

Bohnsack, Ralf

Forschende Haltung und praktisches Erkennen. Zur Anbahnung von Professionalisierung durch forschendes Lernen

Zeitschrift für Bildungsforschung 16 (2026) 1, S. 15-32



Quellenangabe/ Reference:

Bohnsack, Ralf: Forschende Haltung und praktisches Erkennen. Zur Anbahnung von Professionalisierung durch forschendes Lernen - In: Zeitschrift für Bildungsforschung 16 (2026) 1, S. 15-32 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-355572 - DOI: 10.25656/01:35557; 10.1007/s35834-025-00512-6

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-355572>

<https://doi.org/10.25656/01:35557>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://info.oe-deepgreen.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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



Forschende Haltung und praktisches Erkennen

Zur Anbahnung von Professionalisierung durch forschendes Lernen

Ralf Bohnsack 

Eingegangen: 9. April 2025 / Überarbeitet: 4. Oktober 2025 / Angenommen: 12. Oktober 2025 / Online publiziert: 12. November 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung Wie kann im Studium auf die berufliche Praxis vorbereitet werden, wenn, wie dargelegt werden soll, der *professionelle Habitus* allein im Vollzug der beruflichen Praxis selbst angeeignet werden kann? Im Sinne von Bourdieu verfügen wir über generelle Prinzipien der Vermittlung von Habitus und Feld, welche er als *praktisches Erkennen* bezeichnet und die unabhängig von je spezifischen Habitus Geltung beanspruchen können. In der Ausbildung von beruflichen Akteur:innen in den People Processing Organizations, insbesondere der Schule, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit, können das *forschende Lernen* und sein Produkt, die *forschende Haltung*, sich auf dieses praktische Erkennen stützen. Die empirisch-methodischen Verfahren der *rekonstruktiven Sozialforschung* haben (im Sinne einer „naturalistischen Epistemologie“) immer schon an derartige in der Alltagspraxis verankerte Prinzipien des Erkennens angeschlossen. Zu einer *forschenden Haltung*, welche im praktischen Erkennen fundiert ist, gehört zum Beispiel das Erkennen von Interaktionssystemen und von Grenzen und Illusionen normativer Regelungen. Diese Haltungen haben sich im Sinne von Bourdieu nach Art eines „Bruchs mit dem Common Sense“ immer wieder gegen rationalistische, d. h. der Logik der Praxis nicht entsprechende, Theoriekonstruktionen oder Vor-Urteile zu behaupten. Die forschende Haltung ist weder mit dem *professionellen Habitus* in der Wissenschaft noch mit demjenigen in den People Processing Organizations gleichzusetzen. Ihre Aneignung kann allerdings die Funktion der *Vorbereitung* auf die Praxis in letzteren Organisationen und auf den dortigen professionellen Habitus übernehmen. Sie kann im forschenden Lernen vorzugsweise in der Forschungspraxis *kasuistischer Lehrformate* angeeignet werden.

✉ Prof. Dr. Ralf Bohnsack

Professor a.D. für qualitative Methoden in den Sozialwissenschaften am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Freie Universität Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: ralf.bohnsack@fu-berlin.de

Schlüsselwörter Forschendes Lernen · Forschende Haltung · Professionalisierung · Kasuistik · Praktisches Erkennen · Praktische Reflexion

Research based attitude and practical cognition

On the initiation of professionalization through research based learning

Abstract How can studies prepare students for professional practice if, as will be shown, the *professional habitus* can only be acquired in the course of professional practice itself? In the sense of Bourdieu, we have general principles of the mediation of habitus and field, which he calls *practical cognition* and which can claim validity independently of any specific habitus. In the training of professional actors in people processing organizations, especially in schools, early childhood education and social work, *research-based learning* and its product, the *research-based attitude*, can be based on this practical cognition. The methodological-empirical procedures of *re-constructive social research* have always been linked (in the sense of a “naturalistic epistemology”) to such principles of cognition anchored in everyday practice. A research-based attitude that is founded in practical cognition includes, for example, the recognition of interactive systems and of the limits and illusions of normative regulations. In Bourdieu’s sense of a “break with common sense”, these attitudes must repeatedly assert itself against rationalist theoretical constructions, i.e. those that do not correspond to the logic of practice. The research-based attitude cannot be equated with either the *professional habitus* in science or that in people processing organizations. However, its appropriation can take on the function of preparation for practice in the latter organizations and for the professional habitus there and can be acquired in *research-based learning*, preferably in the research practice of *casuistic teaching formats*.

Keywords Research-based learning · Research-based attitude · Professionalization · Casuistic teaching · Practical cognition · Practical reflection

1 Einleitung

In diesem Beitrag interessiert das forschende Lernen hinsichtlich seiner Bedeutung für Bildungsprozesse von Studierenden, deren Produkt die „forschende Haltung“ ist (vgl. u. a. Nentwig-Gesemann 2007; Hinzke und Paseka 2023; Hinzke 2025). Diese Haltung betrachte ich hier in ihrer Funktion der Anbahnung einer beruflichen Praxis in People Processing Organizations (im Folgenden: PPO)¹, insbesondere der Schule, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit. Eine forschende Haltung impliziert somit, wie Paseka et al. (2022, S. 88) feststellen, nicht notwendigerweise die Fähigkeit, „eigenständig Entscheidungen im Forschungsprozess zu treffen“. Forschendes Lernen wird im Folgenden mit Bezug auf kasuistische Lehrformate betrachtet, genauer solche der „rekonstruktiven Kasuistik“ (u. a. Wittek 2023 sowie Schmidt und Wittek

¹ Vgl. zum Begriff Bohnsack (2024).

2021, S. 178 ff.), also hinsichtlich von Fallanalysen auf der Basis rekonstruktiver Sozialforschung. Wie darzulegen ist, impliziert die Aneignung einer forschenden *Haltung* im Zuge der akademischen Ausbildung nicht diejenige eines professionellen *Habitus*, welche eine längere berufliche Praxis voraussetzt. Die forschende Haltung hat lediglich die Funktion seiner Vorbereitung und vollzieht sich auf dem Wege der Weiterentwicklung von Potentialen des „praktischen Erkennens“ (Bourdieu 1976, S. 145 f.), welche wir uns in elementarer Weise bereits mit jeder Habituskonstitution aneignen. Die praktische *Reflexion* begegnet uns dort, wo Prozesse des praktischen Erkennens (in Erzählungen oder Beschreibungen) dargestellt werden.² Ich werde in diesem Beitrag überwiegend (grundlagen-) theoretisch argumentieren und dies von Fall zu Fall an empirischen Beispielen erläutern und fundieren. Die Argumentation des Beitrages ist so aufgebaut, dass in Kapitel 2 zunächst im direkten Anschluss an Bourdieu die Bedingungen der Aneignung eines professionellen Habitus, die Grenzen seiner Reflexion sowie seine Beziehung zur Kategorie des praktischen Erkennens erläutert werden. Diese Kategorie ergänze ich um diejenige des praktischen Reflektierens und unterscheide sie von derjenigen der personenbezogenen Selbstreflexion. Praktisches Erkennen und Reflektieren sind, wie in Kapitel 3 dargelegt wird, die Grundelemente einer forschenden Haltung. Deren weiteres Element ist im Bourdieu'schen Sinne der „Bruch mit dem Common Sense“ resp. dessen Suspendierung. Diese wird in zwei Bereichen beispielhaft und mit empirischen Bezügen erläutert. Die Chancen der Vermittlung einer forschenden Haltung in Lehrformaten einer rekonstruktiven Kasuistik für die Anbahnung von Professionalisierung beruhen, wie in Kapitel 4 dargelegt wird, wesentlich darauf, dass das praktische Erkennen in seinen Grundstrukturen gleichermaßen der sozialwissenschaftlichen Praxis wie derjenigen der PPO eigen ist.

