren Sinne die berufliche Facette des Unterrichtens oder der Ausgestaltung des Unterrichts – und auch nicht allein um die Rolle von Lehrpersonen als Unterrichtende, Berufsständige oder Professionelle. Stattdessen wurde der Versuch unternommen, auf die Komplexität und Prozesshaftigkeit im „doing teacher“ (Bennewitz 2014) zu reagieren. In den einzelnen Teilprojekten wurde dabei je etwas anders, aber gleichsam in der Fokussierung auf die Empirie und deren Rekonstruktion, ein offener Weg gewählt. Die explorative Forschungshaltung ließ den Gedanken zu, welche Denkmuster und Ausdruckformen für das Lehrer*in-Sein von den beteiligten Akteur*innen selbst in Anschlag gebracht werden würden – und umfasste dabei auch die Prüfung der eigenen Konstruktionen, die in den Diskurs mit hereinspielen. Diese Art des Feldzugangs geht insbesondere auf die Praxeologische Wissenssoziologie bzw. das Forschungsprogramm der Dokumentarischen Methode zurück, aber kann für viele offen-rekonstruktive Verfahren als maßgebend betrachtet werden:

„Allen offenen Verfahren ist gemeinsam, dass sie denjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas so weit wie möglich überlassen, damit diese ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können und auf diesem Wege die Unterschiede zum Relevanzsystem der Forschenden überhaupt erst erkennbar werden“ (Bohnsack 2021, S. 25)

Ein solcher explorativer praxeologischer Zugang versteht sich – wie Bennewitz in Anschluss an Reckwitz formuliert – als Analyse von „Raum und Zeit gebundener Körper-/Artefakt-/Wissenskomplexe [...], die als Praktiken und Komplexe von Praktiken (einschließlich solcher diskursiver oder visueller Art) beschrieben werden können“ (Bennewitz 2014, S. 264). Übertragen auf das ‚doing teacher‘ und somit auf verschiedene Aspekte in der Praxisdimension des Lehrer*in-Seins, das in der Beteiligung verschiedener sozialer Entitäten sowie Selbst- und Fremdperspektiven entsteht, bedeutet dies: „Die Bestimmung des Pädagogischen wird damit auf die Analyse der alltäglichen Praktiken sowie ihre[] Wirkungen und Funktionen verschoben“ (ebd., S. 269). Damit richtet sich eine praxeologische Forschungsperspektive grundsätzlich zunächst auf „Alltagssituatien jenseits von didaktischen, pädagogisch-normativen oder professionstheoretischen Zuschreibungen“ (ebd., S. 278) aus. Eine praxisverstehende Haltung in der Forschung

zu Lehrpersonen geht gegenüber feststehenden Ergebnissen stark auf das Implizite ein, das in den Praktiken sichtbar wird, sich in ihnen strukturiert und in den Produkten dokumentiert (vgl. Kramer & Pallesen 2017, S. 2ff). Dabei wird sowohl die prozesshafte Entwicklung von Wissensbeständen in den Blick genommen als auch deren Einbettung in widersprüchliche und spannungsreiche institutionelle Kontexte thematisiert (vgl. Pallesen & Matthes 2020a, S. 95). Letztlich fordert dieser Zugang dazu auf, die Relevanzsetzungen der beteiligten Akteur*innen neu zu betrachten – und sich für die damit verbundene Komplexität ihrer Orientierungen und Positionierungen zu öffnen, diese aber auch vergleichend zu betrachten. Gleichzeitig wird der explorative Charakter an der Stelle von Strukturierungen flankiert, wo die rekonstruierten berufsbezogenen Relevanzsetzungen der Akteur*innen mit beispielsweise einer professionstheoretischen Denkfolie kontrastiert werden. Hier zeigt sich auch ein Unterschied in den Teilstudien: Während die Befunde der Teilstudie I im Anschluss an die sinngenetischen Abstraktionen nicht professionstheoretisch, sondern raumtheoretisch diskutiert wurden, war das Erkenntnisinteresse in Teilstudie II und III explizit auch auf Aussagen zum professionellen Handeln und zur Professionalisierung bezogen.

Die wissenschaftliche Bedeutung des Bildes und damit auch die Reichweite der eigenen bildwissenschaftlichen Perspektive lassen sich in einem analytischen Kontinuum von Gegenstandsbezogenheit und Methoden-Methodologie-Bezug und zudem unter differenten Ausprägungen einer Fokussierung oder Zurückstellung des Bildes verorten. Dieses Kontinuum ermöglicht einerseits eine Konturierung des Status des Bildes in der Untersuchung und andererseits der Rolle, die die Untersuchung in Bezug auf die Erkenntnisgenese für die Bildwissenschaft selbst spielt. So existieren beispielsweise Forschungen, die sich auf allen Ebenen, d.h. begrifflich-theoretisch, forschungsmethodisch und empirisch, mit Bildern und ihrer Bedeutung als materiale und mentale Entitäten befassen und das Forschungsvorgehen selbst als zu beforschend kennzeichnen (für die Erwachsenenbildung und Soziologie z.B. Endreß 2019; Kanter 2016). Es gilt also zu differenzieren, ob und inwiefern Bilder neben dem (in diesem Fall) schulpädagogisch zu verortenden Gegenstand des Lehrer*in-Seins selbst zum Forschungsgegenstand gemacht werden und in dieser Perspektive auch die Bildwissenschaft als solche vorantreiben. Dies tritt u.a. dann ein, wenn Bilder etwa als neue oder innovative Datensorten bei der Erkenntnisgenese hinzugezogen werden und damit auch in Bezug auf eine „weitergreifende Begründung aus der Methodologie und auch aus der Handlungstheorie“ (Bohnsack 2021, S. 160) heraus erschlossen werden müssen. Dem stehen andere, niedrigschwelligere Vorgehensweisen gegenüber, in denen das Forschungsinteresse entweder hauptsächlich auf dem Untersuchungsgegenstand liegt oder aber vorrangig auf der sprachlichen und textuellen Ebene der Kommunikation verbleibt, die durch die Hinzunahme von oder durch die Anreicherung mit Bildern erschlossen wurde (vgl. Rundel 2020). Es liegen also auch Ansätze vor, die zwar im Erhebungskontext mit visuellen (z. B. foto-, videografischen) Methoden bzw. bildgestützt arbeiten und insofern „Bilder als Instrumente der Erkenntnis“ (Boehm 2010, S. 94) nutzen, aber mit Blick auf die Reflexion des bildwissenschaftlichen Zugriffs kein vordergründiges Erkenntnisinteresse bestimmen. Umgekehrt und da bildliche Darstellungen nicht zuletzt auch „durch das Nadelöhr des Textes hindurch“ (Bohnsack 2011, S. 26) zum Ausdruck kommen, erlangt der Umgang mit bildhaften Anteilen auch in solchen Forschungen eine Relevanz, die über die Rekonstruktion von Sprache bzw. Text diskursiv hervorgebrachte „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack 2021, S. 36) in den Blick rücken. Denn

bei der Auswahl von fokussierenden Passagen in Interviews oder Gruppendiskussionen wird wie oben ausführlich besprochen der Annahme gefolgt, dass diese „Höhepunkte des Engagements, der Intensität und Dichte“ (ebd.) in Kontexten von „szenischen oder metaphorischen Darstellungen“ (Bohnsack 2017, S. 152) in einer engen Verbindung zu inneren, mentalen Bildern stehen, „heißt ,Bild und Sprache [partizipieren; Anm. d. Vf.] an einer gemeinsamen Ebene der Bildlichkeit“ (ebd. in Bezug auf Boehm 1978, S. 447). In der Regel wird in solchen Forschungen aber nicht von einer bildwissenschaftlichen Herangehensweise bzw. von Erkenntnissen für die Bildforschung gesprochen (z. B. Böhme 2024). Um die bereits vorliegende und noch ausstehende Wissensbasis zu Bildern und zur Bildhaftigkeit – in diesem Fall zum Lehrer*in-Sein – zukünftig besser systematisieren zu können, wird dafür plädiert, den eigenen Umgang mit Bildern und den hiermit, wenn auch nur anteilig, in Verbindung gebrachten bildwissenschaftlichen Ansatz zukünftig noch stärker zu reflektieren (und dabei auch nach der Gestaltform der Bilder und der Art und Weise des Forschens mit Bildern zu differenzieren).

Im Kapitel 4 wird schlaglichtartig auf den Forschungsstand innerhalb der Untersuchungen zu Lehrpersonen und ihrem Beruf verwiesen, die sich als praxeologisch verortet und rekonstruktiv versteht, sich aber dann insbesondere auch auf einen bildbezogenen Ansatz oder bildhafte Dokumente bezieht.

4 Einblick in den Forschungsstand: Praxeologische, bildbezogene und rekonstruktive Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf

In diesem Kapitel geht es um einen exemplarischen Einblick in Diskurse innerhalb solcher Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf, die sich als praxeologisch, bildbezogen und rekonstruktiv ausgerichtet kennzeichnen lässt. In Anschluss an Nohls Verfahrensvorschlag der Komparation der Praxis der Forschenden im Sinne einer „methodisch kontrollierte[n] Sichtung und Systematisierung der Art und Weise, wie empirisch geforscht wird“ (Nohl 2013a, S. 271), interessiert demzufolge, welche Themen- und Problemstellungen im Horizont jener Forschungen in welcher Form bearbeitet werden und damit an der Hervorbringung der Praxis des Lehrer*in-Seins partizipieren.

Um zunächst Antworten darauf zu erhalten, welche Aspekte des Lehrer*in-Seins in welchen Forschungskontexten wie untersucht worden sind, werden notwendigerweise exemplarisch praxeologische ausgerichtete Forschungen zu Lehrpersonen und ihrem Beruf skizziert, wobei diese gegenwärtig v.a. in den „Perspektiven der Erforschung der Berufskultur neben Analysen zum Lehrer*innenhabitus und zu Praktiken der Berufsausübung“ (Kramer et al. 2018, S. 3) entfaltet werden. Zur empirischen Erarbeitung der mit den befragten Lehrpersonen verbundenen implizit-handlungsleitenden Wissensformen über (teils synonym bezeichnete) Orientierungsrahmen bzw. Habitusformationen (vgl. Kramer & Pallesen 2019b, S. 13) stehen die Studien eng mit qualitativ-rekonstruktiv ausgerichteten Forschungszugängen in Verbindung und wurden daher in Regelmäßigkeit mit der Dokumentarischen Methode (vgl. insbesondere Bohnsack 2021, 2011; Nohl 2017) oder mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (vgl. Kramer 2019) verfolgt. In Anbetracht der Studienlage kann zudem konstatiert werden, dass bildwissenschaftliche Studien zu schulpädagogischen Gegenständen zwar vorliegen (z.B. Böhme 2024; Böder & Rabenstein 2021), bildwissenschaftliche Ansätze im Forschungsdiskurs zu Lehrer*innen und ihrem Beruf nach wie vor aber kaum genutzt werden, worauf im Folgenden noch näher einzugehen sein wird.

Anschließend werden in einem ersten Schritt, ohne den Zweck der Vervielfältigung bereits vorliegender Überblicksbeiträge und ohne Anspruch auf Vollständigkeit, exemplarisch einige Beispiele aus der Lehrer*innenforschung konturiert, die sich in Rekurs auf die Rekonstruktion von Verhandlungsformen von und zu Lehrpersonen und ihrem Beruf ausdifferenziert haben (Kapitel 4.1). Im Mittelpunkt dieser Forschungen stehen in der Regel solche Darstellungen, die innerhalb von diskursiven und sequenzanalytisch zu bearbeitenden Verfahrensweisen aufgespürt werden, weniger jedoch Verwendungen von Zugängen auf der visuellen Ebene, bildwissenschaftliche Differenzierungen oder bildhafte Perspektiven, die jenseits der Lehrpersonen selbst zum Ausdruck gelangen. Da hierin größere Leerstellen bestehen und das Bildhafte in dieser Arbeit von großem Interesse ist, wird der Fokus anschließend in einem zweiten Schritt ausführlicher auf eine

solche Lehrer*innenforschung verschoben, die sich – mehr oder weniger explizit – mit bzw. zu Bildern auseinandersetzt (Kapitel 4.2). Abschließend wird auf der Basis der beschriebenen Schwerpunkte und Leerstellen die Motivation für die eigene Fokussierung plausibilisiert (Kapitel 4.3).

4.1 Praxeologische und rekonstruktive Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf

Bilanzen, die im Sinne ihrer Bemühungen zur Kartierung als sogenannte „Forschungs-Landkarten“ (Kramer et al. 2018, S. 3) mit jeweils eigenen Systematisierungsangeboten aufwarten, sind als Zeugnisse von Strömungen in der Vergangenheit fortlaufend erschienen und tragen kontinuierlich zu Sondierungen, Revisionen und zum Aufspüren von mehr oder weniger prominenten Diskursen und Leerstellen im Forschungsfeld zu Lehrpersonen, ihrem beruflichen und professionellen Handeln sowie in Bezug auf ihre Professionalisierung bei. So sind in den vergangenen Jahren immer wieder Handbuch- und Überblicksbeiträge erschienen, die sich explizit mit diesem Thema innerhalb der Schulpädagogik und Schulforschung beschäftigen (vgl. zum Überblick etwa Wittek & Matthes 2026/i.E.; Fabel-Lamla 2024, 2018; Helsper 2024, 2014; Herzog et al. 2021; Kramer & Pallesen 2019a/b; Kramer et al. 2018; Bonnet & Hericks 2014; Herzog 2014; Keller-Schneider & Hericks 2014; Terhart et al. 2014; Kunze & Stelmaszyk 2008; Reh & Schelle 2006; Schaefers & Koch 2000; Stelmaszyk 1999). Erst kürzlich haben zwei ausführliche Studienreviews¹⁸ die Liste in Bezug auf praxeologisch-wissenssoziologische Studien ergänzt, in denen sowohl Studien zur Professionalisierung im Lehramtsstudium (Wittek et al. 2024) sowie zur Professionalisierung im Lehrberuf (Wittek et al. 2025a) dargelegt und kontrastiert werden. Die Zusammenschauen bringen auf einer Metaebene wiederum neue Befunde zu starken Forschungsaktivitäten im Feld ebenso wie zu marginalisierten Perspektiven hervor (vgl. Kramer et al. 2018, S. 3). Daneben können auch einzelne Studien mit ihren Verortungen innerhalb des Forschungsstandes für die Bestimmung praxeologischer Ansätze und Zugänge herangezogen werden. Da die Thematisierung von Praxis, die Verwendung der Kategorie des impliziten Wissens und dessen Analyseform im qualitativen Spektrum in Bezug auf Lehrer*innen in dieser Arbeit fokussiert wird, spielen in der folgenden Darstellung insbesondere Ansätze und Entwicklungslinien in der rekonstruktiven (Berufs-)Biografie¹⁹ und Professionsforschung eine Rolle.

18 Das Verfahren des „Studienreviews“ (Bauer et al. 2020, S. 352) stellt eine systematisierende Bestandsaufnahme dar, in der zum einen Fokussierungen in den untersuchten Gegenständen bzw. Gegenstandsbereiche mit wiederkehrender Relevanz, aber auch Leerstellen sichtbar werden. Im Studienreview wird zusammenschauend und vergleichend betrachtet, wie die Studien methodisch-methodologisch angelegt und verfahren sind und welches empirische Material sie besprechen. Untersucht werden dabei Bezugnahmen auf metatheoretische Kategorien, das Sampling, die Erhebungsformen, die entstandene(n) und zu analysierende(n) Datensorte(n) ebenso wie auf das Vorgehen bei der Auswertung, Ergebnisdarstellung und Diskussion (vgl. ebd., S. 353). Diese Arbeitsweise ermöglicht eine Fundierung der heuristischen Bestimmungen in Bezug auf die im Forschungsdiskurs befindlichen Schwerpunkte und offenen Stellen.

19 In der Forschung zu Lehrpersonen finden sich unterschiedliche Begriffe wie etwa „Berufsbiografie“ oder „(Berufs-)Biografie“. Diese variieren insbesondere hinsichtlich des Einbeugs der gesamten Lebensbiografie sowie in der Ausrichtung auf das berufliche Handlungsfeld innerhalb professionstheoretischer Argumentationen (vgl. zusammenfassend Fabel-Lamla 2024, 2018; Helsper 2024; Wittek & Jacob 2020). Zur Problematik der Uneindeutigkeit der Verwendungsweisen sowie den damit einhergehenden Öffnungen und Beschränkungen vgl. ausführlicher Herzog (2014, S. 409) und Rotter (2014, S. 68).

Insbesondere in der auf die Lehrer*innen und den Lehrberuf bezogenen (berufs-)biografischen und professionstheoretischen Forschung²⁰ wurde und wird auf unterschiedlichen Wegen „die Frage bearbeitet, wie Lehrkräfte angesichts vielschichtiger und oft auch widersprüchlicher gesellschaftlicher und schulischer bzw. bildungspolitischer Anforderungen ihren Berufsalltag in der Schule gestalten“ (Asbrand 2009, S. 139). Zunächst ähnlich von der Bedeutung von Wissens- und Erfahrungsbeständen der Akteur*innen ausgehend wird in diesen Richtungen auf unterschiedliche Weise „die implizite Logik der Praxis betont, die sich in der Routinehaftigkeit von Praxisvollzügen, dem praktischen Wissen und der Materialität von Körpern und Artefakten zeige“ (Kramer et al. 2018, S. 3 in Bezug auf Bennewitz 2014, S. 194 und Reckwitz 2003, S. 284; Herv. get. d. Vf.):

„Auch wenn in diesen Studien nur teilweise der Habitusbegriff explizit gebraucht wird, wird doch eine Forschungsperspektive deutlich, die nach den impliziten Deutungs- und Interpretationschemata von Lehrpersonen fragt und diesen eine die Unterrichtspraxis hervortreibende Kraft zuweist“ (ebd., S. 10).

Deutlich wird an diesem Zitat, dass es in der aktuellen, insbesondere professionsbezogenen Fokussierung übergreifend um die Rekonstruktion des Impliziten v.a. in Hinblick auf unterrichtliche Kontexte respektive die „hervorgebrachte[...] Unterrichtspraxis“ (ebd.) geht bzw. um Verweise „auf zentrale Logiken desjenigen Handlungsfeldes, in dem sich Lehrkräfte beruflich zu bewähren haben“ (ebd., S. 9 in Bezug auf Helsper 2018). Eine solche, den Gegenstand maßgeblich mitstrukturierende Fokussierung resultiert vornehmlich aus der im Zeitverlauf stattgefundenen Verbindung der „Lehrerbiografieforschung [...] mit der Professionalisierungsforschung“ (Herzog 2014, S. 426; Herv. get. d. Vf.):

„Weil die Gewinnung von Professionalität als ein sich je individuell vollziehender berufsbiografischer Entwicklungs- und Lernprozess zu verstehen ist (vgl. Reh & Schelle, 2000), haben sich jüngere Studien vermehrt der Zusammenführung von Lehrerbiografie- und Professionalisierungsforschung zugewandt. [...] Die Lehrerbiografie wird in diesem Kontext sozusagen ‚entprivatisiert‘ in dem Sinne, dass die Verantwortung für ihre Gestaltung nicht alleine den Lehrpersonen überlassen wird“ (ebd.).

Gleichzeitig rückt die Bedeutung der Lebensbiografie für die Forschung damit zunächst eher in den Hintergrund, wird aber nicht gänzlich vernachlässigt bzw. implizit mitgeführt. Insofern lohnt der schlaglichtartige Blick auf beide Tendenzen mit ihren gegenstandsbezogenen und methodisch-methodologischen Schwerpunkten. Aufgrund der Bezogenheit dieser Arbeit auf implizite Wissensbestände und v.a. einen praxeologisch-wissenssoziologischen Blickwinkel wird der Diskursstrang II in seinen Entwicklungen und Forschungsbereichen im Folgendenden etwas ausführlicher betrachtet.

20 Auf das Potenzial eines praktikentheoretisch orientierten praxeologischen Zugangs über die Ethnografie kann an dieser Stelle nur am Rande verwiesen werden (z.B. Pille 2013). Als ein Beispiel verweist Bennewitz auf eine internationale Forschung (Jarzabokowski 2002, zit. in Bennewitz 2014, S. 279). Sie beschreibt die von der Lern-, Unterrichts- und Schulforschung eben nicht „trennscharf unterscheidbare Lehrerforschung“ (ebd., S. 270) als Desiderat in der eigenen Disziplin: „Möglicherweise gehört es zu den Selbstverständlichkeiten [...], Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler als zentrale Akteure des Unterrichts zu berücksichtigen“ (ebd.; Herv. d. Vf.).

4.1.1 Diskursstrang I: (Berufs-)Biografien und Lebenswege von Lehrpersonen

Im Kontext einer zunächst auf *lebensgeschichtliche Werdegänge* zielenden Erforschung wurde der von Terhart (1990, S. 247) bestärkten Perspektivverschiebung von einer Abgeschlossenheit von Bildung im Horizont des Lehramtsstudiums hin zum „Lehrer-Werden und Lehrer-Bleiben als lebenslange[m] Prozess“ Rechnung getragen, auch wenn Terhart und Kolleg*innen in ihren Studien selbst zunächst nicht von einer obligatorischen, sondern eher optionalen Passung des qualitativen Paradigmas zur Untersuchung berufsbezogener Ereignisse und Verläufe ausgingen (vgl. Terhart et al. 1994, S. 30).

Insbesondere die Lektüre eines Handbuchbeitrags von Herzog (2014) ermöglicht einen umfassenden Einblick in die Diskursentwicklungen. In einem ähnlichen Zeithorizont wie die Forschungsaktivitäten und Veröffentlichungen um den Kreis von Terhart et al. arbeiteten demnach bereits einige Forscher*innen mit qualitativen Zugängen bei der Untersuchung der (Eigen-)Darstellungen der Lehrer*innen. Dabei ging es in den erzählgenerierend aufgebauten Studien thematisch insbesondere um die subjektiven Identitätskonstruktionen von Lehrpersonen, ihre Lebensgeschichten, ihre alltäglichen Handlungsabläufe, ihr Belastungserleben im Beruf sowie eine starke Ausrichtung auf den Generationen-, Herkunfts- und Schulbezug (vgl. u.a. Combe & Buchen 1996; Reh 1996a/b; Hirsch 1990; Bastian 1988; Combe 1983; Du Bois-Reymond & Schöning 1982). Jenen Ansätzen ist gemein, dass sie zur Nachvollziehbarkeit individueller Entwicklungsverläufe und für ein Verständnis der Komplexität des Lehrer*in-Seins als Praxis ihre Perspektiven darauf ansetzten, neben den „institutionellen und organisatorischen Kontext[en] [...] auch die Lebensgeschichte [...] von früheren Erfahrungen und Zukunftsperspektiven“ (Kelchtermanns 1990, S. 321) einzubeziehen. Eine solche, den Erfahrungs- und Erlebnishintergründen der Akteur*innen zugewandte, sozialisatorische, konstruktivistische und interpretative Betrachtungsweise, die sich sukzessive auch hinsichtlich von Fragen zu ihrer Standardisierbarkeit weiterentwickelte, ist schließlich auch ein historisches Zeugnis und Resultat „der allgemeineren Neubewertung von qualitativen Methoden in der Sozialforschung“ (ebd., S. 323) sowie der Anerkennung ihrer Relevanz für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit bei der Ergebnis-, Theoriegenerierung und Diskursentwicklung.

Unter den vorliegenden Perspektiven sind einige Schwerpunkte zu verzeichnen (vgl. zum Überblick Herzog 2014, S. 425ff.), die sich im beforschten Feld raum-zeitlich aufspannen lassen (vgl. Kelchtermanns 1990, S. 327) und die nachfolgend exemplarisch angeführt werden. Zum einen wurde in *phasenspezifisch-biografisch* ausgerichteten Studien primär – und wie sich später in stärker professionsorientiert ausgerichteten Studien fortsetzt (vgl. etwa Hericks 2006) – der Berufseinstieg mit seinen Entwicklungspotenzialen untersucht, da in dieser Etappe im Gegensatz zur mittleren oder späten Berufsphase stärker mit Einschnitten und Veränderungen im Alltagsgeschehen der Lehrpersonen gerechnet wird und solche Irritationsphasen einen fruchtbaren Ansatzpunkt für Forschungen darstellen (vgl. Herzog 2014, S. 415 in Bezug auf Terhart et al. 1994, S. 36). In der wachsenden Verbindungslien der Untersuchung von Lehrer*innenbiografien unter Professionsaspekten folgten dann zum anderen auch Studien zu *beruflich-biografischen Übergängen*, die grundsätzlich mehr oder weniger selbstbestimmte Aspekte im Alltag von Lehrpersonen fokussieren, in denen „eine Person ihre Position durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert“ (ebd., S. 416 in Bezug auf Bronfenbrenner 1981, S. 43)

bzw. verändern muss. In der Vergangenheit wurde dabei v.a. auf die „Deutungsmuster und biographische[n] Ressourcen“ (Kunze 2011) ziellend, mit diskursiv-erzählgenerierenden Befragungen sowie hermeneutischen und deskriptiven Auswertungsstrategien gearbeitet (vgl. etwa zu Waldorflehrpersonen: Kunze 2011; zum Umgang von Lehrpersonen mit der Einführung der Förderstufe in Sachsen-Anhalt: Bennewitz 2005; zum unterrichtlichen Selbstverständnis von Lehrpersonen: Meister 2005; zu Lehrpersonen aus Ostdeutschland: Fabel-Lamla 2004). Dabei lassen sich hierunter auch Studien zählen, die das Moment der *Synchronität von beruflichen und privaten Erfahrungen* hinzuziehen (vgl. Herzog 2014, S. 419f.). Dabei wurde u.a. den Differenzen des Umgehens mit der „Vereinbarkeit von Erwerbs- und Familienarbeit“ (ebd., S. 420) nachgegangen, wobei Berufszufriedenheit und berufliche bzw. karrierebezogene Entscheidungen bei weiblich gelesenen Lehrkräften enger davon bedingt sind (vgl. ebd. in Bezug auf Herzog et al. 2007; Ammann 2004; Hänsel 1994; Flaake 1989). Zum anderen stand die *Gestaltung von Praxis in schulmodernisierenden und -entwicklungsbezogenen Wandelprozessen* in der Verknüpfung mit individuellen Erfahrungen im Mittelpunkt (vgl. ebd. in Bezug auf Brüsemeister 2004; auch Herzmann 2001). Dabei stellt Herzog 2014 schließlich heraus, dass empirisch noch unterbestimmt ist, auf welche Art und Weise verschiedene Erfahrungs- und Wissensbestände für die Gestaltung des schulischen Alltags von Bedeutung sind und wie diese zueinander relationieren (vgl. ebd., S. 425-428).

4.1.2 Diskursstrang II: Implizites Wissen von Lehrpersonen und seine professionstheoretische Relevanz

Neben dem, dass in der Forschung zu Lehrer*innen und ihrem Beruf bereits vor einigen Jahren auf die Vielschichtigkeit und Bedeutsamkeit des tiefliegend verinnerlichten, jedoch nur eingeschränkt auf der bewussten Ebene ausdeutbaren Erfahrungswissens von Lehrpersonen sowie auf die Relevanz für die (professionelle) Praxis hingewiesen wurde (vgl. u.a. Wittek 2013; Kunze 2011; Combe & Kolbe 2008; Hericks 2006; Reh & Schelle 2006; Helsper 2002b; Terhart 2001), haben sich insbesondere in den vergangenen zehn Jahren Studien herausgebildet, die das implizite Wissen in Anschluss an *praxeologisch-wissensoziologische Denktradition* (z. B. Wittek et al. 2025a/b; Bohnsack et al. 2022; Bohnsack 2020) sowie an *struktur- und habitustheoretische Grundlegungen* (z. B. Helsper 2025, 2018; Kramer & Pallesen 2019a) untersuchen. An dieser Stelle sei bemerkt, dass nicht im Detail auf die einzelnen Ansätze eingegangen werden kann. Zum einen liegen hierzu mittlerweile einige sehr ausführliche Überblickwerke und -beiträge vor, auf die im Text auch verwiesen wird. Zum anderen werden die empirischen Forschungsbezüge je nach Gegenstandsbereich innerhalb der Einzelbeiträge der Teilstudien dezidiert aufbereitet und können dort nachgelesen werden. Überdies hat sich der Diskurs parallel zur Abgabe dieser Arbeit noch einmal rasant weiterentwickelt und verzweigt, wie eigene Überblickbeiträge zeigen (Wittek & Matthes 2026/i.E.; Wittek et al. 2025a). Daher erfolgt die Darstellung in zusammenfassender und notwendigerweise erneut exemplarischer Form.

Die Auseinandersetzung mit dem Erfahrungswissen wird derart zentral gestellt, da sich hierüber die Wahrnehmungs- und Verhandlungsweise theoretischer Wissensbestände, z. B. normativer und feldspezifischer Anforderungen pädagogischen Handelns, in einer unbewussten, aber handlungsleitenden Form widerspiegelt, also vermittelt über solche verinnerlichten impliziten Wissensbestände, die sich im Verlauf der eigenen Lebens- und Schulbiografie herausgebildet haben und schließlich im Prozess des Lehrer*in-Werdens in der Praxis selbst reflektiert (vgl. Bohnsack 2022, S. 31) bzw. im Kontext ihrer „profes-

sionelle[n] Strukturnotwendigkeit“ im Berufsauftrag expliziten Reflexionen unterzogen werden müssen (Helsper 2025, S. 42). Helsper plädiert in diesem Sinne und in Anschluss an Oevermann (1996) etwa aus einer strukturtheoretischen Perspektive schon frühzeitig dafür, den Aspekt der pädagogischen Professionalität und Professionalisierung in Studien „zum Lehrerwissen“ zu stärken und dabei den „Kern der Lehrtätigkeit“ eindeutig zu benennen: Im Fokus dieser Perspektive steht „[d]ie pädagogische Arbeit mit Heranwachsenden, die noch in umfassende Bildungs- und Entwicklungsprozesse lebenspraktischer Autonomie involviert sind, und die Ausgestaltung der institutionellen schulischen Rahmenbedingungen dieses Handelns“ (Helsper 2002b, S. 83) – dieser Umstand kennzeichne den Lehrberuf als entsprechend professionalisierungsbedürftig. Bei Paseka (2013, S. 134) lautet es zu dieser spezifischen Ausdeutung des Lehrberufs wie folgt:

„Kennzeichnend für eine Profession ist die Zuständigkeit für ein gesellschaftlich zentrales Aufgabengebiet, das sich durch Unsicherheit und geringe Standardisierung charakterisieren lässt. Es muss daher fallorientiert, auf den Einzelfall bezogen, und nicht im Sinne einer technischen Rationalität gehandelt werden. Die Arbeit mit Menschen verlangt, sich selbst als ganze Person einzubringen, sich aber gleichzeitig auf rollenförmiges Handeln zurückzuziehen, um handlungsfähig bleiben zu können. Ambivalente Ansprüche, die sich aus der doppelten Verpflichtung gegenüber der Organisation bzw. der Profession ergeben, sind aktiv zu balancieren und Entscheidungen zu begründen“ (ebd.).

Um „den Kern des Lehrerberufs, dessen Handlungs- und Anforderungsstruktur [...] möglichst präzise zu bestimmen und zu beschreiben“ (Bonnet & Hericks 2014, S. 4) und demzufolge mithin zu klären, welche Besonderheiten und typischen Aspekte das Lehrer*innenhandeln im Wesentlichen umfasst (vgl. ebd.), arbeiten Bonnet und Hericks professionslogisch wesentliche Schwerpunkte heraus. Auch wenn Hericks (2006, S. 92) zunächst in seiner grundlegenden Studie neben dem Fokus auf „[d]ie Vermittlungstätigkeit als Kernbereich der Lehrerprofessionalität“ eine breite Dimensionierung von entwicklungsbegleitenden Anforderungs- und Aufgabenbereichen im Lehrer*innenhandeln eröffnet (vgl. ebd., S. 94), wird als unhintergehbarer Schwerpunkt in dieser späteren Rahmung der ‚klar definierte Kernbereich‘ des Unterrichts bestimmt, womit in der pädagogischen Profession das unterrichtliche, didaktische bzw. vermittelnde Handeln dominierend in den Mittelpunkt rückt (vgl. Bonnet & Hericks 2014, S. 4). Hierzu lautet es bei den Autoren genauer:

„Unabhängig davon, was Lehrer/innen sonst zu tun haben mögen (oder was immer die Gesellschaft ihnen darüber hinaus an Aufgaben auferlegen möchte), stellt der *Unterricht* mit seiner Hauptfunktion der Wissens- und Kompetenzvermittlung den zentralen Bereich ihres Handelns dar. Die Qualität ihres beruflichen Handelns hat sich zuallererst hier zu erweisen“ (ebd.; Herv. i. Orig.).

Daneben verweisen die Autoren gleichzeitig als weitere wesentliche inhärente Logik der Praxis auf die „widersprüchliche[] Einheit von Rollenhandeln und Handeln als ganzer Person als einer der zentralen Dimensionen professionalisierten Handelns“ (Oevermann 1996, S. 109):

„Lehrer/innen sind stets als ganze Personen in ihr berufliches Tun eingestrickt. Wie jemand unterrichtet, Wissen vermittelt, den Schüler/innen begegnet, mit Kolleg/innen zusammenarbeitet und sich in der Organisation verortet, hängt immer auch davon ab, wer er/sie selbst ist, von welchen Überzeugungen er/sie sich leiten lässt, was ihm/ihr als Mensch wichtig ist. Zugleich

agieren Lehrpersonen in ihrem beruflichen Handeln nicht als Individuen, sondern vertreten und verkörpern darin zugleich die *Institution bzw. Organisation*, für die bzw. in der sie tätig sind – das Schulsystem und die einzelne Schule“ (Bonnet & Hericks 2014, S. 4; Herv. i. Orig.)

Diese professionstheoretische Rahmung von berufsbezogenen Verhaltenserwartungen und Identitätsnormen (Bohnsack 2014, S. 37) deuten in ihrer Spezifizität auf die hohen berufsbezogenen Anforderungen an die Lehrpersonen und legitimieren damit auch die Professionalisierungsnotwendigkeit des Lehrberufs – gleichzeitig kommt nun mit der Kategorie des impliziten Wissens als Umgang mit diesen Normen eine dynamische Variable hinein. Kramer und Pallesen (2017, S. 5) verweisen in Bezug auf das implizite und handlungsleitende Wissen von Lehrpersonen auf „eine für das berufliche Handeln zentrale und zugleich im Grunde nicht abschließbare sowie nur schwer curricularisierbare Befähigung für das Lehrerhandeln“. Kowalski (2020, S. 75) fasst wiederum in Anschluss an Kramer und Pallesen (2017, S. 11) zusammen: „Der berufliche Habitus einer Lehrerin bzw. eines Lehrers kann somit spezifiziert werden als eine Verinnerlichung handlungsleitender Regeln als Anpassung an die berufliche Logik der Schule“. Professionalität und Professionalisierung werden demzufolge nicht allein durch formale Wissensgrundlage und Anforderungen definiert, sondern sind immer wesentlich von der erfahrungsbasierten Aneignung und der fortwährenden Bearbeitung durch die Akteur*innen im beruflichen Alltag abhängig.

Wittek und Matthes (2026/i. E.) unterstreichen in ihrem Handbuchbeitrag die von Herzog (2014, S. 426) ausgearbeitete Beobachtung des Forschungsfeldes zu Lehrpersonen, dass sich bei den prominenten Studien zu Lehrpersonen und ihrem Beruf der letzten zwei Jahrzehnte verstärkt Verbindungslien zu *Professionstheorien* wiederfinden. Anders gesagt kommt heute kaum mehr eine solche Forschung ohne professionstheoretische Bezüge aus, auch wenn sie etwa den Fokus auf die (Berufs-)Biografie legt (zum Überblick vgl. Fabel-Lamla 2024, 2018; Helsper 2024). Dies hat auch damit zu tun, dass in solchen Konzeptionen das Biografische etwa über die Erfahrungs- und Wissensbestände der Akteur*innen in die Perspektive auf den Beruf eingebunden wird. Neben den grundlagentheoretisch praxeologisch bzw. praxistheoretisch ausgerichteten Konzeptionen stellen also gegenstandsbezogene Perspektiven zur (Entwicklung der) Professionalität im Lehrberuf bzw. Professionalisierung der Lehrpersonen einen Schwerpunkt bei der Erforschung des Lehrer*in-Seins dar. Solche Studien lassen sich im Blick auf die Genese impliziter Wissensbestände oder habitueller Dispositionen grundlegend als biografieorientiert und „lebensbegleitend“ (Kramer & Pallesen 2017, S. 5) verstehen und betrachten dabei verschiedene Phasen: ausgehend von der eigenen Schulzeit, über das Lehramtsstudium bis hin zur Berufstätigkeit, wobei der Schwerpunkt bisher v.a. auf dem Berufseinstieg liegt (z.B. Herzog 2014). Einerseits aufgrund des Diktums der Annahme eines lebenslangen Entwicklungsprozesses (Terhart 1990, S. 247) und andererseits im Interesse der Reflexion der impliziten Wissensbestände weisen die Forschungsarbeiten der Vertreter*innen i.d.R. auch einen starken Bezug zu entsprechenden lehrer*innenbildenden Konzeptionen auf, vornehmlich mit einem dezidierten Wissenschafts- und Fallbezug (z. B. Bohnsack 2025; Helsper 2025; Kramer 2025).

Den mit der Lebensgeschichte zusammenhängenden erfahrungsbasierten und verinnerlichten Wissensbeständen wird also in Kontexten ihrer Bewältigung(snotwendigkeit) einerseits „eine hohe Relevanz für die Gewinnung von Professionalität“ (Herzog 2014, S. 408 in Bezug auf Reh & Schelle 2000) zugeschrieben bzw. andererseits ihr Stellenwert

für eine mögliche Deprofessionalisierung berücksichtigt (vgl. Bonnet & Hericks 2014). Derartige Praxeologien der Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf (vgl. Kramer et al. 2018) haben sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten, basierend auf qualitativ-rekonstruktiven Verfahrensformen, zunächst insbesondere über zwei professionstheoretische Ansätze²¹ weiter ausgeformt (vgl. Terhart 2011). Diese beiden Ansätze können heute als etablierte Professionsansätze mit jeweils variierenden, aber auch ähnlichen Schwerpunktsetzungen bei der Erforschung des Impliziten bezeichnet werden (vgl. Kramer & Pallesen 2017, S. 9-11): das *berufsbiografisch orientierte und Entwicklungsaufgabenbezogene Professionsparadigma* einerseits (vgl. zum Überblick etwa Fabel-Lamla & Košinár 2026/i. E.; Keller-Schneider & Hericks 2014; Hericks 2006) sowie das *strukturtheoretisch orientierte und auf Ungewissheits- und Kriseninterventionslogiken bezogene Professionsparadigma* andererseits (vgl. zum Überblick etwa Helsper 2014; 2002a). Die Unterscheidung lässt sich in den hierunter firmierenden Forschungsarbeiten derart funktional rekapitulieren, dass in der Regel in den Studien auf einen der beiden Ansätze primär Bezug genommen wird (berufsbiografisch z. B. Bonnet & Hericks 2020; Sotzek 2019; Hericks 2006; strukturtheoretisch z. B. Bressler 2023; Kowalski 2020; Rotter 2014). Beiden Ansätzen ist gemein, dass sie sich theoretisch geleitet und mit entsprechenden forschungsmethodischen Inventaren mit der Kategorie der implizit-handlungsleitenden Wissensbestände sowie ihrer Prägekraft im Handeln der Lehrpersonen auseinandersetzen und diese vor dem Hintergrund einer mehr oder weniger (un-)gewissen Entwicklungsperpektive thematisieren. Im Fokus stehen jeweils spezifische Theoriekonzeptionen und entsprechende Kombinationen mit qualitativ-rekonstruktiven Forschungsprogrammen zur Untersuchung der Eigenlogiken im Lehrer*innenhandeln und -beruf (vgl. Terhart 2011, S. 205). Die (Erforschung von) Prozesshaftigkeit und Diskontinuitäten im beruflichen Handeln von Lehrpersonen wird dabei verschieden gewendet (vgl. ebd., S. 209). Dabei unterscheiden sich die Annahmen etwa darin, dass im berufsbiografischen Entwicklungsansatz die Entfaltungsperspektive der beruflichen Laufbahn fokussiert und Professionalisierung als lebenslanger Bildungsprozess im Horizont individueller und kollektiver Erfahrens-, Erlebens- und Wissensräumen entlang verschiedener Etappen und Entwicklungsdimensionen im Berufsleben gekennzeichnet wird (vgl. u. a. Wittek & Jacob 2020; Hericks 2006; Terhart 2000, 1996), während im strukturtheoretischen Ansatz die fortwährenden, unauflösbar mit dem Lehrer*innenhandeln verbundenen Ambivalenzen bzw. Antinomien und deren Bewältigung fokussiert und Professionalität in der stellvertretenden Deutung durch die Lehrperson zur Herstellung von lebenspraktischer Autonomie aufseiten der Schüler*innen grundsätzlich als ungewiss, widersprüchlich und reflexions- bzw. insofern professionalisierungsbedürftig angenommen wird (vgl. u. a. Paseka et al. 2018; Helsper 2011; 2002; Oevermann 1996). Anders formuliert bewegen sich die Ansätze zwischen längs- und querschnittlichen Dimensionen bzw. Anfragen zum „generelle[n] Lehrerhandeln oder [zu; Anm. d. Vf.] berufsbiographische[n] Entwicklungen“

21 Der ebenso unter den vielzitierten drei Ansätzen prominente kompetenztheoretische, zumeist quantitativ-standardisierende und pädagogisch-psychologisch agierende Professionsansatz (vgl. zum Überblick Terhart 2011, S. 207; Kunter et al. 2011; Blömeke et al. 2010; Baumert & Kunter 2006) kann an dieser Stelle nicht explizit dechiffriert werden, wenngleich Schnittstellen im Zugang auf das Implizite in der Perspektive auf die Überzeugungen und ‚beliefs‘ von Lehrer*innen bestehen (z. B. Reusser & Pauli 2014). Dabei wurden in der praxeologischen Professionsforschung bereits kompetenztheoretische Annahmen und entsprechende methodische Zugänge mit der berufsbiografischen Entwicklungsperpektive trianguliert (z. B. Sotzek 2019; Keller-Schneider & Hericks 2014; Košinár 2014; vgl. auch Terhart 2011, S. 208).

(Hinzke 2018, S. 192). Während im berufsbiografischen Entwicklungsansatz zumeist eine längerfristige und dynamische Zeit- und Raumperspektive eingenommen wird, diese über Mehrfachbefragungen einzuholen sucht und in der Zentralstellung des Beruflichen teils auch das „Berufs- und Privatleben miteinander verschränkt sieht“ (Terhart 2011, S. 209), wird das professionelle Handeln im strukturtheoretischen Ansatz eher organisations- und klient*innengebunden auf Zustände bezogen, die „immer prekär, und zwar situativ als auch berufsbiographisch“ (ebd.: 206) und wiederum auch „nicht unabhängig von persönlichen Erfahrungen und Dispositionen“ (Rotter 2014, S. 66 in Bezug auf Helsper 2002a, S. 92) zu denken sind. In dieser schlaglichtartigen Gegenüberstellung wird besonders entlang der Ähnlichkeit von Begriffen wie Dynamik und Kontingenz, von einer Ausrichtung auf die Interaktion mit Schüler*innen oder auf das Arbeitsbündnis, raum-zeitlichen Komponenten temporärer und andauernder beruflicher und persönlicher Involviertheit sowie in Bezug auf die Bewältigung zentraler Anforderungen und Entwicklungsnotwendigkeiten im Beruf in Relation zu persönlichen Wissens- und Erfahrungshintergründen deutlich, dass sich – wie Terhart (2011, S. 210) formuliert – die Ansätze am Ende eher gegenseitig ergänzen und fruchtbar machen.

Diese eigene Dynamik und Bezogenheit der Ansätze wird auch darüber deutlich, dass berufsbiografische und strukturtheoretische Ansätze zur Untersuchung impliziten Wissens mitunter kombiniert (z.B. Kahlau 2023; Hinzke 2022b) oder etwa strukturtheoretisch ausgearbeitete Aspekte, z.B. das Phänomen der Krise oder der Asymmetrie im pädagogischen Handeln, dann in praxeologisch-wissenssoziologischen Studien weitergeführt wurden (z.B. Bressler 2023; Schmid 2021; Hinzke 2018), die wiederum ihren Ursprung eher in der Traditionslinie des berufsbiografischen Ansatzes verorten lassen. Das bedeutet, dass praxeologisch-wissenssoziologische Studien bzw. solche, die mit der Dokumentarischen Methode verfahren, v.a. auf die Studien von Hericks und Kunze (2002) sowie Hericks (2006) zurückgehen, wobei i.d.R. auf letztere Quelle verwiesen wird. In dem bereits angesprochenen eigenen Studienreview von 236 Beiträgen zur Forschung zu Lehrpersonen konnte hinsichtlich der Publikationsdichte bis zum Jahr 2024 eine generell sehr hohe Aktivität in diesem Feld verzeichnet werden, die dann seit 2014 kontinuierlich zunimmt (weiterführend siehe Wittek et al. 2025a, S. 123). Solche und andere erziehungswissenschaftliche Studien haben schließlich dazu geführt, dass Bohnsack (2020) auf deren Basis einen eigenen Ansatz pädagogischer Professionalität mit Blick auf das ‚professionelle Milieu‘ (ebd., S. 42) ausformuliert. Darin wiederum wird einerseits die bereits elaborierte Feststellung betont, dass Lehrpersonen „mit ihren Klient*innen eine gemeinsame interaktive Praxis eingehen“ (Olk 2024, S. 63). Andererseits wird methodologisch der Blick auf die „Praxis selbst ausgerichtet“ (ebd.), d.h.: „Was als professionalisiert resp. im Prozess der Professionalisierung befindliches Tun erscheint, wird zum Gegenstand der reinen Beobachtung, die die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive einen analytischen Rahmen bieten will“ (ebd.). Zur theoretischen und empirischen Anreicherung ist zwei Jahre später dann zudem ein gemeinsamer Sammelband mit Bonnet und Hericks mit dem Titel „Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung“ (Bohnsack et al. 2022) erschienen. Zugleich hat sich der strukturtheoretische Professionsansatz in der Ausdifferenzierung des Konzepts des professionellen und professionalisierungsbedürftigen Lehrer*innenhabitus weiterentwickelt (vgl. Kramer & Pallesen 2019a/b/c; Helsper 2018) und dies auch hinsichtlich feldspezifischer Anforderungslogiken, da der Zugang im Hintergrund auch die Denkfolie des schultheoretischen Ansatzes der Schulkultur mitführt, wenn von Möglichkeitsräumen der Professionali-

sierung die Rede ist (vgl. Helsper 2008a/b; Helsper et al. 2001). Schulkultur wird hier ähnlich wie „fachkulturelle Leitnormen und Orientierungen und berufskulturelle Traditionen“ (Pallesen & Matthes 2020a, S. 98) zur Sozialisationsinstanz. Dazu wird ausgeführt, dass „[s]o wie die praktisch-symbolischen Formen der Berufsausübung an den Veränderungen der Settings in einer empirisch zu bestimmenden Weise beteiligt sind, wirken die Bedingungen des Felds auf sie zurück und setzen möglicherweise die Beständigkeit der Berufskultur unter Druck – mit entsprechenden Auswirkungen dann auch auf die Bildungsprozesse des Lehrer*innenhabitus als inkorporierte soziale Sinnstrukturen“ (Kramer et al. 2018, S. 14). Der Phänomenbereich des Habitus von Lehrpersonen wurde schließlich abermals von praxeologisch-wissenssoziologisch grundierten Studien flankiert und diskutiert (z.B. Hinzke 2022b; Hericks et al. 2018a/b) – was wiederum insbesondere auf eine grundlagentheoretische Publikation zum Spannungsverhältnis von Norm und Habitus bei Bohnsack (2014) zurückführbar ist und auch bei Hericks (2006) schon angelegt war. Und nunmehr finden sich die strukturtheoretisch geprägten Überlegungen zur Relation von Habitus und Schulkultur auch in berufsbiografischen Bezugnahmen auf die Relation von Berufsbiografie und Organisation (z.B. Bonnet & Hericks 2022, S. 80-82).

Die Skizze auf inhaltlich-konzeptioneller Ebene lässt aufzeigen, dass die Erforschung von impliziten Wissensbeständen von Lehrpersonen von einer engen Verzahnung und wechselseitigen Bezugnahmen verschiedener grundlagen- und gegenstandstheoretischer Überlegungen geprägt ist. Berufsbiografische, struktur- bzw. habitustheoretische sowie praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven auf die Erforschung von Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen entwickeln sich dabei nicht isoliert, sondern greifen wechselseitig Konzepte, Fragestellungen und empirische Befunde auf. Dadurch entstehen fortlaufend neue theoretische und empirische Ausdifferenzierungen, die das Verständnis pädagogischer Professionalisierung und des (professionellen) Lehrer*innenhabitus vertiefen. Gleichzeitig schafft die Intensität der professionsbezogenen Auseinandersetzungen im Feld eine hohe Komplexität und geht, auch aufgrund der theoretischen Setzungen und der Aspekthaftigkeit, notwendigerweise mit empirischen Schwerpunkten und Leerstellen einher. Die Schwerpunktsetzungen und Leerstellen sollen im Folgenden noch einmal exemplarisch anhand von prominenten Forschungsarbeiten verdeutlicht werden. In der Logik der Verknüpfung der Schwerpunktsetzungen in den eigenen Teilstudien und Einzelbeiträgen verbleibend wird dabei auf wesentliche inhaltliche und forschungsmethodische Eckpfeiler zur Erforschung von *Lehrpersonen im Beruf* verwiesen.²² In diesen Darstellungen geht es insgesamt v.a. um solche (impliziten) Wissensbestände, die die *berufsbezogene Praxis* maßgeblich prägen und anleiten bzw. einen konstitutiven Rahmen für die *Ausgestaltung beruflicher Tätigkeit* bilden (vgl. Kramer & Pallesen 2019c, S. 73; Keller-Schneider & Hericks 2013, S. 135). Dabei werden wiederum solche Forschungen benannt, die praxeologisch-wissenssoziologische, berufsbiografische und/oder struktur- bzw. habitustheoretischen Grundierungen aufweisen und in denen i.d.R. mit der Dokumentarischen Methode (u.a. Bohnsack 2021) oder der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (Kramer 2019) geforscht wurde. Das Ziel

22 Aufgrund des Erkenntnisinteresses auf das Lehrer*in-Sein und der nochmaligen Komplexitätssteigerung kann in diesem Kontext nicht jedoch auf Studien expliziter eingegangen werden, die etwa in Bezug auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden vorliegen, sich im Bereich der Fachkulturforschung wiederfinden oder schulische und unterrichtliche Kontexte aufzeigen, in denen Lehrpersonen mehr oder weniger randständig mit untersucht werden (vgl. zum Überblick weiterführend etwa Wittek et al. 2024; Kramer et al. 2018).

dieses Einblicks ist nicht die Abbildung des gesamten Forschungsfeldes, sondern die illustrative Sichtbarmachung von übergreifenden Schwerpunkten und Leerstellen in Bezug auf die Perspektivierung des Gegenstandsbereichs des Lehrer*in-Seins. Die Studien von Hericks und Kunze (2002) bzw. ausführlich in Hericks (2006) bilden wie angedeutet einen zentralen Ausgangspunkt in diesem Diskursstrang. Sie stellen gewissermaßen auch einen Übergang in der Biografieforschung zu Lehrpersonen dar, wie sie bis dato breiter vertreten war (siehe Kapitel 4.1.1). Während es in der Biografieforschung vorher v.a. um „eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit den eigenen biografischen Anteilen am professionellen Handeln“ (Cramer 2020, S. 116 in Bezug auf Fabel-Lamla 2018) ging, „entwickeln sich andererseits Berufsbiografien von Lehrpersonen als Forschungsstrang, auch um die Entwicklungsfähigkeit von Professionalität zu betonen (Terhart et al., 1994)“ (ebd.). Wobei sich in dieser Gegenüberstellung abermals abzeichnet, dass eine Nähe über die biografischen bzw. eben erfahrungsbedingten Anteile dennoch bestehen bleibt. Hericks (2006, S. 179) fokussiert in dieser Denkrichtung als einer der ersten Forschenden in diesem Feld mittels episodischer Lehrpersoneninterviews und biografischer Fortsetzungsinnterviews die impliziten Deutungen von Lehrpersonen im Fokus auf das „[i]ndividuelle[...] Erleben und Bearbeiten der Berufseingangsphase“. In dieser sowohl berufsbiografisch als auch strukturtheoretisch geprägten Arbeit konnte er auf der Basis einer Heuristik zu typischen Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg sowie entlang von Fallstudien in der Triangulation von Objektiver Hermeneutik und Dokumentarischer Methode implizite Wissens- und Verhandlungsformen insbesondere in der Dimension der Vermittlung und des Unterrichts sowie in Bezug auf die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung herausarbeiten. Diese ließen sich zwischen den Varianten eines ‚Erklärer- und Veräußerungshabitus‘, eines Habitus beruflicher ‚Darstellungsmöglichkeiten für das eigene Selbst‘ sowie einem ‚Erarbeitungs- und Kreativitätshabitus‘ (vgl. ebd., S. 415ff.) aufspannen und bewegten sich dabei auch im Horizont der Entgrenzung innerhalb „der *modus operandi* des Unterrichtes“ (ebd., S. 394; Herv. i Orig.). Wie wir in unserem Studienreview in der historischen Nachzeichnung der Publikation von Studien sowie im Einblick in deren gegenstandsbezogenen, methodisch-methodologischen Entscheidungen und empirischen Befunden weiterhin aufzeigen konnten (Wittekk et al. 2025a, S. 123), rücken dann mit den praxeologisch-wissenssoziologisch geprägten Werken von Bohnsack (2020, 2014) und Bohnsack et al. (2022) sowie den struktur- und habitustheoretisch geprägten Werken von Helsper (2018) und Kramer & Pallesen (2019a, 2018, 2017) wellenartig weitere Studien in den Vordergrund, von denen exemplarisch einige aufgegriffen werden.

Sehr häufig wird nachfolgend im Diskurs Bezug genommen wiederum auf die Studien von Hericks, Keller-Schneider und Kolleg*innen, die im Rahmen des KomBest-Projekts entstanden sind (z. B. Sotzek 2019; Wittek et al. 2019; Hericks et al. 2018a/b; Sotzek et al. 2017). In diesem Projekt stand auf der Gegenstandsebene der Berufseinstieg von „30 deutschen und schweizerischen Lehrpersonen des Gymnasiums und der Primarstufe, die über zwei Jahre in ihrem Berufseinstieg begleitet wurden“ (Hericks et al. 2018b, S. 65), im Mittelpunkt, aber auch die metatheoretisch und empirische Erfassung des von Bohnsack (2014) konzeptionell entworfenen Spannungsfeldes von Normen und Habitus in der Dimension des Lehrberufs. In der mehrdimensionalen Typologie, die über narrative Interviews gewonnen wurde, zeigt sich „der Berufseinstieg insgesamt als eine Phase, in welcher Lehrer*innen permanent mit komplexen Verhaltenserwartungen konfrontiert sind, die für die eigene Handlungspraxis als bedeutsam verhandelt werden“ (Hericks et

al. 2018b, S. 77). In der Betrachtung der Bearbeitung der „Normen des Erfahrungsraums Schule“ (ebd., S. 76) durch die Berufseinstiegenden lassen sich dort zwei Modi rekonstruieren, die sich um die „Pole eines konsolidierenden und eines modifizierenden modus operandi“ (ebd.; Herv. i. Orig.) bewegen, die also die Bearbeitung der Normen vor dem Hintergrund ihres Habitus entsprechend zusammengefasst eher abzuwehren oder zu übersetzen versuchen.

Sotzek (2019) etwa legte ihren Fokus innerhalb des Projektes dann auf „Emotionen im Berufseinstieg“. Um zu klären, wie Emotionen in Entwicklungsprozessen von Berufseinstiegenden relevant werden, zog sie empirische Daten aus episodischen und erzählgenerierenden Interviews hinzu. Mit diesen konnte sie eine mehrdimensionale Typologie herausarbeiten, die unterrichtliche, kollegiale und auch von auf Schüler*innen und die Schule als Organisation bezogenen Interaktionszusammenhänge nachzeichnen lässt.

In der Publikation von Wittek und Kolleg*innen (2019) ging es v.a. um die Darstellung und Begründung das längsschnittlichen Studiendesigns. Das Anliegen wird derart beschrieben, „die Prozessstruktur des Lehrerhandelns (gefasst mit dem Konzept des Habitus) im Längsschnitt zu untersuchen sowie zu analysieren, inwiefern und unter welchen Bedingungen sich (potenzielle) Prozesse der Professionalisierung vollziehen“ (ebd., 297). Die in KomBest rekonstruierten Modi werden dort näher zu „Spannungskonstellationen“ (ebd., S. 307) und den dabei relevanten Irritations- und Stabilisierungspotenzialen untersucht, wobei sich über die kurze Zeit kaum und eher spontane Veränderungen zeigen und diese auch primär im modifizierenden Modus als Erprobung von Praxen (vgl. ebd., S. 316).

Neben der Vielzahl an bedeutsamen Publikationen aus dem KomBest-Projekt wird sich häufig auch auf die zeitgleich veröffentlichte Studie von Hinzke (2018) bezogen. Er fokussierte auf der Basis von episodischen Lehrer*inneninterviews und Shadowings ebenso in der Bezugnahme auf die neueren Entwicklungen innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie bzw. der Dokumentarischen Methode und daneben vor dem Hintergrund des strukturtheoretisch geprägten Professionsansatzes „Lehrerkrisen im Berufsalltag“, die sich auf „Lehrerkrisen im schulischen Arbeitsalltag“ (ebd., S. 156) konkretisierten. Entlang von vier Eckfällen und angereichert durch weitere Fälle aus dem Sampling rekonstruierte er nicht nur differente Krisenerfahrungen der Lehrpersonen und typisierte deren Umgangsweisen mit Normen (z. B. als ‚Beziehungs-‘ oder ‚Entscheidungskrise‘), sondern thematisierte auch die „Bedeutung der Wahrnehmung möglicher Schülerkrisen für die Erfahrung von und den Umgang mit eigenen Krisen“ (ebd., S. 404). Die Befunde zeigen, dass die Lehrpersonen typenüberspannend die Krisenerfahrungen vor dem Hintergrund ihrer Orientierungen im Kontext der „Interaktion mit Schüler*innen“ (ebd., S. 398) rahmen und dabei einen unterschiedlich stark ausgeprägten „Unterrichtsbezug“ (ebd.) aufweisen.

In der struktur-, anerkennungs- und habitustheoretisch ausgerichteten Studie von Kowalski (2020) rückte die Erforschung von Nähe-, Distanz- und Anerkennungsverhältnissen in der Beziehung von Lehrpersonen und Schüler*innen in den Fokus. Auf der Basis von berufsbezogenen narrativen Interviews und (aufgezeichneten) Unterrichtsbeobachtungen untersuchte sie die „Lehrkraft im beruflichen Feld der Schule“ (ebd., S. 75) zu den Möglichkeiten der Professionalisierung. In drei Fallstudien konnte sie über eine „Heuristik zur Beziehungsgestaltung von Lehrkräften“ (ebd., S. 107) mittels der Methode der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion Typen der Gestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse rekonstruieren. Diese zeichnen sich durch „verschiedene Ausprä-

gungsgrade der Nähe-Orientierung, des verinnerlichten Wunsches einer Lehrkraft nach Anerkennung und der beruflichen Zuständigkeit für die Anerkennungsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler“ (ebd., S. 460) aus und bewegen sich zwischen emotionaler Entgrenzung, narzisstischem Anerkennungskampf und Sachorientierung; einen (professionalisierten) Idealtyp der fürsorglichen Vermittlung (vgl. ebd., S. 462) kann sie indes nicht rekonstruieren.

Bresslers Studie (2023, S. 17) zu den Erfahrungen und dem „Umgang von Lehrpersonen mit der Asymmetrie“ in der Beziehung zu den Schüler*innen lässt sich auch als Anschluss an die Erforschung der Dimension des Arbeitsbündnisses verstehen, da auch hier der Blick auf den Aspekte der Ungleichheit in dieser Interaktion fällt. Hierfür führte er Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen und wertete diese mit der Dokumentarischen Methode aus. Struktur- und systemtheoretisch gerahmt werden empirische Wissens- und Machtdimensionen ausgearbeitet. In zwei Typiken wird zum einem der „wahrgenommenen Interaktionsmodus“ (ebd., S. 239) zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen (von oppositionell bis komplementär) sowie zum anderen die „Inanspruchnahme einer superioren Position“ (ebd.) zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen (von selbstbezüglich bis beruflich notwendig) differenziert.

Die sich bei Kowalski und Bressler abzeichnenden Entgrenzungsdynamiken verweisen dabei weiterführend immer auch auf die Ambivalenz der Ausübung des Lehrberufs im Spannungsfeld von Berufsrolle und Person (schon Hericks 2006). Damit werden Chancen und Grenzen einer solchen Perspektiveinnahme deutlich, wenn einerseits klare Tätigkeitsbereiche im Horizont berufsbezogener Kontexte als professionelle legitimatorisch abgesteckt werden, andererseits zudem davon ausgegangen wird, dass stets mehr ‚hineinragt‘ oder ‚herauswirkt‘. So haben auch einige andere Forschungen kritisch auf die mit dem Lehrer*in-Sein verbundenen Entgrenzungsdynamiken verwiesen.

Heraus stechen dabei die Studien von Hörlein und Gibson (2008) sowie Hörlein (2019). Beide Studien beziehen sich auf Datenmaterial von Hörlein. Hörlein und Gibson (2008, S. 161) können zunächst in ihrem Beitrag über narrationsstrukturelle Analysen von Interviews deutlich machen, wie Hauptschullehrer*innen die „Möglichkeiten und Barrieren der Vereinbarkeit von Lehrberuf und Familie“ thematisieren. In drei rekonstruierten Fallporträts werden unterschiedliche Verhandlungsmodi sichtbar: „Die Hauptschulklassen als Familie“ (ebd., S. 166), „Konsequente Trennung von Berufs- und Privatleben“ (ebd., S. 169) sowie „Das Risiko des Scheiterns am eigenen Anspruch im Berufs- und Familienleben“ (ebd., S. 171). Die Autorinnen zeigen damit über unterschiedliche berufsbezogene Selbstbilder der Lehrpersonen, „welche Herausforderungen die Lehrpersonen in ihrem Lehr- und Lebensbereich erleben, für sich nutzen bzw. daran scheitern“ (ebd., S. 174). In der Studie von Hörlein (2019) wird dann unter einem struktur- und kompetenztheoretischen Professionsansatz noch einmal explizit auf die Bedeutung der individuell-biografischen Erfahrungsaufschichtung für die Professionalisierung im Lehrberuf verwiesen. Um „Verknüpfungen zwischen Lebensgeschichte und Beruf“ (ebd., S. 60) herzustellen, spricht Hörlein vom Erfordernis der „Würdigung der Gesamtbiographie“ (ebd., S. 59). Ihr Vorgehen, das wiederum im Zugang von narrationsstrukturellen Analysen verortet wird, bezieht sich dabei auf „die vorberufliche Biographie“ (ebd., S. 60). Als Ressourcen ‚biografischer Arbeit‘ (vgl. ebd., S. 193ff.) sind die soziale Einbettung in Bezug auf signifikante Andere (Bezug zur Herkunftsfamilie und zur eigenen Familie, Schule, Peers), die Berufswahl, das Studium und Referendariat, die Aneignung des Lehrberufs im Berufseinstieg sowie die Bearbeitung von beruflichen Handlungsanforderungen (in Bezug

auf ausgewählte Antinomien: Nähe-, Sach-, Vertrauensantinomie) empirisch benannt. An drei Kernfällen lässt sich die Verarbeitung der Biografie hin zu einer Berufsbiografie nachzeichnen und gleichzeitig werden die aktuelle soziale Involviertheit und ihr Einfluss auf das Selbstkonzept der befragten Lehrpersonen mit aufgegriffen. In der „Bezugnahme auf lebensweltliche Anforderungen“ (ebd., S. 227) werden aktive und blockierte „Aus-einandersetzungen mit beruflichen Handlungsanforderungen und Erfahrungsaufschichtungen“ (ebd.) sichtbar. Professionstheoretisch interessant ist dabei beispielsweise die empirische Feststellung, dass die Verarbeitung der Berufswahl maßgeblich zur Herstellung eines dauerhaft erfolgversprechenden Selbstbildes beträgt und Reflexionsprozesse dort stillstehen, wo es um „die Übernahme diffuser Orientierungen und die Erfahrung von Fremdbestimmtheit sowie das Muster der Berufung“ (ebd., S. 228) geht.

Rotter (2014, S. 102) etwa setzte die Frage ins Zentrum, „welche Bedeutung die Lehrkräfte selbst ihrem Migrationshintergrund für ihr professionelles Handeln im schulischen Alltag beimessen“. Dabei wurden problemzentrierte Interviews mit der Dokumentarischen Methode in Bezug auf die „Relevanzsetzung des eigenen Migrationshintergrunds in der schulischen Handlungspraxis“ (ebd., S. 105) bzw. „bei der Ausgestaltung der beruflichen Rolle“ (ebd., S. 106) analysiert. Diese Analyse erfolgte wiederum zur Nähe-Distanz-Antinomie, die im strukturtheoretischen Professionsansatz konzeptionell herausgearbeitet war, und differenziert u.a. zwischen einem ‚pädagogisch-professionellen Lernbegleiter-Typus‘ und einem ‚kompetenten Migrationsanderen-Typus‘ (vgl. ebd., S. 110).

Graalmann (2018, S. 98) befasste sich in Anknüpfung an den struktur- und berufsbiografischen Professionsansatz in einer exemplarischen Interviewfallstudie mit den „habituspezifischen (An-)Passungsleistungen“ einer Gesamtschullehrerin. In dieser Fallstudie ging es um die von der Lehrperson markierten Anforderungen und Regeln des Berufsfeldes Gesamtschule und die Art und Weise der Bewältigung im Berufsalltag. Dabei arbeitet Graalmann in enger Bezugnahme auf Bourdieus Habitustheorie und in der Annahme vom „Ineinandergreifen“ von „Privat- und Lehrerhabitus“ (ebd., S. 95) mittels der Dokumentarischen Methode u.a. das entgrenzende „Orientierungsdilemma zwischen ihrer privaten und ihrer Lehrerinrolle [...], um passend im Feld der Schule mit ihren Schüler*innen interagieren zu können“ (ebd.) heraus.

Auch lässt sich eine Studie zum kooperativen Englischunterricht anführen (Bonnet & Hericks 2022, 2020), die dann im Wechselspiel mit den neueren Entwicklungen zum praxeologischen Professionsansatz von Bohnsack (2020) steht. „Um die konstituierenden Rahmungen, die die Lehrpersonen mit ihren Klassen etablierten, herauszuarbeiten“ (Bonnet & Hericks 2022, S.162), war die Studie triangulativ und längsschnittlich angelegt. Dafür wurden Unterrichtsvideografien und Eingangs- und Begleitinterviews zur Sichtung, Einordnung und Besprechung der Professionalisierung von Lehrpersonen verknüpft und dokumentarisch ausgewertet. Die Autoren verweisen in Bezug auf empirisch relevant gewordene Forschungsdimensionen explizit darauf, dass über die Eingangsinterviews „bedeutsame biographische Orientierungen rekonstruiert [wurden], z.B. Habitusanteile aus der eigenen Schulzeit oder vorheriger Berufstätigkeit“ (ebd., S.162-163; Herv. i. Orig.). Dabei wird v.a. die „Orientierung an Autonomie und biographisch relevanter Sinnkonstruktion“ (ebd., S. 166; Herv. i. Orig.) in den Fällen weiter exemplifiziert, die mit einer Diskrepanz zwischen den Biografien und Orientierungen der Lehrpersonen sowie den Normen des schulischen Feldes versehen sein kann und damit mögliche Prozesse der Sinnkonstitutionen im Unterricht befördert oder verhindert. In der Studie werden biografische Anteile insofern berücksichtigt als dass der Blick sowohl auf das Sprechen

der Lehrpersonen zur biografischen Sinnkonstitution für die Schüler*innen fällt als auch die eigenen biografischen Erfahrungen bei der Sinnstiftung als Denkfolie für eine distanziertere oder zugewandte Haltung eingezogen werden.

Schließlich sei auf die Studie von Olk (2024) verwiesen. In dieser nimmt der Autor ebenso mithilfe des praxeologischen Professionsansatzes von Bohnsack (2020) die Aufgabe der Inklusion in den Blick. Die über Interviews befragten Grundschullehrpersonen arbeiten an einer Schule mit inklusionsorientiertem Selbstanspruch und wurden in ihrer Lebensgeschichte mit dem Einstieg in das Phänomen Inklusion konfrontiert. Olk geht dabei wie Bonnet und Hericks empirisch geleitet auf die biografische Komponente in ihrer lebensgeschichtlichen Relevanz ein, indem er in diesem Forschungssetting „nach den Beharrlichkeiten und Veränderbarkeiten“ (Olk 2024, S. 108) fragte, „die mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule verbunden sind“ (ebd.). Er stellt hierbei klar, dass es ihm „nicht um die Erschließung einer vermeintlichen Gesamtgestalt des Individuums“ (ebd.) gehe. Stattdessen ließe sich über Lebensgeschichtserzählungen die implizit-handlungsleitende Funktion biografischer Orientierungsrahmen für die Praxis herausstellen. Damit lässt sich in den Fällen auf unterschiedliche Weise ein Personen- und Berufsbezug darstellen, u.a. dazu, wie im Anspruch der Inklusion vor dem Hintergrund der Wissensbestände der Lehrpersonen Tradiertes noch Bestand haben kann (etwa die Verwendung von bekannten Methoden, Arbeitsmitteln oder eigenen Rollenbildern), wie auf kollegialer Ebene zusammengearbeitet oder mit Abweichungen umgegangen wird (vgl. ebd., S. 253).

