

Mußél, Fabian; Schreiter, Franziska

## Das Eigene durch Fremdes zugänglich machen. Erste Konzeptionen einer Rückmeldepraxis als Reflexionsanlass professionalisierter Milieus im Primarschulbereich

Buchborn, Thade [Hrsg.]; Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Martens, Matthias [Hrsg.]; Spendrin, Karla [Hrsg.]: Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen. Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 114-132. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft)



### Quellenangabe/ Reference:

Mußél, Fabian; Schreiter, Franziska: Das Eigene durch Fremdes zugänglich machen. Erste Konzeptionen einer Rückmeldepraxis als Reflexionsanlass professionalisierter Milieus im Primarschulbereich - In: Buchborn, Thade [Hrsg.]; Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Martens, Matthias [Hrsg.]; Spendrin, Karla [Hrsg.]: Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen. Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 114-132 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346640 - DOI: 10.25656/01:34664; 10.35468/6204-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346640>

<https://doi.org/10.25656/01:34664>

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, anwenden 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



*Fabian Mußél und Franziska Schreiter*

## **Das Eigene durch Fremdes zugänglich machen.**

# **Erste Konzeptionen einer Rückmeldepraxis als Reflexionsanlass professionalisierter Milieus im Primarschulbereich**

### **Zusammenfassung:**

Anschließend an einen forschungsprojekteigenen Transferauftrag möchten wir in unserem Beitrag die Praxis der Rückmeldung rekonstruierter Orientierungen pädagogisch Professioneller darlegen. Hierfür stellen wir die methodologische Rahmung vor, welche es uns ermöglicht, empirische Daten mit dem Fokus auf die pädagogische Zuständigkeit der Praxisakteur:innen auszuwerten, darzulegen und Schlüsse für das Wissenschafts-Praxis-Transfervorhaben mittels Rückmeldegeprächen zu formulieren. Dazu wird exemplarisch eine Interpretation mit der Dokumentarischen Methode vorgestellt und kontrastiert. Anhand dessen möchten wir die Praxis der Rückmeldegespräche beschreibend darlegen und Erfahrungen teilen – mit Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen dieses Verfahrens. Daraus ziehen wir erste Schlüsse für die Entwicklung professionalisierter Praxen.

**Schlagwörter:** Dokumentarische Methode, Gestaltung und Entwicklung, Grundschule, Professionalisierung, Rückmeldung

### **Abstract:**

Building on the findings of a research project, we aim to present the practice of providing feedback on reconstructed orientations of educational professionals in our article. To this end, we present the methodological framework that enables us to analyse and present empirical data with a focus on the pedagogical competence of the practitioners and to formulate conclusions for the science-practice transfer project by means of feedback interviews. For this purpose, an interpretation using the documentary method is presented and contrasted as an example. Based on this, we will describe the

practice of feedback interviews and share initial experiences with regard to the possibilities and limitations of this procedure. From this, we will draw initial conclusions for the development of professionalised practices.

**Keywords:** design and development, documentary method, feedback, Primary school, professionalization

## 1 Einleitung

Der Beitrag berichtet aus einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt, das sich Schulen, Horten und weiteren sozialpädagogischen Einrichtungen in peripheren Sozialräumen zuwendet und gemeinsam nach reflexiven Gestaltungsmöglichkeiten zur Reduzierung von Barrieren der schulischen und gesellschaftlichen Teilhabe sucht. Für den vorliegenden Band beziehen wir uns nur auf Schulen im Primarbereich mit dem Fokus auf pädagogisch-professionelle Akteur:innen. Im Zentrum steht das Format der *Rückmeldegespräche* (vgl. Lamprecht 2012, S. 244), welches wir den projekteigenen Gegebenheiten angepasst haben. Daran angelegt möchten wir die Relationierung von Wissenschaft, der Organisation Schule und Professionalisierung darlegen – Aspekte, welche im Rahmen von Transfertätigkeiten einer Aushandlung bedürfen. Wir verstehen diesen Beitrag als *Work-in-progress*, indem wir unsere Forschung- und Transferpraxis selbst kritisch befragen.

Unser Vorgehen gestaltet sich wie folgt: Den Einstieg (2.) stellt eine kurze Skizze des Projektzusammenhangs NeOBi1 und eines Teilprojekts dar, der die Grundlage für unsere Überlegungen liefert. Die Rekonstruktion von Normen und Praxen bzw. habituellen Orientierungen pädagogischer Fachkräfte bilden den Ausgangspunkt, um nach Bedingungen des Gelingens bzw. der Verhinderung schulischer und gesellschaftlicher Teilhabe zu fragen. Zur Identifikation von Bildungsbarrieren im schulischen und unterrichtlichen Handeln betrachten wir die Entwürfe der pädagogisch Professionellen zu pädagogischer Zuständigkeit (3.). Diese bildet im Projekt eine wichtige Analysekategorie; empirisch wird sie in den impliziten Wissensbeständen der pädagogischen Akteur:innen der Praxis rekonstruierbar. Anhand eines empirischen Falls (3.1) soll dies im Anschluss verdeutlicht werden. Zudem werden ausgewählte Homologien und Differenzen mit einem weiteren empirischen Fall des Samples kontrastiert (3.2). Daran anschließend zeigen wir, wie die rekonstruierten impliziten und damit handlungsleitenden Orientierungen als Grundlage für die

1 NeOBi steht für „(Neu-)Ordnungen von Bildungslandschaften reflexiv gestalten. Zur riskanten gesellschaftlichen und schulischen Teilhabe von Kindern in peripheren Sozialräumen“, einem im Zeitraum vom 01.01.2022-31.12.2026 vom BMBF geförderten Verbundprojekt (Förderkennzeichen 01JB2110A).

Rückmeldegespräche zwischen Wissenschaftler:innen und Praxisakteur:innen dienen (4.). Im letzten Abschnitt (5.) möchten wir dann diskutieren, welche Potenziale Rückmeldegespräche für die Entwicklung „professionalisierter Milieus“ (Bohnsack 2022, S. 33) bereithalten und welchem Stellenwert hierbei Reflexion im Spiegel des Verhältnisses von implizitem und explizitem Wissen beikommt.

## 2 NeOBI und das Teilprojekt „Normen und Praxen“

Das Verbundvorhaben NeOBI verfolgt das Ziel der reflexiven Gestaltung von Bildungslandschaften (Mack 2009). Grundlegend hierfür ist die vergleichende Untersuchung von Ermöglichungs- und Verhinderungsbedingungen der schulischen und gesellschaftlichen Teilhabe so genannter benachteiligter<sup>2</sup> Kinder im Vor- und Grundschulalter. Hierfür werden vier als peripher bzw. benachteiligt markierte Sozialräume in Sachsen-Anhalt in den Blick genommen. Verfolgt wird die Frage, wie sich Bildungs- und Betreuungsbarrieren an den jeweiligen Standorten abbauen lassen.