2 Professioneller Habitus und praktisches Erkennen und Reflektieren

In ihrer umfassenden Literaturstudie zur Kasuistik im Bereich der Lehrer:innenbildung resümieren Richard Schmidt und Doris Wittek (2021, S. 180): „Das Ziel rekonstruktiver Kasuistik innerhalb der universitären Lehrer*innenbildung für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen besteht in der Anbahnung eines reflexiven Habitus“. In ihren weiteren Ausführungen verwenden die Autor:innen (die „reflexiv“ synonym zu „reflektiert“ gebrauchen)³ allerdings auch den Begriff der „reflexiven Haltung“ (ebenda). Sie tragen damit einer Unbestimmtheit Rechnung, die wie Jan-Hendrik Hinzke (2025, vor allem Kap. 2) dargelegt hat, die Diskussion um das forschende Lernen von vornherein begleitet hat. Aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie, welche sich dem Bourdieu'schen Begriff des Habitus verpflichtet weiß, erscheint die Kategorie eines reflexiven oder reflektierten

² Den Begriff der impliziten Reflexion, der in früheren Arbeiten (u. a. Bohnsack 2017, 2020) ebenfalls Verwendung findet, verstehe ich synonym zum Begriff der praktischen Reflexion.

³ Zur Unterscheidung des Begriffes der *Reflexivität* von demjenigen der Reflexion, auf die ich hier nicht eingehen kann, siehe u. a. Bohnsack (2017, S. 77 ff.).

Habitus (im Unterschied zu dem einer reflektierten Haltung) grundlagentheoretisch nicht fundiert.

2.1 Der professionelle Habitus und die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Praxis in Wissenschaft und PPO

Im Sinne von Bourdieu (2001, S. 183) fehlt den Akteur:innen prinzipiell jene „objektivierende Distanz“ zum eigenen Habitus, die dessen Reflexion ermöglichen würde: „Der in die Praxis eingebundene Akteur erkennt die Welt, aber diese Erkenntnis entsteht [...] nicht in der Beziehung, die ein erkennendes Bewusstsein von außen knüpft. Er erfährt sie in gewisser Hinsicht nur zu gut, nämlich ohne objektivierende Distanz, als etwas, das sich von selbst versteht“. Im Sinne von Heidegger (1986, S. 153 u. 67) bewegt sich der Habitus auf der Ebene der „existentiellen Vor-Struktur des Daseins“ bzw. des „vorthematisch Seienden“. Und Karl Mannheim (1980, S. 248) bemerkt am Beispiel (des Habitus) der Bewohner:innen der (griechischen) Polis: „Dieses ‚nicht in reflexiver Weise existieren‘ in der polis ist auch geistig, obgleich nicht auf der Stufe der Reflexion“. Er bezieht sich darauf, dass diese Existenzweise, welche derjenigen des Habitus entspricht, zwar auf dem *Wissen* der beteiligten Akteur:innen basiert, aber nicht Gegenstand ihrer Reflexion ist.

Da sich Bourdieu zufolge (2001, S. 183) der Zugang zum Habitus insgesamt und damit auch der zum beruflichen nicht auf ein „erkennendes Bewusstsein“ stützen kann, erfordert das „Lehren eines Berufs“, wie Bourdieu (1996, S. 256; H.i.O.) hier mit Bezug auf die Wissenschaft ausführt, „eine ganz andere Pädagogik als die, die für das Lehren von *Kenntnissen* richtig ist“. Wenn aber schon „ein ganz großer Teil des Wissenschaftlerberufs über ganz und gar praktische Aneignungsformen erworben wird“ (a.a.O., S. 256), also in einem beruflichen Metier, in dem der „radikale Zweifel“ ein methodisches Prinzip darstellt (a.a.O., S. 269 ff.), so gilt dies umso mehr für die ‚praktische Praxis‘, also für diejenige in nichtwissenschaftlichen Organisationen, zu denen auch die PPO gehören. Auch hier werden folglich „viele Denk- und Handlungsweisen – und vor allem die existentiell wichtigen – von Praxis zu Praxis weitergegeben“ (a.a.O., S. 256).

Wenn sich die Formen der Vermittlung und Aneignung des Habitus notwendigerweise im Vollzug der Praxis selbst vollziehen, ist dies mit erheblichen biografisch-zeitlichen und weiteren Ressourcen verbunden, sodass der Gedanke einer zusätzlichen wissenschaftlichen als einer „zweiten nochmaligen Professionalisierung“, wie dies Ulrich Oevermann (1996, S. 123) mit Bezug auf therapeutische Berufe gefordert hat, nur in Ausnahmen realisierbar ist. Werner Helsper (2001, S. 07, 2025, S. 43) hat hierauf dann mit der Formulierung einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers“ oder eines „doppelten Habitus“ Bezug genommen. Die Probleme eines solchen Projekts resultieren aber auch nicht allein aus der (üblicherweise jahrelangen) Dauer der Einübung in beide Praxen, sondern auch aus deren unterschiedlichen Logiken, den unterschiedlichen Habitusformationen. Denn die Haltung des „radikalen Zweifels“ im wissenschaftlichen Habitus, „die gerade in der Relativität der Wahrheit die Unbegrenztheit des eigenen Fortschreitens erfährt, ist für die Professionen durch das Faktum oft existentieller Betroffenheit des Klienten ausgeschlossen“, betont Rudolf Stichweh (2013, S. 260), der mit „Professionen“ die außerwissenschaftlichen

Organisationen meint (vgl. auch Kap. 4). Nicht zuletzt wird aber auch bereits durch die auch von Bourdieu prinzipiell ausgeschlossene Selbstreflexion des Habitus eine „doppelte Professionalisierung“ fraglich, da diese ja in einen „reflexiven Habitus“ (Helsper 2001) münden soll.

Trotz der Zweifel an der Tragfähigkeit der Kategorie des reflexiven resp. reflektierten Habitus und auch, wie Wittek et al. (2022, S. 46) aufgrund empirischer Befunde resümieren, daran, „dass Kasuistik implizit einen reflexiven Habitus anbahnen kann bzw. dass eine Reflexion des Habitus implizit stattfindet“, zeichnen sich Wege des Transfers von Potentialen der Reflexion resp. des Erkennens aus der akademischen Praxis in die ‚praktische Praxis‘ ab. Denn jenseits der Unterschiede der Habitusformationen zwischen den beiden Systemen oder Typen von Organisationen, dem wissenschaftlichen und demjenigen der PPO, zeichnen sich bei genauerer Betrachtung auch elementare Gemeinsamkeiten in der Praxis beider Typen von Organisationen ab, an die angeknüpft werden kann. Gemeinsam ist ihnen, dass in ihren jeweiligen Praxen die *Vermittlung* des jeweiligen Habitus mit den jeweiligen Feldern an das gebunden ist, was Bourdieu (1976, S. 145 f.) als „praktisches Erkennen“ oder als „praktischen Sinn“ (Bourdieu 2001, S. 183) bezeichnet hat. Letzterer stellt „eine Art notwendiger Koinzidenz zwischen einem Habitus und einem Feld (oder einer Position in einem Feld) dar“. Mehr oder weniger synonym zum Begriff des „praktischen Sinns“ verwendet Bourdieu den des „Spielsinns“ (1993, S. 122 ff.) oder auch denjenigen des „praktischen Erkennens“ („*connaissance pratique*“): „Dieses praktische Erkennen [...] vollzieht unaufhörlich die Kontrollen und Korrekturen, die die Anpassung der Praktiken und Expressionen an die Erwartungen und Reaktionen der anderen Handlungssubjekte zu gewährleisten bestimmt sind“ (Bourdieu 1976, S. 146). In der Literatur zum forschenden Lernen und allgemeiner auch zur Professionalisierung kommt diesen Begriffen bisher wenig Bedeutung zu, und dort, wo sie Verwendung finden, werden sie *definitiv* von demjenigen des Habitus nicht differenziert: „Habitus ist damit als ‚praktische Beherrschung der sozialen Struktur‘ zu verstehen, als ein ‚*praktischer Sinn*‘, der ein implizites und routineförmiges Handeln im sozialen Raum ermöglicht“ (Kramer und Pallesen 2019, S. 76, H. i. O.).