1) Grundlagentexte zur Dokumentarischen Professionsforschung zu Lehrpersonen		
Metatheoretische, methodologische und gegenstandstheoretische Grundlagen	Grundlagen zu spezifischen metatheoretischen Konzeptionierungen	Methodenorientierte Grundlagen (allgemein und spezifisch)
2) Forschung zur Berufsbiografie von Lehrpersonen und Lehrer*innenbildung		
Berufseintritt	Seiteneinstieg	Übergängen zwischen den Berufsphasen als auch phasenübergreifende Studien Lehrpersonen in Funktionsrollen
3) Biografische Milieus von Lehrpersonen		
Migration	Geschlechtlichkeit	
4) Genese von und Anlässe für Professionalisierung		
5) Implizite Wissensbestände zu Unterricht und Schüler*innen		
Unterrichtsmethoden	Unterrichts- und schüler*innenbezogene Herausforderungen	Leistungsdifferenz und Differenzierung Orientierungen von Lehrpersonen im Hinblick auf Schüler*innen, Lernen und Bildung
6) Implizite Wissensbestände zu Fachlichkeit und Fachunterricht		
Fachgegenstände unterrichten und Fachspezifik für einzelne Fächer	Fachlehrperson sein und Fachlichkeit allgemein	Fächerübergreifende Studien
7) Kooperation als schulische und außerschulische Interaktion		
Kooperation mit Kolleg*innen	Kooperation mit weiteren schulischen Akteur*innen	Kooperation mit außerschulischen Akteur*innen
8) Bildungspolitische und gesellschaftlich relevante Anforderungen an Lehrpersonen		
Vermittlung von Werten und Normen	Umgang mit Bildungsungleichheit	Umsetzung von Bildungsstandards Digitalisierung und Mediatisierung Inklusion und soziale Differenz

Abb. 4: Überblick über die Forschungsbereiche praxeologisch-wissenschaftlicher Studien zu Lehrpersonen und ihrem Beruf bzw. Dokumentarischer Professionsforschung nach Schwerpunkten und Clustern nach Wittek et al. 2025a (© d. Vf)

Diese schlaglichtartige Besprechung lässt sich im Rückbezug auf das Studienreview (Wittekk et al. 2025a) zu praxeologisch-wissenssoziologischer Forschung zu Lehrpersonen bzw. Dokumentarischer Professionsforschung mit weiteren Befunden aus dem Feld verdichten: So konnten die Studien unter acht großen Forschungsbereichen nach Schwerpunktsetzungen zusammengefasst und in Unterbereichen (Clustern) systematisiert werden: Neben wichtigen Grundlagentexten zur Dokumentarischen Professionsforschung zu Lehrpersonen finden sich Studien zur Forschung zu Berufsbiografien von Lehrpersonen und Lehrer*innenbildung, biografischen Milieus von Lehrpersonen, Genese von und Anlässen für Professionalisierung, impliziten Wissensbeständen zu Unterricht und Schüler*innen, impliziten Wissensbeständen zu Fachlichkeit und Fachunterricht, Kooperation als schulische und außerschulische Interaktion sowie zu bildungspolitischen und gesellschaftlich relevanten Anforderungen an Lehrpersonen (siehe Abb. 4). Es zeigt sich darin in Bezug auf die hier einbezogenen Studien und damit exemplarisch im Forschungsfeld, dass zwar innerhalb des beruflichen Tätigkeitsbereichs der Lehrpersonen eine immer breitere Ausdifferenzierung stattfindet und der Unterrichtsbezug, wie in einigen Publikationen zu Beginn proklamiert, allein nicht im Fokus steht (ebd., S. 144-145). Dabei überrascht jedoch, dass wiederum nur selten solche Facetten in der Untersuchung des „doing teacher“ (Bennewitz 2014) vorkommen, die zum Beispiel den relevanten Verwaltungs-, Kooperations-, Vor- und Nachbereitungspraktiken im Lehrer*in-Sein ihre Aufmerksamkeit schenken (z.B. Hempel 2020; Goldmann 2018; Amling 2015; Baum 2014), den Praktiken im Lehrer*in-Sein über den schulischen Raum hinaus nachgehen und Tätigkeiten am häuslichen Arbeitsort sowie die Vielfältigkeit der in den Beruf hineinragenden biografisch gewordenen und aktuellen Lebensweltbezüge berücksichtigen (z.B. Matthes & Fuhrmann 2025; Graalmann 2018; Gibson & Hörllein 2008) sowie dabei auch die Interaktionen unter Lehrpersonen im digitalen Raum in den Blick nehmen (z.B. Hövels & Herzmann 2025, 2021), wobei sich diese Dimensionen mitunter auch schwerer beforschen lassen. Gleichzeitig ist bisher in dieser spezifischen Ausrichtung auf die Professionalität und Professionalisierung solche Forschung nur am Rand zu finden, die sich in einer Fremdperspektive auf Lehrpersonen und ihren Beruf bezieht (z.B. Föster & Parade 2024; Geimer & Capovilla 2022; Matthes & Damm 2020) oder der Relation von Fremd- und Selbstperspektiven vermittels der Untersuchung des Verhältnisses von beruflichem Feld und Biografie intensiver nachgeht (z.B. Bonnet & Hericks 2022; Palleßen & Matthes 2020a). Wie bereits in ersten Publikationen aufgezeigt werden konnte, erhalten diese Perspektiven durchaus eine professionstheoretische Relevanz bzw. eine Bedeutung für die praxeologische Forschung zu Lehrpersonen generell – und wie aufgezeigt werden sollte, sind sie in ihrem Biografiebezug letztlich im Konzept des Erfahrungsräums von Mannheim oder im Habitus-Konzept von Bourdieu denkbar.

Die exemplarisch aufgezeigten Leerstellen innerhalb der praxeologischen und rekonstruktiven Forschung zum impliziten Wissen spiegeln sich grundlegend in unserem Studienreview (Wittekk et al. 2025a, S. 147-148). Darüber hinaus werden jenseits unseres Forschungsüberblicks, der sich in der praxeologisch-wissenssoziologischen Ausrichtung nur auf einen Teil der Studien zum impliziten Wissen bezieht, ähnliche Tendenzen im Forschungsfeld deutlich (vgl. zum Überblick Kramer et al. 2018). Zusammenfassend wird der Schwerpunkt auf das berufliche Handeln von Lehrpersonen und eine Verortung im berufsbezogenen Kontext deutlich, auch wenn in den Studien biografische Bezüge zur Lebenswelt der Akteur*innen aufscheinen. Die meisten Studien ähneln sich also dahingehend, dass sie sich dem Lehrberuf und seiner Verortung übergreifend unter der An-

erkennung seiner inhärenten „*Professionslogik*“ (Paseka 2013, S. 134; Herv. i. Orig.) am Ort Schule widmen bzw. in den gewählten Ausschnitten dem Handeln der Lehrer*innen im Rahmen von „typischerweise zu lösenden Handlungsproblemen und Handlungslogiken, die der Ausübung der Profession zugrunde liegen“ (ebd.). Gleichzeitig bleibt in Anschluss an die Grundgedanken einer (berufs-)biografischen Forschung (Fabel-Lamla 2018) vor der professionstheoretischen Wende auch zu berücksichtigen, wie „die Person in ihrer Ganzheit und als soziales Wesen in ihrer Lebenswelt erfasst“ (Herzog 2014, S. 408) werden kann. Und dies gerade, weil das Lehrer*in-Sein als Praxis in seiner Bestimmung nicht nur formalen Anforderungen folgt, sondern – in der Konstruktion von Selbstperspektiven wie Fremdperspektiven – in hohem Maße auf biografischen Orientierungen fußt. Nachdem in diesem Kapitel v.a. die praxeologisch und rekonstruktiv ausgerichteten Forschungslinien am Beispiel diskursiv ausgerichteter Studien vorgestellt wurden, sollen im Folgenden die darunter firmierenden bildwissenschaftliche und bildbezogene Forschungen zu Lehrpersonen und ihrem Beruf noch einmal detaillierter in den Blick genommen werden.

4.2 Praxeologische und rekonstruktive Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf mit und zu Bildern

Wie wird in der Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf mit bildhaften Darstellungen als Zugängen zum Lehrer*in-Sein gearbeitet bzw. wie ist die Erforschung des Lehrer*in-Seins als Praxis durch Bildzugänge möglich? Weisen bildhafte Zugänge bisher überhaupt eine Relevanz in diesem Feld auf? Zumindest die letzte Frage muss an dieser Stelle vorläufig mit einer Enttäuschung beantwortet werden, denn: Ein zentrales Ergebnis des Studienreviews zur praxeologisch-wissenssoziologischen Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf (Wittek et al. 2025a, S. 125) ist das deutliche Übergewicht von Interview- und Gruppendiskussionsstudien gegenüber bildbezogener Forschung. Bildorientierte Daten(erhebungs)formate finden sich nur in geringem Umfang und unter diesen nehmen Videostudien wiederum eine herausgehobene Stellung ein. Diese Verteilung verweist auf eine methodische Schwerpunktsetzung, die jedoch nicht allein für die praxeologisch-wissenssoziologische Forschung gilt, sondern ein generelles Muster qualitativer Forschung im Feld von Schule und Lehrberuf widerspiegelt (z.B. Böhme 2024; Kramer & Bettinger 2024). Dieser Befund soll in diesem Kapitel näher nachgezeichnet werden, ebenso wie damit auch die erste Frage beantwortet werden soll.

Während sich eine praxeologische und rekonstruktive Lehrer*innenforschung mit Blick auf die Untersuchung von impliziten Wissensbeständen in einer gewissen Bandbreite abbilden und als eigene Kategorie differenzieren lässt, erscheint dieses Vorhaben mit Blick auf die darunter firmierende Bildforschung deutlich schwieriger. Aus diesem Grund war zu Beginn der Suchbewegungen auch eine erweiterte Sichtung und Systematisierung notwendig, die sich erst einmal auf der Ebene der qualitativen Schulforschung bewegte. Zum einen dominieren, wie sich bereits gezeigt hat, in Studien mit dem Schwerpunkt auf Lehrpersonen und das Implizite diskursive Forschungspraktiken sowie die daraus entstehenden textförmigen Dokumente. So geht bis heute „eine Rekonstruktion impliziter bzw. latenter Sinngehalte“ (Böhme 2008, S. 139) in Regelmäßigkeit mit einer „Konzentration auf Texte“ (ebd.) in „der Anschlussfähigkeit an die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Traditionslinie“ (ebd.) einher, womit trotz der Bedeutsamkeit des Bildhaften zugleich eine „forschungspraktische Reduktion auf Sprache und Schrift fortgeschrieben“

(ebd.) wird (aktuell dazu auch Böhme 2024).²³ Auch wenn die Suspendierung der Rolle des Bildes bzw. der Bildforschung und die Notwendigkeit der Hinwendung zum Bildhaften bereits vor einigen Jahren attestiert wurde (siehe Kapitel 3.2), zeigt sich in der Forschungslandschaft nach wie vor, dass das Desiderat noch nicht hinreichend bearbeitet ist – was sich u.a. auch darin spiegelt, dass eine erziehungswissenschaftliche bzw. schulpädagogische Forschung zu und mit Bildern kaum mit einschlägigen Buchpublikationen vertreten ist oder gewürdigt wird (vgl. etwa Wolfgarten & Trompeta 2024; Matthes & Pallesen 2022a/b) und daneben in Forschungsübersichten lediglich stellvertretend als Beispiel für die Benennung von Leerstellen dient: Wenn Bildforschung im Überblick über die qualitative Schulforschung auftaucht, wird sie teils mit erwähnt, manchmal erhält sie in den Darstellungen aber auch gar keine eigene Kategorie – dennoch wird ihr Bedarf fortlaufend thematisiert (vgl. zum Überblick etwa Böder & Rabenstein 2021; Hascher et al. 2021; Asbrand 2009). In den hierunter befindlichen Untersuchungen, die auch auf Lehrer*innenforschung rekurrieren, lässt sich zudem konstatieren, dass die Bildforschung sich wiederum nur in seltenen Fällen auch oder umfänglich auf Lehrpersonen bzw. das Lehrer*in-Sein als Praxis bezieht.

gegenstandsbezogene Schwerpunkte innerhalb der Schulpädagogik/ Schulforschung, u.a.	methodisch-methodologische und forschungspraktische Schwerpunkte, u.a.
<ul style="list-style-type: none"> - Forschungen zu Schüler*innen bzw. Heranwachsenden - Forschungen zu schulbezogenen Kontexten bzw. Schule - Forschungen zu Unterricht und/ oder Außerunterrichtlichem - Forschungen zu Dingen - Forschungen zu Lehrpersonen 	<p>Vorgehen bei der Erhebung und Datensorte(n)</p> <ul style="list-style-type: none"> - (mobile) Videografien - (videogestützte) teilnehmende Beobachtungen/ Erfahrungen - Filme - Fotografien - (mediengestützte) Schulführungen - schulische Dokumente, Logos/Embleme - Zeichnungen
	<p>Analysestrategie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adressierungsanalyse - (Bild-)Hermeneutische Mehrebenenanalyse - Dokumentarische Methode - Ethnografie - Ethnomethodologische Konversationsanalyse - Phänomenologie - Seriell-ikonografische Fotoanalyse - Subjektivierungsanalyse - Triangulation (i.d.R. mit Nicht-Bildhaftem)

Abb. 5: Schwerpunkt im Forschen mit und zu Bildern in der qualitativen Schulforschung (©d. Vf.)

23 Die Nichtthematisierung von visuellen Medien und bildhaften Sinngehalten scheint auch in der quantitativen Schulforschung dominierend (vgl. zum Überblick Böhm-Kaspar & Dizinger 2021; Böhm-Kaspar & Weishaupt 2008) sowie zudem ein disziplinübergreifendes Phänomen zu sein, denn auch „[d]ie Soziologie hat sich bislang in der empirischen Forschung auf Textinterpretation konzentriert. Interpretiert werden in qualitativen Verfahren vor allem verschriftlichte Daten (wie z. B. transkribierte Interviews)“ (Löw 2016, S. 87). Auf diese Diskurse kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

Dabei kann das Aufkommen von, die Bedeutungszuweisung zu und der Umgang mit Bildern heuristisch zum einen aus der Rekapitulation von Schwerpunkten schulpädagogischer Gegenstandsfelder sowie zum anderen hinsichtlich der methodisch-methodologischen und forschungspraktischen Entscheidungen differenziert werden (siehe Abb. 5; vgl. Bauer et al. 2020), was jedoch im Blick auf die jeweilige Studie im Einzelnen immer in Relation zueinander betrachtet werden muss. Zudem ist zu dechiffrieren, ob und inwiefern es sich im jeweiligen Forschungssetting um den Einsatz von visuellen Medien und/oder die Analyse bzw. Rekonstruktion von bildhaften Sinngehalten handelt, was v.a. mit den metatheoretischen Kategorien innerhalb der Analysestrategie verknüpft ist. Zunächst wird der Diskurs mit Blick auf die Entwicklungen innerhalb der Schulforschung allgemeiner nachvollzogen (Kapitel 4.2.1). Dies erfolgt auch deshalb, weil sich Bildforschung in der Schulforschung zum einen nicht primär aus einem Schwerpunkt auf Lehrpersonen und ihrem Beruf heraus entwickelt hat, sondern eher in der Schüler*innen-, Kinder- und Jugendforschung zu verorten ist, und zum anderen anders als im vorherigen Kapitel nicht zusammenfassend auf ein Studienreview mit einem expliziten Fokus darauf zurückgegriffen werden kann. Auf der Basis der hier zum Vorschein kommenden Schwerpunkte und Leerstellen soll anschließend vergleichend herausgearbeitet werden, wie sich das Erscheinungsbild innerhalb der hier interessierenden praxeologisch ausgerichteten und rekonstruktiv operierenden Bildforschung zu Lehrer*innen charakterisieren lässt (Kapitel 4.2.2). Verdichtet werden die eigenen Befunde dann auch wieder mit den Befunden aus dem Studienreview zu praxeologisch-wissenssoziologischer Forschung zu Lehrpersonen (Wittek et al. 2025a).

4.2.1 Diskurstrang I: Schulpädagogische Gegenstände und die Bedeutung von bildhaften Zugängen in der qualitativen Schulforschung

In den Anfängen qualitativer Bildforschung zu schulpädagogischen Phänomenen wurden insbesondere Untersuchungen der Lebenswelten der Schüler*innen und Heranwachsenden sowie von schulischen Kontexten fokussiert, nicht jedoch Lehrpersonen. Hierunter fiel beispielsweise die deskriptive Analyse und musterartige Clusterung von Wunschvorstellungen von Schüler*innen zum Schulhof auf der Basis von Zeichnungen und Kurzkommentaren (vgl. Reinert & Zinnecker 1978a/b), ein phänomenologisch-interpretativer Zugang zur Raumwahrnehmung und zum Raumerleben von Kindern im Kontext Schule mittels Kinderzeichnungen (vgl. Westphal 1997) sowie die diskursbezogene und hermeneutische Analyse der Gestalt der pädagogischen Umgebung im historischen Zeitverlauf anhand von bildhaften Dokumenten (z.B. Gemälden, Fotografien, Grundrissen, Unterrichtsmaterialien) (vgl. Göhlich 1993).

Diese Tendenz, Schüler*innen bzw. Heranwachsende (in außer-/unterrichtlichen Kontexten) und die Gestaltformen von Schulen in bildbezogenen Untersuchungen zu fokussieren, setzte sich in den darauffolgenden Jahren weiter fort, während sich Perspektiven auf die bzw. der Lehrpersonen in einigen Fällen zwar mit vermittelten, sich als eigenständige Schwerpunkte jedoch erst später durchsetzen. Auffällig im Diskurs ist ebenso der fortlaufende thematische Bezugspunkt zu Raum bzw. Räumlichkeit, der in engem Zusammenhang mit der Auswahl von Bildzugängen steht und insofern „das Ineinander von bildlicher Simultaneität und räumlicher Perspektive fundamental ist“ (vgl. Nohl 2016, S. 393; auch Böhme & Herrmann 2011). Auch wenn die Studien sich in der Regel nicht explizit als bildwissenschaftlich oder als ‚raumwissenschaftlich‘ kennzeichnen (vgl.

Böhme 2009, S. 13),²⁴ benötigen sie schließlich für in einem praxeologischen Sozialraumansatz Blickführungsmöglichkeiten, die auch auf Bilder angewiesen sind, denn: „Menschen sind kaum in der Lage, über Räume auf Nachfrage Auskunft zu geben. [...] Räume scheinen ein Erfahrungsbereich zu sein, über den wir praktisch viel wissen – nur ist dieses Wissen dem diskursiven Bewusstsein kaum zugänglich“ (Löw 2016, S. 79). Wird einem relationalen Ansatz der Beteiligung verschiedener Entitäten gefolgt, ermöglichen v.a. die forschungsmethodischen Entitäten „Bild, Raum, Karte, Sound etc.“ (ebd., S. 87) einen Zugang zu den Praktiken und den damit verknüpften impliziten Wissensbeständen der Akteur*innen. In diesem Zuge befassten sich die neu entstandenen Studien zunehmend stärker mit Fragen zur *methodisch kontrollierten Erhebung und Analyse* sowie mit der *empirischen Relevanz von Bildern*. Die Schwerpunkte seien im Nachfolgenden entlang von Kurzeinblicken in eine Auswahl von Studien veranschaulicht (weiterführend auch ein Überblick in Böhme 2024).

Die Untersuchung der Herstellung sozialer Räume als Interaktionszusammenhänge im Fokus auf die *Schüler*innen bzw. Heranwachsende* wurde maßgeblich durch die Forschungen von Breidenstein (2004) initiiert und geprägt, der auf der Basis ethnografischer Zugänge beispielsweise die praktisch-interaktionale Herstellung von differenten Sozialräumen innerhalb des Klassenraums im Fokus auf Siebentklässler*innen kontrastierender Schulen mittels teilnehmender Beobachtung und Videografie ins Blickfeld rückte. Wagner-Willi (2005) setzte sich in ihrer Studie zu Ritualen und Interaktionen mit ambivalenten Übergängen zwischen Pausen- und Unterrichtstätigkeiten von Kindern bzw. Schüler*innen auseinander, die sie in der Triangulation von Gruppendiskussionen, teilnehmenden Beobachtungen auf dem Schulhof und videografiertem Unterricht sowohl ethnografisch als auch mit der Dokumentarischen Methode untersuchte. Zschiesche und Kemnitz (2009) fokussierten die Betrachtung des Schulraums mit Blick auf die Bedeutungszuschreibungen der Schüler*innen, bei der u.a. mithilfe von Fotoerkundungen Schüler*innenfotografien erhoben werden konnten, die dann mit der seriell-ikonografischen Fotoanalyse ausgewertet wurden. Wopfner (2012) verortete im Rahmen der dokumentarischen Bildanalyse die Geschlechterorientierungen am Übergang von Kindheit und Jugend Zeichnungen von Schüler*innen dreier Schulen (Gymnasium, Landhauptschule, Kooperative Mittelschule) im Mittelpunkt ihrer Studie, die überdies mit der dokumentarischen Analyse von Gruppendiskussionen, Aufsätzen und Interviews trianguliert wurden. Berdelmann und Reh (2015) untersuchten auf der Basis von fotoethnografischen Explorationen und Schüler*innenfotografien auf der Basis von adressierungsanalytischen Annahmen und Aspekten der dokumentarischen Bildinterpretation die von den Schüler*innen präferierten und durch die Materialität ansprechenden Plätze in der Schule. Vordergründig mit der Ebene der Peer-Interaktion bei der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung in inklusiven und jahrgangsübergreifend ausgerichteten Lerngruppen beschäftigte sich Hackbarth (2015), indem sie Videografien mit der Dokumentarischen Methode analysierte. Das nicht-formalisierte Lernen und die Aneignungsmöglichkeiten sozialer Lebenswelten auf Schulwegen von Schüler*innen zweier kontrastierender Schulen untersuchten Egger und Hummel (2016) mithilfe von Schulwegzeichnungen (auch Schulwegfotografien, Interviews, Plakate), die ikonografisch-ikonologisch interpretiert wurden. Den Übergang

24 Hierbei gilt zu bemerken, dass im Regelfall auch „Raum keineswegs eine explizite zentrale Kategorie erziehungswissenschaftlicher Forschungsaktivitäten und Theoriebildung ist, er wird eher implizite in Diskursen mitgeführt“ (Böhme 2009, S. 13).

von Grundschüler*innen in die weiterführende Schule sowie der Verschiedenheit von Lernkulturen widmete sich Petersen (2016; Martens et al. 2015) mittels Videografien von Unterrichtstagen, Exkursionen und Pausen sowie Gruppendiskussionen, die unter dem Dach der Dokumentarischen Methode interpretiert wurden. Den pädagogischen (Schul-) Raum als Heimat von Grundschüler*innen rekonstruierte Zschiesche (2019) durch interviewbegleitende Fotoerkundungen und deren Auswertung mit der seriell-ikonografischen Fotoanalyse. Schließlich etwa wurden von Kosica (2020) Schulraumerfahrungen ebenso von Grundschüler*innen mittels teilnehmender Erfahrung und narrativer, mobil-videografierte Schulführungen über deren phänomenologische Deskription erforscht. Zusammenfassend stehen in der Forschung zu Schüler*innen und Heranwachsenden v.a. (videogestützte) Beobachtungsformen, die Begleitung von Führungen sowie selbst angefertigte Zeichnungen und Fotografien im Fokus, die anschließend interpretativ oder rekonstruktiv bearbeitet werden. Es zeigt sich in einigen Arbeiten, sofern diese nicht ausschließlich auf die Akteur*innen fokussieren, dass diese in einer damit verbundenen relationalen Perspektive immer auch auf Kontexte wie den Klassenraum, Unterricht, das Schulgebäude, aber auch die Pausenorte und Wege bezogen sein können, sodass eine trennscharfe Klassifizierung kaum möglich ist.

Der Untersuchung der *Gestaltformen von Ordnungsstrukturen* von schulischen Kontexten bzw. Schule widmeten sich etwa Böhme und Herrmann (2011), in dem sie die manifesten und latenten Sinnstrukturen des im Spannungsfeld von Praktiken und Deutungen, Topografien und Entwürfen hervorgebrachten Interaktionsraums mittels der Darstellungen in Schullogos und Emblematiken sowie deren hermeneutischer Mehrebenenanalyse rekonstruierten. Herrmann (2014) setzte diesen Zugang in ihrer Studie zum Thema Vandalismus fort und ergänzte ihn noch stärker um die ikonische Analyse, indem sie zwei Einzelschulen in Hinblick auf ihre Schullogos, ihre Architekturen, ihre Einbettung in die umliegende Siedlungsstruktur und die fotografisch protokollierten Gebrauchsspuren durch die Schüler*innen und das Leitungspersonal untersuchte. Die sich in diesem Zuge auch weiterentwickelnde pädagogische Morphologie wurde anschließend von Böhme und Kolleginnen (2016) wiederum mehrebenenanalytisch entlang von bildhaften (natürlichen) Dokumenten der schulischen Emblematik und Siedlungsstruktur sowie der fotografisch erhobenen Außen- und Innenarchitektur (insbesondere Sitzordnungen) weiterentwickelt. Schließlich fokussierte Flasche (2016) das Spannungsverhältnis von topografischem Schulraum (entlang der bildhaft dokumentierten Schularchitektur im Quartier) und dem von Schüler*innen in einer Zukunftswerkstatt entworfenem Schulraum (mit Blick auf das Schullogo) in einer bildhermeneutischen Mehrebenenanalyse. Bildforschung zu schulischen Kontexten bzw. Schule geht in dieser strukturrekonstruktiven Ausrichtung v.a. mit der Verwendung von ‚natürlichen schulischen Dokumenten‘ bzw. mit den von den Forscherinnen auf visuellem Weg bzw. als visuelle Medien (per Fotografie, Screenshot, Grundriss) eingefangen Bildern einher. Auch im Schwerpunkt auf die bildhafte Erforschung des Schulischen zeigen sich starke und wechselseitige Bezüge insbesondere zu Schüler*innen, weiteren schulischen Akteur*innen sowie zur Anordnung der Dinge. Ausgehend von diesen Forschungsaktivitäten führten Böhme und Böder (2020) ein Forschungsprogramm zur Bildanalyse im Sinne der „Morphologischen Hermeneutik“ ein.

Werden nicht die Schüler*innen oder die Schule explizit ins Zentrum der Analysen gerückt, geht es dann im Wesentlichen dann um *Unterricht* und dabei v.a. um die Interaktionen und Interaktionsräume, die zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen (nicht)

entstehen. De Boer (2006) konzentrierte ihre Studie auf natürliche Praktiken und Interaktionen des Klassenrats einer Ganztagsschule mittels videogestützter teilnehmender Beobachtung per Handkamera sowie deren Auswertung mit der ethnomethodologischen Konversationsanalyse. Richter (2015) nahm Interaktionen im Kontext des Klassenmanagements in Übergangssituationen des Haupt- bzw. Oberschulunterrichts (hier Deutsch, auch Mathematik) mittels mehrperspektivischer Videografie sowie deren dokumentarische Analyse in den Blick. Zur Erforschung der Herstellung von und des Umgangs mit Differenz (hier im Kontext von Leistung im Deutschunterricht) von als ‚inklusiv‘ bezeichneten Schulen zog Sturm (2016) Unterrichtsvideografien hinzu und wertete diese mit der Dokumentarischen Methode aus. Daran anschließend untersuchte Wagener (2020) wiederum die Konstruktion leistungsbezogener Differenz und der Produktion von Ungleichheit im Unterrichtsvollzug an inklusiven Gymnasien und Sekundarschulen, ebenso mittels Unterrichtsvideografien und dokumentarischer Videointerpretation. Bildforschung zu unterrichtlichen Kontexten geht im Regelfall mit videografischen Perspektiven und Beobachtungen von Interaktionen einher. Es zeigt sich hier, dass eine trennscharfe Klassifizierung, ob es sich nun um Unterrichts-, Schüler*innen und/oder Lehrer*innenforschung handelt, schwieriger, da sich je nach Blickführung in diesem Gefüge mehrperspektivisch Forschungsergebnisse mitvermitteln und immer auch Bezüge zu einzelnen Akteur*innen und zur Schule vorliegen können (siehe etwa Wagener 2022).

Diese enge Verwobenheit und Frage der Fokussierung lässt sich letztlich auch bei der bildhaften Erforschung der *Dinge* festhalten, die wiederum in enger Verbindung zur bereits dargestellten unterrichts- und schüler*innenbezogenen Forschung steht. So fokussierten etwa Asbrand und Kolleg*innen (2013) mittels Unterrichtsvideografien die im sachunterrichtlichen Kontext eingebundenen Artefakte (Muscheln, Muscheltisch) mit Blick auf ihre Relevanz für Lernprozesse von Schüler*innen, wobei sie das Datenmaterial mittels der dokumentarischen Interaktionsanalyse/Videointerpretation auswerteten, was später von Martens und Kolleginnen (2015) gleichsam mit Blick auf den Geschichtsunterricht und die dort eingebundenen Artefakte (Quellen) erfolgte. Hallitzky und Kolleg*innen (2017) betrachteten wiederum die Verwendung und Inszenierung von Unterrichtsmaterialien im Deutschunterricht am Beispiel ‚Faust‘ mittels mehrperspektivischer Videografie (im Fokus stehend: Schüler*innen und Lehrer*innen) sowie deren sequenz- und interaktionsanalytische Auswertung durch die Dokumentarische Methode. Mit dem Fokus auf eine Schulhofszene, die auf einem Videostill zu sehen ist, beschäftigte sich Nohl (2018) in einer Re-Analyse und auf der Basis der hierfür entwickelten dokumentarischen Ding-Interpretation mit einer Mensch-Ding-Interaktion im Fokus auf die Rolle des Artefaktes für die Handlungspraxis der schulischen Akteur*innen.

4.2.2 Diskurstrang II: Lehrer*innen und ihr Beruf als Gegenstand und die Bedeutung von bildhaften Zugängen in der praxeologischen Lehrer*innen- und Professionsforschung

Wie sich bereits gezeigt hat, tauchen Lehrpersonen bereits in den o.g. Studien mit auf oder sind Teil der untersuchten Praktiken, wurden in den angeführten Beiträgen aber nicht fokussiert. Im Nachvollzug der historischen Entwicklung innerhalb der praxeologisch-rekonstruktiven Bildforschung rücken Lehrer*innen erst sukzessive als ganz explizit im Interessenfokus stehende und bildrelevante Entitäten in den Blick. Dabei kann u.a. differenziert werden, an welchem Punkt die Forschungen ansetzen, d.h. ob es sich

um Studien mit bzw. zu Bildern im Horizont der Lehrkräftebildung handelt, oder um die bildbezogene Untersuchung zu alltagsrelevanten Phänomenen im Kontext des Lehrer*in-Seins als Praxis. Demnach werden die nachfolgenden Ausführungen noch einmal untergliedert. Aufgrund der geringen Studiendichte, aber durch das starke Interesse an der Bildforschung wird in Kürze auf Studien im Kontext der Lehrer*innenbildung eingegangen (Kapitel 4.2.2.1) und dann ein Schwerpunkt auf die Forschung zu Lehrpersonen gelegt (Kapitel 4.2.2.2).

4.2.2.1 Bildhafte Zugänge im Horizont der Lehrer*innenbildung

In einzelnen praxeologisch-rekonstruktiven Studien werden bildhafte Ausdruckformen als Beispiele und Fälle in der Lehrkräftebildung²⁵ verwendet bzw. implizite Wissensbestände von Lehramtsstudierenden auf der Basis von Bildern erschlossen. Den Übergang von der Schule zur Universität bei Erstsemester-Lehramtsstudierenden der Fächer Kunst und Physik verglich Maschke (2013) mithilfe der Triangulation von in narrativen Interviews aufgenommenen Körper- bzw. Portraitfotografien (als Selbstinszenierungen) jener Studierenden, die sie im Horizont der Bildinterpretation mit der Dokumentarischen Methode und der seriell-ikonografischen Fotoanalyse auswertete. Sie kann dabei in typisierender Form im Vergleich von Interviewdarstellungen und Fotografien verschiedene Spannungen zum Übergang und Handlungsstrategien zur (Nicht-)Bewältigung herausarbeiten. Mit Bezug auf die Fotografien lautet es u.a., dass diese in besonderer Weise „Spannungen in performativen Situationen“ (ebd.: 327) nachzeichnen ließen, die sich zwischen „offensiv-öffnende[n]“ (ebd.: 329) und „defensiv-vermeidende[n] Haltungen und Strategien“ (ebd.) für das Neue bewegen.

Auch sei in Bezug auf die Lehrkräftebildung auf die Re-Analyse von Baltruschat (2015) verwiesen, die auf der Basis des Datenmaterials der 1995er TIMS-Videostudie und deren dokumentarischer Videointerpretation ihren Untersuchungsfokus auf die Rolle der abbildenden Bildproduzierenden bei der Konstruktion von Unterricht legte und die spezifischen Darstellungsweisen kritisch hinsichtlich der Folgen für die Rezeption diskutierte. So konnte sie herausarbeiten, dass die Beobachtenden bzw. Videoerzeugenden „pädagogisch aktiv“ (ebd.: 288) werden, indem die Blickführung mithilfe der Kameraeinstellungen in einer Art geltend gemachtem Wissensvorsprung bzw. in einem Besserwissen „geführt“ (ebd.: 289) wird: „Jenseits des Lehrers gibt sich hier eine weitere quasi-pädagogische Instanz zu erkennen [...], indem sie das Bezugssystem zwischen Tafel und deren Adressaten zum dominanten erklärt und das Bezugssystem des Lehrers diesem unterordnet“ (ebd.). Die Produzierenden zeigen insofern einen „pädagogisierende[n] Habitus“ (ebd.; Herv. get.), den es bei der Rezeption des Abgebildeten stets zu berücksichtigen gilt.

Der Bedeutung von Filmen in der kasuistischen Lehrer*innenbildung untersuchten Hackbarth und Akbaba (2019), indem sie eine Szenen aus einem inszenierten Film zum Thema Inklusion als Stimulus verwendeten, die rekonstruierten Sinngehalte auf der Basis

²⁵ Hierunter können weitere Beiträge gefasst werden, die zum einen v.a. Medienforschung zu Darstellungen von Lehrpersonen im Spiel- bzw. Kinofilm betreiben und dabei auch Überlegungen zum Umgang mit den Inszenierungsformen in Kontexten der Lehrer*innenbildung anstellen (vgl. Rauh & Weber 2020, Weber et al. 2018; Zahn & Pazzini 2011). Zum anderen liegen auch in diesem Bereich Studien mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fokussen vor, die ebenso auf das Lehramt ausgerichtet sind (z.B. Steinwachs & Gresch 2019). Diese Studien können in dieser Arbeit jedoch nicht näher betrachtet werden können.

von Fotogrammen und den transkribierten Szenenverläufen den Szenenbearbeitungen unter den Studierenden mittels videografierter Gruppendiskussionen gegenüberstellten und bei der Auswertung im Horizont der dokumentarischen Filminterpretation und Gesprächsanalyse triangulierten. Sie fanden u.a. heraus, dass sich die filmischen Inszenierungen zwar dafür eignen, die „inhärenten Ambivalenzen“ (ebd., S. 64) von Inklusion aufzuzeigen und damit auch „normative Setzungen zum Gelingen von Inklusion sichtbar werden, deren Spannungen zu anderen pädagogischen Normen und strukturellen Bedingungen zum expliziten Lerngegenstand gemacht werden können“ (ebd.). Aber in der Verhandlung durch die Studierenden fehle zum einen „eine Differenzierung zwischen Video und Film“ (ebd.) und zum anderen konnten „die Studierenden in unterschiedlicher Art und Weise an das Medium Film und den Gegenstand der Inklusionsforschung anschließen“ (ebd.). Ein konjunktiver Erfahrungsraum ließ sich insofern nicht rekonstruieren, aber dafür „die unterschiedlichen Rezeptionszugänge und Orientierungen, die in Bezug auf den Gegenstand der Inklusionsforderung und die (Un)Möglichkeiten pädagogischen Handelns sichtbar werden“ (ebd.).

Nicht mit Filmen, sondern mit Eigenvideografien von Lehramtsstudierenden zur Reflexion von Unterricht und Unterrichtserfahrungen im Praxissemester arbeiteten wiederum Pollmeier und Kollegen (2021). In einem längsschnittlichen Design wurden mithilfe der dokumentarischen Analyse von begleitenden Interviews „drei Typen emotionaler Prozessmuster unterschieden“ (ebd., S. 27). Dabei wurde auch das Format der Eigenvideografie sowie deren Anwendung und kollaborative Reflexion in Studierendengruppen selbst evaluiert. Sie können aufzeigen, dass Variablen wie die Vertrautheit in der Gruppe oder Vorerfahrungen mit Videoanalysen einen maßgeblichen Einfluss auf die emotionale Verarbeitung durch die Studierenden haben, wobei die Gruppenzusammensetzung widersprüchliche Folgen haben kann: Einerseits ist eine Eröffnung für Reflexionsprozesse möglich, andererseits auch eine Schließung, „wenn unangenehme, aber zur Professionalisierung sinnvolle Rückmeldungen verschwiegen werden“ (ebd., S. 34).

Schließlich ebenso auf der Basis der Dokumentarischen Methode, in diesem Fall der Bildinterpretation, setzte sich Trumpa (2020) mit einer Inszenierung einer Praktikumssituation innerhalb einer fotografischen Illustration eines Zeitschriftenbeitrags zu Neuerungen in der Lehrer*innenbildung („Qualitätsoffensive Lehrerbildung“) auseinander. In ihrer ausführlichen Darlegung konnte sie auf der Basis insbesondere des ikonischen Wissens herausarbeiten, dass die „künstliche Inszenierung, die eine Lehramtsstudentin im schulischen Praktikum imitieren will“ (ebd., S. 124) vor allem mit widersprüchlichen Anforderungen in Bezug auf die „impliziten Annahmen über eine moderne Lehrerbildung“ (ebd.) einhergeht. Denn so wird in der Darstellung u.a. zum einen auf als ‚traditionell‘ geltende, stereotype gesellschaftliche Rollenbilder sowie die bekannte pädagogische Zeigegeste verwiesen, wobei diese Elemente als wesentliche Marker des (durch die ‚Lehrerin‘ gesteuerten) Lernerfolgs verhandelt werden, zum anderen wird durch Komplexitätsreduktion die im Lehramtsdiskurs allgegenwärtige Praxisorientierung gegen die fachwissenschaftliche Professionalisierung im Lehramtsstudium ausgespielt (vgl. ebd.).

Zudem finden sich zusammengefasst in den letzten Jahren einige Auseinandersetzungen zu öffentlichen, medial und über Selbstperspektiven vermittelten Lehrer*innenbildern, die hinsichtlich ihrer Bedeutung für Rezeptions-, Reflexions- und Aneignungsprozesse in der Lehrer*innenbildung sowie Professionsforschung besprochen werden (z.B. Förster

& Parade 2024; Trumpa & Bennewitz 2024; Trumpa et al. 2023; Geimer & Capovilla 2022; Proske et al. 2020; Kowalski 2015; weiterführend Matthes & Pallesen 2022a).

In den hierunter in Kürze angeführten Forschungen ging es – immer wieder prominent unter dem Dach der Dokumentarischen Methode, aber auch subjektivierungstheoretisch ausgerichtet – um unterschiedliche Bildzugänge: Filmdarstellungen, Fotografien, Selbstinszenierungen, Social-Media-Beiträge, Videografien, Werbematerial. Es spiegeln sich darunter sowohl stillgestellte als auch bewegte Eigen- und Fremddarstellungen, die mitunter im Forschungskontext zur Stimulation von Eigendarstellungen zur Verhandlung gestellt wurden.

4.2.2.2 Bildhafte Zugänge im Horizont der Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf

Geht es um *berufstätige Lehrer*innen bzw. die Tätigkeiten im Lehrberuf* sowie Beispiele für die Erforschung des Impliziten in praxeologisch-rekonstruktiven Zugängen und darunter jenen, die sich als bildwissenschaftlich bzw. als bildbezogen positionieren, fallen die Studien wiederum überschaubarer aus (vgl. auch Wittek et al. 2025a, S. 126-127). Dabei ist auffällig, dass die Studien sich erneut sehr stark auf das Konzept der Praxeologischen Wissenssoziologie bzw. das Forschungsprogramm der Dokumentarischen Methode beziehen. Es lassen sich an dieser Stelle exemplarisch zwei Stränge der Bildforschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf nachzeichnen:

Zum einen lässt sich ein kleiner Anteil an Studien finden, die das *Bild als methodischen Erhebungsschwerpunkt und empirisches Datum* verwenden, um an ihm professionsbezogene Erkenntnisinteressen zu beantworten. Diese Studien erfassen über Unterrichtsvideografien die performative Performanz bzw. die pädagogische Praxis in situ und wenden sich in der Betrachtung der Hervorbringung der unterrichtlichen Interaktion auch den Lehrpersonen in der Relation zu den Schüler*innen zu (z.B. Bonnet & Hericks 2022, 2020; Wagener 2022, 2020; Sturm & Wagner-Willi 2016, 2015; Martens 2015). Bei Martens (2015, S. 211; Herv. i. Orig.) wurden Video- und Audiografien beispielsweise dafür genutzt, „Prozessen der Differenzbearbeitung innerhalb heterogenitätssensibler pädagogisch-didaktischer Settings und der gleichzeitigen, nicht vermeidbaren Differenzerzeugung, d.h. der Positionierung von SchülerInnen als unterschiedlich“ empirisch nachzuspüren. Betrachtet wurde individualisierter Unterricht in der Sekundarstufe. Im Beitrag selbst wird die Praxis einer Lehrperson näher konturiert, die im Wechselverhältnis mit den Schüler*innen verstanden wird. So können Passungsverhältnisse in Bezug auf die leistungsbezogenen Orientierungen des Lehrers rekonstruiert werden, die einerseits in der Akzeptanz der Schüler*innen legitimiert werden und andererseits dazu führen, dass einige Schüler*innen am Lernfortschritt nicht partizipieren (vgl. ebd., S. 226). Martens formuliert zusammenfassend, dass die Orientierungen der Lehrperson im Verhältnis zu denen der Schüler*innen den Schulerfolg maßgeblich mitbedingen (vgl. ebd.).

Sturm und Wagner-Willi (2016) widmen sich ebenso dem Phänomen der Differenzkonstruktion und vertiefen ihre Analysen am Beispiel integrativer Schulen. Sie gehen der Frage nach, „wie kooperierende Lehrpersonen der Regel- und der Sonderpädagogik Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern im Fachunterricht Deutsch und Mathematik der Sekundarstufe I herstellen und bearbeiten“ (ebd., S. 207). Dafür zeigen die Autorinnen in ausführlichen Fotogramm- und Sequenzanalysen auf, dass im Vergleich der rekonstruierten Kooperationen sich die Lehrpersonen zwischen der Führung der Schulklassen und der individuellen Unterstützung von Schüler*innen aufteilen. In die-

ser exponierten Form werden individuelle Leistungszuschreibungen vorgenommen und einer Sonderbeschulung wird Vorschub geleistet, die dem Gedanken der Inklusion zuwiderläuft (vgl. ebd., S. 219). Zu ähnlichen Befunden, aber im Fokus auf die Zusammensetzung multiprofessioneller Teams, kommen Fabel-Lamla und Meyer-Jain (2024), die Videografien mit der erziehungswissenschaftlichen videografischen Interaktionsanalyse (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009) auswerteten.

Die Einblendung der Lehrperson innerhalb des Überbaus der Unterrichtsforschung geht danach insbesondere auf die neueren Entwicklungen innerhalb des Ansatzes der „professionellen (Unterrichts-)Milieus“ in der praxeologischen Professionsforschung bei Bohnsack (2020) zurück. Denn dort wird von Bohnsack unter Verweis auf den von Luhmann (2002, S. 148) geprägten Begriff der people processing organizations sowie auf die den Ansatz bisher prägenden Studien hervorgehoben, dass sich die Milieus auf der Ebene der performativen Performanz, d.h. „auf der Grundlage der „Rekonstruktion des komplexen Zusammenspiels von verbalen Äußerungen und inkorporierten Praktiken im Rahmen von videogestützten Unterrichtsanalysen“ (ebd., S. 105) darstellen lassen. Dieser Akzentuierung innerhalb der Betrachtung von „Professionalisiertheit bzw. einem professionalisierten Milieu“ (Bohnack 2022, S. 43) bringt das Erfordernis einer videografischen Betrachtung mit sich. Gleichzeitig bestätigt sich damit die Relevanz der bereits erschienenen Studien.

Bonnet und Hericks (2022, S. 162) etwa nehmen auf der Basis von Unterrichtsvideografien und Beobachtungen, aber auch in der Triangulation mit Interviews in ihrer Studie zum kooperativen Lernen im Englischunterricht die „Professionalisiertheit bzw. die sich vollziehenden Professionalisierungsprozesse“ über „die konstituierenden Rahmungen, die die Lehrpersonen mit ihren Klassen etablierten“ in den Blick. Während über die Videografien der Unterricht in der Umsetzung des kooperativen Unterrichts fokussiert wird und das Datenmaterial v.a. für theoretische Weiterentwicklungen sowie Einschätzungen zur jeweiligen Umsetzung dienen, fokussiert die Studie dann vornehmlich auf „die in den Interviews hervorgebrachte narrative Identität der Lehrpersonen“ (Wittekk et al. 2025a, S. 127). Der Stellenwert der bildhaften Ebene der Unterrichtsvideografien bleibt in der Publikation von 2022 eher unterbeleuchtet.

Demgegenüber widmet sich Wagener (2022, 2020) in einer praxeologisch-wissenssoziologisch fundierten Untersuchung mit der Dokumentarischen Methode und in Anschluss an die Studien von Sturm und Wagner-Willi insbesondere videografierten Daten, um empirische Aussagen zum „Interaktionssystem bzw. Unterrichtsmilieu“ (Wagener 2022, S. 90) in Bezug auf die spezifische Hervorbringung von Differenzkonstruktionen treffen zu können. Als empirisch bedeutsame Dimension im Unterricht bestätigte sich die Praxis der „Differenzierung und Hierarchisierung nach Leistung“ (ebd., S. 91), wie sie zuvor schon in anderen Videostudien verdeutlicht werden konnte. Untersucht wurden Schulklassen des 8. Jahrgangs an Schulen in der deutschsprachigen Schweiz in Bezug auf die Schulform (integrative Schule, Gymnasium) und das Unterrichtsfach (Mathematik, Deutsch, Kunst). Den Fragen zur Professionalisiertheit wurde dabei über die Analyse der Interaktion von Lehrpersonen und Schüler*innen auf der Ebene von Bild und Text nachgegangen. Die Lehrpersonen rücken dabei in dem Beitrag insofern als beforschte Entitäten ein als dass sie mithilfe der Videografien „mit ihrem handlungspraktischen Wissen in der Vermittlung und in der Gestaltung des (Fach-)Unterrichts“ (ebd., S. 103; Herv. i. Orig.) zu ihrem (professionellen) Handeln eingeschätzt werden. Dabei wird in der Studie auf eine Vielzahl an Fotogrammen und zugehörige Textsequenzen eingegangen, in denen

sich fokussierende soziale Szenerien aus dem Unterricht zeigen, d.h. sich „der Orientierungsrahmen in fokussierter Weise dokumentiert“ (ebd., S. 94). Wagener kann dann auf der Basis der Videoanalysen fünf Modi rekonstruieren, von denen im Beitrag selbst zwei Typen aus dem Deutsch- und Mathematikunterricht näher vorgestellt werden. Während sich der vorgestellte Typ aus dem Deutschunterricht durch Machstrukturiertheit und starken Zuschreibungen zur persönlichen Identität der Schüler*innen auszeichnet, verweist der vorgestellte Typ aus dem Mathematikunterricht auf einen standardisierten Sachbezug mit Abblendungen der persönlichen Ebene der Schüler*innen und Unterstützungsbedarfen.

Insgesamt weisen die Studien in den rekonstruierten Befunden starke Ähnlichkeiten zu den strukturtheoretisch vorgestellten diskursgestützten Studien (siehe Kapitel 4.1) auf und es wird mitunter auch explizit auf die dort erarbeiteten Anforderungsstrukturen verwiesen (z.B. in Wagener 2022, S. 104). Zugleich fokussieren neuere praxeologisch-wissenssoziologische Studien stärker auf die Relevanz des empirisch geöffneten Blicks bei der Untersuchung des unterrichtlichen Settings und erfassen damit zugleich einen spezifischen Teilbereich des Lehrer*innenhandelns. Nicht zuletzt deswegen verweist Bohnsack selbst (2022, S. 49) auf die Kombination mit diskursiven Zugängen, z.B. Interviews, um komplementär auch auf weitere Dimensionen wie etwa die Funktion der Berufsbiografie verweisen zu können. Dies impliziert jedoch eine stärkere Fokussierung auf die *beruflichen* Bezüge in der Biografie – und eine bildbezogene Ausrichtung ist gegenüber den hier fokussierten gesprächs- bzw. textlichen Anteilen resp. Sprachbildern insofern dann wiederum eher im Hintergrund zu verorten.

Zum anderen geht es um Studien, die das Bildhafte neben seiner methodischen Relevanz stärker als *Gegenstand ihrer konzeptionellen Überlegungen, methodischen Zugriff und als empirisches Datum* in den Blick holen. An dieser Stelle sei auf einige Forschungsarbeiten detaillierter verwiesen, die auf unterschiedlichen Wegen mit und zu (Sprach-)Bildern im Horizont der praxeologisch-rekonstruktiven Lehrer*innen- und Professionsforschung operiert haben.

Als bildwissenschaftlich orientiert ist die Studie von Baltruschat (2010) zu kennzeichnen, die die Auseinandersetzung schulischer Akteur*innen mit der Institution Schule auf Basis von im Rahmen eines Schulwettbewerbs produzierten Kurzfilmen untersuchte. Nicht nur die Schüler*innen, auch die Lehrpersonen reichten einen solchen Film ein. Sie wertete das, was „von den Produzenten nicht direkt expliziert wurde, sondern sich implizit, als latente Sinnstruktur, in den Wettbewerbsbeiträgen widerspiegelte“ (ebd., S. 12), praxeologisch-wissenssoziologisch mit einem weiterentwickelten Vorschlag dokumentarischer Filminterpretation aus und generierte damit Erkenntnisse für die Lehrer*innen- und Bildforschung. In engem Bezug zu Goffmans Vorder- und Hinterbühnen-Metapher (1973) richtete sie den Blick auf den Umgang mit institutionellen Ansprüchen und die Bearbeitung durch schulische Akteur*innen, was Baltruschat in Rekurs auf Helspers Antinomien-Konzept auch mit Blick auf die „Anpassungs-Strategien“ (Baltruschat 2010, S. 274) der Lehrpersonen zur Erträglichmachung des prekären beruflichen Alltags fokussierte. Für die Rekonstruktion arbeitet sie in Anschluss an Bourdieu (1979, S. 209) heraus, dass es sich bei den Wettbewerbsprodukten um das opus operatum und bei der Gestaltungsweise – auf Basis inhärenter Sinnstrukturen – um den modus operandi handelt (Baltruschat 2010, S. 16). Baltruschat beschreibt diese als selbstläufig von den Akteur*innen zum Ausdruck gebracht, sodass diese in authentischer Form Aufschluss über die handlungsleitenden Orientierungen gaben. Abgrenzend zu anderen Verfahren

(vgl. Wagner-Willi 2005; Zinnecker 1978) bezieht sie sich sowohl auf transkribierte Texte als auch auf Videostills bzw. deren Abfolge in Strukturskizzen, die hinsichtlich ihrer „Simultaneität und [...] Sequenzialität“ (Baltruschat 2010, S. 42) analysiert wurden, um die „Herstellung der Realitätskonstruktionen der Akteure nachzuvollziehen“ (ebd., S. 33; Herv. i. Orig.). Zum Kurzfilm der Lehrkräfte zeigt sie u. a., dass diese „in und durch diesen Film auch ihre eigene Selbstverortung in Bezug auf die Institution Schule zum Ausdruck [bringen]“ (ebd., S. 151). Im Gegensatz zum Schüler*innenfilm erscheint dies jedoch „starr in einem nahezu gefängnisartig anmutende[n] Festgelegtsein auf die Sphäre der Schule“ (ebd., S. 156). Die Lehrpersonen parodieren sich selbst, indem sie sich als im Klassenraum einsitzende Schüler*innenfiguren darstellen, und reproduzieren dabei homogenisierende, instruktive Bilder eines „(Zwangs-)Kollektiv[s]“ (ebd., S. 169). Ein wesentliches Ergebnis der Analyse ist „eine Differenz zwischen der *beruflichen* Identität der Produzenten und ihrer *institutionellen* Identität (d. h. ihrer Berufsausübung im Kontext der Institution Schule). Dabei wird eine starke persönliche Identifikation mit der beruflichen Identität sichtbar“ (ebd., S. 219; Herv. i. Orig.) und gleichzeitig „eine drastische Distanzierung der Produzenten von dem Selbst, das mit ihrer Rolle, die sie in der Institution Schule spielen, verbunden ist“ (ebd.). Mit Bohnsack gesprochen geht es im Verhandlungsmodus der Lehrer*innen um eine ‚notorische Differenz‘, die „zwischen einer normativen Programmatik auf der einen Seite und den davon abweichenden Routinen, die sich im Rahmen der Institution ergeben, auf der anderen Seite strukturiert“ (ebd., S. 224). Das widersprüchliche Verhältnis der „spezifische[n] Art der Bewältigung der Diskrepanz zwischen Programmatik und institutioneller Praxis“ (ebd., S. 225) bezeichnet Baltruschat als Modus der „Dekoration“ (ebd.). Gemeint sind „Ideale, die [...] zur Aufführung gebracht [...], durch die Inszenierung [...] zwar vordergründig enaktiert, gerade dadurch jedoch gleichzeitig unterlaufen und konterkariert [werden]“ (ebd., S. 282). Sie schließt hierbei wiederum an Bourdieu an, indem sie sowohl auf die dort thematisierte Strukturierungskraft der modi operandi verweist als auch auf die „illusio“ in Bezug auf die Nichtthematisierung ebenjener spannungsreichen Muster (vgl. ebd., S. 278). Wiederum anschließend an Goffman und abgrenzend zu schulpädagogischen Ansätzen, die Machtformigkeiten der Erwachsenen explizit wie implizit als Normalvorstellung mitführen, stellt Baltruschat mithilfe ihrer Ergebnisse v. a. entlang der karikierenden, spannungsreichen Szenarien im ‚Lehrerfilm‘ heraus, dass nicht allein die Schüler*innen unter institutionellen Ansprüchlichkeiten leiden, sondern auch die Lehrer*innenschaft von der im Kontext Schule „herrschenden Heteronomie in einem nicht zu unterschätzenden Maße betroffen sein kann“ (ebd., S. 273). Diese Studie trianguliert mit der Perspektive der Schüler*innen, der Einzelschule als auch der Institution in ihren Relationen. Die Bedeutung der Arbeit von Baltruschat lässt sich auch dahingehend resümieren, dass sie nicht nur einen expliziten und ausführlichen Fokus auf das bildhafte Produkt der Lehrkräfte gelegt und ihre komparative und typenbildende Vorgehensweise im Umgang mit dem Material eindrücklich aufgezeigt hat, sondern dass sie zugleich das Zusammenfallen verschiedener Wissensräume an einem Ort, d. h. im Rahmen der Einzelschule und innerhalb der Institution Schule, aufzeigen konnte. Bei ihr ging es jedoch weniger um die Einzellehrperson denn vielmehr den auf der Basis mehrerer Lehrpersonen im Kollektiv hergestellten und autorisierten Film. Eine weitere Studie, die jedoch nicht visuelle Repräsentationen, sondern die immateriellen und mentalen Bilder der Lehrpersonen zu ihrem Beruf in den Fokus rückt, ist die Untersuchung zu „Selbstthematisierungen von Lehrerinnen und Lehrern“ von Pa-seka (2013). In Rekurs auf die von Bastian und Combe (2007) sowie von Terhart (2010)

wiederholte Doppelperspektive auf die ambivalente Gleichzeitigkeit von negativen und positiven Darstellungen im „öffentliche[n] Lehrerbild“ (Paseka 2013, S. 131) ebenso wie in Anschluss an die von Reh und Scholz (2007) konstatierte Fokussierung von Lehrpersonen „auf negative und Verachtung ausdrückende Bilder über die eigene Berufsgruppe [in ihrer Selbstdarstellung]“ (Paseka 2013, S. 132) setzt sie zur Genese neuer Befunde mithilfe einer Interviewbefragung von bereits langjährig berufstätigen Lehrer*innen an: „Das bedeutet zum einen den Blick auf die Bilder zu richten, die aufgegriffen werden, zum anderen auf die Rhetorik, die bei der Selbstdarstellung Verwendung findet und durch die diese Bilder generiert werden. Es geht damit nicht nur um die Bilder an sich, sondern zentral um die Frage von deren Nutzung für die (Selbst-)Präsentation und deren performative *Herstellung*“ (ebd., Herv. i Orig.). In der Abhandlung werden mithilfe der geführten Interviews die „Aussagen von Lehrern und Lehrerinnen zu deren beruflichen Selbstverständnis“ (ebd., S. 135) herausgearbeitet, um zu verstehen, „in welcher Form sie also *aktiv* die Bilder vom Lehrberuf mittragen, verweigern und mitgestalten“ (ebd.; Herv. i. Orig.). Auf der Basis der Auswahl von narrativen Passagen aus den vorab bereits offen nach Themenschwerpunkten codierten Interviews wurden in einem zweiten Schritt dichte Stellen „zu den beruflichen Selbstkonzepten“ (ebd., S. 137) mit der Dokumentarischen Methode analysiert und im Prozess der Komparation v.a. sinngenetische Typen als „Rhetorikmuster“ (ebd., S. 139) herausgearbeitet. Die im Beitrag als „prototypisch“ behandelte Darstellungen der Lehrpersonen ließen sich in zwei Vergleichsdimensionen auffächern: „das Verhältnis von Person und Beruf sowie das Verhältnis des Ich zu den Strukturen, in denen der Beruf Lehrer/in ausgeübt wird“ (ebd.). Paseka kann mit diesen vier Mustern (Typus 1: Ich durch Ablehnung, Typus 2: Ich als nicht-typische Lehrperson, Typus 3: Ich als Lehrer/in und Typus 4: Lehrer-Sein in der Organisation Schule, vgl. ebd., S. 147) empirisch fundiert auf die Differenzen und Abweichungen zum Abwertungsdiskurs der Lehrpersonen eingehen und damit aufzeigen, dass aufseiten der Selbstdarsteller der Lehrpersonen „[d]as homogenisierende Bild von den verachteten Lehrpersonen“ (ebd., S. 146) nicht durchgehend Bestand hält. So werden zwar zum einen „Abwertungen bzw. typisierende Zuschreibungen aufgegriffen“ (ebd.), aber dies insbesondere auch, „um sich selbst als Gegenbild zu positionieren“ (Typus 1 und 2)“ (ebd.), wobei Typus 1 eigene Schwächen in Relation zur gesellschaftlichen Verantwortung und Typus 2 das Ich in einer Selbsterhöhung über die Erwartungen durch Fremdbilder stellt. Zum anderen werden in stärkerer Vermittlung oder Abgrenzung sowohl auf der Basis des pädagogischen Handelns relativierende und kindgemäße (Typus 3) als schließlich zur Berufsrolle und den damit verbundenen Zuschreibungen distanzierende (Typus 4) Verhandlungsformen zum Ausdruck gebracht (vgl. ebd., S. 146f.). Die rekonstruierten Typen bewegen sich insofern zwischen den bei Oevermann diskutierten (1996) Dimensionen der persönlichen Involviertheit und einer primär sachlich-distanzierteren Darstellungsform. Am Schluss der Darstellung bietet Paseka eine Begriffsklärung zu ihrem Bildverständnis an: „Diese Bilder sind als sinnstiftende Deutungsmuster zu verstehen, sie sind und geben Struktur, verlangen aber gleichzeitig nach einer (Re-)Interpretation der handelnden Akteure. Sie haben virtuelle Existenz und werden erst dann real und wirkmächtig, wenn sie tatsächlich – im Rahmen eines Interviews oder anderer kommunikativer Akte – für die Selbstdarstellung verwendet werden“ (ebd.). Wenn Paseka von den (öffentlichen) Lehrer*innenbildern, von antizipierten Fremdbildern und Selbstdildern (sowie synonym von „(Selbst-)Darstellung‘, „(Selbst-)Thematisierung‘, „(Selbst-)Verständnis‘) der Lehrer*innen zu ihrem Beruf spricht, dechiffriert sie hier auf der Ebene der sprachlich vermittelten

Bilder. Herangetragene Bilder fungieren in diesem Verständnis insofern implizit auch als Stimuli für eigene Positionierungen. Schließlich geht es ihr auch um die insbesondere durch Forschung ermöglichte Ebene der Wahrnehmung und Verhandlung solcher bereits bearbeiteten, aber teils auch unbearbeiteten Bilder, die eng mit der Ebene des impliziten Wissens verbunden und damit nicht per se auf einer expliziten Ebene reflektierbar sind (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 12).

Carnap (2019)²⁶ untersuchte in ihrer Studie zum Umgang mit Gender bzw. Geschlechtlichkeit und zur Erzeugung von Geschlechterdifferenz die kollektiven Orientierungen der Lehrer*innen im Kontrast zu Künstler*innen mithilfe von durch künstlerische Porträt-fotografien visuell stimulierten Fotograppendiskussionen. Anerkennungs-, feminismus- und subjektivierungstheoretisch grundiert sowie explizit ergänzt „um die Bildhaftigkeit“ (ebd., S. 2) ging es ihr um die Rekonstruktion von „Wahrnehmungshandlungen“ (ebd.) in der Verkopplung mit dem „impliziten Wahrnehmungswissen“ von Lehrer*innen und ihrer ‚Sichtweisen‘ auf Geschlechtlichkeit“ (ebd., S. 3; Herv. get.), die sie im Weiteren als „Raum der Sicht- und Sagbarkeiten der Schule“ (ebd.) bezeichnete. Im Fokus stand die Auswertung der Bezugnahmen auf der Basis der Dokumentarischen Methode in Erweiterung „um die Genderfiktion als Analyseeinstellung“ (ebd., S. 8) in der „Verschränktheit von Imaginärem und Realem bzw. von konjunktivem Handlungswissen sowie normativer Struktur“ (ebd.). Auf der Basis des heuristischen Spannungsfeldes von visuellen Eindrücken, der Wahrnehmung von Unterschieden, Bedeutungszuschreibungen und Begründungsfiguren (vgl. ebd., S. 4) konnte sie entlang der Mannheimschen Trias von Objektsinn, intendiert-subjektivem Ausdruckssinn und Dokumentsinn im Prozess der Bearbeitung der Bildstimuli durch die Lehrpersonen „vier verschiedene Genderfiktionen herausarbeiten, mittels derer die Beforschten Geschlechtlichkeit wahrnehmen und kontextualisieren“ (ebd., S. 8): Lehrer*innen entwerfen im Kollektiv u. a. auf eine stereotypisierende und dichotomisierende Weise in Aufrechterhaltung des Bias von ‚Männern‘ und ‚Frauen‘ unhinterfragte Eindeutigkeiten, zeigen in den einseitigen Zuschreibungen auch Ungleichverhandlungen bei der Bezugnahme entweder auf der Seite der ‚Männer‘ oder auf der Seite der ‚Frauen‘, und nehmen Bewertungshandlungen zum Gesehenen vor. Dies bezieht sich z. B. auf das Aussehen, das technische Unvermögen oder die Familie, wobei von den Befragten in selbstverständlicher Weise nicht die ‚Männer‘, sondern v. a. die ‚Frauen‘ in die Pflicht genommen werden. Es ist, zusammengefasst formuliert, die (von den Teilnehmern machtformig zugesprochene und von den Teilnehmerinnen nicht negierte) Imperativ der Verantwortung der ‚Frauen‘, dass jene prinzipiell angesehen werden, dabei ansehnlich und in positiver Grundeinstellung agieren sollen, noch etwas lernen können oder sich zu kümmern haben. Ein hierunter hervorzuhebender Punkt ist die „ausführliche[] Diskussion der Gruppe zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ (ebd., S. 10), denn dort „kommt die Möglichkeit, dass der Vater sich um die Kinder kümmern könnte, wenn die Mutter arbeiten geht, nicht vor. Frauen stehen aus Sicht dieser Gruppe allein in der Verantwortung“ (ebd.). Die hier in Kürze aufgezeigten Schwerpunkte, die auf der Basis der Bilder stimuliert werden konnten und in der Verhandlung der Befragten zwischen „Nähe und Distanz reguliert und [in; Anm. d. Vf.] Zugehörigkeiten sowie Differenzen markiert“ (ebd., S. 11) werden, können zum einen nicht dahingehend diskutiert werden, ob und inwiefern diese eine weiterreichende Bedeutung für die eigene Gestaltung der Alltagspraxis der Lehrpersonen (in Rückbezug auf sich selbst, den Umgang mit dem eigenen Entwicklungsanspruch oder dem Umgang mit dem Span-

26 Ich beziehe mich auf ihren Text von 2019; mittlerweile ist das Buch dazu erschienen (vgl. Carnap 2022).

nungsfeld von Beruf und Familie) entfalten, da sich die Befragten ja immer selbst in der Gruppendiskussion positionieren, sondern auch in Bezug auf die Art und Weise, die sich ggf. im Umgang mit den in unterrichtlichen Kontexten zu vermittelnden Inhalten niederschlägt. In der Veröffentlichung im Jahr 2022 wird dann die bildwissenschaftliche Perspektive noch weiter ausgeführt (vgl. Carnap 2022, Kap. 4.1 und 4.3). Dort sind dann auch die Bilder selbst und deren Rekonstruktion nachvollziehbar.

Auf drei weitere Studien sei an dieser Stelle ebenso verwiesen, die im Sammelband „Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule“ (Matthes & Pallesen 2022a) erschienen sind. Hinzke (2022a) geht in seinem Beitrag wie schon Paseka (2013) der Frage nach, „in welcher Relation sich öffentliche Lehrerbilder, die aus Perspektive von Lehrpersonen als *Fremdbilder* erscheinen, und *Selbstbilder* von Lehrpersonen über ihren Beruf zueinander befinden“ (Hinzke 2022a, S. 230; Herv. i. Orig.). Gleichzeitig erkennt er als Desiderat an, dass ungeklärt ist, „in welcher Beziehung diese Fremd- und Selbstbilder zu jenen Erfahrungen stehen, die Lehrpersonen in ihrem *beruflichen Alltagshandeln* machen“ (ebd.; Herv. i. Orig.). Um diese Fragen zu klären, nutzt er Interviews, die er einer Sekundäranalyse unterzieht und in denen er neu explizit den sprachlichen Bildern nachgeht. Er differenziert mit Schäffers Unterscheidung von Denkbildern und handlungsleitenden Erfahrungsbildern zum einen die „Wahrnehmung von Fremdbildern“ (ebd., S. 235), in denen Lehrpersonen abgebildet werden, sowie zum anderen das „Entwerfen von Selbstbildern“ durch die Lehrpersonen selbst (ebd.). Die Lehrpersonen kamen in den Interviews darauf zu sprechen, wie sie die Wahrnehmung ihrer Arbeit durch Außenstehende einschätzen würden. Die Interviewdaten wurden dann mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Hinzke konnte dann fallübergreifend „eine Diskrepanz zwischen ihrem Selbstbild und dem wahrgenommenen *Fremdbild*“ (ebd., S. 237) feststellen. In den Ergebnissen wird deutlich, dass von den Lehrpersonen insbesondere das Fremdbild, Lehrpersonen wären faul und hätten einen entspannten Beruf bearbeitet wird; es zeigt sich dabei auch, dass die Selbstbilder auf den Beruf stark mit der Sicht auf die eigene Berufstätigkeit verbunden sind, nicht jedoch nur das unterrichtliche Geschehen thematisiert wird; dabei scheint es zudem eine Rolle zu spielen, wie gefestigt das eigene Selbstbild ist, ob und inwiefern Auseinandersetzungen mit den Fremdbildern erfolgen oder nicht (vgl. ebd., S. 246). Hinzke stellt also fest, dass Fremdbilder zwar nicht direkt handlungsleitend sind, aber doch eine Relevanz in der Auseinandersetzung durch die Lehrpersonen erhalten können – über die Selbstbilder als implizit wirksame Vermittlungsinstanzen wird schließlich abgeglichen, ob und inwiefern den Fremdbildern Irritationspotenzial zugesprochen wird (vgl. ebd., S. 246-247). In den im Beitrag gezeigten Fällen etwa führt die Auseinandersetzung zur Prüfung oder Stabilisierung des Selbstbildes. Festzuhalten ist auch anhand dieser Studie, dass „die nähere Erschließung der Eigenlogik von sprachlich vermittelten Fremd- und Selbstbildern von Lehrpersonen [...] in Zukunft gewinnbringend sein [dürfte]“ (ebd., S. 248).

Ähnlich wie Hinzke in seiner Sekundäranalyse Interviewdaten nachgeht, schließt auch Rotter (2022) an bisherige Untersuchungen zu Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte an (Rotter 2014). In ihrem Beitrag geht sie der Frage nach, „welche Annahmen im öffentlichen Diskurs formuliert werden“ (Rotter 2022, S. 255), wenn es um Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte geht, und wie diese in Relation stehen zu den Deutungen, die Lehrpersonen in diesem Kontext selbst aufrufen. Bilder versteht Rotter, anders als in der Betrachtung von Fremd- und Selbstbildern bisher üblich, bei denen es immer auch um die Frage der Herkunft ginge (vgl. ebd., S. 257), zunächst als virtuale soziale Identitäten.

Damit schließt sie an die praxeologisch-wissenssoziologische Ausdeutung nach Bohnsack (2017, S. 26) und Goffmann (1963, S. 2) an und stärkt eine Perspektive auf den „normative[n] Entwurfscharakter der Bilder, d.h. die sich in den Bildern dokumentierenden normativen Handlungsentwürfe, die bislang (noch) nicht realisiert sind“ (Rotter 2022, S. 257). Es geht dann primär um Anforderungs- und Erwartungsbilder, die im Diskurs hervorgebracht werden und bearbeitet werden können, aber nicht zwangsläufig verarbeitet werden müssen: „Die Bilder können von den Akteur*innen selbst entwickelt werden, sie können von außen an sie herangetragen werden, in die Selbstbeschreibung aufgenommen werden oder aber auch abgewiesen werden“ (ebd., S. 257-258). Sie geht zu Beginn des Beitrags darauf ein, dass im öffentlichen Diskurs nun immer wieder behauptet wird, „dass allein die Zugehörigkeit zur abstrakten Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ einen Lehrkräfte sowie Schüler*innen verbindenden konjunktiven Erfahrungsraum stiftet, der eine andere Form der Verständigung ermöglicht, als sie Lehrkräften ohne Migrationshintergrund in der Interaktion mit Lernenden mit Migrationshintergrund offenstehe“ (ebd., S. 256). Diese Form der normativen Identitätszuschreibung und Erwartungen erhebt sie nicht selbst, sondern bindet die Befunde einer Analyse von Akbaba et al. (2013) auf der Basis „verschiedener bildungspolitischer Dokumente wie Protokolle von Parlamentssitzungen, Anträge und Berichte unterschiedlicher Urheberschaft“ (Rotter 2022, S. 253) ein. In dieser Studie konnte herausgearbeitet werden, dass den Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte in subsumtionslogischen und positivistischen Zuschreibungen sowie in der Abblendung von Diskriminierungs- und Differenzerfahrungen u.a. der Status als Vorbild, Vertrauensperson, Integrationshelfer*in, Vermittler*in, interkulturell kompetente Person oder der Übersetzer*in überholfen wird (vgl. ebd., S. 253-254). Demgegenüber zieht Rotter Interviews, die sie mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet hat, zurate. Schließlich zeigt sie kontrastierend an einem Fall, wie eine Lehrperson mit Migrationsgeschichte mit den verbesondernden Zuschreibungen (etwa als Helfer bei Problemen mit Schüler*innen mit Migrationsgeschichte) umgeht, die insbesondere von Kolleg*innen immer wieder aufgerufen werden. Eine solche Fremdverhandlung seiner beruflichen Identität nimmt die Lehrperson wahr und lehnt sie ab. Stattdessen beruft sich die Lehrperson auf „seine pädagogisch-fachliche Qualifikation als Bezugspunkt seines pädagogischen Handelns“ (ebd., S. 261). Rotter diskutiert dieses Spannungsfeld dann auch noch einmal unter strukturtheoretisch professionstheoretischen Gedanken, indem hierbei das Verhältnis von Rolle und Person einseitig aufgelöst wird und die Biografie als Folie auf die Schüler*innen übertragen wird. Damit wäre zugleich die bei Oevermann „ausgearbeitete sog. Abstinenzregel zu brechen, sich selbst als ganze Person einzubringen sowie die Schüler*innen ebenso als ganze Personen zu adressieren“ (ebd., S. 263) und damit würden auf beiden Seiten deutliche Entgrenzungen erzeugt. Auch wenn diese Erwartung hier in den Fremdperspektiven verbleibt und nicht von der interviewten Lehrperson selbst so ausgedeutet oder angenommen wurde (vgl. weiterführend Rotter 2014), handelt es sich in dem Fall doch um relevante und machtvolle Deutungen im Feld, nämlich die der Kolleg*innen, d.h. ebenso Lehrpersonen.