Unser Teilprojekt<sup>3</sup> fragt nach den Normen und Praxen pädagogisch Professioneller hinsichtlich der Hervorbringung von Bildungsbarrieren und der Perspektiven ihrer Reduzierung für Schüler:innen im Grundschulalter (Kramer et al. 2023). Dazu nehmen wir Grund- und Förderschulen, Horte und sozialpädagogische Einrichtungen in den Blick. Vor Ort werden narrative Interviews mit den Leiter:innen und Gruppendiskussionen mit den Mitarbeiter:innen der jeweiligen pädagogischen Einrichtungen geführt. Beide Erhebungsformate folgen dem Anspruch, eine weitestgehend selbstläufige (Loos & Schäffer 2001, S. 52) und damit auch eigenstrukturierte Darstellung der alltäglichen Praxen zu eröffnen. Dies geschieht im Längsschnitt innerhalb einer Laufzeit von fünf Jahren. Das empirische Material wird mittels Dokumentarischer Methode (Bohnsack 2017) ausgewertet. Neben der dokumentarischen Beforschung der Einrichtungen selbst, hat das Teilprojekt einen Transferauftrag, welchem es durch regelmäßige stattfindende Rückmeldegespräche mit den Akteur:innen der pädagogischen Praxis nachkommt. Ziel ist die Schaffung eines reflexiven Zugangs (Althans & Lamprecht 2012, S. 231) zu den impliziten Wissensbeständen der pädagogisch Professionellen. Dies kann unserer Annahme nach

2 In der Projektbeschreibung ist von benachteiligten Kindern in peripheren ländlichen Räumen und benachteiligten städtischen Quartieren die Rede (<https://www.zsb.uni-halle.de/forschungsprojekte/neobi/>). Diese Kausalität müsste sich u. E. erst durch die Forschung zeigen, weshalb wir von „so genannten“ benachteiligten Kindern im Grund- und Vorschulalter sprechen.

3 Titel des Teilprojekts: „Normen und Praxen von Schulen und Horten zum Abbau von Bildungs- und TeilhabebARRIEREN“.

dann Ausgangspunkt für die Veränderung von Praxis sein. Hierfür versuchen wir mittels der Rückmeldegespräche gemeinsam mit den Praxisakteur:innen Impulse zu entwickeln. Die Durchführung entsprechender Maßnahmen obliegt der Selbstorganisation der Akteur:innen vor Ort (Asbrand & Martens 2021, S. 220). Außerdem möchten wir Relationen zu weiteren Einrichtungen des Sozialraums eröffnen bzw. Perspektiven kontrastieren, um gemeinsam mit den Praxisakteur:innen unterschiedliche Handlungsoptionen zu diskutieren. Hierfür ist die Auseinandersetzung der pädagogischen Akteur:innen mit eigenen und fremden Zuweisungen pädagogischer Zuständigkeit und der Umgang mit Anforderungshorizonten pädagogisch Professioneller in Bezug auf die wahrgenommene Schüler:innenschaft von Interesse.

### 2.1 Methodologische Grundlegung

Die Frage nach den Möglichkeiten des Abbaus von Bildungsbarrieren bezogen auf das eigene schulische und unterrichtliche Handeln verweist auf eine vielschichtige und komplexe Überlagerung unterschiedlicher Problemstellungen, die oftmals den Teilnehmenden auf expliziter Ebene bewusst sind: kurz Personalsituation, (infra-)strukturelle Ausstattung und heterogene Lernausgangslagen. Solche expliziten alltagstheoretischen Deutungen im Sinne von Common-Sense-Theorien sind auf der Ebene der Norm zu verorten (Bohsack 2017, S. 87ff.). Als zweckrationale Konstruktionen unterscheiden sie sich kategorial von der performativen Eigenlogik des Habitus. Solche institutionalisierten Normen, die explizit kodifiziert sein können oder nicht-kodifizierte alltägliche Rollen- und Verhaltenserwartungen darstellen, folgen einer propositionalen Logik. Sie beruhen auf „Imaginationen, Entwürfen und Unterstellungen von Intentionen und Motiven“ (ebd., S. 54) und stehen in ihrer kontrafaktischen Stabilität dem Faktischen des Habitus kategorial entgegen, wie im empirischen Teil des Beitrags veranschaulicht wird. Dennoch ist dies auch Ausdruck einer Involviering, die zugleich den Blick auf das eigene Tun verstellt. Die Frage, die sich damit verbindet, ist, wie es in den Rückmeldegesprächen gelingt, von der expliziten Ebene, auf die implizite Ebene zu kommen, ohne dabei die Relevanzen der Akteur:innen als bloße zweckrationale Konstruktionen zu rahmen.

Pädagogische Zuständigkeit bildet im Projekt eine wichtige Analysekategorie, welche im folgenden Kapitel erläutert wird. Sie wird empirisch in den impliziten Wissensbeständen der pädagogischen Akteur:innen der Praxis rekonstruierbar (Kramer 2021; Paseka & Hinzke 2021). Die Analysen erfolgen mit der Dokumentarischen Methode, die für das Projekt ebenso wie die Praxelogische Wissenssoziologie zentral ist, und in der die Fallspezifika v.a. durch eine komparative Analyse herausgearbeitet werden (Bohsack 2021). Damit

schließen wir an die Arbeiten der dokumentarischen Schulentwicklungsfor- schung an (u.a. Zala-Mezö et al. 2021; Hinzke et al. 2023). Die eigene pädagogische Zuständigkeit wird als Modus der Bearbeitung entlang von Imagina- tionen und Entwürfen, durch die Subjekte gradiert, aber auch degradiert und pathologisiert werden können, rekonstruierbar. In diesem Vorgang der Zweit-Codierung wird die Konstruktionslogik der Rahmungen selbst der Metakommunikation entzogen und die Fremdrahmung so wirksam verdeckt (Bohsack 2017, S. 246ff.). Für Fragen nach der Identifikation von Bildungs- barrieren im schulischen und unterrichtlichen Handeln gilt dies insbesondere, da Marginalisierungs- und Exklusionsprozesse in den Entwürfen zur pädagogischen Zuständigkeit häufig verdeckt bleiben und sich einer reflexiven Zugänglichkeit entziehen. Die Wirkmächtigkeit der zugrundeliegenden Differenzkonstruktionen ist für reflexive Gestaltungsansinnen herausfordernd, da nicht nur in der routinierten Kodierungslogik verharrt wird, sondern die Konstruktionslogik solcher Differenzsetzungen zum Gegenstand der Verhandlung in den Rückmeldegesprächen gemacht werden soll. Mit den Konzepten der konstituierenden Rahmung (Bohsack et al. 2024) und der Rahmungsmacht liegen metatheoretische Begrifflichkeiten vor, die für die Erfassung von Schule als Organisation eine zentrale Rolle spielen (u.a. Bohnsack 2017, 2020), doch bleibt die Frage von Entwicklung und Aufbrechen der Kodierungslogik häufig unberührt. Hier nimmt die Rückmeldepraxis unseres Projekts ihren Ausgang. Die Rückmeldegespräche folgen ebenso den methodischen Prämissen der praxeologischen Wissenssoziologie. Die Dokumentarische Methode der Rekonstruktion als Beobachtung zweiter Ordnung (Luhmann 1980) abstrahiert von den zweck rationalen Konstruktionen und beansprucht, wissenschaftliche Theorien zu erzeugen, die dennoch empirisch in der Praxis verankert sind. Im Verhältnis zum Wissen der Schulpraxis handelt es sich hierbei um Reflexionswissen (vgl. Idel et al. 2022) – bzw. das Angebot dessen, welches implizite Strukturen aus einer theoretischen Perspektive explizit macht und den Praxisakteur:innen ermöglicht, ein reflexives Verhältnis zu ihrer eigenen Praxis einzunehmen. Aus der Anlage des Projekts ergeben sich damit einige Besonderheiten und damit verbundene Fragen der Relationierung von Wissenschaft und Praxis, sowie dem Entwicklungsansinnen, die im abschließenden Teil nochmals aufgegriffen werden.