Indem Bourdieu (1976, S. 146) „die Anpassung der Praktiken und Expressionen an die Erwartungen und Reaktionen der anderen Handlungssubjekte“ als Funktion des praktischen Erkennens betont, gewinnt für ihn das Feld auch als *Interaktionssystem* Bedeutung. Darüber hinaus sind die jeweils relevanten feldspezifischen *Normen* und Kodifizierungen gesellschaftlicher und organisationaler Art die wesentlichen Komponenten des Feldes (vgl. dazu auch Bohnsack 2017, Kap. 2.9 u. 9.2). Fruchtbare Möglichkeiten des Anschlusses an die Kategorie des praktischen Erkennens und ihrer Erweiterung zeigen sich in der Praxeologischen Wissenssoziologie.

2.2 Praktisches Erkennen und Reflektieren im Kontext der Praxeologischen Wissenssoziologie

Die Relationen von Habitus und Feld werden in der Praxeologischen Wissenssoziologie mit der Kategorie des *Orientierungsrahmens im weiteren Sinne* und derjenigen des *konjunktiven Erfahrungsraums* (Bohnsack 2017, Kap. 4) und – im Kontext organisationaler Praxis – mit der Kategorie der *konstituierenden Rahmung* empirisch

in den Blick genommen (u. a. Bohnsack 2024). Empirisch nähern wir uns der Relation von Habitus und Feld und damit dem *praktischen Erkennen* auf zwei Wegen: *zum einen* auf demjenigen der *unmittelbaren Beobachtung* der Praxis und des praktischen Erkennens der beteiligten Akteur:innen im Vollzug ihrer Praxis, also auf der Ebene der *performativen Performanz* (zum Begriff Bohnsack 2017, Kap. 3.3.1). Datengrundlage sind vor allem Audio- und Videografien sowie Transkripte und Protokolle. Wir können bspw. direkt beobachten, ob es der Lehrerin gelingt oder nicht gelingt, die Interaktionssituation *praktisch zu erkennen* und auf spezifische Äußerungen der Klient:innen in einer Weise zu reagieren, die der gesamten Interaktion immer wieder ihre dauerhafte Struktur gibt, oder ob die Verständigung zerbricht (ob sich also auf diesem Wege ein konjunktiver Erfahrungsraum und eine konstituierende Rahmung entwickelt oder nicht).

Der andere methodische Weg der Rekonstruktion des praktischen Erkennens führt über die *Darstellung* ihrer Praxis durch die Akteur:innen auf dem Wege von Erzählungen, Beschreibungen und auch bildlichen Darstellungen. Dies ist die Ebene der *proponierten Performanz*. Hier ist das praktische Erkennen *Gegenstand* der Darstellung und wird somit zur praktischen Reflexion. Dieser nähern wir uns auf dem Wege von Gruppendiskussionen und (biografischen) Interviews sowie Bildern. Wenn Bourdieu (2001, S. 189 f.) davon spricht, dass „das praktische Erkennen doppelt informiert“ sei, so gilt dies auch für die beiden differenzierten Wege, durch die wir über die Praxis ‚informiert‘ werden: durch das direkt beobachtbare *Produkt* des praktischen Erkennens, das Interaktionssystem, einerseits und durch das praktische Erkennen in seiner erlebnismäßigen Darstellung auf dem Wege der *praktischen Reflexion* andererseits. Dieser „doppelten Informiertheit“ trägt auch Mannheim (1980, S. 94 f.) Rechnung, indem er von einem „objektiv-geistigen Strukturzusammenhang“ spricht. An den interaktiven Beziehungen, den Interaktionssystemen, in den PPO dokumentiert sich das direkt beobachtbare praktische Erkennen der beteiligten Akteur:innen als „objektive“ Struktur und, indem und soweit dieses bei den Beteiligten *wissensmäßig repräsentiert* ist, als „geistige“ Struktur, die mit der praktischen Reflexion empirisch zugänglich wird. Auf diesen beiden Wegen gewinnen wir den Zugang zur zentralen Struktur oder *Rahmung* der PPO, der *konstituierenden Rahmung*. Diese ist notwendigerweise eine *Fremdrahmung*, da die Organisation letztlich nicht umhin kommt, die Handlungen und die Personen der Klient:innen entsprechend eigener Prämissen zu rahmen, denn nur diese sichern die organisationale Entscheidungsfähigkeit.

Unterschiedliche *Modi oder Typen der konstituierenden Rahmung* sind in etlichen Analysen herausgearbeitet worden (vgl. u. a. die Beiträge in Bohnsack et al. 2022, 2024). In ihnen können auch die unterschiedlichen Modi des praktischen Erkennens und Reflektierens sichtbar werden. Eines von vielen Beispielen für die *praktische Reflexion* findet sich in einer Studie von Julia Franz (2024) zu Sozialarbeiter:innen einer Einrichtung der Gemeindepsychiatrie. Diese legen im Rahmen einer Gruppendiskussion in einer gemeinsamen Erzählung die Erfahrungen ihres fallbezogenen praktischen Erkennens in der Interaktion mit einer Klientin dar, welches sie rückblickend als falsch und somit als ‚Versagen‘ betrachten. Denn ihre Versuche, die Autonomie einer Klientin zu stärken, wurden von dieser normativ als *Aufgabe* (miss-) verstanden, der sie nicht gerecht werden konnte. Dies hat – nach Ansicht

der beruflichen Akteur:innen – zu einer Überforderung geführt und zu Erfahrungen des Versagens, welche möglicherweise zum Suizid der Klientin beigetragen haben. In Übereinstimmung mit der allgemeinen Definition des *Reflexionsbegriffs* der Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. u. a. Bohnsack 2017, S. 77 f.) zeichnet sich auch die *praktische Reflexion* durch drei Komponenten aus: Indem die Sozialpädagoginnen a) auf einer elementaren Ebene durch die *Versprachlichung* der interaktiven Praxis mit der Klientin ihre eigene Wahrnehmung der Situation als ein Interaktionssystem *objektivieren*, um dann b) retrospektiv *Kontingenzen* zu ihrer eigenen Intervention zu entwerfen, vor deren Vergleichshorizont sie diese Intervention retrospektiv auf ein ‚Versagen‘ ihres praktischen Erkennens zurückführen; und indem sie dies c) auf der Grundlage einer *Differenzierung* zwischen ihrem eigenen Erfahrungsraum und demjenigen der Klientin tun.

Die *praktische Reflexion* ist somit also nicht auf den Habitus gerichtet, sondern auf das praktische Erkennen. Wenn im Verständnis von Bourdieu (1976, S. 207) für die Akteur:innen im Forschungsfeld „ein Moment partiellen, lückenhaften, diskontinuierlichen Bewußtseins stets mit den Handlungen und Praktiken einhergeht“, so betrifft dies wesentlich die Relation, d. h. die Begegnung des eigenen Habitus mit dem Feld und die mit dieser Begegnung verbundenen unterschiedlichen Spannungen und Diskrepanzen, also das praktische Erkennen. Die *Fallararbeit*, welche die Sozialarbeiter:innen hier im Vollzug ihres praktischen Erkennens in der Betreuung der Klientin bewältigen, wird bereits durch die praktische Reflexion, also durch die Reflexion der „Fallarbeit“, zur „*Kasuistik*“.⁴ Die Sozialarbeiterinnen nehmen hier eine forschende Haltung ein. In dieser *elementaren Form* der Kasuistik im direkten Kontext der Fallarbeit ebenso wie in derjenigen im Bereich der akademischen Seminarpraxis und der Ausbildung von Lehrpersonen, Sozialarbeiter:innen und Frühpädagog:innen vollzieht sich forschendes Lernen. Das praktische Erkennen und die praktische Reflexion der Akteur:innen im Forschungsfeld sind *Gegenstand* forschenden Lernens wie zugleich aber auch deren ‚Methode‘.