Schließlich sei noch auf die Studie von Schmidt und Herfter (2022) eingegangen. Auch sie beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit den impliziten Wissensbeständen und Stereotypen in öffentlichen Darstellungen und der Frage danach, „wie dieses Wissen in Form von Lehrer*innenbildern kondensiert, personalisiert wird und mittels welcher Inszenierungen es sich tradiert“ (Schmidt & Herfter 2022, S. 179; Herv. i. Orig.). In Anschluss an die Überlegungen in Ricken (2007) zur „Verachtung der Pädagogik“ nutzen sie YouTube-

Videos, in denen Lehrpersonen karikiert und als visuelles Zeugnis der sozialen Praxis und Anrufung einer Peer-Kultur von (ehemaligen) Schüler*innen gedeutet werden, aus Ausgangspunkt für ihre Analyse. Zunächst leiten sie subjektivierungstheoretisch her, wie Bilder – in dem Fall YouTube-Videos – Teil des Subjektivierungsgeschehens werden: „Zum einen können die Videos ihrerseits als Umwendungen aufgefasst werden, in denen auf in Diskurse um Lehrpersonen eingelassene vorausgegangene Rufe und Blicke reagiert wird; zum anderen enthalten die Videoinszenierungen eine anrufende Dimension, deren Unbestimmtheit in Rezeptionsakten zur Bearbeitung aufgegeben ist“ (Schmidt & Herfter 2022, S. 183). Die Videos operieren dabei mit Titeln wie „LEHRER, DIE JEDER KENNT“ oder „10 Arten von Lehrern“ (ebd., S. 188-189) und arbeiten dabei mit ‚Bindemitteln‘ (vgl. ebd., S. 189), die auf den weiteren Konsum verweisen und zugleich nachhaltig wirken, wie etwa auch über die Kommentierungen sichtbar wird. Schmidt und Herfter klassifizieren dann aus dem Set an Videos über den Blick auf verbale und visuelle Praktiken zu den entworfenen Arten von Lehrpersonen thematische Fokussierungen, wie sie in den Videos vorkommen (z.B. Klassenführung, Persönlichkeit, Verhältnis zur schulischen Leistungsordnung) (vgl. ebd., S. 193). Näher gehen sie dann ein auf das Phänomen der Körperbilder, denn so werden die Lehrpersonen in spezifischen Ästhetiken über äußere Merkmale wie Kleidung stilisiert; im Anschluss daran folgt der Blick auf die karikierende Visualisierung des Spannungsfeldes des Generationenkonflikts und die Kritik an der Machtasymmetrie im Lehrberuf. Schmidt und Herfter kommen zu einem ambivalenten Ergebnis. Einerseits werden die Lehrpersonen in diesem spezifischen Setting „wenig different zu dem ambivalent-negativen Image der Lehrpersonen in der Gesamtöffentlichkeit“ (ebd., S. 202) gezeigt. Andererseits weisen die Darstellungen Brüche auf, die wiederum „Vieldeutigkeit implizieren und damit zur eigenaktiven Bearbeitung in der Rezeption anregen“ (ebd., S. 203). Abschließend verweisen die Autor*innen auf die Möglichkeit, sich diesen Bildern aus einer professionstheoretischen Perspektive zu nähern, die reflexive Prozess anzuregen vermag, ohne gleichsam in die Falle normativer Bewertungen zu tappen (vgl. ebd., S. 204).

Daneben sind in den vergangenen Jahren etwa noch weitere Studien veröffentlicht worden, die beispielsweise mit der Methode des Stimulated Recalls (vgl. Messmer 2015) Sportlehrpersonen bei der Kommentierung von Videografien des eigenen oder fremden Unterrichts untersuchten oder mittels Videografie und Video Elicitation Lehrpersonen im Weiterbildungskontext begleiteten (z.B. Fankhauser 2016), jedoch an dieser Stelle aufgrund ihres ausbleibenden Bezugs zum Bild als konzeptionellem Gegenstand sowie über eine Selbstzuordnung in die Unterrichtsforschung nicht weiter besprochen werden. Die hier fokussierten sechs bildbezogenen Studien kennzeichnen sich selbst mehr oder weniger als bildwissenschaftlich, fokussieren aber alle in unterschiedlicher Form die theoretische Grundierung, methodische Arbeit und das empirische Datenmaterial des Bildes. Sie befassen sich mit unterschiedlichen medialen Formaten (in Sprachbildern, Bewegt- oder Standbildern) mit der Darstellung und Reflexion der Ambivalenz von berufs-praktischem Alltag und berufsrollenförmigen Programmatiken und Erwartungen, dem Umgang mit gesellschaftlichen und professionellen Fremdbildern, mithin vor dem Hintergrund persönlicher Selbstbilder zur Berufsausübung, und setzen sich darüber hinaus mit weiteren gesellschaftlich relevanten Rollenbildern (z.B. in Bezug auf Migration oder Geschlecht) und ihrem Auftreten im beruflichen Kontext auseinander, die wiederum auf die enge Verwobenheit von beruflichen und privaten Dimensionen im Lehrer*in-Sein verweisen. Mithilfe der intensiveren Betrachtung von bildhaften Zugängen in der For-

schung zu Lehrpersonen, wie sie in den Studien erfolgt ist, tritt zum einen die Komplexität und Vielschichtigkeit des Lehrer*in-Seins hervor, die im Kontrast mit den Fremdbildern sichtbar und in den Fremdbildern oft verkannt wird. Zum anderen zeigt sich darüber, wie viele unterschiedliche Akteur*innen – Lehrpersonen selbst, Schüler*innen, Kolleg*innen, die Schulgemeinschaft, außenstehende Bekannte oder Familienmitglieder, bildungspolitische oder auch medienöffentliche Akteur*innen – dauerhaft an der Konstruktion des Lehrer*in-Seins beteiligt sind. Diese empirisch gestützten Erkenntnisse sollen für die eigene Arbeit mitgeführt werden.

4.3 Zusammenfassung und Motivation der eigenen Perspektive

In den vorangegangenen Unterkapiteln konnten in einem ersten Schritt verschiedene praxeologisch und rekonstruktiv ausgerichtete Strömungen und Studien in den Blick gerückt (Kapitel 4.1) und diese in einem zweiten Schritt auch hinsichtlich ihres Vorgehens mit bzw. zu Bildern rekapituliert werden (Kapitel 4.2). Die Rahmung dessen, was im jeweiligen Fall gemeint ist, wenn von der Erforschung von Aspekten des Lehrer*in-Seins gesprochen wird, ist in Anbetracht der exemplarischen Ausführungen als vielfältig zu kennzeichnen und hält für eine Konturierung zugleich Herausforderungen bereit. Ebenso verhält es sich mit Blick auf das, was mehr oder weniger explizit als Bildforschung bezeichnet bzw. implizit verhandelt wird. So ist im Fall einer praxeologischen, bildorientierten und rekonstruktiven Lehrer*innenforschung von einer Komplexität der sozialen Konstellationen auszugehen. Die Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, denn so geht mit der eigenen Aspekthaftigkeit und Standortgebundenheit – primär als Forscherin im Feld der Praxeologischen Wissenssoziologie bzw. der Dokumentarischen Methode – bei der Sichtung vorliegender Studien (unter Schlagwörtern wie beispielsweise ‚praxeologisch‘, ‚bildorientiert‘, ‚bildwissenschaftlich‘ oder ‚rekonstruktiv‘) immer auch ein eingeschränkter Blick einher; zudem ist zu vermuten, dass darüber hinaus eine Vielzahl weiterer Forschungen (auch außerhalb dieser Zugänge) existiert, in denen ganz explizit, aber auch eher implizit in diesen Modi gearbeitet wurde.

Hinsichtlich der *praxeologischen und rekonstruktiven Forschung zu Lehrpersonen* (siehe Kapitel 4.1) ließ sich u.a. aufzeigen, dass in diesem Forschungsfeld kontinuierlich Auseinandersetzungen entstanden sind, die sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten des Lehrer*in-Seins als Praxis bzw. den impliziten Wissensbeständen hierzu befassen. Entsprechende Ansätze widmeten sich mit dem Interesse am Gegenstandsbereich der (Berufs-)Biografie bzw. Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen bisher sowohl zeitlich ausgedehnten als auch pointierter anvisierten Zeiträumen mit ihren Eignissen und sozialräumlichen Verortungen beruflicher Tätigkeiten und fächern sich dabei „von der Untersuchung des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrkräften bis hin zur Erfassung beruflicher Professionalisierungsprozesse“ (Ammann 2004, S. 89) auf. Studien zu den implizit-handlungsleitenden Wissensbeständen der Lehrer*innen werden darunter, entgegen der ehemals prominenten Verknüpfung von biografie- und deutungsmusterbezogenen Ansätzen, gegenwärtig hauptsächlich auf der Basis der (neueren) Entwicklungen innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie, habitustheoretischer Bezüge und seltener aus der Basis subjektivierungstheoretischer Zugänge sowie mittels Dokumentarischer Methode und Sequenzanalytischer Habitusrekonstruktion vollzogen. Dabei rücken gegenwärtig, in enger Relation zu den jeweils gewählten professionstheoretischen Grundierungen sowie den sozialtheoretischen Bezügen zu Normen

und Anforderungen im schulischen, unterrichtlichen bzw. beruflichen Feld, die Verhandlungsweisen und Bearbeitungsformen im Horizont von Orientierungsrahmen von Lehrer*innen(gruppen) sowie Habitusformationen von Lehrer*innen in den Blick. Im Hinblick auf die gewählten Methoden und Methodologien sind charakteristisch solche, die diskursiv auf Narrationen und vergleichende Rekonstruktionen von musterartigen, fallspezifischen oder typenhaften Aspekten zielen, d.h. ein- oder mehrfach erhebende, quer- und längsschnittlich angelegte Settings, die zumeist über Verfahren wie Interviews und Gruppengespräche sowie textliche (transkribierte) Dokumente operieren und diese Methoden und Datensorten, auch wenn ggf. noch mit Beobachtungsverfahren trianguliert wurde, in den Fokus rücken. Insofern werden in der Regel die Eigendarstellungen der Lehrpersonen zentral gemacht. In der Vergangenheit wurde bereits zwischen den Formen der „Selbstthematisierung“ (Kunze & Stelmaszyk 2008, S. 821) von Lehrpersonen und der „Fremdthematisierung“ (ebd.) zu Lehrpersonen differenziert, wobei letztere v.a. über Zeitzeugenberichte und literarische Werke erschlossen wurden (zum Überblick ebd.). Einen derartigen Forschungsschwerpunkt, der sich stärker – über die Bearbeitung von Forschungsstimuli hinaus – entweder auf die Thematisierungsformen von Nicht-Lehrer*innen oder aber die Vermittlung zwischen Eigen- und Fremdsichten bezieht ist jedoch nicht vordergründig. Dabei wird auch deutlich, dass die Forschungen, auch wenn diese in erster Linie auf Lehrpersonen ausgerichtet sind, immer auch Schnittstellen aufweisen etwa zu Schüler*innen, Unterricht, Schule und Gesellschaft und eine trennscharfe Abgrenzung kaum möglich ist.

Bildforschungen im Horizont der praxeologischen und rekonstruktiven Forschung zu Lehrpersonen (siehe Kapitel 4.2) haben sich, nicht per se auf professionstheoretische Annahmen rekurrierend, verschiedenfach mit und zu Bildern auseinandergesetzt und dabei einen bildbezogenen bzw. bildwissenschaftlichen Zugang mehr oder weniger stark in den Vordergrund gestellt. In den Vorgehensweisen der Forscher*innen lässt sich trotz der unterschiedlichen Zugänge eine übergreifende Homologie benennen, die in der nicht-bildbezogenen Forschung kaum präsent ist: So sind sie in ihren Studien solchen Themen- und Problemstellungen explorativ und mit einer Offenheit begegnet, die als – mehr oder weniger bewusste – Auseinandersetzungen zwischen Selbst- und (gesellschaftlich, institutionell, stereotyp geprägten) Fremdbildern und den damit verbundenen Anforderungen bezeichnet werden können. Für diese ist anzunehmen, dass sie für die Praxis der Lehrer*innen alltagsrelevant sein oder werden können und daher von den Lehrpersonen selbstläufig in den Diskurs eingespeist wurden. Dabei wurde in diesen Studien nicht per se unterrichtsbezogenes Handeln als Dreh- und Angelpunkt der Auseinandersetzung mit dem Lehrer*in-Sein angesetzt, sondern es wurden auf der Ebene der empirischen Rekonstruktion und insofern in den Relevanzsetzungen der Lehrpersonen aufkommend dann auch Bezüge zum unterrichts-, schul-, berufsbezogenen bzw. professionellen Handeln herausgearbeitet.

Wie sich zusammenfassend lässt, „[hat] sich mit der Ausdifferenzierung schulischer Aufgaben das berufliche Handlungsfeld von Lehrpersonen ständig erweitert“ (Bennewitz 2014, S. 279). Daraus ergibt sich für eine praxistheoretisch orientierte Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Beruf, dass etwa eine rein schul- oder unterrichtsbezogene Betrachtung „nur einen Teil der Handlungsanforderungen [erfasst]“ (ebd. in Bezug auf Terhart 2000) und daher auf bestimmte Aspekte begrenzt bleibt. Gleichzeitig zeigt sich, dass die alltägliche Berufserfahrung von Lehrpersonen nicht isoliert vom persönlichen Erleben verstanden werden kann. Vielmehr ist von einer engen wechselseitigen Verflechtung

zwischen Berufstätigkeit und individuellen Lebenshintergründen als Relation von „Erfahrung von Beruf bzw. Berufsleben“ (Terhart et al. 1994, S. 31) auszugehen. Die gängige Adressierung der Personen als *Lehrpersonen* – etwa zur Erforschung „unterschiedliche[r] Bereiche, Aspekte und Schwerpunkte des Lehrerberufs bzw. der Lehrerprofessionalität“ (Terhart 2011, S. 209) – kann daher mit bestimmten Erwartungen, Anforderungen und Zuschreibungen verbunden sein oder in Spannung stehen zu anderen, handlungsleitenden Orientierungen. Diese entstammen häufig biografischen Erfahrungs- und Erlebensdimensionen aus dem sogenannten ‚Privatbereich‘ – was sich insbesondere dann zeigt, wenn die Lehrer*innen selbst über die Verbindung oder Abgrenzung von Beruf und Privatleben reflektieren (z. B. Hinzke 2022a; Rotter 2022; Graalmann 2018; Hörlein & Gibson 2008).

Der in dieser Arbeit präferierte empirisch geleitete Blick möchte mit der Denkfolie der Praxeologie auch auf solche (bildhaften) Gestaltformen eingehen können, die mit dem Lehrer*in-Sein als Praxis in ihren Aspekten noch verbunden sein und rekonstruiert werden können. Zur Entschlüsselung weiterer Facetten des Lehrer*in-Seins als Praxis stellen der in der eigenen Lebensgeschichte und Lebenspraxis geprägte wie auch der gegenwärtig erlebte Alltag von Lehrer*innen und die damit verbundenen Darstellungen (vgl. Matthes & Fuhrmann 2025; auch Hinzke 2018), aber auch die Perspektiven auf Fremddarstellungen und deren Vermittlung Ankerpunkte bei der Gegenstandskonzeption dar. Die eigenen Auseinandersetzungen zum Lehrer*in-Sein als Praxis mit dem Schwerpunkt auf dem weitgehend impliziten „Handlungswissen der Akteure“ (Bennewitz 2014, S. 277) sind an dieser Stelle mehrdimensional zu motivieren und beziehen sich auf eine Strategie, Professionalität als Gegenstand im Herangehen an das Forschungsfeld Schule nicht vorauszusetzen oder Lehrer*in-Sein allein in der berufsbezogenen Dimension des Unterrichts bzw. Unterrichtens zu denken. Methodologisch wird insbesondere auf den Empiriefokus in der Praxeologische Wissenssoziologie bzw. der Dokumentarischen Methode Bezug genommen (z. B. Bohnsack 2021, 2017). Es geht dann nicht primär um die Frage, ob und inwiefern Lehrpersonen professionell agieren, sondern darum, was diese Perspektivverschiebungen auf der Basis der Adressierung der Lehrpersonen zu ihren (Berufs-)Alltagen durch verschiedene Akteur*innen an weiteren Aspekten für die Lehrer*innenforschung und darüber hinaus für die Professionsforschung noch bereithalten könnte.

Zunächst erscheint ein Anknüpfungspunkt für weitere Befunde und Erkenntnisse die Suche nach einem Weg, Wissensbeständen zu den Tagesverläufen von Lehrer*innen zu generieren und diejenigen Relevanzen nachzuvollziehen, die auf der Basis eigener Routinen und Bilder von den Lehrpersonen selbst eröffnet werden. Weiterhin erscheint es notwendig, stärker auch auf Fremdverhandlungen zum Lehrer*in-Sein einzugehen, diese mit den Verhandlungsweisen der Lehrpersonen zu kontrastieren und zur gegenseitigen Schärfung in Relation zu bringen. Schließlich bilden die bildhaften Darstellungen der Beteiligten als Gegenstand hierfür das Fundament und damit die Anerkennung von Bildern als auf der verbalen und visuellen, der materialen und mentalen Ebene hervorgebrachte und zu rekonstruierende empirische Daten.

Im nachfolgenden Kapitel wird näher auf das methodische Vorgehen für die Zusammen schau des Kumulus in diesem Rahmentext eingegangen, das in Anlehnung an das Vorgehen der Qualitativen Mehrebenenanalyse (vgl. Hummrich & Kramer 2011) einerseits auf die separaten Befunde und Erkenntnisse der drei Teilstudien rekurriert und diese im Kontext des Rahmentextes andererseits in einen übergeordneten Zusammenhang stellt.

5 Methodische Vorgehensweise: Teilstudien und Brückenschläge als Relationierungsversuch in Anlehnung an die Qualitative Mehrebenenanalyse

Das forschungspraktische Vorgehen, das dieser Arbeit zugrunde liegt, muss auf zwei Ebenen verortet werden. Einerseits sind die drei Teilstudien mit den ihnen zugehörigen Einzelbeiträgen jeweils als separate Untersuchungen zu verstehen, die Unterschiede mit Blick auf den Zeitpunkt, die Personenkonstellation, die untersuchten sozialen Entitäten bzw. das fokussierte Datum und die Kontextuierung des Vorhabens im Diskurs aufweisen. Dies wird im Weiteren auch dadurch ersichtlich, dass sich in den Untersuchungen verschiedene Umgangsweisen bei der Wahl der Gegenstandsfokusse, der theoretischen Grundierungen, der Feldzugänge und Methodensettings niederschlagen sowie mit ihnen (unabhängig voneinander) eigene empirische Daten und Befunde hervorgebracht, ausgewertet und diskutiert wurden. Andererseits zeigt der Text einen ersten Relationierungsversuch.

Betrachtet man die Teilstudien mit ihren Einzelbeiträgen zunächst separat voneinander, lassen sich in einem *ersten Schritt* wesentliche Schwerpunkte der einzelnen Studien wie folgt in forschungsmethodischer Sprache umreißen:

Teilstudie I: Bildhafte Selbstperspektiven – *Wie Lehrpersonen die Räume ihrer alltäglichen Praxis konstituieren*

In dieser Teilstudie ging es um die Rekonstruktion von individuellen Orientierungsrahmen von Lehrpersonen hinsichtlich der erlebten Gestaltformen und Verortungsweisen der von synchronen Übergängen begleiteten alltäglichen Praxis im Beruf. Dabei wurde angenommen, dass sich der (Berufs-)Alltag der Lehrpersonen in seinen vielfältigen Facetten empirisch über die im Forschungssetting zum Ausdruck kommenden Raumkonstitutionen rekonstruieren lässt. Daher wurde konzeptionell ein raumtheoretischer und praxeologisch-wissenssoziologischer Zugang miteinander verknüpft. Forschungsmethodisch wurden erzählgenerierend-biografische Lehrer*inneninterviews und Narrativen Karten unter dem Dach der Dokumentarischen Methode trianguliert.

Teilstudie II: Bildhafte Fremdperspektiven – *Wie Bildungsministerien um Lehrpersonen werben und die Akteur*innen und ihren Beruf konstruieren*

In dieser Teilstudie ging es um die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen in Bezugnahmen auf Lehrpersonen und ihren Beruf in einer medienöffentlichen Verhandlung. Dabei rückten Bildungsministerien als Akteur*innen und die von ihnen veröffentlichten Dokumenten zur Anwerbung für das Lehramt in den Blick. Der analytische Zugang zum Anwerbematerial der Gratispostkarte basierte auf einem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugriff und die Auswertung des Materials erfolgte mit der Dokumentarischen Methode. Abschließend wurde in dieser Studie im Verweis auf die impliziten Wissens-

bestände die professionstheoretische Relevanz über Bezüge zum strukturtheoretischen, berufsbiografischen und praxeologischen Professionsansatz argumentiert.

Teilstudie III: Bildhafte Perspektivtriangulationen – *Wie Schulen und Forschende sich zu Lehrpersonen und ihrem Beruf in Bezug setzen und Lehrpersonen dies bearbeiten*

In dieser Teilstudie ging es in einem mehrdimensionalen Vorgehen um die Rekonstruktionen der Passungsverhältnisse, die sich zwischen den schulkulturellen Orientierungsrahmen der Einzelschulen und den habituellen Dispositionen der Lehrpersonen dieser Schulen aufspannen. Die Studie war qualitativ-mehrebenenanalytisch aufgebaut. Sie basierte auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene auf einem praxeologischen Professionsansatz, der in der Dimension der Schulkultur sowie auf der Ebene des Bildes, hier eine Foto-Vignette, in wissenssoziologischer und in der Dimension der Lehrperson struktur- und habitus-theoretisch argumentierte. Trianguliert wurden erzählgenerierend-biografische Interviews (und deren Analyse mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion), Fallvignetten als von Forschenden eingebrachten Stimuli (und deren Analyse mit der Dokumentarischen Methode) sowie schulischen Ausdrucksformen wie Reden (und deren Analyse mit der Dokumentarischen Methode).

Die mit den drei Teilstudien einhergehenden Konzeptionen, Vorgehensweisen, Ergebnisse und Erkenntnisse sind sowohl in den Einzelbeiträgen nachzuvollziehen als diese Aspekte auch im nachfolgenden Kapitel 6 noch einmal überblicksartig zusammengefasst werden. Auf die methodischen Verfahrensweisen bei der Erhebung und Auswertung wird im Einzelnen noch einmal in Kürze in den Unterkapiteln der Teilstudien eingegangen (siehe Kap. 6.1.1, 6.1.2 sowie 6.1.3), die detaillierten forschungsmethodischen Aspekte – in methodologischer und methodischer Hinsicht – sind in diesem Rahmentext jedoch nicht abbildungbar. Hier verweise ich auf die Einzelbeiträge.

In einem zweiten Schritt haben sich im Forschungsprozess durch die persönliche Involviertheit in alle drei Forschungskontexte neben den studienspezifischen Unterschieden in Anbetracht der Gegenstandskonstitutionen, der forschungsmethodischen Anlagen sowie der Fokussierungen und Leerstellen auch übergreifende Gemeinsamkeiten herausgebildet und Arbeitsweisen etabliert. In einer komparativen Gegenüberstellung (vgl. Nohl 2013a), die bereits in Kapitel 1 und 3 angedeutet wurde, lassen sich einige Homologien auf den folgenden fünf Ebenen markieren:

Erstens ging es in allen Teilstudien um Erkenntnisinteressen zu Lehrer*innen und ihrem Beruf unter Bezugnahmen auf die alltägliche Praxis, die das Lehrer*in-Sein in seinen Aspekten und Facetten empirisch verstehend beschreibt. In den Teilstudien wurde übergreifend, aber unterschiedlich akzentuiert, danach gefragt, *was Lehrpersonen und ihren Beruf auszeichnet*.

Zweitens spielte in allen Kontexten die Reflexion der Akteur*innenperspektive eine Rolle, d.h. die Beschreibung und Einordnung der erzeugten oder verwendeten Darstellungen als Selbstperspektive oder (wahrgenommene) Fremdperspektive bei der Bezugnahme auf Lehrpersonen und ihren Beruf der beforschten Akteur*innen, aber auch die Verortung der eigenen Forschungsperspektive. In den Teilstudien wurde übergreifend, aber unterschiedlich akzentuiert, danach gefragt, *welche sozialen Akteur*innen auf welche Art und Weise an der Hervorbringung des Lehrer*in-Seins partizipieren*.

Drittens wurden in einer praxeologischen und rekonstruktiven Analyseeinstellung stets die implizit-handlungsleitenden Wissensbestände ins Zentrum gerückt, die sich in den Darstellungen niederschlagen, wobei das explizite Wissen im Verhältnis dazu mitbetrachtet

wurde. In den Teilstudien wurde übergreifend, aber unterschiedlich akzentuiert, danach gefragt, welche Wissensbestände die Praxis des Lehrer*in-Seins flankieren und konstruieren und sich im Verhältnis zueinander mitunter als spannungsreich zeigen.

Viertens ging es fortlaufend um die mit dem impliziten Wissen in Bezug stehenden bildhaften Darstellungen, die sowohl über ihre visuellen als auch verbalen bzw. materialen als auch mentalen Ausdrucksformen erhoben und rekonstruktiv analysiert wurden. In den Teilstudien wurde übergreifend, aber unterschiedlich akzentuiert, danach gefragt, welche impliziten Wissensbestände sich entlang und mithilfe von bildhaften Darstellungen rekonstruieren lassen.

Fünftens setzt sich in allen Beiträgen eine Entwicklungsperspektive bei der Arbeit mit neuartigen und innovativen Methoden und Datenmaterialien durch, die kontinuierlich auf die Ergründung weiterer Wege und Mittel zur Erforschung des Lehrer*in-Seins sowie die forschungsmethodische Relationierung und Ergänzung von diskursiven Methoden und Materialsorten zielte. In den Teilstudien wurde übergreifend, aber unterschiedlich akzentuiert, danach gefragt, welche Sinngehalte im Vergleich von verschiedenen bildhaften Datensorten, aber auch Entstehungskontexten und Produzent*innen hervortreten – und wie sich dabei verbale und visuelle Daten triangulieren lassen.

Studienkontext	Ebene des Sozialen	Erhebungs-methode	analysiertes Datenmaterial	Auswertung der Daten	querliegend: Perspektive der Forschenden	
Teilstudie I	Individuum	Lehrer*innen-interviews	Transkripte in Textform	dokumentarische Textinterpretation		
		Narrative Karten	Handzeichnungen und Transkripte von Zeichnungsnarrationen als Bild-Text-Hybride	dokumentarische Bildinterpretation		
				dokumentarische Textinterpretation		
Arbeitsplatzfotografien und weitere handschriftliche Dokumente						
Teilstudie II	Region/ Gesellschaft	natürliche Alltagsdokumente	Gratispostkarten als Bild-Text-Hybride	dokumentarische Bildinterpretation		
				dokumentarische Textinterpretation		
Teilstudie III	Individuum	Lehrer*innen-interviews	Transkripte in Textform	Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion		
			Text-Fallvignette			
			Foto-Vignette	Fotografie in Bildform	dokumentarische Bildinterpretation	
		Schulleitungsinterviews				
		Interaktion	Schulkonferenzen			
Institution/ Milieu	Institution/ Milieu	Schulleitungsreden	Transkripte in Textform	dokumentarische Textinterpretation		
		schulische Dokumente (Homepages, Leitbilder o.ä.)				

Abb. 6: Übersicht über die Teilstudien und deren Anlagen (©d. Vf.)²⁷

²⁷ Grau Unterlegtes wurde ebenso erhoben, wird in diesem Rahmentext aber nicht weiter besprochen. Diese Zugänge ermöglichen eine weiterführende Betrachtung innerhalb der Projektkontexte und dieser zueinander.

Die Teilstudien mit ihren Einzelanlagen (siehe Abb. 6) lassen sich in einer abstrahierenden Form hinsichtlich der hier übergreifend geschilderten Aspekte und Fragestellungen miteinander ins Verhältnis setzen. Dabei ist gleichzeitig zu sagen, dass der mit dem Rahmentext entworfene ‚heuristische Zusammenhang‘ (vgl. Hummrich & Kramer 2011, S. 118) mit Blick auf die in den Teilstudien und Einzelbeiträgen thematisierten und forschungspraktisch erschlossenen Phänomene nicht von vorn herein bestand. Um diese Zusammenschau am Ende dieses Rahmentextes zu ermöglichen, gilt es hervorzuheben, dass nicht alle beforschten Phänomene, nicht alle eingesetzten Methoden oder Befunde, die innerhalb der gesamten Forschungstätigkeit in den drei Studienkontexten jeweils generiert werden konnten, in der Auseinandersetzung dieses Rahmentextes aufgegriffen werden können. Stattdessen wird fokussiert auf die mit den Teilstudien und Einzelbeiträgen verbundenen bildhaften Darstellungen, die mit dem Lehrer*in-Sein als Praxis in Bezug stehen. Damit wurde die Bezeichnung einer umfänglichen Qualitativen Mehrebenenanalyse, wie sie von Hummrich und Kramer (2011, S. 118-121) auf der Basis von eindrücklichen Forschungsbeispielen (z. B. Helsper et al. 2001; Bohnsack et al. 1995) und auch aktuellen Studien (z. B. Hummrich et al. 2022) entlang von sieben Prüfkriterien und Arbeitsschritten vorgeschlagen wird, nicht beansprucht, wenngleich die Teilstudien bereits jeweils für sich triangulierend ausgerichtet waren. Vielmehr bildeten sich die in diesem Rahmentext übergreifend thematisierten Schwerpunkte bzw. Homologien erst im iterativ-zirkulären Forschungsprozess (vgl. Lamnek & Krell 2016, S. 46; König & Bentler 2010) und im Kontext der übergreifenden Zusammenschau der Fokussierungen und Eigenheiten im jeweils gewählten Vorgehen heraus, die sich in Anlehnung an eine Qualitative Mehrebenenanalyse aber auch in den von den Autor*innen vorgeschlagenen Punkten für weitere Überlegungen im Umgang mit dem eigenen Forschungshandeln fruchtbar machen lassen, die nicht allein auf der Ebene der Teilstudien und Einzeltexte stehen bleiben.

Wesentliche Voraussetzungen für die mehrebenenanalytische qualitative Betrachtung sollen auf der Basis der vorliegenden Teilstudien und Einzelbeiträge zusammenfassend rekapituliert werden. In Anlehnung an Hummrich und Kramer (2011, S. 118) bedeutet dies für das hier dargestellte und noch weiter zu entfaltende Vorgehen *erstens*, dass innerhalb der Arbeit im Rahmen der Gegenstandskonzeption verschiedene Zugänge, Dokumente und Ausdrucksformen der ‚Bedeutungs- und Sinnebenen der sozialen Wirklichkeit‘ dimensioniert wurden und insofern auch für eine übergreifende Relationierung vorlagen, die mehr oder weniger direkt mit den Lehrer*innen selbst oder mit ihrer Praxis verknüpft, mindestens aber auf sie bzw. ihre Tätigkeiten bezogen sind. Dabei wurden innerhalb der Teilstudien die Triangulationen auf mehreren Ebenen durchgeführt, d.h. zwischen den Akteur*innen (z. B. Lehrpersonen und Schulen, Forschende und Lehrpersonen), den Erhebungsmethoden (z. B. Interview und Narrative Karte, Schulleitungsreden und Interviews), aber auch den visuellen und verbalen Ausdrucksformen (anhand von Bildern und Texten). *Zweitens* wurden in den Teilstudien Ausdruckformen von Praktiken auf verschiedenen Ebenen des Sozialen (Individuum, Region/Gesellschaft, Institutionen/Milieus) untersucht (vgl. ebd., S. 119). *Drittens* wurden diese auf der Basis von bild- und textrekonstruktiven Verfahrensweisen (Dokumentarische Methode, Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion) auf ihre impliziten und typischen Logiken hin befragt (vgl. ebd.). *Viertens* wurden die Daten der jeweiligen Teilstudien zunächst eigenständig und unabhängig voneinander ausgewertet (vgl. ebd., S. 120). *Fünftens* wurden dabei jeweils auch Bezugnahmen auf andere Entitäten, beispielsweise Bezugnahmen auf Lehrpersonen in

schulischen Reden oder von Lehrpersonen auf einzelschulische Gegebenheiten, empirisch aufgespürt (vgl. ebd.). Sechstens werden in diesem Rahmentext nicht nur die Ergebnisse aus den Teilstudien mit ihren Einzelbeiträgen vorgestellt, sondern zudem „die Ergebnisse der singulären Analysen zueinander relationiert“ (ebd.; Herv. get.) und siebtens im weiteren Sinne auch in „Passungskonstellationen und daran anschlussfähigen Überlegungen zu Hegemonial- oder Dominanzverhältnissen“ (ebd., S.121) betrachtet und diskutiert. In der Zusammenfassung geht es im Gegenstandsbereich des Rahmentextes zum einen um die mit Blick auf das Lehrer*in-Sein als Praxis separat rekonstruierten impliziten Wissensräume sowie um deren übergreifende Relationierung; zum anderen geht es um ein methodisch-methodologisches Erkenntnisinteresse dazu, welche bildhaften Darstellungen auf welche Art und Weise forschungspraktisch erfasst werden und wie jene Zugänge wiederum zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können. Es handelt sich an dieser Stelle um einen heuristischen und explorativen Vorschlag, der im Verlauf der separaten Ergebnisdarstellung zu den Teilstudien (Kapitel 6.1) sowie der relationierenden Ergebnisdarstellung der Teilstudien (Kapitel 6.2) hinsichtlich seiner Chancen und Grenzen noch weiter zu diskutieren sein wird. Leitend für den gemeinsamen Rahmen ist „die Vorstellung einer sozialen Wirklichkeit, die durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Aggregierungsebenen hervorgebracht wird, sowie deren Berücksichtigung auch in der qualitativen Forschung“ (Hummrich & Kramer 2011, S. 111). Das bedeutet:

„Das wesentliche Verbindungsstück liegt in der Auffassung, dass soziale Wirklichkeit nicht einfach ‚positiv‘ gegeben ist. Soziale Systeme bestehen nicht unabhängig von Individuen und deren Sicht- und Handlungsweisen als vorgefertigte, an sich existierende Größen. Sie gewinnen ihre Bedeutsamkeit erst durch Interpretationsleistungen der Handelnden. Die soziale Welt wird als eine durch interaktives Handeln konstituierte Welt verstanden, die für den Einzelnen aber auch für Kollektive sinnhaft strukturiert ist. Soziale Wirklichkeit stellt sich somit als Ergebnis von sozial sinnhaften Interaktionsprozessen dar“ (Bennewitz 2013, S. 45).

Es wird insofern sowohl inhaltlich als auch forschungsmethodisch der Annahme gefolgt, dass die in verschiedenen Blickwinkeln zum Ausdruck gebrachten, auf einer verbalen Ebene und im Besonderen auch einer visuellen Ebene liegenden bildnerischen Praktiken mit den ihnen inhärenten (impliziten) Sinngehalten an der sozialen Hervorbringung der Gestaltform des Lehrer*in-Seins – am Lehrer*in-Sein als Praxis – beteiligt sind und dabei in Interdependenz zueinander stehen können, die empirisch einerseits über deren separate Analysen und andererseits über deren Relationierung zueinander gedacht wird (vgl. Hummrich & Kramer 2011, S. 114): „Bezogen auf einen Untersuchungsgegenstand werden [...] Umgangsformen und Ausdrucksgestalten untersucht und zueinander vermittelt“ (ebd., S. 117) sowie auf der Basis der Teilergebnisse deren (Nicht-)Anschlussfähigkeit füreinander bzw. ‚Passungsverhältnisse‘ (vgl. ebd., S. 120) zueinander diskutiert. Dabei steht schließlich in den Teilstudien und Einzelbeiträgen auch eine „intensive Reflexion der einzelnen methodischen Zugänge in ihren jeweiligen Grenzen und ihren Überschneidungsbereichen“ (ebd., S. 117) mit im Zentrum.

Die *Gütekriterien des qualitativen Forschens* und die *forschungsethischen Prinzipien* werden wiederum in den Einzelbeiträgen im Detail nachvollzogen, auf die an dieser Stelle auch noch einmal verwiesen sei. Ich möchte an dieser Stelle dennoch wesentliche Punkte benennen, die die Reflexion des Forschungshandelns, wie bei Hummrich und Kramer benannt, unterstützt haben: Über alle Teilstudien und Einzelbeiträge hinweg wurde etwa das Prinzip der Offenheit (vgl. Helfferich 2011, S. 114ff.) bei der Begegnung mit dem

Forschungsfeld berücksichtigt, beispielsweise über die empirische Fokussierung auf die Relevanzsetzungen der Akteur*innen, aber auch in der Anpassung methodischer Zugänge zugunsten der Akteur*innen. Zugleich wurden die Daten der beteiligten Akteur*innen im Verfahren des Talk in Qualitative Social Research anonymisiert und pseudonymisiert (vgl. Bohnsack 2021, S. 255). Daneben löste ich das Prinzip der Forschendentriangulation (vgl. Bohnsack 2005, S. 77; Steinke 2000, S. 225) sowie der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (vgl. Bohnsack 2014, S. 26ff.) ein, indem ich nicht nur die Schritte im Forschungsprozess, das Vorgehen, die Materialien, Befunde etc. in den Texten transparent machte, sondern auch regelmäßig an Forschungswerkstätten, -gruppen und -kolloquien teilnahm, in denen die gegenstandskonzeptionellen, forschungsmethodischen Überlegungen und Rekonstruktionen zu eigens eingebrachtem Material angebahnt, diskutiert und weiterentwickelt werden konnten.²⁸ In diesen Kontexten realisierten sich schließlich diese Prämissen auch auf der Ebene, dass ich in Teilen meiner Forschungsarbeit auch über Co-Autorinnenschaften aktiv wurde und dort – neben der Forscherinnenperspektive – Methoden und Daten triangulierte. Im Kontext dieses qualitativen Forschens spiegelt sich eine immer schon im Kern triangulativ ausgerichteten Forschungshaltung (vgl. Kondratjuk & Leinhos 2019; Nohl 2013a). Zudem wurde unter dem Modus der Nachvollziehbarkeit sowohl der systematische Rückgriff auf die Kategorien und Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode (vgl. etwa Bohnsack 2021, 2011; Böder & Pfaff 2019; Nohl 2017) als auch der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (vgl. Kramer 2019) vollzogen. Hierzu gehörte ferner, im Rekonstruktionsprozess die hereingegebenen Stimuli als Anforderungen an die Befragten zu verstehen und damit die Perspektive als Forscherin im Sinnbildungsprozess mit zu rekonstruieren (vgl. ebd., S. 318; Michel 2003). Diese Punkte sind hier nur in aller Kürze aufgeführt.

Zugleich ist einschränkend und im Sinne der Geltungsprüfung zu sagen, dass die Befunde in den Teilstudien und Einzelbeiträgen jeweils auf Einzelfallstudien zurückgehen, daher mit sinngenetischen Abstraktionen arbeiten und dementsprechend nicht von Typen gesprochen wird und auch keine Typologien vorgewiesen werden. An dieser Stelle sind die einzelnen Studien weiterzuführen bzw. teilweise im Nachgang auch weitergeführt worden (siehe Kapitel 7). Zudem sind die Teilstudien und Einzelbeiträge eben nicht in einer gemeinsamen und vorausschauenden Geplantheit oder Linearität entstanden, was auch in den unterschiedlichen methodologischen Grundannahmen zu erkennen ist (etwa zwischen Teilstudie I/II und Teilstudie III) und durchaus zu Darstellungsproblemen führt. Die Teilstudie III weist so aufgrund der Mehrebenenanalyse in sich bereits einen eigenen systematischen Charakter auf, der sich nicht ohne Weiteres mit den anderen beiden Teilstudien verbinden lässt. Der Forschungsauftrag innerhalb der Teilstudie III

28 Um meine Fähigkeiten zu schulen und verschiedene Blickwinkel auf die Fragen, Methoden und Daten zu generieren, nahm ich etwa teil am Ethnografischen Forschungskolloquium unter Leitung von Hedda Bennewitz (TU Dresden), am Forschungskolloquium der AG Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung unter Leitung von Jeanette Böhme und Ina Herrmann (Universität Duisburg-Essen), an der Forschungswerkstatt Qualitative Methoden unter Leitung von Frank Beier (TU Dresden), an der Arbeitsgemeinschaft Dokumentarische Methode (AgDM) von Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen der Sektion Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sowie am Forschungskolloquium des Arbeitsbereichs Schulpädagogik/Schulforschung unter Leitung von Rolf-Torsten Kramer (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg). Zudem partizipierte ich regelmäßig an den Peer-Workshops des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, um meine Projekte zu diskutieren. Ich danke allen Teilnehmenden für die Auseinandersetzungen und anregenden Gedanken zu meinen Forschungsanliegen.

war auch anders als bei den anderen beiden Teilstudien gelagert, d.h. durch die Ausrichtung im Projektkontext und die damit verbundenen Publikationsauflagen geprägt und gerahmt. Das Bildhafte stand hier etwa nicht ursprünglich im Mittelpunkt, sondern wurde im Zuge der Re-Fokussierung in diesem Rahmentext noch einmal stärker herausgearbeitet. Es handelt sich bei diesem Vorgehen insgesamt um ein exploratives.

Die nachfolgende Darstellung zeigt in zusammenfassender Form, wie unterschiedliche Facetten des Lehrer*in-Seins in den Teilstudien betrachtet wurden und wie sich hieraus Bezüge zueinander ergeben haben. Nach der näheren Vorstellung der Forschungsansätze und Ergebnisse wird ein Vorschlag zur Relationierung der Ergebnisse entwickelt, der die bildhaft-symbolische Ebene der Darstellungen als auch deren Bedeutung für die Reflexion pädagogischer Praxis berücksichtigt.

6 Einblick in die empirischen Rekonstruktionen, Ergebnisse und Relationierungsvorschläge: Erforschung von Aspekten des Lehrer*in-Seins als Praxis entlang der Rekonstruktion bildhafter Darstellungen

In diesem Kapitel werden die Teilprojekte mit ihren wesentlichen empirischen Befunden zur Thematik der Erforschung von Aspekten des Lehrer*in-Seins als Praxis entlang der Rekonstruktion von bildhaften Darstellungen²⁹ in der Logik der Eckpfeiler der hier angebahnten qualitativen Mehrebenenanalyse (vgl. Hummrich & Kramer 2011) zunächst in zentralen Punkten mit ihren Konzeptionen, Vorgehen, Rekonstruktionen, Ergebnissen und Erkenntnissen im Einzelnen zusammenfassend vorgestellt (Kapitel 6.1), die in umfassender Form den Einzelbeiträgen entnommen werden können, sowie im Anschluss im Modus der Komparation auch in Vorschlägen ihrer Relation zueinander betrachtet und kommentiert (Kapitel 6.2).

6.1 Zentrale Aspekte der Teilstudien I-III

Die nachfolgende Darstellung umfasst einen zusammenfassenden Einblick in die diesem Rahmentext zugrundeliegenden drei Teilstudien, die sich mit der praxeologischen Erforschung und Erforschbarkeit impliziter Wissensbestände zu Aspekten des Lehrer*in-Seins auf der Basis von bildhaften Darstellungen der Lehrpersonen zu ihrem (Berufs-) Alltag (Teilstudie I; Kapitel 6.1.1), von Fremddarstellungen zu bzw. über Lehrpersonen und ihren Beruf (Teilstudie II; Kapitel 6.1.2) sowie der Gegenüberstellung von Sichtweisen zwischen Schulleitungen, Forschenden und Lehrpersonen (Teilstudie III; Kapitel 6.1.3) auseinandersetzen.

6.1.1 Empirische Einblicke und Ergebnisse in Teilstudie I: Bildhafte Selbstperspektiven – *Wie Lehrpersonen die Räume ihrer alltäglichen Praxis konstituieren*

Die Teilstudie I, die sich auf vier Einzelbeiträge bezieht (Matthes 2021, 2018, 2016; Kreuz & Matthes 2019), setzte sich mit den erfahrungsgebundenen und alltäglichen Raumkonstitutionen von Lehrer*innen auseinander, die von den Lehrpersonen in Bezug auf (berufs-)biografisch zurückliegende und gegenwärtig erlebte Gestaltformen in Relevanz

29 Alle Personen-, Institutions- oder Ortsbezeichnungen sowie weitere Hinweise, die einen Rückschluss auf die betreffenden Akteur*innen zulassen würden, wurden anonymisiert und mit *Pseudonymen* versehen. Die Transkriptionsrichtlinien sind nach dem für das qualitative Paradigma gängige Notationssystem „Talk in Qualitative Social Research“ (TiQ) vermerkt, welches im Verfahren der Dokumentarischen Methode Anwendung findet und im Zuge ihrer Entwicklung weiter systematisiert wurde (vgl. u. a. Bohnsack 2021, S. 255-256; 1989, S. 387f.).

zur Umsetzung ihres Alltags als (Lehr-)Person entworfen und verhandelt werden. Befragt wurden damals 32 Lehrpersonen. Das Projekt bezieht sich auf Interviews (N=32), die vor dem Hintergrund der Veränderungen in der Schulbaulandschaft in den Jahren 2014-2015 in Sachsen geführt wurden. Zugleich ging es in dieser Teilstudie um die forschungspraktische Erfassbarkeit solcher individuellen, sozial eingebetteten Raumkonstruktionen. Die Lehrpersonen wurden hierfür mit ihren Eigendarstellungen zu „Verräumlichungsprozessen“ (Kajetzke & Schroer 2015, S. 12) ihrer alltäglichen Praxis über den qualitativen Zugang der Ebene des Individuums in den Blick genommen (siehe Abb. 7). Im Mittelpunkt standen empirische Rekonstruktionen zu bildhaft zum Ausdruck gebrachten Aspekten des Lehrer*in-Seins im Sinne einer sprachbildlichen und visualisierenden Praxis der Verräumlichung (vgl. ebd.).

Studienkontext	Ebene des Sozialen	Erhebungsmethode	analysiertes Datenmaterial	Auswertung der Daten	Forschende
Teilstudie I	Individuum	Lehrer*innen-interviews	Transkript in Textform	dokumentarische Textinterpretation	
		Narrative Karten	Handzeichnungen und Transkripte von Zeichnungsnarrationen als Bild-Text-Hybride	dokumentarische Bildinterpretation	
				dokumentarische Textinterpretation	
			Arbeitsplatzfotografien und weitere handschriftliche Dokumente		

Abb. 7: Ausschnitt aus der Übersicht zur Anlage der Teilstudie I (©d. Vf.)

Wie bereits in Kapitel 2.1.1 zur Genese des Forschungsprojekts näher eingeführt wurde, stellte den Antrieb für die Verknüpfung eines praxeologischen und rekonstruktiven Ansatzes der Lehrer*innenforschung mit sozialraumtheoretischen Annahmen die Entwicklung eines Verfahrensweges dar, in dem niedrigschwellig die relevanten beruflichen und alltäglichen Räume³⁰ von Lehrpersonen nicht pauschal vorbestimmt und forscherrinnenseitig vorstrukturiert (vgl. Löw 2001, S. 220; 64), sondern in dem die eigenlogisch zum Ausdruck gebrachten Positionierungen analytisch differenziert werden sollten, um heterogene Konstruktionen und Überlagerungen sowie auf ihre Tätigkeit bezogene Übergänge jenseits von „einem allgemeinen Zeitplan“ (Herzog 2014, S. 413; auch Hardwig & Mußmann 2018) oder Ortsbezügen sichtbar zu machen. Raum und Lehrer*in-Sein wurden in ihrer Relation eng zusammengedacht. Innerhalb der Studie wurde zunächst Abstand von professionstheoretischen Setzungen genommen, um in einer metatheoretischen Rahmung des Sozialraumansatzes (vgl. Löw 2016, 2001) mit einer gewissen Sensibilität und offenem Blick an das Feld herantreten zu können – und umgekehrt nicht mit „normativ übersteigerte[n] Erwartung[en] an Lehrpersonen [...], der sie nicht gerecht werden können“ (Cramer 2020, S. 125). Dies bedeutete für das Vorgehen, Alltagssituationen jenseits von normativen Zuschreibungen (vgl. Bennewitz 2014, S. 278) zu betrachten, d.h. „mit dem Bezug auf inkorporiertes, situatives Wissen [...] die

³⁰ Es handelt sich um ein konzeptionelles Konstrukt zur praxeologischen Beschreibung relationaler, konstruierend und prozessual hergestellter sozio-materialer Konstellationen (vgl. Nohl 2013b; Löw 2001). Vermieden werden soll ein Missverständnis, dass es sich wie im Alltagsverständen verbreitet lediglich um einen Nutzraum (z.B. Zimmer mit vier umschließenden Wänden) handelt.

Konstituierung der Alltagspraxis in den Blick" (ebd., S. 269) zu nehmen. Dies bedeutete weiterhin, dass „die Handlungspraxis der Lehrer rekonstruiert, reflektiert, aber nicht be- oder abgewertet wird“ (Baltruschat 2010, S. 292). Berücksichtigt werden konnten dann auch potenzielle „Grenzverschiebung[en] in Bezug auf die Schule“ (ebd., S. 297) sowie die verschiedenen Ausgestaltungsformen unter den Lehrpersonen, und das insbesondere hinsichtlich zeitlicher sowie räumlicher Ausdehnungen „in die persönliche Sphäre“ (ebd.). Im Mittelpunkt stand die Frage, welche Bilder vonseiten der Lehrpersonen zu den Räumen ihrer alltäglichen Praxis auf welche Art und Weise konstituiert werden und welche Darstellungsweisen darunter typisch sind. Die hiermit generierten empirischen Befunde können aber wiederum in Bezug auf ihre Bedeutung für die berufliche und professionelle Praxis diskutiert werden.

6.1.1.1 Wie konstituieren Lehrpersonen die Räume ihrer alltäglichen Praxis? Ergebnisse auf der gegenstandsbezogenen und methodisch-methodologischen Ebene

Im Zuge der Entwicklung und Erprobung des Forschungsdesigns wurden Erkenntnisse nicht nur auf der gegenstandsbezogenen Ebene generiert, auf die noch näher einzugehen sein wird, sondern zunächst waren *methodisch-methodologische Weiterentwicklungen* zur Genese gegenstandsbezogener Erkenntnisse notwendig. Da angenommen wird, dass sich verinnerlichte Raumkonstitutionen v.a. in jenen Momenten empirisch aufzeigen lassen, in denen es zum einen „in [...] verbalen Schilderungen sehr metaphorisch und vage zugeht“ (Nohl 2018, S. 39), sowie sich zum anderen das visualisierte „Sprach- und Körperhandeln [als; Anm. d. Vf.] Zugang zu Wissens- und Erfahrungsstrukturen“ (Löw 2016, S. 87) anbietet, wurde in der Teilstudie I nicht nur ein textlich-sequenzanalytischer Zugang, sondern im Verfahren von „Bild, Raum, Karte“ (ebd.) ein hybrides Methodendesign gewählt. Die Kopplung biografisch-erzählgenerierender Interviews und Narrativer Karten zur Erhebung und Analyse von Raumkonstruktionen von Lehrer*innen regte verbal und visuell stimuliert selbstläufige Verhandlungen zurückreichender und aktuell erlebter Tagesgestaltung an (vgl. Lutz et al. 1997). Der gegenstandskonzeptionell notwendige explorative Zugang realisierte sich in der Erhebungssituation etwa einerseits über die Eingangserzählung, in der im Fokus stand, wie die Befragten zu ihrem derzeitigen Arbeitsort und -platz gekommen sind und sie jene Konstitutionen in der Auseinandersetzung verhandeln; die Narrative Karte sollte andererseits einen ‚typischen‘ Tagesverlauf abbilden, wie ihn die Befragten erleben. Dergestalt wurde ein Forschungsdesign im Fokus auf verschiedenartige Verräumlichungspraktiken und -prozesse (vgl. Kajetzke & Schroer 2015) gewählt, das sich durch die Hinzunahme Narrativer Karten in bildhaften Darstellungsformen auszeichnete. Durch den Methodeneinsatz wurden in Sprech- und Zeichenakten ‚raumbildende Effekte‘ erzeugt (vgl. Löw 2016, S. 80).

Das Ziel war es, die hergestellten Darstellungen über die Instrumentarien und Arbeitsschritte der dokumentarischen Bild- und Textinterpretation zu rekonstruieren. Narrative Karten stellten jedoch, anders als Interviews (vgl. Nohl 2017), ein auf der verbalen und visuellen Ebene bildgebendes Verfahren zur Genese narrativ-bildhafter bzw. bildlicher und textlicher Datensorten dar, das im Rahmen der Dokumentarischen Methode bis dato noch nicht erschlossen war. Es stellten sich daher im Umgang mit dem methodischen Setting narrativer Entwürfe und des spezifischen Materialcorpus bei der Erhebung Fragen zum Vorgehen bei der Datenauswertung. Zwar gab es im Einzelnen für den Umgang bei der Erhebung und der Auswertung forschungspraktische Orientierungshilfen

für die Arbeit mit Narrativen Landkarten (vgl. etwa Helfferich 2014; Behnken & Zinnecker 2010a/b; Lutz et al. 1997). Für Narrative Karten lag jedoch zu diesem Zeitpunkt noch kein Anschluss an die Dokumentarische Methode vor, wenngleich in dem von Lutz und Kolleg*innen (1997, S. 427-433) entwickelten – und für diese Studie in wesentlichen Ansätzen adaptierten – Verfahren bereits auf das hybride Format der verbalisierenden und visualisierenden Methode und auf Varianten triangulierender Auswertung der auf verbalem und visuellem Weg hervorgegangenen Teilprodukte (separat) als auch deren Zusammenhang (relationierend) aufmerksam gemacht wurde. Parallel galten zu diesem Zeitpunkt Bild- und Text-triangulierende Verfahrenswege im Horizont der Dokumentarischen Methode noch immer als selten (vgl. Böder & Pfaff 2019; Kreuz & Matthes 2019). Der Brückenschlag zur Umsetzung der Triangulation der Lehrer*inneninterviews und Narrativen Karten bzw. der Bild-Text-Hybride im Horizont der Dokumentarischen Methode wurde dann für das Setting der Erforschung sprachlicher und ikonischer Ausdrucksformen von Lehrer*innen mit einem explizit methodisch-methodologischen Fokus vollzogen (vgl. ebd.). So widmeten sich die Auseinandersetzungen (vgl. Matthes 2021, 2018; Kreuz & Matthes 2019) hinsichtlich der forschungsmethodischen und empirischen Weiterentwicklungen zum einen der Differenzierung von Bildern und Texten sowie zum anderen den bereits vorliegenden Triangulationsformen, bei denen im Regelfall unabhängige und zu verschiedenen Zeitpunkten vollzogene bild- und textbasierte Methoden (z. B. Fotografien bzw. Zeichnungen und Gruppendiskussionen: Wopfner 2012; Bohnsack 2011) im Horizont der Dokumentarischen Methode relationiert wurden. Die eindeutige Trennbarkeit der Methoden mit ihren Materialsorten bzw. den resultierenden Dokumentsorten (Bild und Transkripttext) galt bislang also als bestimmd und das visuelle Medium erhielt bei der Rekonstruktion den Stellenwert des ersten Zugangs, um kein textliches Vorwissen an das Bild mit seiner Eigengesetzlichkeit heranzutragen (vgl. Bohnsack 2011, S. 32, 173). Zudem wurde bis dato zumeist davon ausgegangen, dass im Prozess der Bildherstellung selbst, also in der performativen Hervorbringung von Bildern, noch tiefer als im Sprechen verinnerlichtes Wissen zum Ausdruck gelange und insofern Gegenüberstellungen als lohnenswert erachtet werden (vgl. Bohnsack 2017, S. 143; Hoffmann 2015, S. 328). Vor dem Hintergrund des auftretenden Regelfalls der Differenzierbarkeit von Bild(en) und Text(en) und den damit verbundenen Wissensarten wurden anschließend die eigenen Methoden und Datenformen (in diesem Fall insbesondere die Narrativen Karten) eingeordnet und aufgrund der Verwobenheit der nicht per se abgrenzbaren Entitäten vom bisher im Fokus stehenden ‚Regelfall‘ abgegrenzt. Denn anders als die sprach- und textbasierten Interviews bestehen Narrative Karten sowohl aus Handzeichnung einerseits und Erzähltext andererseits, was wiederum bedeutet, dass gleichzeitig separate Daten vorliegen, die auch als Hybrid in Referenz zueinanderstehen. In Bezug auf die Methode wurde aus diesem Grund die Verfahrensweise des Perspektiventransfers vorgeschlagen (vgl. Kreuz & Matthes 2019, S. 225). So musste ‚methodenangemessen‘ von einem Zusammenfallen von synchronen sowie alternierenden Modi von sprach- und bildpraktischem Handeln bei der Herstellung von Zeichnungsbild und -erzählung ausgegangen werden, was sich schließlich in den Dokumenten widerspiegelt, die zwar formal bzw. funktional nebeneinanderstehen, aber gleichzeitig aufeinander Bezug nahmen. Zudem wurde durch die Selbst-Darstellung der Lehrpersonen virulent, dass bei dem hier entstandenen Material bei der analytischen Differenzierung der Bildproduzierenden als relevante Entität der Bildkompositionen (Bohnack 2011, S. 77-78) von einem Zusammenfallen von abbildenden und abgebildeten Bildproduzierenden

aufseiten der Befragten ausgegangen werden konnte, was so bisher kaum ins Blickfeld gerückt war und Vergleiche zwischen den in Sprech- und Zeichenakten hervorgebrachten Wissensbeständen ermöglichte.

Zusammenfassend wurde das Verhältnis von „Bild-Text-Relationen“ (Böder & Pfaff 2019, S. 135) im methodischen Setting sukzessive weiter erarbeitet und gerahmt (vgl. Matthes 2021) und damit auf verschiedene bildhafte Darstellungsformen zu Aspekten des Lehrer*in-Seins eingegangen. Dies bedeutete übergreifend, dass die der dokumentarischen Bild- wie auch Textinterpretation zugehörigen Arbeitsschritte zur formulierenden und reflektierenden Interpretation sowie zur Komparation und Abstrahierung am Medium vollzogen wurden (siehe Abb. 8). Die Besonderheit lag aufgrund der Verwobenheit der Methoden, Materialformen in einer methodologieinternen Triangulation: Zum einen wurden die entstandenen Erzähltexte in ihrem Nacheinander passagenweise erschlossen; zum anderen wurden die Narrativen Karten mit ihren Interaktionsordnungen bei der Herstellung von Erzähltext (sequentiell) und Zeichnungsbild (total) kombiniert. Die Entfaltung im Modus des Perspektiventransfers ging zum einen mit der Berücksichtigung der Separierbarkeit der Teilprodukte als zum anderen auch mit der wechselseitigen Bedingtheit einher. Das bedeutet, dass die „Bild- und Textinterpretationen in einander ergänzender Weise“ (Bohsack 2011, S. 55) entlang der „gleichzeitige[n] Berücksichtigung ihrer (kategorialen) Unterschiede“ (ebd., S. 13) durchgeführt wurden, was im Prozess der Ergebnisgenese zur Kontrastierung und Schärfung der Rekonstruktionen führte.

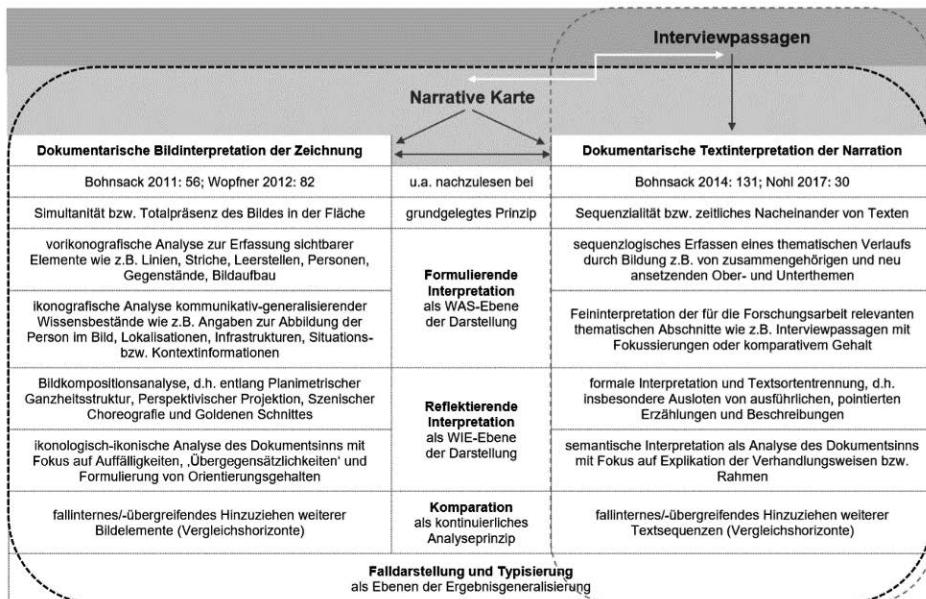


Abb. 8: Methodendesign und Aspekte dokumentarischer Bild- und Textanalyse (©d. Vf; Darstellung auch in Matthes 2021)

Mit Blick auf die *gegenstandsbezogenen Befunde* ermöglichte die dokumentarische Rekonstruktion der von den Befragten hervorgebrachten verbalen und visuellen Daten einen Einblick in die zum Ausdruck gelangten implizit-handlungsleitenden Wissens-

bestände zu Aspekten des Lehrer*in-Seins, die sich im Horizont von Raumkonstruktion niederschlagen. In den Einzelbeiträgen wurden mithilfe der Fälle *Malina Forsberg*, *Odette Fink* und *Tim Karow*, Ergebnisse und Erkenntnisse für die raumbezogene praxeologische Lehrer*innenforschung aufgezeigt und diskutiert. Nachfolgend werden wesentliche Ergebnisse zu den Fällen zusammengefasst. Hierin liegt auch ein Kritikpunkt am Vorgehen: Da in den Einzelbeiträgen das methodische Vorgehen mit erforscht wurde, lag der Fokus v.a. auf dem Verhältnis von Zeichnungsbild und Textpassagen der Narrativen Karte und der fallinternen Komparation. Die aufgezeigten Abstraktionen fußen jedoch nicht allein auf diesen Datenmaterialien, sondern auf der Komparation mit weiteren Stellen aus dem Interviewmaterial, was in den Beiträgen nicht ausführlich dargelegt werden konnte. Bei *Malina Forsberg* (vgl. Matthes 2018) stand das Zeichnungsbild der Narrativen Karte und die Textpassage ‚von der Sitzecke zur Beobachterecke‘, bei *Odette Fink* (vgl. Kreuz & Matthes 2019) das Zeichnungsbild und die Textpassage ‚mein Arbeitszimmer nur für mich‘ sowie bei *Tim Karow* (vgl. Matthes 2021) das Zeichnungsbild und die Textpassage ‚jetzt findet Unterricht statt‘ im Mittelpunkt. Auf diese Aspekte wird noch einmal eingegangen, um die empirischen Befunde einordnen zu können.

Narrative Karten und deren Analyse mit der Dokumentarischen Methode:

Einblick in die Rekonstruktion und Ergebnisse zum Fall Malina Forsberg

Malina Forsberg („Mw“) berichtet im (berufs-)biografischen Teil des Interviews rückblickend über ihre Zeit als Referendarin für das Gymnasiallehramt. Sie erzählt im Interview, dass sie die Schule als Arbeitsort mittlerweile verlassen hat und einer Beschäftigung an der Universität als wissenschaftliche Mitarbeiterin in einem MINT-Fach nachgeht. Unterrichtet hat sie zu dem Zeitpunkt des Referendariats die Fächer Mathematik und Physik. Die Ausbildungsschule befindet sich in unmittelbarer Nähe zu ihrer Wohnung. Die Narrative Karte (siehe Abb. 9; vgl. Matthes 2018, S. 264-265) macht die zu diesem Zeitpunkt bestehende räumliche Ausprägung des Lehrberufs deutlich, die sich in der spannungsvollen Verknüpfung von Berufs- und Privatsphäre zeigt. Auf der empirischen Ebene werden im Bild, aber auch in der Narration Entgrenzungsdynamiken als unauflösbare Erweiterungen des materialisierten Arbeitsraums verfasst.

Zum Anfang der Passage der Narrativen Karte bemerkt die Befragte das Prinzip der Gliederung und Anordnung ihrer Darstellung: „Also ich würde erstmal so ähm das (2) also es sind eigentlich so drei Sachen die ich unterscheiden würde alles was so in=der Schule passiert dann was eher so zu Hause passiert und dann eher so dazwischen vielleicht passiert“ (Z. 667-670). Es könnte nun in der Referenz auf die Benennung dieser drei Bereiche (Schule, zu Hause, dazwischen) angenommen werden, dass die angekündigte Separierung durch die Unterscheidungsmerkmale kontinuierlich auftritt und die Bereiche mit ihren jeweiligen Gestaltformen im Alltag deutlich voneinander abgegrenzt werden. So könnte sich etwa der vermutete Arbeitskontext in dieser Formation dann v.a. im Rahmen der Schule abspielen. Dabei deutet sich durch die Formulierungen ‚alles was passiert‘ (Schule), ‚was eher passiert‘ (zu Hause) sowie ‚was eher vielleicht passiert‘ (dazwischen) bereits eine absteigende, diffuser werdende bzw. weniger wahrscheinliche Klassifikation an, in der in Bezug auf das Schulische zwar Klarheiten bei der Verortung bestehen, während andernfalls Kontingenzen vorzuliegen scheinen. Zudem wird nicht deutlich gemacht, um welche Tätigkeiten es sich handelt. Arbeitskontakte werden dabei vordergründig benannt

Einblick in die empirischen Rekonstruktionen

und damit wird eine Verteilung von arbeitsbezogenen Kontexten auf verschiedene Bereiche des Alltags vorgenommen.

Narrative Landkarte

Hinweis: Zeichnen Sie bitte einen Plan oder eine Karte, wann als Wege und Orte anhalten sind, die Sie oft aufsuchen. Denken Sie dabei an Häuser, Einrichtungen, Straßen, Schleichwege, Plätze, Gemeinschaftsräume, Rückzugsorte usw. Erzählen Sie zu Ihrer Zeichnung alle Geschichten, die Ihnen eintreten, z.B. was Sie dort tun, wen Sie dort treffen, wie es dort aussieht und was Sie dort erleben.

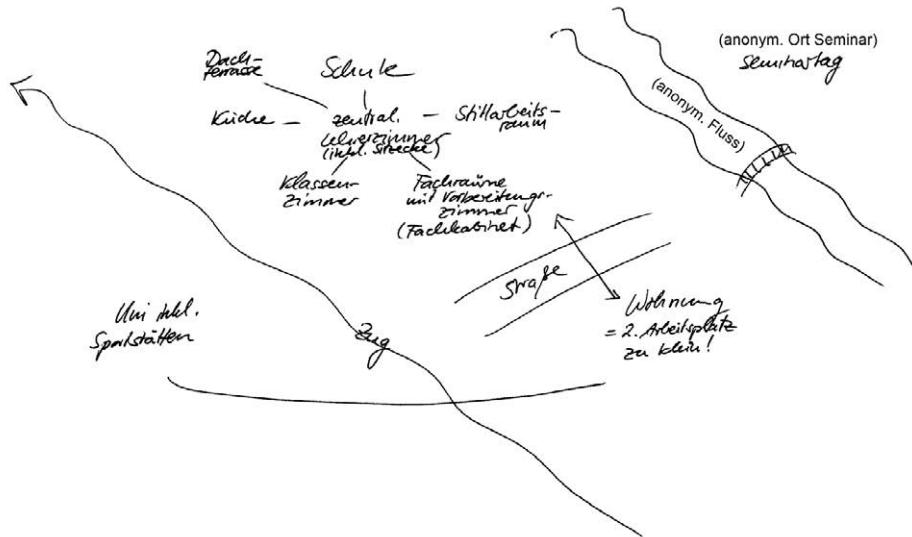


Abb. 9: Zeichnungsbild der Narrativen Karte von Malina Forsberg (schwarzer Tintenkugelschreiber, Querformat, DIN A4, ©Malina Forsberg)

Auf der Zeichnungsebene der Narrativen Karte wurde schließlich ein ambivalentes Verhältnis zwischen Schließungen und Öffnungen der Bereiche füreinander (vgl. Matthes 2018, S. 266) deutlich, da zum einen durch die mithilfe der Feldlinien³¹ nachvollzogenen Eintragungen aufseiten der Schule sowie beim Zuhause zwar Ab- bzw. Begrenzungsformationen vorliegen, vermittelt als ‚Dazwischen‘, gleichzeitig zum anderen im planimetrischen Zentrum aber eine Pfeilformation markiert wird, die eine starke Bezogenheit von Schule und Zuhause zum Ausdruck bringt. Übergreifend zeigt sich im Zentrum der Zeichnung ein starkes Bild arbeitsbezogener Kontexte, die in der Darstellung zwischen dem (intuitiv entfalteten) ‚ersten Arbeitsplatz‘ Schule und dem (explizit schriftlich markierten) ‚zweiten Arbeitsplatz‘ Wohnung manifestiert werden. Während die Schule durch verschiedene Räumlichkeiten in sich ‚röntgenartig‘ differenziert werden kann und hierbei auch verschiedene Funktionsräume relevant werden (u.a. unterrichtsbezogene, organisatorische als auch zur Verpflegung und Erholung), beziehen sich die Eintragungen in der Darstellung der „Wohnung = 2. Arbeitsplatz zu klein!“ übergeordnet auf den gesamten Wohnbereich. Dabei ist hier im Kontrast zur Schule von weiteren möglichen privaten Sphären nichts näher zu erfahren, jedoch, dass der als zu klein bewertend gerahmte Wohn- zugleich ein weiterer Arbeitsort ist, was privatpersönliche und freizeitgestalten-

31 Die Feldliniendarstellungen finden sich im Detail in den einzelnen Publikationen und werden nicht mit abgebildet.

de Aspekte im Tagesverlauf in den Hintergrund rückt und eine starke Verschmelzung erzeugt. Mit Blick auf die drittens benannten umliegenden Aspekte (des ‚Dazwischen‘) lautete es auf der Basis der Analyse schließlich: „Ein stabilisiertes Verhältnis von übergreifender und im privaten Alltag präsenter Arbeitsseite sowie eigenverantwortlichen und andauernden Suchbewegungen nach Rückzugsmöglichkeiten innerhalb der alltagsbedingten Infrastruktur „nur für mich (...) und nicht für diese ganze Arbeit“ (876f.) spitzt sich am Ende der Sequenz – auf eine enge Verknüpfung von Bild und Text verweisend – auch über den Gesprächstext als eine für *Malina Forsberg* zentrale Figur zu: „auf dem Weg Richtung Freizeit“ (976)“ (Matthes 2018, S. 267). Die anfangs eingeleitete Vagheit, dass dies – hier im Sinne der Freizeitaspekte – „vielleicht passiert“ (Z. 670), setzt sich wie im Text bereits dann auch auf der Zeichnungsebene durch. Die Darstellung verdeutlicht eine enge funktionale Verknüpfung von Berufs- und Privatsphäre, wobei die Wohnung als zweiter Arbeitsplatz erscheint und private Erholungsräume stark in den Hintergrund treten. Gleichzeitig bleibt der Übergang zur Freizeit vage und von einer fortwährenden Imagination der Rückzugsmöglichkeit geprägt.