### **3 Pädagogische Zuständigkeit als Reflexionsanlass dokumentarisch erschließen**

Die Frage nach pädagogischer Zuständigkeit und deren Relation zu Mechanismen von Marginalisierung und Exklusion und damit zu Bildungsbarrieren

im schulischen und unterrichtlichen Handeln, ist u.a. eine Frage von außerschulischer und innerschulischer Kooperation, z.B. zwischen Schulsozialarbeit und Lehrkräften, zwischen Erzieher:innen und/oder pädagogischen Mitarbeiter:innen und Lehrkräften, aber auch außerschulischen Freizeitangeboten. Solche objektiven Zuständigkeiten müssen entlang der Koordinaten beruflich professioneller Zuständigkeit verhandelt werden – v.a. vor dem Hintergrund sich verändernder Ansprüche an Schule durch Ganztag und der Steuerung kommunaler Bildungswirklichkeiten. Aus dieser Situation der Uneindeutigkeit heraus entstehe „(Teil- und auch mögliche Nicht-)Zuständigkeit in ausgeprägtem Maße“ (Silkenbeumer et al. 2017, S. 40). Daraus erwächst die dauerhafte Notwendigkeit der Verständigung im pädagogischen Alltag, die auf die Klärung und Zuschreibung von beruflich-professioneller Autonomie und Gemeinsamkeit abzielt. Die Verhandlung von pädagogischer Zuständigkeit verleiht in Konkretion die Möglichkeit, die Wahrnehmung und den Umgang mit z.B. ganztagschulischen oder inklusiven Anforderungshorizonten zu erweitern oder zu begrenzen (Kamm 2019, S. 46).

Die Perspektive auf pädagogische Zuständigkeit erschöpft sich aber nicht in der Aushandlung zwischen unterschiedlichen professionalisierten Milieus oder Berufsgruppen. Bezogen auf die Schüler:innen wird das Spannungsverhältnis von Normalitätsvorstellungen und der Wahrnehmung von Differenz (Sturm 2022) als Ausdruck empfundener Problemlagen artikuliert. Diese so genannten Problemlagen resultieren bspw. aus Wahrnehmungen veränderter Kindheiten, inklusiven Ansprüchen an Lehrkräften oder elterlichen Milieus, welche keine schulische Unterstützung gewährleisten können. Zur Verschaubarung: Dies rechtfertigt dann die Etablierung eines in seiner Zielstellung überfordernden Arbeitsbündnisses (z.B. Kinder zu retten oder Schaffung einer Ersatzfamilie) oder die Delegation an andere pädagogische Akteur:innen des Fürsorge- und Betreuungssystems, wie der Sozialen Arbeit.

Im Folgenden wird ein empirischer Fall vorgestellt, in dem die pädagogische Zuständigkeit für Schüler:innen zum Thema wird. Daran anschließend folgt eine Kontrastierung mit einem anderen Fall des Samples, um daraus Anschlüsse für die Rückmeldegespräche zu gewinnen.

### 3.1 Gruppe „Weitermachen“

Das Beispiel stammt aus einer Gruppendiskussion mit drei Lehrkräften einer Grundschule. Die Darstellung der Auswertung ist für diesen Beitrag verkürzt und stellt die Rekonstruktionen des expliziten wie impliziten Wissens dar. Dies ist schließlich auch Grundlage für die Rückmeldegespräche, mit dem Ziel, nicht nur das Explizite zum Gegenstand der Verhandlung zu machen, sondern über die eigenen habitualisierten Wissensstrukturen ins Sprechen zu kommen.

Cf: Ja aber äh weil wir ja vorhin gesagt haben das wird immer schlimmer ich mein ich bin jetzt 40 Jahre im Dienst (2) ((atmet hörbar ein)) ((schnalzt)) angefangen hab=ich da musste ich selber noch Intelligenzbücher kaufen weil die Kinder mich so gestresst haben in Mathe ((atmet hörbar ein)) dass ich an meine Grenzen gekommen bin gesagt hab das kann ich nich mehr hier habt ihr Bücher lest euch das durch und macht ((atmet hörbar ein)) (.) und heute sind wir froh wenn wir mal ein Kind haben °was richtig rechnen kann (.) von Anfang an° also die Tendenz lernen ((schnalzt)) °ist mächtig abgesunken° (.) ((atmet hörbar ein)) da hatte man ma zweie drei wo mir gesagt ham na ja der hat ne Lese Rechtschreibschwäche oder der ist vielleicht n LB Kind (3) °un jetzt hat man ne ganze Klasse voll° (.) ja oder man kriegt- wir ham ja nun Erstklassen ich habe acht Kinder mit Sprachproblemen drinne da ham wir jetzt erstmal drauf gedrängt dass die ähm Sprachtherapie kriegen //mhm// die-äh man kämpft ja hier eigentlich für Dinge die bei uns nicht auf dem Programm stehen ja ((atmet hörbar ein)) da hab=ich die Eltern so lange gestresst bis se zum Kinderarzt gegangen sind ein Rezept mitgebracht haben ne das kann doch aber nicht sein (.) ja es sind nich meine Kinder ich geb se irgendwann ab und sage so es muss weitergehen aber (.) irgendwo fühlt man sich in der Verantwortung un sagt nee so nich Leute (2) denn wer nicht sprechen kann der kann nicht lesen und kann nich schreiben °das funktioniert ja nich° (3) ((schnalzt)) und das sind Dinge die mich so unheimlich ärgern ((atmet hörbar ein)) und wenn ich die Eltern frage verstehen Sie Ihr Kind zu Hause, (2) nich so richtig (.) da würd=ich doch als Mutter im Dreieck springen und sagen da müss mer was machen, nö (.) das machen wir hier (Q2-TP3-23-05-23-GS1-LP-GD-TR, Z. 491-511, Transkriptionsnotation nach TIQ, vgl. Bohnsack 2014)