Das praktische Erkennen und auch die praktische Reflexion sind ganz elementar von jener *Selbstreflexion* zu unterscheiden, wie sie vor allem im Interpretativen Paradigma, also in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus und der Sozialphänomenologie bis hin zur Ethnomethodologie, ausgearbeitet ist. Dieser Weg des Erkennens und Reflektierens, den ich auch als *personenbezogene Selbstreflexion* bezeichne, ist wesentlich auf die *Person* und deren *Selbst* resp. deren *Identität* bezogen. Er basiert auf der Übernahme der Perspektive resp. auch der „Rolle“ der signifikanten anderen („taking the role of the other“; Mead 1934, S. 254). Genauer betrachtet, handelt es sich um die Perspektive von ego, welche wiederum auf die Perspektive von alter gerichtet ist, die ihm von ego – vor allem in Form von Intentionen und Motiven – *unterstellt* oder *attributioniert* oder auf ihn projiziert wird. Gemäß Alfred Schütz (1971, S. 12 u. 14) basiert dieser Modus der Sozialität im Sinne der Herstellung von „Intersubjektivität“ auf der „Generalthese der Reziprozität der Perspektiven“. Dem *prekären* oder *zerbrechlichen* Charakter dieser Sozialität hat Harold Garfinkel

⁴ Doris Wittek (2023) verwendet demgegenüber den Begriff Kasuistik synonym zu Fallarbeit. Mein Verständnis des Begriffes Kasuistik oder synonym auch Fallanalyse oder Fallrekonstruktion bezieht sich zu dem hier nicht mehr, wie in Bohnsack (2025), allein auf die akademische Seminarpraxis.

(1961, S. 61) mit dem Begriff des „pretence of agreement“, also einer Unterstellung oder auch Vortäuschung von Übereinstimmung, in kritischer Weise Rechnung getragen. Und Bourdieu (1976, S. 153) zufolge begibt sich eine derartige Deutung, „verfügt sie über kein weiteres Hilfsmittel als die [...] intentionale Einfühlung in den ‚Anderen‘, in die Gefahr, nur eine besonders musterhafte Form des Ethnozentrismus abzugeben“. Die beruflichen Akteur:innen können sich, wie Annika Kallfaß (2024) in einer Gruppendiskussion mit den Fachkräften in einer Kita besonders eindrücklich gezeigt hat, derart in personenbezogene Selbstreflexionen verstricken, dass sie sich nicht mehr in der Lage zeigen zum praktischen Erkennen des Interaktionssystems zwischen ihnen und den Eltern. Es kommt somit nicht zu einem konjunktiven Erfahrungsraum und einer konstituierenden Rahmung als Voraussetzung für eine professionalisierte Praxis (vgl. Bohnsack 2020).

3 Die Suspendierung des Common Sense als Grundlage einer forschenden Haltung

Die personenbezogene Selbstreflexion stellt eine der Ausprägungen von *Common Sense-Konstruktionen* dar. Bourdieu bezieht sich mit dem Begriff des Common Sense auf die „Constructs of Thought Objects in Common-Sense Thinking“ im Sinne der Sozialphänomenologischen Theorie von Alfred Schütz (1971) und grenzt sich in den methodologischen und grundlagentheoretischen Bestimmungen seiner Praxeologie insbesondere von Schütz ab. Einige Unterschiede des Common Sense zum praktischen Erkennen und zum *praxeologischen Verständnis* des Erkennens und Reflektierens ganz allgemein sollten bereits in den Ausführungen zur personenbezogenen Selbstreflexion deutlich werden. Diese wird den oben (am Beispiel der praktischen Reflexion) dargelegten Ansprüchen an Reflexion nicht gerecht und zeichnet sich über die *Unterstellung* von Intentionen und Motiven hinaus durch zweckrationale, hierarchisierende und letztlich tautologische Konstruktionen aus (vgl. Kap. 3.1 u. Bohnsack 2017, Kap. 8). Sie basieren zu einem wesentlichen Teil auf Typenbildungen, welche den Charakter von *Imaginationen* haben, also auf der „Imagination hypothetischer Sinnesvorstellungen“ (Schütz 1971, S. 4). Sie sind somit – und das ist entscheidend – *nicht direkt beobachtbar*, weder durch wissenschaftliche empirische Analysen noch als Grundlage alltäglicher praktischer Erfahrungen, und eröffnen somit auch keinen gesicherten Zugang zum Erfahrungsraum der Proband:innen oder Klient:innen. Die Common Sense-Konstruktionen können somit leicht zum Zwecke der Legitimation des eigenen Handelns oder – im Bereich von Konflikten – auch der De-Legitimation des Handelns anderer herangezogen werden (vgl. u. a. Bohnsack 2017, Kap. 3.2.3). Beobachtbar sind demgegenüber die Strukturen der Praxis selbst. Sie sind Gegenstand des praktischen Erkennens.

Wenn Bourdieu (1996, S. 269) formuliert: „ein wissenschaftliches Objekt konstruieren heißt zunächst und vor allem, mit dem common sense zu brechen“, so ist damit gerade nicht der Bruch mit den impliziten oder vorreflexiven Prinzipien des Verstehens und der Verständigung im Sinne unserer alltäglichen *Praxis* gemeint, also eben nicht der Bruch mit dem praktischen Erkennen. Vielmehr geht es gerade darum, dessen Potentialen zur Entfaltung zu verhelfen *gegenüber* den dieses Erken-

nen einschränkenden, behindernden oder irritierenden *Theorien* des Common Sense mit ihrem Rationalismus und ihrer propositionalen Logik. Diese entsprechen zu einem Teil dem „kommunikativen“ Wissen im Sinne von Mannheim (1980, S. 288 f.). Wenn Michael Polanyi (1985, S. 14) formuliert „daß wir mehr wissen als wir zu sagen wissen“, so gehören die Common Sense-Konstruktionen zu dem, was „wir zu sagen wissen“. Jenen Bereich, in dem wir „mehr wissen“, bezeichnet er als „unausdrückliches Erkennen“ (Polanyi 1978, S. 118 ff.) in deutlicher Übereinstimmung mit dem „praktischen Erkennen“. Da dieses Erkennen, obwohl es unsere Praxis steuert und deshalb den überwiegenden Teil unseres Wissens ausmacht, selbst eben „unausdrücklich“, also implizit, bleibt, können dessen Potentiale vom ‚ausdrücklichen‘ negativen Gegenhorizont her, also von der Abgrenzung von resp. dem ‚Bruch‘ mit den eher expliziten Wissensbeständen des Common Sense her, leichter expliziert und definiert werden. Im Folgenden werde ich in zwei ausgewählten Bereichen diese Suspendierungen knapp umreißen. Auf weitere Bereiche kann ich an dieser Stelle nur am Rande eingehen. Statt des Bourdieu’schen Begriffs des „Bruchs“ mit dem Common Sense, den dieser im Zusammenhang mit der sozialwissenschaftlichen Forschung und hier dem Postulat des „radikalen Zweifels“ (1996, S. 269 ff.) geprägt hat, verwende ich im Kontext der Praxis in den PPO denjenigen der „Suspendierung“ des Common Sense. Während diese Suspendierung in der sozialwissenschaftlichen Forschung sowohl die Erhebungssituation wie auch die Auswertung betrifft, fällt in der ‚praktischen Praxis‘ sozusagen beides in eins.