In der Darstellung von *Malina Forsberg* geht es zwar sprachlich und in der Zeichnung durch Linien voneinander unterschiedene Bereiche (Schule, Zuhause, ‚Dazwischen‘), die im verbalisierenden und visualisierenden Darstellungsverlauf und mit ihrer Detaillierung jedoch Anpassungen erfahren. So zeigt sich auf der Zeichnungsebene, die gesetzten Linien durchkreuzend, pfeilartig eine anhaltende und nicht aufzulösende Bezugnahme von schulischem Bereich und (zu kleinem) Wohnbereich aufeinander im Sinne einer anhaltenden Arbeitssphäre, was auf der schriftlichen Ebene durch die Hervorhebung der Wohnung als ‚zweiter Arbeitsplatz‘ noch gestützt wird.

Mw: und das fällt mir jetzt auch erst ein es gab im Lehrerzimmer ähm ne Sofaecke.

I: Mhm hm-hm okay

Mw: Ähm also

I: L Ham Sie da öfter gesessen?

Mw: L bei nicht schönem Wetter saß man dann eher mal dort die wurde dann auch während ich dort war erneuert das waren vorher irgendwie so alte klappige Korbstühle die n bisschen heruntergekomm schon warn und dann wurd=es aber ähm ne Eckbank (.) und da saßen dann aber oft weniger Leute dort weil man dann immer so (1) aufgereiht saß weil=es halt nicht so bequem war aber es sah halt schöner aus. nur man saß halt also ich saß dort mit: Kollegen viele haben dort och ähm gefrühstückt. oder mal mit meinem Mentor zusammen oder so aber es war jetzt nich so viel Platz dort also es passn vielleicht maxima sechs Leute hin (.) dann wirds schon eng aber es wurde eigentlich immer rege genutzt, (1) also ich würde einfach mal inklusive (1) naja Sofa ist es ne aber Sitzecke vielleicht ja (7) aber von dort hinten also da warn auch viele Lehrer die gerne (1) dann zu beobachtet ham andere, also man musste gucken wer hinten saß (2) das war auch so ne Beobachterecke wo man sitzen konnte und so wer macht was @(.))@

(Interview mit *Malina Forsberg*, Fokussierungspassage
, von der Sitzecke zur Beobachterecke‘, Z. 707-757)

Mithilfe einer weiteren Textpassage, in der die Eintragung der „Sitzecke“ (Z. 725f.) im Lehrerzimmer in der Zeichnung erkenntlich wird, konnte auf die in der Erzählung und im Zeichnungsbild sichtbar gewordene Konstellationen näher eingegangen werden (vgl.

Matthes 2018, S. 268). Die Sitzecke tritt im Kontext des Arbeitsortes Schule insofern hervor, als dass sie von der Befragten selbstläufig zum Gegenstand der eigenen Erzählung und Beschreibung gemacht wird und als bildhafte Darstellung insofern als metaphorisch fokussierende Szene (vgl. Bohnsack 2017, S. 151) gilt: In der Hintergrunderzählung wird von *Malina Forsberg* auf die Erneuerung der Sitzgelegenheit und die daraus resultierende sozialräumliche Transformation eingegangen. Im Vergleich von alter und neuer Sitzgelegenheit werden innerhalb der Darstellung der Befragten materiale Beschaffenheiten und ‚präformierende‘ Positionierungen (vgl. Böhme et al. 2016, S. 69) verglichen, ebenso wie die soziale Praxis der Beschaffung des neuen Sitzmobiliars und die insgesamt resultierende Aufteilung innerhalb des Kollegiums in diejenigen, die sich etwa verpflegen und kollegial austauschen und denen, die die Sitzecke als „*Beobachterecke*“ (Z. 728) nutzen, verhandelt wird. Der von der Befragten wahrgenommene Transformationsprozess, die Gestalt sowie Herausbildung von potenziell konkurrierenden Kollektiven, die mit den geschilderten Handlungen und Äußerungen unterschiedlich an das Mobiliar anschließen bzw. ihre Praxis darauf ausrichten (müssen) (etwa in der Verdeckung von Handlungen), zeigen eine raumbezogene Vielperspektivität einer als spannungsreich zu kennzeichnenden Mensch-Ding-Konstellation (vgl. Nohl 2011). In dieser Textstelle werden die Problematik von beruflich-öffentliche und privatem Agieren bzw. Rückzugstätigkeiten zwischen Präsenz und Absenz verschiedener Lehrpersonentypen verhandelt. Insofern zeigt sich im durch den Sprechakt detaillierten Verhältnis auch innerhalb der Schule, im Horizont des Lehrer*innenzimmers, ein Verhältnis mit Krisenpotenzial in der Repräsentation von Arbeit. Die Szenerie war für die Lehrperson damals also von andauernden Aushandlungen zwischen beruflicher Öffentlichkeit und individuellen Rückzugsbedürfnissen geprägt. Die Sitzecke fungiert dabei als Symbol für Ausgleich und mögliche Spannungen – zwischen kollegialem Austausch, sozialer Präsenz und dem Bedürfnis nach Abgrenzung oder Beobachtung.

Einblick in die Rekonstruktion und Ergebnisse zum Fall Odette Fink

Odette Fink („*Ow*“) ist zum Zeitpunkt des Interviews bereits langjährig als Lehrerin einer Schule tätig, die mehrere Bildungsgänge, Fach- und Profilausrichtungen anbietet, wobei sie im gymnasialen Bereich der Schule praktiziert. Zur möglichen Vorgeschichte ihrer (Berufs-)Biografie, etwa zu Tätigkeiten an anderen Einrichtungen bzw. zu weiteren beruflichen Stationen, werden im Gespräch keine Aussagen getroffen. Sie unterrichtet die Fächer Deutsch und Französisch. Die Lehrerin hat mit einer herausfordernden schulischen Situation zu tun. So hat es in der Vergangenheit eine strukturelle Veränderung durch eine Schulfusion gegeben, die sich aus Sicht der Lehrperson auch auf die Schulgemeinschaft auswirkt. Infolge dessen treffen im Vorbereitungszimmer für das Fach Französisch, in dem sich nun ihr fester Platz befindet, unterschiedliche Orientierungen zur Nutzung des Raums aufeinander (als Arbeits- und Ruheort oder als Ort des kollegialen Austauschs). Im Zentrum der Erzählungen steht das Jahr nach der Schulfusion.

Narrative Landkarte

Pseudonym:

Hinweis: Zeichnen Sie bitte einen Plan oder eine Karte, worin alle Wege und Orte enthalten sind, die Sie während des Schultags oft aufsuchen. Denken Sie dabei an Häuser, Einrichtungen, Straßen, Schlechwege, Plätze, Gemeinschaftsräume, Rückzugsorte usw. Erzählen Sie zu Ihrer Zeichnung alle Geschichten, die Ihnen einfallen, z.B. was Sie dort tun, wen Sie dort treffen, wie es dort aussieht und was Sie dort erleben.

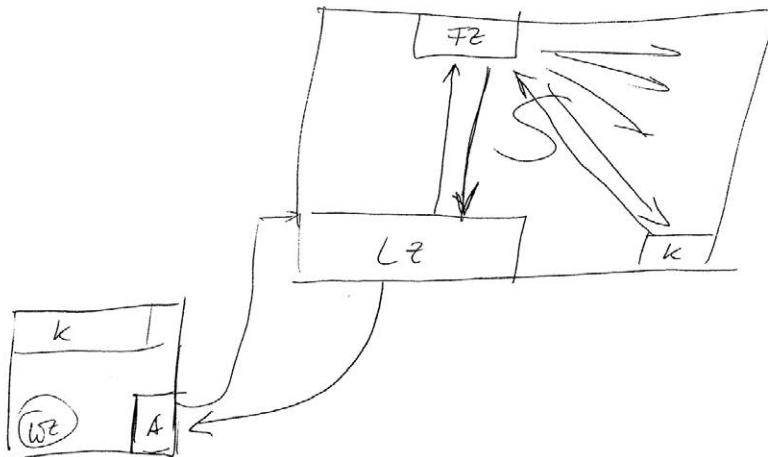


Abb. 10: Zeichnungsbild der Narrativen Karte von *Odette Fink* (schwarzer Tintenkugelschreiber, Querformat, DIN A4, ©Odette Fink)

Charakteristisch für die Zeichnung der Narrativen Karte von *Odette Fink* (siehe Abb. 10; vgl. Kreuz & Matthes 2019, S. 230) ist zunächst das übergegensätzliche Verhältnis von Trennung und Verbundenheit in der szenisch-choreografischen Anordnung der privaten und auf Schule („S“) bezogenen Sphäre. Über die beiden kreislaufigen Pfeile kommt entgegen einer deutlichen Begrenzung oder Anonymisierung der privaten Sphäre von der Schule eine dauerhafte Verbindung über die dominierende Arbeitsfigur zum Ausdruck, was im routinierten Tagesverlauf eine kontinuierliche Entgrenzung des Arbeitsraums nach sich zieht. Über „A“ wird das private „Arbeitszimmer“ (Z. 420) als rahmende Instanz des Tagesverlaufs am Morgen und abends in die Darstellung überführt. Die besondere Relevanz findet ihre Entsprechung in der grafisch-umrandeten Hervorhebung, wodurch andere Bereiche gleichzeitig auffällig abgegrenzt werden. Im Kontext des schulischen Arbeitsraums werden ebenso über Pfeile Interaktionen sowie als relevanter Ort primär das Französischvorbereitungszimmer („FZ“) explizit markiert (dessen besondere Relevanz planimetrisch auch implizit sichtbar wird), während dies bei den auf Unterricht oder Lernräume bezogenen Tätigkeitsorten nicht in der Form geschieht. Die grafische Hervorhebung des Privatarbeitszimmers sowie seine exponierte Stellung im planimetrischen Linienzentrum scheint auf der ikonischen Sinnebene nun eine gewisse Eindeutigkeit zu vermitteln.

Ow: @(.)@ Äh es es ist mein mein Arbeitszimmer nur für mich das is im Erdgeschoss untn (1) also im im Haus? ((Ow umrahmt im Gespräch beiläufig das Arbeitszimmer in der Karte)) äh was ich mir auch eingerichtet habe mit nem schön großen Schreibtisch Blick ausm Fenster und so weiter? ähm (1) was mich ärgert ist dass ich eigentlich zu wenig Stauraum habe weil (.) dort ganz viele äh Sachn aus der Familie mit lagern? irgendwelche Aktnordner und so weiter und so fort (.) und ähm (.) damit der Raum auch von (.) mein Mann und den zwei Kindern eigentlich auch mitgenutzt wird also (.) die Kinder gehn teilweise mit an den PC oder die (.) lassen ihr Gerassel dann da liegn auf mein Arbeits- tisch was mich ärgert. weil eigentlich hatt ich immer das Gefühl das ist mein Arbeitsplatz eigentlich mein Mann hat noch ein Arbeitszimmer im Keller untn was er aber nich nutzt? (2) ähm (1) und äh sodass er also den PC bei mir mit nutzt. so das is auf Absprache hin- n- alles nich dramatisch? ähm:: (1) aber eigentlich würd ich den Raum lieber gern selber nutzn und und eigentlich auch das ganze andre Zeug @raushaben@ aber da gibts keine Alternative. (4) also es is schon mein Raum in dem ich gut arbeiten kann? in dem ich äh auch auch gut kreativ sein kann? aber mich stört eben so n bisschn diese Fremdnutzung. (2) und das wird vielleicht alles mal anders wenn die Kinder aus dem Haus sind dann (2) gibtsn Raum für mich.

*(Interview mit Odette Fink, Fokussierungspassage
,mein Arbeitszimmer nur für mich', Z. 415-438)*

Zieht man jedoch eine der Narrativen Karte zugehörige Textpassage hinzu, zeigen sich deutliche sprachbildliche Modifikationen im Verlauf der Darstellung (vgl. Kreuz & Mattes 2019, S. 234). Obwohl zunächst eine souveräne Identifikation mit dem Arbeitszimmer existiert („*mein*“, „*nur für mich*“ Z. 420), deutet sich in dieser bildhaften Fokuspassage in der wiederholten Markierungsnotwendigkeit eine Behauptungsungewissheit an. Die Darstellung ist mit uneindeutigen Zuschreibungen und Relativierungen verbunden. Entsprechende sprachliche Markierungen („*eigentlich*“ Z. 424, 427, 429, 430, 433, „*teilweise*“ Z. 427, „*so n bisschen*“ Z. 436, „*vielleicht*“, Z. 437) kehren kontinuierlich wieder und werden dann über die Mit- und Fremdnutzung durch die Familienmitglieder verhandelt. Der Kampf um den eigenen Arbeitsplatz bzw. -raum wird hier familial gerahmt, wobei sich die eigene Positionierung in der Behauptung des Eigenen konflikthaft zeigt: So ist sich *Odette Fink* über ihre Idealvorstellung bewusst (mein Raum nur für mich'), kann diese aber in der Abarbeitung gegenüber Mann und Kindern nicht durchsetzen bzw. enaktieren und wartet auf strukturelle Veränderungen (wenn die Kinder aus dem Haus sind'). Es scheinen Facetten eines Orientierungsrahmens auf, der nicht stimmstark bzw. souverän agieren kann. Mit Blick auf die (auch material ‚einlagernde') Familienkonstellation wird am Beispiel des Arbeitszimmers deutlich, dass die Befragte ihre Position denen der anderen Familienmitglieder tendenziell eher unterordnet. Zudem bietet dies Potenzial für ein Diffundieren zwischen verschiedenen Rollen: Erstens wird ein ‚traditionelles' Bild als Ehefrau und Mutter zum Vorschein gebracht, wobei jene Wertvorstellungen durch Auf- begehren auch angezweifelt werden, zweitens als berufstätige Lehrerin, die das selbstständige Arbeiten im Homeoffice präferiert (anstatt dies auf Schule zu begrenzen). Im Aufeinandertreffen familialer und arbeitsbezogener Sphären am Ort des Heimarbeits- zimmers werden Entgrenzungs- und Rollenkonflikte deutlich: *Odette Fink* agiert im Sinne berufsbedingter Praktiken primär für sich, wird aber auch daran erinnert, Teil der Familie zu sein. Suchbewegungen zur Vereinbarkeit werden sichtbar, die jedoch weder in die eine Richtung (gemeinsame Nutzung) noch die andere (Nutzungsverbot) enaktiert werden können. Da der Konflikt der Fremd- bzw. Mitnutzung des Arbeitsraums nicht bearbeitet

wird, mündet die zu Beginn noch mit einiger Gewissheit behauptete Darstellung in eine Imagerie der Enaktierung des positiven Gegenhorizontes, die den geglaubten „Raum für mich“ (Z. 438) irgendwann als gewiss erscheinen lässt und in die Ferne rückt. Die über Fremdkräfte dimensionierten Widerständigkeiten für die angestrebte Praxis im Hier und Jetzt führen dazu, dass dieser Ort und Platz umkämpft und die Umsetzung präferierter Praxis ungewiss bleibt.

Zunächst wurde mithilfe des Zeichnungsbildes der Narrativen Karte von *Odette Fink* u.a. aufgezeigt, dass in den ikonischen Sinngehalten des Alltags jener Lehrerin zum einen sowohl die schulische als auch die private Sphäre in die Darstellung einbezogen wurde (als kontinuierliche, nicht auf Schule begrenzte Relation des Arbeitsraumes) und dabei zum anderen Fokussierungen einer Fachvorbereitung sowie des Privatarbeitszimmers (nicht jedoch z.B. des Unterrichtsraumes) hervortraten. In der Zeichnung wurden beispielsweise über pfeilartige Markierungen (sich wiederholendes) soziales Handeln und Bewegungen, zum anderen über die Anordnungen von Linien materialisiert)e Raumordnungen und Begrenzungen sichtbar, während innerhalb der Narrationen vermehrt Verhältnisse der sozio-materialen Konstellationen präsentiert wurden, die (zeichnerisch dargelegte) materielle Ordnungen in Frage stellten. Anfangs und über die Zeichnungskomposition zunächst Eindeutigkeit vermittelnd wurde entlang der fokussierenden Passage am Beispiel des Privatarbeitszimmers verdeutlicht, dass es sich hierbei um einen innerfamiliär stark umkämpften Ort handelt, der zwar im individuellen Modus der Lehrerin eingerichtet und beansprucht wird und an dem berufsbezogene Tätigkeiten vollzogen werden, der aber gleichzeitig von anderen Familienmitgliedern in materialen Artefakten und physischen Präsenzen ebenso beansprucht und zugleich in eigenen Modi ausgeformt wird – und damit funktionale Raumordnungen (das Zimmer zum Arbeiten von *Odette Fink*) außer Kraft gesetzt werden. Nicht nur das widersprüchliche Verhältnis der visuellen und verbalen Darstellung, sondern auch die Bearbeitungsformen dieser in Relation spannungsreich rekonstruierte Konstellation brachten eine Brüchigkeit im Handlungswissen und im Umgehen mit dieser heterogenen und überlagernden Raumkonstruktion der Lehrerin zum Ausdruck, wobei sich der Orientierungsrahmen in diesen Aspekten zwischen einer Gewissheit und Behauptung des eigenen Arbeitsplatzes im positiven Gegenhorizont und den externalisierten, konkurrierenden Handlungspraktiken im negativen Gegenhorizont aufspannen ließ. Eine Enaktierung („ihres Raums“) war in der bildhaften Übersetzung und Eindeutigkeit zwar potenziell gegeben, im Sprechen jedoch zeigte sich jenes bildhafte Enaktierungspotenzial in Spannung zum Sprechakt. An mehreren Stellen wird deutlich, wie sich private Sphären anderer Akteur*innen ungewollt in den Arbeitsraum der Lehrerin einschreiben. Trotz ihres Bestrebens nach Anerkennung bleiben sowohl der häusliche Arbeitsplatz als an anderer Stelle der Karte und des Interviews auch der Platz im Fachvorbereitungszimmer („FZ“) umstritten. Die Differenz zwischen Bild und Text verweist dabei auf räumlich bedingte Spannungen, die fortbestehen und zu Belastungserfahrungen führen. Auch hier zeigen sich Formen der Entgrenzung, die weit über den eigentlichen Unterricht hinausreichen.

Einblick in die Rekonstruktion und Ergebnisse zum Fall Tim Karow

Tim Karow („Tm“) ist zum Zeitpunkt des Interviews bereits langjährig berufstätig. Dabei zeichnet sich seine (Berufs-)Biografie insbesondere dadurch aus, dass er bisher nicht nur als Lehrer im Schuldienst an zwei unterschiedlichen Schulen in der Peripherie tätig war, sondern auch als Lehrer im Hochschuldienst gelehrt und geforscht hat sowie als

Seminarleiter in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung aktiv war. Zum Zeitpunkt des Interviews hat *Tim Karow* gerade seine Tätigkeit als abgeordneter Lehrer im Hochschuldienst beendet und ist wieder in den Schuldienst eingestiegen. Er thematisiert an mehreren Stellen des Gesprächs, dass er erneut an der Schule arbeitet, an der er auch sein Referendariat absolviert hat – und sich dennoch als Außenstehender fühlt. Er ist als Gymnasiallehrer für das Fach Gemeinschaftskunde eingesetzt.

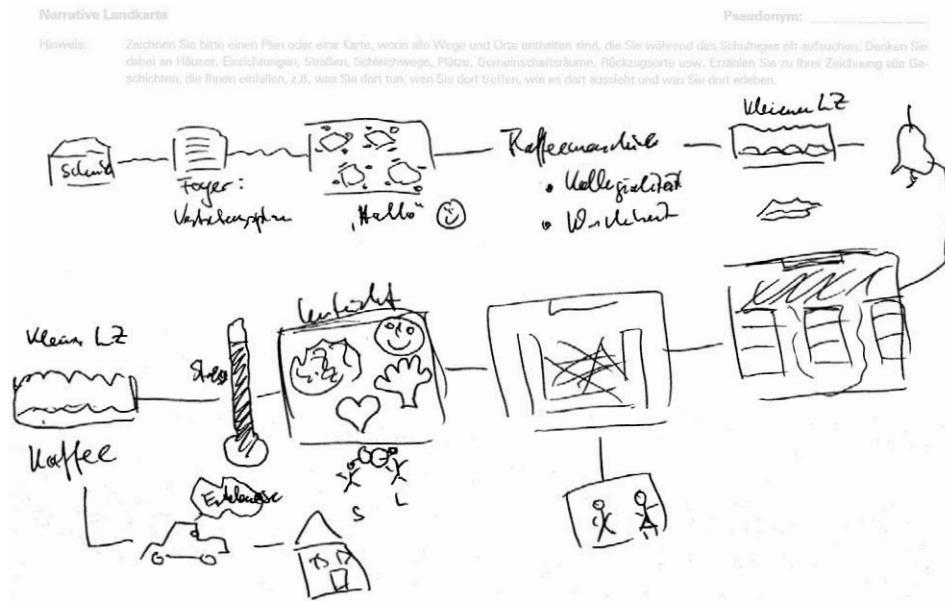


Abb. 11: Vorderseite des Zeichnungsbildes der Narrativen Karte von *Tim Karow* (schwarzer Tintenkugelschreiber, Querformat, DIN A4, © Tim Karow)

Bei *Tim Karow* gestaltet sich die Zeichnungsebene der Narrativen Karte (siehe Abb. 11 und 12; vgl. Matthes 2021, S. 131; auch Matthes et al. 2025) dergestalt, dass einzelne soziale Szenen in der Aufsicht, Draufsicht und Einsicht perlenschnurartig aneinandergereiht werden. Zu Beginn der Darstellung zeigt sich, dass *Tim Karow* ein „typisches“ Bild schulischer Architektur aufgreift, das auf eine weithin bekannte Bauform verweist: ein längs angeordnetes Rechteck mit trapezförmigem Dach, stilistisch an die Vorderansicht eines kasernenartigen Altbau erinnernd. Die Standardisierung dieser Form verleiht der Schule einen überindividuellen Wiedererkennungswert, ohne markante Merkmale, die einen Bezug zur konkreten Einzelschule herstellen könnten. Sein beruflicher Alltag entfaltet sich dann am Ort Schule und folgt festen, teils wiederkehrenden Stationen – vom Studium des „Vertretungsplans im Foyer“ über den Gang zur „Kaffeemaschine“ bis zu Besuchen in verschiedenen Lehrzimmern. Diese Routinen verbinden berufliche Pflichten mit sozialen und kollegialen Momenten, die für ihn ebenso wichtig sind wie der Unterricht selbst. Die Kaffeemaschine etwa dient nicht nur der eigenen Wachheit, sondern stiftet auch Kollegialität und eine positive Grundstimmung, die er als Voraussetzung gelingender Arbeit betrachtet. Diese Aspekte lassen sich im Rückspiegel auf die Narration benennen. Im Nacheinander werden visuell und verbal mehrere Etappen im Tagesverlauf und abschlie-

ßend als letzter Punkt das Zuhause markiert. Es gibt hier keine ‚Dauerschleife‘ wie etwa bei *Malina Forsberg* oder *Odette Fink*, sondern stattdessen werden zunächst konkrete Anfangs- und Endpunkte im Zeichnungsbild gesetzt. Die mit dem Lehrer*in-Sein verknüpften Aktivitäten *Tim Karows*, die sich einerseits hinsichtlich berufsbezogener Tätigkeiten niederschlagen, aber immer wieder auch gesäumt werden von tendenziell außerhalb der Unterrichtszeit zu verortenden Aktivitäten (etwa dem Blick auf den Vertretungsplan, dem kollegialen Austausch, der Verpflegung), werden hauptsächlich in der Schule verortet und als komplexer Zusammenhang von Schritten im Nacheinander, teils durch Wiederholungen einzelner Etappen, gerahmt, enden jedoch beim Zuhause. Letztlich sind jedoch die Endpunkte nach jeder Szene in Teilen nicht als abgeschlossen zu kennzeichnen, denn so lassen körperbezogene („Stress“-Barometer) und gedankliche (Wolke „Erlebnisse“) Verweise in der Zeichnung – trotz der Nichtvisualisierung einer Tätigkeit am Wohnort – auch den Eingang in die privatpersönliche Sphäre vermuten, sodass hierin eine andauernde Ambivalenz zwischen den unterschiedlichen Setzungen in der Zeichnung besteht.

Tm: [...] dann hört man dass die Klingel? (3) ähm geht. so und dann gehts dann schnappt man seine Sachen (1) ähm und geht in den (.) Klassenraum (.) in der Regel sind die Klasssräume (.) an meiner Schule klassisch (.) mit Bank und Fensterreihe (1) und Mittelreihe? (3) ich hab mit mein Schülern die Verständigung getroffn dass ähm dass wir ne andre Sitzordnung brauchn und deswegen ist das ähm (.) umgeräumt zum U. deswegen kommts jetzt zum zweith (2) das ist mir wichtig ähm (1) weil es mir? nee (.) also weil der Unterricht in der Regel kommunikativ abläuft. (1) die Schüler solln (.) miteinander kommunizieren? wie so n Netz? (.) und das ich=glaub fällt den leichter wenn sie sich anschauen könn beim Sprechen (.) und ich hab dann in der Mitte mehr Platz für (.) Aktionsform. also zum Beispiel um (.) bestimmte Begriffe zu clustern (1) zu ordnen (.) oder um mal (.) n Standbild mit den Schülern zu baun oder (.) ne kleine ähm wie ne Podiumsdiskussion durchzuführn (1) und außerdem hab ich so das Gefühl ich kann mich (.) den Schülern (2) unauffälliger nähern? (.) weil durch den Raum innerhalb des Us ja wie so ne größere Bühne entsteht (.) als in den klassischn Klassräum da is ja die gedachte Bühne im Prinzip beschränkt durch die Tafel und Wand im Rücken des Lehrers und dem Platz vor der ersten (1) (ne) und das wäre die natürliche Bühne und (.) dann fällt es schon auf wenn der Lehrer Wege in den Klassenraum hinein nimmt (.) wenn die Bühne größer is (.) die frei begehbar Fläche (.) kann ich unauffälliger einzelnen Schülern annähern und so (.) entweder Signale der (.) Aktivierung oder Disziplinierung aussendn. so. also der Klassenraum ist anders gestaltet. mittlerweile machn das die Schüler von sich aus. (1) vermutlich ist das auch eine attraktivere Sitzordnung für sie? (2) ja weil die einfach äh (.) wer im U sitzt hat eben nicht nur ein direkt Banknachbarn wie in der klassischen Sitzordnung sondern zwei? damit ist das irgendwie schonmal intressanter. man kann mit dem und dem reden ne? und man sieht die andern was die so machen (.) das is glaub ich ähm ne entspanntere Sitzform für die Schüler. °gut°. (1) jetzt findet Unterricht statt. (1) ähm und da isses mir wichtig dass ähm:: (1) das ist wie gesagt jetzt Unterricht? das zugleich gedacht wird? das soll n Gehirn sein? und (4) dass die Schüler aktiv.sind? das is ne Hand? (2) und ein Herz also es auch irgendwie um, (1) ähm um vielleicht is Werteerziehung ein zu hoher Begriff aber es soll eben nicht nur der Kopf bedient wern sondern auch Herz und Hand und das heißt im Prinzip dass es irgendwie ne lustvolle Veranstaltung wird. sodass man (1) ähm auch was zum Lachen hat. eine Regel im Klassenraum is es darf gelacht werden nicht übereinander aber mit (1) einander. so und deswegen versuch ich Unterricht so zu machen dass mindestens episodisch mal irgendwas stattfindet was mir als Schüler auch Spaß gemacht hätte (.) also in jeder Stunde muss irgendwas Nettes drin sein (1) so. (.) das ist jetzt Unterricht

(Interview mit Tim Karow, Fokussierungsspassage
,jetzt findet Unterricht statt', Z. 249-288)

Die Darstellung ist im Verlauf zunehmend von einer hohen grafischen Interaktivität gekennzeichnet, sodass v.a. in der Mitte drei Rechtecke hervortreten, die in ihrer Rahmung und Größe die gleiche Form aufweisen, jedoch in ihrem ‚Innenleben‘ jeweils unterschiedlich ausgestaltet sind und im Vergleich einen Modifikationsprozess an ein und derselben Stelle aufzeigen lassen. In die fokussierte Darstellung des Lehrers rücken dabei der Unterrichtsraum und berufliche Routinen. Beim letzten Rechteck lautet eine Überschrift, wie sich mit Blick auf die passende Textpassage zeigt, schließlich: „Unterricht“. Mithilfe der bildhaft beschreibenden Erläuterungen zur Zeichnung (vgl. Matthes 2021, S. 134ff.) konnte rekonstruiert werden, dass es für *Tim Karow* in sich alltäglich wiederholender Weise die hier zunächst individuell zum Ausdruck gebrachte Notwendigkeit einer Neuordnung der Anlage des Unterrichtsraums gibt, was im Tagesverlauf die Grundlage dafür darstellt, dass die Durchführung von Unterricht („gut“. (1) jetzt findet Unterricht statt.“, Z. 277) auf der Basis des im positiven Gegenhorizont liegenden Arbeitszustandes und entgegen der vorherrschenden Raumordnung an der Schule, die im negativen Gegenhorizont zu verorten ist, überhaupt möglich ist. Dabei passt er die räumlich-materiellen Bedingungen fortlaufend an seine pädagogischen Vorstellungen an. Seine Kritik an der konventionellen Frontal-Sitzordnung setzt er um, indem er gemeinsam mit seinen Schüler*innen den Klassenraum – trotz seiner materiellen und mentalen Begrenzungen – temporär umgestaltet, um einen kommunikativeren und bewegteren Unterricht zu ermöglichen. *Tim Karow* erweitert dabei sein eigenes Enaktierungspotenzial um das des Kollektivs, denn so macht er mit den ‚Schülern‘ gemeinsame Sache bzw. genauer noch: Diese sind bereits vor dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen für die Umsetzung seiner pädagogischen Konzeptionen aktiv und stellen die neue Raumordnung selbstläufig her. Dieses Agieren im Bündnis mit den ‚Schülern‘ zur Herstellung eines autonomen Arbeitsraumes geht mit einer Flexibilisierung und mit einer gewissen Unverdecktheit gegenüber den dominierenden schulischen Ordnungen und Regeln einher, die etwa den Unterricht über eine spezifische, lehrpersonenzentrierte Sitzordnung präformiert. Dennoch liegt auch hier eine Ambivalenz im Sinne eines eingeschränkten Enaktierungspotenzials vor, denn so muss diese Neuanordnung der hegemonialen materiellen und symbolischen Raumordnung in der Schule im Alltag des Lehrers immer wieder hergestellt werden: „Die Darstellung verweist damit auf eine Routine des Lehrers, die potenziell in einem Orientierungskonflikt mit bestehenden schulischen Ordnungen steht“ (Matthes 2021, S. 134). Entlastung erfährt dies jedoch durch das Bündnis mit den Schüler*innen. Die Form dieses spezifischen Unterrichts materialisiert sich wiederum bildhaft im Laufe der Zeichnung auf der Rückseite des Blattes, indem die konkrete, hergestellte Formation der Tische und Stühle sowie die Interaktionsmarkierungen eingetragen werden (siehe Abb. 12).

Tim Karow nutzt räumliche und materielle Anpassungen als festen Bestandteil seiner pädagogischen Routine, damit Unterricht so stattfinden kann, wie sie seinen pädagogischen Orientierungen entspricht. Durch die Einbindung der Schüler*innen in die Umgestaltung entsteht ein gemeinsames Projekt, in dem schulische Ordnungen unterwandert werden. Gleichzeitig bleibt er in einer ambivalenten Position: Er akzeptiert die bestehende Ordnung insofern, als er nicht grundsätzlich mit ihr bricht (oder auch nicht brechen kann), sie aber fortlaufend anpasst, um seinen Vorstellungen gerecht zu werden. Diese kontinuierliche und unverzichtbare Aushandlung macht sichtbar, wie stark der berufliche Alltag geprägt ist durch einen organisatorischen, materiellen und sozialen Vorbereitungsaufwand und in welcher Trägheit die bestehenden strukturellen Gegebenheiten die individuelle Praxis überdauern.

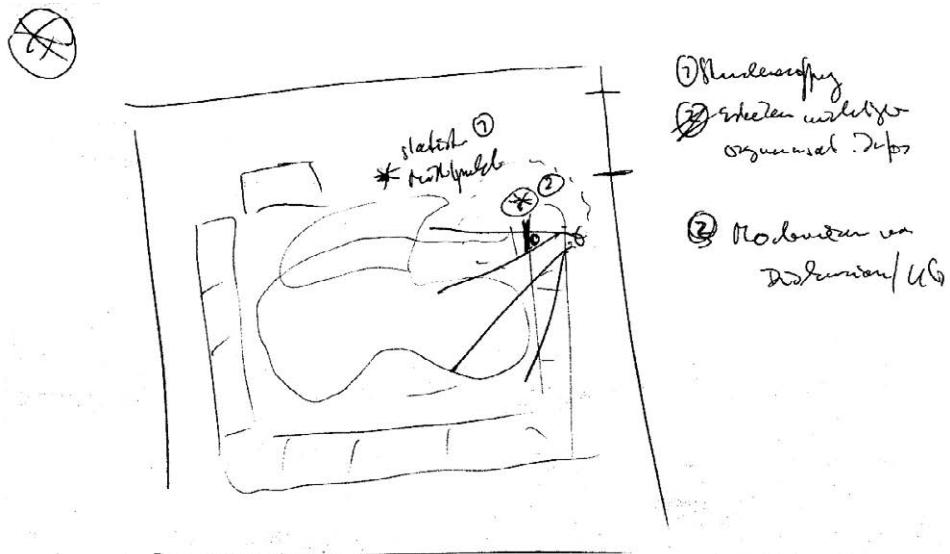


Abb. 12: Rückseite des Zeichnungsbildes der Narrativen Karte von Tim Karow (schwarzer Tintenkugelschreiber, Querformat, DIN A4, © Tim Karow)

6.1.1.2 Zusammenfassung der Befunde und abschließende Diskussion

In der Zusammenfassung soll die Frage beantwortet werden, *wie die Lehrpersonen ihren (Berufs-)Alltag räumlich konstituieren*. In der empirischen Rekonstruktion zu Aspekten des Lehrer*in-Seins als Praxis hat der Fall *Malina Forsberg* gezeigt, dass sich bei der Akteurin ein Themenschwerpunkt der Verhandlung der Tätigkeiten im Alltag im Horizont einer spannungsreichen Vermittlung von „Arbeitsseite“ (Z. 938, 992) und ‚Freizeitort‘ (vgl. Z. 937) abspielt, der sich sowohl auf die Schule als auch die Wohnsituation bezieht und damit musterartig wiederholt. Es spiegelt sich insofern in der Darstellung eine Gleichzeitigkeit und Gegensätzlichkeit von Trennung und Nicht-Trennbarkeit der arbeits- und privatbezogenen Sphären, die unter der Überlast der Arbeitsseite miteinander verschmilzt. Eindeutige Trennungen und Begrenzungen sind insofern nicht umsetzbar, wenngleich diese im positiven Gegenhorizont zu verorten sind. Zum anderen zeigen sich ähnliche Tendenzen der Nichtrealisation von Freizeit und damit der Entgrenzung auch innerhalb der schulischen Sphäre durch das wahrgenommene Beobachtungshandeln anderer Lehrpersonen, das im negativen Gegenhorizont zu verorten ist. Diese Beobachtungspraxis einiger Lehrpersonen findet an einem Ort innerhalb des Lehrerzimmers statt, der ehemals – auch in seiner materialen Beschaffenheit und Ansprache an die Lehrpersonen sowie seinem Affizierungsgehalt – der Rückzugs- und Freizeitgestaltung innerhalb des schulischen Kontextes diente, jedoch in der Transformation der materialen Beschaffenheit, der daraus resultierenden Positionierung der Körper und der Manifestierung als ‚Beobachterecke‘ nun schließlich stärker mit erwartungsvollen und observierenden Praktiken und hieran anschließenden Praktiker*innen in Einklang geht. Dies ist mit Erwartungen verbunden, die beispielsweise bedeuten können, sich innerhalb des Lehrerzimmers geschäftig zu zeigen, was wiederum stark auf Annahmen und Erwartungen

einer Arbeitstätigkeit referiert und – bei gegenläufigen Orientierungen – eigene, autonome Handlungsspielräume zugleich einschränkt.

Im Fall *Odette Fink* hat sich, ebenso in einer eingeschränkten Perspektive auf das autonome Handeln, ein Schwerpunkt herausgestellt, der sich in einer hohen Identifikation mit dem Arbeitsraum bei gleichzeitiger Problematisierung von Fremdnutzungspraktiken am Beispiel des Heimarbeitszimmers hat aufzeigen lassen. Im Mittelpunkt der Zeichnung stand die Markierung der schulischen Sphäre in der Hervorhebung einzelner Bereiche (insbesondere ‚Lehrerzimmer‘, ‚Französischvorbereitungszimmer‘) sowie im Bereich des Zuhauses das private Arbeitszimmer. Eine Entgrenzung der Arbeitsseite in die private Sphäre wie bei *Malina Forsberg* ist hier nicht im negativen Gegenhorizont zu rekonstruieren, sondern eine hohe Repräsentanz des Arbeitsbezugs tendenziell mit einer positiven Identifikationsfigur verbunden. Jedoch kann im Privatarbeitszimmer ein eigenes Stabilisierungsbemühen nicht durchgesetzt werden. So kann eine andere Entgrenzungsfigur nachgezeichnet werden, die sich primär auf die Familie bezieht und eine Nicht-Nutzbarkeit der Räumlichkeiten nach ihren Interessen und für ihre Zwecke zur Durchführung von Heimarbeit zur Folge hat. So wird das Einrücken der Familie, sowohl körperlich, über die Dinge als auch die damit verbundenen gedanklichen Auseinandersetzungen der Befragten, in ihren damit stetig diskontinuierlichen Arbeitsraum als spannungsreich verhandelt. Die Situation verlangt von ihr ab, dass sie zwischen den Welten als Familienmitglied und arbeitstätige Lehrperson changiert. Gleichzeitig ist es ihr gegenüber der Familie nicht möglich, die räumliche Vereinbarkeit von beruflichen und privaten Logiken und Anforderungen offensiver zu verhandeln und Lösungen zu finden, stattdessen steckt sie für sich selbst auf unbekannte Zeit zurück. Die Situation verbleibt also spannungsreich. Über den bildhaften Sprechakt wird deutlich, dass ein wechselhaftes Verhältnis besteht, in dem einerseits über die Zeichnung etwa in Bezug auf das Arbeitszimmer Eindeutigkeiten vermittelt, andererseits aber auch Behauptungsnotwendigkeiten aufgezeigt werden und damit einen im Kontrast stehen mit den benannten Herausforderungen für ihre alltägliche Praxis.

Im Fall von *Tim Karow* liegt ein wesentlicher Schwerpunkt auf der in der Zeichnung fokussierten Thematik der Arbeit am Ort Schule in Form einer durchgetakteten bzw. geregelten Ablaufstruktur, die anders als bei *Malina Forsberg* und *Odette Fink* jedoch nicht in einem nicht endenden Kreislaufen dargeboten wird, sondern mit Start- und Endpunkten, die jeweils in die nächste soziale Szenerie überführen. Dennoch geben einige Darstellungen auch Anlass zur Hinterfragung dieser Eindeutigkeit, sodass durch die Markierung persönlicher physischer und psychischer Involviertheiten (verortet nach dem Unterricht und nach der Schule) eine Ambivalenz zwischen Abgeschlossenheit und Unabgeschlossenheit besteht. In der Narrativen Karte von *Tim Karow* steht, anders als etwa bei *Odette Fink*, auch die raumbezogene Herstellung von Unterricht über mehrere Präparations-schritte im Fokus, was mit einer temporären Modifikation der normierten vorgefundenen Ordnungsverhältnisse im schulischen Raum seiner Arbeitsstätte zur Umsetzung von pädagogischen Konzeptionen einhergeht. Dabei wird im Zusammenwirken mit den ‚Schülern‘ bzw. nunmehr insbesondere durch die verinnerlichte Praxis der ‚Schüler‘ mit Regelmäßigkeit und zuverlässig ein autonomes Vorgehen zur Umgestaltung geltend gemacht – und dies im Wissen um die dominierenden, andauernden und die eigene Autonomie einschränkenden schulischen Ordnungsverhältnisse in Bezug auf die Gestaltung von Räumen. *Tim Karow* kann, auf der Basis des selbstläufigen Bündnisses mit den ‚Schülern‘ bzw. die Verbürgung dieser Praxis durch die Vereinbarung im Kollektiv, insofern

trotz latentem Orientierungsstreit eigene positive Horizonte zur Umsetzung seiner Praxis enaktieren, während dies bei den beiden anderen Fällen jedoch nicht gelingt. Über die Rekonstruktion der zeichnerischen, erzählenden und beschreibenden Dokumente kamen unterschiedliche, teils in sich widersprüchliche Relationen und Bearbeitungsformen der alltagsrelevanten Räume der Lehrer*innen zum Ausdruck. Die Raumkonstitutionen der Lehrer*innen formten sich nicht *per se* als absolute, abgeschlossene und unveränderbare Gebilde aus (Blotevogel 1995, S. 734; Gosztonyi 1976, S. 46), sondern offenbarten sich als komplexe ‚sozio-materielle Konstellationen‘ (vgl. Nohl 2013b, 2011) individuell relevant gemachter Bezugsetzungen von Menschen und Dingen, deren Relationen und Ordnungen (Löw 2001). Demnach konnte neben bewussten Wahrnehmungen oder Bearbeitungsformen substanzialer Zustände im Sinne eines ‚containerlogischen‘ Agierens mit, innerhalb von oder über Schulraum als festem Zustand (vgl. Kajetzke & Schroer 2015, S. 11) in praxeologischer Perspektive insbesondere von (Inter-) Akten, innerhalb derer sich Räume überhaupt erst entfalten (lassen), gesprochen werden. Dabei reichten die Raumkonstruktionen der untersuchten Lehrer*innen teils weit über schulische oder unterrichtliche Kontexte hinaus – oder es überlagern sich an einem Ort mehrere Räume.

In allen Darstellungen lassen sich mehr oder weniger bewältigte bzw. bewältigbare Streitpunkte im impliziten Mitvermitteln und Abgleichen von Orientierungen bzw. mehr oder weniger starke Eigenpositionierungen nachzeichnen. Noch einmal anders formuliert: Es geht in allen Fällen um Spannungsverhältnisse im (beruflichen) Alltag „unterschiedlicher Stärke und Tragweite“ (Hericks et al. 2018a, S. 64), d.h. „beispielsweise in Form eines krisenhaften Einbruchs in routiniertes Handeln, in Form einer Irritation, welche mehr oder weniger tiefgehende (implizite wie auch explizite) Reflexionsprozesse anstößt, oder in Form einer leichteren, habituell (relativ) rasch zu bewältigenden Verunsicherung wahrgenommen werden“ (ebd.). Es geht insofern immer wieder um die Repräsentation des „handlungsleitende[n] Erfahrungswissen[s] in der Bewältigung“ (Bohnsack 2017, S. 172). Die komparative Analyse der drei Fälle brachte in der *Gemeinsamkeit eines erlebten ‚Anderen‘ oder ‚Neuen‘* jeweils die „Eigenstrukturiertheit“ (Nohl 2013c, S. 68) des Falls hervor. Bei *Malina Forsberg* kann beispielhaft die Erfahrung im Referendariat am Beispiel der sich verändernden Sofaecke und bei *Odette Fink* der Wechsel in das andere Schulgebäude angeführt werden, in deren Zuge sich das Gewohnte verändert; beide Lehrerinnen bringen zugleich zum Ausdruck, dass sie im (Berufs)Alltag mit anhaltenden Irritationspotenzialen konfrontiert sind, etwa über die unterschiedlich wahrgenommene Entgrenzungen von Arbeit und Privatleben. Beide verbleiben zunächst in dieser Situation. Dabei zeichnet sich ein *defensiv-erduldender* und nicht auf die Ebene der Modifikation gelangende Modus (*Malina Forsberg*, *Odette Fink*) zugunsten der Eigeninteressen. Auch *Tim Karow* verbleibt in der Situation, die ihm (und den Schüler*innen) kontinuierlich etwas abverlangt, weist in der Bearbeitung aber einen eher *defensiv-modifizierenden Modus* auf, der die Durchsetzung eigener Interessen stärkt. Insofern zeigten sich durch verschiedene soziale Gestaltungsweisen im Alltag auch in Bezug auf hegemoniale Raumordnungen *Differenzerfahrungen* zwischen den individuell präferierten Raumkonstruktionen und der Bezugsetzung zu (anderen) Menschen, Dingen, Ordnungen, Wissensbeständen und den daraus resultierenden Praktiken und Konstellationen (vgl. Kramer et al. 2018, S. 6; Kajetzke & Schroer 2015; Kaspar 2013; Nohl 2013b).

In der Erprobung des methodischen Zugangs hat sich gezeigt, dass sich über die Methode der Narrativen Karte ein Vergleich von Sprech- und Zeichenakten lohnt. So werden

hierüber – in Ergänzung ethnografischer Vorgehen – sowohl die von den Lehrpersonen wahrgenommenen Tagesverläufe in ihren darstellerischen Eigenlogiken umfassend veranschaulicht, zugleich werden besondere Positionierungen und dichte Interaktionen auf der Ebene der performativen Performanz erkennlich. Bohnsack (2017, S. 95) spricht bei der Kombination innerhalb von solchen Zugängen, die eine erweiterte Betrachtung des Vollzugs auf der einen Seite und der Verhandlung des Gegenstandes auf der anderen Seite ermöglichen, von dem Potenzial, bei der Interpretation damit eine „wechselseitige Validierung von performativer und proponierter Performanz“ zu erreichen. Die Methode ermöglicht es also, im Verlauf der Darlegung zwischen Bild und Text miteinander zu vermitteln und Ambivalenzen über den Zusammenhang im Tagesgeschehen auszuschärfen. Dabei ist die Aspekthaftigkeit, die in den Einzelbeiträgen nur auf ausgewählte Fokuspassagen zielen ließ, in jedem Fall zu berücksichtigen und die Studien sind weiter zu verfolgen, besonders in ihrem Wert für eine (berufs-)biografische und lebensweltorientierte Perspektive (vgl. Matthes & Fuhrmann 2025).

Die empirischen Auseinandersetzungen zeigen sich – auch wenn dies in den Einzelbeiträgen nicht derartig verfolgt wurde – auch für eine professionstheoretische Diskussion furchtbar. Sichtbar werden, unterstützt durch den bildhaften Zugang, v.a. raumbezogene Dimensionen von Ungewissheit in Praxisvollzügen (vgl. Paseka et al. 2018; Combe 2015; Helsper 2002a, 1996) sowie (berufs-)biografisch relevante Übergänge zwischen öffentlicher und privater Sphäre, Rolle und Person oder in der Auseinandersetzung zwischen Kollektivstrukturen, hegemonialen Ordnungen und individuellen Positionierungen (vgl. Herzog 2014; Baltruschat 2010; Oevermann 1996). Der Zugang zu Ungewissheiten und Relationierungsformen zur Bewältigung der Komplexität kann über die Berücksichtigung von Raumkonstruktionen³² erfolgen, da Vollzüge und Verfasstheiten von Räumen für die Bewältigung des beruflichen Alltags eine tragende Rolle spielen. Ehemals als stabil erfahrene Rahmenbedingungen und eigene Ordnungen werden durch Interferenzen zwischen beruflicher und privater Sphäre bzw. zwischen Rollenförmigkeit und Person verändert, irritiert und als fragil erlebt, was ihre Bedeutsamkeit für die Akteur*innen sichtbar macht. Diese teils spontanen und ungeplanten Veränderungen können durch implizite Routinen nicht immer zielgerichtet, systematisch oder reflexiv bearbeitet werden (vgl. Nohl 2006, S. 97). In den Orientierungsrahmen treten Spannungen zwischen Autonomiestreben und dem Beharren auf strukturellen Gewissheiten sowie opportunistischer und affirmativer Logik zutage (vgl. von Rosenberg 2011, S. 121; Hummrich & Kramer 2011, S. 120-121). Während Entwicklungspotenzial in Gemeinschaftsbereitschaft, Identifikation mit der Arbeit und Gestaltung von Ruheräumen erkennbar ist, dominieren auch Konstellationen, in denen Befragte ihre Position nicht durchsetzen können. Das Erleben von Ungewissheit ist hoch, wenn Integrations- oder auch Ausschlussbemühungen scheitern. *Malina Forsberg* und *Odette Fink* erkennen ihre Position in diesen Spannungsverhältnissen als Fall, verfügen aber – im Unterschied zu *Tim Karow* – nicht über entsprechende Strategien (Enaktierungspotenziale), sodass Situationen unbearbeitet bleiben und man in Bezug auf die durch die Raumperspektive sichtbar gewordenen Konflikte konstatieren kann, dass Professionalisierungsbedarf erzeugt wird (vgl. Kramer & Pallesen 2019c, S. 87). Die Arbeit gab darüber hinaus Denkanstöße für weitere Forschungen im Spannungsfeld einer reifizierungssensiblen empirischen Arbeit (vgl. Gabriel et al. 2021) und verdeutlichte die Notwendigkeit, programmatische Aspekte bei Gegen-

32 Erweiternd zu Herzogs Raumperspektive (2014, S. 410).

standskonstitution und Methodenfestlegung mit den Relevanzsetzungen der Lehrer*innen stärker in Beziehung zu setzen.

6.1.2 Empirische Einblicke und Ergebnisse in Teilstudie II: Bildhafte Fremdperspektiven – *Wie Bildungsministerien um Lehrpersonen werben und die Akteur*innen und ihren Beruf konstruieren*

Wie bereits einleitend dargelegt (siehe Kapitel 2.1.2) war der Ausgangspunkt der im Folgenden dargelegten Teilstudie II (vgl. Matthes & Damm 2020) eine explorative Bildrecherche für die Umsetzung des Methodendesigns in Teilstudie III. Die dort gesuchte Fotografie sollte eine typische Situation aus dem schulischen Alltag zeigen, zu der sich die Lehrpersonen im Interview ins Verhältnis setzen können (siehe Kap. 6.1.3). Da in Teilstudie III keine Eigendarstellungen von Lehrpersonen zugrunde lagen, fiel der Blick auf für die Allgemeinheit zugängliche ‚Alltagsprodukte bzw. -dokumente‘ (vgl. Bohnsack 2011, S. 118). Im Zuge der Recherchearbeit zeigten sich einige formale und inhaltliche Auffälligkeiten, die etwa Fragen zur Herkunft, zur Authentizität und zum Grad der Inszeniertheit der Darstellungen berührten (vgl. Bohnsack & Przyborski 2015, S. 343), aber auch zur Erfassbarkeit ihrer bildhaften Gestaltformen. Ausgehend der Erfahrungen bei der Bildersuche ergaben sich weiterführende Fragen allgemeiner dazu, welche Lehrer*innenbilder und Bilder vom Lehrer*innenberuf auf welche Art und Weise medienöffentlich konstruiert werden und was typische Merkmale dieser Darstellungen sind.

Zur Bearbeitung des neuen Erkenntnisinteresses wurde die Recherche in iterativ-zirkulären Suchbewegungen mit Schlagworten wie ‚Bild vom Lehrer*in-Sein‘, ‚Lehrer*inbild‘ oder ‚Bild vom Lehrer*innenberuf‘³³ auch in Kombination mit ‚Medien‘ oder ‚medial‘ fortgesetzt und zur Kontrolle des eigenen Standortes „im Verhältnis zum erforschten Gegenstand“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 158) ein komparatives Vorgehen gewählt. Die Zielrichtung der Suchbewegung wurde – anders als bei der Recherche der authentischen Fotografie für Teilstudie III – zur Klärung dieser Fragen vorab nicht stärker in Bezug auf mediengestalterische und thematische Schwerpunkte oder die Erscheinung als Eigen- oder Fremddarstellung vorstrukturiert, sondern diese Aspekte wurden dem Prinzip Offenheit folgend (vgl. Helfferich 2011, S. 114) als empirisch zu klärende Phänomene mitgeführt. Dabei konnte im Verlauf wiederum nur eine ausschnitthafte Sichtung der öffentlichen Bilder zum Lehrer*in-Sein vorgenommen werden, aus dem im Folgenden exemplarisch zitiert wird.

Im Zuge der Beschäftigung mit den medienöffentlich angebotenen Bildern und Bildformaten wurden formale und inhaltliche Sondierungen in Bezug auf die vorgefundenen Gestalten und Ausdrucksformen notwendig. In der offenen Sichtung ließen sich bildhafte Darstellungen von Lehrer*innen und ihrem Beruf u.a. in (Ausschnitten von) Zeitungen, Büchern, schulischen Arbeitsmitteln, Gesellschafts- und Computerspielen, Filmen, Serien, YouTube-Videos, Podcasts, Radio-, Musik- und Werbebeiträgen sowie im Rahmen diverser Websites und Social-Media-Plattformen aufspüren (zum Überblick Matthes & Pallesen 2022a). Hinsichtlich der medialen Gestaltformen der Dokumente konnten stehende und bewegte, realistische und fiktive Medienformate ausgemacht werden. Darunter traten visuelle und körperbezogen-motorische Darstellungen (z.B. Zeichnungen, Fotografien), sprachlich hervorgebrachte und textbezogene Darstellungen mit bildhaften Anteilen (z.B.

33 Auch Versionen ohne Asterisk wurden gesucht. Im Fokus stand zunächst keine separate Auseinandersetzung mit den hergestellten sozialen Differenzen in Bezug auf die Kategorie Geschlecht (vgl. Carnap 2019), was in späteren Auseinandersetzungen aber erfolgte (vgl. Matthes & Pallesen 2022b).

Hörbeiträge, Zeitungsartikel) sowie Misch- bzw. Sonderformen (z. B. Cartoons, Videobeiträge) auf. Die abbildenden Bildproduzent*innen (vgl. Bohnsack et al. 2015b, S. 17) waren, über Quellenangaben ersichtlich, u.a. im redaktionellen Bereich bzw. im Kontext von Informationsdiensten (z. B. Journalist*innen/Nachrichtenseiten, Blogger*innen, Verlage) sowie im kommerziellen Bereich bzw. im Unterhaltungssektor auszumachen (z. B. Film- und Werbeproduzent*innen, Radiosprecher*innen, Stockfotografie-Anbieter*innen), aber auch als offiziell interagierende Akteur*innen des Bildungssystems identifizierbar (z. B. Ministerien, Administrative, Bildungspolitiker*innen, Schulpräsidenten). Auffällig zeigte sich jedoch, dass eine Urheber*innenschaft der präsentierten Bilder – anders als bei den zu Forschungszwecken hergestellten Eigenprodukten von Lehrer*innen – nicht immer zurückzuverfolgen war. In diesen Fällen waren nicht einzelne Bildproduzierende an der Veröffentlichung beteiligt, sondern es musste von einem Zusammenwirken verschiedener Wissensträger*innen über „mehrere Autorisierungsprozesse“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 158) ausgegangen werden (vgl. Bohnsack 2024). Dies traf u.a. dann zu, wenn Bildhaftes beispielsweise in Relation zu auditiven oder textlichen Darstellungen und damit in der Einbettung in einen größeren Zusammenhang zum Einsatz kam (z. B. innerhalb von Websites, Hörbeiträgen), oder gleich mehrere Akteur*innen, Akteur*innengruppen und/oder Institutionen bei der Herausgabe und Nutzung des Bildmaterials beteiligt waren (z. B. bei Film-Buch-Korrespondenzen, Werbekampagnen). Vage blieb in den Fällen, mit wem die Wissensbestände in Verbindung gebracht bzw. an wen rückgebunden werden konnten. Letztlich konnte übergreifender zwischen bildhaften und textlichen Inszenierungen durch Nicht-Lehrer*innen (z. B. Darsteller*innen, fiktiven Figuren, Autor*innen, Sprecher*innen) auf der einen Seite und Darstellungen von den Berufstätigkeiten anstrebenden oder ausübenden Personen (z. B. Lehramtsstudierenden, Referendar*innen, Lehrer*innen im Schuldienst) auf der anderen Seite unterschieden werden (z. B. bei Dokumentationen, Erfahrungsberichten oder Eigenproduktionen).

In den Inszenierungen wurden für die Darbietung, etwa einer Rolle, ausschnitthaft Tätigkeiten und Eigenschaften von Lehrer*innen und ihrem Beruf antizipiert und insofern bestimmte Bedeutungszuschreibungen zum Lehramt mittransportiert, die sich insbesondere auf die Auseinandersetzung mit außerunterrichtlichen, weniger sachbezogenen denn vielmehr auf einer diffus-privaten Ebene liegende Beziehungsformen bezogen (vgl. etwa Kramer 2022; Rothland 2022; Kowalski 2015). Authentische und umfassende Einblicke der Praktiker*innen selbst waren zum Zeitpunkt der Untersuchung kaum zu finden, wobei sich dieser Bereich in der jüngsten Zeit durch das Phänomen der Lehrpersonen als Influencer*innen verändert (vgl. Grabosch 2024). In der Verhandlung zeigte sich, sowohl in informativen als auch kommerziellen Darstellungen, ein Aufmerksamkeitsfokus auf extreme (negativ und positiv-konnotierte) Verhandlungsweisen, wobei diese inhaltlichen Aspekte sich zwischen Anerkennung und Abwertung von Lehrer*innen bewegten und damit die Erkenntnisse der Forschung aktualisieren (z. B. Schmidt & Herfter 2022; Paseka 2013; Bastian & Combe 2007).

Die explorative Onlinesuche nach Darstellungen von Lehrer*innen und ihrer Praxis offenbarte eine Vielzahl an bildhaften Print- und digitalen Medienformaten, innerhalb derer Lehrpersonen mit ihren Eigenperspektiven jedoch weniger selbst als Bildakteur*innen aktiv waren, sondern stattdessen vordergründig aus einer Fremdperspektive und damit vermittelt über andere Medienakteur*innen einige Typen von Lehrpersonen und Facetten ihres Berufs thematisiert und auch stereotypisiert wurden. Dabei spielte es natürlich auch eine Rolle, ob und inwiefern die Darstellungen als fiktiv oder als ‚offizielles‘

Dokument von schulischen Akteur*innen bestimmt waren oder bestimmt werden konnten, was in dieser Eindeutigkeit jedoch nicht immer automatisch gegeben war.

Studienkontext	Ebene des Sozialen	Erhebungsmethode	analysiertes Datenmaterial	Auswertung der Daten	Forschende
Teilstudie II	Region/Gesellschaft	natürliche Alltagsdokumente	Gratispostkarten als Bild-Text-Hybride	dokumentarische Bildinterpretation dokumentarische Textinterpretation	

Abb. 13: Ausschnitt aus der Übersicht zur Anlage der Teilstudie II (©d. Vf.)

Als ein interessanter und zugleich irritierender Aspekt erschien darunter die Entdeckung, dass spannungsreiche Bilder nicht nur von kommerziellen Medien aufgerufen werden, in denen eine Konsumorientierung als handlungsleitend beschrieben werden kann (vgl. Kramer 2022, S. 83), sondern ähnliche Verhandlungsformen plötzlich in offiziellen Informationsdokumenten zum Lehrer*innenberuf auftraten und Fragen zur Authentizität und Inszeniertheit aufriefen. Die Bildvorschläge waren über ausfallende Aufmachungen und klischeehafte Ansprachen zunächst nicht eindeutig als offizielle Dokumente identifizierbar, aber über die Kontextinformationen ministeriellen Akteur*innen zuzuordnen. Es handelte sich um digitale und Print-Dokumente, die aufgrund des Lehrpersonenmangels zur Anwerbung von Interessierten für das Lehramt in größeren bundeslandspezifischen Kampagnen verteilt wurden. Die gewählten Medien waren i.d.R. Plakate und Gratispostkarten, deren Motive aber auch innerhalb von Social-Media-Präsenzen verwertet wurden. Dabei interessierte auch das Verhältnis von visuellen und verbalen Bildanteilen. Besonders war hier: „Da die Erforschten hier in ihren Gestaltungsleistungen nicht durch die Interventionen der Forscher gerahmt sind (von denen sie sich allmählich lösen müssten), können ihre Relevanzsetzungen bereits darin zum Ausdruck kommen, wie sie selbst ihr Beiträge eröffnen und damit die Weichen für die gesamte visuelle Präsentation stellen“ (Bohnsack 2011, S. 197; Herv. i. Orig.). Damit rückte die Frage in den Blick, wie Bildungsministerien um Lehrpersonen werben und welche Konstruktionen zu den Lehrpersonen und ihrem Beruf vorliegen (siehe Abb. 13).

6.1.2.1 Wie werben Bildungsministerien um Lehrpersonen und konstruieren dabei die Akteur*innen und ihren Beruf? Ergebnisse auf der gegenstandsbezogenen und methodisch-methodologischen Ebene

Zuerst fielen in der Bildersuche die 2018 veröffentlichten Motive des Bildungsministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) ins Auge. Die mediale Präsenz der NRW-Kampagne und ihrer Motive in den Bildvorschlägen ließ sich darüber erklären, dass die Verantwortlichen für die Kampagne in der Kritik gestanden hatten und die Inhalte der Anwerbung öffentlich infrage gestellt wurden. Die Aufmerksamkeit fiel danach auch auf die in der Öffentlichkeit eingehender diskutierte Anwerbekampagne der Senatsverwaltung Bildung des Bundeslandes Berlin, da in den hierunter seit Mitte der 2010er-Jahre beworbenen Motiven u.a. auch die Strategie gefahren wurde, Personen aus anderen (Bundes-)Ländern abzuwerben. Beide Bundesländer arbeiteten in ihren Kampagnen mit ähnlichen Gestaltformen: kurze Bild-Text-Darstellungen im Plakat- und Postkartenformat (siehe Abb. 14-17).³⁴

34 In später veröffentlichten Varianten wurde dann auch mit fotografischen Abbildungen gearbeitet bzw. wurden weitere Kanäle zur Verbreitung genutzt. Neben der NRW- und Berlin-Kampagne fanden sich



Abb. 14 und 15: exemplarische Motive der Kampagne „Schlau machen – Lehrer werden“
(©Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen)



Abb. 16 und 17: exemplarische Motive der Kampagne „Berlin sucht Lehrer/-innen. Berlin sucht dich!“
(©Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft)

Bevor gegenstandsbezogene Befunde zu typischen Verhandlungsformen des Lehrer*in-Seins im Kontext der Lehrkräfteanwerbung gewonnen und in Relation zum Lehrer*innen- und Professionsforschungsdiskurs diskutiert werden konnten, mussten die Gratispostkarten als empirische Daten zunächst *forschungsmethodisch* erschlossen werden. Da ihre Besonderheit u.a. darin bestand, dass bildhafte Anteile sowohl auf der visuellen als auch der verbalen Ebene zu verorten waren, musste ein geeignetes Verfahren gefunden werden, Bild und Text bei der Rekonstruktion sowohl separat als auch in Relation zueinander zu denken (vgl. Böder & Pfaff 2019, S. 135). Das bedeutete, dass die visuellen und verbalen Bildanteile mit Blick auf die jeweils zu berücksichtigenden Eigenheiten – der Simultanität, Komposition und Ikonik bei Bildern und der Sequenzialität, Diskursivität und Semantik bei Texten – als auch in ihrem Zusammenhang bzw. Widerspruch analytisch zu berücksichtigen waren. Da die Materialsorte Gratispostkarte bisher weder ins Blickfeld praxeologischer Forschung zu Lehrer*innen, ihrem Beruf und ihrer Professionalität gerückt, noch in anderen sozialwissenschaftlichen Feldern aufgetreten war, aber in der

zum Zeitpunkt der Erhebung in den Suchergebnissen nach Schlagworten wie „Lehrer-/Lehrerinnen-/Lehrer*innenkampagne“, „Kampagne Lehrberuf“ oder auch „Anwerbe-/Image-/Berufskampagne Lehramt“ weitere Dokumente anderer Bundesländer sowie einige Zeitzeugnisse aus dem vergangenen Jahrhundert, die als Vergleichshorizonte mit hinzugezogen werden konnten, hier jedoch nicht ausführlicher besprochen werden.

Gestaltform Ähnlichkeiten aufwies etwa zu Websites, Fanzines, Parteiemblematiken und Comics (vgl. zum Überblick Matthes & Damm 2020, S. 129), erfolgte für das gewählte Verfahren eine Orientierung an den Vorgehensweisen der an dieser Stelle zitierten Arbeiten, die in anderen Forschungskontexten (z.B. Gender, Politik, Jugend) unter der Verwendung der Dokumentarischen Methode entstanden waren.

Der Rückgriff auf die Dokumentarische Methode für die eigene Studie galt insofern als zielführend als dass eine hiermit verknüpfte Bildforschung zum einen Bildhaftes mit seinen Besonderheiten methodisch wahrnimmt und methodologisch einordnet, ein etabliertes Instrumentarium zur Bildanalyse bietet, auch für neue visuelle Medien (zum Überblick u.a. Kreuz & Matthes 2019; Bohnsack et al. 2015a/b; Bohnsack 2011). Die Betrachtung von Bildern als auch Texten ermöglicht eine relationale Analyseeeinstellung, bei der auf der Basis der Gestaltformen der Gratispostkarten, die auf der Bildfläche mit spezifischer Farbgestaltung und typografischen Elementen arbeiten, „Bild- und Textinterpretationen in einander ergänzender Weise“ (Bohnsack 2011, S. 55) vollzogen werden können. Die Gratispostkarten wurden in diesem Sinne in einem zirkulären Vorgehen, beginnend bei der visuellen Ebene (vgl. ebd., S. 173), sowohl bild- als auch textinterpretativ untersucht sowie die im Zuge der Rekonstruktion gewonnenen Perspektiven jeweils transferiert (vgl. Kreuz & Matthes 2019, S. 228).

Wesentliche Punkte der Analyse der inhärenten Darstellungslogiken waren folglich zum einen auf der visuellen Ebene die Aufschlüsselung der kompositorischen Anlage des produzierten Bildes und der ikonischen Sinngehalte sowie auf der verbalen Ebene der Zugang zu den Orientierungsfiguren, die sich zwischen positiven und negativen Gegenhorizonten sowie Enaktierungspotenzialen als Aspekte des Orientierungsrahmens aufspannen – und in deren Anordnungen sich Bestrebungen, Zurückweisungen und Umsetzbarkeiten rekonstruieren lassen, die als Anforderungen an potenzielles Personal adressiert werden.

Gratispostkarten und deren Analyse mit der Dokumentarischen Methode:

Einblick in die Rekonstruktion und Ergebnisse zur NRW-Kampagne

Zunächst standen im Blick auf das Bildhafte der Gratispostkarten gestalterische und kompositorische Merkmale sowie inhärente Auffälligkeiten und Widersprüche bei jedem der drei exemplarisch ausgewählten Motive des Bundeslandes NRW sowie im Anschluss in deren Vergleich im Fokus. Die komparative Betrachtung von drei Postkartenmotiven überführte zu der Erkenntnis, dass die jeweils auf den Vorderseiten der Karten verwendete Farbe (im Originaldruck Weiß, Magenta, Orange, Cyanblau in Neontönen sowie entsprechend dunkleren Abtönungen) und die jeweilige Anordnung der Textzeilen zum Bildgrund voneinander abwichen (teils zentriert, teils nicht zentriert wie beim „Influencer-Motiv“, Wechsel in der Schriftgröße, keine einheitliche Hervorhebung von Textteilen/-blöcken). Zudem existiert in der Bildserie eine Ambivalenz in der Farbigkeit, die zur Präsentation des Textes und im Bildgrund verwendet wird: Einerseits wird der obenstehende Text in Weiß gehalten, was sich damit von der Hintergrundfarbe stark abhebt, andererseits wird der Text unterhalb in einer Abtönfarbe der Hintergrundfarbe dargestellt, was einen Anschluss zwischen Vorder- und Hintergrund erzeugt. Mit Hilfe von Feldlinieneinzeichnungen konnte homolog in jedem Motiv eine Diskontinuität zwischen der dominierenden Typografie im oberen, mittleren Bildbereich im Verhältnis zur ministerialen Kennzeichnung im linken unteren Bildteil aufgezeigt werden. Auch

wenn die drei Karten für sich funktionieren und einige visuelle Unterschiede aufweisen (z.B. hinsichtlich der unterschiedlichen Farben, der freien und verwendeten Bildfläche, Schriftgröße), lassen sich übergreifend im Besonderen über die Neonfarbigkeit und die Vielzahl der Schriftbilder Abweichungen feststellen. Betrachtet man den Kontext weiter, in dem die Motive stehen, wurde im Hauptteil der Karten auf genormte, offizielle und sachliche Verwendungsformen des Corporate Designs des Landes NRW zugunsten von expressiven und diskontinuierlichen Ausdrucksformen verzichtet. Diese übergreifende Auffälligkeit in der Aufmachung stützt dann als Homologie auch die textlichen Inhalte, die mit der Karte vermittelt werden. So konnte die ambivalente Verhandlungsweise zwischen Regelhaftigkeit und -abweichung sowie individualisierenden und vereinheitlichenden Aspekten als abstrahierte Orientierungsgehalte und Thesen in die Textinterpretation mit überführt werden.