Die Passage beginnt mit einem Anschluss an die vorherige Thematisierung der Elternhäuser und deren Defiziten im Umgang mit Bildung und Erziehung. Das Oberthema, welches der Passage zuzuordnen ist, sind die Unzulänglichkeiten und Herausforderungen des Einzugsbereichs, welche besonders über die Eltern im Vorhinein der Passage diskutiert werden. In einer Narration zu ihrem Berufsbeginn erinnert Cf, dass sie damals „Intelligenzbücher“ für den Matheunterricht erwerben musste, um die Kinder ausreichend zu fordern und das Ziel einer ungestörten Unterrichtsdurchführung zu erreichen. Sie setzt damit einen Orientierungsgehalt voraus, der von mindestens einer der anwesenden Personen so nicht geteilt werden kann, da sie noch nicht so lange im Beruf ist. Ihre selbstempfundenen Grenzen, so erinnert sie sich, lagen darin, die Kinder zu beschäftigen. „Heute“ hingegen seien sie froh „wenn was richtig rechnen kann“, wobei sie hier auf eine konjunktive Ebene des gemeinsamen geteilten Erfahrungsraums verweist. Es folgt eine längere Ausdifferenzierung ihrer thematischen Einsetzung über Kinder mit herausfordernden Lernausgangslagen. Der thematische Gehalt der Proposition durch Cf wird dementsprechend getragen durch die Einführung des nicht explizit gemachten Programms, welches mit zunehmenden herausfordernden Lernlagen beschrieben wird und

der Einführung eines Vergleichs durch den positiven Horizont des Vergangenen. Im Modus der Erzählung referiert Cf nun über die erweiterte Zuständigkeit, die „Eltern so lange gestresst“ zu haben, bis diese eine Rezept für die entsprechende Therapie in die Schule gebracht haben. Sie unterbricht dann ihre Ausführung und sagt, dass es nicht ihre eigenen Kinder seien und daher die empfundene Sorgeverantwortung nicht in ihrem Zuständigkeitsbereich liegt. Damit wechselt sie von der zuvor eingeführten Ebene des Fachlichen auf die Ebene der Fürsorge und Erziehung. Dies weist auf ein Spannungsverhältnis zwischen unterschiedlichen Anforderungen der schulisch-pädagogischen Profession hin. In conclusio sieht sie sich nicht in der Rolle der Erziehungsbe rechtigten und möchte diese Aufgabe nicht annehmen.

Af: ((schnalzt)) °Und die können s aber auch oft nich leisten muss man auch sagen°  
Die überblicken es auch oft nicht

(Q2-TP3-23-05-23-GS1-LP-GD-TR, Z. 513-514, Transkriptionsnotation nach TIQ,  
vgl. Bohnsack 2014)

Af unterbricht den Sprechakt von Cf, durch eine divergierenden bzw. differenzierenden Orientierungsgehalt, dass es die Eltern „nicht leisten können“, womit sie eine empathische Positionierung einnimmt. Es handelt sich hier nicht um eine Widerrede, aber es wird deutlich, dass Af eine gewisse Kontextsensibilität bezogen auf den Sozialraum hat und eine Erweiterung des Programms eventuell plausibel ist.

Cf: Ja aber bei denen die ich habe die können s ü also deshalb hab ich s ja nicht verstanden (.) ja und äh das ist so geballte Ladung wenn man so 20 23 Kinder hat und acht Mann (.) kenn ich geht nich (.) °das=is furchtbar° (.) die nächste ich sag die brauch ne Brille hm ja die hatte schon mal eine ich sach wo isse denn, (2) ach ((seufztt)) na die brauch ne neue das hab ich vor n Vierteljahr gesagt (5) ((atmet hörbar ein)) hm das sind so Sachen die frustrieren mich unheimlich //mhm// ja, warum muss ich mich um fremde Kinder kümmern es sind doch nun mal äh nich unsre ((schnieft)) (.) wir borgen se uns für den Vormittag, (.) versuchen da was zu retten und dann geben wir se wieder ab. (3) und die Eltern lassen s schleifen die lassen s einfach schleifen. (2) und das ist ärgerlich für uns  
(Q2-TP3-23-05-23-GS1-LP-GD-TR, Z. 516-524, Transkriptionsnotation nach TIQ,  
vgl. Bohnsack 2014)

Cf begegnet dem Einwurf von Af mit „ja, aber“ antithetisch und spricht nun wieder nur über ihre Schüler:innen. Der metaphorische Ausdruck „so geballte Ladung“ von acht Kindern, im Verhältnis zu 20 bis 23 Schüler:innen insgesamt, expliziert ihre empfundene Überforderung. Das betonte „furchtbar“ steigert dies noch einmal. Es folgt daraufhin die Beschreibung einer Situation der wiederholten Inanspruchnahme ihrer Fürsorge bezogen auf den erneuten Erwerb einer Brille. Im Sinne der thematischen Bearbeitung werden zwar

unterschiedliche Unterthemen als Hintergrunderzählungen eingeführt, die argumentative und narrative Variationen aufweisen, der thematische Gehalt der Überforderung und pädagogischen (Nicht-)Zuständigkeit bleibt indes vordergründig. Zum Abschluss transpositioniert sie ihre thematische Einführung mit dem sprachlichen Verweis auf ihr empfundenes Spannungsverhältnis zwischen unterschiedlichen erzieherischen Anforderungen der schulisch-pädagogischen Profession. Die rhetorische Frage „warum muss ich mich um fremde Kinder kümmern“ beantwortet sie mit „es sind nun mal äh nich unsre“. Hier wird deutlich, dass „Kinder“ eine Doppelstruktur der Erfahrung aufweist in ihrem Sprechakt: die eigenen zu erziehenden Kinder und die Kinder, denen man im Unterricht begegnet. Die pädagogische Zuständigkeit wird nun explizit ausgedrückt, „wir borgen se uns für den Vormittag, (.) versuchen da was zu retten und dann geben wir se wieder ab“. Hierin zeigt sich nun die diskursive Verschiebung, von einer Überforderung hin zu einer deutlichen Entgegnung des erzieherischen Auftrags gegenüber den Schüler:innen. Zuständigkeit wird entsprechend differenziert zwischen eigenen Kindern, für die eine vollumfängliche Zuständigkeit besteht und den Schüler:innen, für welche diese Sorgezuständigkeit explizit abgewiesen wird – es aber dennoch ein Zuwendung im zeitlich begrenzten Rahmen des Vormittags gibt. Eltern werden hier als Instanz entworfen, welche ihrem fürsorglichen erzieherischen Auftrag nicht nachkommt, was das Belastungsempfinden auf Seiten der Lehrkraft steigert.

Af: Aber es wär ja eigentlich auch der Punkt dann zu sagen wir können s eben nicht ändern ne was was ä Dann noch passiert ((atmet hörbar ein))

(Q2-TP3-23-05-23-GS1-LP-GD-TR, Z. 526-527, Transkriptionsnotation nach TIQ, vgl. Bohnsack 2014)

Af setzt ab dem „geben wieder ab“ mit ihrer antithetischen Entgegnung ein, die durch ein „aber“ markiert wird und macht an der Stelle den Vorschlag, der fürsorglichen erzieherischen Anforderung nicht nachzukommen. Damit nimmt sie den thematischen Orientierungsgehalt von Cf auf, plädiert aber für eine Unterbrechung der pädagogischen Auseinandersetzung. In diesem Sinne könnte hier auch eine performatorische Validierung vorliegen bezogen auf die Entgegnung des erzieherischen Auftrags gegenüber der Klientel.