3.1 Die Suspendierung intentionalistischer Vorurteile und das systemische Erkennen

Die Entwicklung der *Objektiven Hermeneutik*, welche ich hier beispielhaft anführen möchte, ist wesentlich mit jener Erkenntnis verbunden, die ganz an ihrem Anfang stand: „Die Umgangssprache und das umgangssprachlich eingekleidete Denken enthalten ein ‚intentionalistisches‘ Vorurteil, unterschoben Intentionen, wo zunächst nur Bedeutungen vorliegen, und verführen auf diese Weise zu einem Denken, das Handlungsabläufe als Schuld und Verantwortung Personen zurechnet“ (Oevermann et al. 1979, S. 359). Eine wesentliche Konsequenz dieser Einsicht war es, den Zugang zur Bedeutung der Handlung resp. zu seiner „Lesart“ über die Rekonstruktion seines *Kontextes* zu nehmen: „Wir betrachten die Verbindung zwischen Äußerung und einer die Äußerung pragmatisch erfüllenden Kontextbedingung als eine Lesart“ (a. a. O., S. 415). Derartige Interpretationen setzen wesentlich die Analyse der dieser Äußerung vorangehenden Äußerungen voraus, also eine „Sequenzanalyse“. Diese ist schon früher von Harvey Sacks (1995, S. 536), dem Begründer der *Konversationsanalyse*, entwickelt worden: „If one is doing something like a sociology of conversation, what one wants to do is to see what the system itself provides as bases, motives, or what have you, for doing something essential to the system.“ Er hat die Interpretation somit an das systemische Erkennen gebunden und hatte damit Ähnliches im Sinn, wie das, was Niklas Luhmann (1987) unter *Selbstreferentialität* versteht. Unter dem Einfluss der Luhmann’schen Systemtheorie wurde auch der Unterricht „als soziales System einer neuen Emergenzebene von Kommunikation gedacht, die zu Kommunikationsformen eigenen Typs führt, die sich nicht direkt

auf die Intentionen der in ihnen agierenden Personen zurückführen lassen“ (Scheunpflug 2004, S. 80). Und im Bereich der Sozialpädagogik hat Burkhard Müller (2008, S. 391) formuliert: „Sozialpädagogische Kasuistik oder Fallarbeit hat Konstruktionen dessen zum Gegenstand, was zwischen Sozialpädagogen und ihren Adressaten auf unterschiedlichen Ebenen abläuft, nicht aber Konstruktionen dieser Adressaten selbst, von denen eher dekonstruierende Distanz zu gewinnen ihre Aufgabe ist“.

In der Dokumentarischen Methode tritt der aus dem *Kontext* und dem Interaktionssystem erschließbare „Dokumentsinn“ an die Stelle des „intendierten Ausdruckssinns“ (Mannheim 1964), und die Sequenzanalyse der Dokumentarischen Methode hat zum einen den systemischen Charakter der Interaktion unter dem Aspekt der „Diskursorganisation“ (zuerst Bohnsack 1989) in den Blick genommen und mit der „komparativen Sequenzanalyse“ zum anderen die Bedeutung von Vergleichshorizonten im Vollzug der Interpretationen und damit auch die „Standortgebundenheit“ (Mannheim 1952; Bohnsack 2003) der Interpretation. Diese kann in kasuistischen Lehrformaten auf der Grundlage eines systematischen Fallvergleichs in Ansätzen deutlich werden. Dort, wo auf der Grundlage eines praxeologisch-systemischen Denkens die Suspendierung der „intentionalistischen Vorurteile“ und damit zusammenhängend die Abkehr von einem „Denken, das Handlungsabläufe als Schuld und Verantwortung Personen zurechnet“ (Oevermann et al. 1979, S. 359), nicht vollzogen wird, mündet deren Weiterführung schließlich in tautologische und degradierende Konstruktionen, die im Rahmen der Dokumentarischen Methode genauer beleuchtet wurden (vgl. u. a. Bohnsack 2017, Kap. 8). Dort, wo derartige Vor-Urteile des Common Sense systematisch in Frage gestellt werden, kann es zu „Irritationen“ kommen (Hinzke und Paseka 2023; Wittek 2023).

Was das systemische Erkennen bei Studierenden der Frühpädagogik, des Lehramts und der Sozialen Arbeit anbetrifft, so kommen Jan-Hendrik Hinzke und Doris Wittek (Hinzke 2022; Hinzke und Wittek 2024) auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit Bachelorstudierenden im zweiten Semester, welche alle nicht über Vorerfahrungen im Bereich kasuistischer Lehrangebote verfügten, zu dem Ergebnis: „Über alle Studiengänge hinweg lassen sich die Orientierungsrahmen entweder als *kollektive Praxis des Bewertens des Handelns der beruflichen Akteur:innen* oder als *kollektive Praxis des Erschließens der Interaktionssituation* fassen.“ (Hinzke und Wittek 2024, S. 443; H. i. O.). Haltungen des systemischen Erkennens als einem „Bestreben, die beobachteten Unterrichtssituationen als komplexes Interaktionssystem zu fassen“ (Hinzke 2025, S. 106), sind also bei einigen Studienanfänger:innen in Ansätzen auch bereits vorab der Ausbildung in kasuistischen Lehrangeboten zu beobachten. Dies verweist auf die Aneignung dieser Haltungen bereits in ihrer bisherigen alltäglichen Sozialisation.

Zur Frage des Transfers der Haltung des systemischen Erkennens von der sozialwissenschaftlichen Praxis auf die Interaktion zwischen beruflichen Akteur:innen und Klient:innen ist das Dissertationsprojekt von Astrid von Sichart von besonderem Interesse. Vor dem Hintergrund einer langjährigen Erfahrung als Paarberaterin hat sie auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit den Paaren „die methodische Vorgehensweise in der Rekonstruktion von Interviews und Bildern im Sinne der Dokumentarischen Methode als erweiterte AnalyseEinstellung und zugleich Handwerkszeug für das Praxisfeld von TherapeutInnen und BeraterInnen“ entwickelt (von

Sichart 2016, S. 259) im Sinne einer „Systemisch-dokumentarischen Paartherapie“ (von Sichart 2020). Sie kann darüber hinaus zeigen, dass es gelingt, die Paare selbst zum systemischen Erkennen ihrer eigenen Beziehung anzuleiten.

3.2 Die Suspendierung normativer Bindungen und Rollenerwartungen

Diese AnalyseEinstellung oder forschende Haltung findet sich zuerst in der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1980, S. 88) unter dem Begriff der „Einklammerung des Geltungscharakters“ und in der Tradition der Chicagoer Schule unter dem Begriff einer „amoralischen Haltung“ („amoral stance“; Bulmer 1983, S. 99). Hier reiht sich auch die Haltung der „ethnomethodologischen Indifferenz“ (Garfinkel und Sacks 1970, S. 345) ein. Die Einklammerung des Geltungscharakters trägt dem Rechnung, dass wir das, was sich in einer Praxis als Orientierungsrahmen oder Habitus zu *dokumentieren* vermag, nur erkennen, wenn wir uns den Blick auf diese Praxis nicht durch Urteile über ihre *normative Richtigkeit* und (im Falle von Aussagen) ihren *faktischen Wahrheitsgehalt* verstellen, indem wir diese Urteile suspendieren. In der Frage nach dem *dokumentarischen Sinngehalt* zeigt sich also eine forschende Haltung par excellence. Weitergedacht und über die wissenschaftliche Forschung im engeren Sinne hinausgehend, bedeutet dies, dass wir durch die Distanzierung von Normen und Rollen(zwängen) ganz allgemein unser Erkenntnis- wie aber auch Interventionspotential erhöhen.