Die Betrachtung der Textebene der NRW-Motive brachte dann thematische Fokussierungen hervor, wie Lehrer*innen im Kontext der Anwerbung mit ihren alltäglichen Tätigkeiten und Charaktereigenschaften dargestellt werden. Auch wenn die Karten wiederum je eigene Botschaften vermitteln (z.B. in der Thematik, der Anspracheform des Publikums, der Verwendung von Jugendbegriffen), zeigen sich im Subtext Homologien, wobei sich die auf der visuellen Ebene rekonstruierte Ambivalenz weiter fortsetzt. In kurzer und verkürzender, suggestiver, jugendsprachlicher und idealtypisch-stilisierender Ausdrucksweise werden in der Serie der NRW-Motive überwiegend positive Gegenhorizonte als angestrebte Personen- und Tätigkeitsmerkmale dargeboten, die sich in einem Spannungsverhältnis zu bewegen scheinen: Es werden vorrangig solche Personen angesprochen, die sich einerseits im Spektrum einer digital-affinen und selbstbewussten Jugendlichkeit (wiederkehrend im Influencer-, Kult- und Konsum-Motiv), aber andererseits auch im Feld von Traditionen, Werten und Normen bewegen (sichtbar im Pult-, Vorbild- und Leistungs-Motiv). Daraus resultiert zum einen ein starkes Gegen-satzpaar, das in der Vielzahl der gleichzeitig verhandelten Ansprüche und Erwartungen einerseits einen Widerspruch, andererseits aber auch eine Breite der Anschlussmöglichkeiten hervorrufen kann. Zum anderen stehen Darbietungen im Mittelpunkt, die ein Lehrer*in-Sein in Bezug auf das angesprochene Lehrer*in-Werden tendenziell in einem Bleibe-Motiv denken lassen: So werden die notwendigen Voraussetzungen, die bestimmte Personen(-merkmale) adressieren (was man bereits sein und haben sollte), sowie Aussichten auf die und Resultate der Berufswahl (was man sein und bleiben wird) so vermittelt, dass sie sich in dem angesprochenen Typus deckungsgleich verhalten und damit verharrend und als dauerhaft erhaltbar erweisen. Mit anderen Worten wird beispielsweise die Aussicht auf ein ‚lebenslanges Influencer-Sein‘ („*KANNSTE HABEN!*“) oder einen ‚Job mit Pultstatus‘ („*GÖNN DIR!*“) geboten, in der betonten Ausrufung sogar ohne Umstände versprochen und damit zugleich auch eine Affinität für diese Leitgedanken, die eine Disposition ebenjener auf Präsenz, Anerkennung, Erfolg zielenden Logik schon von vorn herein voraussetzt.

Diese Sicht, die ein Lehrer*in-Werden mit einem Lehrer*in-Sein in Einheit denkt und damit quasi als Gegebenheit verhandelt, rückt eine Notwendigkeit der Entfaltung, Veränderung, Anpassung bzw. einer Entwicklungsperspektive im Sinne eines lebenslangen Lernprozesses (vgl. etwa Terhart 2001) in den Hintergrund. Dabei werden die Interessierten auf der inhaltlichen Ebene nicht etwa zu den Herausforderungen, Krisenmomenten und bezüglich der Komplexität des beruflichen Handelns im Zuge der Berufsbiografie informiert (vgl. u.a. Kramer & Pallesen 2019b; Helsper 2016; Hericks 2006), sondern mit

einfachen, schnellen und stabilen Mach- und Haltbarkeiten angesprochen (sichtbar im Gönnen, Können, Machen). Es wird also nicht geklärt, durch welche potenziellen Bemühungen diese (lebenslangen) Sicherheiten eigentlich erreicht und Erfolge erzielt werden können, sondern diese werden per se angenommen. Hierfür leistet auch die Rückseite (anders als später die Berlin-Karten zeigen wird) keine ‚neuen‘ Informationen, denn dort werden die bereits bekannten Bildmotive der Vorderseite (Ministerialkennung, Homepage) lediglich noch einmal aufgegriffen, wenngleich Quellverweise außerhalb der Karten zur Homepage angeboten werden. Auch bleiben die Botschaften der Vorderseite teils hoch interpretativ und kaum eindeutig zu entschlüsseln (z.B. bei „*WIRSTE LEHRER? MACHSTE SCHLAUER!*“), was ein spezifisches Publikum voraussetzt, das sich durch die Fragen und den – stellvertretend bereits übernommenen – Beantwortungsmodus angesprochen fühlt, die jugendsprachlichen Referenzen und impliziten Metaphern versteht, deren komplexe Entzifferung vornimmt, auf eigenem Weg aktiv wird und mögliche Irritationen bei der Ansicht und Lektüre produktiv wendet. Musterartig konnte aufgezeigt werden, dass es bei den hier präsentierten Darstellungen zum Lehrer*in-Sein, auch zu verstehen als ‚symbolische Sinnordnung‘ des identifikatorischen Angebotes, „in der Tendenz um eine lehrerzentrierte und asymmetrische, zugleich mit diffuser Beziehungsarbeit einhergehende Wissensvermittlung und weniger um die Differenzierung weiterer Handlungsoptionen oder anderer pädagogischer Aspekte des Lehrerberufs geht“ (Matthes & Damm 2020, S. 133). Zugleich aktualisiert sich die auf der visuellen Ebene rekonstruierte Ambivalenz von Regelorientierung und -abweichung sowie Individualisierung und Vereinheitlichung. Das Bildhafte hat hier eine Spur offenbart, die sich dann verdichten ließ.

Einblick in die Rekonstruktion und Ergebnisse zur Berlin-Kampagne

Bei der Berlin-Kampagne sind die Motive der Vorderseiten auf der visuellen Ebene ähnlich mit kurzen Textblöcken versehen, die jedoch im Gegensatz zu den NRW-Motiven in der Serie generell oberhalb, linksbündig und in einheitlicher Schriftart, -größe und -farbe gesetzt sind. In den Gratispostkarten wird – entgegen der NRW-Motive – mit einer wiederkehrenden Farbigkeit gearbeitet, die mit dem Corporate Design des Landes Berlin, d.h. den Landesfarben (Weiß, Rot sowie Schwarz aus dem Bären) in Einklang geht. Gleich ist beiden Kampagnen, dass auch in den Berlin-Motiven eine Kennzeichnung der Institution über Schriftzug und Logo, hier im rechten unteren Bildteil (bei NRW im linken) erfolgt. Die großen Textblöcke oberhalb verlaufen dabei immer über zwei Zeilen und sind rot eingefärbt, die kleineren, ebenso zweizeiligen Textblöcke darunter umfassen zusätzlich einen überall identischen Text („*Berlin sucht Lehrer/-innen. Berlin sucht dich!*“) und sind je schwarz gefärbt. In der typografischen und farbgestalterischen Aufmachung spiegelt sich insofern eine Regelmäßigkeit und Einheitlichkeit über die Bildserie hinweg, indem bestimmte Informationen immer zugänglich gehalten werden. Dies betrifft auch die Rückseite der Karten, die zum einen erneut den Schriftzug und das Logo sowie zum anderen – anders als bei NRW – weiterführende textbasierte Informationen enthält, die wiederum auf das bereits bekannte Farbschema rekurrieren (rot gefasste Überschrift „*Berlin bietet:*“, drei rote Spiegelstriche mit jeweils anschließend schwarz eingefärbtem Text sowie roter Verweis auf eine Telefonnummer und Website). Neben der Farbigkeit und Textlichkeit als präferierte Gestaltelemente enthalten die Darstellungen ein homolog wiederkehrendes grafisches Element: Eine doppelzackige, rote Sprechblase, die den mittleren und oberen Teil des Bildes fast bis zum Bildrahmen ausfüllt. Interessant erschien, dass es sich nicht um eine ‚einfache‘ Sprechblase handelt. Die Anordnung des im Corporate Design Berlins

bezeichneten ‚Dialograhmens‘ kann sowohl vom Logo der Senatsverwaltung („beBerlin“, zu Deutsch: ‚sei Berlin‘) ausgehend und wieder abschließend rekonstruiert werden. Das Grafikelement trägt damit eine Rückbezüglichkeit in sich, die sich vordergründig auf Berlin mit seinem Gesuch bezieht. Ausgehend der Bildanteile konnte über verschiedene sichtbar gemachte Stellen eine stark aufeinander abgestimmte, vereinheitlichte und zugleich identifikatorische Perspektive festgehalten werden, wobei sich alle Aspekte wiederholt auf Berlin beziehen lassen.

Neben den aufgezeigten konstanten Anteilen auf der Bildebene entsteht ein gewisser Bruch der Darstellungen und zu den Verhandlungen zum Lehrer*in-Sein dann auf der Textebene, während das dominierende Berlin-Motiv jedoch auch hier erhalten bleibt. Die rot und größer gesetzten Textteile sind auf der Einzelbildebene nur in Teilen gleichförmig formuliert, sodass sowohl alliterativ stilisierte Aussagen als Satzfragmente vorliegen, die mit einem Punkt beendet werden („*Trend statt Tracht*“, „*Kiez statt Kaff*“), als auch – wie bei den NRW-Motiven – eine Konstruktion aus Frage und Beantwortung („*Piefkes? Wir sind Berlin!*“) gewählt wird. Dabei werden positive Gegenhorizonte auf direkter Weise negativen Gegenhorizonten gegenüber- und in diesem Fall auch vorangestellt: Mit den im positiven Gegenhorizont angeführten lokalen und angesagten Begrifflichkeiten wie etwa „*Kiez*“ oder auch „*Trend*“ gegenüber („*statt*“) den im negativen Gegenhorizont gewählten und teils auch abwertend konnotierten Begriffen „*Tracht*“, „*Kaff*“, „*Piefkes*“ entstehen starke Gegensatzpaare und damit eindeutige An- und Abwahlen. Jedoch existiert bisher noch kein direkter Verweis auf Lehrer*innen und ihre Tätigkeiten – es könnte sich also um jegliche Imagepflege handeln, die mit den Karten betrieben wird. Dass es sich um berlinspezifische (Selbst-)Zuschreibungen handelt (im Sinne der jungen, hippen Hauptstadt), die hier aufgegriffen werden, bleibt zwar zunächst diffus, ließe sich aber in der Gegenüberstellung der rekonstruierten Orientierungen auf der Bildebene, des Dialogbezugs zum Logo „beBerlin“, der Ausrufung „*Wir sind Berlin!*“ sowie des Vermerks auf der Rückseite („*eine[...] der spannendsten Städte der Welt*“) im Blick auf die gesamte Serie mitführen. Dass es dann schließlich doch um eine Anwerbung für das Lehramt geht, wird letztlich erst über die Informationen auf der kleineren, schwarz gefärbten Zeile der Vorderseite deutlich, in der in direkter Ansprache („*sucht dich*“) die Suche nach „*Lehrer/-innen*“ auch explizit wird, bzw. über die Rückseite der Karte, die Informationen zu Finanzen und zur Infrastruktur in einer Anreizdarstellung („*Berlin bietet:*“) bereithält. Ausgehend der Befunde lässt sich resümieren, dass in der Kampagne berlinspezifische Vorzüge im Fokus stehen, die sich als Alleinstellungsmerkmal erst einmal als Imagepflege Berlins und damit gesondert zum Anliegen der Lehrkräfteanwerbung verstehen lassen. Zugleich kann die Darstellung in der Verknüpfung von Schlagzeile, Beschreibungstext und Dialog zwischen den Botschaften und dem Logo auch als „Anrufung“ (vgl. Bohnsack & Przyborski 2015, S. 344) – im Sinne von „*medial [...]* im Modus des Lifestyles und des Posierens präsentiert“ (ebd.) – in Bezug auf das gewünschte Personal verstanden werden. Insofern lässt sich das Lehrer*in-Sein im jugendlich-urbanen Setting dann als enaktiert beschreiben, wenn es in Deckung mit einem Berlin-Sein einhergeht. Angestrebte sind städtische, mit der Zeit gehende und sich an gegenwärtigen Strömungen orientierende Personen, die sich schließlich stark mit Berlin identifizieren (lassen), Berlin zugleich mit hervorbringen und im Gegenbild Traditionellem und Provinziellem skeptisch gegenüberstehen. Wenngleich auf der einen Seite trendbewusste Individualisten angesprochen sind, scheint auf der anderen Seite im Berlinmotiv auch eine Vereinheitlichung im Sinne eines kollektiv geteilten Modus der Lebenspraxis und Zielsetzung

wesentlich. Letztlich lässt sich – ähnlich wie bei den NRW-Motiven – auch hier die Frage aufwerfen, ob es im Wesentlichen eigentlich um das (individuell, prozessual, komplex und diskontinuierlich verlaufende) Lehrer*in-Werden geht, oder doch um das identifikatorische Angebot und die Verfestigung einer ‚symbolischen Sinnordnung‘ Berlins (vgl. Matthes & Damm 2020, S. 135), die zugleich gesetzt und nicht zur Debatte gestellt wird.

6.1.2.2 Zusammenfassung der Befunde und abschließende Diskussion

Im diesem Prozess der Analyse wurden zunächst fallintern und bild-text-relationierend die Motive der NRW-Kampagne betrachtet, im gleichen Verfahrensweg die Motive der Berlin-Kampagne analysiert und in der fallübergreifenden Komparation die Rekonstruktionen miteinander verglichen, um zu sinngenetisch typenbildenden Bestimmungen der Modi der Verhandlung zum Lehrer*in-Sein zu gelangen.

Zusammenfassend kann hinsichtlich der Aufmachung der Karten festgehalten werden, dass beide Kampagnen übergreifend mit kurzen und verkürzenden Darstellungen operieren, die durch farbige und grafische Akzente begleitet werden. In beiden Kampagnen geht es homolog um durch Postkartenmotive transportierte, durch ein Farbschema unterstrichene und durch den Fokus auf knappe Textentwürfe bestimmte Kurzmitteilungen, die gleichzeitig durch ihre Farbe (NRW: Weiß auf neonfarbenem Bildgrund; Berlin: Rot und Schwarz auf weißem Bildgrund), Größe bzw. ihren Umfang im Vergleich zur übrigen Gestaltung hervorgehoben werden. Dabei zeigen sich auf der Inhaltsebene verbindlich festgesetzte Ausdrucksformen, die ohne größere Erklärungen auskommen, teils selbst beantwortet werden bzw. nur mit den nötigsten Informationen versehen sind – und insofern darauf angewiesen sind, dass im besten Fall das Zielpublikum weiterführende Schritte zur Eröffnung einer Verbindung einleitet. Zum einen ist es notwendig, dass die impliziten Botschaften von den Rezipierenden in Bezug auf ihren Zweck der Anwerbung entschlüsselt werden, zum anderen werden Informationsdienste an weiterer Stelle zwar angeteasert, die jedoch dann individuell und eigenverantwortlich aufgesucht werden müssen: Bei beiden wird auf dem gedruckten und haptischen Medium auf eine auf digitalem Weg zugängliche Website sowie bei Berlin zusätzlich auf eine Telefonnummer verwiesen. Was ebenso in beiden Kampagnen geteilt wird, ist die direkte und persönliche Anredeform der Klientel per Du (vermittelt im Sinne eines „KANNSTE“ bzw. „MACHSTE“ oder direkter durch „GÖNN DIR“ oder „dich“). Es scheint also angemessen und legitim, Lehramtsanwärter*innen zu duzen. Für die weniger sachliche Ansprache sind mehrere Verwendungsweisen denkbar, die jedoch stets mit einem gewissen Bekanntheitsgrad zwischen den Akteur*innen einhergehen: Falls die Karten mitgenommen und an mögliche Interessierte weitergereicht bzw. mit ihnen geteilt werden, kann diese Form eine einfachere Kommunikation ermöglichen. Falls sich die Absender*innen und Empfänger*innen jedoch gar nicht kennen bzw. möglicherweise auch nicht ohne Weiteres auf direktem Weg vertraut werden – z. B. denkbar im Verhältnis der Ministerien zu potenziellem Personal –, das ‚Du‘ aber in diesen Fällen von Institutionenseite ausgesendet wird, könnte im Angebot implizit die Geltendmachung einer höheren Position mitschwingen, was sich als Auffälligkeit jedoch nicht auflösen lässt. Diese Deutungsvariante würde aber eine Ausdrucksform stützen, die zur Ansprache einer vorrangig jüngeren (bzw. eben bereits bekannten) Wunschklientel aufgerufen wird. Zusätzlich sei bemerkt, dass im Gesuch ein Unterschied in der Genderkonstruktion besteht: Während in den Berlin-Motiven auf jeder Karte der Serie über „Lehrer/-innen“ die gleiche Form der Sichtbarmachung von weiblichen als auch männlichen Lehrpersonen verwendet wird, verbleibt es bei der

Ansicht der NRW-Karten in ein und demselben Motiv entweder beim „LEHRER“ oder der „LEHRERIN“ (es handelt sich hier um eine weitere Version der cyanblauen Karte). Dennoch ist zu sagen, dass in keinem der Fälle weiterführend auf den Aspekt der Diversität eingegangen wird. Man könnte nun bei den Kartenserien, die den Zweck der Bewerbung des Lehramts verfolgen, davon ausgehen, dass die zu vermittelnden Hauptaussagen in beiden Motivserien v.a. im oberen, textlich und farbig hervorgehobenen Teil der Karten zu finden sind. Dies wird jedoch sowohl in der NRW- als auch Berlin-Kampagne insofern konterkariert als dass in beiden mit nicht unmittelbar dem Lehrer*in-Sein zuordenbaren Schlagzeilen gearbeitet wird (mit Ausnahme der Karte „WIRSTE LEHRER?“ bzw. „WIRSTE LEHRERIN?“). So könnten einige der Hauptaussagen der NRW-Motive ebenso wie die der Berlin-Motive nicht mit dem Lehrer*innenbedarf in Bezug gebracht werden und ebenso gut für andere Annoncen stehen; der Lehrer*innenberuf wird an dieser Stelle somit nicht im Kern thematisch fokussiert, sondern ersetzbar. Der Bezug zur Anwerbung von Lehrkräften wird in beiden Fällen erst an späterer, kleingedruckter Stelle der Karten aufgelöst: bei NRW über die Kennzeichnung des Kampagnentitels und der Homepage im rechten unteren Teil, bei Berlin über die mittig gesetzten Zeilen zur Suche sowie die Rückseite. Die fokussierten Darbietungen lassen die Sache, um die es in der Ansprache von Interessierten hauptsächlich gehen soll, demnach in Frage stellen, wie sich v.a. bei der Analyse der Berlin-Serie gezeigt hat. So existieren in beiden Kampagnen „Ambivalenzen zwischen den offensichtlich kommunizierten Inhalten und den impliziten Botschaften“ (Matthes & Damm 2020, S. 136).

Bezieht man die Komparation noch einmal explizit auf die Frage nach den auftretenden und typischen *Verhandlungsweisen des Lehrer*in-Seins aus der Perspektive der Ministerien* als Absender*innen und mit besonderem Fokus auf das Lehrer*in-Werden, um das es im Kern bei der Anwerbung ja geht, handelt es sich trotz der je spezifisch gelagerten Fokussierungen und Kontextuierungen in den Verhandlungen „um einen minimalen Kontrast der verkürzten Darstellung spannungsfreier beruflicher Anforderungsstrukturen“ (Matthes & Damm 2020, S. 135). Die NRW-Kampagne bewegt sich dabei im angebotenen Identifikationsfokus der Jugendlichkeit, die Berlin-Kampagne im angebotenen Identifikationsfokus der Metropole. Schließlich ließen sich „drei für beide Kampagnenmotive übergreifende Verhandlungsmodi ausmachen: Eindeutigkeitsverzicht (1), Suggestion (2), Versprechungen (3)“ (ebd., S. 136). Der minimale Kontrast spielt sich im Spannungsfeld von individualisierenden, regelabweichenden Darstellungsweisen sowie Regelhaftigkeiten und Vereinheitlichungstendenzen in Bezug auf die gegenüber Lehramtsinteressierten geltend gemachten Kennzeichen. Während in der Berlin-Variante ‚Traditionelles‘ gänzlich abgewählt wird und es auch primär um das Berlin-Sein/-Werden geht, ist ein entsprechender Anschluss in der NRW-Variante denkbar. Schließlich steht übergeordnet und im Besonderen die Idee von jungen, modernen, selbst- und trendbewussten ‚Originalen‘ im Raum, denen es möglich ist, die (angenommenen) persönlichen Voraussetzungen bzw. die von ihnen erwünschten Persönlichkeitsmerkmale bruchlos in den Lehramtskontext zu überführen und dort – ohne besondere Entwicklungsschritte oder Krisenhaftigkeiten – fortzusetzen, diese geltend zu machen bzw. durch sie im Feld bestehen zu können. Dabei wird in den NRW-Motiven wie auch in den Berlin-Motiven eine eigentümliche Spannung der Erwünschtheit und Beständigkeit erzeugt, die zwischen der Anrufung bereits bestehender Dispositionen und Haltungen, adressierter Personenkennzeichen, Interessen und Handlungsroutinen changiert, die an dieser Stelle aber in Bezug auf schulische Kontexte stellvertretend vorweggenommen werden.

Ob diese in den Postkarten aufgerufenen Ideale sich mit den schulischen Idealen schließlich decken, d.h. die jeweiligen Arbeitsstätten auch in einer legitimierten und dominierenden Weise an einer solchen Vorstellung orientieren (vgl. Helsper 2008b, S. 127; Helsper et al. 2001, S. 553), bleibt ohne die Perspektiven der Schulen letztlich vakant. Denn so stehen diese hier auf der Ebene der Ministerien ausgesendeten Anrufungen und mitvermittelten Wünsche nach bestimmtem Personal etwa im Kontext der symbolischen Ordnung der Einzelschulkultur stets zur Verhandlung, müssen sich bewähren bzw. sind erst noch zu entwickeln. Anders formuliert gehen diese Anrufungen eben gerade nicht mit der Annahme einher, „dass das Feld der Schule in den seltensten Fällen mit einem Habitus betreten werden kann, der bereits ‚fix und fertig ist‘“ (Pallesen & Matthes 2020a, S. 106), sondern operieren stattdessen mit Eindeutigkeiten, Gewissheiten und Machbarkeiten, die den Prozess des Lehrer*in-Werdens bereits mit den im Feld als wichtig erachteten Aspekten des Lehrer*in-Seins verquicken. Bei den Berlin-Motiven ist die Deckungsfigur noch stärker auszumachen als bei den NRW-Motiven, da bei Letzteren über die Ambivalenz von Jugendlichkeits- und Traditionsoorientierung zumindest Spielräume für Anschlussfähigkeiten entstehen. Diese Fremddarstellungen referieren insofern in Anschluss an Hericks (2006, S. 135) auf einen „praktisch kompatible[n] Habitus [...], der zwar nicht mit allen Anforderungen übereinstimmen, aber ‚eine genügende Nähe‘“ (ebd.) aufweisen und ‚formbar und geeignet‘ (ebd.) sein muss, um in der Schule ohne schwerwiegende Habitus-Feld-Konflikte bestehen zu können“ (Pallesen & Matthes 2020a, S. 106). Diese Anrufungen werden jedoch ohne Berücksichtigung der Eintritts-, Entwicklungs- und Anpassungsnotwendigkeiten im beruflichen Feld (vgl. Kowalski 2020, S. 75) verhandelt und bleiben insofern hinsichtlich einer Passungsperspektive (vgl. Pallesen & Matthes 2020a, S. 96) nicht nur zwischen den antizipierten und den tatsächlich interessierten Lehrpersonen, sondern weiterreichend auch in einer hinsichtlich der Einzelschulen spannungsreich. Hier könnten weitere Untersuchungen anschließen.

Auf der Basis der besonderen Form des Datenmaterials Gratispostkarte lässt sich die Forschungsfrage, *wie Bildungsministerien in bildhaften Darstellungsweisen das Lehrer*in-Sein zum Ausdruck bringen*, sowohl auf formale, inhaltliche und implizite Aspekte der Verhandlung als auch auf den Umgang mit dem Material im Methodeninventar beziehen. Die Untersuchung von Gratispostkarten kann, je nach Anlage, sowohl mit Blick auf ihre visuellen als auch verbalen Bildanteile vollzogen werden. Die empirische Analyse hat dabei gezeigt, dass sich hinsichtlich der Bild- und Textdaten komparative Bewegungen für die Schärfung der Rekonstruktionen und Abstrahierungen mit Blick auf Homologien und Ambivalenzen auszeichnen. In ihrer Aufmachung unterschieden sich die NRW- und Berlin-Gratispostkarten zur Lehrkräfteansprache kaum etwa von solchen, zu Marketingzwecken verteilten Mitnahme-Werbemitteln, die als sogenannte ‚Freecards‘ häufig in der Gastronomie oder Kulturbranche zu finden sind. Auch wenn diese Medien bisher nicht eingehender in der Forschung thematisiert wurden, zeigt sich in der explorativen Untersuchung solcher Kartenformate deutlich (vgl. auch Förster & Parade 204; Matthes & Pallesen 2022b), dass diese in ihrem wiederkehrenden besonderen Darstellungsmodus mit Aufmerksamkeits- und Interessenfokussierungen und teils erst von den Rezipient*innen aufzulösenden Offenheiten arbeiten, und sich damit schließlich auch von anderen Motiven abheben; im Aufgreifen des Formates können sich gleichzeitig die damit verbundenen Reichweitenstrategien zu eigen gemacht, die Darstellungen selbstläufig im Lebensumfeld der angesprochenen Personen in Umlauf gebracht und die transportierten Botschaften im Zuge der Inbesitznahme konserviert werden (vgl. Matthes & Damm

2020, S. 128; Bohnsack 2011, S. 118). Dies evoziert weiterführende Fragen zum Umgang mit solchen ‚Selbstläuferformaten‘.

6.1.3 Empirische Einblicke und Ergebnisse in Teilstudie III: Bildhafte Perspektivtriangulationen – *Wie Schulen und Forschende sich zu Lehrpersonen und ihrem Beruf in Bezug setzen und Lehrpersonen dies bearbeiten*

Teilstudie III bezieht sich auf drei Einzelbeiträge (Pallesen & Matthes 2023a, 2020a/b), die auf Forschungstätigkeiten innerhalb des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projektes „Profession und Institution: Rekonstruktionen zum Passungsverhältnis von Lehrerhabitus und Schulkultur“ zurückgehen. In diesem Projekt ging es, über die „herkunfts- und ausbildungsbezogenen Sozialisationserfahrungen“ (Pallesen & Matthes 2020a, S. 95) hinaus, um die Bedeutung der beruflichen Sozialisation von Lehrpersonen im Kontext der Berufstätigkeit an Einzelschulen sowie den Professionalisierungsmöglichkeiten „eines (professionellen) Lehrerhabitus“ (ebd.) im Einzelschulkontext. Dabei spielten Überlegungen zur Schulkultur durch die diskursiven und praktischen Auseinandersetzungen der beteiligten schulischen Akteur*innen eine Rolle. In einer relationalen Perspektive wurde angenommen, dass Entwicklungsoptionen vor dem Hintergrund der Gleichzeitigkeit von einerseits den an einer Einzelschule vorherrschenden Regelhaftigkeiten und Routinefähigkeiten als Teil ihrer stabilen und legitinierten symbolischen Sinnordnung (vgl. Helsper 2008a/b; Helsper et al. 2001, S. 553) und andererseits den dominierenden Regelhaftigkeiten und Routinefähigkeiten als Teil der stabilen inkorporierten Habitus von Lehrer*innen (vgl. Kramer & Pallesen 2019a, 2018, 2017) gedacht werden können, die „in einem mehr oder weniger spannungsvollen Verhältnis“ (Pallesen & Matthes 2020a, S. 95) zueinanderstehen können.

Für die Erforschung dieses Verhältnisses wählten wir eine praxeologische Perspektive, die die beteiligten sozialen Entitäten zwischen strukturtheoretischen, wissenssoziologischen, berufssozialisatorischen und habitustheoretischen Annahmen vermittelt (vgl. Kramer & Pallesen 2019c, S. 73). Das Studiendesign war qualitativ-rekonstruktiv und mehrdimensional ausgerichtet (vgl. Hummrich & Kramer 2011). Der Mehrebenenzugang ließ zum einen die dominierenden Sinnordnung der Einzelschule sowie die impliziten Wissensbestände und Aspekte im Orientierungsrahmen der an jener Schule tätigen Lehrpersonen berücksichtigen. Dabei gingen wir davon aus, dass die innerhalb der jeweiligen Schule zum Ausdruck gebrachten und zur Verhandlung stehenden Sinnentwürfe „von den Lehrkräften auf der Grundlage ihres Habitus, ihrer tiefliegenden berufsbezogenen Denk- und Handlungsmuster gedeutet und bearbeitet werden“ (Pallesen & Matthes 2020a, S. 96) – und insofern „als Ermöglichungs- bzw. Begrenzungsräum für die Entfaltung pädagogischer Professionalität fungier[en]“ (ebd., S. 97; auch Helsper 2008b, S. 116; Terhart 1994). Im Blick auf Passungen und Spannungsverhältnisse interessierten uns besonders die Anschlussoptionen, Differenzen und Einschränkungen für das (individuelle) Agieren und die Entwicklung des Lehrpersonals im einzelschul-spezifischen Kontext, aber auch die Entwicklungsoptionen auf der Ebene der Schulkultur (vgl. Helsper 2008a, S. 67). Dieser zwischen den individuellen Dispositionen und überindividuellen Sinnordnungen vermittelnde Ansatz wurde im Forschungsdiskurs zu Lehrer*innen(habitus), Profession(alität) und Schulkultur(entwicklung) bereits als bedeutsam markiert (vgl. etwa Helsper 2010, 2008a/b; Bastian & Combe 2007; Hericks

2006; Terhart 2001; Bastian et al. 2000), war aber als forschungsmethodische und empirische Leerstelle in der Umsetzung noch unterbestimmt geblieben. Insofern wurde in der Studie auch ein methodisch-methodologisches Erkenntnisinteresse mitgeführt, das insbesondere auf die Relationierung der Perspektiven ausgerichtet war. Zugleich wurde im forschungsmethodischen Zugang im Projektkontext die Betrachtung von verbalen Sprachbildern und von materiellen visuellen Artefakten eingeführt.

Studienkontext	Ebene des Sozialen	Erhebungs-methode	analysiertes Datenmaterial	Auswertung der Daten	Perspektive der Forschenden	
Teilstudie III	Individuum	Lehrer*innen-interviews	Transkripte in Textform	Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion		
			<i>Text-Fallvignette</i>			
		Foto-Vignette	Fotografie in Bildform	dokumentarische Bildinterpretation		
			<i>Schulleitungsinterviews</i>			
	Interaktion		<i>Schulkonferenzen</i>			
	Institution/ Milieu	Schulleitungs-reden	Transkripte in Textform	dokumentarische Textinterpretation		
			<i>schulische Dokumente (Homepages, Leitbilder o.ä.)</i>			

Abb. 18: Ausschnitt aus der Übersicht zur Anlage der Teilstudie III (©d. Vf.)

Forschungsmethodisch spiegelte sich unser praxeologisches und relationales Vorgehen darin wider, dass wir in Anlehnung an die Qualitative Mehrebenenanalyse empirisches Datenmaterial auf „unterschiedlichen Aggregierungsebenen des Sozialen“ (Hummrich & Kramer 2011, S. 119) erhoben, rekonstruktiv ausgewertet und die generierten Befunde miteinander trianguliert haben (siehe Abb. 18). Im Sample haben wir hierfür zwei potenziell maximalkontrastierende Einzelschulen – ein als ‚exklusiv‘ und ‚selektionsorientiert‘ geltendes Gymnasium (= Schule A: *Paula-Albrecht-Schule*) sowie eine als ‚inklusiv‘ und ‚förderorientiert‘ geltende Integrierte Gesamtschule (= Schule B: *Mascha-Kaléko-Schule*) – mit ihren symbolischen Sinnordnungen (vgl. Helsper 2008a) in den Blick genommen; potenziell, da die beiden Schulen zwar auf einer expliziten und materialen Ebene zunächst starke Unterschiede aufwiesen, beispielsweise hinsichtlich der Schulgeschichte, der finanziellen und materialen Ausstattung, dem Grad der Exklusivität, der Schüler*in-nenschaft sowie dem Leitbild, jedoch empirisch offen und insofern empirisch zu klären war, ob und inwiefern sich die (damit angenommenen) Unterschiede auf der implizithandlungsleitenden Ebene zeigen würden. An beiden Schulen wurden schließlich schulische Aktivitäten beobachtet und Dokumente gesichtet, öffentliche Feste und nicht-öffentliche Schulkonferenzen besucht und jeweils mehrere Lehrpersonen befragt. Für den Zugang zu den Schulkulturen erhoben wir an beiden Einzelschulen jeweils Reden zum Tag der offenen Tür sowie Eigendarstellungen (u.a. Homepages, Leitbilder, Imagefilme), transkribierten diese und werteten die entstandenen Dokumente mit der Dokumentarischen Methode aus (vgl. Bohnsack 2021; Nohl 2017). Für den Zugang zu den Lehrer*innen und ihren Habitusformationen wählten wir berufsbiografisch-narrative Interviews unter Hinzunahme einer textlichen und einer bildlichen Fallvignette als Gesprächsstimuli. Die aufgezeichneten Interviews wurden transkribiert und mit der Sequenzanaly-

tischen Habitusrekonstruktion (vgl. Kramer 2019) ausgewertet; die in den Interviews verwendeten Text- und Bild-Fallvignetten wurden wiederum mit der Dokumentarischen Methode analysiert (vgl. Bohnsack 2021; 2011). Im Zuge der Komparation der Ebenen der Institution und des Individuums erfolgte die Kontrastierung entlang des erhobenen Datenmaterials anschließend mehrfach, d.h. schulvergleichend, in Bezug auf die Lehrpersonen einer Einzelschule, aber auch hinsichtlich der jeweiligen Verhältnisse einer Schulkultur und ihren Lehrer*innenhabitus zueinander und diese Verhältnisse wiederum übergreifend zueinander. Im Fokus der Beiträge standen die *gegenstandsbezogenen* Befunde, die mittels der Kontrastierung der sprachlichen Bilder in den Schulleitungsreden und Lehrer*inneninterviews gewonnen werden konnten (vgl. Passen & Matthes 2023a; 2020a), aber auch die *methodisch-methodologischen* Erkenntnisse bei der Hereingabe und Verarbeitung der Bildvignette (vgl. Pallesen & Matthes 2020b).

Da die Passungsperspektiven von Lehrer*innenhabitus und Schulkulturen im Fokus der Mehrebenenanalyse standen, eröffnete das Datenmaterial Auseinandersetzungen auch mit den schulischen und forschendenseitigen Verhandlungsweisen vom Lehrer*in-Sein einerseits sowie den Darstellungen durch die Lehrpersonen andererseits. Die Konstruktionen konnten in drei Dimensionen betrachtet werden: Erstens durch die Analyse der bildhaft diskursiven Relevanzsetzungen der Einzelschulen, zweitens durch die im Forschungssetting mittels der Foto-Bildvignette v.a. visuell, aber auch verbal eingebrachten Relevanzsetzungen der Forschenden sowie drittens durch die im Sprechen erzeugten Verhältnissetzungen der Lehrpersonen zu den vorliegenden Aspekten der Orientierungsrahmen und -gehalte. Die zum Ausdruck gebrachten Entwürfe wurden insofern jeweils im Fokus auf die Bearbeitungsweisen der an diesen Schulen tätigen Lehrpersonen miteinander ins Verhältnis gesetzt. Die verschiedenen Zugriffe auf Bilder zum Lehrer*in-Sein sowie die Ergebnisse in der Teilstudie III werden im Folgenden näher betrachtet.

6.1.3.1 Wie setzen sich Schulen und Forschende zu Lehrpersonen und ihrem Beruf in Bezug? Und wie bearbeiten die Lehrpersonen dies? Ergebnisse auf der gegenstandsbezogenen und methodisch-methodologischen Ebene

Erstens stand das *Verhältnis der Einzelschulen zu den Bildern vom Lehrer*in-Sein* im spezifischen Schulkontext im Vordergrund. Grundlage waren aufgezeichnete und transkribierte Reden zum Tag der offenen Tür sowie Informationen aus Schulhomepages und schulischen Dokumenten. Die bildhafte Ebene bezog sich hier auf die Sprachbilder. Neben öffentlich betonten Aspekten wie Schulphilosophie, Lernangeboten oder Schüler*innen-schaft wurden auch die Aussagen zum Lehrpersonal in diesen Sprachbildern untersucht. Die Schulleitungen gaben in ungesteuerten, authentischen Darstellungen auf beiden Ebenen veranschaulichende Informationen preis (vgl. Pallesen & Matthes 2020a, S. 99 in Bezug auf Helsper et al. 2001, S. 37). Dabei zeigte sich, dass im ‚schulkulturellen Orientierungsrahmen‘ (vgl. Gibson 2017; Pallesen 2014) in gezielten Themensetzungen auf das Lehrpersonal verwiesen wird, aber auch in dominierenden Sprachbildern Erwartungen in Bezug auf die schulischen Akteur*innen (und auch die Lehrpersonen) ausgesprochen wurden (vgl. Helsper 2008b, S. 129).

Zweitens rückte das *Verhältnis der Forschenden zu den Bildern vom Lehrer*in-Sein* über den im Interview eingesetzten Bildstimulus in den Blick. Ziel war es, über visuelle Anreize tiefere Wissens- und Erfahrungsbestände freizulegen (vgl. Kramer & Pallesen 2019c, S. 84). Mithilfe der Foto-Vignette sollte das Arbeitsbündnis besprochen werden

können. Mangels passender Darstellungen aus dem Feld wurde zunächst auf öffentlich zugängliche „Aufzeichnung[en] und Konservierung[en] von Alltagssituationen“ (Bohnsack 2011, S. 118) zurückgegriffen. Da viele Online-Bilder inszeniert waren und so Erklärungswänge oder Wahrnehmungen als ‚unecht‘ (vgl. Bohnsack & Przyborski 2015, S. 360) hätten erzeugen können, fiel die Wahl schließlich auf eine authentische Fotografie aus dem schulischen Kontext. Diese wurde auch hinsichtlich ihrer inhärenten Sinngehalte, d.h. Kompositionslogiken und Orientierungsgehalte, untersucht und in ihrer Funktion als Stimulus hinsichtlich der Anforderungen an die Lehrpersonen mit rekonstruiert (vgl. Kramer 2019, S. 318; Michel 2003).

Drittens wurden über Interviews die *Perspektiven der Lehrpersonen* erfasst, in denen sich zeigt, wie die Lehrpersonen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Orientierungen mit schulkulturellen Orientierungen als auch dem Bildstimulus umgehen. Beide – schulische Sinnentwürfe und Bildvignette – folgen impliziten Logiken (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 12) und stellen Anforderungen und Erwartungen an Lehrpersonen, zu denen sie sich ins Verhältnis setzen müssen (Pallesen & Matthes 2020a, S. 96). Diese impliziten Anforderungen wirken als „Generierung, Stärkung bzw. Begrenzung und Zurückweisung“ (Helsper 2008b, S. 129) pädagogischer Orientierungen. Der Bildstimulus transportierte zudem visuell stillschweigende Sinnentwürfe ebenso zu einer typischen Szene aus ihrem Beruf, die von den Befragten ebenso als Fremdanforderungen wahrgenommen werden können. Die Lehrpersonen setzten sich dann diskursiv ins Verhältnis zur Darstellung.

Die Leistung der Teilstudie III lag darin, anhand schulischer Reden und Bildvignetten sowohl gegenstandsbezogene als auch methodisch-methodologische Befunde zu Bildern vom Lehrer*in-Sein zu generieren und in Relation zu Lehrer*innenhabitus zu setzen. Zentral waren folgende Fragen: Welche Bilder vom Lehrer*in-Sein an dieser Schule entwerfen Schulen? Welche Bilder bringen Forschende in den Kontext ein? Und welche Relevanzsetzungen stehen aufseiten der Lehrpersonen in Relation dazu? Forschungsmethodisch wurde der Fokus auf sprachliche Bilder und deren Rekonstruktion mithilfe von sequenzanalytischen Verfahren gelegt sowie die bisher selten verwendete Foto-Vignette im Kontext der Dokumentarischen Methode erprobt. Folgend werden wesentliche gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Befunde zu den Verhandlungen vom und zum Lehrer*in-Sein im Fokus auf die bildhafte Ebene dieser Studie dargelegt und resümiert.

Reden zum Tag der offenen Tür und deren Analyse mit der Dokumentarischen Methode:

Einblick in die Rekonstruktion und Ergebnisse zu den Aspekten schulkultureller Orientierungsrahmen in Sprachbildern

Im Fokus der Erhebung und Auswertung der öffentlichen Schulreden stehen in dieser Auseinandersetzung Einblicke in Aspekte der schulkulturellen Orientierungsrahmen des *Paula-Albrecht-Gymnasiums* (Schule A) und der *Mascha-Kaléko-Gesamtschule* (Schule B) in Bezug auf das Sprechen über das Lehrpersonal und den die Lehrpersonen begleitenden schulischen Alltag. Die Untersuchung der transkribierten Reden zum Tag der offenen Tür zielt übergreifend „auf implizite, handlungsleitende Regelhaftigkeiten bzw. Erfahrungs- und Wissensbestände innerhalb jener Protokolle und fragt danach, wie sich die Schule als solche entwirft und dem Publikum gegenüber verhandelt“ (Pallesen & Matthes 2020a, S. 99) – in diesem Fall mit dem thematischen Fokus auf die Lehrkräfte.

Die durch Audiomitschnitte und Volltranskription erzeugten Textmaterialien wurden wie andere diskursive Datensorten auf der Basis der Dokumentarischen Methode analysiert (vgl. Pallesen 2014, S. 121-127). Im Sinne der formulierenden Interpretation wurden die vollständigen Reden der beiden Einzelschulen jeweils zuerst entlang ihres Verlaufs nach thematischen Schwerpunkten in Ober- und Unterthemen gegliedert und ihrem Inhalt nach paraphrasiert (vgl. zum Überblick über die thematischen Verläufe siehe Pallesen & Matthes 2023b, S. 321-322). Durch diesen Schritt der formalen Feinanalyse ließen sich innerhalb der Reden etwa fokussierende und vergleichbare Passagen mit besonderer Relevanz für das Forschungsinteresse – hier zum Thema Lehrpersonal und deren Relation zum Schulalltag – bestimmen (vgl. Nohl 2017, S. 30), die in der Weiterarbeit den Schritten einer ausführlichen reflektierenden Interpretation unterzogen wurden. Dafür wurden die Fokuspassagen danach sequenzlogisch betrachtet und zum einen mit Blick auf den damit einhergehenden diskursiven Verlauf der Reden sowie zum anderen hinsichtlich der ihnen inhärenten und sich dokumentierenden Semantiken untersucht.

Um Aussagen zu Aspekten des Orientierungsrahmens der jeweiligen Einzelschule – in Bezug auf das Lehrer*in-Sein – treffen zu können, wurde auf der Basis des Vergleichs bei der Analyse der fokussierenden Passagen und durch die empirische Rekonstruktion von Homologien und Ambivalenzen auf der impliziten Wissensebene eine Figuration zwischen den verhandelten Vergleichshorizonten, d.h. den mehr oder weniger erwünschten und angestrebten Haltungen und Merkmalen, sowie den damit einhergehenden Enaktierungspotenzialen zur Einschätzung zur Umsetzung bzw. Umsetzbarkeit der Haltungen und Merkmale vorgenommen (vgl. Helsper 2018, S. 125; Bohnsack 1989). Da stets nicht nur eine, sondern mehrere Passagen der Reden der beiden Einzelschulen untersucht sowie die Reden im Vergleich betrachtet wurden, war sowohl die fallinterne Komparation innerhalb der Schule A sowie innerhalb der Schule B als auch die fallübergreifende Komparation von Schule A und B von Anfang an möglich (vgl. Nohl 2013a), um auf der Ebene der Sinngenese schließlich zu typenbildenden Bestimmungen zu den Aspekten der vorliegenden Orientierungsrahmen zu gelangen. Die in den Darstellungen explizit und implizit mitvermittelten Relevanzsetzungen zum Lehrpersonal und zum Schulalltag ließen bevorzugte und nicht präferierte Haltungen bzw. Merkmale, einzelschultypische und schulübergreifende Bilder vom Lehrer*in-Sein auf der sprachlichen Ebene nachzeichnen. Der in den Beiträgen der Fokus nicht derartig auf die Lehrpersonen gelegt wurde, erfolgt die Darstellung hier ausführlicher als in den anderen beiden Teilstudien.

Einblick in die Rekonstruktion und Ergebnisse zur Schule A: Paula-Albrecht-Gymnasium

Das *Paula-Albrecht-Gymnasium*, ein im 17. Jahrhundert gegründetes Eliteinternatsgymnasium, hat sich nach umfassender Sanierung und technischer Modernisierung als Schule mit sprachlichem und musikalischem Profil etabliert. Das musikalische Profil geht auf eine lange Tradition zurück, während der Sprachschwerpunkt unter neuer Schulleitung ausgebaut wurde. Beide Profile sind mit überdurchschnittlichem Stundenpensum und öffentlicher Repräsentation verknüpft, ergänzt durch außerschulisches Engagement in sozialen Einrichtungen. Die Aufnahme von Schüler*innen erfolgt über ein eigenes Auswahlverfahren. Die Nachfrage für einen Platz an der Schule ist groß, es werden auch über die Region hinaus deutschlandweit Schüler*innen aufgenommen, die zu den Besten gehören.

Jm: ich möchte Sie aber heute nicht mit der Sch- mit der langen Schulgeschichte äh beheiligen, (.) das bekommen unsere Kinder hier im Unterricht in vielen Fächern also nahegebracht und auch auf Elternversammlungen wird auf die Schulgeschichte auf

die Schulgeschichte immer wieder eingegangen sodass wir uns das heute auch sparen können (.) ich erzähle Ihnen etwas über die Paula-Albrecht-Schule von heute (.) wenn Sie schon die Gelegenheit genutzt haben und die Gebäude angeschaut haben und auch nachgeguckt haben was bei uns in den Fachgruppen äh gemacht wird (.) dann finden Sie und sehen Sie eine Paula-Albrecht-Schule wie sie seit 20[] existiert. (.) wir haben in den Jahren von 20[] bis 20[] (.) die Gebäude dank großzügig- großzügiger Unterstützung äh der EU, des Bundes und des Landes komplett sanieren können (.) und umstellen können auf eine komplett elektronische Schule (.) und darüber sind wir sehr froh. (1) nur mal am Rande, gestern waren zwölf Kolleginnen und Kollegen aus Y-Stadt hier die sich (.) aus Interesse die Schule angeguckt haben und äh, ich zitiere mal einen Schulleiter der sagte er kann seinen Neid über unsere Ausstattung nicht ganz verhehlen, sie waren dann auch in dem äh gestrigen Konzert unseres Instrumentalzweiges zum Advent und waren äh schwer beeindruckt von den Leistungen die die Schülerinnen und Schüler (.) dort gebracht haben, das hat mich (.) natürlich auch im Rahmen des Kollegiums sehr stolz gemacht, denn es zeigt (.) dass die Investitionen (.) die an dieser Schule getätigten worden sind durch sehr gute Leistungen zurückgegeben werden. (.) und darauf sind wir alle die hier arbeiten und auch leben (.) sehr stolz.

(Ausschnitt aus der Schulleitungsrede zum Tag der offenen Tür am Paula-Albrecht-Gymnasium, Herr Jensen, Z. 59-83)

Entlang der Schulleitungsrede zum Tag der offenen Tür ließ sich eine starke Spannung in Bezug auf die Verhandlung dessen, was die *Paula-Albrecht-Schule* auszeichnet, nachzeichnen (vgl. Pallesen & Matthes 2020a). Die in unterschiedliche Richtungen zielen Leitideen lösen sich im Verlauf der Rekonstruktion der Darstellungen der Schulleitung, *Herr Jensen* („Jm“) nicht auf, sondern setzen sich musterartig fort. Die Ambivalenz entfällt sich einerseits vor dem Hintergrund des gegenüber Publikum gemeinhin angenommenen Bekanntheitsgrades des Gymnasiums, seiner Historie und Traditionen, die im Rahmen der Schulvorstellung nicht näher aufgegriffen oder differenziert werden sollen, andererseits durch die in der Schulvorstellung dann präferierte fokussierte Darstellung zur „*Paula-Albrecht-Schule* von heute“ (Z. 64f.). Offenbar scheint eine Differenz zwischen einer ‚alten‘ und einer ‚neuen‘ *Paula-Albrecht-Schule* im Hier und Jetzt vorzuliegen, die in diesem betonten und distinktiven Sprechakt als gewiss markiert wird. Es handelt sich um eine Gleichzeitigkeit, in der das ‚Alte‘ im ‚Neuen‘ jedoch eher integriert ist, als dass das ‚Neue‘ aus dem ‚Alten‘ erwachsen scheint. In dieser Bestimmung gegenwärtstypischer und verbesondernden Merkmale der *Paula-Albrecht-Schule* wird auf der impliziten Ebene deutlich, dass sowohl auf die etablierten Regelhaftigkeiten, Ressourcen und Routinen fraglos rekurriert als mit einem dann aber erhöhten Darstellungsetat überaus „stolz“ (Z. 83) auf die kürzlich eingeführten infrastrukturellen und materiellen (Er-)Neuerungen sowie deren anerkennende Wahrnehmung in der (her)eingeholten Außenperspektive (durch die Gäste) verwiesen wird. Die Schule kann in der Rede augenscheinlich in einem enaktierten positiven Gegenhorizont mit der Simultanität von Traditionsbewusstheit/-bewahrung und Modernisierungsbestrebung aufwarten. Diese Polarität wird in einer Art Wettbewerbs- und Profilierungslogik sowohl nach außen verhandelt als auch nach innen an die schulischen Akteur*innen weitergereicht und vorausgesetzt. Die breite Ausrichtung zwischen stabilisierten Traditionen und dynamischen Modernisierungen zeigt sich dabei spannungsreich: Während die bereits schulkulturell etablierten Diskurse und Praktiken zweifellos vorausgesetzt werden und nicht ins Verhältnis zu Personen oder Dingen gesetzt werden, spielen sich die Modernisierungsaspekte v.a. auf der Ebene materieller

Ressourcen ab. Denn so werden die hervorgehobenen „*Investitionen, die an dieser Schule getätigt worden sind*“ (Z. 81) in einem starken Zusammenhang zu den ebenso im positiven Gegenhorizont liegenden „*sehr gute[n] Leistungen*“, die zu erbringen sind und „*zurückgegeben werden*“ (Z. 81f), vermittelt. Im negativen Gegenhorizont liegen Optimierung-ablehnende Haltungen, verminderte Anstrengungen bei der Leistungserbringung sowie eine (daraus resultierende) Nicht-Rentabilität in der Kosten-Nutzen-Rechnung. Eine Darstellung zu den auf der immateriellen Ebene zu verortenden Bildungsprozessen, die in der schulischen Präsentation vor Publikum ebenso denkbar wären, spielt hingegen keine vordergründige Rolle. So wird von der Bedeutung und von den immer auch annehmbaren Herausforderungen für die Ausgestaltung der pädagogisch-konzeptionellen Arbeit – etwa auf der Basis der Strategien und Bemühungen des Lehrpersonals oder der Schüler*innen – nicht gesprochen. Im Fokus steht die allgemeingültige Bereitschaft für das Erbringen von Leistungen, wobei unklar bleibt, was damit eigentlich gemeint ist, sowie die Verwirklichung dieses Leistungsanspruchs im Sinne einer Anerkennung der schuladministrativen Bemühungen. Hierin haben wir eine Brüchigkeit in den schulkulturellen Orientierungen rekonstruiert, die sich „*in Hinblick auf die imaginären pädagogischen Leitbilder [...] auf ein Fehlen von gemeinsam getragenen Konzepten, auf strittige Konzepte oder auch auf deutliche hierarchische Dominanzmuster [...], die wenig Toleranz zulassen*“ (Pallesen & Matthes 2020a, S. 102) auch hinsichtlich des Lehrer*in-Seins an dieser Schule weiter untersuchen ließ.

So durchzieht die Schulleitungsrede eine Ambivalenz der Ansprache der Lehrpersonen. Ein Spannungszustand scheint zum ersten in der Eigenpositionierung der Schulleitung gegenüber den Schulakteur*innen vorzuliegen, denn so stellt sich *Herr Jensen* mit seiner Sicht einerseits heraus („*macht mich stolz*“ vgl. Z. 79), ordnet die Gruppe des Kollegiums aber andererseits korrigierend und nachgeordnet auch den seitens der Schule und durch ihn stellvertretend repräsentierten Sichtweisen zu („*natürlich auch im Rahmen des Kollegiums*“ Z. 79f.). In der Coda der Passage lautet es dann: „*wir alle die hier arbeiten und auch leben*“ (Z. 82f.). Die wechselhafte Formulierung im Verlauf des Diskurses wird mit einer subsummierenden Vereinheitlichung abgeschlossen, in der allen schulischen Akteur*innen „*eine weiterreichende, generalisierende Sichtweise auf die Schule [...]* gewissermaßen angeheftet [wird]“ (Pallesen & Matthes 2020a, S. 102). Es ließe sich die These mitführen, dass auf der Akteur*innenebene kein kontinuierlich bestehendes Kollektiv existiert, an das sich bruchlos anschließen ließe oder auf das zurückgegriffen werden kann – und gleichzeitig die übergeordneten schulkulturellen Orientierungen – Traditionswissen, Modernisierungsstreben, Leistung, Leistungsbewährung – aber als kollektiv geteilt gedacht (und insofern vom Personal erwartet) werden.

Neben der zwiespältigen Eigenpositionierung wird zum zweiten auch eine spannungsreiche Fremdadressierung der Lehrer*innen durch die Schulleitung deutlich. Um die nachfolgenden Ausführungen zu verdeutlichen, seien weitere, bisher unveröffentlichte Passagen und Rekonstruktionen zurate gezogen. Während die Klientel der Schüler*innen in der Rede fast durchweg in ihrer Spezifität als ambitioniert und auserwählt gekennzeichnet und damit auch hervorgehoben wird, ist von den Lehrpersonen im Einzelnen kaum die Rede. Primär wird in der Darstellung zum schulischen Alltag „*von unserer Schule*“ (Z. 49f.), „*zu uns an die Schule*“ (Z. 51f.) oder von „*bei uns in den Fachgruppen*“ (Z. 67) gesprochen und insofern auf eine gemeinsame Akteurin (als Schulkörper) sowie organisierte Untergruppierungen (Fachbereiche) verwiesen. Diese Summierungen

stehen wiederum im Kontrast zu einer Verhandlungsweise, in der die Lehrpersonen konkreter adressiert werden. An dieser Stelle der Rede, die an die vorher dargelegten hohen Ansprüche an die Mitglieder der Schule anschließt, werden „die Lehrer“ (Z. 162) jedoch nicht persönlich angesprochen („unsere“), sondern in distanzierender Form („die“):

Jm: trotzdem, kann ich Ihnen versichern (.) sind die Kinder bei uns fröhlich und lachen auch gern. (.) gelegentlich lachen auch die Lehrer.

(Ausschnitt aus der Schulleitungsrede zum Tag der offenen Tür am Paula-Albrecht-Gymnasium, Herr Jensen, Z. 160-162)

In der zunächst positiv wendenden Versprechung der Leistungszumutungen wird seitens der Schulleitung ein Vergleich zwischen den „*Kinder[n]*“ (Z. 161) und „*Lehrer[n]*“ (Z. 162) eröffnet, bei dem die beiden schulischen Akteur*innengruppen gegeneinander ausgespielt werden – und die Lehrpersonen nicht gut wegkommen. Wie auch der thematische Verlauf zeigt, wurden bis zu diesem Zeitpunkt der Rede die mit der schulischen Ausrichtung verbundenen, erhöhten Leistungsanforderungen im Detail geschildert, denen an dieser Stelle der Rede resümierend mit der Unterstellung einer Machbarkeitslogik begegnet wird. In diesem Sinne sind die Ansprüche, die mit dem Schulbesuch und Alltag einhergehen, rechtfertigbar, auch wenn sie zumindest hintergründig als problematisch wahrgenommen werden. Die zuversichtliche Betrachtungsweise wird dann in der Passage auf der Basis einer persönlichen Einschätzung des Schulleiters begründet: Gesagt wird, dass die ‚Kinder‘, den Anforderungen quasi trotzend, in aller Regel positiv gestimmt sind, wohingegen dies – im maximalen Kontrast – bei den Lehrpersonen nur „gelegentlich“ (Z. 162), also zu seltenen Anlässen, der Fall scheint. Auch wenn diese, den Themen- teil abschließende Stelle als humoristische Pointe verstanden werden kann, wird der mögliche Spaß nicht aufgelöst, denn im weiteren Verlauf schließen eine längere Pause und dann ein neues Thema an. Insofern bleibt ein gewisser Ernst und eine Kritik an der als Einheit betrachteten ‚Lehrer‘ zu dem hier nicht weiter differenzierten und damit un- geklärten Sachverhalt bestehen, der das Verhalten der Lehrer*innenschaft tendenziell in den negativen Gegenhorizont setzt und als nur im Sonderfall enaktiert rahmt. Im positiven Gegenhorizont sind hingegen übergreifend – und v.a. in Rekurs auf die ‚Kinder‘ als gutes Beispiel – solche schulischen Akteur*innen angestrebt, die dem – durchaus in seinen Herausforderungen bekannten und der Öffentlichkeit bekannt gemachten – Alltagspensum und den damit verbundenen Ansprüchen an der *Paula-Albrecht-Schule* mit der nötigen Erfolgsorientierung, einem entsprechenden Leistungsvermögen, einer positiven, affirmativen Grundhaltung und (auch auf der affektiven Ebene) sichtbaren Erträgen begegnen. Die Kinder stehen in der Hierarchie der Ansprache höher als das Lehrpersonal, was schließlich Fragen zu dessen Autonomie, Anerkennung und Wert- schätzung evoziert. Dabei geht es bei der impliziten Forderung letztlich um die Hoffnung nach einer einheitlich geteilten Praxis und dem Mittragen der schulischen Ausrichtung – wenngleich sich in dieser Darstellung zeigt, dass es für die Schule mit Blick auf die Lehrpersonen keine Sicherheit für die Umsetzung (Enaktierung) dieser Einheitlichkeit zu geben scheint.

Auffällig ist, dass in der Rede nicht in umfassender Form, differenzierend oder persönlich auf das Lehrpersonal – etwa als Ressource der Schule – eingegangen wird, sondern vereinheitlichende Beschreibungsformen vorausgesetzt und statistische Daten zur Wahrung

des Leistungsanspruchs angelegt werden. Abgeschlossen sei die Betrachtung hinsichtlich der Bezugnahmen auf – in diesem Fall künftige – Lehrpersonen, von denen zum Schluss der Rede auch gesprochen wird:

Jm: und Sie kennen ja die Diskussion (.) die geführt wird (.) um den Lehrermangel das heißt wir werden also in den nächsten Jahren sehr viel mehr Lehramtsstudenten auch bei uns an der Schule begrüßen können (.) die hier unterprak- oder unterrichtspraktische Übungen machen (.) beziehungsweise nach ihrem ersten Studium auch bei uns als Referendare anfangen

(Ausschnitt aus der Schulleitungsrede zum Tag der offenen Tür am Paula-Albrecht-Gymnasium, Herr Jensen, Z. 262-267)

Zwei Dinge erscheinen mit Blick auf die Unterschiedlichkeit der Darstellungen zur (sich verändernden) Personalkonstellation wesentlich: Erstens geht es um das in Aussicht stehende Wachstum und die zukünftige Personalentwicklung an der *Paula-Albrecht-Schule*. Hierfür werden die sukzessive erwarteten (angehenden) Lehrpersonen bzw. Berufseinsteiger*innen seitens der Schulleitung wohlwollend in den Diskurs eingeführt. Sowohl der dynamische Besuch (von ‚Lehramtsstudenten‘) sowie der längerfristige Einstieg (von ‚Referendaren‘) an der Schule werden dabei ganz explizit vor dem Publikum angekündigt. Es gibt also eine sichere Zukunftsperspektive (Enaktierung) auf Vergrößerung und zugleich Verjüngung bzw. Erneuerung der Lehrer*innenschaft, der grundsätzlich in einem zugewandten Modus begegnet wird („begrüßen“). Die gemeinhin als bekannt vorausgesetzte „Diskussion [...] um den Lehrermangel“ (Z. 263), die im negativen Gegenhorizont liegt, muss an dieser Schule aufgrund der Personalplanung also gar nicht erst (weiter-)geführt werden, denn so wird sie davon nicht betroffen sein. Im Übrigen geht es in dieser Formulierung nicht um den Lehrpersonenbedarf selbst, der als reale, schul- und länderübergreifende Herausforderung der Verwirklichung der Personalplanung an der *Paula-Albrecht-Schule* ja auch gegenüberstünde, sondern um das Sprechen über den Mangel. Die Aufstockung der personalen Ressource wird insofern im (enaktierten) positiven Gegenhorizont gerahmt, zugleich bleibt jedoch in der Rede offen, welche Chancen (und auch Grenzen) diese Perspektive eigentlich für die handlungspraktische Umsetzung pädagogisch-konzeptioneller Ziele und Gestalten der Schule bereithält. Tendenziell lässt sich das Vergrößerungs-, Verjüngungs- bzw. Erneuerungsmotiv zwar im Einklang denken mit der im positiven Gegenhorizont angestrebten Modernisierungs- und Erfolgstendenz. Die Enaktierung geschieht aber nach wie vor nicht vor dem Hintergrund einer denkbaren Veränderung, Erweiterung und gleichzeitig einer notwendigen Vermittlung zu bestehenden Traditionen auf der inhaltlichen Ebene. Stattdessen steht die Vielzahl und Sicherung der Neuzugänge als materielle Ressource im Fokus, was an bereits vorher aufgezeigte Zähllogiken anschließt. Diese Art der Einführung des neuen Personals erscheint einerseits homolog zur (kaum ausführenden) Darstellung zum Bestandspersonal, andererseits – und damit zweitens – in der Hervorhebung gegenüber der generellen Marginalisierung des bestehenden Kollegiums bzw. einzelner Lehrpersonen und seiner bzw. ihren Prinzipien in der Rede dennoch auffällig. Auch hierin spiegelt sich – wie im Wissen um die Traditionen – das Bild eines fraglosen Bestandes, während Neuerungen aber ausgeführt werden (müssen).

Einblick in die Rekonstruktion und Ergebnisse zur Schule B: Mascha-Kaléko-Gesamtschule

Die *Mascha-Kaléko-Gesamtschule*, eine junge integrierte Gesamtschule, befindet sich noch im Aufbau. Zum Erhebungszeitpunkt verfügte sie weder über einen festen Standort noch über einen endgültigen Namen; beides ist mit dem geplanten Umzug ins neue Schulgebäude verbunden. Das Schulprofil knüpft symbolisch an eine jüdische Künstlerin an und verbindet körperlich-motorisches und geistiges Lernen mit sozialem und politischem Engagement. Außerschulische Projekte gehören hier zum Schulalltag. An der Schule lernen Schüler*innen verschiedener Bildungsgänge gemeinsam, die Schule bietet ihnen unterschiedliche Abschlussoptionen. Das Kollegium ist breit aufgestellt, unterstützt durch pädagogisches Fachpersonal. Das Schulprogramm setzt auf dynamisches, prozessorientiertes Arbeiten mit Schwerpunkt auf Persönlichkeitsbildung, Partizipation und Berufsorientierung. Die Aufnahme erfolgt ohne Prüfung, bei Übernachfrage per Losverfahren. Ebenso wie die *Paula-Albrecht-Schule* ist der Andrang für den Schulbesuch groß.

Fw: ganz allgemein sind wir eine Schule die im vierten Jahr existiert (.) das heißt also (.) wir haben von der Klassenstufe fünf bis zur Klassenstufe acht im Moment (.) Jahrgänge vertreten es sind äh circa vierhundert Schüler also um genau zu sein dreihundertachtundachtzig (.) drei^ßig junge engagierte Lehrer das is also steht jetzt nicht nur so salopp da sondern es is auch so (.) Durchschnittsalter liegt bei (.) dreiunddreißig so ungefähr das heißt also ziemlich jung (.) ziemlich motiviert (.) wo andere Schulen also klagen über Stillstand, über (.) ä:hm ja Unmotiviertheit vielleicht auch noch (.) können wir einfach sagen hier sind Leute am Start die einfach Lust haben Schüler zu unterrichten und Schule zu gestalten (.) und ähm das macht mich persönlich ganz froh dass das so is (.) ähm: denn damit is einfach ganz ganz viel möglich an Modernisierung und Erneuerung

(Ausschnitt aus der Schulleitungsrede zum Tag der offenen Tür
an der Mascha-Kaléko-Gesamtschule, Frau Flämig, Z. 43-51)

Ausgehend der Schulleitungsrede zum Tag der offenen Tür der *Mascha-Kaléko-Schule* wurden im Beitrag ebenso zwei Passagen zurate gezogen, in denen sich die Schule mit ihrem Alltag und in Bezug auf ihr Personal vorstellt (vgl. Pallesen & Matthes 2023a). Bei der Analyse der Passagen konnten wiederum Ambivalenzen innerhalb der Aspekte des schulkulturellen Orientierungsrahmens zum Vorschein gebracht werden. Mit Blick auf die Frage der Relation von Schule und Bild vom Lehrer*in-Sein erwies sich v.a. die erste Textstelle vom Beginn der Rede als besonders ergiebig. In der Schulvorstellung wird dabei zwar auch die kurze Historie der Schule, die Vielzügigkeit und die Anzahl der Schüler*innen von Frau Flämig („Fw“) eingeführt, aber insbesondere wird direkt zu Beginn auf die „drei^ßig junge[n] engagierte[n] Lehrer“ (Z. 45f.), ihre Bedeutung für die Schule und für die Umsetzung ihrer Zielsetzungen eingegangen, sodass sich die Passage auch als Schlüsselstelle zum dominierenden Bild der Lehrpersonen aufschlussreich zeigt. Anders als das bei der Rede von *Herrn Jensen* für die *Paula-Albrecht-Schule* geschieht, werden nicht erst im Verlauf und dann auch nicht nur marginal Hinweise, sondern gleich mehrere Einblicke zur Lehrer*innenschaft gegeben. Eine Auffälligkeit zeigt sich im Verlauf des Diskurses aber darin, dass die Darstellung innerhalb kurzer Zeit immer wieder in korrigierenden, aber teils ungenauen Präzisierungen bzw. Aufzählungen seitens der Schulleitung geschieht. Erstens verweist *Frau Flämig* mit Blick auf die Lehrer*innenschaft zwar auf eine konkrete Anzahl an Lehrpersonen („drei^ßig“), die dann in ihrer Altersstruktur

aber im Durchschnitt auf „*dreiunddreißig so ungefähr*“ (Z. 47) geschätzt werden können. Diese Darstellungsweise steht in einer eigentümlichen Spannung zwischen dem Versuch der Konkretion („*dreiunddreißig*“, „*dreiunddreißig*“) und der dabei mitschwingenden Vagheit („*so ungefähr*“), sodass am Ende durch den Modus der Vermutung und trotz der Transparentmachung gegenüber dem Publikum nicht eindeutig hervorgeht, wie es nun genau um das Kollegium steht. Es scheinen hierzu aber auch keine weiteren Klärungen notwendig, denn so wird im Verlauf der Rede nicht näher auf den genauen Wert eingegangen. Zweitens charakterisiert *Frau Flämig* – in Rekurs auf die eingeführte Altersstruktur – die Lehrpersonen näher. Diese werden als „*junge engagierte Lehrer*“ und danach, noch einmal neuansetzend und zusätzlicher als „*ziemlich jung (.) ziemlich motiviert*“ (Z. 47f.) mit einem als „*erheblich*“ oder „*nennenswert*“ geltenden Alters- und Verhaltensbezug gekennzeichnet. Beide Male werden die gewählten Attribute betont gesprochen und zeigen sich gegenüber der anderen Redeanteilen hervorgehoben. Die Schulleitung schätzt die Lehrpersonen stellvertretend und zugleich ohne weitere Differenzierungsnotwendigkeit (alle) als Personen überaus jungen Alters mit deutlichen Ambitionen ein. Zunächst ist noch diffus, wie der Bezug auf das Alter zu verstehen sein kann, denn so wäre beispielsweise im Subtext auch ein Verweis auf eine Unerfahrenheit denkbar, was sich aber v.a. in der Kombination mit dem jeweils beigeordneten Tatendrang (engagiert sein, motiviert sein) auflösen lässt und sich auch im weiteren Verlauf der Rede homolog in der Zuwendung zum Jungen zeigt. Was genau den Tatendrang für die schulische Arbeit auszeichnet und mit welchen Prinzipien oder Konzepten die Aktivitäten des sehr jungen Personals verbunden sind, bleibt zunächst offen. Dass die gewählten Kennzeichnungen des Lehrpersonals im positiven Gegenhorizont liegen, lässt sich dann nachfolgend im direkten Anschluss schärfen, in dem im Kontrast hierzu ein gewisses Insiderwissen von der „*Klage*“ um den vorherrschenden „*Stillstand*“ und die „*Unmotiviertheit vielleicht auch noch*“ (Z. 48) von anderen Schulen geltend gemacht wird. Interessant erscheint einerseits, dass die Aufzählung auch hier wieder schätzungsweise vermutend beendet wird. Insofern verbleiben die Aussagen auf einer theoretisierenden Ebene des Hörensagens und können nicht durch praktisches Erfahrungswissen eingeholt werden. Andererseits ist hervorzuheben, dass es nicht die Beschwerden einzelner Personen sind, die an den Schulen arbeiten, sondern dass in der Darstellung von „*anderen Schulen*“ (ebd.) als Gesamtakteurinnen gesprochen wird. Der inhärente Kollektivgedanke schlägt sich homolog in der Eigendarstellung nieder, in der (wie auch im weiteren Verlauf) für die eigene Schule wiederkehrend in einem kollektiven „*Wir*“ gesprochen wird (vgl. Z. 49). Diese Verhandlungsform lässt sich im Sinne einer Konstruktion von Schule als gemeinsam hervorgebrachte und dabei konsensuelle Identität denken, die auf der Basis der beteiligten Individuen jedoch weniger ein dynamisches Netzwerk heterogener Entitäten darstellt, sondern primär eine (homogenisierte) Ordnung, innerhalb derer alle an einem Strang ziehen. In diesem Fall grenzt sich die *Mascha-Kaléko-Schule* zu den im negativen Gegenhorizont verorteten und den anderen Schulen im Gesamten zugeschrieben Zuständen von „*Stillstand*“ und „*Unmotiviertheit*“ stark ab. So kann die *Mascha-Kaléko-Schule* auch „*einfach sagen hier sind Leute am Start die einfach Lust haben Schüler zu unterrichten und Schule zu gestalten*“ (Z. 49f.). Der Schwere und Problematik, die in dem zum Ausdruck gebrachten Wissen um die Verfasstheit der anderen Schulen liegt, lässt sich hinsichtlich des eigenen Schulkontextes mit Leichtigkeit in der Gegendarstellung begegnen, was durch die mehrfache Verwendung des Partikels „*einfach*“ gestützt wird. Es werden zum wiederholten Male Kennzeichnungen von Persönlichkeiten sowie zum Modus der Tätigkeiten,

d.h. welche und wie diese absolvieren werden, vorgenommen. Mit Blick auf den Anschluss bei der Personencharakterisierung der schulischen Akteur*innen ist auf der Merkmalsebene zu sagen, dass es sich hier (wiederum) um einsatzbereite, aktive, antriebsvolle ‚Leute‘ mit einer konstant erhaltenen und zugleich ohne Umschweife zu erbringenden Begeisterung für das Unterrichten von ‚Schülern‘ und die Gestaltung von Schule handelt. Ähnlich wie bei der *Paula-Albrecht-Schule* liegt eine einheitlich verbürgte und affirmative Grundhaltung im positiven Gegenhorizont. Anders als bei der *Paula-Albrecht-Schule* aber scheint diese Grundeinstellung an der *Mascha-Kaléko-Schule* der gewisse Normalfall zu sein und als umgesetzt und umsetzbar (enaktiert) wahrgenommen – und eben nicht nur ein selten auftretender Sonderfall zu sein. Im Bild des ‚Lusthabens‘ spiegeln sich Freude, Leidenschaftlichkeit und Passion und damit weniger sachliche Komponenten der berufspraktischen Arbeit denn vielmehr auf der affektiven Ebene angenommene Beweggründe der Berufstätigen. Die umgangssprachliche Anredeform von ‚Leuten‘ umfasst wiederum mehr als nur die Adressierung der beruflichen Ebene, denn so besitzt diese Darstellungsweise Anteile an einem Identifizierungsgrad, der über die berufliche Sphäre hinausgeht und zugleich entgrenzend sein kann. In den sich in den Tätigkeitsbereichen spiegelnden Vorstellungen geht es in dieser Sequenz nicht primär um die planvolle Durchsetzung von Unterricht und die Vermeidung von Unterrichtsausfall zum Zweck der Ermöglichung von Abschlüssen wie etwa bei der *Paula-Albrecht-Schule*, sondern um eine beständig lustvolle Praxis. Neben dem Verweis auf den Unterricht wird die Beteiligung an der Verwirklichung und somit die Gestaltgebung des schulischen Alltags verhandelt – und dabei auch eine enge Bindung der Akteur*innen an die Einzelschule.