Cf: Aber so sind wir ja nich ü (3) wir sind ja nich so und sagen ne dann lasst s einfach sind nich unsre Kinder wir machen s ja einfach weiter

(Q2-TP3-23-05-23-GS1-LP-GD-TR, Z. 529-530, Transkriptionsnotation nach TIQ, vgl. Bohnsack 2014)

Es wird nicht expliziert, was „einfach“ weiter gemacht wird. Auf der impliziten Ebene trifft sie sich hier thematisch mit dem von Af zuvor eingeführten Punkt. Es wird etwas fortgesetzt, was nicht erforderlich ist ausgedrückt zu werden.

Auf impliziter Ebene scheint hier ein geteilter Orientierungsrahmen auf, der sich bezogen auf die Klientel durch eine eigentlich empfundene (Nicht-)Zuständigkeit ausweist, aber dennoch irgendwie weiterbearbeitet wird.

### **3.2 Ausgewählte Homologien und Differenzen der Gruppe „Weitermachen“ zu einem anderen Fall des Samples**

In diesem Abschnitt sollen die aus der Auswertung gewonnenen Erkenntnisse bezogen auf ihre Potenzialität für die Rückmeldegespräche veranschaulicht werden. Auf eine systematisierte Darstellung der Erschließung von Typiken wird an dieser Stelle verzichtet. Ziel soll es sein, die Auswahl, also warum wir ein bestimmtes Transkript für die Rückmeldegespräche vorlegen, zu begründen.

In anderen Fällen wird das Thema der Herausforderungen bzgl. bestimmter Schüler:innengruppen mit spezifischen Lernausgangslagen ebenfalls thematisiert. Wir verorten solche alltagstheoretischen Deutungen im Sinne von Common-Sense-Theorien auf der Ebene der Norm. Im Fall „Weitermachen“ werden die „acht“ Kinder als „geballte Ladung“ deutlich exponiert. Mit ihnen werden Erfordernisse aufgerufen, die sich der selbstempfundenen Zuständigkeit entziehen. Die Kinder werden hier nur „geborgt“ von Eltern, was darauf schließen lässt, dass die erzieherische Zuständigkeit beim Elternhaus liegt. Dieser Fall ist in seiner expliziten Deutlichkeit bezogen auf heterogene Lernausgangslagen im Sample alleinstehend. Das Erinnern der akademischen Leistungen von Schüler:innen früher, wird mit der Arbeit mit Kindern, stellvertretend den „acht“ Schüler:innen mit geringeren Leistungen, in Beziehung gesetzt. Dies hat für uns die Potenzialität in den Rückmeldegesprächen darauf zu sprechen zu kommen, was in dem eigenen unterrichtlichen und schulischen Handeln als Norm aufgerufen wird.

Weiter grenzt sich der Orientierungsrahmen der Gruppe „Weitermachen“ von einer ungefragten Übernahme eines erzieherischen Ideals in einer antithetischen Weise ab, da die diskursive Bezugnahme aufeinander divergiert. Dennoch zeigt sich deutlich, dass eine als überfordernd empfundene Einlassung auf ein Programm, dass nicht der kanonisierten Anforderung unterrichtlichen Handels entspricht, abgelehnt wird. Die diskursive Bezugnahme aufeinander, also, dass die jüngere Kollegin (Af) anders als die älteren Kolleginnen verfährt, aber auch die konjunktive Darstellung tragfähiger etablierter Denkweisen im Diskursverlauf, sind ein weiterer Grund für die Materialauswahl. Das Potenzial der divergierenden Diskursorganisation sehen wir in der Anschlussfähigkeit eigener vielschichtiger Erfahrungen berufsbiographischer Professionalisierung für andere Gruppen.

Die routinierte Aufrechterhaltung des unterrichtlichen und schulischen Handelns in der sprachlichen Markierung „weitermachen“ bleibt implizit und wird in der Gruppe nicht zum Gegenstand der gemeinsamen Verhandlung. Das spannungsreiche Verhältnis zwischen Vermittlung und Erziehung dokumentiert sich als geteilter Orientierungsrahmen, der sich bezogen auf die Schüler:innenschaft durch eine empfundene (Nicht-)Zuständigkeit ausweist. Dies soll exemplarisch zum Ausdruck bringen, dass die Auswahl fremden Materials nicht beliebig ist, sondern entlang der Möglichkeit des Anschlusses gedacht wird.

Ein weiteres Auswahlkriterium für die Vorlage sind unterschiedliche Orientierungsgehalte bezogen auf pädagogische Zuständigkeit, um darüber schlussendlich die Frage in den Rückmeldegesprächen aufzuwerfen, für welche Schüler:innen und damit verbundenen Aufgabenbereiche sich die pädagogisch Professionellen zuständig sehen. In einem anderen empirischen Fall zeigt sich das Thema des Umgangs mit herausfordernden Lernausgangslagen auf der expliziten Ebene in ähnlicher Art und Weise. Der Orientierungsgehalt bezogen auf pädagogische Zuständigkeit dokumentiert sich ebenso als spannungsreiches Verhältnis zwischen unterrichtlicher Praxis und der erzieherischen Anforderung der Befähigung zur Unterrichtung. Die Schüler:innen, welche besonderer Zuwendung bedürfen, werden nicht in ihrer Anzahl exponiert („geballte Ladung“ von acht Kindern), vielmehr kommt es zur Homogenisierung der Gesamtheit der Lernenden. So genannte nicht intakte Elternhäuser werden als negativer Gegenhorizont eingeführt und dienen damit als Begründungszusammenhang für das kompensatorische Handeln der Lehrkräfte. Die geteilte normative Vorstellung, dass die Schüler:innen von Seiten der Elternhäuser unterstützt werden sollen, wird nicht erfüllt, weshalb die Kinder gestärkt und selbstständig gemacht werden müssen. Der propositionale Gehalt einer erweiterten Zuständigkeit (über Bildung hinaus) wird hier auf bestimmte Milieukontexte bezogen. Das „Starkmachen“ ist eine tragende Fokussierungsmetapher, welche zu unterschiedlichen Messzeitpunkten in Gesprächen in der Einrichtung zum Ausdruck kommt. Die Befähigung zur Unterrichtsteilnahme der Schüler:innen muss erst hergestellt werden, was bis zu zwei Schuljahre in Anspruch nimmt – dies zeigt sich im diskursiv hervorgebrachten Orientierungsrahmen der Gruppe. Die Zuständigkeit hierfür wird von den Lehrer:innen in Teilen an sozialpädagogische Professionen delegiert, die Kinder „stark“ zu machen ist aber auch Inhalt ihrer eigenen Programmatik. Der erzieherische Auftrag dahinter wird von ihnen allerdings nicht als genuin pädagogischer betrachtet, im Sinne eines Teilaspektes ihrer professionellen Zuständigkeit. Deutlich wird dies daran, dass ein „arbeiten“ mit den Schüler:innen erst ab Klasse drei möglich ist. Erziehung und Bildung scheinen hier als zwei differente Zuständigkeitsbereiche auf.

In den Fällen „Weitermachen“ und „Starkmachen“ werden ähnliche Common-Sense-Theorien aufgerufen, die Modi der Bearbeitung bezogen auf die pädagogische Zuständigkeit sind unterschiedlich. Für die Rückmeldungen sind die beiden Gruppen daher geeignet, jeweils (neben weiteren Materialien) Impulse für die Reflexion der eigenen (impliziten, habitualisierten) Wahrnehmungs-praxen im Sinne von Kontrasten zu sein.