Die normative Indifferenz oder Suspendierung gilt in zweierlei Hinsicht. *Zum einen* gilt es für die beruflichen Akteur:innen, bis zu einem gewissen Maße den Geltungscharakter von normativen Erwartungen auf *gesellschaftlicher* Ebene zu suspendieren, also insbesondere die Bindung an die gesellschaftlichen „Identitätsnormen“ (u. a. Bohnsack 2017, Kap. 5.6, 2024; Goffman 1963, S. 2 u. 130). In den kasuistischen Interpretationen findet dies u. a. seinen Ausdruck darin, dass die Studierenden implizit auf die eigene „Standortgebundenheit“ verweisen (s. dazu Hinzke 2022, S. 267). *Zum anderen* und vor allem bedeutet dies aber auch, *bis zu einem gewissen Grad* jene organisationspezifischen Ansprüche auf Richtigkeit und Wahrheit einzuklammern, welche der verhandelten *Sache* in fachlich-professioneller, leistungsmäßiger und auch disziplinarischer Hinsicht attribuiert wird. Nur so kann Raum gelassen werden für ein praktisches Erkennen der Relevanz, welche – wenn wir das Beispiel des Schulunterrichts nehmen – dieser *Sache* jenseits der *fachlichen* Geltungsansprüche in der (Lebens-) Praxis und im Bewusstsein der Schüler:innen zukommt, einschließlich deren eigenen „epistemologischen Überzeugungen“ (Hericks 2006, S. 397). Es geht also nicht darum, die Differenz zwischen den Äußerungen der Klient:innen und der fachlichen oder disziplinarischen Norm schlicht zu ignorieren, sondern eine „suchend-erschließende Beobachterhaltung als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ einzunehmen (Hinzke 2018, S. 384), „die es Lehrpersonen ermöglicht, sich auf die Suche nach neuem Wissen zu begeben“ (a. a. O., S. 401) – hier u. a. nach dem Wissen um die Orientierungen der Schüler:innen und deren Diskrepanzen zu den eigenen Orientierungen. Ebendies sind Bedingungen für die Konstitution eines konjunktiven Erfahrungsraums.

Auf einen Zugang zum Verständnis der zu verhandelnden *Sache* jenseits der fachlichen Geltungsansprüche zielt auch Andreas Bonnet (2004, S. 88), wenn er mit

Bezug auf den Chemie-Unterricht bemerkt, dass es nicht genüge, „ein Bewußtsein von der Aspekthaftigkeit und dem spezifischen Weltzugriff der Chemie zu haben. Dazu gehört auch, aus diesen Einsichten Konsequenzen für den eigenen Umgang mit der Wissenschaft und zunächst dem Schulfach zu ziehen“. Stattdessen werden jedoch beispielsweise „Sinnüberschuss generierende Anschlüsse von Schüler*innen interaktional abgeblockt oder in Richtung scheinbar eindeutiger fachdisziplinärer Sinnkonstruktionen umgedeutet“ (Bonnet 2019, S. 4). Ein derartiges „Abblocken“ ist eine der Komponenten der in der beruflichen Praxis in den PPO nur schwer hintergehbaren (oben bereits angesprochenen) organisationalen „Fremdrahmung“.

Im Bereich der Sozialen Arbeit findet sich die Haltung der Einklammerung des Geltungscharakters im Konzept der „Habitussensibilität“ von Sonja Kubisch (2014, S. 103), indem „der Bedeutungsgehalt der kommunikativen Aussagen vorübergehend eingeklammert wird und nach der Funktion der Äußerungen für den Klienten gefragt wird“. Ebenfalls im Bereich der Sozialpädagogik stellt sich als „Leitfrage der Kasuistik“ für Burkhard Müller (2008, S. 395), „ob jene, immer schon im Raum stehenden, normativen Regulierungen (die Handlungsdruck erzeugen) wenigstens vorübergehend suspendiert werden können“. Er bezieht sich dabei wiederum auf Reinhard Hörster (2003, S. 333), welcher eine reflexive Distanz zu „total institutionalisierten normativen Vorabverfügungen im sozialpädagogischen Feld“ fordert als Voraussetzung für Offenheit und „Erfahrungsfähigkeit“ (Hörster 2012, S. 685). Dies ist eine Kategorie, die eine große Nähe zu derjenigen des praktischen Erkennens aufweist. In der Interaktion in den PPO geht es für die beruflichen Akteur:innen immer auch darum, dieser Distanz *Ausdruck* zu verleihen. Als klassisches Beispiel kann die *expressive Rollendistanz* des Chefarztes in der Chirurgie bei Erving Goffman (1961) gelten (vgl. Bohnsack 2017, Kap. 9.3.2). Die Suspendierung des totalen Geltungsanspruchs der Rollennormen schafft Freiräume für alle Beteiligten und ist dabei funktional für die erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben.

Im Bereich des forschenden Lernens und der Aneignung einer forschenden Haltung in der Frühpädagogik findet sich ein Beispiel für eine umfassende Suspendierung der eigenen *Rolle* in einem Projekt der Ausbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven“ von Iris Nentwig-Gesemann (2022b, S. 59): „Die Fachkräfte waren also mit der Erwartung konfrontiert, sich auf Forschungssituationen einzulassen, in der sie ihre übliche Rolle als pädagogische Fachkraft suspendieren und sich, am ‚Geländer‘ der für sie neuen und ungewohnten Methoden festhaltend, auf das ergebnisoffene Forschen mit Kindern einzulassen“. Die Fachkräfte, welche „mit den Kindern Gruppendiskussionen oder Mal-Interviews durchführten, sie (videobasiert) beobachteten, sich von ihnen durch die Kita führen ließen oder ihre Beschwerden aufzeichneten“ (Nentwig-Gesemann 2022a, S. 396), führten auch selbst die Auswertung durch. Schließlich wurden sie selbst in Gruppendiskussionen zu ihren Erfahrungen befragt, und spätestens nach den formalen Schritten der Auswertung der Diskussionen mit den Kindern setzten bei allen Teilnehmer:innen praktische Reflexionen ein, die darauf gerichtet waren, „das Spannungsverhältnis von übergeordneten (institutionellen, organisationalen), langjährig etablierten Normen und Rollen und der eigenen Praxis, neu auszubalancieren und damit die konstituierende Rahmung zu modifizieren“ (a. a. O., S. 406). Bei einigen Teilnehmer:innen „führte der Umgang mit diesem Spannungsverhältnis zu Momenten des Erstaunens und zu

einer fast euphorischen Veränderungsorientierung“ im Hinblick auf ihr Verhältnis zu den Kindern, den Eltern und den Teamkolleg:innen.

4 Die Chancen der Vermittlung einer forschenden Haltung

Das Projekt von Iris Nentwig-Gesemann richtete sich an Erzieher:innen, welche bereits in der Berufspraxis tätig waren⁵ und nicht an Studierende. In jedem Fall ist dies aber ein gelungenes Beispiel für die Bedeutung, welche der Vermittlung einer forschenden Haltung im Sinne der Suspendierung des Common Sense für die berufliche Praxis zukommen kann. Denjenigen, die Chancen einer derartigen Vermittlung sehen, wird oft eine gewisse Naivität unterstellt. Dies findet sich etwa in der ironischen Kommentierung von Andreas Wernet (2016, S. 308) zu derartigen Vorstellungen. Ihm zufolge findet hier „eine bemerkenswerte Verwandlung statt: Dieselbe kommunikative Praxis, die im Rahmen einer Projektgruppe der Erkenntnisgenerierung dient und im Rahmen des Methodenworkshops der Aneignung einer methodischen Kompetenz, wird im Kontext der universitären Lehrerbildung nun zum Mittel der berufspraktischen Qualifizierung“. Soweit Wernet damit „die Rede einer berufsrelevanten *Habitusbildung*“ (Wernet 2021, S. 315; kursiv i. O.) im Studium zukünftiger Lehrpersonen kritisiert, ist ihm vollkommen zuzustimmen. Wernet geht es mit seiner ironischen Bemerkung jedoch nicht allein darum, sondern auch um die Kritik an der „Kasuistik als Imagerie der Vermittlung von Wissenschaftlichkeits- und Praxisanspruch“ (a. a. O., S. 305). Bereits in dieser Gegenüberstellung von Wissenschaft und Praxis wird deutlich, dass hier eine genauere Bestimmung der Kategorie der *Praxis* vonnöten ist. Aus praxeologischer Perspektive gehört, wie dargelegt, die Praxisverbundenheit wie ebenso Praxisgebundenheit auch der Wissenschaft zu den elementaren erkenntnistheoretischen Einsichten. Und es ist gerade diese, nämlich die *Praxis* der wissenschaftlichen Forschung, die im Bereich der Kasuistik interessiert – auch in Diskrepanz zur wissenschaftlichen *Theoriebildung*. Denn das praktische Erkennen ist in seinen Grundstrukturen gleichermaßen der sozialwissenschaftlichen Praxis wie derjenigen der PPO eigen.