Mit Blick auf die Bedeutung für die Schule ist zu konstatieren, dass in dieser mit anderen Schulen kontrastierenden Darstellung, wie auch schon bei der *Paula-Albrecht-Schule*, ein Bestehen im Vergleich in einer Wettbewerbslogik ins Feld geführt wird. In diesem Konkurrenzkampf geht es in der Bezugnahme, anders als bei der *Paula-Albrecht-Schule*, aber nicht um die materiellen undzählbaren Werte, mit denen die Schule aufwarten kann, sondern um die personelle Ressource. Die Gewissheit über die personelle Ressource, die hier vertreten wird, muss ferner in der Rede nicht durch einen Bericht von Reaktionen bzw. Feedback der Sicht von Außenstehenden bestätigt werden, sondern wird über die Selbstsicht generiert. Dass diese Grenzziehung zu anderen Schulen und die Verbesonderung im Vergleich auch auf fruchtbaren Boden stößt, wird dadurch als enaktiert bezeichnet, weil sich die angestrebte Jugendlichkeit und das gewünschte Engagement des Personals an dieser Schule als realisiert kennzeichnen lassen. Während es zuvor bereits in Bezug auf die Besonderheiten des Personals allgemeiner lautete: „*also es steht jetzt nicht nur so salopp da sondern es is auch so*“ (Z. 46), führt die Schulleiterin in einer Ich-Bezugnahme kurze Zeit später weiter aus, dass es sie auch „*persönlich ganz froh [mache] dass das so is*“ (Z. 50f.). Wir haben diese Unterstreichung und die persönliche Legitimation seitens der Schulleiterin, ‚dass es so ist‘, in einem Modus der Anrufung der aktiven Passung zwischen diesen Aspekten im schulkulturellen Orientierungsrahmen und den Lehrpersonen rekonstruiert.

Geklärt ist damit zwar, wodurch sich die Schule aus der Sicht der Schulleitung im Besonderen auszeichnet und in sich stimmig erscheint. Es handelt sich um das spezifische (sehr junge, engagierte, motivierte) Personal, mit dem die übergeordneten schulischen Ideale erreicht werden können. Grundsätzlich zeichnen sich die Bezugnahmen auf die Lehrer*innenschaft durch wertschätzende und anerkennende Positionierungen aus, wenngleich sich diese vordergründig in den Darstellungen zum Alter und dem damit

verknüpften Aktivitätsgrad niederschlagen. Insofern bleibt, wie schon beim *Paula-Albrecht-Gymnasium*, zu hinterfragen, wie sich die schulische Alltagspraxis mithilfe des Alleinstellungsmerkmals der Belegschaft konkret gestaltet, gestalten lässt bzw. gestaltbar wird und sich dies im ja ebenso in der Rede aufgemachten Vergleich zu anderen Schulen auch anders verhält. Offen bleibt, was die Zuhändigkeit des Personals im Detail beispielsweise für die pädagogisch-konzeptionelle und handlungspraktische Ebene bedeutet und wie sich die eingeführten Personenkennzeichen für den einzelschulspezifischen Kontext schließlich auszeichnen. Die personelle Ressource wird am Ende der Passage konkludierend in der – wiederum zwischen Konkretion und Vagheit schwankenden – dann doch allgemein verbleibenden Hervorhebung auf die „*einfach ganz ganz viel[en]*“ (Z. 51) Möglichkeiten der Verwirklichung der im positiven Gegenhorizont angestrebten „*Modernisierung und Erneuerung*“ (ebd.) in Bezug gesetzt. Es fehlen an dieser Stelle homolog zu den bereits rekonstruierten Leerstellen in der Darstellung Verweise auf den damit verbundenen (besonderen) Umgang mit und die Gestaltung von den schulischen Regeln, Routinen, Praktiken und Diskursen, d.h. „umfassende Entwürfe zur Umsetzung und Ausgestaltung des beruflichen oder professionellen Handelns“ (Pallesen & Matthes 2023a, S. 159). Dass Modernisierung und Erneuerung mit dieser Personalie machbar erscheinen, wird auf einer theoretisierenden Ebene als gesetzt verhandelt; wie diese Machbarkeitsvision sich in der Praxis auflöst, was eine entsprechende, auf Modernisierung und Erneuerung zielende Disposition für die Praxis beinhaltet und auf welche Weise an der Schule auch zum Ausdruck kommt, bleibt nach wie vor ungewiss. So werden beispielsweise keine schulischen Fälle, Situationen oder Beispiele eingebracht, die das positive Erleben erfahrungsbasiert widerspiegeln und stützen würden (etwa auch in der Abgrenzung zu anderen Schulen). Zusammenfassend bedeutet dies: „In diesem Fall erhält die Ausrichtung qua Alter ihre Legitimation: die Jungen arbeiten automatisch entwicklungsoffen und zukunftsgewandt. [...] In wiederholt ökonomischer und auf das Personalmanagement zielender Ausdrucksweise kann mit der Lehrer*innenschaft der Kaléko-Schule dem Verfall entgegengewirkt und auf dynamischem, reformfreudigem Weg können Ziele erreicht werden, die jedoch nicht näher – etwa als pädagogische Visionen – elaboriert werden“ (ebd.).

Fw: wir sind Teil der Initiative Schule im Aufbruch ich hab vorhin schon die vielen jungen Kollegen erwähnt (.) und das findet auch konkret (.) Niederschlag bei uns (.) das heißt wir sind Teil dieser Initiative und machen uns darüber Gedanken, wie kann Schule eigentlich im beginnenden einundzwanzigsten Jahrhundert, und das bedeutet ganz konkret Dinge anders zu machen (.) Dinge nicht immer so zu machen wie man sie immer gemacht hat (.) sondern welche Herausforderungen ähm stellt sich (.) stellt unseren Schülern einfach auch die Gesellschaft (.) worauf wolln wir sie vorbereiten, und das ist beispielsweise ganz bei uns konkret im Lernbüro darauf komm ich nochmal zu sprechen (.) wo Schüler also in einem ganz hohen Maße selbstständig lernen und sich Dinge auch erarbeiten.

(Ausschnitt aus der Schulleitungsrede zum Tag der offenen Tür
an der Mascha-Kaléko-Gesamtschule, Frau Flämig, Z. 78-86)

Diese rekonstruierte Spannung der Bezugnahme auf das Vorhandensein einer gleichförmigen personalen Ressource, den verknüpften hohen Idealen und dem gleichzeitigen Ausbleiben von konkreten Schilderungen zur Umsetzung spiegelt sich auch in der für den Artikel näher analysierten zweiten Textpassage. Die Darstellung rekurriert wiederum auf die Theorie der sozialen Praktiken, um die Praxis der Schule als soziale Praktik zu verstehen. Die Praxis der Schule ist dabei als soziale Praktik zu verstehen, die durch die sozialen Praktiken der Schule geprägt wird. Die Praxis der Schule ist dabei als soziale Praktik zu verstehen, die durch die sozialen Praktiken der Schule geprägt wird.

rum auf die Passgenauigkeit der „vieln jungen Kollegen“ (Z. 79), die in diesem Einschub erneut entlang ihrer beträchtlichen Anzahl und durch ihr junges Alter eingeführt werden – und damit als Legitimationsgrundlage für die Umsetzung des schulischen Konzepts fungieren. Wie über das Gesagte deutlich wird, orientiert sich diese Schule in ihrer Ausrichtung an der nicht unumstrittenen Initiative ‚Schule im Aufbruch‘, die eine ‚Bildungsrevolution‘ durch neue Lehr- und Lernkulturen im 21. Jahrhundert als machbar proklamiert, jedoch bei den konkreten Möglichkeiten der Umsetzung ungenau bleibt. Die übergeordneten Ideen lassen sich zunächst erst einmal in Einklang mit den Modernisierungs-, Erneuerungs- und Optimierungsgedanken der *Mascha-Kaléko-Schule* denken bzw. leisten für diese Vorschub. Homolog zur ersten Passage wird jedoch wieder nicht im Genauen erläutert, wie darunter der Beitrag der für die Schule als besonders herausgestellten Lehrkräfte aussieht bzw. wie dies auf ihre Praxis abfärbt. Die Darstellung überführt nach dem Einschub von der indirekten Anspracheform als ‚die Kollegen‘, an deren Vorstellung an diesem Punkt der Rede das Publikum noch einmal erinnert wird, zu einem ‚Wir‘ und ‚Uns‘ – und sodann wiederholend zu einer starken, einheitlichen Bindung aller schulischen Akteur*innen an die seitens der Schule vertretenen Ideen. Der (angenommene) Konsens wird erneut beschworen und als einvernehmlich verhandelt. Das Kollegium wird damit substanzIELL zur Unterstützerin, Ermöglicherin und Verwirklicherin des Konzeptes gemacht – möglicherweise differente Einstellungen oder heterogene Ausformungen bei der Umsetzung werden hingegen nicht thematisiert. Die praktischen Ebene, ‚wie Schule in diesem Jahrhundert gedacht werden kann‘ (vgl. Z. 80f.), ‚wie Dinge anders gemacht werden können‘ (vgl. Z. 81f.), ‚welche Herausforderungen die Gesellschaft an Schüler stellt‘ (vgl. Z. 83) und ‚worauf wir die Schüler vorbereiten wollen‘ (vgl. Z. 84) verbleibt in der Darstellung zunächst noch als abstrakter, idealisierender Zukunftsentwurf, bei dem substanzIELLE Antworten und Auskunzierungen von Lösungen und Strategien für die damit verbundenen Zielsetzungen in der noch immer andauernden ‚gedanklichen‘ Aushandlung verbleiben (vgl. Z. 80). Es scheint Ideen und Ziele zu geben, aber wie werden diese im Schulalltag aktiv erreicht? Der Darstellung kann als eine Kritik an den gesellschaftlichen Zuständen und auch an der bestehenden Schullandschaft verstanden werden. Die an der Visionsentwicklung Beteiligten der *Mascha-Kaléko-Schule* stellen sich zunächst noch auf einer theoretischen Ebene globalere Fragen zur Art und Weise einer ‚neuen‘ Form der Schule und Beschulung, konzeptualisieren Schule darunter als wesentlichen Ort der Veränderung, entwerfen sie als Instanz der Initiation von angemessenen Reaktionen auf die angenommenen gesellschaftlichen Herausforderungen und legen dabei einen starken Fokus auf die („unsere“) ‚Schüler‘ (vgl. Z. 83). Dabei wird neben der Modernisierungsvision der Einzelschule und der Machbarkeitsvision seitens des tatkräftigen Junglehrpersonals auch eine Unterstützungsvision im Arbeitsbündnis seitens der Schüler*innenschaft hervorgebracht. Diese Darstellung hält die spannungsreiche Gleichzeitigkeit einer schulisch stützbaren Entwicklungsperspektive und einer unumgehbar Defizitorientierung in Hinblick auf die Schüler*innenschaft bereit: Einerseits soll den ‚Schülern‘ zur Bewältigung des Lebensalltags Hilfestellung geboten werden, zum anderen werden diese dadurch erst als hilfebedürftig markiert. Da in der Personenkonstellation zunächst nicht weiter differenziert wird, scheint diese Idee einheitlich für alle zu gelten. Ferner lässt sich in diesem Entwurf nach dem Verhältnis der Steuerung durch die Schule bzw. das Personal und den Bedarfen der Schüler*innen-schaft bzw. Einzelpersonen fragen.

Erkennbar ist, dass sich die Realisation der eröffneten Unterstützungsvision auf der Einzelschulebene noch im Prozess befindet. Eine ‚konkrete‘ Antwort wird in der hier angekündigten, jedoch erst zu einem späteren Zeitpunkt näher dargelegten Einrichtung des „*Lernbüro[s]*“ (Z. 84) gesehen. Gleichzeitig lässt sich danach fragen, welche Bedeutung und Funktion die Lehrpersonen in diesem hier stark gemachten Diskurs aufseiten der Schüler*innen dann (noch) haben. Zur weiteren Schärfung der schulkulturellen Orientierungen in Bezug auf die den Alltag der Lehrpersonen begleitenden Aktivitäten seien an dieser Stelle Rekonstruktionen weiterer Passagen aus der Rede hinzugezogen und in ergebnisfokussierter Form dargelegt.

Auch wenn das Lernbüro als Maßnahme nicht den gesamten schulischen Alltag begleitet, sondern zum Zeitpunkt der Rede nur temporär und in den Fächern Deutsch und Geografie erprobt wird (vgl. Z. 227f.), spielt die Verbindung zwischen den Lehrpersonen und diesem besonderen Setting eine wesentliche Rolle, gerade weil das Lernbüro als eine ‚konkrete‘ Gestaltform des schulischen Alltags hervorgehoben, als Möglichkeit der Optimierung und als (enaktierter) Ort der Umsetzung der Visionen verstanden wird. Die in der vorherigen Passage angekündigte Erläuterung zum Lernbüro erfolgt, nach mehreren weiteren Ankündigungen, zum Schluss der Rede. Die Darstellung wird v.a. dadurch begleitet, dass *Frau Flämig* die im Lernbüro dominierende Konstellation zwischen den ‚Schülern‘, ‚Mitschülern‘ und ‚Lehrern‘ beschreibt:

Fw: Es ist also ne vorbereitete Lernumgebung. Das heißt die Schüler haben Materialien ausliegen (.) allerdings fehlt der Lehrer, der vorn steht und ihnen alles erklärt (2) Sie erarbeiten sich das Material selber. Kriegen jetzt alle ganz großen Schreck und sagen das kann ja gar nicht funktionieren, doch es funktioniert, der Lehrer ist anwesend, und der ist aber eher sone Art (.) Lernbegleiter, das heißt das Kind nimmt sich n bestimmtes Material, erarbeitet oder arbeitet an diesem Material und kommt dann an irgendner Stelle nicht weiter. Da kann es sich n Mitschüler suchen, der ihm oder ihr dabei hilft, das (.) besser zu verstehen oder zu v- verstehen worum gehts n jetzt hier eigentlich, oder aber er spricht den Lehrer an.

(Ausschnitt aus der Schulleitungsrede zum Tag der offenen Tür an der Mascha-Kaléko-Gesamtschule, *Frau Flämig*, Z. 219-226)

Die „*vorbereitete Lernumgebung*“ (Z. 219), in der das vorliegende Material seitens der ‚Schüler‘ bzw. ‚Kinder‘ individuell bis zum (per se erwarteten) Punkt des Hilfegesuchs erarbeitet wird, ersetzt eine ‚klassische‘ Form einer Unterrichtssituation, in der eine frontale Ausrichtung der ‚Lehrer‘ sowie die allein auf die Lehrperson zugeschnittene Erklärung der zu erarbeitenden Gegenstände geläufig zu sein scheint. Aufgerufen wird ein gesellschaftlich gängiges Motiv der asymmetrischen Wissenseintrichtung durch die Lehrkraft, das in der Regel übergreifender in einem negativen Gegenhorizont verortet wird. Mithilfe des Lernbüros wird insofern ein starker Gegenpol zu einer als gemeinhin kritisch angenommenen, aber jenseits des Lernbüros potenziell auch für diese Einzelschule geltende Praxis und Orientierung an einer Lehrpersonenzentrierung entworfen. Die Bedeutung und die Bearbeitung jener wird für die eigene Schule an dieser Stelle jedoch nicht eindeutig aufgelöst. Auch werden in dieser starken Polarisierung von entweder einer Lehrpersonen- oder aber einer Schüler*innenzentrierung keine weiteren Differenzierungsspielräume eröffnet, in denen die Anteile beispielsweise je nach Bedarf bzw. ausgewogen verteilt sind. Die Umsetzung des im positiven Gegenhorizont verortete Lernbüros, die laut der bekräftigenden Äußerung der Schulleitung auch ‚funktioniere‘

(vgl. Z. 222) und damit als enaktiert kennzeichnen wird, wird in Bezug auf die Rolle der Lehrkräfte in dieser Konstellation dadurch gerahmt, dass „*der Lehrer [...] anwesend [ist], und der [...] aber eher sone Art () Lernbegleiter [ist]*“ (Z. 222f.). Die Lehrkraft spielt im Setting des Lernbüros also hinsichtlich ihres Expert*innenstatus und einer aktiven Vermittlungstätigkeit eine eher hintergründige Platzierung und fungiert im fokussierten (Er-)Arbeit(ung)sprozess der ‚Schüler‘ v.a. als allzeit greifbare Begleit- und Ansprechperson. Die Schüler*innen werden umgekehrt zu Expert*innen ihrer selbst gemacht. Die Bedeutung der Lehrer*innen wird in diesem Setting zudem auch stärker dadurch eingegrenzt und schließlich auch als ersetzbar gerahmt, da sie nicht die einzige anwählbare Hilfskraft ist, sondern die Unterstützung im Lernprozess vorher bzw. alternativ auch durch das Aufsuchen nach Hilfestellung durch die ‚Mitschüler‘ erfolgen kann. Insofern werden die ‚Schüler‘ sich in diese Konstellation untereinander teils auch selbst überlassen und müssen u.a. einschätzen können, mit wem sie wann Kontakt aufnehmen, ob dies in dem Moment (k)eine Störung darstellt (etwa hinsichtlich der in eigenen Arbeitsprozessen steckenden ‚Mitschüler‘) und inwiefern dies letztlich gerade angemessen ist. Die Lehrpersonen erscheinen in diesem Bild zurückhaltend und so lange still, bis sie angesprochen und gebraucht werden; es wird hingegen nicht von einem Anleiten, Hinleiten oder von Feedback berichtet, was sich etwa auch spontan aus der Beobachtung durch die Lehrkräfte ergeben könnte. Bestimmte Verabredungen oder Zielvereinbarungen zwischen den Akteur*innen werden nicht aufgerufen, eher bleibt das Beziehungsgefüge lose. Die Herstellung eines Arbeitsbündnisses erscheint an dieser Stelle einseitig und ungewiss, denn ob die Lehrkraft überhaupt aktiv zurate gezogen wird bzw. umgekehrt überhaupt mit den Schüler*innen in den Austausch kommt, bleibt vakant. Letztlich bleibt auch offen, was das Ergebnis des prozessualen ‚Erarbeitens bzw. Arbeitens‘ ist: Die mit dem Material gelöste Aufgabe, die Erfahrung im selbstständigen Tun bzw. das in Rücksprache gelöste Problem? Auch ist offen, ob, von wem und wie die Prozesse und Ergebnisse beurteilt werden und inwiefern diese ebenso Teil der Vorbereitungen für den Schulabschluss sind. Mit Blick auf die mit dem Lernbüro angestrebte, ‚passivere‘ Rolle der Lehrer*innen zugunsten der Eigentätigkeit der Schüler*innen ist daneben auch zu hinterfragen, ob nicht gleichzeitig ausgeblendet wird, dass im Fall der Vorbereitung des Lernbüros und damit im Setzen von Rahmenbedingungen durch die Lehrer*innen immer auch lehrpersonenspezifische Aspekte (etwa bei der Gestaltung des Materials, bei der Betreuung der Erarbeitungen) zum Ausdruck gelangen könnten. Wer die Lernumgebung schließlich auf welche Art und Weise präpariert, ob dies vom Kollektiv gemeinschaftlich und universell, und/oder mit individuellem Anstrich durch die betreuenden Lehrkräfte geschieht, wird in der Rede jedoch nicht geklärt. Erneut fehlen Hinweise auf die Ausgestaltung der Praxis.

Vergleich und Diskussion der Befunde zu Aspekten der schulkulturellen Orientierungsrahmen

Mit der hier intensivierten Untersuchung sollten Befunde dazu generiert werden, *wie das Lehrer*in-Sein an der jeweiligen Einzelschule* – also das Lehrer*in-Sein an der *Paula-Albrecht-Schule* und das Lehrer*in-Sein an der *Mascha-Kaléko-Schule* – durch sprachbildliche Bezugnahmen auf das Lehrpersonal und ihren Beruf verhandelt wird. Rekonstruiert wurden die Aspekte der schulkulturellen Orientierungsrahmen mithilfe der Dokumentarischen Methode. Im übergreifenden Vergleich der beiden schulischen Reden zum Tag der offenen Tür mit ihren hierin zum Ausdruck gebrachten Aspekten der schulkulturellen

Orientierungsrahmen hinsichtlich der Thematisierungen des Lehrpersonals und Lehrberufs an der Schule werden im Kontrast einige homologe, aber auch differente Perspektiven deutlich, auf die sich nachfolgend exemplarisch bezogen wird. Generell ist für beide Einzelschulen in der Summe der Darstellungen zu sagen, dass sich die Grundsätze ihrer Zusammenarbeit nicht in eindeutigen Ordnungen bewegen, sondern sich im Resultat durch Spannungsfiguren auszeichnen (vgl. Pallesen & Matthes 2023a, S. 161; Pallesen & Matthes 2020a, S. 102).

In Bezug auf das Lehrpersonal wird in beiden schulkulturellen Orientierungsrahmen deutlich, dass – auf unterschiedlichen Wegen – eine Homologisierung in Bezug auf die Umsetzung der Ideale der Schulen stattfindet, die mit affirmativen und harmonisierenden Logiken und Identifikationsfiguren besetzt werden, geteilte Vorstellungen erfordern und die Lehrkräfte mit ihren eigenen, heterogenen Voraussetzungen und Bedarfen im schulischen bzw. beruflichen Alltag tendenziell eher dethematisieren. Beide Schulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich ungeachtet der langen oder kurzen Schulhistorie gegenüber anderen Schulen wettbewerbslogisch als erfolgreich markieren und bezüglich ihrer besonderen Gestaltformen informieren. In ihnen werden „Optimierungsbestrebungen“ (Pallesen & Matthes 2023a) und Erneuerungsbemühungen zum Ausdruck gebracht, die einen progressiven Weg, Schule zu denken, abbilden (wollen). Das *Paula-Albrecht-Gymnasium* kann dabei sowohl auf ein bereits sicheres Traditionswissen als auch auf den Fortschritt bei der Modernisierung verweisen, während die *Mascha-Kaléko-Gesamtschule* die Idee der zeitgemäßen Vielfalt und der Bewältigung von Herausforderungen als Etablierung des Zukünftigen entwickelt. Gleichzeitig wird in beiden Rekonstruktionen deutlich, dass sich im Horizont dieser übergreifenden Bestrebungen die Bezugnahme auf die Lehrkräfte in einem Spannungsfeld von Autonomie und einem starken Bindungsanspruch an die Schule bewegt, der sich teils explizit, teils implizit in den Reden niederschlägt. Bei der *Paula-Albrecht-Schule* wird im Diskursverlauf etwa kaum explizit Bezug genommen auf die Bestandslehrkräfte, aber es werden in Bezug auf die Umsetzung der schulischen Ansprüche und Erwartungen eigentümliche und als kritisch-abwertend verstehbare Relevanzsetzungen seitens der Schulleitung hervorgebracht. Bei der *Mascha-Kaléko-Schule* werden dagegen alle Lehrkräfte in einem anerkennend-bestärkenden Modus vorgestellt, aber qua statistischen (Alter) und affektiv zugeschriebenen (Aktivitätsgrad) Merkmalsausprägungen in einem spezifischen Gleichklang gerahmt, obwohl hier auch zu berücksichtigen ist, dass sich die Lehrer*innenschaft dieser Gesamtschule aus differenten Bereichen und Expertisen zusammensetzt. In beiden Schulreden wird das ‚neue Personal‘ in besonderer Form als (Verjüngungs-)Faktor der Modernisierung herausgestellt. Während die als jung und zugleich ambitioniert gekennzeichnete personale Ressource für die Umsetzung der Ziele und Ausrichtungen der *Mascha-Kaléko-Gesamtschule* als enaktierter positiver Wert markiert wird, d.h. diese Schule das neue Personal schon hat und auf diesen Bestand zurückgreifen kann, gestaltet sich die Personalsituation beim *Paula-Albrecht-Gymnasium* fragiler. Dort wird die personelle Zukunft zwar eingeläutet und begrüßt, doch steht die angestrebte Erneuerung erst noch auf dem Plan. Es zeichnet sich stattdessen eine spannungsreiche Verhandlung zwischen dem bestehenden Lehrpersonal und der ihm zugeschriebenen diskontinuierlichen (positiven) Einstellung und der gleichzeitigen Offenheit für das neue Personal ab. Die dominierende Rede von der (angenommenen) übermäßigen ‚Zugkraft‘ der ‚Jungen‘, die beiden Schulreden in Anbetracht der Lehrpersonen (im Weiteren auch der Schüler*innen) inhärent ist, enthält in der sprachlichen Konstruktion die Ausblendung älterer Kolleg*innen bzw.

Kolleg*innen in späteren Berufsphasen: einmal mit Blick auf das eigene Personal (Schule A), einmal im Blick auf die anderen Schulen (Schule B). Was beide Schulen in differenter Ausprägung eint, ist das Streben nach Schaffenskraft: Bei der *Mascha-Kaléko-Schule* zeichnet sich dies durch die Beschwörung der hohen Eigeninitiative aller schulischen Akteur*innen aus, bei der *Paula-Albrecht-Schule* v.a. durch den Leistungsgedanken und die Anrufung der Abwicklung der Leistungen. Dabei stehen sich in beiden Schulen sowohl die in dieser Komplexität zu erbringenden Einzelleistungen als auch das einheitlich handelnde Schulkollektiv gegenüber, was zwar individueller Ausformungen bedarf, aber eine globalere Anerkennung von Heterogenität und die Notwendigkeit zur Differenzierung zugleich abweist. Während in der Rede von *Herrn Jensen* in einem bekräftigenden Modus tendenziell an die Schüler*innen und eher hintergründig an die Lehrkräfte appelliert wird, geschieht dies bei *Frau Flämig* v.a. in Bezug auf die Lehrer*innen. In beiden Schulreden bleibt jedoch diffus, welche Handlungsspielräume sich aus der Zuhandenheit der distinkтив herausgestellten Gruppen für den schulischen Kontext ergeben. In beiden Fällen bleibt eine Konkretion der Fortschrittsvisionen auf der Ebene pädagogischer Gestaltformen, die die schulische bzw. die Alltagspraxis der Lehrpersonen auszeichnen, hinter einer Nichthematisierung und hinter gedanklich-theoretischen Konzeptionen zurück bzw. geht – wie etwa bei der Lernform Lernbüro – mit Komplexitätsreduktionen einher. Auch bleiben Unterstützungsleistungen, die dem Personal mit Blick auf die Verwirklichung schulischer und eigener Visionen sowie deren Vermittlung seitens der Schule geboten werden, im Unklaren. Auch wenn die *Paula-Albrecht-Schule* prospektiv auf das Personal blicken muss, kann sie mit einem exklusiven Reichtum an materiellen Ressourcen und Ergebnissen aufwarten, was bei der *Mascha-Kaléko-Schule* (noch) nicht der Fall ist, aber gleichzeitig in Aussicht gestellt wird.

Foto-Bildvignette und deren Analyse mit der Dokumentarischen Methode:

Einblick in die Rekonstruktion und Ergebnisse zu den eingebrachten Orientierungsgehalten der Forschenden über ein bildhaftes Artefakt

In den Befragungen der Lehrpersonen wurde eine authentische Fotografie einer als für Lehrpersonen typisch angenommenen Alltagssituation in Form einer Bildvignette eingesetzt (siehe Abb. 19). Falldarstellungen werden häufig in kasuistischen, fallbezogenen Kontexten eingesetzt, um mehr über die Reflexivität im Handeln der Lehrpersonen zu erfahren (zum Überblick etwa Kramer et al. 2025). Diesem Gedanken folgten wir auch in unserem Projekt. Die gezeigte Darstellung enthielt „eine[n] noch unübersichtlichen Sachverhalt[]“ (Hummrich 2016, S. 13), zu dem eigene Klärungsansätze und Perspektiven fallbasiert entfaltet werden sollten. Die Bildvignette fungierte als primär visuell eingeführter Stimulus, um im Interview mit den Lehrpersonen zu einem struktur- und habitustheoretisch ausgearbeiteten Schwerpunkt der pädagogischen Praxis, der Gestaltung und Aufrechterhaltung von Arbeitsbündnissen (vgl. Kramer & Pallesen 2019c, S. 84), ins Gespräch zu kommen, d.h. sowohl hinsichtlich der im Bild vorgelegten Situation als auch mit Blick auf die eigene Praxis. „Primär“ meint dabei, dass die im Mittelpunkt stehende Fotografie im Interviewverlauf auf einem DIN A4-Blatt an die Befragten ausgehändigt wurde, dieser Vorgang zudem aber auch von einer kurzen mündlichen Einführung und Frage begleitet wurde und unterhalb der Fotografie die entsprechende Interviewfrage zur Orientierung zu finden war. Über die Art und Weise der Verhandlung der Bildvignette sollte im analytischen Spektrum wiederum ein Zugang zu jenen Wissensbeständen mög-

lich werden, die unmittelbar mit der eigenen Handlungspraxis der Befragten verbunden sind (vgl. Nohl 2017, S. 25f.; Bohnsack 2021, S. 106). Es handelte sich bei dem Einsatz der Bildvignette im Interviewverlauf nicht um eine Gesprächsform, die sich nur dem Bild widmete, in der Bilder als Datenmaterial erst hergestellt oder in der selbst produzierte Bildmaterialen zurate gezogen wurden (vgl. etwa Teilstudie I; Wopfner 2012; Michel 2003). Ähnlich wie aber für andere visuell gestützte Interviewformen beschrieben wurde für den Einsatz dieser Fallvignette ebenso angenommen, dass sie „Erzählanreize bieten und Erinnerungen beleben“ (Friebertshäuser & Langer 2013, S. 447) würde, um „spezifische individuelle [...] Deutungen sowie die konkreten Akte der Deutung“ (ebd.) herauszuarbeiten. Untersucht werden sollte die Hervorbringung sozialer Wirklichkeit durch die Befragten, sowohl mit Blick auf ein Hineinversetzen in die gezeigte Situation als auch hinsichtlich ihrer Weiterführung in Bezug auf die eigene Praxis (vgl. Werner et al. 2006, S. 418). Daneben erschien es uns notwendig, die Fotografie in ihrer Funktion als Stimulus ernst zu nehmen, sie als Wissensträgerin zu behandeln und auf die mit ihr verbundenen Orientierungsgehalte hin zu befragen (vgl. Rundel 2020), um sie anschließend in Relation zu den Bearbeitungsformen der Lehrpersonen setzen zu können.



Abb. 19: Bildvignette auf weißem A4-Blatt (zur Anonymisierung unkenntlich gemacht, © d. Vf.)

Im Zentrum der Verwendung von Fallvignetten standen in der Vergangenheit v. a. „kritische, relevante oder dilemmatische Situationen“ (Wehner & Weber 2018, S. 271; auch Paseka & Hinzke 2014) des schulischen und beruflichen Alltags, die mit einer Notwendigkeit der (mündlichen bzw. schriftlichen) Bearbeitung durch die Befragten einhergingen. Dabei ist zu beobachten, dass bei den wenigen qualitativen Studien zur Vorlage von Fallvignetten v. a. Textvignetten zurate gezogen wurden. Die Textvignetten wurden teils auch in Bezug auf die sich in ihnen dokumentierenden Sinngehalte hin untersucht,

denn so werden diese Orientierungsgehalte im Forschungssetting zum Zweck der Gesprächsstimulierung an die Befragten herangetragen und jene Befragten müssen sich gleichsam zu ihnen verhalten (vgl. etwa Paseka & Hinzke 2014). Gerade Formate in der kasuistischen und fallbezogenen Lehrer*innenbildung haben in der jüngsten Zeit gezeigt, dass es sich über die Arbeit mit Texten hinaus auch lohnen kann, die Akteur*innen mit alltäglichen Bildmedien – verstanden als Fälle – in den Austausch zu bringen, wobei sich dies in der Regel auf filmische Erzeugnisse bezog (siehe Kapitel 4.2). Jedoch kam in Befragungen von Lehrkräften nur im Einzelfall auch eine Bildvignette zum Einsatz (vgl. etwa Rosenberger 2013), wobei in dieser Studie wiederum die umfassende Mitrekonstruktion der tieferliegenden Sinngehalte des Bildes als Stimulus nicht im Fokus stand.

Da die fotografische Darstellung von uns Forscherinnen in die Befragungssituation eingespeist wurde, galt es, die ihr inhärenten Ausschnitte zum Lehrer*in-Sein vorab zu rekonstruieren, d.h. unser Wissen darüber zu schärfen, was „explizit oder implizit im Raum steh[t]“ (Kramer 2019, S. 318) mit dem Bild und im Interviewkontext von den Befragten anschließend „auf eine ganz spezifische und nur diese Art und Weise bearbeitet“ (ebd.) bzw. eben nicht bearbeitet wurde. Die Rekonstruktion der Bildvignette bezog sich v.a. auf die eingesetzte Fotografie und damit auf die visuelle Ebene (vgl. Bohnsack 2011), aber auch auf die Sequenzanalyse der Einführung des Stimulus auf der diskursiven Ebene (mithilfe des Interviewtranskripts) sowie der Rekonstruktionen der Bildunterschrift (vgl. Bohnsack 2021).

Die Bildanalyse zeigt eine Fotografie von vier Personen, die den Großteil des Bildes einnehmen. Ihre Körperhaltungen, Blicke und Gesten deuten auf eine gemeinsame, aber nicht eindeutig bestimmbarer Praxis hin. Während der Hintergrund diffus bleibt, rückt die Konstellation der Personen mit ihren differenzierten Positionierungen (Nähe, Distanz, Überlagerungen, Armhaltungen, Blickrichtungen) in den Fokus. Dabei zeigen sich Spannungen zwischen Verbundenheit und Separierung sowie zwischen generationaler Differenz und kollektiver Praxis. Im Teil der reflektierenden Interpretation wird deutlich, dass die Komposition durch ein unsichtbares, im Zentrum vermutetes Objekt strukturiert wird, das die Aufmerksamkeit aller bindet. Die Szene wirkt sowohl geschlossen als auch fragmentiert, da Personen unterschiedlich stark integriert erscheinen. Auffällig ist die Abgrenzung der im Hintergrund erhöht dargestellten Figur gegenüber der stärker verschmelzenden Gruppe im Vordergrund. Im ikonischen Sinn lassen sich Öffnungen, Schließungen und Ambivalenzen identifizieren, die Nähe und Distanz, Einheit und Differenz zugleich inszenieren. Für Rezipierende eröffnet sich damit eine Spannungsstruktur, die verschiedene Deutungen zulässt. Die gezeigte Situation verweist in der Konstellation der Personen gleichzeitig sowohl auf ein nähe- als auch ein distanzförmiges Arbeitsbündnis, ist nicht eindeutig im Kontext Schule oder Unterricht zu verorten, ein nicht sichtbarer Gegenstand wird zentral fokussiert, der überdies augenscheinlich von einer Gruppe oder auch Einzelpersonen bearbeitet wird. Die daran anschließende Frage („Wie nehmen Sie diese Situation wahr?“) zielt weniger auf die Benennung einzelner Elemente als auf deren Wahrnehmungsweise und situative Bedeutung. Denkbar war, dass sie eigene Deutungen, Irritationen oder pädagogische Ideale einbringen, Fragen stellen und die Situation in Bezug zu persönlichen Erfahrungen oder professionellen Vorstellungen setzen.

Um die Frage zu beantworten, *wie die Forscherinnen hier das Lehrer*in-Sein bildhaft mitkonstruieren*, sei zusammenfassend zum einen auf einer bewussten Ebene gesagt, dass die Auswahl der Fotografie theoretisch geleitet geschehen ist, d.h. um das Erkenntnis-

interesse an der Rekonstruktion der Habitus der Lehrpersonen und damit verbunden die professionsrelevant gekennzeichnete Dimension des Arbeitsbündnisses verfolgen zu können (vgl. Kramer & Pallesen 2019c). Die Auswahl der Fotografie war dabei stark von strukturtheoretischen Annahmen des Projektes geprägt. Dabei fiel die Entscheidung bewusst für eine Fotografie, die sich als aussichtsreich in Bezug auf die Anschlussmöglichkeiten für die Lehrpersonen zeigt: Sie sollte nicht provozieren und auch nicht zu eindeutig sein, um die inneren Bilder der Lehrpersonen zu aktivieren (vgl. Michel 2003). Auf der anderen Seite kann man auf einer unbewussten Ebene der gewählten Fotografie bzw. ihrer spezifischen Verwendungsweise als Stimulus und insofern den Deutungen der Forschenden entnehmen, dass das Lehrer*in-Sein als spannungsreiche Praxis interpretiert wird, in der Ambivalenzen auf der Ebene von Körpern und Materialitäten im Raum – zwischen Nähe und Distanz, Verbundenheit und Separierung, Individuum und Kollektiv – zum Ausdruck kommen (vgl. Helsper 2002a, 1996). Die Personen werden nicht isoliert betrachtet, sondern in Bezug zu anderen. Dabei bleiben einzelne Aspekte, die in diesem Bild nicht fokussiert sind oder jenseits des Bildrahmens liegen, ungesehen und ausschnitthaft. Lehrer*in-Sein wird also relational hergestellt – durch Positionierung in sozialen Szenen und durch Wahrnehmungen anderer. Das Lehrer*in-Sein wird in diesem Bild zu einer performativen Inszenierung: Gestik, Körperhaltung, Blickrichtungen und die Andeutung von Praktiken werden in einer spezifischen Anordnung und im Zusammenwirken implizit als pädagogisches Handeln mehrerer Personen zentral, auch wenn wir bis zum Schluss bei der Betrachtung nicht wissen, ob es sich hierbei tatsächlich um Unterricht handelt.

Erzählgenerierend-biografische Interviews und deren Analyse mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion:

Einblick in die Rekonstruktion und Ergebnisse zu den Aspekten der Lehrer*innen-habitus über Sprachbilder

Im Projekt haben wir über die mehrebenenanalytische Perspektive eine Passungsperspektive der beteiligten Entitäten verfolgt und insofern die rekonstruierten Einzelschuldarstellungen und die rekonstruierten Darstellungen der Forscherinnen im Verhältnis zu den Rekonstruktionen der Lehrer*innenhabitusformationen gesetzt. Das sequenzanalytische Verfahren (vgl. Kramer 2019) setzt auf die Rekonstruktion des „Prinzip[s], nach dem immer wieder ähnliche Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen – hier v.a. mit Bezug auf das Berufsfeld der Lehrperson – produziert werden“ (Pallesen & Matthes 2020a, S. 103). Um zu diesem „Erzeugungsprinzip“ (ebd.) zu gelangen, werden, sowohl entlang objektiv-hermeneutischer als auch dokumentarisch-methodischer Rekonstruktionsprinzipien, am Material Sequenz für Sequenz Habitushypothesen entworfen und mit Vergleichshorizonten sinngenetisch ausgeschärft, „um darüber die Fall-spezifiz zu ermitteln“ (ebd.).

Als bildhaft sind die ausgewählten Darstellungen der Lehrkräfte insofern zu bezeichnen, als dass wir aus verbalisierenden und sprachbildlich fokussierendem Material „eine fixierte Spur eines sequentiellen Handlungsvollzugs“ (Kramer 2019, S. 312) gesucht haben, „die in Bezug auf die Fragestellung und das Forschungsinteresse hinreichend spezifisch, hier also auf Schule und das Lehrerhandeln fokussiert ist“ (ebd.) Es rückten also aus dem Interviewmaterial solche Passagen in unseren Interessenfokus, „die auf die interaktive Qualität von Materialien bezogen sind (z.B. dichte Stellen, Fokussierungsmetaphern) – ähnlich auch für die Dokumentarische Methode“ (ebd., S. 313).

Über die Rekonstruktionen der Bezugnahmen auf das Lehrpersonal innerhalb der beiden schulkulturellen Orientierungsrahmen konnte in Bezug auf das Lehrer*in-Sein an der *Paula-Albrecht-Schule* und an der *Mascha-Kaléko-Schule* an einzelnen Aspekten aufgezeigt werden, dass diese sich durch mehrere Spannungsbögen auszeichneten, die sowohl mit starken Setzungen, aber auch diffusen Anteilen einhergingen. Ebenso verhält es sich bei der durch die Forschenden eingegebenen Foto-Vignette zum Arbeitsbündnis mit ihren vielfältigen, auch uneindeutigen Orientierungsgehalten, wobei der Modus der Offenheit und Anschlussfähigkeit für verschiedene Habitusformationen in diesem Fall erwünscht war, um eine Breite der Ansprache an die Befragten erzeugen und die spezifischen Verhandlungsweisen wiederum erkennen und relationieren zu können. Insofern war zu vermuten, dass sich die Lehrpersonen auf der Basis ihrer habituellen Dispositionen auf der Ebene der (sprachlichen) Praxis zu einzelnen Elementen der Spannungsbögen, oder auch in Bezug auf die (wahrgenommenen) Spannungen übergreifender und genereller positionieren; es waren auf der expliziten und impliziten Ebene Anschlüsse ebenso wie Brüche und Zurückweisungen in der Passung der aufgezeigten Aspekte der schulkulturellen Orientierungsrahmen bzw. der Foto-Vignette und den Lehrer*innenhabitusformationen denkbar, die sich fortsetzen bzw. zu denen sich ins Verhältnis gesetzt wird.

Einblick in die Rekonstruktion und Ergebnisse zum Fall Herr Thomas

In Bezug auf die Rekonstruktion einer Lehrerhabitusformation an der *Paula-Albrecht-Schule* (vgl. Pallesen & Matthes 2020a) rückte zunächst der Fall *Herr Thomas* („Tm“) in unseren Blick. Er arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews bereits dreißig Jahre als Lehrperson und davon zwölf Jahre an der *Paula-Albrecht-Schule*. Im Interview erzählt er zu Beginn, wie er an die Schule gekommen ist:

Tm: ich bin jetzt (2) elf oder zwölf Jahre an der Schule weiß=ich jetzt garnich genau müsst=ich rechnen und ich war vorher achtzehn Jahre an einer anderen Schule an einer andern Gymnasium (.) auch hier in A-Stadt und (.) äh (.) ich habe aber den Wechsel freiwillig vollzogen das h- hing damit zusammen dass es zu (.) mehreren Fusionierungen (.) von Schulen in der A-Stadt (.) vor zwölf dreizehn Jahren kam und äh: damals äh in: meiner Fachgruppe so viele Kollegen im Prinzip vorhanden warn dass ich dann gesagt habe okay dann würde ich ganz alleine mal auch nach achtzehn Jahren dacht=ich auch s mal Zeit neue Impulse zu setzen (.) ähm: n Wechsel beantragt habe und vielm: Hin und Her ist das dann praktisch auch genehmigt worden und somit bin ich hier an die Paula-Albrecht-Schule letztendlich gekomm

(Interview mit Herrn Thomas, Eingangspassage, Z. 13-22)

Über die berufsbiografisch orientierte Eingangspassage konnten wir zunächst herausarbeiten, dass dieser Lehrer – ähnlich wie im schulkulturellen Orientierungsrahmen aspekthaft zur Ausdeutung des Lehrer*in-Seins aufkam – mit der Herleitung des eigenen Schulwechsels an die *Paula-Albrecht-Schule* an einer Optimierung seines beruflichen Werdegangs interessiert ist, die jedoch Brüchigkeiten aufzuweisen scheint. Denn so wird der nicht reibungslose Wechsel an eine andere Schule einerseits zwar proaktiv und auf der Basis der eigenen Entscheidung des Ausstiegs legitimiert, in der Hintergrunddarstellung erscheint dieser jedoch auch durch die schulischen „Fusionierungen“ (Z. 17), die zum gleichen Zeitpunkt stattfinden, und durch eine von vielen ‚Kollegen‘ besetzten

Fachgruppe am Gymnasium zuvor beeinflusst, von denen er sich „*ganz alleine*“ (Z. 19) und autonomiebestrebend auf den Weg macht, um „*neue Impulse zu setzen*“ (Z. 20). Ob die Optimierung freiwillig geschieht, oder es sich um eine erzwungene Situation handelt, für wen die Impulse gesetzt werden und was dies bedeutet, wird jedoch nicht genauer verhandelt, sondern bleibt in der Darstellung diffus. In der Benennung der Berufsjahre und dem Wechsel nach fast zwei Jahrzehnten scheint durch, dass diese zeitliche Perspektive eine Relevanz innerhalb der Herleitung des Beginns an der Schule in sich trägt. In Bezug auf die Schule wird hingegen deren Bedeutung für die Lehrkraft nicht deutlich, d.h. ob und inwiefern diese etwa aus einem spezifischen Grund (etwa durch eine antizipierte Passung hinsichtlich ihrer Klientel, ihres Profils o. ä.) angewählt werden konnte oder doch eher zugewiesen und damit jenseits der Entscheidungsfähigkeit der Lehrkraft zur neuen Arbeitsstätte wurde. Der Bezug zur Schule, wie *Herr Thomas* dem *Paula-Albrecht-Gymnasium* gegenübersteht, bleibt zunächst als offene Komponente im Raum. Als Habitushypothesen rekonstruierten wir zunächst einerseits eine Orientierung an Kontinuität im Aufstreben und Bestärken der eigenen Erfolgsgeschichte und andererseits, mit Blick auf das Enaktierungspotenzial, eine Brüchigkeit der Kontinuität durch die verhandelten Unstimmigkeiten.

Tm: mir war von Anfang an klar dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte als meine vorhergehende Schule (.) und dass speziell meine Fachkombination (.) nicht im vordergründigen Fokus dieser Schule sich (.) bewegte zumindest eine F- ein Fa- Fach meiner Fachkombination (.) äh: mh:: (.) ich habs aber wie gesagt freiwillig gemacht und ich habs auch um gleich vorwegzunehmen is heute nicht bereut auch wenn nich alles (.) gut war: oder gut gelaufen is oder (.) auch heute noch unbedingt gut ist (.) aber: ich äh: komme (2) grundlegend gut klar (.) in allen Bereichen also sowohl mit (.) den der überwiegenden Anzahl der Kollegen (.) als auch mit den Schülern (.) und habe diesen Schritt dahingehend äh nich bereut weil ich glaube dass die Veränderungen die wir in den letzten Jahren durchgemacht habn und die wahrscheinlich auch noch vor der Schule wieder stehen (.) vor der Schullandschaft wieder stehen wird (.) dass die an der andern Schule genauso einschneidend und (.) teilweise auch schmerhaft (.) gewesen wärn wie das jetzt im Prinzip war (.) meine (.) mein erster Tag weiß ich jetzt nich so ganz genau (2) ähm aber meine erste Zeit (.) die war sehr schwer

(Interview mit *Herrn Thomas*, Fortsetzung der Eingangspassage, Z. 22-38)

Anhand der zweiten Textpassage konnten wir dann eine Bezugsetzung auf „*die Schule*“ (Z. 23) rekonstruieren, indem diese in ihrer Profilausrichtung und den Fächerschwerpunkten in eine andere Dimension eingerückt wird als jene, die *Herr Thomas* selbst an „seiner vorhergehenden Schule“ (vgl. Z. 24) als enaktiert erlebt hat. Die Darstellung zur ehemaligen Schule fungiert hier als Vergleichsfolie, da zu dieser auch nach fast zwei Jahrzehnten zu Beginn der Darstellung noch eine stärkere Bezugnahme („meine“) hervortritt (später ist es „die andere Schule“, vgl. Z. 35) als zur jetzigen Arbeitsstätte. Auch wenn *Herr Thomas* an verschiedenen Stellen immer wieder legitimierend einführt, dass er den Wechsel freiwillig und ohne Reue vollzogen hat, erscheint diese Hervorhebungsnotwendigkeit auffällig. Zudem schließt eine brüchige Darstellungsform an, die aufzeigen lässt, dass die Erfolgsgeschichte teils missglückt, nur teils auch als enaktiert gekennzeichnet werden kann, sich der schulische Alltag etwa hinsichtlich seiner

Fachkombination/-ausrichtung und eines Teils der ‚Kollegen‘ als herausfordernd zeigen und sich v.a. die Anfangszeit als „*sehr schwer*“ (Z. 38) gestaltete. Die Habitushypothese der Autonomieoptimierung konnte daher eingeschränkt werden, vielmehr schien eine starke Orientierung an Kontinuität hervor, da sich eine Stabilität zu seinen Gunsten in diesem Kontext nur bedingt realisieren lässt: „Es deutet sich eine resignative Haltung an, die sich auf die Enttäuschung über schulentwicklungsbezogene Veränderungen zurückführen lässt“ (Pallesen & Matthes 2020a, S. 105). Und weiter: „Die Plausibilisierung der erfahrenen Widerstände im schulischen Feld geht mit Erduldung und fehlendem Enaktierungspotenzial einher, welches zur Bearbeitung des sich abzeichnenden Habitus-Feld-Konfliktes und der Durchsetzung individuell zum Ausdruck gebrachter Orientierungen jedoch notwendig erscheint“ (ebd.).

Wenn davon ausgegangen wird, „dass die ‚jeweiligen Sinnordnungen der Schulkultur mit ihren dominierenden pädagogischen Entwürfen, ihren institutionalisierten Regeln, Praktiken und pädagogischen Formen‘ (Helsper 2008b, S. 129) einen ‚spezifischen schulkulturellen Professionalisierungsraum‘ (ebd.) ausbilden, zu dem sich die Lehrenden positionieren müssen“ (ebd., S. 98), zeigt sich hinsichtlich der Möglichkeiten und Beschränkungen mit Blick auf die Passungsthese (vgl. ebd., S. 107) u.a., dass es tendenziell eher unwahrscheinlich ist, dass *Herr Thomas* vor dem Hintergrund der Enttäuschungserfahrungen im schulischen Wandelprozess die Modernisierungs- und Wettbewerbsorientierungen sowie ein Agieren im Sinne eines modernen, zugkräftigen Personals, die als Aspekte im positiven Gegenhorizont der *Paula-Albrecht-Schule* liegen, vollumfänglich vertreten kann; eine affirmative Grundhaltung zeigt sich zwar im Spiegel des Diffunderens, da die persönliche Situation nicht gänzlich im negativen Horizont verhandelt wird, jedoch würden eine deutlichere Zustimmung, Bejahung, Einsatzbereitschaft und ein vollumfänglicher Anschluss andere Bezugnahmen erwarten lassen, die eher eine stärkere Vermittlung von schulischen und eigenen Bestrebungen zuließen. Dabei steht die rekonstruierte Einheitsidee der Schule den Differenzierungen des Selbst über die eigenen Tätigkeiten und Abgrenzungen, die *Herr Thomas* implizit vornimmt, potenziell gegenüber. Eher wird deutlich, dass der zwar im Erfolgslicht verhandelte Schulwechsel *Herr Thomas* dennoch viel abverlangt hat und trotz der Retrospektive nachwirkt.

Bei der Bearbeitung der Foto-Vignette (vgl. Pallesen & Matthes 2020b) konnten wir bei *Herr Thomas* eine Habitusformation rekonstruieren, die „sich sach- und asymmetrieorientiert konturiert“ (ebd., S. 134). Auf den mehrdimensional wendbaren Bildstimulus, der auch eine Näheorientierung hinsichtlich der ‚Schüler‘ bzw. der Gruppe zuließe, bezieht sich *Herr Thomas* insofern, wenn auch verdeckt, eher kritisch und ablehnend gegenüber der Sozialform der Gruppenarbeit, die er im Verlauf seiner Verhandlung als solche identifiziert:

Tm: (holt Luft) mh: das könnte ein Bild einer funktionierenden Gruppenarbeit sein (holt Luft) ähm: die: Jungs (.) wern anjeleitet durch ein' Lehrer Erzieher Betreuer was auch immer und schein' dem Blick nach (holt Luft) folgend weil=se auch alle sehr eng zusamm' sind da doch ne intressante Sache im Prinzip vor sich liegn zu ham' (holt Luft) die sie alle drei greift. dann is=es is=es in Ordnung (.) die inressante Frare wäre jewesn diesn Bildausschnitt zu vergrößern und die andre Gruppe falls es noch eine gibt (holt Luft) danebn zu sehn wo der Lehrer grade nich_is ob da auch alle intressant intressiert rein=guckn (holt Luft) äh: das is der Punkt den ich aber meinte Gruppenarbeit kann durchaus sinnvoll sein wenn das ein fesselndes Thema für die Kinder is, is=es okay (holt Luft) ähm (2) hier scheint=s die Jungs auf jedn Fall zu: fessln sie sind intressiert (holt Luft) die wolln mitmachn (3) ansonstn sieht ma ja nich worum es geht es scheint (holt Luft) wahrscheinlich we=ma das da hintn sieht Legespiele zu sein oder irgndwas oder aber keine Ahnung (2) das denk ich das is dann schon (.) das' okay (2) da=Lehrer scheint sich zurückzunehm' (holt Luft) weil=er so in sich jeschlossen is mit den Händn er greift also zumindest in diesem Augenblick dieser Szene (holt Luft) nich ein und er lässt die Kinder ma machen Versuch Irrtum lernen oder probiern oder (holt Luft) mal sehn um zum Ergebnis zu komm' alles okay (.) alles, alles schön (2) aber (Klopferäusch) es musste ebnd auch ne Gruppenarbeit denn in dieser Form funktionieren wenn das ebnd n Thema is (holt Luft) was vielleicht nich weil es gibt ja immer Themen (.) die vielleicht nich immer: ich sach zu mein' in=der Jeschichte is=es ebn so da wird=s da kracht=s nich da (holt Luft) da brenn ich keene Fackl ab oder @sowas ja@ ich kann nich jedes Mal als Römer verkleidet in' Unter- (((.())@)) -richtsraum komm, das funktioniert nich (holt Luft) äh: un morgn als Ritter aber äh (2) (Klopferäusch) es muss ebnd auch ma: gelernt werden auch mal Dinge zu machn die ich vielleicht nich ganz so toll finde weil die komm' im Leben bei uns auch vor

(Interview mit Herrn Thomas, Passage Bearbeitung der Foto-Vignette, Z. 1271-1298)

Zwar könnte die Fotografie „ein Bild einer funktionierenden Gruppenarbeit sein“ (Z. 1271), jedoch wird dies, anschließend an die konjunktivische Verhandlungsweise, auch mit Blick auf den von den Forschenden eingebrachte Bildstimulus sukzessive zurückgewiesen. Zu Beginn wird die Szene unmittelbar als Gruppenarbeit eingeordnet, ohne dass eine eindeutige Bestimmung der handelnden Personen erfolgt. Weder ist klar, ob es sich um Lehrperson, Erzieher*in oder Betreuer*in handelt, noch ob die Abgebildeten eindeutig als Schüler*innen oder schlicht als „Kinder“ beziehungsweise „Jungs“ bezeichnet werden können. Der Fokus liegt vielmehr auf der Praxis der Anleitung, die – so wird für Herrn Thomas anhand der Körperhaltungen sichtbar – in diesem Moment der Aufnahme für einen kurzen Augenblick zurückgenommen erscheint. Stattdessen richtet sich die Aufmerksamkeit stark auf die „Jungs“, die offenbar von einer interessanten Sache gefesselt sind. Die Bewertungen der Situation sind dabei stets von Relativierungen begleitet: Sie reichen von einem ‚dann in Ordnung‘ bis zu einem „alles schön“, werden jedoch jeweils im (impliziten) „aber“ konterkariert. Damit fehlt eine vorbehaltlose Zustimmung; vielmehr wird das Gezeigte in Bezug zu einem anderen Idealbild oder einer Idealvorstellung gesetzt, die im Bild selbst nur unvollständig eingelöst scheint. Zudem wird der Blick immer wieder über den Rahmen des Fotos hinaus erweitert: auf andere Gruppen, andere Momente oder mögliche weitere Szenen. Damit wird die Authentizität der eingefangen Situation in Frage gestellt und die Abbildung als nur ein Ausschnitt, nicht aber als repräsentatives Gesamtbild verstanden. Denn so müsste der Ausschnitt und damit auch die Möglichkeit eines Sichtfeldes auf mögliche andere Gruppen eigentlich vergrößert werden, um das Funktionieren legitimieren zu können. Der Blick der Lehrperson ist insofern zentral. Schließlich wird eine deutliche Gegenposition zum Gezeigten einge-

nommen, wenn eigene Fälle oder Erfahrungen eingebracht werden. Dabei wird betont, dass Lernen nicht immer angenehm ist, sondern mit der Notwendigkeit verbunden, sich auch mit Unschönem auseinanderzusetzen – so, wie es der Erwachsenenwelt entspricht. Hier zeigt sich ein Kontrast zwischen dem dargestellten Moment einer scheinbar gelungenen, idealisierten Praxis und einer erfahrungsbasierten Sichtweise, die Lernen als konfliktreich, fordernd und nicht durchgehend harmonisch bestimmt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Darstellungen sich in einem Wechselspiel aus beschreibenden Beobachtungen, subsumierenden Deutungen und zugleich wertenden Kommentaren bewegen. Besonders gegen Ende verdichten sich die Äußerungen zu generalisierenden Anschlüssen. Dabei treten mehrere zentrale Momente hervor: Erstens liegt ein deutlicher Fokus auf dem Anleiten durch eine erwachsene Person, die als hierarchisch höherstehend gefasst wird – unabhängig davon, ob sie als Lehrperson, Erzieher*in oder Betreuer*in bezeichnet wird. Das Bild der Erwachsenen ist dabei eng mit einer Zuschreibung an die jüngeren Personen verbunden, die als hilfebedürftig und in der Hierarchie tiefergestellt wahrgenommen werden. Zweitens wird eine kritische Distanz zum Gezeigten sichtbar. Die Situation erscheint als potenzieller Sonderfall, dessen Authentizität in Zweifel gezogen wird. Implizit wird vermutet, dass außerhalb des Bildausschnitts oder in einer anderen Momentaufnahme eine ganz andere Realität sichtbar wäre, wodurch die gezeigte Szene relativiert und in Frage gestellt wird. Drittens verschiebt sich der Fokus in der Bezugnahme auf den eigenen Fall. Hier wird eine Ansprache der Schüler*innen im Geschichtsunterricht hervorgehoben, die deutlich macht, dass die Person eher eine distanzierte, auf inhaltliche Vermittlung und Pflichterfüllung gerichtete Perspektive verfolgt. Implizit wird dabei sichtbar, dass eine Vorliebe für dynamische Settings nicht erkennbar ist. Bemerkenswert ist schließlich auch die wiederkehrende implizite Zuschreibung der jüngeren Personen als „Jungs“. Damit wird der schulische Kontext zwar impliziert, zugleich aber verschoben und tendenziell entgrenzt.

Es konnte im Verlauf der Habitusrekonstruktion auch an weiteren Passagen eine Orientierung an einer („wissenden“) Lehrpersonenzentrierung nachgezeichnet werden, „die sich mit einem sinnstiftenden, symmetrisch ausgerichteten und verständnisvoll auf die gegenwärtige Entwicklungssituation der Schüler*innen reagierenden Unterricht kontrastieren ließe“ (Pallesen & Matthes 2020b, S. 136). Hier ließ sich dann sich die Professionalisierungsthese weiterdenken. Sollte es in der Hervorhebung der Schüler*innen im schulkulturellen Orientierungsrahmen um den Blick auf diese gehen, wenn auch beschränkt hinsichtlich der zu erbringenden Leistungen und Ergebnisse, erscheint eine Lehrpersonenzentrierung zunächst tendenziell in einem gegenläufigen Horizont; gleichzeitig wären aber auch Anschlüsse dahingehend denkbar, dass eine Wissensvermittlung in der Fokussierung auf die Sache den Anforderungen der schulischen Bestrebungen entspricht. Hier wird ein mehrdimensionales Spannungsfeld sichtbar.

Einblick in die Rekonstruktionen und Ergebnisse zu den Fällen Herr Jasper und Frau Scheler

In Bezug auf die Rekonstruktion von Habitusformationen von Lehrpersonen an der *Mascha-Kaléko-Schule* (vgl. Pallesen & Matthes 2023a; 2020b) rücken die Fälle *Herr Jasper* („Jm“) und *Frau Scheler* („Sw“) näher in den Blick. Da es um die Habitusformation der Lehrerin *Frau Scheler* ausführlicher erst in einer späteren Publikation geht, die nicht Teil des Kumulus ist (vgl. Pallesen & Matthes 2023b), wird an dieser Stelle auf *Herrn Jasper* fokussiert. Da *Frau Scheler* aber einen Kontrastfall darstellt, der auch in Pallesen

& Matthes 2020b angerissen wird, endet das Unterkapitel mit einem kurzen weiterführenden Einblick in die Darstellung der Lehrerin.

Herr Jasper war zum Zeitpunkt der Schulgründung an die *Mascha-Kaléko-Schule* gewechselt und vorher mehrere Jahre als Lehrer an einem Gymnasium tätig. Im Interview erzählt er, wie er mit seiner Tätigkeit an der Schule zurechtkommt und was der Wechsel an die Integrierte Gesamtschule im Alltag für ihn bedeutet:

Jm: zum Beispiel mir fällt=s als als Gymnasiallehrer verdammt schwer zu unterscheiden (.) wann is=n Schüler wirklich (4) sarn=wa=ma so (.) ja (.) nich nich in der Lage ne Leistung zu erbrin weil=er einfach aufgrund sein Vo- seiner Voraussetzung schwach is ja (holt Luft) wo wir als Gesamtschullehrer Rücksicht nehm müssn. ja und auch entsprechend dann gibt=s ja Förderpläne und dann gibt=s hier äh: statusgemeinsamen Unterricht äh (holt Luft) Förderschwerpunkt Lernen (.) was weiß ich nich alles (.) Recht auf individuelle Bewertung und so weiter ja so (.) wo muss ich das anwendn (holt Luft) und äh (holt Luft) wo (.) äh (.) is der Schüler einfach nur faul (1) ja und äh: nutzt das so=n bisschen als weiße Flagge, ich äh ich bin schlecht ja ich hab hier „n Anrecht auf individuelle Bewertung (.) ich krieg am Ende meine Vier und komme irgendwie durch (.) ja.

(Interview mit Herrn Jasper, Passage Arbeit an der Integrierten Gesamtschule, Z. 421-432)

In dieser Passage deutet sich an, dass sich das schulische Leitbild des Jungen und Innovativen nicht einfach in eine handlungsleitende Praxis übersetzen lässt. Zugleich zeigt sich, dass ein junges Lebens- oder Berufsalter nicht automatisch für Offenheit gegenüber Entwicklung und Innovation steht. *Herr Jasper* betrachtet mit kritischem Blick die Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld von Selektion und Inklusion. Professionalisierungrelevant wird der berufliche Umgang in der geschilderten Situation dort, wo Individualisierung nicht als Mobilisierung und Optimierung aller Lernenden verstanden werden kann, sondern wo individuelle Bezugnahmen mit erheblicher Unsicherheit einhergehen: Vielleicht gilt ein „*Schüler*“ auch schlicht als „faul“ und verweigert die geforderte Leistung – in diesem Fall wären weder Chancengleichheit noch Leistungsgerechtigkeit gewährleistet. Sichtbar werden hier Ansprüche an Disziplin und Selektion, die zu Beginn der Passage berufsbiografisch auch auf die Position des ‚Gymnasiallehrer-Seins‘ zurückgeführt werden und die mit den ambitionierten schulischen Veränderungszielen nur schwer in Einklang zu bringen sind. Es besteht das Risiko, trotz unterrichtlichen Engagements letztlich in Erfahrungen von Scheitern und Überforderung zu münden.

An einer späteren Stelle (Pallesen & Matthes 2023b), die nicht Teil der Publikationen des Kumulus ist, konnten wir weitere Auszüge aus dem Interview ins Verhältnis setzen zum schulischen Leitbild, von denen eine Passage zur Plausibilisierung der Erkenntnisse an dieser Stelle einbezogen wird. Diese ist auch insofern relevant, weil sie direkt vor der bereits im ersten Absatz zitierten und besprochenen Passage verortet ist. *Herr Jasper* nimmt dabei Bezug auf die Lehrer*innenschaft, die an der Schule arbeitet:

Jm: aber das is ganz schwierich (.) das is son son absoluter Schmelz- ich nehm das so als Schmelzriegel wahr (.) ja weil ähm: (2) Förderchullehrer (.) und und Gymnasiallehrer ja also=s äh zwei sa=ma=ma=so völlig verschiedene Welten (.) die Sekundarschullehrer dazwischen (.) un un natürlich äh auch die Gymnasiallehrer in dem Bewusstsein (.) dass man sich auf so=ne neue Situation einstelln muss (.) dass man sich auch auf sehr schwache Schüler einstelln muss und sehr verhaltensauffällige Schüler (.) aber: äh das hat=n unglaubliches Konfliktpotenzial

(Interview mit Herrn Jasper, Passage Arbeit an der Integrierten Gesamtschule, Z. 416-421)

Herr Jasper beschreibt die schulische Situation als hoch ambivalent und krisenhaft. Einerseits werden Lehrkräfte unterschiedlicher Lehrämter (Sekundar-, Gymnasial- und Förderschule) im Umgang mit „sehr schwachen“ (Z. 420) bzw. „verhaltensauffälligen Schülern“ in einer Vereinheitlichungslogik zu einer Art „*Schmelzkiegel*“ (Z. 416) zusammengefasst, wodurch individuelle Expertisen nivelliert werden. Andererseits verweist er auf zwei „*völlig verschiedene Welten*“ (Z. 418f.), die für ihn unauflösbar bleiben und verdeckt auf die Unterschiede der Lehramtszuständigkeiten hinweisen. Damit positioniert er sich implizit gegen die schulkulturelle Orientierung auf Einheit (als Modus der Vereinheitlichung) und betont die Notwendigkeit der Differenzierung, insbesondere im Sinne seiner gymnasialen Prägung. Seine Darstellung macht deutlich, dass er mit der Anforderungskultur der Gesamtschule an Grenzen seines Habitus stößt: Seine bewährten Routinen können nicht mehr bruchlos enaktiert werden, das Konfliktpotenzial ist groß, und die Spannung zwischen Anpassung und Erhalt der eigenen beruflichen Identität prägt sein Erleben. Eine Veränderungsnotwendigkeit deutet sich an, trifft aber auf Widerständigkeiten des Habitus.

In Bezug auf die Verhandlung der Foto-Vignette konnten wir bei *Herrn Jasper* wiederum eine zur Schule kontrastierende Bearbeitungsform in der Fokussierung auf die Lehrperson rekonstruieren (vgl. Pallesen & Matthes 2020b), die sich zwar „*auf Augenhöhe [begibt]*“ (Z. 953), jedoch wiederum mit der Nichtbearbeitung von Hierarchien verknüpft ist:

Jm: Also was ich m-mh von Anfang an sehr sympathisch finde is' dss dss der Lehrer sich so auf die Ebene des Schülers begibt ja? (holt Luft) ähm: (2) ja also auf im-m-m wahrstn Sinne des Wortes auf Augenhöhe ja? (holt Luft) und man sieht jetz' nich' genau was sie machn aber es wirkt alles sehr (.) bei der Sache sehr fokussiert sehr konzentriert also s-so=n Bild was was=ich sehr (holt Luft) was so positive Emotionen in mir auslöst ja? (holt Luft) er scheint grade zu erzählen er zeigt vielleicht irgndwas nagut hier sieht man sehr wenich ja aber die sind alle bei da Sache (.) ähm, der Lehrer schaut sehr interessiert also=s wirkt auch nich' ähm aufgesetzt wirkt nich' gespielt (holt Luft) sondern wirkt so-äh nach ja, s-also sieht nach ernsthaftn Interesse auch von Seiten des Lehrers aus die die Position find=ich super ja das äh: wirkt nich' von oben herab (holt Luft) ähm dozierend sondern (.) intressiert und äh möglicherweise als nächstes folgt dann vielleicht= Ratschlag oder=n Hinweis äh (holt Luft) irgndwas was in die richtige Richtung führt find=ich gut (holt Luft) (2) °da hinten (.) da scheint so° (.) is' vielleicht Mathematikunterricht ja vielleicht solln=se irgndwelche Figurn legn, ich weiß=es nich' keine Ahnung (2) gut drei Jungs in der Gruppe (.) aber okay (.) nich' schlumm (.) weiß=ich=nich, ob das relevant is' @(2)@

(Interview mit Herrn Jasper, Passage Bearbeitung der Foto-Vignette, Z. 950-970)

Die Lehrkraft wird in der klassischen Lehrperson-Schüler*innen-Beziehung als Autorität un hinterfragt anerkannt. Trotz Ungewissheit zur Situation wird eine Deutung vorgenommen, ohne weitere Nachfragen zu stellen. Im Mittelpunkt steht die Lehrperson, die durch positive Zuschreibungen charakterisiert wird: Sie agiert auf Augenhöhe, wirkt authentisch und interessiert und erscheint zugleich als wissender, einwirkender Part. Die Deutungen bleiben überwiegend auf der Ebene der Beschreibung des Gesehenen, anders als bei *Herrn Thomas* ohne Bezug zur eigenen Praxis. Zentral ist eine Fokussierung auf die Lehrperson, die mit positiven Zuschreibungen wie Authentizität und Interesse versehen wird. Implizit zeigt sich zugleich eine kritische Haltung zur Gruppenzusammensetzung, wieder taucht die Beschreibung der „*Jungs*“ auf. Deutlich werden zwei Auffälligkeiten: Erstens liegt eine Spannung zwischen den Zuschreibungen von Augenhöhe und gleich-

zeitiger Lehrpersonenzentrierung vor, zweitens zwischen der Idee von Offenheit und der Annahme, dass die Lehrperson den richtigen Weg kennt und vorgibt.