## 4 Konzeption der Rückmeldegespräche

Den Einstieg in das Rückmeldegespräch bildet ein kurzer allgemeiner Bericht der Forschenden aus dem Forschungsprojekt und ein Einblick in mögliche Barrieren, welche bislang aus den geführten Interviews und Gruppendiskussionen rekonstruiert wurden. Hier wird eingangs bereits das Thema der pädagogischen Zuständigkeit erwähnt. Es besteht Raum für Austausch und gegenseitige Rückfragen, bevor zum Kern des Gesprächs übergeleitet wird. Diesen bildet das gemeinsame Sprechen über zwei ausgewählte empirische Fälle. Die Fälle „Weitermachen“ und „Starkmachen“ werden über Transkriptausschnitte der zwei Gruppendiskussionen an den jeweiligen Grundschulen präsentiert. Wie im vorangegangenen Kapitel bereits geschildert, wurden mittels der Interpretation mit der Dokumentarischen Methode anhand dieser Transkripte unterschiedliche handlungsleitende Orientierungen (Bohnsack 2017) rekonstruiert, welche in ihrer Relevanz für pädagogische Zuständigkeit durch die Forschenden reflektiert wurden. So konnten unterschiedliche Modi der Bearbeitung pädagogischer Zuständigkeit identifiziert werden. Wie sich die konkrete Arbeit mit den fallvergleichenden empirischen Befunden (Lamprecht 2012, S. 244) innerhalb eines Rückmeldegesprächs gestaltet, wollen wir folgend darlegen. Dies beinhaltet auch, wie von fremden Fällen auf die eigene Praxis und damit handlungsleitende habitualisierte Konzepte geschlossen werden kann.

Einleitend werden die Teilnehmenden gebeten, die Transkriptausschnitte, welche sich im Raum auf Poster gedruckt befinden, zu lesen. Sprachlich sind diese ursprünglich nach den Transkriptionsregeln der dokumentarischen Methode (Bohnsack 1989, 2007) erstellt, jedoch für den Rückmeldekontext angepasst, um Lesbarkeit zu erleichtern. An der Wand präsentiert, wirken sie wie „eine ‚Aus-Stellung‘ der eigenen, naturgemäß nicht perfekten Alltagsinteraktion, des gewohnten Miteinanders, der von ihnen [den Praxisakteur:innen, d.Vf.] zusammen ‚bewohnten‘ Praxis“ (Althans & Engel 2016, S. 15). Dabei bewegen sie sich im Raum und können bereits flüsternd erste Eindrücke miteinander

teilen. Wir weisen darauf hin, dass es nicht um die Bewertung der Praxis geht<sup>4</sup> sondern um die Art und Weise der Bearbeitung bestimmter pädagogischer Herausforderungen. Anschließend werden die Teilnehmenden gebeten, erste Eindrücke innerhalb der Gesprächsgruppe zu teilen. Moderativ wird das Gespräch mittels der Fragen, „Wie taucht eine Vorstellung pädagogischer Zuständigkeit auf?“ „Für wen fühlen sich die Lehrkräfte zuständig/nicht zuständig“, „Warum ist das so?“ „Wie gehen sie damit um?“ thematisch gelenkt, um die routinierte Konstruktionslogik des schulischen und unterrichtlichen Handelns (innerhalb der beiden Fälle) zu identifizieren. Dies geschieht jedoch nicht über die Präsentation und damit das Verständlich-Machen des impliziten Wissens durch die Forschenden (wie etwa bei Nentwig-Gesemann 2006), sondern durch moderiertes Fragen. „Was bedeutet ‚Weitermachen‘ im ersten Fall?“, „Wie sieht ein solches ‚Weitermachen‘ praktisch aus?“, „Können Sie daran aus eigener Erfahrung anknüpfen?“ Die Frage nach eigenen Erfahrungen und deren Ursprüngen, Anschlüssen an Vorstellungen, nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten wird im weiteren Verlauf immer wieder gestellt, je nachdem in welche Richtung sich das Gespräch entwickelt. In Rahmen der praxeologischen Vorannahmen, erhoffen wir uns an dieser Stelle „praktische Reflexion“ (Bohnsack 2024, S. 35), also ein Erkennen von „funktional, äquivalenten“ (Luhmann 1991, S. 30) Antworten auf eine ähnliche Problemlage bzw. Anforderung. Praktische Reflexion bzw. praktisches Erkennen, folgt man Bohnsack (2020, S. 57), findet innerhalb des konjunktiven Erfahrens statt und hält somit das Potenzial bereit, Habitus bzw. Handlungspraxis zu modifizieren. In den Rückmeldegesprächen wird daher versucht, mittels des geführten Gesprächs innerhalb der Interaktionsstrukturen kontingente, weil den normativen Erwartungen und der konstituierenden Rahmung funktional begegnende, Handlungsvollzüge hervorzu bringen.

Das Gespräch, welches durch diese Impulse grob gerahmt wird, endet mit der gemeinsamen Thematisierung von Bedarfen für die eigene Einrichtung, die pädagogische Bearbeitung bzw. Perspektiven für deren Veränderung. Gleichfalls wird danach gefragt, wie die Teilnehmenden das Gespräch empfanden und ob es weitere Bedarfe gibt, die an das Rückmeldegespräch anschließen. Über die Präsentation fremder Fälle bzw. Handlungswissens möchten wir die Teilnehmenden moderativ zur Reflexion eigener Rahmungen bzw. impliziter Wissensbestände, welche die eigene Praxis leiten, anregen. Die Gespräche können durch Irritation und das Eröffnen neuer Beobachtungsmöglichkeiten „Zugänge zu alternativen Verhaltensweisen schaffen“ (Asbrand & Martens 2021, S. 250) bzw. die eigenen relativieren. Dabei ist das Verhältnis der wissen-

---

4 In ausführlicher Weise wurde dies für die dokumentarische Evaluationsforschung von Asbrand und Martens (vgl. 2021, S. 221) unter der Einklammerung des Geltungsscharakters als methodisches Prinzip dargestellt, woran wir anschließen.

schaftlichen Rekonstruktionen und der Eindrücke bzw. Antworten der pädagogisch Professionellen innerhalb der Rückmeldegespräche von Seiten der Forschenden zu reflektieren, da es nicht um eine Präsentation von Ergebnissen gehen soll, auch nicht um das „Hinführen“ zu einem bereits feststehenden Ziel. Eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Gestaltungsbeziehung ist die grundlegende Anerkennung der schulischen Praxis auf Augenhöhe. Ob und wie also eigene Orientierungen den pädagogisch Professionellen reflexiv zugänglich werden, kann demzufolge nicht gesichert werden. Dass mittels der Rückmeldegespräche ein Ort der Reflexion entsteht, kann aus den bisherigen Erfahrungen im Nachgang der Gespräche angenommen werden. Die Resonanz zeigt bislang, dass diese Reflexionsräume überaus positiv angenommen werden und eine Leerstelle in der alltäglichen schulischen Praxis darstellen.