Und der sozialwissenschaftlichen Praxis ist mit derjenigen der PPO noch ein weiteres gemeinsam: Für Wernet (2021, S. 311) als Vertreter der Objektiven Hermeneutik steht der Begriff „Praxisimagerie“ der Kasuistik für eine unzureichende Aneignung der Praxis: „Die Vorstellung der gedanklichen Beschäftigung mit der konkreten Praxis trage genuin zu einer handlungspraktischen Befähigung bei, ist von einer überwältigenden Suggestivität autorisiert“. Dabei bleibt unausgeführt, was genau „gedankliche Beschäftigung“ meint. In der Tradition der Objektiven Hermeneutik ist diese, also die *wissensmäßige Repräsentation* der (latenten) sozialen Strukturen bei den beteiligten Akteur:innen, insgesamt wenig elaboriert (vgl. auch Bohnsack 2003, 2021, Kap. 4.1, 2025). Aus der Perspektive der Praxeologischen

⁵ Als aufschlussreich für diese besondere Variante forschenden Lernens, bei der bereits in der Berufspraxis Tätigen eine forschende Haltung auf der Grundlage von Dokumenten aus der eigenen Handlungspraxis vermittelt wird, sei auf die Studie von Julia Košinár et al. (2024) zu Unterrichtsnachbesprechungen von Ausbilder:innen der 2. Lehrer:innenbildungsphase verwiesen.

Wissenssoziologie bewegt sich die gedankliche Beschäftigung, welche den Kern kasuistischer Interpretationen bildet, nicht auf der *propositionalen* Ebene. Der Fall ist hier nicht primär *Gegenstand* des Denkens, sondern die gedankliche Beschäftigung richtet sich auf die *imaginative Performanz*, auf den *imaginativen Nachvollzug der interaktiven Struktur der Praxis*. Hierin besteht die wesentliche Leistung des praktischen Erkennens.

Und dies ist auf einer elementaren Ebene zugleich auch die Basis *sozialwissenschaftlicher* Rekonstruktionsverfahren. Die grundlegenden methodischen Prinzipien der (sozial-) wissenschaftlichen Analyse sind in den intuitiven und impliziten Erkenntnis- und Verständigungsprozessen der alltäglichen Praxis fundiert, und die Methodenentwicklung vollzieht sich weitgehend in deren empirischer Rekonstruktion. Wenn Ulrich Oevermann et al. (1979, S. 931) betonen, „daß eine erkenntnislogische Differenz zwischen den Verfahren des Alltagshandelns und der objektiven Hermeneutik nicht gezogen werden kann“, so stimmt dies mit der Perspektive der Dokumentarischen Methode wie auch der Grounded Theory und weiterer rekonstruktiver Verfahren überein (genauer dazu Bohnsack 2021, Kap. 12). Erkenntnistheoretisch findet dies seinen Ausdruck in der „naturalistischen Epistemologie“ (Luhmann 1987, S. 10), und diese Erkenntnis ist bei Karl Mannheim (1952) bereits in seinen in den 1920/30er-Jahren entstandenen Arbeiten angelegt. Somit sind uns grundlegende, auch für die sozialwissenschaftliche Praxis wesentliche, Erkenntnispotentiale in unserer alltäglichen intuitiven Praxis bereits immer schon gegeben. Entsprechend finden sich, wie dargelegt, erste Hinweise auf eine Fundierung von Ansätzen einer rekonstruktiven Analyseinstellungen bzw. einer forschenden Haltung in ersten empirischen Analysen von Studienanfänger:innen (Hinzke 2025, S. 111; Hinzke und Wittek 2024).

Gleichwohl gilt es auch, auf den wesentlichen Unterschied zwischen der forschenden Haltung der beruflichen Akteur:innen in den PPO und dem wissenschaftlichen Habitus hinzuweisen. Bourdieu (1996, S. 269 ff.) macht den „radikalen Zweifel“ als methodisches Grundprinzip der sozialwissenschaftlichen Praxis geltend. In der Formulierung von Luhmann (1997, S. 37) heißt dies: „Methoden ermöglichen es der wissenschaftlichen Forschung, sich selbst zu überraschen“. In der beruflichen Praxis der PPO würden ein *radikaler* Zweifel oder die methodisch provozierten und auf Dauer gestellten ‚Überraschungen‘ letztlich zur Entscheidungs- und damit zur Handlungsunfähigkeit führen. Denn dort ist der Zweifel nicht ein *gedankenexperimenteller*, wie im wissenschaftlichen Bereich, sondern er betrifft die interaktive Praxis auf der *existentiellen* Ebene. Hier kann „nicht auf demonstrative Offenlegung, das Mitkommunizieren des noch unsicheren Status des Wissens“ gesetzt werden (Stichweh 2013, S. 260). Dies „ist für die Professionen durch das Faktum oft existentieller Betroffenheit des Klienten ausgeschlossen, welches eher dazu zwingt, Ungewißheit zu verdecken, sie in Formen abzuarbeiten, die das Vertrauen des Klienten nicht erschüttern“, welche also die Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraums nicht verhindern. Die Beziehung zur Klientel eignet sich also nicht für derartige Experimente. Eine offene und flexible Interaktion, welche u. a. in der forschenden Haltung repräsentiert ist und dennoch Sicherheit und Kontinuität im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraum bietet, gehört zu den zentralen Spannungen, die in der ‚praktischen

Praxis‘ auszuhalten sind, deren Bewältigung aber auch letztlich nur in dieser selbst anzueignen ist (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 2).

5 Fazit

Grundlagentheoretische Überlegungen in direktem Anschluss an Bourdieu, ebenso wie auch erste empirische Ergebnisse aus dem Bereich des forschenden Lernens, lassen grundlegende Zweifel an der Tragfähigkeit der Kategorie des reflexiven Habitus aufkommen. Entsprechend erscheinen auch hierin fundierte Wege des Transfers von Reflexionspotentialen aus der akademischen Praxis in die professionelle Praxis der PPO zweifelhaft. Jedoch können auf dem Wege der *rekonstruktiven Kasuistik* (u. a. Wittek 2023) im Zuge der Aneignung einer forschenden Haltung (die in Irritationen im Sinne einer Suspendierung von Vor-Urteilen des Common Sense fundiert ist) Potentiale nach Art des *praktischen Erkennens* freigesetzt und gefördert werden, welche – jenseits aller Unterschiede – gleichermaßen der sozialwissenschaftlichen Praxis wie derjenigen in den PPO zugrunde liegen. Die theoretische und empirische Forschung zur Vermittlung von Potentialen des praktischen Erkennens im Sinne einer forschenden Haltung nach Art der Suspendierung des Common Sense steht am Anfang. Direkte empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit in der beruflichen Praxis sind mir bisher nicht bekannt. Eine Ausnahme bilden Studien, deren Interventionen sich an Akteur:innen wenden, die bereits im Berufsalltag stehen (vgl. Nentwig-Gesemann 2022a, b; Košinár et al. 2024). Derartige Hinweise auf die potentielle Praxis-Wirksamkeit der Aneignung einer forschenden Haltung sind allerdings vielversprechend. Aufschlussreich für die Chancen einer Aneignung sind auch die ersten empirischen Analysen von Studienanfänger:innen aller drei Felder der PPO (Hinzke 2025; Hinzke und Wittek 2024), die noch keine Erfahrungen mit derartigen Lehrformaten hatten. Denn bei ihnen waren derartige Potentiale in unterschiedlicher Weise bereits beobachtbar. Dabei zeigen sich auch allererste Hinweise dahingehend, dass hier – wie auch immer geartete – *milieuspezifische* Haltungen im Spiel sind, die es zu beachten und weiter zu erforschen gilt. Vor allem wird hier aber deutlich, dass direkte Anschlussmöglichkeiten für eine Förderung derartiger Potentiale relativ unabhängig von sozialwissenschaftlich-methodischen Vorkenntnissen, also auf der Grundlage unserer ‚Alltagsmethoden‘, gegeben sind. Dies sind gute Grundlagen für erfolgreiche kasuistische Lehrformate und deren Irritationen. Allerdings besteht, wie gesagt, dann immer noch weiterer Klärungsbedarf dahingehend, „ob diese Irritationen für die Etablierung einer gesicherten Praxis der Lehrtätigkeit, eines Lehrer-Habitus, förderlich sein werden“ (Hinzke und Paseka 2023, S. 185).