Zusammenfassend konnten wir in Bezug auf die Rekonstruktion der Habitusformation von *Herrn Jasper* hinsichtlich der Passungsthese herausarbeiten, dass die als ambitioniert zu kennzeichnenden Ansprüche innerhalb der Schulleitungsrede an das einheitliche, junge und motivierte Personal unter der Leitidee der Berücksichtigung von Heterogenität aufseiten der Schüler*innenschaft von *Herrn Jasper* verdeckt konterkariert werden, da er keine offensive Kritik übt. So konnten krisenhafte Situationen mit ‚Schülern‘ und lehrpersonenzentrierte Orientierungen rekonstruiert werden. *Herr Jasper* argumentiert vor dem Hintergrund der latenten Problematik der Einarbeitung seiner gymnasialen Erfahrungen in das neue berufliche Feld als Gesamtschullehrperson Herausforderungen im Umgang mit einer differenzierend-individuellen und gleichverteilten Leistungsbewertung, wobei er teilweise Faulheiten oder Ausnutzungen durch ‚Schüler‘ unterstellt und sich damit ebenso zum Wissenden erhebt. Deutlich wird, dass *Herr Jasper* bisher keine geeigneten Routinen für den erwünschten schüler*innenorientierten Umgang vorweisen kann. Diese Spannungsfigur zwischen der gymnasialen Kontinuität und der gesamtschulischen Kontingenz ließ sich weiterhin auch in anderen Auseinandersetzungen rekonstruieren (vgl. Pallesen & Matthes 2023b; Matthes et al. 2022.; Pallesen & Kramer 2022). Auch in diesem Fall gestalten sich die Überlegungen zu Professionalisierungsmöglichkeit von *Herrn Jasper* im Horizont jener Einzelschule und damit auch hinsichtlich der Ausformung und Entwicklung dieser Schulkultur spannungsreich.

Abschließend sei zur Kontrastierung und da *Frau Scheler* auch knapp Thema des Vignetten-Beitrags wird (vgl. Pallesen & Matthes 2020b) noch in Kürze mit einer Passage aus dem Interview mit *Frau Scheler* verwiesen, deren Habitusformation wie bereits ange deutet an anderer Stelle im Kontrast zu *Herrn Jasper* ausführlicher rekonstruiert werden konnte (Pallesen & Matthes 2023b). Sie arbeitet an der *Mascha-Kaléko-Schule* als Lehrperson mit Förderschulschwerpunkt:

Sw: Na ja (...) also (...) ich glaube u-und das sag=ich jetzt (...) einfach ma so (...) dass=es vor allm bei den (...) ähm: Kollegn is die aus dem Gymnasialbereich komm (...) die haben natürlich immer noch (...) ähm (...) diese (...) diese Vorstellung dass äh (...) viel Wissen vermittelt werden muss (...) und dass die Schüler grundsätzlich auch daran intressiert sind (...) dass ihn viel Wissen vermittelt wird. und ähm: (...) dass man hier dabei so=n bisschen ausgebremst wird (...) also: sei=s es geht darum (...) dass man zum Beispiel neue Unterrichtsformen einführt oder dass man sagt (...) ich mach jetzt mal ne ganz besonders schöne Stunde und wenn man das zehnmal gemacht hat und gemerkt hat (...) ja (...) gut (...) ob=ich jetzt nun das Bild dann noch angeworfn habe oder ob ich diese Gruppenarbeit da eingeworfen (...) habe (...) ich hätt=s auch ganz normal nur sagen müssen (...) es (...) kommt hier nichts bei raus und es kommt hier nichts bei raus und (...) ich glaube (...) das is so=n bisschen frustrierend und ich denke (...) dass die: Leute aus=m Gymnasialbereich (...) da noch schwerer damit umgehn könn, ich will nich sagen (...) dass sie=s nich könn (...) das könn sie auch (...) aber (...) ich glaube (...) das is für sie grundsätzlich schwieriger is zu verstehen (...) dass Kinder (...) nich daran interessiert sind (...) irgendetwas aus der Schule mitzunehm und mir fällt es vielleicht n bisschen einfacher (...) weil ich vorher wie gesagt an der Förderschule war und da is=es vom (...) vom Niveau her auch schon sehr flach (...) gewesen (...) ja also (...) da ging=es nich ich hab immer gesagt (...) für mich is=es wichtig (...) dass die Kinder am Ende lesn schreibn und rechnen könn (...) dass sie da fit sind (...) dass sie nachfragen könn (...) und dass sie sich im Leben zurechtfinden. aber das sieht (...) sieht ja nich jeder so (...) und ähm ich glaube (...) da-da gibt=s so=n paar Kollegn die da sehr dran zu (...) knabbern haben

(Interview mit *Frau Scheler*, Passage Arbeit an der Integrierten Gesamtschule, Z. 348-370)

Frau Scheler zeigt in ihren Orientierungen eine deutliche Abgrenzung vom „Gymnasialbereich“ (Z. 349) und dessen hohen Ansprüchen an die Wissensvermittlung. Stattdessen betont sie ihre eigene Herkunft aus der Förderschule, die sie als Wissensbasis und Ressource für den Umgang mit dem an der Gesamtschule wahrgenommenen ‚flachen Niveau‘ begreift. Über diese biografische Bezugnahme legitimiert sie ihr pädagogisches Verständnis, das stark auf die Vermittlung elementarer Fähigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen) und grundlegende Alltagskompetenzen fokussiert ist. Damit verbindet sich zugleich eine Distanzierung von einer einheitlichen Lehrer*innenschaft: Kollegiale Unterschiede und die vermeintliche Unfähigkeit der „Leute aus=m Gymnasialbereich“ (Z. 358) werden hervorgehoben und in pauschalisierender Weise aufgerufen. In diesen Deutungen sind mehrere Aspekte auffällig: Frau Scheler vertritt zwar eine wissende und in Teilen selbstermächtigte Haltung, die sie von den anderen Lehrkräften abhebt, bleibt jedoch zugleich in einem resignativen Habitus verhaftet, indem sie schulische Bildungsansprüche stark reduziert. Sowohl den Kolleg*innen („die“; „Leute“) als auch den Schüler*innen („Kinder“) schreibt sie defizitorientiert Eigenschaften zu: den Lehrkräften ein fehlendes Vermögen, mit der Situation zurechtzukommen, den Kindern ein grundsätzliches Desinteresse an schulischem Lernen. Damit gerät sie in eine Ambivalenz zwischen professioneller Selbstverortung und der gleichzeitigen Abwertung von Lern- und Bildungsperspektiven. Hinzu kommt, dass ihre eigene Positionierung nicht als souveräne Lösung, sondern als anderer Umgang mit Schwierigkeiten markiert ist. Auch hier ist keine eindeutige Passung zu den dargelegten Aspekten der schulkulturellen Orientierungen zu erkennen.

6.1.3.2 Zusammenfassung der Befunde und abschließende Diskussion

Das Forschungsinteresse, das sich mit dem Datenmaterial der schulischen Reden verknüpfen ließ, richtete sich auf die Art und Weise der einzelschulischen Präsentationen beim Sprechen über die Lehrer*innen(schaft), den schulischen Alltag, deren Relation sowie die diesbezüglich rekonstruierbaren expliziten Geltendmachungen und impliziten Relevanzsetzungen innerhalb des jeweiligen schulkulturellen Orientierungsrahmens. Dabei folgten wir dem Gedanken, „dass über eine Rede die Komplexität einer Schulkultur nicht in Gänze erhoben werden kann“ (Pallesen & Matthes 2020a, S. 99; Herv. i. Orig.), sondern es sich immer nur um einen Einblick in die und damit einen Ausschnitt der Einzelschulkultur handelt, den wir rekonstruierten. Im Umgang mit den schulischen Dokumenten ließ sich etwa nach den bestimmenden Gestaltformen in Bezug auf das Lehrpersonal im schulischen Alltag fragen, aber auch nach den Fremdsetzungen und Eigenanteilen der Hervorbringung von Bildern zum Lehrer*in-Sein innerhalb der Einzelschule, da diese im Forschungsdiskurs als Teil der symbolischen Ordnung gleichzeitig als Gegenstand der „interaktiven Auseinandersetzung der schulischen Akteure“ (Helsper et al. 2001, S. 553) zu verstehen ist und damit vor dem Hintergrund der ‚Ermöglichung und Begrenzung‘ von Professionalität betrachtet werden kann (vgl. Helsper 2008b, S. 116). Berufssoziatorisch wird schließlich angenommen, dass sich die Lehrpersonen zu den seitens der Schule explizit wie implizit aufgerufenen Ideen, Ansprüchen, Diskursen und Praktiken verhalten müssen, um im Berufsfeld bestehen zu können (vgl. Pallesen & Matthes 2020a, S. 95 in Bezug auf Terhart 2001). Beide Schulen und Lehrpersonenhabitus ließen sich in ihrem jeweiligen Verhältnis zueinander als spannungsreich rekonstruieren, da die schul- und personenspezifischen Komponenten schließlich in einigen Aspekten gegenläufige und anders ausdifferenzierte Tendenzen aufwiesen. Während sich die Schule in einem

offensiven Modus (teils mit verdeckter Kritik) präsentiert, finden die Positionierungen der Lehrpersonen v.a. in einer verdeckten Form (defensiv) statt (vgl. ebd. in Bezug auf Kramer 2015). Dabei bleibt bisher jedoch noch offen, ob und inwiefern die hier auf der impliziten Ebene rekonstruierten Aspekte der schulkulturellen Orientierungsrahmen im schulischen, beruflichen bzw. privaten Alltag der Lehrperson Relevanz erhalten und „ihre habituellen Orientierungen, also ihre tief verinnerlichten Schemata der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung, mit diesen konform gehen oder ob sie sich an diesen stößt“ (ebd.), diese schließlich bewusst reflektiert, verarbeitet oder transformiert werden können und damit der Austausch, die Auseinandersetzung bzw. Verhandlung der Schulkultur aktiv erfolgt (vgl. Helsper et al. 2001, S. 553). Umgekehrt sind auch Fragen zu stellen, welche Rahmung die Schulkultur für diese Nicht-Anschlussfähigkeiten bereithält, ob und inwiefern sie dabei gleichsam wertschätzend und um die Herausforderungen wissend auf ihr Lehrpersonal eingeht.

Ebenso spannungsreich verhielt es sich mit Sichtweisen auf die Foto-Vignette. Für den Einsatz einer bildbasierten Fallvignette zum pädagogischen Arbeitsbündnis musste eine geeignete Abbildung gefunden werden, die eine soziale Szenerie zwischen Lehrer*in und Schüler*innen zeigt und es gleichzeitig ermöglicht, dass Lehrpersonen verschiedener Schulen und mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen mündlich zu ihr Stellung beziehen und davon ausgehend ihre eigenen Erfahrungshorizonte eröffnen können. Wir verzichteten an dieser Stelle auf einen rein mündlichen Stimulus, weil es uns darum ging, „Akteur*innen einerseits gezielt zu Situationen pädagogischen Handelns zu befragen, um so deutliche Bezugnahmen zum beruflichen Feld über intuitive Wert- und Angemessenheitsurteile zu evozieren, andererseits aber auf die Offenheit der Anschlussmöglichkeiten an den Stimulus zu wahren“ (Pallesen & Matthes 2020b, S. 124). Dafür musste der spezifische Stimulus des Bildes auf seine Orientierungsgehalte hin untersucht werden, die seitens der Forschenden an die Befragten adressiert werden, immer einen bestimmten Bildausschnitt wählen und damit – wie in den schulischen Darstellungen – letztlich einen Raum eröffnen, zu denen sich die Befragten ins Verhältnis setzen können (vgl. ebd.). Denn die spezifische Art und Weise der Verhandlung zum Bild und seinen Orientierungsgehalten durch die Befragten sollte, etwa über (Nicht-)Anschlüsse, wiederum Aufschluss über die spezifisch zum Ausdruck gebrachten Aspekte in den Habitusformationen der Lehrpersonen bieten (vgl. Kramer 2019, S. 318). Die Rekonstruktion der hereingegebenen Bildgehalte, auch wenn diese – anders als im Horizont des schulkulturellen Alltags – im Interviewkontext nur ‚einmalig‘ und explorativ an die Lehrpersonen adressiert wurden, erschien uns mit Blick auf die Reflexion des Forschungsstimulus als notwendig; gleichzeitig eröffnete der hier gegebene Möglichkeitshorizont zur Bearbeitung durch die Lehrpersonen eine direkte und unverzügliche Option der Positionierung seitens der Lehrpersonen, anders als etwa im Horizont der Schulkultur.

6.2 Vorschläge zur Relationierung der Befunde der Teilstudien

Erste Relationierungen sind bereits erfolgt. Zum einen verstehen sich die Teilstudien I-III bereits in sich als relational aufgebaut, da in ihnen *theoretische Perspektiven, bildhafte und textliche Datensorten* und *Fälle* trianguliert wurden (siehe Kapitel 6.1). Zum anderen wurde in der übergeordneten Klammer den bisher separaten Teilstudien I-III übergreifend aus einer *praxeologischen Perspektive*, d.h. speziell auf der Basis von *wissenssoziologischen* und *struktur- bzw. habitustheoretischen* Denkarchitekturen, den *impliziten Wissensbeständen* zu Aspekten des Lehrer*in-Seins über *bildhafte Darstellungen* und deren *Rekonstruktionen* nachgegangen. Hierfür wurden im theoretischen Kapitel (siehe Kapitel 3) sowie im Kapitel zum Forschungsstand (siehe Kapitel 4) Fokussierungen vorgenommen, zu denen sich alle drei Teilstudien relationieren lassen. Die Teilstudien haben jeweils Klärungen dazu vorangetrieben, welche Ebene des Praxeologischen sie näher in den Blick rücken können (und welche nicht) und in welchen Gestaltformen das Bildhafte im Studienkontext auftritt, d.h. Bilder sich begrifflich-konzeptionell fassen und forschungsmethodisch anwenden oder hinzuziehen ließen. Dabei spielte immer auch eine Rolle, zu beobachten, welche Bildakteur*innen auf welche Art und Weise an der Herstellung von Bildern zum Lehrer*in-Sein beteiligt sind, und weitergehend zu rekonstruieren, welche Bilder hierunter figuriert werden und was sich im Vergleich der Verhandlungsformen wiederum füreinander zeigt.

In den vorangegangenen Erläuterungen der separat generierten Erkenntnisse der drei Teilstudien wurden die Befunde sowohl auf der *gegenstandsbezogenen Ebene* – zu Raumkonstitutionen von Lehrpersonen und ihrem Berufsverständnis im Einzelschulkontext, zu Werbestrategien von Bildungsministerien, zu Personalvorstellungen von Einzelschulen und zu Eingaben von Forschenden – als auch auf der *methodisch-methodologischen Ebene* – zu Narrativen Karten, Gratispostkarten, Reden zum Tag der offenen Tür, zur Foto-Vignette und zu Interviews – vorgelegt. Während sich die Spezifika über die separaten Darlegungen in drei Teilstudien auffächern ließen (siehe Kapitel 6.1), d.h. über die Hinweise auf die theoretischen Bezugnahmen, die fokussierten Gegenstände bzw. Ausschnitte des Lehrer*in-Seins und das Methodensetting, ist es schließlich an dieser Stelle das Ziel, die Auseinandersetzungen wiederum explorativ in einen Zusammenhang zu stellen. Die möglichen Dimensionen werden dabei noch einmal an Beispielen übergreifender zueinander ins Verhältnis gesetzt. Bezüge sollen sowohl hinsichtlich der inhaltlichen als auch forschungsmethodischen Aspekte hergestellt werden (vgl. Hummrich & Kramer 2011, S. 120-121).

Auf der *forschungsmethodischen Ebene* kann zunächst aufgezeigt werden, dass es sich bei allen drei Teilstudien und Einzelbeiträge um *Fallstudien* handelt. In allen Einzelbeiträgen, in denen mit empirischem Material gearbeitet wurde, standen dabei immer mindestens zwei Entitäten (Bild und Text bzw. Akteur*in 1 und 2) sowie, anschließend an die Grundprinzipien rekonstruktiven Forschens, eine komparative Einstellung beim Forschen (vgl. Nohl 2013a) im Zentrum. Ein wesentlicher Modus im Forschen stellt also eine „konsequenter relationale Betrachtungsweise“ (Pallesen & Matthes 2020a, S. 95) dar. In diesem Rahmentext wurde zudem die Möglichkeit genutzt, die einzelnen Beiträge mit ihren Befunden noch einmal übergreifend zueinander ins Verhältnis zu setzen – und das nicht nur auf der Ebene der Teilstudien und Einzelbeiträge, sondern an diesem Punkt auch teilstudien- und beitragsübergreifend.

Um der Herausforderung der *Komplexität des forschungsmethodischen Zugriffs* auf das Lehrer*in-Sein über bildhafte Darstellungen entgegenzuwirken, stand in dieser Arbeit nicht die Analyse der als überaus umfassend zu kennzeichnende Praxis der Lehrpersonen im Fokus, wie dies beispielsweise über flächendeckendere teilnehmende Beobachtungen, Videografien, Live-Tracking oder Selbstvideografien bzw. genereller über eine noch ausstehende „Ethnographie des Lehrer*innenberufs“ (Kramer et al. 2018, S. 13; Bennewitz 2014; Pille 2013) anzuregen wäre, sondern die Verwendung und Analyse bildhafter Ausdruckformen, in denen sich implizit-handlungsleitende Wissensbestände zu Aspekten des Lehrer*in-Seins niederschlagen – und die wiederum Aufschluss über das Performative der Handlungspraxis geben können (vgl. Bohnsack 2017, S. 92). Dabei konnte festgehalten werden, dass es in allen Teilstudien um ein exploratives Interesse an der Erforschung von Lehrer*innen bzw. Bezugnahmen auf ihren (beruflichen) Alltag ging und die Erprobung neuer und innovativer Wege und Daten auch ein Forschungsinteresse darstellte. Dabei bewegten alle Teilstudien Fragen zur Gestalt und zum Umgang mit bildhaften Darstellungen, um weitere relevante Dimensionen für die Lehrer*innen- und Professionsforschung zu erschließen.

Welche übergreifenden *forschungsmethodischen und inhaltlichen Erkenntnisse* waren über die Erkenntniswege „durch das Bild“ (vgl. Bohnsack 2021, S. 160) möglich? Zunächst erst einmal zeigte sich über die Teilstudien hinweg, dass die gewählten, im Forschungsdiskurs noch nicht weiter etablierten bildhaften Materialien nicht nur auf ihrer Sichtebene, sondern vielmehr über den Zugang zur impliziten Sinnebene Aufschluss sowohl über die routinemäßige Gestaltung als auch über die Art und Weise der Entfaltungsmöglichkeiten von Praxis bzw. den Orientierungen zur Praxis geben können (vgl. ebd., S. 140). Dabei wurde im Blick auf die „praktischen Existenzformen des Lehrer*innenseins“ (Kramer et al. 2018, S. 13) nicht die Praxis selbst erhoben, doch das Erfahrungswissen, das sich praktisch realisiert, als inneres Bild tiefliegend und dauerhaft ist und sich im Bild- und Textmaterial abzeichnet (vgl. Bohnsack 2017, S. 143). Über die gewählten Methoden und die erhobenen Datensorten konnte aufgezeigt werden, dass nicht nur Lehrpersonen selbst sich in bestimmten Horizonten verorten und dabei immer wieder Bezug nehmen auch auf spannungsreiche Konstellationen der Gestaltung ihrer (schulischen, beruflichen, privaten) Alltage, sondern sich auch Bildungsministerien, Schulen und Forschende ins Verhältnis zu Lehrpersonen setzen und dabei ambivalente Orientierungsfiguren aufspannen. Hieraus resultiert ein, offenkundig auf mehreren sozialen Ebenen stattfindendes, „Konglomerat praktisch-symbolischer Formen der Berufsausübung“ (Kramer et al. 2018, S. 14). Vermittelt über die bildhaften Darstellungen werden „implizite[] Kriterien des Angemessenen“ (ebd., S. 6; Herv. get.) sichtbar und – sofern diese nicht mit den eigenen Orientierungen vermittelbar sind bzw. in Einklang zueinanderstehen, wiederum potenziell wechselseitig füreinander Spannungsfelder erzeugt. Das bedeutet, dass die hierbei entstehenden und sich teils gegenüberstehenden impliziten Wissensräume grundsätzlich als Bestandteile „symbolische[r] Ordnungen“ (ebd.) zum Lehrer*in-Sein als Praxis verstanden werden können und insgesamt dazu beitragen, „Ermöglichungs- bzw. Begrenzungsräume für die Entfaltung“ (vgl. Pallesen & Matthes 2020a, S. 97 in Bezug auf Helsper 2008b, S. 116) der Berufsausübung bzw. der hiermit verbundenen Relevanzsetzungen zu erzeugen.

Im Folgenden soll exemplarisch auf einige Bezugspunkte eingegangen werden, die hinsichtlich einer Relationierung der drei Teilstudien mit ihren Befunden und hinsichtlich ihrer Erkenntnismöglichkeiten für die Forschung zu Lehrpersonen und Lehrberuf aussichtsreich erscheinen und in weiterführend, professionstheoretisch angeregte Überlegungen

zur Bedeutung für die implizit-handlungsleitenden Wissensbestände zum Lehrer*in-Sein münden. Diese Darstellung erfolgt beispielhaft.

Die Befunde zur *Forschung mit den Bildern und bildmethodischen Zugängen zur Erforschung des Lehrer*in-Seins* lassen sich zunächst übergreifend in ihrer Relation konturieren: Die Narrative Karte ermöglichte es in der Teilstudie I als selbstproduziertes Bild der Lehrpersonen in der Kopplung von Zeichnung und Erzählung performative Momente und Ambivalenzen im (Berufs-)Alltag der Lehrpersonen zu verdeutlichen. Die Gratispostkarten als fremdproduzierte Kampagnenbilder ließen in der Teilstudie II hingegen aufzeigen, wie in der gewählten Bildrhetorik Erwartungen und Ansprüche in verkürzter Form adressiert werden, die im Kontrast zur selbstentworfenen Komplexität stehen, gleichzeitig aber in ihrer spezifischen Anlage auch deutlich auf die Ambivalenz von Rolle und Person verweisen. Über die vergleichende Perspektive in Teilstudie III von Fremd-Sprachbildern zum Lehrpersonal in Schulleitungsreden, das über die Foto-Vignette forschendenseitig stimulierte Bild im Interview als auch die Sprachbilder der Selbstperspektiven der Lehrpersonen werden wiederum über den Vergleich von Anforderungen und habituellen Bearbeitungsweisen der Lehrpersonen (Nicht-)Anschlüsse an Erwartungen deutlich. Schließlich könnte man sagen, dass je näher das Bild an den Akteur*innen des Feldes verortet ist, umso dichter treten Ambivalenzen und Ungewissheiten hervor und Glättungen in den Hintergrund. Eine kontrollierte Offenheit über entsprechende Methoden macht wiederum die Orientierungen vergleichbar. Dabei hat sich übergreifend gezeigt, dass in den materialen und mentalen Bildern neben den verbalisierenden ebenso visualisierende Bildnarrativen eine maßgebliche Rolle spielen können, um einen Einblick in die teils musterartigen und teils widersprüchlichen Horizonte der Umsetzung und Umsetzbarkeit von Praxis zu erlangen. Die notwendige Versprachlichung der impliziten und ikonischen Sinngehalte im Kontext der Forschung sollte dabei nicht über den Eigenwert und die Berücksichtigung der Eigenlogiken der Bilder (vgl. Bohnsack 2011, S. 12) hinwegtäuschen. Der insofern je spezifisch auf die Materialsorte abgestimmte Vorgang wurde diesbezüglich separat erörtert.

Auf der *gegenstandsbezogenen Ebene* zur *Erforschung des Lehrer*in-Seins* sollen abschließend in verdichteter Form zwei *Vergleichsdimensionen* herausgestellt werden. Erstens lassen sich alle Befunde mit Blick auf ein *übergreifendes Spannungsverhältnis* der Bearbeitung der Relation von Berufsrolle und Person (vgl. Oevermann 1996) betrachten. In Teilstudie I weisen die Fälle von *Malina Forsberg* und *Odette Fink* auf unterschiedlichen Ebenen auf raumbezogene Entgrenzungen, in denen die Ebene der Person über äußere Umstände und Akteur*innen involviert wird, persönliche Bestrebungen etwa nach abgrenzbaren Arbeits- und Rückzugsräumen gleichzeitig nicht umgesetzt werden können, während im Fall von *Tim Karow* zumindest punktuell stabilisierte Routinen hergestellt werden können, wenngleich hier auf der Ebene des persönlichen Erlebens auch eine starke Involviertheit sichtbar wird. Die Anwerbebilder der rekonstruierten Kampagnenmotive im Fall *NRW* und im Fall *Berlin* in Teilstudie II versprechen wiederum im minimalen Kontrast spannungsfreie Passungen, die wiederum als Entgrenzungen in Richtung der Adressierung konkreter personenbezogener Eigenschaften gelesen werden können und gleichzeitig beispielsweise den spezifischen Sozialisationsraum der Einzelschule abblenden. Diskutiert werden kann damit, ob und inwiefern in diesem Vorgang tatsächlich (passförmige) angehende Lehrpersonen oder vielmehr Umsetzungsversuche bruchloser Rollen- und Idealvorstellungen entworfen werden: „als ein Propagieren von normativen Erwartungen und Verheißen im Bereich von Identitätserwartungen“ (Bohnsack &

Przyborski 2015, S. 344). Hier wird ein übergreifend passförmiges und vereinheitlichtes Bild gezeichnet. In Teilstudie III ließ sich im Kontrast des Falls der *Paula-Albrecht-Schule* und des Falls der *Mascha-Kaléko-Schule* zwar ein Unterschied auf der Ebene der Ausrichtung der Ansprachen des Personals als Ressource rekonstruieren, übergreifend rufen aber auch diese Sprachbilder offensive und in der Tendenz vereinheitlichende Erwartungsbilder zur Berufsrolle (vgl. auch Rotter 2022) auf, während sich im Vergleich dazu die Lehrpersonen in subversiver Form gegen die Erwartungen positionieren, was zu potenziellen „Habitus-Feld-Konflikten“ (Pallesen & Matthes 2020a, S. 105) führen kann. Die drei vorgestellten Fälle positionieren sich also nicht deckungsgleich mit den Rollenerwartungen, sondern bringen ihre persönlichen Überzeugungen und berufsbezogenen Selbstbilder ein, die sich professionstheoretisch diskutieren lassen. Bei *Herrn Thomas* tritt eine Ambivalenz hervor, in der sich der Lehrer über das anders ausgelegte Profil der Schule bewusst ist und dennoch im Sprechen über seine präferierte Praxis starke eigene Positionen vertritt, während *Herr Jasper* mit dem vereinheitlichenden Leitgedanken der Schule hadert, auf der Ebene seiner Praxis nicht an den Einheitsgedanken anschließen kann und das gymnasiale Leistungs- bzw. das schulische Selektionsprinzip im Abgleich mit seinen Erfahrungen aus der eigenen Schul- und Berufsbiografie aufrecht hält. Dies wird im Weiteren mit der Perspektive von *Frau Scheler* kontrastiert, die das Lehrpersonal zwar ebenso entlang von Differenzmarkierungen von der Vereinheitlichung abgrenzt, aber gleichzeitig wiederum auf der Basis ihrer berufbezogenen und -sozialisatorischen Erfahrungen den eigenen Anspruch der Vermittlung auf das Basale herunterbricht. Die Vermittlung findet in diesem Fall weder in Bezug auf die Sache noch in Bezug auf die Beziehung mit den Schüler*innen statt, sondern wird durch persönliche Einschätzungen auf den Aspekt der Praktikabilität im Berufsverständnis reduziert und damit stark eingegrenzt. In dieser Studie werden Konflikte und Entwicklungspotenziale v.a. über die verschiedenen Blickwinkel bei der Herstellung der schulkulturellen Sinnordnung deutlich, während etwa in Teilstudie I weitere Perspektiven auf wahrgenommene (Gegen-)Positionen über die Darstellungen der Interviewten mitvermittelt werden. Auch über das spezifische Setting der Foto-Vignette wurde deutlich, wie sich die Lehrpersonen zu der gezeigten Situation verhalten und dabei selbst in ihrem Blick auf die Situation Entgrenzungen zwischen der Vermittlung der Sache und den Zuschreibungen zu Personen (Jungs) und Inhalten herbeiführen. Zusammenfassend verweisen die schlaglichtartig resümierten Befunde aus verschiedenen Perspektiven auf „Grenzverschiebungstendenzen als übergriffige Zumutungen“ (Baltruschat 2010, S. 297). So hat sich über alle Teilstudien hinweg in unterschiedlichen Blickwinkeln gezeigt, dass entweder Lehrpersonen auf einer diffusen Ebene Ansprachen treffen oder in dieser Form angesprochen werden (vgl. auch Bressler 2023; Rotter 2022; Hinzke 2022a; Kowalski 2020). Dabei fällt der Blick auch auf „notwendigerweise private Aspekte und Erfahrungen [...], insofern sie sich auf berufliche Tätigkeiten und Rahmenbedingungen auswirken“ (Herzog 2014, S. 410). Denn in den Befunden zeigt sich auf unterschiedliche Weise: „Das Öffentliche und Private lassen sich in der pädagogischen Berufsarbeit nicht wirklich trennen“ (ebd., S. 426). Zweitens lassen sich die Befunde übergreifend dahingehend betrachten, wie jeweils mit dem *Spannungsverhältnis von Stabilisierung und Wandel in der Berufsausübung*, auch im Sinne von Entwicklungsperspektiven, umgegangen wird (vgl. Kramer et al. 2018, S. 14). In den Befunden der Teilstudie I wird deutlich, dass insbesondere im Fall *Odette Fink* von außen an ihre Praxis herangetragene und im (Berufs-)Alltag erlebte Abänderungen räumlicher Ordnungen zu Veränderungen in den geglaubten Gewissheiten führen und

die Berufstätigkeit unter dauerhafte Ungewissheits- und Krisenerfahrung stellen. Auch die von *Malina Forsberg* wahrgenommenen materialen und sozialen Veränderungen im Lehrer*innenzimmer werden in defensiver Form kritisch betrachtet und die Stabilität der Entgrenzung als Belastung erlebt. In beiden Fällen ist eine Entwicklungsperspektive über die wahrgenommenen Rahmenbedingungen als eingeschränkt markiert, sie weisen eine begrenzte Enaktierungsmöglichkeit in beruflichen Kontexten auf. *Tim Karow* hingegen überträgt die wahrgenommene Veränderungsträgheit bzw. -resistenz der schulräumlichen Ordnung in einen aktiven Veränderungsmodus und bearbeitet diese in der Stabilisierung vorbereitender Praktiken über eine kollektive Enaktierung. In den Lehrer*innenkampagnen in Teilstudie II wiederum werden über die gezeichneten Ansprachen im Lifestyle-Chiffre letztlich ‚fertige‘ und damit stabile Dispositionen vorausgesetzt, ein Veränderungs- oder Entwicklungsbedarf wird gleichzeitig damit unsichtbar gemacht, auch in Bezug auf die berufliche Sozialisation im Studium oder eben in der Einzelschule (vgl. Terhart 2001, S. 28). Insofern verweisen beide Darstellungen auf eine Diskrepanz zwischen dem Rekrutierungsbild und der Professionalisierungsrealität. Gleichzeitig gibt es Hinweise auf einen (antizipierten, gewünschten) generationalen Wandel, der sich als positiver Horizont in der jugendlichen, trendbewussten Ansprache niederschlägt. Letztlich offenbart sich der Gedanke von Wandel insofern, als dass die Kampagnen als Reaktion auf den Lehrkräftebedarf zu verstehen sind und den Anrufungen im Rahmen des Personalmangements die Bearbeitung einer Veränderungsnotwendigkeit zur Seite steht. Selbstläufig thematisiert werden Stabilisierungen und Veränderungen in den Schulleitungsreden der Teilstudie III, in denen das Motiv der vorausgesetzten Tradition einerseits und andererseits der Entfaltung der Modernisierungs- und Erneuerungsbestrebungen insbesondere im Fall der *Paula-Albrecht-Schule* auftaucht, aber auch bei der *Mascha-Kaléko-Schule* zum Ausdruck kommt, wobei diese noch nicht über vergleichbare Traditionen verfügt. In der Bearbeitungsform des Wandelprozesses geht es auf der impliziten Ebene um das Modernisierungsmoment, um wettbewerbslogisch bestehen zu können: bei der *Mascha-Kaléko-Schule* hervorgehoben durch das junge, engagierte Personal, bei der *Paula-Albrecht-Schule* als feste Anzahl und durch das Personal gesicherte Beschaltung. Sichtbar wird auch, dass der Veränderungsprozess bereits in der Umsetzung erster Maßnahmen begonnen hat, sich die Schulen darauf einstellen bzw. darauf reagieren und diese Entwürfe auch mit dem Lehrpersonal in Relation gebracht werden. Es werden Schulkollektive beschworen, die wie bei den Gratispostkarten starke Anleihen auch auf der Persönlichkeitsebene der Beteiligten nehmen. Fraglich ist gleichzeitig, ähnlich wie bei den Kampagnen, auf welche Weise hier eine Vermittlung der Generationen oder die Unterstützung von Übergängen impliziert ist und hier nicht vielmehr die angestrebte Erneuerung und Optimierung durch junge, moderne und zugleich erfolgversprechende Lehrpersönlichkeiten gerahmt wird. Diese Ausrichtung ließ sich wiederum auf der Akteur*innenebene, auch in der Bearbeitung der Foto-Vignette, in einen Kontrast stellen, in dem sich die stabilen habituellen Dispositionen der Lehrpersonen letztlich mehr oder weniger subversiv in Bezug zum Anspruch ‚moderner‘ Rahmung des vermittelten Bildes vom Beruf verhalten. Wiederum bleiben bei den Reden die pädagogischen Konzeptionen und Ideen für die Bearbeitung des Wandels mit der (neuen) personalen Ressource offen. Die Ansprüche an das Personal gestalten sich in der Gesamtschau sehr voraussetzungsreich, es ist eher von spannungsreichen Umsetzungen in der Praxis und fragilen Entwicklungs- bzw. ‚Professionalisierungsräumen‘ (vgl. Helsper 2008b, S. 129) auszugehen. Weiterführend wird zu beforschen sein, was die rekonstruierten Spannungen und

Brüche sowohl aufseiten der Schulkultur als auch aufseiten der Lehrer*innenhabitus für Entwicklungs- und Professionalisierungsprozesse bedeuten – und inwiefern die Vorstellung von einheitlichen Darstellungen und kontinuierlichen Verläufen hiermit in Frage gestellt werden kann.

Die Relationierungen und Weiterführungen der Befunde sind an dieser Stelle vorläufig und nicht abgeschlossen, was sich auch im letzten Kapitel in weiterführenden und abschließenden Überlegungen abzeichnet.

7 Abschluss

Im Abschlusskapitel werden zunächst die zentralen Ergebnisse gebündelt, diskutiert und in ein übergeordnetes Resümee eingeordnet (Kapitel 7.1). Daran anschließend folgt eine kritische Reflexion des methodischen Vorgehens sowie der Grenzen der Untersuchung (Kapitel 7.2). Im nächsten Schritt wird ein Ausblick auf weiterführende Forschungsperspektiven eröffnet, die teilweise schon aufgegriffen worden sind, gerade bearbeitet oder auch genereller angeregt werden, um Anschlussmöglichkeiten und offene Fragen sichtbar zu machen (Kapitel 7.3). Abschließend wird in einer reflexiven Rahmung das Thema ausgeführt (Kapitel 7.4).

7.1 Diskussion und Resümee der Ergebnisse

Als vorläufig ist dieses Resümee im Folgenden zu bezeichnen, da dieser Rahmentext zunächst einen explorativen Versuch darstellt, die eigenen Studientätigkeiten vor dem Hintergrund der bisherigen Tendenzen in der Forschungslandschaft und in der Zusammenschau der eigenen Forschungsaktivitäten zueinander zu sortieren. Dieser Prozess kann an diesem Punkt nicht als abgeschlossen bezeichnet werden, sondern vielmehr als Momentaufnahme, die sich aus persönlichen Standorten im Forschen ergibt und von Prägungen beeinflusst ist, die im Verlauf der wissenschaftlichen Tätigkeit und auf der Basis der Einbindung an unterschiedlichen universitären Standorten bis zum jetzigen Zeitpunkt entstanden ist (siehe ausführlich Kapitel 2).

In diesem Rahmentext ging es sowohl um die separate Blickführung als auch die Anbahnung einer Relationierung der drei Teilstudien. Zur Rekapitulation: In Teilstudie I ging es um die bildhaften Selbstperspektiven der Lehrpersonen bei der Konstitution ihrer Räume im (Berufs-)Alltag und um die Erschließung der durch die Lehrpersonen selbst erzeugten Narrativen Karten im Horizont der Praxeologischen Wissenssoziologie sowie der Dokumentarischen Methode. In der Teilstudie II ging es um die bildhaften Fremdperspektiven von Bildungsministerien zur Anwerbung neuen Lehrpersonals und um die Erschließung der verwendeten Gratispostkarten im Horizont der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode. In der Teilstudie III ging es schließlich um die bildhaften Perspektivtriangulationen, die sich im ‚Dazwischen‘ der Verhandlungen der Einzelschulen, Forschenden und den Lehrpersonen aufspannen ließen und in einem praxeologischen Zugriff im Horizont der Dokumentarischen Methode und der Sequenz-analytischen Habitusrekonstruktion fruchtbar gemacht wurden.

Die Einschränkung, die mit dieser Vorläufigkeit zum Ausdruck gebracht wird, liegt auch daran, dass die Befunde und ihre Relation zueinander weiter zu diskutieren sein werden. Denn schließlich wurde in den Teilstudien mit unterschiedlichen Theorieformationen und Begriffsverständnissen, Untersuchungsgegenständen, adressierten Personen(gruppen) sowie methodisch-methodologische Verfahrenswegen gearbeitet und wurden zunächst eigenständige Ergebnisse und Erkenntnisse hervorgebracht, die nicht von Beginn an und nicht per se bzw. über alle Bereiche hinweg in ihrem Verhältnis gedacht werden konnten. So musste etwa in Teilstudie I zugunsten der metatheoretischen Vorschläge

(vgl. etwa Löw 2016, S. 64, 220; 2001; Kajetzke & Schroer 2015) mit der Herausforderung umgegangen werden, die Raumkonstitutionen der Lehrpersonen, die für den (Berufs-) Alltag als notwendig, umsetzbar oder fragil gekennzeichnet werden, aus ihren Selbstdarstellungen zu gewinnen, was wiederum stärkere professionstheoretische Fokussierungen zunächst in den Hintergrund rückte (vgl. etwa Bonnet & Hericks 2014, S. 4), um den Bereich nicht vorab einzuschränken. Es ging also zu Beginn nicht um die Frage, wie Lehrer*innen ihre Räume als (mehr oder weniger) Professionelle herstellen oder das professionelle Handeln in diesen Räumen ausgestalten; es ging auch nicht allein um die beruflichen Räume von Lehrpersonen, sondern auch solche, die eher dem Spektrum der Privatsphäre zuzuordnen sind, aber auch berufliche Relevanz erhalten. In diesem Rahmenkontext ließ sich dann auf der Basis der Empirie herausstellen, dass die Befunde auch mit professionstheoretischen Rückbezügen diskutiert werden konnten, denn so ging es beispielsweise – strukturtheoretisch gesprochen – um die (Nicht-)Bewältigung raumbezogener Ungewissheiten, Be- und Entgrenzungen (vgl. etwa Paseka et al. 2018; Helsper 2002a, 1996; Oevermann 1996) und somit um die Entfaltungsmöglichkeiten des eigenen Raumkonzeptes in Bezug auf den Bereich Arbeit, den Privatbereich sowie deren Vermittlung, aber auch um die mehr oder weniger offensiv verhandelte Kritik an institutionellen bzw. einzelschulischen Gegebenheiten (vgl. Baltruschat 2010). In Teilstudie III hingegen wurde etwa eine Perspektive auf die Professionalität und Professionalisierungsmöglichkeiten der Lehrpersonen im Kontext der Einzelschule (vgl. Pallesen & Matthes 2020a) heuristisch mitgeführt und damit stärker an das Verhältnis zwischen dem schulischen Feld und den Lehrer*innenhabitus mit ihren Logiken angeschlossen, auch wenn sich erst über die Rekonstruktionen herausstellen ließ, dass in der Passungsperspektive auch Nichtanschlussfähigkeiten und damit in Frage stehende Entfaltungs- und Entwicklungs-perspektiven im Verhältnis von Schulkulturen und Lehrer*innenhabitus zum Tragen kamen. In der Teilstudie III wurde also ein umfassendes, und sich nicht allein auf die Materialität beschränkendes Konzept der Schulkultur, etwa im Sinne von potenziellen Gestaltungsoption aller beteiligten Entitäten (vgl. Helsper et al. 2001, S. 553), mitgeführt, wobei dort nicht die sozialräumliche Ausdehnung auch auf mögliche weitere Bereiche ins Zentrum gerückt wurde. In Teilstudie I zeigte sich, ohne damals explizite Bezugnahmen auf das Konzept der Schulkultur anzulegen, hingegen später in der Empirie mitvermittelt auch Bezugnahmen, die sich im Hinblick auf die einzelschulischen Gegebenheiten und dominierenden sozio-materiellen symbolischen Ordnungen diskutieren ließen (vgl. Helsper 2008a/b; Nohl 2013b); über die Narrativen Karten wurden Erweiterungen und Ausdehnungen sichtbar, die nicht an den (materialisierten) Ort Schule gebunden waren. In Teilstudie II hingegen war eine solche Perspektive nicht im Vordergrund, dafür aber die konflikthaften Anforderungen, die an neues Lehrpersonal gestellt werden und die sich schließlich im schulischen Feld ergeben.

Es hat sich also über die in allen Teilstudien hinweg vollzogenen explorativen Fallstudien gezeigt, dass in einem breiten Fokus auf das Implizite und in der Adressierung von bildhaften ‚Alltagsdokumenten‘ (vgl. Bohnsack 2011, S. 118) sowie über die damit rekonstruierten Spannungsverhältnisse und Relationierungen der Bildakteur*innen auch einige ‚gegenkulturellen‘ Räume (vgl. Löw 2001, S. 231 in Bezug auf Willis 1982) sichtbar gemacht werden konnten. Auch wenn von Rosenberg (2011) in Anlehnung an die Bühnenmetapher von Goffman (1972, 1969) in seinem empirischen Material die Doppel-perspektive auf Aspekte im Schüler*in-Sein und Peer-Sein (gegenüber der Lehrperson) erörtert und sich dabei auch auf die praxeologische Herangehensweise von Wagner-

Willi (2005) zur Erforschung von Übergängen von Pausen und Unterrichtsgeschehen bezieht, sind seine Überlegungen fruchtbar für die Forschung mit und zu Verortungen im Lehrer*in-Sein, die sich spannungsreich zwischen Rollenförmigkeiten des Berufs und persönlichen Aspekten aufspannen lassen: Rückt die Alltagsgestaltung in den Blick, würden etwa Begrenzungen auf ein ‚Vorderbühnengeschehen‘ ohne Berücksichtigung der ‚Hinterbühnenaktivitäten‘ bzw. der Gleichzeitigkeit dieser Arenen (vgl. von Rosenberg 2011, S. 117f., in Bezug auf Goffman 1972, 1969) potenzielle Erlebens- und Erfahrungs horizonte seitens der Forschenden immer schon ausgeklammert (ebd., S. 118). Denn: „Bezieht man nun nach Bourdieu und im Sinne einer ‚praxeologischen Wissenssoziologie‘ (Bohnsack 2003) die unterschiedliche Perspektivität der Akteure mit ein, so ist [...] nicht im Vorhinein geklärt, was Hinter- und Vorderbühne ist oder wie sich die beiden zueinander verhalten“ (ebd.). Tendenziell sind mit Blick auf die Lehrer*innen als ‚biografische Akteur*innen‘ (vgl. Herzog 2014, S. 428) Verschiebungen und Spannungen in einer Vielzahl ‚synchroner Übergänge‘ (ebd.: 419) „zwischen privater und beruflicher Lebenswelt“ (ebd., S. 426) zu erwarten:

„So wird der Weg frei für eine Erörterung von Professionalität, die sich weniger an kategorialen Vorab-Bestimmungen, sondern statt dessen eher an den feststellbaren, tatsächlichen Wandlungsprozessen auf der Ebene der Berufe orientiert, ohne dabei die Notwendigkeit begrifflicher Klärungen und Ausdifferenzierungen zu negieren“ (Terhart 2011, S. 210).

Gleichzeitig befinden sich empirische Klärungen dazu, „[w]ie Lehrpersonen solche Erfahrungen verarbeiten und wie sie die Übergänge zwischen privater und beruflicher Lebenswelt gestalten“ (Herzog 2014, S. 426; Herv. i. Orig.), noch in den Anfängen. Hierin könnte ein Anschlusspunkt liegen, der über ein geeignetes Forschungssetting stärker zwischen den Sphären zu vermitteln versucht. Damit verbunden sind immer auch individuelle und insofern heterogene Entwicklungsverläufe, die normative Modellierungen konterkarieren können (vgl. ebd., S. 413). Insofern hat eine Blickführung auf die (Aspekte der) Lebens- und Berufsspanne und deren Entfaltung „auch Folgen für die Gestaltung des Arbeitsplatzes Schule“ (ebd., S. 408). Bzw. gilt es relational zu betrachten, welche Gestaltungsmöglichkeiten und -begrenzungen für die Lehrer*innen in ihren Alltagen und für deren praktische Bewältigung zur Umsetzung ihrer beruflichen bzw. professionellen sowie privaten Tätigkeiten diesbezüglich vorliegen (vgl. Matthes 2021; Pallesen & Matthes 2020a, S. 98). Damit liegt auch die Notwendigkeit zur Sichtung von ‚Übergängen‘ neben (nicht-)lebenslaufnormierten, karrierebezogenen oder historischen Passagen (vgl. Herzog 2014, S. 418ff.), die bisher eine ‚Forschungslücke und Abblendung‘ in der Blickrichtung auf die sozialräumlich zu erfassenden Lebens- und Arbeitswelten von Lehrer*innen darstellen (vgl. ebd., S. 419). Darunter zählen, hinsichtlich des Gegenstandes sowie der Methodik, „synchrone Übergänge und somit die gesamte Lebensgestaltung“ (ebd., S. 421), die beispielsweise verschiedenartige „Wechsel von Privat- oder Familienort an den Arbeitsort und wieder zurück“ (ebd., S. 419) adressieren. Hiermit wäre nicht nur zu berücksichtigen, dass „Lebensräume neben der Lehrtätigkeit für viele Lehrpersonen in zeitlicher Hinsicht einen gewichtigen Anteil ausmachen“ (ebd., S. 420) und daher wesentlich von Bedeutung für die Forschung werden können; ebenso sei damit auch der Organisation individueller Tagesverläufe und Umbruchsituationen von Lehrer*innen mit zu bewältigenden Transferleistungen, Be-, Ab- und Entgrenzungs- sowie Platz(ierungs)fragen zwischen beruflichen und privaten Sphären Relevanz zuerkannt (vgl. Matthes 2021, 2018; Kreuz & Matthes 2019). Daneben ist festzuhalten, dass die bisherigen Forschungs-

aktivitäten sich vorrangig um die Wissensbestände von Lehrer*innen, weniger aber die Wissensbestände zu Lehrer*innen bemühen (vgl. Wittek et al. 2025a; auch Helsper et al. 2001, S. 553). Ergänzen können diese Anfragen Perspektiven auf die Anforderungslogiken der jeweiligen einzelschulischen Bedingungslagen, die gegenüber den Lehrpersonen verhandelt werden (vgl. Pallesen & Matthes 2023a, 2020a/b) sowie Betrachtung von übergreifend öffentlich gemachten Anforderungsbezugnahmen auf Lehrpersonen (vgl. Matthes & Damm 2020).

Hinsichtlich der bildorientierten bzw. bildwissenschaftlichen Lehrer*innenforschung zeigte sich, dass in diesem Forschungsfeld bisher kein Schwerpunkt zu verzeichnen ist, auch wenn die Forschungsaktivitäten in den vergangenen Jahren zugenommen haben. Herausgestellt werden konnte dabei, dass und wie die visuellen Gegenstände, Methoden und Daten „einen anderen Zugang zu den Untersuchungsgegenständen als traditionelle, meist auf Schrift und Zahl basierte Forschungsverfahren [bieten]“ (Lobinger & Mengis 2019, S. 599). Visuelle Zugänge ermöglichen es, „Aspekte wie Erfahrungen, implizites Wissen, emotionale Reaktionen oder die materielle Dimension einer (Inter-)Aktion in den Vordergrund zu rücken“ (ebd.) – ohne sie aber „als Alternativen zu auf Verbalisierung beruhenden Verfahren“ (ebd.) zu verstehen, sondern stattdessen als Ergänzung. Nach dem zu analytischen Zwecken zunächst differenzierten Einblick in den Umgang mit Bildern im Horizont der Lehrer*innenforschung und -bildung können einige Aspekte noch einmal übergreifend zusammenschauend betrachtet werden. So geht es in den bisherigen Studien i.d.R. um die Arbeit mit Bildern im Sinne der Hinzunahme von visuellen Medien als Stimuli sowie deren sprachliche Bearbeitung durch die (angehenden) Lehrkräfte, worunter dann die auf verbalem Weg entäußerten implizit-bildhaften Darstellungen in den Fokus rücken; weniger häufig ist hingegen der Fokus einerseits auf die Gestaltformen und Sinngehalte, die sich in den seitens der (angehenden) Lehrkräfte selbst erzeugten materialen und mentalen Bildern entfalten oder andererseits der Blick auf die Sinngehalte, die mit den hereingegebenen Stimuli verknüpft sind und aus diesem Grund Anreize für eigene Darstellungen bieten, aber auch Anforderungen stellen können, die zur Verhandlung stehen. Es zeigen sich häufig Triangulationen von Bild und Text, wenn von bildhaften Darstellungen die Rede ist, was es bei den Analysen mit zu bedenken gilt (vgl. Kreuz & Matthes 2019). Dabei ist zu sagen, dass die angeführten Bildforschungen fast ausschließlich – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung oder Intensität – mit der Dokumentarischen Methode arbeiten, auch wenn sie teilweise in ihren metatheoretischen Rahmungen (zusätzlich zu den praxeologisch-wissenssoziologischen Annahmen) in Rekurs auf die Gegenstandsbestimmung auch weitere Theoriearchitekturen ergänzen. Dabei ist den hier zitierten Auseinandersetzungen zu eigen, dass sie sich mit impliziten Wissensbeständen im Horizont des Bildhaften verschiedenfach auseinandersetzen, diese teilweise auch in Relation zu programmatischen, normativen oder alltagstheoretischen Bezugnahmen setzen und in der Verarbeitung von Themen- und Problemstellungen des (beruflichen) Alltags durch die (angehenden) Lehrkräfte immer wieder spannungsreiche und widerstreitende Bearbeitungsformen des Lehrer*in-Seins zwischen den institutio-nenförmigen, rollenbezogenen und persönlichen Erlebensdimensionen rekonstruieren können (vgl. Helsper 1996; Oevermann 1996). Etwa hat sich um Umgang mit der Foto-Vignette als Stimulus aufzeigen lassen, dass seitens der Lehrpersonen auch Zurückwei-sungen zu den Bildern der Forschenden erfolgen können. Diese Erfahrung im Feld lässt schließlich auch mit beobachten, welche Orientierungsgehalte an die Lehrpersonen in

Forschungskontexten genereller herangetragen werden, ob und inwiefern diese als realistisch und umsetzbar eingeschätzt und im Horizont der eigenen Orientierungsrahmen verfolgt oder aber abgelehnt werden (vgl. Pallesen & Matthes 2020a, S. 98 in Bezug auf Kramer 2015). Diese Erkenntnis kann für zukünftige Reflexionen in Methodendesigns aufschlussreich sein. Im Anschluss an den Forschungsstand lässt sich noch einmal pointiert festhalten: Die bildbezogenen Studien verdeutlichen, dass Bilder – in Form von Sprachbildern (vgl. Hinzke 2022a; Rotter 2022; Paseka 2013), Standbildern (vgl. Carnap 2019) oder Bewegtbildern (vgl. Schmidt & Herfter 2022; Baltruschat 2010) – sich dafür eignen, die Ambivalenzen zwischen Berufspraxis, Fremdzuschreibungen und Selbstbildern von Lehrpersonen sichtbar zu machen. Dabei wird übergreifend und auch in den Teilstudien und diesem Rahmentext deutlich, dass das Lehrer*in-Sein stets in der Auseinandersetzung mit den Zuschreibungen konstituiert wird. Daneben zeigt sich übergreifend, dass es im Lehrer*in-Sein nicht allein um unterrichtsbezogene Tätigkeiten geht, sondern mit einer Vielschichtigkeit und Verwobenheit berufs- und personenbezogener Dimensionen zu rechnen ist, die über Bilder aufgeschlüsselt werden und die im Kontrast besonders hervortreten. Damit legen die Befunde nahe, dass bildbasierte Forschungszugänge nicht nur Reflexionsräume für Lehrpersonen eröffnen (vgl. hier zur etwa Trumpp & Bennewitz 2024; Förster & Parade 2024; Geimer & Capovilla 2022), sondern auch einen Beitrag dazu leisten können, die Komplexität professioneller Identität im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdwahrnehmungen zu rekonstruieren. Einerseits erscheint es für weitere Erkenntnisse zum Lehrer*in-Sein als Praxis bedeutsam, die Lehrpersonen mit ihren Relevanzsetzungen stärker zu fokussieren, um die Verschiedenheit der Facetten und Gestaltformen ihrer (Berufs-)Alltage noch umfassender kartieren zu können, andererseits ist gleichsam der Blick auf die Aktivitäten anderer Akteur*innen von Bedeutung, die an diesem Phänomen mit eigenen Relevanzsetzungen partizipieren. Dabei hat sich das Bild als Gegenstand, Methode und Material in seinen Potenzialen offenbart.

7.2 Kritische Reflexion des Vorgehens

In dieser Arbeit habe ich – über die Teilstudien, Einzelbeiträge und den Rahmentext hinweg – den für mich aussichtsreichen und im Prozess der Zusammenschau zugleich herausfordernden Versuch unternommen, dem Lehrer*in-Sein als Praxis in seinen verschiedenen Sichtweisen und Aspekten auf neuen Wegen näher zu kommen. Dabei war es mir wichtig zu zeigen, welche Akteur*innen und Materialien auf welche Art und Weise an der Hervorbringung von (Bild-)Praktiken und Deutungen zu Lehrpersonen und ihrem Beruf beteiligt sein können, und ich habe hervorzuheben versucht, welche Relevanz dabei bildhafte Darstellungen erhalten, wie diese erzeugt werden und welche Verhandlungsformen hierunter zum Ausdruck kommen.

Gleichzeitig sind die Teilstudien für sich auch eigenständig entstandenen Zugänge mit empirischen Anliegen – und aufgrund der unterschiedlichen Anwahl von Theorien und Methoden sowie ihrer Ausdeutungen nicht bruchlos ineinander überführbar. Im Prozess der Auseinandersetzung schärfe sich dahingehend beispielsweise noch einmal stärker aus, dass es mit Blick auf die Rahmung und Ausdeutung des untersuchten Gegenstandes einen Unterschied macht, ob es um eine professionstheoretische Grundierung mit praxeologischen Denkarchitekturen und/oder die methodologische Grundierung bzw. Verwendungsweise der Methode in praxeologischer Tradition geht. Dabei ist auf der Basis

neu entstandener eigener Studienreviews und Überblickswerke zu konstatieren, dass im Forschungsfeld der vergangenen Jahrzehnte eine Vielzahl an Forschungen vorliegen, die triangulativ ausgerichtet sind und beispielsweise auf strukturtheoretischen Leitgedanken aufbauen und dann aber mit dem Forschungsprogramm der Dokumentarischen Methode arbeiten (zum Überblick etwa Wittek & Matthes 2026/i. E.; Wittek et al. 2025a/b; Hinzke et al. 2023; Kowalski et al. 2023). Erst in den vergangenen Jahren wird deutlicher differenzierbar, dass die Anzahl an Studien zunimmt, die sowohl auf der gegenstandsbezogenen als auch auf der forschungsmethodischen Ebene „rein“ praxeologisch-wissenschaftssoziologisch oder strukturgeNETisch argumentieren. Dies hat auch damit zu tun, dass sich im Verlauf der letzten Jahre jeweils eigene Ansätze mit unterschiedlichen Schwerpunkten theoretisch-konzeptioneller oder forschungsmethodischer Art herausgebildet haben (z. B. einerseits Bohnsack 2022, 2020; Bohnsack et al. 2022 sowie andererseits Kramer & Pallesen 2019; Kramer 2019; Helsper 2018). Die dem Rahmentext zugrundeliegenden Einzelbeiträge und Teilstudien liegen nun teilweise früher zu diesen Entwicklungen im Diskurs und sind andernteils parallel zu verorten, weswegen die Arbeit an der Stelle der erfolgten Kombination unterschiedlicher Zugänge auch Schwachstellen aufweist.

Wie im Verlauf herausgearbeitet wurde, zeichnet sich die Arbeit übergreifend durch ihre explorativ-offene Herangehensweisen an das Forschungsfeld aus. Dabei stand immer auch ein forschungsmethodisches, auf die Ergründung neuer und innovativer Datensorten zielendes und empirisch fundiertes Erkenntnisinteresse über das Bild im Zentrum der Arbeit. In der Diskussion einer solchen Vorgehensweise kann man der Arbeit nun vorwerfen, dass das gegenstandsbezogene Erkenntnisinteresse eher in den Hintergrund gerät. Gleichzeitig sehe ich die beiden Ebenen eng miteinander verwoben und gerade in der Perspektiveinnahme eines praxeologisch-wissenschaftssoziologischen Feldzugangs aufgehoben (vgl. auch Hinzke et al. 2023). So hat es mitunter auch Schwierigkeiten in der Offenheit der Blickführung, wenn im Forschen der heuristische Stellenwert berufskultureller oder professionstheoretischer Modellierungen zugleich anleitet und damit die Komplexität auch begrenzt, etwa dann, wenn die „Doppelperspektivität auf den ‚Beruf in der Biografie‘ und die ‚Biografie im Beruf‘“ (Matthes & Fuhrmann 2025, S. 166) aus dem Blick gerät. Die Kritik der Vor- und Mitstrukturierung des untersuchten Gegenstandes lässt sich dabei aber sowohl auf die neueren Dimensionierungen in strukturtheoretischen Modellen der Dimensionen professioneller Lehrer*innenhabitus beziehen (z. B. Kramer & Pallesen 2019c) als auch auf neuere wissenschaftssoziologische metatheoretische Konzeptionierungen zu professionellen Milieus (z. B. Bohnsack 2022). Trotz des Primats der Empirie sind professionstheoretische Perspektiven grundsätzlich mit bewertenden, wenn auch nur einordnenden Versuchen, verbunden, um am Ende etwas über die Gestaltform und den Status der Professionalisierung aussagen zu können.

Auch ließe sich deutlicher noch kritisieren, dass in der Arbeit vom Lehrer*in-Sein als „Praxis“ gesprochen wird, obwohl im weiteren Sinne nicht die Praxis selbst in ihrer performativen Performanz des Vollzugs im Alltag untersucht wurde, also konkret als beobachtete Praxis. Denn so würde es in Anschluss an die bisherige Argumentation ja weiterführend plausibel erscheinen, den Blick etwa zugunsten vielfacher Biografie- und Lebensweltbezüge derartig zu weiten (vgl. Matthes & Fuhrmann 2025, S. 170-171). Doch muss hier noch einmal differenziert werden: Zum einen gilt auch der sprachliche und visualisierende Akt als praktische Tätigkeit bzw. gelten materiale Artefakte als Ausdruck der Praxis, die z. B. über Zeichnungen und Zeichnungsnarrationen vollzugslogisch be-

trachtet werden kann; zum anderen bleibt bei der bloßen Beobachtung schließlich die Perspektive auf die Erfahrungs- und Wissensbestände der Akteur*innen marginalisiert – und die Frage stellt sich weiterführend, wessen Praxis dann eigentlich aus den Beobachtungen heraus rekonstruiert wird (vgl. Bohnsack 2017, S. 95-96). Insofern erscheinen zukünftig Verknüpfungen im Forschen zu Lehrpersonen und dem Lehrer*in-Sein zielführend, die z.B. einen ethnografischen und / oder videografischen Forschungszugang einbinden und gleichzeitig auch auf die Perspektiven der Lehrpersonen zielen, d.h. zuvorerst wären solche Designs zu präferieren, die sowohl die performative als auch die proponierte Performanz triangulieren lassen (vgl. Bohnsack 2022, S. 49; Bonnet & Hericks 2022). Zum aktuellen Zeitpunkt fehlt es jedoch an Erfahrungswerten, auf die sich hierfür bezogen werden kann. Bennewitz (2014) hebt etwa hervor, dass ethnografische Blickführungen bisher – sie führt dies v.a. auf die (begrenzte) Sicht auf Situationen (und nicht die Akteur*innen) sowie die Herausforderung des Zugangs in der Bereitschaft der Beforschten im Forschungsfeld (hinsichtlich von möglichen Entgrenzungen) zurück – fast ausschließlich auf unterrichtliche Kontexte bzw. Lehrer*innen-Schüler*innen-Ding-Interaktionen fielen (vgl. etwa Breidenstein & Dorow 2015; zur Übersicht Bennewitz 2014, S. 270-279; 2012, S. 204). Insofern wird damit wiederum diffuser, inwiefern es sich dann um praxeologische Forschung zu Lehrpersonen handeln kann. Denn so „wird hier zumeist nicht explizit an das Habituskonzept angeknüpft und der ethnographische Blick bleibt zumeist nicht streng auf die Lehrkräfte eingestellt“ (Kramer et al. 2018, S. 13; für das Referendariat Pille 2013). Bennewitz bemerkt dies im Resümee ihres Handbuchbeitrags (wohlbemerkt zur Forschung zum Lehrer*innenberuf in Terhart et al. 2014) mit Blick auf den Stand praktikentheoretischer und ethnografischer Studien ausdrücklich kritisch, indem sie zu dem Schluss kommt, dass Lehrer*innen gegenüber Schüler*innen und Unterricht in Beobachtungen und deren Rekonstruktionen entweder marginalisierte Personen(-gruppen) darstellen oder aber über ‚typische‘ Aspekte ihrer Praxis wie pädagogische, lern- und leistungsbewertungsbezogene Dimensionen bzw. eben primär im Horizont unterrichtlicher Szenerien betrachtet werden (vgl. Bennewitz 2014, S. 271-272). Sie rät für einen Perspektivwechsel, dass immer auch „weitere Beobachtungsorte und -situationen identifiziert werden [können]“ (Bennewitz 2012, S. 205). Insofern ist die „Praxis“ in dieser Arbeit zugespielt als ein dynamischer Begriff zu verstehen, der die praxeologische Ausrichtung mit ihren Annahmen unterstreicht und dabei verdeutlicht, dass in den jeweiligen Teilstudien zu Lehrpersonen etwas praktisch, in dem Fall sogar bildpraktisch, zum Ausdruck gekommen ist und damit an der Praxis etwas beigetragen hat.

7.3 Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven

Die Auseinandersetzungen sind, wie bereits besprochen, im explorativen Vorgehen nicht bis zu einer mehrdimensionalen Typenbildung gelangt, stellen jedoch über diese Arbeit hinaus Inspiration für Forschungsaktivitäten dar. Die Ausarbeitung von weiteren Abstraktionen und daran anschließenden typenbildenden Relationen können *gegenstandsbezogen* weiterverfolgt werden, ebenso wie *forschungsmethodische Weiterbearbeitungen* angeregt sind. Die Teilstudien haben bereits Impulse für neue Studien gegeben. Schwerpunkte bilden sich aktuell u.a. zu den folgenden *sieben Ergebniskomplexen* aus, die in ihren Denkrichtungen auch gegenseitig aufeinander verweisen:

(1) Berücksichtigung der (berufs-)biografischen und lebensweltlichen Bezüge im (Berufs-)Alltag von Lehrpersonen, auch unter der Perspektive der Herkunft:

Auf der Basis des Interviewmaterials in Teilstudie I und III sowie über die Narrative Karte in Teilstudie I wurden im Sprechen und in der Visualisierung nicht nur berufsbezogene biografische Aspekte wie etwa der Berufseinstieg oder die Tätigkeit am aktuellen Arbeitsort relevant. In der Ausdeutung der eigenen Praxis spiegeln sich auch auf die Gesamtbioografie und auf die aktuelle Lebenswelt bezogene Dimensionen. Dabei können die vorliegenden (berufs-)biografischen Eingangserzählungen, Passagen zum Einstieg bzw. im Weiteren auch zum Verlauf der Tätigkeit einbezogen werden, aber auch solche, in denen sich beispielsweise selbstläufige Darstellungen zur Ausgestaltung oder zu Vereinbarkeiten des (Berufs-)Alltags mit anderen lebensweltlich relevanten Dimensionen zeigen (vgl. Matthes & Fuhrmann 2025; Fabel-Lamla 2018). Es ist damit zu rechnen, dass sich in der grundgelegten Prozessualität des Lehrer*in-Werdens Bewältigungsnotwendigkeiten persönlicher Relevanzsetzungen im Abgleich mit den beruflichen Anforderungen und Bedingungen nicht nur im Berufseinstieg und im Kontext eines Eintritts in das Berufsfeld Schule zeigen (z.B. Sotzek 2019; Hericks 2006), sondern ‚kritische Ereignisse‘ des Alltags auf verschiedenen Ebenen (bspw. gesellschaftlich, kollektiv, individuell, öffentlich, privat) verortet werden können und dabei auch (erst) später oder gar wiederholt auftreten, in verschiedenen Bereichen immer wieder bewältigt werden müssen (vgl. Kelchtermanns 1990, S. 327-328). Zugleich kann sich eine in Richtung Entwicklung strebende Forschungsperspektive einer „reflexiven Vergegenwärtigung der eigenen Lebensgeschichte“ (Nohl 2006, S. 104) bzw. dem „Bewusstsein für den Wandlungsprozess“ (ebd.) bei der Berücksichtigung von impliziten Handlungswissen nicht sicher sein, denn so umfassen jene damit verbundenen Erfahrungen bzw. Widerfahrungen „die Reflexion des neuen Selbst nicht notwendiger Weise“ (ebd.). Zugleich bleiben in der gesamten Diskussion um den Habitus von Lehrpersonen neben der Genese über den Schüler*innenhabitus (vgl. Helsper 2018) bisher etwa die Entwicklungsräume des primären Habitus bzw. die Bezüge zum Familienhabitus in ihrer Relevanz für die Genese berufsbezogener Orientierungen ausgespart. In einer neuen Studie wurden, inspiriert durch die Befunde der Teilstudien I und III, hierfür sowohl erste Familiengespräche in Familien mit mehrgenerationalem Lehramtsbezug als auch (berufs-)biografisch-narrative Interviews mit den Familienmitgliedern erhoben und trianguliert (vgl. Matthes 2027a/i. V.).

(2) Längsschnittliche Betrachtungen zu späteren Berufsphasen und zur Erfassung der Stabilisierungen und Veränderungen im (Berufs-)Alltag von Lehrpersonen:

In dem Gedanken der Stärkung einer (berufs-)biografischen Perspektive lohnte es sich, auch über eine erneute Befragungen der Lehrpersonen des Samples aus Teilstudie I nachzudenken und die damaligen mit den jetzigen Situationen in einem längsschnittlichen Ansatz zu kontrastieren. Struktur- und bildungstheoretisch argumentierend kann bestimmt werden, dass in allen Phasen oder Übergängen spannungsvolle, die Alltagspraxis irritierende bzw. ‚spontane‘ Momente „biografischer Wandlungsprozesse“ (Nohl 2006, S. 91) Aussagen über Gestaltungsoptionen zur Umsetzung der Praxis im Lehrer*in-Sein ermöglichen, die sich auf einem Kontinuum von Entfaltung, Beförderung, Einschränkung und Stagnation bewegen. Dabei sind längsschnittliche Betrachtungen zu Lehrpersonen noch immer selten, da in ihrer Durchführung auch komplex; auch fehlt es an Studien, die sich dezidiert mit der Spezifik späterer Berufsphasen beschäftigen

(vgl. Wittek et al. 2025a; Herzog et al. 2021; Herzog 2014). Das Erkenntnisinteresse an den (berufs-)biografischen Verläufen war leitend dafür, dass einige Lehrpersonen in den Jahren 2022-2023 ca. zehn Jahre später erneut befragt werden konnten (N=6). In den (berufs-)biografischen Erzählungen zeichneten sich zwei Veränderungen ab: Zum einen war nur eine Person des Samples in ihrer ursprünglichen Funktion als Lehrperson verblieben. Weitere Personen waren in Teilzeit oder eine neue Funktionsrolle gewechselt, an die Universität oder in den Ruhestand gegangen – oder standen kurz davor, den Lehrberuf für ein Sabbatical vorerst ganz zu verlassen und dafür die Verbeamtung aufzulösen (vgl. Matthes & Fuhrmann 2025). Die rekonstruierten (berufs-)biografischen Verläufe zeigten sich überaus dynamisch. Zum anderen wurde deutlich, wie stark die schulischen Rahmenbedingungen, etwa durch die Verbeamtung, auf berufliche Entscheidungen in der Biografie einwirken. In einer Studie mit Material aus diesen Fortsetzungsinterviews sowie Fortsetzungsinterviews aus einem anderen, ähnlich gelagerten Längsschnitt gingen wir beispielsweise der Janusköpfigkeit der Verbeamtung weiter nach (vgl. Pasternak et al. 2026/i. E.).