## 5 Abschließende Betrachtung

„Wenn Reflexion mit Ralf Bohnsack (2020, S. 57), der hier an Niklas Luhmann anschließt, als Leistung des Ausstiegs aus einer bestehenden Rahmung und des Eintritts in einen neuen Rahmen verstanden wird, dann bedeutet die Forderung nach Reflexion also nichts Geringeres als die eigenen (impliziten, habitualisierten) Wahrnehmungspraxen reflexiv aufzubrechen und zu modifizieren“ (Hertel 2023, S. 299).

In den Rückmeldegesprächen innerhalb des Projekts geschieht dies durch das Aufzeigen anderer Handlungsoptionen bzw. Umgangsweisen, mit thematisch ähnlich gelagerten Problemen – hier der Umgang mit einer Schüler:innen-schaft mit herausfordernden Lernausgangslagen und der darauf bezogenen Zuständigkeit. Die Rückmeldungen initiieren einen potenziellen Anlass, das eigene Implizite explizit zu machen und darüber ins Gespräch zu kommen. Die Zielrichtung der Rückmeldegespräche ist dabei erstmal nicht die Etablierung einer neuen, schon gar nicht, besseren Praxis, sondern über Reflexion Zugriff auf (alternative) Handlungsoptionen zu generieren.

Wenn wir davon sprechen, das eigene Implizite explizit zu machen, verweist dies auf die Unterscheidung zwischen der Handlungspraxis und den handlungsleitenden (impliziten) Wissensbeständen einerseits und den Theorien der Akteur:innen über ihre Praxis andererseits. Es geht als um die Explikation des konjunktiven Wissens, das erstmal nicht von den Akteuren expliziert werden kabb. Nun ließe sich fragen, ob es nicht zu optimistisch ist, die wissenssoziologische Analysekategorie des impliziten Wissens, für dessen Rekonstruktion Forschende selbst ein stark formalisiertes Begriffsinstrumentarium verwenden und einen immensen zeitlichen Aufwand betreiben, in einem situativen Setting des geführten Gesprächs den Praktiker:innen so ohne Weiteres zugänglich wird. Zum einen sind wir nicht so optimistisch, sondern skeptisch, was sich auch

in dieser abschließenden Betrachtung ausdrückt. Grundsätzlich teilen wir aber die Idee, dass Lehrkräfte zu ihren eigenen habituellen Orientierungen, ihren Zu- und Abneigungen, ihren positiven und negativen Typisierungen, in ein distanziertes Verhältnis treten können (vgl. Helsper 2018, S. 131). Dies kann ausbleiben, im Modus der Abblendung, oder gelingen, als reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen habituellen Orientierungen, die dann reflexiv zugänglich werden. Der Diskurs über den „reflektierten Habitus“ und damit verbundene Arbeiten (vgl. u.a. Kosinar 2021; Hinzke 2022, Kowalski 2022), weisen ausreichende Indizien dafür auf, dass ein retroperspektiver Zugang zum eigenen Geworden-Sein, und damit zum habituellen Wissen, möglich ist, wenn auch nur in theoretisierender Reflexion über den eigenen Habitus (vgl. Bohnsack 2024, S. 35). Dies ist dann vor allem für den individuell eingelagerten Habitus relevant. Mit den Reflexionsgesprächen im Kollegium zielen wir indes stärker auf das professionalisierte Milieu als Interaktionszusammenhang selbst ab, also die Kodierungslogik der Gruppe, da wir die pädagogische Profession als konjunktiven Erfahrungsraum bestimmen und damit auch die gemeinsame Reflexion über die eigene Praxis, die in professionsbezogenen Erfahrungsräume konstituiert wird. Das Primordiale des Habitus bleibt dabei zumindest theoretisch ein Problem, da jede Reflexion über die Hervorbringungsweisen des Interaktionszusammenhangs, also die Auseinandersetzung mit Normen, im Sinne von externen Anforderungen und Fremdrahmungen, vorstrukturiert ist bzw. „durch den Habitus ‘gebrochen’“ wird (Wittekk & Martens 2022, S. 286). Der Ansatz, den wir im Projekt verfolgen, hält für die Entwicklung professionalisierter Milieus demzufolge Möglichkeiten bereit. Zentral ist dabei das Anliegen der Perspektiveröffnung auf die eigene professionelle Praxis, wie sie in der Organisation hervorgebracht wird, unter der Annahme, dass diese sonst eher verstellt oder abgeblendet ist. Dies wird nicht nur aus u.a. struktur-theoretischen Prämissen pädagogischen Handelns (vgl. Helsper 2022, S. 35f) entwickelt, sondern entsprechend des Rahmens der Dokumentarischen Methode empirisch bestimmt. Das Verhältnis von explizitem und implizitem Wissen wird in den Rückmeldungen als produktives Verhältnis verstanden, das Explizite im Kontrast anzubieten, um über das Implizite ins Sprechen zu kommen. Dies verlangt entsprechende moderate Eingriffe durch Fragen, die auf das implizite, habitualisierte Wissen der Gruppe abzielen. Häufig wird hierbei Erfahrungswissen der Praxisakteur:innen relevant, wie z.B. das eigene Wiederkennen in Situationen und Gesprächsinhalten auf expliziter Ebene. Hierbei empfiehlt es sich weiter zu fragen, woher diese Erfahrungen kommen. Folglich sind dann Anschlüsse denkbar, die eine Auseinandersetzung über eigene implizite Wahrnehmungsweisen möglich machen, z.B. in der Auseinandersetzung mit dem Fall der Gruppe „Weitermachen“, indem Resignation erkannt wird, was der eigenen habituellen Erfahrung entspricht, es aber eventuell um

so etwas wie Wirkmächtigkeit oder auch eigenes Kompetenzempfinden im schulisch-unterrichtlichen Handeln gehen kann. Dies berührt nach unserem Verständnis dann die Kodierungslogik der Gruppe, da wir die pädagogische Profession als konjunktiven Erfahrungsraum bestimmen und damit auch die gemeinsame Reflexion über die eigene Praxis, die in professionsbezogenen Erfahrungsräumen konstituiert wird. In einem praxeologisch-wissenssoziologisch gewendeten Verständnis von Profession und Professionalisierung (Bohsack 2020) wird daher nicht das Individuum, sondern die Handlungs-praxis des professionalisierten Milieus insgesamt in den Fokus gerückt.

Was bedeutet das aber für die Perspektive auf Entwicklung? Da im Projekt unterschiedliche Organisationen der Bildung und Betreuung involviert sind, können Orientierungen, bspw. auf pädagogische Zuständigkeit, professions-übergreifend verglichen und entsprechende Schlüsse für die Organisations-entwicklung abgeleitet werden.

Das Gestaltungspotenzial von Veränderung liegt immer bei den Akteur:innen selbst. Somit ist für uns relevant, aus den Rückmeldegesprächen gemeinsam abgeleitete Angebote zu generieren, die für die Einrichtungen von Interesse sein können. Dies ist allerdings durch Mittel und Ressourcen begrenzt, geht es bspw. um Fortbildungen oder das regelmäßige Verfügbar machen von Reflexionsräumen. Zudem kann es in den Rückmeldegesprächen auch vorkommen, dass aus der Diskussion des Fremden, nicht auf Eigenes geschluss-folgert oder sich dem ganzen Vorgehen auf einer reflexiven Ebene verweigert wird. Da wir erst am Beginn des Transferauftrags stehen, können wir derartige Rückschlüsse noch nicht umfänglich darlegen, gleichwie die Entwicklungen im Anschluss an die Gespräche.