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und

die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bohnsack, R. (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 6(4), 550–570.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: UTB/ Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis im Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: UTB/ Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Opladen: UTB/ Budrich. zuerst 1991
- Bohnsack, R. (2024). Konstituierende Rahmung, konjunktiver Erfahrungsraum und praktisches Erkennen. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 17–63). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2025). Fallanalysen der Interaktion in People Processing Organisationen und die Chancen kasuistischer Bildung. In R.-T. Kramer, Th Rabe & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 76–103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R., Bonnet, A., & Hericks, U. (Hrsg.). (2022). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R., Sturm, T., & Wagener, B. (Hrsg.). (2024). *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*. Opladen: Budrich.
- Bonnet, A. (2004). *Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bonnet, A. (2019). Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer*innen. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 164–177.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1996). Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 251–294). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bulmer, M. (1983). *The Chicago school of sociology: institutionalization, diversity, and the rise of sociological research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Franz, J. (2024). Professionelle Erfahrungsfähigkeit im Kontext konstituierender Rahmungen in der Wohnungslosenhilfe und der Gemeindepsychiatrie. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 323–350). Opladen: Budrich.
- Garfinkel, H. (1961). Aspects of common-sense knowledge of social structures. In *Transactions of the fourth world congress of sociology* (Bd. IV, S. 51–65).
- Garfinkel, H. & Sacks, H. (1970). On formal structures of practical actions. In J. C. McKinney & E.A. Tyriakian (Hrsg.), *Theoretical Sociology*. (S. 337–366). New York: Meredith Corporation [deutsch: 1976: Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In: E. Weingarten, F. Sack & J. Schenk-ein (Hrsg.): *Ethnomethodologie – Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns* (S. 130–176). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and other Inmates*. Harmondsworth: Penguin [deutsch 1972: *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the management of spoiled Identities*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Heidegger, M. (1986). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.

- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerinnen und lehrer*, 3, 7–15.
- 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. 42–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer.
- Hinzke, J.-H. (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer.
- Hinzke, J.-H. (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerberuf? Reflexionspotentiale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenschaftssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 247–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, J.-H. (2025). *Forschende Haltung von Lehramtsstudierenden. Rekonstruktionen zu Professionalisierungspotenzialen im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, J.-H., & Paseka, A. (2023). Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 24, 172–188.
- Hinzke, J.-H., & Wittek, D. (2024). Professionalisierung im Studium pädagogischer Disziplinen. Erste Erkenntnisse einer komparativen empirischen Studie mit Studierenden des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in Organisationen. Pädagogische Felder und darüber hinaus* (S. 423–449). Opladen: Budrich.
- Hörster, R. (2003). Fallverstehen. Zur Entwicklung kasuistischer Produktivität in der Sozialpädagogik. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 318–341). Weilerswist: Velbrück.
- Hörster, R. (2012). Sozialpädagogische Kasuistik. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 677–686). Wiesbaden: Springer.
- Kallfaß, A. (2024). Der Stellenwert der (Selbst-)Reflexion von Fachkräften als Merkmal der konstituierenden Rahmung in Organisationsmilieus von Kindertagesstätten. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in Organisationen. Pädagogische Felder und darüber hinaus* (S. 67–88). Opladen: Budrich.
- Košinár, J., Junghans, C., & Hornbruch, H. (2024). Das Ausbilder:inhandeln in Unterrichtsnachbesprechungen analysieren – ein Fortbildungskonzept für Fachleitungen. *Seminar*, 30(2), 68–84.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2019). Der Lehrerberuf zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerberuf. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kubisch, S. (2014). Habitussensibilität und Habitusrekonstruktion. Betrachtungen aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode am Beispiel Sozialer Arbeit (S. 103–133). In: T. Sander (Hrsg.): *Habitussensibilität*. Wiesbaden: Springer.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1952). Wissenssoziologie. In Mannheim (Hrsg.), *Ideologie und Utopie* (S. 227–267). Frankfurt a.M.: Schulte-Bumke.
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In *Wissenssoziologie* (S. 91–154). Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. hrsg. von D. Kettler, V. Meja, N. Stehr. vermutlich verfasst 1922–24
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Müller, B. (2008). Was ist der Fall? Kasuistik und „Konstruktion des Adressaten“. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 6, 391–406.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. *Sozial Extra*, 6, 20–22.
- Nentwig-Gesemann, I. (2022a). Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse. Erfahrungen aus einer Weiterbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven“. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenschaftssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus*

- Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 389–409). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nentwig-Gesemann, I. (2022b). Vom forschenden Lernen zur forschenden Haltung. Das Einüben in die Praxis des Forschens als Professionalisierungskomponente. In M. Obermaier, P. Isele & J. Höke (Hrsg.), *Forschendes Lernen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik. Grundlagen – Ansätze – Praxen* (S. 51–62). Paderborn: Brill Schöningh.
- 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.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E., & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352–433). Stuttgart: Metzler.
- Paseka, A., Hinzke, J.-H., Feld, I., & Krammer, G. (2022). Forschendes Lernen in der universitären Lehrer*innenbildung. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittstudie zur Förderung von Forschungskompetenz und Forschungsinteresse in Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12, 82–108.
- Polanyi, M. (1978). Sinnggebung und Sinndeutung. In H.-G. Gadamer & G. Boehm (Hrsg.), *Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften* (S. 118–133). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on conversations*. Bd. I u. II. Oxford Cambridge: Blackwell.
- Scheunpflug, A. (2004). Das Technologiedefizit – Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 65–87). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schmidt, R., & Wittek, D. (2021). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In D. Wittek, Th Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 171–190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütz, A. (1971). *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Den Haag: Nijhoff.
- von Sichart, A. (2016). *Resilienz bei Paaren. Empirische Rekonstruktionen der Krisenbewältigung auf der Grundlage von Paargesprächen und Fotos*. Opladen: Budrich.
- von Sichart, A. (2020). *Systemisch-dokumentarische Paartherapien. Resilienz in Partnerschaften entdecken und stärken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stichweh, R. (2013). Professionen und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In Stichweh (Hrsg.), *Wissenschaft, Universität, Professionen* (2. Aufl. S. 245–293). Bielefeld: transcript.
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293–312). Wiesbaden: Springer.
- Wernet, A. (2021). Fallstricke der Kasuistik. In D. Wittek, Th Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 299–319). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, D. (2023). Kasuistik als „doppelte“ Krise der Professionalisierung – Grenzerfahrungen von Studierenden und Lehrenden des Lehramts. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 115–135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, D., te Poel, K., Lischka-Schmidt, R., & Leonhard, T. (2022). Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit. Grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In Ch Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 39–57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.