(3) Berücksichtigung von Diskontinuitäten, Auszeiten und Ausstiegen vor dem Hintergrund (berufs-)biografischer Feldzugänge und dem Fachkräftemangel:

Während in Teilstudie II das Thema des Lehrkräftemangels über Rekrutierungskampagnen in den Blick rückte, wurde in anderer Bezugnahme auf das Thema in den bereits angedeuteten weitergeführten (berufs-)biografischen Studien zum Sabbatical unter zwangsweiser Auflösung des Beamt*innenverhältnisses (vgl. Matthes & Fuhrmann 2025) sowie zu Diskontinuitäten in der Berufsausübung trotz/aufgrund der Verbeamtung (vgl. Pasternak et al. 2026/i. E.) auf das Thema rekurriert. Lehrpersonenmangel entsteht nicht nur dadurch, dass nicht genügend Interessent*innen für ein Studium gefunden werden, sondern auch, weil berufstätige Lehrpersonen nicht im Beruf verbleiben möchten und den Beruf aus unterschiedlichen (berufs-)biografischen Gründen verlassen. Die bisherigen Studien zeigen, wie Lehrpersonen mit den komplexen Anforderungen und Ver einbarkeiten im (Berufs-)Alltag umgehen und strukturelle Bedingungen mitunter über einen temporären oder vollständigen Austritt aus dem Beruf bearbeiten (vgl. Bauer et al. 2026/i. E.; Hövels et al. 2026/i. E.; Schmid-Kühn & Fuchs 2024). In der Fokussierung auf die Bearbeitung von Diskontinuitäten und Herausforderungen in der (Berufs-)Biografie zeigt sich auch, wie Lehrpersonen sich diesbezüglich in öffentlichen Communitys gegenseitig beraten (vgl. Grabosch et al. 2026/i. E.; Laubner et al. 2026/i. E.) und sich zur Unterstützung coachen lassen, mitunter mit dem Ausgang des Berufsaustrittes (vgl. Fuhrmann et al. 2026/i. E.; Matthes & Fuhrmann 2026/i. V.; Parade & Stuchell 2024).

(4) Schärfungen zur Ausdeutung von schulkulturellen Orientierungsrahmen sowie zu ihrer Bedeutung im (Berufs-)Alltag von Lehrpersonen:

Die Studentätigkeiten zum Material der Teilstudie III wurden ebenso bereits fortgesetzt. Etwa wurde dazu auf der metatheoretischen und empirischen Ebene der Frage zu den Gestaltformen der schulkulturellen Orientierungsrahmen im Vergleich der beiden Schulen des Samples weiter nachgegangen (vgl. Pallesen & Matthes 2023b). Dabei ist zu berücksichtigen, dass in den Schulleitungsreden nicht nur auf die Lehrpersonen eingegangen wird, sondern in der Verhandlung des schulischen Alltags auch die Schüler*in nenschaft, Fach- und Leistungskulturen oder außerschulische Rahmungen zum Thema werden. In dieser Konstellation ist die Frage offen, wie die Präsentation des schulkultu-

rellen Orientierungsrahmens zum Tag der offenen Tür letztlich durch die Schulleitung mitbedingt wird, auf ihre Deutungen zurückzuführen ist und was notwendig wäre, um die Schulkultur auch mit weiteren Teilespekten und interaktiven Bearbeitungsmodi aller beteiligten Akteur*innen ausschärfen zu können. Hierfür könnte das zusätzliche Material der Schulkonferenzen sowie der Expert*innengespräche mit den bisherigen Ergebnissen trianguliert werden. Auch zur Analyse habitueller Dispositionen, Passungen und Professionalisierungsoptionen im Horizont der Einzelschule sind weiterführende Auseinandersetzungen erfolgt (vgl. Pallesen & Matthes 2023c; Matthes et al. 2022; Pallesen & Kramer 2022).

(5) Fokussierung auf die Verhältnissetzungen der Orientierungsrahmen der Lehrpersonen zu den Orientierungsrahmen von weiteren Akteur*innen im (Berufs-)Alltag:

Wie sich v.a. in den Teilstudien I und III über die Interviews, die Narrative Karte und die Foto-Vignette gezeigt hat, setzen sich die Lehrpersonen in den Darstellungen über ihren (Berufs-)Alltag durchaus mit anderen Akteur*innen in Bezug als nur mit den Schüler*innen. Dies unterstreicht auch die Perspektive, dass sich die Tätigkeit nicht auf unterrichtliche Kontexte und auch nicht allein auf den Ort Schule verengen lässt. Die Bezugnahmen auf Schulleitungspersonal, Kolleg*innen oder die eigenen privaten Beziehungskonstellationen können etwa hinsichtlich der Ausübung beruflicher Tätigkeiten am Arbeitsort Schule oder am häuslichen Arbeitsplatz Irritationspotenziale für eigene Routinen zum Ausdruck bringen sowie handlungsleitende Bedeutung erlangen. So konnten etwa bei der Rekonstruktion des Materials in Teilstudie I und III übergreifend auch solche Situationen als krisenhaft rekonstruiert werden, in denen größere strukturelle Veränderungen und Modernisierungsprozesse im Sinne einer Schulkulturentwicklung wahrgenommen werden (z.B. Schulfusionen, -neugründungen, -auslagerungen, -baumaßnahmen), und in denen es weitergehend auch um Fragen zur ‚Übertragbarkeit‘ von (un-/bekannten) habituellen Dispositionen in einen neuen Kontext geht. Nachgegangen wurde diesem Phänomen in Ansätzen bereits in weiteren Studien zum Verhältnis von Passungsfragen (vgl. Pallesen & Matthes 2023b/c). Im weiteren Verlauf könnte eine solche Perspektive mit dem erhobenen Material zur individuellen Gestaltung der Tagesverläufe der Lehrpersonen (Teilstudie I) sowie zur Ausübung des Berufs an der Schule (Teilstudie III) weiter ausgeschärft werden.

(6) Stärkung der Perspektive auf den Arbeitsraum bzw. Arbeitsplatz im Lehrberuf und empirische Rekonstruktion zur räumlichen Konstitution von Arbeit:

Über die Befunde in Teilstudie I schließen weiterführend Fragen zur Ebene des Raumes an. Die Frage nach der praxeologischen Deutung der Kategorie Raum ist nicht nur eine theoretisch-konzeptionelle, sondern auch eine empirische (vgl. Matthes et al. 2025). Es hat sich gezeigt, dass „durch die Aktivität verschiedener [...] Teilgruppen an einem Ort oder auf einem Territorium mehrere Räume“ (Löw 2001, S. 64) entstehen, die in Gegenhorizonten relationiert werden und zueinander spannungsreich sein können, da sie wie aufgezeigt mit Einschränkungen und nicht unmittelbar aufzulösenden Herausforderungen einhergehen. Dort, wo an einem Ort mehrere, konkurrierende praktische Ausdeutung und soziale Konstruktion bei der Raumkonstitution zusammenfallen – u.a. in gemeinsamen Fachvorbereitungsräumen, Arbeitsbereichen am Wohnort sowie Unterrichtsräumen und in Schule generell – können über verbale und visualisierende Darstellungen die individuellen Bestrebungen und Abgrenzungsbemühungen im Verhältnis

zueinander sowie Entgrenzungen sichtbar werden. Die in den Interviews der Teilstudie I gestellte die Frage, was die Lehrpersonen als ihren Arbeitsplatz bezeichnen würden, gestaltete sich in der Verhandlung durch die Befragten als dichte Passage. Aufschlussreich ist dies insofern, als dass ein Arbeitsplatz durchaus unterschiedlich konstruiert wird und die Beantwortung der Frage aufgrund spannungsreichen Erlebens teils herausfordernd war. Es ging dabei häufig um die Differenz von Unterrichtsräumen und weiteren Arbeitsplätzen sowie das (Nicht-)Vorhandensein und die (Nicht-)Notwendigkeit eines eigenen Arbeitsplatzes. Die Frage nach der Konstitution des Arbeitsraums bzw. -platzes und damit die räumliche Konstitution von Arbeit bleibt v.a. auch im Zuge der Pandemiesituation (vgl. Court & Herzmann 2022) und sich verändernden und verlagernden Arbeitsräumen in private und digitale Sphären eine höchst aktuelle (vgl. Grabosch et al. 2026/i. E.; Laubner et al. 2026/i. E.; Hövels & Herzmann 2025, 2021).

(7) Anschlüsse an die Weiterbeforschung bildhafter Darstellungen und Bildakteur*innen im Zusammenhang mit deren Bezugnahme auf den (Berufs-)Alltag von Lehrpersonen:

Auf der Basis der dokumentarischen Rekonstruktionen der Zeichnungsbilder der Narrativen Karten in Teilstudie I soll es im Weiteren um die Herstellung einer Bildtypologie zu den Eigendarstellungen der Lehrpersonen gehen (vgl. Kanter 2016). Ähnlich wie es an anderer Stelle für die Betrachtung pädagogischer Metaphernfelder vorgeschlagen wird (z.B. Böhme 2024; Böhme & Böder 2020), gilt es in Bezug auf den Lehrberuf typische Ausdruckformen und Modi aus den Zeichnungsdarstellungen weiter herauszuarbeiten. Das Ziel ist es, damit noch näher zu den Charakteristika im bildhaften Denken und Handeln der Lehrpersonen vorzudringen und dabei die soziale Kommunikationsform solcher Vermittlungsprozesse zu konturieren (vgl. Matthes 2027b/i. V.). Inzwischen ist auch in Teilstudie II die Fortsetzung der Weiterarbeit an der Thematik erfolgt, bei der auf die generierten Verhandlungsmodi den rekonstruktiven Zugang mit Gratispostkarten zurückgegriffen werden konnte (vgl. Matthes & Pallesen 2022b). So wurde bisher eine weitere Anwerbekampagne des Jungen Sächsischen Lehrerverbandes hinsichtlich der Fokussierungen auf ‚typische‘ jugendkulturelle Ansprachen und regionenbezogene Bindungsversuche ergänzt. Es konnten zudem Genderstereotype mit Blick auf erwünschte Persönlichkeitsmerkmale rekonstruiert werden. Zum anderen wurden die Befunde mit Material aus der Unterhaltungsbranche gegenübergestellt, wobei sich der hinzugezogene Kontrast auf einen Radiobeitrag des Südwestrundfunk3 (SWR3) bezieht, in dem es auf satirische Weise um eine Anwerbekampagne geht. In der empirischen Gegenüberstellung zeigte sich eine Ähnlichkeit der verkürzten Darstellungsformen, d.h. die populären Verhandlungsweisen der Bildakteur*innen unterscheiden sich nicht allzu stark voneinander. Dabei lassen sich offizielle Rekrutierungen und die hierunter zum Ausdruck gelangten bildhaften Darstellungen noch deutlicher vor dem Hintergrund der medialen Unterhaltungsdimension sowie von (alltags-)theoretischen und praktischen Realitäten bzw. der Bedeutung ihrer Fiktion diskutieren. Aktuell werden weitere Kampagnen für die Herausstellung von Befunden gegenübergestellt (vgl. Matthes 2027c/i. V.), wobei dann neben den aktuell kursierenden Motiven zur Anwerbung von Lehrpersonal die Darstellungen anderer Berufskampagnen (z.B. für das Handwerk, die Bundeswehr) zurate gezogen werden (vgl. Bohnsack et al. 2026/i. V.). An anderer Stelle konnte zudem bereits die Verhandlungen solcher öffentlichen Darstellungen aus Sicht der Lehrpersonen mit betrachtet werden (vgl. Förster & Parade 2024; Geimer & Capovilla 2022). Daneben geht es zum einen um weitere ministeriell eingesetzte Bilder wie auf der Homepage des Bun-

desministeriums für Bildung und Forschung sowie forschungsmethodische Fragen zum Umgang mit ihnen, etwa als Identitätskonstruktionen bzw. -normen (vgl. Bohnsack 2024; Hoffmann 2024; Matthes & Trumpa 2023). Zum anderen rücken auch bildhafte Formate in den Blick, die über Social-Media-Kanäle kursieren und in denen Lehrpersonen und ihr Beruf zum Thema werden (vgl. Fuhrmann et al. 2026/i. E.; Grabosch et al. 2026/i. E.; Laubner et al. 2026/i. E.).

7.4 Nach der Annäherung: (K-)Ein Abschied vom Thema

Noch immer steht das Gedankenspiel vom Anfang der Arbeit im Raum. Gefragt wurde dort, was Sie mit dem Lehrer*in-Sein verbinden – und es wurden verschiedene Aspekte aufgerufen, die bei den Suchbewegungen auf persönliche Relevanzen verweisen. Nun, am Ende dieser Arbeit, lässt sich die Frage erneut stellen – und vielleicht in einem anderen Licht betrachten. Die spontanen imaginierten Bilder im Gedankenspiel zu Lehrpersonen und ihrem Beruf – geprägt etwa durch eigene Schulerfahrungen, mediale Repräsentationen oder biografische Nähe – erscheinen nach der Auseinandersetzung mit praxeologischen, bildwissenschaftlichen, professionstheoretischen und v.a. empirischen Perspektiven gleichermaßen verständlich wie eingeschränkt. Die gedanklichen Bilder verweisen auf tief verankerte Wissensbestände und reichen dabei doch nicht aus, um die Vielschichtigkeit der beruflichen Praxis von Lehrpersonen zu erfassen. Dies hat der Kontrast von Selbst- und Fremdbildern aufzeigen lassen, die auf visuellem und verbalem Weg zum Ausdruck gekommen sind. In dieser Arbeit konnte an den Darstellungen diskutiert werden, dass sie mitunter mit vereindeutigenden Vorstellungen einhergehen. Auch wenn die Reflexion des eigenen Habitus, wie sich gezeigt hat, ein schwieriges Unterfangen darstellt, plädiert die Arbeit dafür, sich im Kontrast der vorliegenden Bilder der eigenen Bilder bewusster zu werden und damit den persönlichen Standort auf eine wissenschaftlich-reflexive Weise zu hinterfragen. Gleichzeitig ist damit die Hoffnung verbunden, auf die Differenz von Wissensbeständen aufmerksam zu machen und die Bedeutung des Impliziten bei der Hervorbringung von Bildern zu stärken. Mit den Befunden und Diskussionspotenzialen dieser Arbeit seien darüber hinaus Anschlüsse dafür gelegt, offen zu bleiben für die Komplexität, die dem (Berufs-)Alltag von Lehrpersonen zugrundeliegt und die den Lehrpersonen auch unter aktuellen Entwicklungen zugemutet ist.

Literaturverzeichnis

- Akbaba, Y., Bräu, K. & Zimmer, M. (2013). Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer*innen mit Migrationshintergrund. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 37-57). Münster, New York: Waxmann.
- Amling, S. (2015). Lernorientierungen von Grundschullehrer*innen – Eine rekonstruktive Perspektive auf Formen des Kompetenzerwerbs unter den Bedingungen der Organisation Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5, S. 279-294.
- Ammann, T. (2004). *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Asbrand, B. (2009). Qualitative Schulforschung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 134-141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Asbrand, B., Martens, M. & Petersen, D. (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), S. 171-188.
- Baltruschat, A. (2010). *Die Dekoration der Institution Schule. Filminterpretation nach der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Baltruschat, A. (2015). Unterricht als videografische Konstruktion. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 267-292). Opladen, Berlin: Budrich.
- Bastian, J. (Hrsg.) (1988). 1968-1988. Eine Pädagogen-Generation zieht Bilanz. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), S. 417-435.
- Bauer, T., Geber, G., Görtler, S.-C., Hinzke, J.-H., Kowalski, M. & Matthes, D. (2020). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: methodisch-methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung. *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, 2-3, S. 349-376.
- Bauer, T., Fuhrmann, L., Herzmann, P., Hövels, B., Matthes, D. & Proske, M. (Hrsg.) (2026/i. E.). *Ausstiege und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrer*innenberuf. Zum Umgang mit Krisenerfahrungen und deren Folgen*. Sonderheft der Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Opladen/Toronto: Budrich.
- Baum, E. (2014). *Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469-520.
- Behnken, I. & Zinnecker, J. (2010a). Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biografisch erinnerter Lebensräume. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 547-562). Weinheim, München: Beltz/Juventa.
- Behnken, I. & Zinnecker, J. (2010b). Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biografisch erinnerter Lebensräume. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, S. 1-25.
- Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S. & Pauling, S. (Hrsg.) (2023). *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bennewitz, H. (2005). *Handlungskrise Schulreform. Deutungsmuster von Lehrenden zur Einführung der Förderstufe in Sachsen-Anhalt*. Wiesbaden: VS.
- Bennewitz, H. (2012). Der Blick auf Lehrer/-innen. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 203-214). Wiesbaden: Springer VS.
- Bennewitz, H. (2013). Entwicklungslinien und Situationen des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 43-59). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bennewitz, H. (2014). „doing teacher“. Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 262-284). Münster: Waxmann.
- Berdelmann, K. & Reh, S. (2015). Adressierung durch den Raum – (Lieblings)Plätze in der Schule. Eine foto-ethnographische Exploration. In T. Alkemeyer, H. Kalhoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraktiken. Körper – Räume – Artefakte* (S. 183-205). Weilerswist: Velbrück.

Literaturverzeichnis

- Bieber, G., Dederling, K., Krüger-Potratz, M. & Tillmann, K.-J. (2020). Editorial zum Schwerpunktthema: Lehrkräftemangel und Lehrerrekrutierung – historische Perspektive und aktuelle Problemlage. *Die Deutsche Schule*, 4, S. 359-363.
- Blömeke, S. (2005). Das Lehrerbild in Printmedien. Inhaltsanalyse von „Spiegel“- und „Focus“-Berichten seit 1990. *Die Deutsche Schule*, 97 (1), S. 24-39.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare*. Münster: Waxmann.
- Blotevogel, H. H. (1995). Raum. In P. Treuner (Hrsg.), *Handwörterbuch der Raumordnung* (S. 733-740). Hannover: Akademie für Raumforschung und Landesplanung.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 18, S. 3-10.
- Böder, T. & Pfaff, N. (2019). Zum Zusammenspiel von dokumentarischer Text- und Bildinterpretation am Beispiel der Analyse von Schriftbildern. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A.-C. Schondelmeyer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 135-152). Opladen: Budrich.
- Böder, T. & Rabenstein, K. (2021). Qualitative Ansätze in der Schulforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-24). Wiesbaden: Springer VS.
- Boehm, G. (1978). Zu einer Hermeneutik des Bildes. In H.-G. Gadamer & G. Boehm (Hrsg.), *Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften* (S. 444-471). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Boehm, G. (1994). *Was ist ein Bild?* München: Fink.
- Boehm, G. (2010). *Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens*. Berlin: Berlin University Press.
- Böhm-Kaspar, O. & Dizinger, V. (2021). Quantitative Ansätze. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-24). Wiesbaden: Springer VS.
- Böhm-Kaspar, O. & Weishaupt, H. (2008). Quantitative Ansätze und Methoden in der Schulforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 91-124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhme, J. (2008). Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs: interdisziplinäre Spannungen und Herausforderungen. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 125-155). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhme, J. (2009). Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektive des schulischen Bildungsraums* (S. 13-22). Wiesbaden: Springer VS.
- Böhme, J. (2024). Bilderreichtum und Bilderblindheit in der Schulpädagogik. In T. Wolfgarten & M. Trompeta (Hrsg.), *Bild und Erziehungswissenschaft. Eine Skizzierung der thematischen Schnittmenge sowie des disziplinären Feldes* (S. 116-135). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Böhme, J. & Böder, T. (2020). *Bildanalyse. Einführung in die bildrekonstruktive Forschungspraxis der Morphologischen Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhme, J. & Herrmann, I. (2011). *Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Böhme, J., Flasche, V. & Herrmann, I. (2016). Die Territorialisierung des (Schul)Pädagogischen im urbanen Wandel. Ein Forschungsbeitrag aus der Pädagogischen Morphologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (1), S. 62-77.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (4), S. 65-83.
- Bohnsack, R. (2007). Dokumentarische Methode und praxeologische Wissenssoziologie. In R. Schützeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 180-190). Konstanz: UVK.
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 35-55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Literaturverzeichnis

- Bohnsack, R. (2024). Dokumentarische Bildinterpretation: Suspendierung des Vorwissens und hermeneutischer Zirkel. Eine Antwort. *datum & diskurs.* #6, 1, S. 1-23.
- Bohnsack, R. (2025). Fallanalysen der Interaktion in People Processing Organizations und die Chancen kasuistischer Bildung. In R.-T. Kramer, T. Rabe & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 76-103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. & Przyborski, A. (2015). Pose, Lifestyle und Habitus in der Ikonik. In R. Bohnsack, B. Michel & A. Przyborski (Hrsg.), *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 343-363). Opladen/Berlin: Budrich.
- Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (Hrsg.) (2022). *Praxeologisch-wissensoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 9-32). Opladen/Berlin: Budrich.
- Bohnsack, R., Michel, B. & Przyborski, A. (Hrsg.) (2015a). *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis.* Opladen/Berlin: Budrich.
- Bohnsack, R., Fritzsch, B. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015b). *Dokumentarische Video- und Filminterpretation.* Opladen/Berlin: Budrich.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, S. 3-8.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule.* Tübingen: Narr.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). Von „Messbarkeitsphobie“ und Durchprozessierungslogik. Kooperatives Lernen im Englischunterricht und die Professionalisierung von Lehrpersonen. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissensoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 155-174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F. & Matthes, D. (2026/i. E.). *Kampagnen für das Lehramt und andere Felder zwischen Identitätsnormierung und Förderung persönlicher Identität. Eine Bildinterpretation.* (Arbeitstitel)
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyleischen Gesellschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und Klassen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1990). Die biographische Illusion. *BIOS*, 1, S. 75-81.
- Breidenstein, G. (2004). KlassenRäume. Eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5 (1), S. 87-107.
- Breidenstein, G. (2022). Pädagogische Heldinnen und Helden. Lehrerbildung mit Kinofilmen. In D. Matthes & H. Pallesen (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung* (S. 315-332). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. & Dorow, S. (2015). Arbeitsplätze. Beobachtungen und Analysen aus dem individualisierten Unterricht. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte* (S. 159-181). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Bressler, C. (2023). *Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brüggemann-Kons, N. (2025). *Inklusion und schulische Sinnstruktur. Rekonstruktionen zur Inklusionsentwicklung in Schul-Fach-Kulturen am Beispiel Sport.* Berlin: Logos.
- Brüsemeister, T. (2004). *Das andere Lehrerleben. Lehrerbiographien und Schulmodernisierung in Deutschland und der Schweiz.* Bern: Haupt Verlag.
- Budde, J. & Rißler, G. (2017). Dimension Raum – Einführung. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 496-508). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Budde, J. & Rißler, G. (2021). Theorie sozialer Praktiken. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 1-26). Wiesbaden: Springer VS.
- Burri, R. V. (2008). Bilder als soziale Praxis: Grundlegungen einer Soziologie des Visuellen. *Zeitschrift für Soziologie*, 37 (4), S. 342-358.

Literaturverzeichnis

- Carnap, A. (2019). *Die (Re)Produktion vergeschlechtlichter Subjekte in ambivalent-anerkennenden Wahrnehmungshandlungen von Lehrer*innen. Zentrale Vorannahmen und ausgewählte Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie ausgehend von Fotogruppendiskussionen*. Erlangen-Nürnberg.
- Carnap, A. (2022). *Geschlechtlichkeit und pädagogisches Handlungswissen. Eine rekonstruktive Studie zum schulischen Raum des Sicht- und Sagbaren*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Combe, A. (1983). *Alles Schöne kommt danach – Die jungen Pädagogen – Lebenentwürfe und Lebensgeschichten der Nachkriegsgeneration. Eine sozialpsychologische Deutung*. Reinbek: Rowohlt.
- Combe, A. (2015). Schulkultur und Professionstheorie: Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 117-135). Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, A. & Buchen, S. (1996). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schuformen*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 857-875). Wiesbaden: VS.
- Court, L. & Herzmann, P. (2022). Unterrichten ohne Klassenzimmer: Handlungsleitende Orientierungen von Lehrer*innen im Kontext bildungspolitischer Erwartungen in der Covid-19-Pandemie. In Matthes, D. & Hinzke, J.-H. (Hrsg.), *Implizites Wissen in schulischen Kontexten – Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven. Empirische Pädagogik*, 36 (3), Themenheft. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 311-326.
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, T. Philipp & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111-128). Tübingen: Tübingen University Press.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Damm, A. (i. V.). „Wer bin ich als (angehende) Lehrkraft – und wer soll ich sein?“ Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen in unterschiedlichen beruflichen Entwicklungsphasen zwischen Anspruch und Aneignung. Dissertationsschrift.
- de Boer, H. (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dickmann, J.-A., Elias, F. & Focken, F.-E. (2015). Praxeologie. In T. v. Meier, M. R. Ott & R. Sauer (Hrsg.), *Material Textkulturen. Konzepte – Materialien – Praktiken* (S. 135-146). Berlin: de Gruyter.
- Dietrich, F. (2023). Berufskulturelle Unbestimmtheit. Eine Annäherung an eine Spezifik der Berufskultur von Lehrer*innen zwischen Fremd- und Selbstbeschreibung. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 136-152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dimbath, O. (2013). Visuelle Stimuli in der qualitativen Forschung: Potenziale und Grenzen des fotogestützten Interviews. *Soziale Welt*, 64 (1/2), S. 137-152.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dohmen, D. (2025). *Massenexodus der Lehrkräfte. Eine Analyse der Abgänge aus dem Schuldienst*. 2., ergänzte Auflage. FiBS-Policy Paper Nr. 6.
- Dörner, O. (2009). Bildungswelten im Comic. Zum Verhältnis formeller und informeller Bildung Erwachsener in der Comiczeitschrift „Mosaik“. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 6, S. 1-13.
- Dörner, O. (2024). Bildwissenschaftliche Analysen in der Erwachsenenbildungsforschung. In T. Wolfgarten & M. Trompeta (Hrsg.), *Bild und Erziehungswissenschaft. Eine Skizzierung der thematischen Schnittmenge sowie des disziplinären Feldes* (S. 218-240). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Dreier, L., Leuthold-Wergin, A. & Lüdemann, J. (2018). Qualitativer Längsschnitt in der Bildungsforschung. Fallinterne und fallübergreifende Synthesierung als Forschungsperspektive. In M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 153-168). Wiesbaden: Springer VS.
- Du Bois-Reymond, M. & Schönig, B. (1982). *Lehrerlebensgeschichten. Lehrerinnen und Lehrer aus Berlin und Leiden (Holland) erzählen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ecarius, J. & Miethe, I. (Hrsg.) (2011). *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Eco, U. (1977). *Das offene Kunstwerk*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eco, U. (1984). *Semiotics and the philosophy of language*. Bloomington: Indiana University Press.
- Egger, R. & Hummel, S. (2016). *Lernwelt Schulweg. Sozialräumliche Annäherungen an ein Alltagsphänomen*. Wiesbaden: Springer VS.

Literaturverzeichnis

- Ehrenspeck, Y. & Schäffer, B. (Hrsg.) (2003). *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich.
- Endreß, F. (2019). *Bilder des Alterns und der Lebensalter im Bildraum Erwachsenenbildung. Eine vergleichende Analyse unter Berücksichtigung angrenzender Bildräume*. Wiesbaden: Springer Nature.
- Fabel-Lamla, M. (2004). *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess*. Wiesbaden: VS.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit?! Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fabel-Lamla, M. (2024). Professionalisierung von Lehrkräften aus Perspektive des (berufs-)biographischen Ansatzes. Forschungsbefunde und Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung. In M. Kratz, A. Dlugosch & M. Heß (Hrsg.), *Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung. Impulse für pädagogische Professionalisierungsprozesse* (S. 97-125). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Fabel-Lamla, M. & Košinář, J. (2026/i. E.). Empirische Zugänge und zentrale Befunde zur Professionalisierung pädagogischer Praxis aus (berufs-)biografischer Perspektive. In R. Porsch, T. Leonhard, S. Luttenberger & S. M. Kopp-Sixt (Hrsg.), *Handbuch Professionalisierung pädagogischer Praxis*. Münster u.a.: Waxmann.
- Fabel-Lamla, M. & Meyer-Jain, C. (2024). Multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Unterricht. Eine video-basierte Analyse von Interaktions- und Zuständigkeitsordnungen. In G. Wilm, R. Koßmann, S. Böse, M. Fabel-Lamla & C. Meyer-Jain (Hrsg.), *Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 247-268). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fankhauser, R. (2016). Sehen und Gesehen Werden – Zum Umgang von Lehrpersonen mit Kamera und Videografie in einer Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung [41 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17 (3), Art. 9.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – Schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), S. 275-293.
- Flasche, V. (2016). Der Schulraum in der Zukunftswerkstatt. Perspektiven einer empirisch fundierten Theorie des Schulraums. In C. Berndt, C. Kalisch & A. Krüger (Hrsg.), *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 116-128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Förster, M. & Parade, R. (2024). „Sei alles – werde Lehrer“. Aushandlung und Aneignung berufsbezogener Subjektnormen durch angehende Lehrpersonen. In J. Korte, D. Wittek & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 309-333). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.) (2013), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437-456). Weinheim: Beltz Juventa.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Friebertshäuser, B., von Felden, H. & Schäffer, B. (Hrsg.) (2007). *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Fuhrmann, L., Matthes, D. & Laubner, M. (2026/i. E.). Selbsthilfe oder Exit-Strategie? Eine qualitative Homepageanalyse zu externen Coachingangeboten für Lehrer:innen. In T. Bauer, L. Fuhrmann, P. Herzmann, B. Hövels, D. Matthes & M. Proske (Hrsg.), *Aussteige und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrer*innenberuf. Zum Umgang mit Krisenerfahrungen und deren Folgen*. Sonderheft der Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (S. 110-126). Opladen/Toronto: Budrich.
- Fuhs, B. (2003). Fotografie und qualitative Forschung. Zur Verwendung fotografischer Quellen in den Erziehungswissenschaften. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 265-285). Weinheim u.a.: Juventa.
- Gabriel, S., Leinhos, P., Kotzyba, K., Matthes, D., Meyer, K. & Völcker, M. (Hrsg.) (2021). *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen*. Reihe Studien zur Schul- und Bildungsforschung (SZSBF). Wiesbaden: Springer VS.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Garfinkel, H. (1974). The origins of the term ethnomethodology. In R. Turner (Hrsg.), *Ethnomethodology. Selected Readings* (S. 15-18). Harmondsworth: Penguin.
- Geimer, A. & Capovilla, D. (2022). Mediatisierung der Bildung und des Lehrer*innenhabitus? Zur Rezeption medial repräsentierter Lehrfiguren und Aneignung von Subjektnormen durch Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik. In D. Matthes & H. Pallesen (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung* (S. 269-290). Wiesbaden: Springer VS.

Literaturverzeichnis

- Gibson, A. (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Glaser, E., Koller, H.-C., Thole, W. & Krumme, S. (Hrsg.) (2018). *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Glasze, G. & Mattissek, A. (Hrsg.) (2009). *Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Human-geographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung*. Bielefeld: transcript.
- Goffman, E. (1969). *Wir alle spielen Theater*. München: Piper.
- Goffman, E. (1972). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und andere Insassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Göhlich, M. (1993). *Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Goldmann, D. (2018). Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 122-134.
- Gollub, P., Zorn, S. K., Kruse, C. (2024). Den einen Lehrkräftemangel gibt es nicht. Ein Diskussionsbeitrag zur Differenzierung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24 (1), S. 50-57.
- Gosztonyi, A. (1976). *Der Raum. [Band 1]*. Freiburg: Alber.
- Graalmann, K. (2018). „Man muss halt wissen, wo ist gut, wo fängt Lehrer an und wo fängt Lehrer auf.“ Zu habituell-dilemmatischen Aushandlungsprozessen einer Gesamtschullehrerin. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 95-108.
- Grabosch, A. (2024). Lehrer:innen als Influencer:innen. Eine Analyse zur Logik des Verkaufs von Produkten und Leistungen auf Instagram. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 15, S. 431-449.
- Grabosch, A., Laubner, M. & Matthes, D. (2026/i. E.). Ratgeben in den sozialen Medien. Eine netnografische Untersuchung kontrastierender Instagrambeiträge von Lehrkräften. In U. Sauerbrey, T.-M. Menzel & F. Hemmerich (Hrsg.), *Digitale Ratgebermedien. Neue mediale Formate des Ratgebens und Ratnehmens*. Nomos: Ergon.
- Greiner, U. & Vorauer, M. (2007). *Lehrerfiguren im internationalen Spielfilm: Helden oder Gescheiterte?* Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Hackbarth, A. & Akbaba, Y. (2019). Filmische Inszenierung von Inklusion und deren Rezeption in fallbasierter Lehrer_innenbildung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, S. 54-66.
- Halász, G., Santiago, P., Ekholm, M., Matthews, P. & McKenzie, P. (2004). *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern*. Länderbericht: Deutschland. Bonn.
- Hallitzky, M., Beyer, B., Hempel, C., Leicht, J. & Schroeter, E. (2017). „Das Märchen vom Machandelbaum“ oder wie Unterrichtsstoff durch Medien inszeniert wird. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6, S. 28-38.
- Hardwig, T. & Mußmann, F. (2018). *Zeiterfassungsstudien zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland. Konzepte, Methoden und Ergebnisse von Studien zu Arbeitszeiten und Arbeitsverteilung im historischen Vergleich. Expertise im Auftrag der Max-Träger-Stiftung*. Göttingen.
- Hascher, T., Idel, T.-S. & Helsper, W. (Hrsg.) (2021). *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinrich, A. J., Marguin, S., Million, A. & Stollmann, J. (Hrsg.) (2021). *Handbuch qualitative und visuelle Methoden der Raumforschung*. Bielefeld: transcript/UTB.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS.
- Helfferich, C. (2014). Mental Maps und Narrative Raumkarten. In C. Bischoff, C. Oehme-Jüngling & W. Leimgruber (Hrsg.), *Methoden der Kulturanthropologie* (S. 241-256), Bern: Haupt Verlag.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungswisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521-570). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2002a). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpke (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2002b). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift* (S. 67-86). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Helsper, W. (2008a). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), S. 63-80.
- Helsper, W. (2008b). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel Schule* (S. 114-145). Wiesbaden: VS.

Literaturverzeichnis

- Helsper, W. (2012). Die Antinomie von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Schulkulturen. Strukturelle Bestimmungen und empirische Einblicke. In C. Nerowski, T. Hascher, M. Lunkenstein & D. Sauer (Hrsg.), *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik* (S. 27-46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 103-126). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2024). (Berufs-)Biographie und pädagogische Professionalität. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Helsper, W. (2025). Die Ambivalenz der Reflexion – zwischen professioneller Strukturnotwendigkeit, endloser Anspruchssteigerung und normierendem Reflexionsregime. In R.-T. Kramer, T. Rabe & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 42-75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen élitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktion zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2014). Schülerhabitus und Schulkultur – Inklusion, inkludierte Fremdheit und Exklusion am Beispiel exklusiver Schulen. In U. Bauer, A. Bolder, H. Bremer, R. Dobischat & G. Kutschla (Hrsg.), *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?* (S. 311-334). Wiesbaden: Springer VS.
- Hempel, C. (2020). Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herfter, C. & Hallitzky, M. (2020). Anwerbung, Zugang, Eignung und Studienverläufe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 369-375). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.
- Hericks, U. & Kunze, I. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), S. 401-416.
- Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018a). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 51-67). Opladen/Berlin: Budrich.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018b). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 65-80.
- Herrmann, I. (2014). *Vandalismus an Schulen. Bedeutungsstrukturen maskierender Raumpraktiken*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Herzmann, P. (2001). *Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 408-432). Münster: Waxmann.
- Herzog, S. & Sandmeier, A. (2024). Ausstieg aus dem Lehrberuf: Wege, Gründe und Folgerungen für den Arbeitsort Schule. In S. M. Schmid-Kühn, & T. Fuchs (Hrsg.), *Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehrberausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 184-200). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Herzog, S., Sandmeier, A. & Terhart, E. (2021). Berufliche Biografien und berufliche Mobilität von Lehrerinnen und Lehrern. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1251-1268). Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H. (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H. (2022a). Selbstbild, Fremdbild, Handlungspraxis. Zur Aufschlüsselung der Relation von Lehrerbildern und unterrichtsbezogenem Lehrerhandeln. In D. Matthes & H. Pallesen (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung* (S. 229-250). Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H. (2022b). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus? Reflexionspotentiale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 247-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hinzke, J.-H., Bauer, T., Damm, A., Kowalski, M. & Matthes, D. (Hrsg.) (2023). *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Reihe Dokumentarische Schulforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim, München: Juventa.
- Hoffmann, N. F. (2015). „There is no magic in triangulation“ – Gruppendiskussionen und Gruppenfotos in Triangulation und Typenbildung. In R. Bohnsack, B. Michel & A. Przyborski (Hrsg.), *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 325-342). Opladen/Berlin: Budrich.
- Hoffmann, N. F. (2024). Dokumentarische Bildinterpretation und Mehrdimensionalität.: Aspekthaftigkeit der Erkenntnis und komparative Analyse. *datum & diskurs.* #6, 1, S. 1-21.
- Holtappels, H. G. & Rolff, H.-G. (2004). Zum Stand von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In U. Popp & S. Reh (Hrsg.), *Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwängen und Reformansprüchen* (S. 51-74). Weinheim: Beltz.
- Hörlein, M. & Gibson, A. (2008). Möglichkeiten und Barrieren der Vereinbarkeit von Lehrberuf und Familie am Beispiel von Hauptschullehrerinnen und Hauptschullehrern. In M. Hummrich (Hrsg.), *Benachteiligung im Bildungssystem* (S. 161-181). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Hövels, B. & Herzmann, P. (2021). Kontingenzbearbeitung in der Krise. Eine dokumentarische Rekonstruktion von Kommunikationsbeiträgen im #twitterlehrerzimmer zu Zeiten der pandemiebedingten Schulschließungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22 (1), S. 139-158.
- Hövels, B. & Herzmann, P. (2025). „Dann würde ich kündigen – das tu ich mir nicht an.“ Dokumentarische Rekonstruktionen von Beiträgen im #twitterlehrerzimmer. In D. Wittek, J. Korte, D. Matthes & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen* (S. 208-227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hövels, B., Herzmann, P., Bauer T., Fuhrmann, L., Matthes, D. & Proske, M. (2026/i.E). Editorial: Aussteige und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrer*innenberuf. Zum Umgang mit Krisenerfahrungen und deren Folgen. In T. Bauer, L. Fuhrmann, P. Herzmann, B. Hövels, D. Matthes & M. Proske (Hrsg.), *Aussteige und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrer*innenberuf. Zum Umgang mit Krisenerfahrungen und deren Folgen*. Sonderheft der Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (S. 7-28). Opladen/Toronto: Budrich.
- Huber, H. D. (2004). *Bild – Beobachter – Milieu. Entwurf einer allgemeinen Bildwissenschaft*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz Verlag.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13-37). Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2011). Qualitative Mehrebenenanalyse als triangulierendes Verfahren. Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. In J. Ecarius & I. Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 109-134). Opladen/Berlin: Budrich.
- Hummrich, M., Schwendowius, D. & Terstegen, S. (Hrsg.) (2022). *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2016). Lehrkräfte als ‚kreative Subjekte‘: Überlegungen zum Verhältnis von Profession und Innovation. In T.-S. Idel, F. Dietrich, I. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform* (S. 278-295). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 13-82). Opladen/Berlin: Budrich.
- Imdahl, M. (1994). Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In G. Boehm (Hrsg.), *Was ist ein Bild?* (S. 300-324). München: Fink.
- Imdahl, M. (1996a [1974]). Cézanne – Bracque – Picasso. Zum Verhältnis zwischen Bildautonomie und Gegenstandssehen. In G. Boehm & M. Imdahl (Hrsg.), *Gesammelte Schriften, Band 3: Reflexion – Theorie – Methode* (S. 300-380). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Imdahl, M. (1996b [1980]). Giotto – Arenafresken. *Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. München: Fink.
- Jarzabkowski, L. M. (2002). A case study of collegiality. *Leading and Managing*, 6 (1), S. 21-36.
- Kajetzke, L. & Schroer, M. (2015). Die Praxis des Verräumlichen: eine soziologische Perspektive. *Europa Regional*, 21 (1-2), S. 9-22.
- Kanter, H. (2016). *Ikonische Macht. Zur sozialen Gestaltung von Pressebildern*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Kaspar, H. (2013). Raumkonstruktionen aus Erzählungen rekonstruieren. Reflexionen aus einem Forschungsprojekt zur Untersuchung von „Park-Räumen“. In E. Rothfuß & T. Dörfler (Hrsg.), *Raumbezogene qualitative Sozialforschung* (S. 175-199). Wiesbaden: Springer VS.

Literaturverzeichnis

- Kelchtermanns, G. (1990). Die berufliche Entwicklung von Grundschullehrern aus einer biographischen Perspektive. *Pädagogische Rundschau*, 44, S. 321-332.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Auflage (S. 386-407). Münster, New York: Waxmann.
- Kessl, F. (2016). Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Theimenteils „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (2), S. 5-19.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (Hrsg.) (2008). *Schlüsselwerke der Sozialraumforschung. Traditionslinien in Text und Kontexten*. Wiesbaden: VS.
- Keßler, C. I. (2017). *Doing School. Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klemm, K. (2022a). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise*. Berlin: VBE.
- Klemm, K. (2022b). Zum Mangel an Grundschullehrkräften. In: I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 304-314). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kogler, R. (2018). Bilder und Narrationen zu Räumen. Die Zeichnung als visueller Zugang zur Erforschung sozialräumlicher Wirklichkeiten. In J. Wintzer (Hrsg.), *Sozialraum erforschen. Qualitative Methoden in der Geographie* (S. 261-277). Berlin, Bern: Springer.
- Kogler, R. & Wintzer, J. (Hrsg.) (2021). *Raum und Bild. Strategien visueller raumbezogener Forschung*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 857-875). Wiesbaden: Springer VS.
- Kondratjuk, M. & Leinhos, P. (2019). Mut zur Marginalisierung. Triangulation als inhärentes Prinzip qualitativer Forschung. In J. Lüdemann & A. Otto (Hrsg.), *Triangulation und Mixed-Methods. Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen* (S. 39-62). Wiesbaden: Springer VS.
- König, E. & Bentler, A. (2010). Konzepte und Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess. In B. Friebethhäuser, A. Langer, A. Prengel, H. Boller & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 3. Aufl. (S. 173-182). München: Juventa.
- Kosica, S. (2020). *Im Dazwischen bewegen. Ein phänomenologischer Zugang zur Schulraumforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Kowalski, M. (2015). Übergriffige Nähe – Inszenierungsmuster und Strukturmerkmale sexualisierter Gewalt im Spielfilm „Die Auserwählten“. *Der pädagogische Blick*, 2, S. 79-92.
- Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kowalski, M., Bauer, T. & Matthes, D. (2023). Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode – Ergebnisse und Perspektiven aus einem Studienreview. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 169-188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, M. & Bettinger, P. (2024). Bild – Bildung – Biographie. Eine synoptische Betrachtung der Bedeutung des Bildes in der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung. In T. Wolfgarten & M. Trompeta (Hrsg.), *Bild und Erziehungswissenschaft. Eine Skizzierung der thematischen Schnittmenge sowie des disziplinären Feldes* (S. 31-54). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kramer, R.-T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“*. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen: Leske + Budrich.
- Kramer, R.-T. (2015). Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? Ausgangspunkte, Weiterführungen und „heimliche“ Umbauten durch Werner Helsper. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 23-47). Wiesbaden: VS.
- Kramer, R.-T. (2019). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 307-330). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. (2022). Lehrerbilder und Lehrerhabitus: Strukturalistisch-praxistheoretische Überlegungen zur Hervorbringung und Bedeutung von Lehrerbildern. In D. Matthes & H. Pallesen (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung* (S. 73-90). Wiesbaden: Springer VS.

Literaturverzeichnis

- Kramer, R.-T. (2025). Reflexivität und Fallverstehen durch das kasuistische, wissenschaftliche Lehramtsstudium? Versuch einer professions- und praxis theoretischen Grundlegung. In R.-T. Kramer, T. Rabe & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 27-41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2017). *Lehrerhandeln zwischen beruflichen und professionellen Habitus – Praxeologische Grundlegungen und rekonstruktive Perspektiven* (unveröffentlichtes Manuskript).
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung* (S. 41-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019a). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019b). Theoretisch-konzeptionelle und empirische Herausforderungen des Lehrerhabitus. Eine Einleitung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 9-23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019c). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T., Idel, T.-S. & Schierz, M. (2018). Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. Ein Basisbeitrag zur Einführung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 3-36.
- Kramer, R.-T., Rabe, T. & Wittek, D. (Hrsg.) (2025). *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS.
- Kreuz, S. (2023). *Gym Buddies – Juvenile Trainingsgemeinschaften in Bild und Text*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kreuz, S. & Matthes, D. (2019). (Selbst-)Zeichnung, Selbstaufzeichnung und Dokumentarische Methode. Potenziale und Erfordernisse methodenpluraler und methodologieinterner Triangulationskonzepte. In J. Lüdemann & A. Otto (Hrsg.), *Triangulation und Mixed Methods. Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen* (S. 203-247). Wiesbaden: VS Verlag.
- Krüger-Potratz, M. (2011). Kultur. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (S. 253-255). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Krüger, J. O. (2024). Lehrkräfte als EinzelkämpferInnen? Bilder des LehrerInnenberufs in der Ratgeberliteratur. In S. M. Schmid-Kühn & T. Fuchs (Hrsg.), *Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 201-215). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kunze, K. (2011). *Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Laubner, M., Grabosch, A. & Matthes, D. (2026/i.E.). *Das #instalehrerzimmer als Resonanzraum? Forschungspraktische und method(olog)ische Überlegungen zur Analyse von Resonanzerfahrungen von Lehrkräften in den sozialen Medien*. (Arbeitstitel)
- Leonhard, T., Košinár, J. & Reintjes, C. (Hrsg.) (2018). *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Löw, M. (2016). Kommunikation über Raum. Methodologische Überlegungen zur Analyse der Konstitution von Raum. In G. B. Christmann (Hrsg.), *Zur kommunikativen Konstruktion von Räumen – Theoretische Konzepte und empirische Analysen* (S. 79-88). Wiesbaden: Springer VS.
- Löw, M., Heinrich, A. J. & Marguin, S. (2021). Raumtheorie denken und machen. Ein Gespräch über die Beziehung zwischen Theorie und Methoden der qualitativen Raumforschung. In A. J. Heinrich, S. Marguin, A. Million & J. Stollmann (Hrsg.), *Handbuch qualitative und visuelle Methoden der Raumforschung* (S. 21-35). Bielefeld: transcript/UTB.
- Lüdemann, J. & Otto, A. (Hrsg.) (2019). *Triangulation und Mixed Methods. Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lutz, M., Behnken, I. & Zinnecker, J. (1997). Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnerter Lebensräume. In B. Frieberthhäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 414-435). Weinheim, München: Juventa.

Literaturverzeichnis

- Mannheim, K. (1952a). *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a. M: Schulte-Bulmke.
- Mannheim, K. (1952b). *Wissensoziologie*. In Ders., *Ideologie und Utopie* (S. 227-267). Frankfurt a. M: Schulte-Bulmke.
- Mannheim, K. (1964a). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In Ders., *Wissensoziologie* (S. 91-154). Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1964b). Das Problem der Generationen. In Ders., *Wissensoziologie* (S. 509-565). Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Martens, M. (2015). Differenz und Passung. Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16 (2), S. 211-230.
- Martens, M., Asbrand, B. & Spieß, C. (2015). Lernen mit Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4, S. 48-65.
- Maschke, S. (2013). *Habitus unter Spannung. Bildungsmomente im Übergang. Eine Interview- und Fotoanalyse mit Lehramtsstudierenden*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Maschke, S. & Hentschke, A.-K. (2017). Die Sozialräumliche Karte als triangulierendes Verfahren der Dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion von Bildungsprozessen und -strategien in biografischen Über-gängen. *ZQF*, 1, S. 117-136.
- Matthes, D. (2016). Wie wird „Raum“ für Lehrpersonen thematisch? Über die Notwendigkeit einer empirischen Rekonstruktion schulischer Architekturen. In J. Ludwig, M. Ebner von Eschenbach & M. Kondratjuk (Hrsg.), *Sozialräumliche Forschungsperspektiven. Disziplinäre Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder* (S. 127-148). Op-laden/Berlin: Budrich.
- Matthes, D. (2018). Raum(wissen) im Narrativen Entwurf. Ein dokumentarischer Zugang zu Narrativen Kar-ten und Interviews am Beispiel einer Studie zum LehrerInnenberuf. In B. Engel, H. Peskoller, K. Westphal, K. Böhme & S. Kosica (Hrsg.), *räumen – Raumwissen in Natur, Kunst, Architektur und Bildung* (S. 252-273). Weinheim: Beltz Juventa.
- Matthes, D. (2021). Bild-Text-Relationen in Narrativen Karten. Raumkonstruktionen des Berufsalltags von Lehrer*innen dokumentarisch analysieren. In R. Kogler & J. Wintzer (Hrsg.), *Raum und Bild. Strategien visueller raumbezogener Forschung* (S. 125-139). Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Matthes, D. (2027a/i. V.). *Zu Hause im Lehrer*innenzimmer: Erste Befunde zur Rekonstruktion berufsbezogener Orientierungen in Familien mit mehrgenerationalem Bezug zum Lehramt*. (Arbeitstitel)
- Matthes, D. (2027b/i. V.). *(Berufs-)Biografische Forschung zu Lehrpersonen mit Narrativen Karten: Eine Bildtypologie zum Verhältnis von Berufs- und Lebenswelt*. (Arbeitstitel)
- Matthes, D. (2027c/i. V.). *Im Wettkampf um die Lehrkräfte der Zukunft: Eine bundeslandübergreifende Analyse aktueller Rekrutierungskampagnen zur Personalgewinnung*. (Arbeitstitel)
- Matthes, D. & Damm, A. (2020). Berufskampagnen als empirisches Datum von Bildern zum Lehrerwerden und Lehrersein – dokumentarische Analyse und professionstheoretische Diskussion von Lehrerbildern in Gratis-postkarten. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, S. 126-141.
- Matthes, D. & Fuhrmann, L. (2025). „Auszeiten“ im Lehrer*innenberuf als Bearbeitung berufsbezogener (Entwicklungs-)Aufgaben? Zur professionstheoretischen Bedeutung (berufs-)biografischer und lebensweltlicher Erfahrungen anhand dokumentarischer Fallrekonstruktionen zum ‚Lehrer*innen-Sabbatical‘. In D. Wittek, J. Korte, D. Matthes & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen* (S. 161-189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, D. & Fuhrmann, L. (2026/i. V.). *Coaching als Krisenlösung auf Augenhöhe? Eine Typologie zu Inszenie-rungs- und Beratungsformen zum Lehrberuf durch Teacher-Influencer*innen*. (Arbeitstitel)
- Matthes, D. & Herrmann, I. (2018). (Neue) Wege zum Raum – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven qua-litativ-rekonstruktiver Forschungspraxis. In M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und Methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 247-270). Wiesbaden: Springer VS.
- Matthes, D. & Pallesen, H. (Hrsg.) (2022a). *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Matthes, D. & Pallesen, H. (2022b). „Sie möchten jeden Morgen früh aufstehen...?“ (Mediale) Bilder von Lehrer*innen, ihrem Beruf und Schule – eine Einleitung. In D. Matthes & H. Pallesen (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung* (S. 1-36). Wiesbaden: Springer VS.
- Matthes, D. & Trumpa, S. (2023). Dokumentarische Bildinterpretation im Diskurs – eine ko-konstruktive Doku-mentenanalyse einer BMF-Homepage zum Thema ‚Bildung im Schulalter‘. *datum & diskurs*, #6, 1, S. 1-37.

Literaturverzeichnis

- Matthes, D., Bauer, T. & Hinzke, J.-H. (2022). Reflexion zwischen Ideal- und Wirklichkeitskonstruktionen – Wie Lehrpersonen über ihren Berufsalltag reflektieren und was das für ihre Professionalität bedeutet. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, S. 173-181.
- Matthes, D., Nugel, M. & Kosica, S. (2025). Schularchitektur und Schulleben. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften. Band 2. Unterricht und Schule Gestalten* (S. 322-345). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Meister, G. (2005). *Das unterrichtliche Selbstverständnis von LehrerInnen. Empirische Muster im Kontext von Unterricht und Biographie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Messmer, R. (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen [58 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16 (1), Art. 3.
- Michel, B. (2003). Dimensionen der Offenheit. Kollektive Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. In Y. Ehrenspeck & B. Schäffer (Hrsg.), *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch* (S. 227-249). Opladen: Leske + Budrich.
- Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moebius, S. & Quadflieg, D. (2011a). Kulturtheorien der Gegenwart – Heterotopien der Theorie. In S. Moebius & D. Quadflieg (Hrsg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (S. 11-18). Wiesbaden: VS.
- Moebius, S. & Quadflieg, D. (Hrsg.) (2011b). *Kultur. Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS.
- Moldenhauer, A. & Kuhlmann, N. (2021). Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule. In B. Asbrand, M. Hummrich, T.-S. Idel & A. Moldenhauer (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 245-268). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2006). Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (1), S. 91-107.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2013a). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 271-293). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2013b). Sozialisation in konjunktiven, organisierten und institutionalisierten Transaktionsräumen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, S. 189-202.
- Nohl, A.-M. (2013c). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2016). Pädagogische Prozesse im Raum – pragmatistische und wissenssoziologische Perspektiven auf Sozialisation und Bildung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 92 (3), S. 393-407.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M. (2018). Die empirische Rekonstruktion materieller Artefakte mit der Dokumentarischen Methode. In A. Tervooren & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 37-53). Opladen/Berlin: Budrich.
- Nugel, M. (2017). Die Erziehungswissenschaft als Raumwissenschaft – Herausforderungen durch den spatial turn. In C. Thompson, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Die Sache(n) der Bildung* (S. 263-278). Paderborn: Schöningh.
- Nünning, A. (2005). *Grundbegriffe der Kulturtheorie und Kulturwissenschaften*. Stuttgart: Sammlung Metzler.
- Oelkers, J. (2003). *Wie man Schulen entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Olk, M. (2024). *Inklusion als normative Aufgabe. Rekonstruktionen zur Alltagsmoral grundschulpädagogischer Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pallesen, H. (2014). *Talent und Schulkultur. Fallrekonstruktionen zu Bildungsgangentscheidungen an einer Elite-schule des Sports*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Pallesen, H. & Kramer, R.-T. (2022). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion in der Sportpädagogik. Gegenstandsbezogene, methodologische und methodische Reflexionen zu einer praxeologischen Perspektive. In B. Zander, D. Rode, D. Schiller & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie* (S. 121-147). Wiesbaden: Springer VS.
- Pallesen, H. & Matthes, D. (2020a). „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte“. (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, S. 95-109.

Literaturverzeichnis

- Pallesen, H. & Matthes, D. (2020b). Praxeologische Perspektiven der Lehrer*innenprofessionsforschung. Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer*inneninterviews. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung eV. (ces), S. 119-142.
- Pallesen, H. & Matthes, D. (2023a). „hier sind Leute am Start die einfach Lust haben Schüler zu unterrichten und Schule zu gestalten“. Schulische Sinnentwürfe und Optimierungsbestrebungen aus kultur- und praxis-theoretischer Perspektive. In S. M. Weber, C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.), *Organisationen optimieren. Jahrbuch Organisationspädagogik* (S. 151-166). Wiesbaden: Springer VS.
- Pallesen, H. & Matthes, D. (2023b). Rekonstruktionen zum schulischen Orientierungsrahmen: Ein Beitrag zur Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 313-332). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pallesen, H. & Matthes, D. (2023c): „ich nehm das so als Schmelzriegel wahr“. Lehrer*insein an der Gesamtschule – eine Frage der Passung? In K. Graalmann, P. große Prues, M. Hollen & S. Thiersch (Hrsg.), *Gesamtschule – status quo und quo vadis* (S. 163-180). Münster: Waxmann.
- Panofsky, E. (1932). Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst. *Logos. Internationale Zeitschrift für Philosophie und Kultur*, 21, S. 103-119.
- Panofsky, E. (1975). Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In E. Panofsky (Hrsg.), *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst* (S. 36-67). Köln: DuMont.
- Parade, R. & Stuchell, M. (2024). Die Behandlung des ‚Normalen‘. Professionssoziologische und guovernementalitätstheoretische Annäherungen an Coaching im Lehrberuf. In R. Mayer, R. Parade, J. Sperschneider & S. Wittig (Hrsg.), *Schule und Pathologisierung* (S. 181-204). Weinheim: Beltz Juventa.
- Paseka, A. (2013). Selbsththematisierungen von Lehrerinnen und Lehrern – zwischen Überhöhung, Normalitätsansprüchen und Verachtung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), S. 131-150.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2014). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 1, S. 46-63.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.) (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pasternak, V., Matthes, D. & Wittek, D. (2026/i.E.). Die Verbeamtung als goldener Käfig? Eine empirische Studie zu (Dis-)Kontinuitäten in der (Berufs-)Biografie von Lehrpersonen. In T. Bauer, L. Fuhrmann, P. Herzmann, B. Hövels, D. Matthes & M. Proske (Hrsg.), *Aussteige und (Dis-)Kontinuitäten im Lehrer*innenberuf. Zum Umgang mit Krisenerfahrungen und deren Folgen*. Sonderheft der Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (S. 61-76). Opladen/Toronto: Budrich.
- Petersen, D. (2016). *Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang*. Wiesbaden: VS.
- Pille, T. (2013). *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.
- Pinn, S. & Rothland, M. (2011). Die „Anti-Elite“ – dumm, neurotisch und falsch motiviert? Das Bild angehender Lehrkräfte in den Printmedien. *Seminar*, 17 (4), S. 136-148.
- Polanyi, M. (2009 [1966]). *The Tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pollmeier, P., Rogge, T. & Vogelsang, C. (2021). Emotionale Erfahrungen von Lehramtsstudierenden bei der Arbeit mit Eigenvideografien von Unterricht – Fallanalysen aus einer längsschnittlichen Interviewstudie im Praxissemester. *Zeitschrift für Empirische Hochschulforschung*, 5, S. 20-37.
- Porsch, R., Leonhard, T., Luttenberger, S. & Kopp-Sixt, S. M. (Hrsg.) (2026/i.E.). *Handbuch Professionalisierung pädagogischer Praxis*. Münster u.a.: Waxmann
- Proske, M., Herzmann, P. & Hoffmann, M. (2020). Spielfilme über Lehrer*innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 269-282). Opladen/Berlin: Budrich.
- Proske, M., Rabenstein, K., Moldenhauer, A., Thiersch, S., Bock, A., Herrle, M., Hoffmann, M., Langer, A., Macgilchrist, F., Wagener-Böck, N. & Wolf, E. (Hrsg.) (2023). *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Przyborski, A. (2018). *Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung*. Berlin, Boston: de Gruyter Oldenbourg.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Verlag.
- Rauh, B. & Weber, J.-M. (Hrsg.) (2020). *Lehrkräftebildung mit Fack ju Göhte. Junge Lehrerinnen und Lehrer zwischen Adoleszenz und Verantwortung*. Gießen: Psychosozial Verlag.

Literaturverzeichnis

- Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), S. 282-301.
- Reckwitz, A. (2006). Aktuelle Tendenzen der Kulturtheorien. Nachwort zur Studienausgabe. In A. Reckwitz (Hrsg.), *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms* (S. 705-728). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reh, S. (1996a). Bildungspolitischer Wandel und Identität. Lehrerinnen und Lehrer in den neuen Bundesländern. In G. Flösser, H.-U. Otto & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang* (S. 80-100). Opladen: Leske + Budrich.
- Reh, S. (1996b). LehrerInnen in der DDR – LehrerInnen im vereinten Deutschland. Vom Wandel des beruflichen Selbstverständnisses. Chance für eine Professionalisierung? In H.-J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* (S. 254-276). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S. (2003). *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekennnisse.“ Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S. & Schelle, C. (2006). Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 391-411). Wiesbaden: VS.
- Reh, S. & Scholz, J. (2007). Verachtungserfahrungen in der Selbstthematisierung der Profession und ihrer Professionellen. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik* (S. 293-311). Wiesbaden: VS.
- Reinert, G.-B. & Zinnecker, J. (1978a). Vorwort. In G.-B. Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (S. 11-13). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- Reinert, G.-B. & Zinnecker, J. (1978b). „Ich wünsche mir, die Schule so, weil man dann die Schule vergessen kann....“ Schulhofutopien einer 7. Klasse. In G.-B. Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (S. 177-183). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642-660). Münster: Waxmann.
- Richter, S. G. (2015). Klassenmanagement in Übergangssituationen des Hauptschulunterrichts. Dokumentarische Videointerpretation von Interaktionspraktiken im Umgang mit sozialer (Un-)Ordnung. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 207-233). Opladen/Berlin: Budrich.
- Ricken, N. (Hrsg.) (2007). *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien Perspektiven*. Wiesbaden: VS.
- Rosenberger, K. (2013). *Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden. Eine Vignettenstudie*. Wiesbaden: VS.
- Rothland, M. (2022). Keine „Faulen Säcke“ mehr? Bedingungen und vermeintliche Folgen des Lehrerinnen- und Lehrerbildes in der Öffentlichkeit. In D. Matthes & H. Pallesen (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung* (S. 55-72). Wiesbaden: Springer VS.
- Rotter, C. (2014). *Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rotter, C. (2022). „trotzdem bin ich ja noch der Türke“ – Lehrkraft mit Migrationshintergrund als virtuelle soziale Identität. In D. Matthes & H. Pallesen (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung* (S. 251-267). Wiesbaden: Springer VS.
- Rundel, S. (2020). Das Bild als Stimulus in der qualitativen Sozialforschung: Replik zum Beitrag von Hilke Pallesen und Dominique Matthes „Praxeologische Perspektiven der Lehrer*innenprofessionsforschung: Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer*inneninterviews“. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, Heft 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 143-152.
- Sachs-Hombach, K. (2003). *Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft*. Köln: Halem.
- Sauer, A. (2018). *LSBTIQ-Lexikon. Grundständig überarbeitete Lizenzausgabe des Glossars des Netzwerkes Trans*Inter*Sektonalität*. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.

Literaturverzeichnis

- Schaefers, C. & Koch, S. (2000). Neuere Veröffentlichungen zur Lehrerforschung. Eine Sammelrezension. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (4), S. 601-623.
- Schäffer, B. (2010). *Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild*. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Biographie- und Bildungsforschung* (S. 207-232). Opladen/Berlin: Budrich.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Schmid-Kühn, S. M. & Fuchs, T. (2024a). Dropout in der Lehramtsausbildung und im Lehrkräfteberuf, Datenlage und Forschungsstand – Desiderata – Perspektiven. In S. M. Schmid-Kühn & T. Fuchs (Hrsg.), *Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 14-29). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schmid-Kühn, S. M. & Fuchs, T. (Hrsg.) (2024b). *Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schmid, E. (2021). Ungewissheitserfahrungen im frühen Berufseinstieg. Rekonstruktionen zur Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenzen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, S. 99-112.
- Schmidt, R. (2017). Praxistheorie. In R. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie* (S. 335-344). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, S. J. & Spieß, B. (Hrsg.) (1995). *Werbung, Medien und Kultur*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schulz, M. (2005). *Ordnungen der Bilder. Eine Einführung in die Bildwissenschaft*. München: Wilhelm Fink.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 3, S. 283-293.
- Schweiger, G. & Schrattenecker, G. (2021). *Werbung. Einführung in die Markt- und Markenkommunikation*. München: UVK.
- Schwendowius, D. (2022). Differenzordnungen im Kontext (migrations-)gesellschaftlichen Wandels – pädagogische Deutungen und Bearbeitungsweisen in zwei Schulen. In M. Hummrich, D. Schwendowius & S. Terstegen (Hrsg.), *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich* (S. 125-171). Wiesbaden: Springer VS.
- Sotzek, J. (2019). *Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissensoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt.
- Sotzek, J., Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A. & Keller-Schneider, M. (2018). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer Längsschnittstudie aus dokumentarischer Sicht zu Habitus und Normen. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 18 (2), S. 315-333.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK), (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Online: https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkräftemangel.pdf [14.04.2025].
- Stein, V., Hoch, G., Schröteler-von Brandt, H. & Schwarz, A. (2018). *Provokation. Eine Einführung*. Göttingen: V&R Unipress.
- Steinke, I. (2000). Geltung und Güte. Bewertungskriterien für qualitative Forschung. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 201-236). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Steinwachs, J. & Gresch, H. (2019). Umgang mit Schülervorstellungen im Evolutionsunterricht – Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden bei der Wahrnehmung von Videovignetten. *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, S. 24-39.
- Stelmaszyk, B. (1999). Schulische Biographieforschung – eine kritische Sichtung von Studien zu LehrerInnenbiographien. In A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Forum Qualitative Schulforschung. 1. Schulentwicklung – Partizipation – Biographie* (S. 61-87). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Stoetzer, K. (2004). Photointerviews als synchrone Erhebung von Bildmaterial und Text. *ZBBS* 5 (2), S. 361-370.
- Sturm, T. (2016). Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5, S. 63-76.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2016). Kooperation pädagogischer Professionen. Bearbeitung und Herstellung von Differenz in der integrativen Sekundarstufe. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 207-221). Münster, New York: Waxmann.
- Syring, M. & Weiß, S. (2019). Lehrer(in) sein, Lehrer(in) werden, Professionalisierung der Profession. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 9-13). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (1990). Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970-1990. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10, S. 235-254.

Literaturverzeichnis

- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 448-471). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2010). „Faule Säcke, arme Schweine oder Helden des Alltags? Lehrerbilder zwischen Fremd- und Selbstdeutung.“ *Jahresheft XXIV des Friedrich-Verlags*, S. 16-21.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224). Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Terhart, E. (2016). Wandel der Schulstruktur – Wandel der Lehramtsstruktur. Langfristige Entwicklungsmuster und aktuelle Problemlagen. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 64-79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2022). Bilder zum Lehrerberuf – Beobachtungen und Reflexionen. Eine Einstimmung. In D. Matthes & H. Pallesen (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung* (S. 39-54). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrlich, K., Jordan, F. & Schmidt H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.
- Tervooren, A. & Kreitz, R. (Hrsg.) (2018). *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Trumpa, S. (2020). Fotografische Inszenierung einer Praxis situation im Lehramtsstudium – eine Dokumentarische Bildinterpretation. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, S. 110-125.
- Trumpa, S., Bennewitz, H., Rehm, I. & Grabosch, A. (2023). „Mein Bild von mir als Lehrperson“: Handlungseitendes Wissen über Professionalisierung von Studierenden im ersten Praktikum. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), S. 419-434.
- Trumpa, S. & Bennewitz, H. (2024). Fotografien von Lehramtsstudierenden im schulischen Orientierungspraktikum. Hochschuldidaktische Überlegungen zur Reflexion studentischer Standortbestimmung und Identifikation von Entwicklungsaufgaben. In A. Schöning, A. Pfeiffer, S. Clemens & K. Ulbricht (Hrsg.), *Lernpsychologische Aspekte in Schulpraktischen Studien. Volition, Emotion und Motivation als Gelingensbedingungen*. (S. 63-71). Leipziger Universitätsverlag.
- von Rosenberg, F. (2011). Habitus- und Raumstrukturen in der Schule. In M. Bergmann & B. Lange (Hrsg.), *Eigensinnige Geographien* (S. 115-126). Wiesbaden: Springer VS.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagener, B. (2022). Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Empirische Rekonstruktionen und diskursethische Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissensoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 86-107). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Weber, J.-M., Zahn, M. & Pazzini, K.-J. (Hrsg.) (2018). *Lehre im Kino. Psychoanalytische und pädagogische Lektüren von Lehrerfilmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wehner, F. & Weber, N. (2018). Erfassung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden anhand von Fallvignetten. In S. Miller (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 270-275). Wiesbaden: Springer VS.
- Westphal, K. (1997). *Zwischen Himmel und Erde. Annäherungen an eine kultурpädagogische Theorie des Raum-erlebens*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Willis, P. (1982). *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Wittek, D. (2013). *Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Wittek, D. & Jacob, C. (2020). Berufsbiografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196-203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Literaturverzeichnis

- Wittek, D. & Martens, M. (2022). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. In D. Matthes & J.-H. Hinzke (Hrsg.), *Implizites Wissen in schulischen Kontexten. Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven*. Empirische Pädagogik, 36 (3), S. 5-19.
- Wittek, D. & Matthes, D. (2026/i.E.). Empirische Zugänge und zentrale Befunde zur Professionalisierung pädagogischer Praxis aus praxeologischer Perspektive. In R. Porsch, T. Leonhard, S. Luttenberger & S. M. Kopp-Sixt (Hrsg.), *Handbuch Professionalisierung pädagogischer Praxis*. Münster u.a.: Waxmann.
- Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J. & Keller-Schneider, M. (2019). Professionalisierung im Längsschnitt beforstchen? Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung – Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 295-320). Opladen/Berlin: Budrich.
- Wittek, D., Hinzke, J.-H. & Schröder, J. (2024). Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums – ein Studienreview. In J. Korte, D. Witteki & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 85-120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, D., Matthes, D., Pasternak, V. & Schneider, L. (2025a). Dokumentarische Forschung zur Professionalisierung von Lehrpersonen – ein Studienreview. In D. Wittek, J. Korte, D. Matthes & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen* (S. 113-158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, D., Korte, J., Matthes, D. & Pallesen, H. (Hrsg.) (2025b). *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wopfner, G. (2012). *Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Zahn, M. & Pazzini, K.-J. (Hrsg.) (2011). *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrers*. Wiesbaden: VS.
- Zschiesche, B. (2019). *Schulraum als Heimat. Eine empirische Studie zum Raumerleben von Grundschulkindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zschiesche, B. & Kemnitz, H. (2009). Wie Kinder ihre Schule ‚sehen‘. Räumliche Qualität von Schule aus Kindersicht. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28 (6), S. 255-258.

Das Feld um Lehrpersonen und ihren Beruf wird durch vielfältige Bilder geprägt – durch Eigendarstellungen von Lehrkräften ebenso wie durch Fremdperspektiven in Bildungspolitik, Schule und Wissenschaft. Hingegen wird bisher kaum zu und mit solchen Bildern geforscht. Die rekonstruktive Studie untersucht diese materialen und mentalen Bilder mithilfe bild- und textbasierter Forschungsinstrumente wie Narrativen Karten, Anwerbepostkarten, Schulleitungsreden, einer Foto-Fallviagnette sowie über Interviews. Im Zentrum stehen die impliziten Logiken, die sich in diesen Darstellungen dokumentieren – und ihre Verhältnis- setzung. Die Arbeit eröffnet dabei neue Einblicke in die Konstitution des Lehrer*in-Seins und des Lehrberufs und verbindet praxeologische, bildwissenschaftliche und professionsbezogene Perspektiven.



Die Autorin

Dr.in phil. Dominique Matthes studierte Höheres Lehramt an Gymnasien an der Technischen Universität Dresden und war dort von 2012 – 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik und Empirische Unterrichtsforschung. Seit 2018 lehrt und forscht sie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Bereich der Schulpädagogik. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen praxeologische und (berufs-) biografische Zugänge der Lehrer*innen- und Professionsforschung sowie qualitative Schulforschung. Dabei rücken bildbezogene Studien und implizite Wissensbestände in den Mittelpunkt ihrer Arbeit.

978-3-7815-2748-5



9 783781 527485