Bisher unaufgelöst ist das Verhältnis einer zurückgenommenen Haltung durch uns Forschende, die wir zwar postulieren, die aber an bestimmten Punkten der Relationierung von *Forschungs- und Schulpraxis* relevant wird. Denn schlussendlich entscheiden wir, welche Transkripte welcher Gruppe vorgelegt werden. Ebenso haben wir schon immer eine Idee, welche Orientierungen bezogen auf pädagogische Zuständigkeit habituell in der Einrichtung verankert sind. Eine weitere Herausforderung ist für uns, dass die teilnehmenden Einrichtungen zwar den Reflexionsraum schätzen, wie sie es häufig zum Ausdruck bringen, aber eine Irritation der eigenen Kodierungslogiken nach unserer Meinung schwer nachzuvollziehen ist.

Die hier deskriptiv aufgeschlossene Vorgehensweise setzt eine hohe Bereitschaft zum Einlassen auf Reflektieren und Theoretisieren über fremde und schlussendlich eigene Praxis voraus. Die Reflexion entlang schulstruktureller, schulsystemischer und gesellschaftlicher Gegenebenheiten zu orientieren (Häcker 2017, S. 39; Hertel 2023), sodass diese als handlungsstrukturierende Fremdrahmungen zugänglich gemacht werden, versuchen wir bewusst zu um-

gehen, wissen aber, dass wir damit vor dem Problem „einseitige Akzentuierung der Selbstreflexion“ (Häcker 2017, S. 39) stehen. Wir sind dieser Bereitschaft bisher selten begegnet, was zum einen daran lag, dass die Beforschten die Gestaltungs- und Entwicklungsansprüche auf der Seite der Forscher:innen verorten und zum anderen die Notwendigkeit von Entwicklung selbst nicht antizipiert wurde. Dies ist insofern nicht verwunderlich, da die eigene Kodierungslogik in Bezug auf die pädagogische Zuständigkeit meist auch eine ist, die den unterrichtlichen und schulischen Alltag in ertragbarer Art und Weise vorstrukturiert.

## Literatur

- Althans, B. & Lamprecht, J. (2012). Bilder, Räume, Praktiken – Potenziale der Ethnographie für eine sozialpädagogische Evaluationsforschung. In B. Frieberthhäuser, H. Kelle & C. Huf (Hrsg.), *Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. Felder, Theorien, Methodologien* (S. 231-247). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Althans, B. & Engel, J. (Hrsg.) (2016). *Responsive Organisationsforschung. Methodologien und institutionelle Rahmungen von Übergängen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2021). Kollaboration von Wissenschaft und Schulpraxis. Zum Potenzial der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In E. Zala-Mező, J. Häbig & J. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungs-forschung* (S. 217-235). Münster und New York: Waxmann.
- Bohsack R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohsack, R. (2007). Zum Verhältnis von Bild- und Textinterpretation in der qualitativen Sozialforschung. In B. Frieberthhäuser, H. von Felden & B. Schäffer (Hrsg.), *Bild und Text: Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft* (S.21-46). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [9. Aufl.]. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich/utb.
- Bohsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [10. Aufl.]. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohsack, 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: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohsack, R. (2024). Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 16-69). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohsack, R., Sturm, T. & Wagener, B. (Hrsg.) (2024). *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- 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. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer:innen –strukturtheoretische Perspektiven. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53-72). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hertel, T. (2023). Rahmungen aufbrechen? Rekonstruktionen zur pädagogischer Wahrnehmungspraxis und den Spielräumen der Reflexion. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 293-312). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hinzke, J.-H., Damm, A., Boldt, V.-P. & Paseka, A. (2023). Lehramtsstudierende reflektieren über Forschen. Praxeologisch-wissensoziologische Analysen zu studentischen Wissensbeständen als Ausgangspunkt Forschenden Lernens. In J. Korte, D. Wittek & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 235-253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, T.-S., Pauling, S., Hinrichsen, M., Hummrich, M., Moldenhauer, A., Asbrand, B. & Martens, M. (2022). Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 226-241). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kamm, C. (2019). *Konzeptionen von Forderung, Selektion und Gerechtigkeit. Eine rekonstruktive Studie an Primarschulen in herausfordernden Lagen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2021). Dokumentarische Schulentwicklungsforschung? Potenziale und Limitierungen einer praxeologisch-wissensoziologischen Erforschung von institutionellen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 17-35). Münster: Waxmann.
- Kramer, R.-T., Sturm, T., Mußél, F. & Schreiter, F. (2023). Schule im Sozialraum – Eine Diskussion von Verknüpfungsmöglichkeiten praxeologisch-wissensoziologischer und praxistheoretischer Perspektiven auf pädagogische Praxen. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards, Lukas & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 43-60). Münster: Waxmann Verlag.
- Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendifdiskussionsverfahren*. Opladen: Leske + Budrich.
- Luhmann (1980). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissensoziologie der modernen Gesellschaft* [Bd.1]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann (1980). *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Springer
- Mack, W. (2009). Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Das Konzept Bildungslandschaften. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 57-66). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I. (2006). Dokumentarische Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen* (S. 159-182). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2021). Konjunktive Erfahrungsräume an Schulen und ihre Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse. Zwischen Suche nach Gewissheiten und Akzeptanz von Ungewissheiten. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 17-35). Münster & New York: Waxmann.

- Silkenbeumer, M., Thieme, N. & Kunze, K. (2017). Kooperation in multiprofessionellen Handlungskontexten. Zur Frage beruflicher Zuständigkeit/en Sozialer Arbeit. *Neue Praxis. Sonderheft* (14), S. 35-42.
- Sturm, T. (2022). Kodifizierte Normen und Rollenerwartungen: kontingente Grenzen schulisch-unterrichtlicher Inklusion. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/663/498> Zugegriffen: 11.06.2024.
- Wittek, D. & Martens, M. (2022). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 36 (3), S. 279-294.
- Zala-Mezö, E.; Häbig, J. & Bremm, N. (Hrsg.) (2021). Die *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann.

## Autor:innen

### Mußél, Fabian, M.A.

ORCID: 0009-0006-1142-3465

wissenschaftlicher Mitarbeiter, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,  
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung

*Arbeitsschwerpunkte:* Biographische Professionalisierungsforschung; soziale  
Ungleichheit; Qualitative Bildungs- und Sozialforschung

fabian.mussel@zsb.uni-halle.de

### Schreiter, Franziska, M.A.

ORCID: 0009-0001-2169-748X

wissenschaftliche Mitarbeiterin, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,  
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung

*Arbeitsschwerpunkte:* Ungleichheitsforschung, diskriminierungskritische  
Schulforschung, Inklusion/Exklusion in Schule und Unterricht, feministische  
Theorie/sexuelle Bildung

franziska.schreiter@zsb.uni-halle.de