

Praktikumsberichte als Reflexionsanlässe?

Reflexion zwischen Professionalisierungshoffnung und Praxisbewältigung in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung

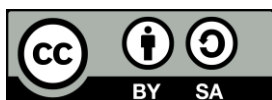
Jan-Hendrik Hinzke^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

** Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld
jan-hendrik.hinzke@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Der Beitrag geht der Frage nach, inwiefern sich durch die Aufforderung, Praktikumsberichte anzufertigen, Reflexionsleistungen bei Studierenden anregen lassen. Ausgehend von vielfältigen Professionalisierungshoffnungen, die im Diskurs um universitäre Lehrer_innenbildung mit Reflexion verbunden werden, werden mit dem strukturtheoretischen Ansatz nach Helsper und den reflexionstheoretischen Ausführungen von Häcker zunächst zwei in diesem Diskurs häufig genutzte Konzeptionen miteinander verglichen und dadurch Kennzeichen von Reflexion herausgearbeitet (Kap. 1). Daraufhin wird – teilweise im Kontrast zu diesen Positionen – das Reflexionsverständnis der Praxeologischen Wissenssoziologie nach Bohnsack entfaltet, nach dem sich Reflexion in implizite und theoretische Reflexion ausdifferenzieren lässt (Kap. 2). Aufbauend auf offenen Fragen, die sich aus der Thematisierung der genannten Ansätze mit Blick auf die Anbahnung von Reflexionsleistungen im Lehramtsstudium ergeben, werden die Fragen für die Datenanalyse, der Projektkontext (Begleitseminar zu einer Berufsfeldbezogenen Praxisstudie) und das methodische Vorgehen (Analyse von 26 studentischen Praktikumsberichten mit Hilfe der Dokumentarischen Methode) offengelegt (Kap. 3). Am Beispiel eines Falls und unter punktuellen Einbezug von Vergleichsfällen wird dann Reflexionsleistungen in Praktikumsberichten nachgespürt, wie sie von den Studierenden im Rahmen des Begleitseminars angefertigt werden mussten. Im Ergebnis zeigt sich, auf welche Praxis sich implizite Reflexionsleistungen der Studierenden beziehen und welche Form theoretische Reflexionen annehmen (Kap. 4). Basierend auf den Ergebnissen wird abschließend das Potenzial diskutiert, das Praktikumsberichte für die Anbahnung studentischer Reflexionsleistungen besitzen. Beleuchtet wird zudem, wie eine universitäre Lehrer_innenbildung aussehen könnte, die bei Reflexionsleistungen ansetzt, die Studierende bereits erbringen (Kap. 5).

Schlagerwörter: Reflexion, Praktikumsberichte, universitäre Lehrer_innenbildung, Professionalisierung, Praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode



1 Reflexion und Professionalisierungshoffnung in der Lehrer_innenbildung

Mit Reflexion bzw. Reflexivität werden im Diskurs um universitäre Lehrer_innenbildung zahlreiche Professionalisierungshoffnungen verbunden. So führt Häcker (2017, S. 22f.) auf Basis eines Literaturreviews folgende Funktionen, die Reflexion bzw. Reflexivität zugeschrieben werden, an: Unter Verweis auf Korthagen (2001), Oevermann (2009) und Neuweg (2011) gehe es als erstes darum, „Alltagstheorien, subjektive Theorien bzw. implizites Wissen, das im Handeln zum Ausdruck kommt, in explizites Wissen zu transformieren, auf wissenschaftliches Theorie- und Forschungswissen zu beziehen“, mit dem Ziel, „später im wissenschaftlich fundierten interventionspraktischen Handeln die angezielte pädagogische Professionalität zu realisieren“. Mit Rückgriff auf Combe & Kolbe (2008) sowie Helsper (2002) werde Reflexion zweitens mit der Bewältigung unsicheren Handelns angesichts von Dilemmata, Paradoxien und Antinomien in Verbindung gebracht. Drittens verweist Häcker auf Herzog (1995), Schäfer (2005) und Helsper (2001), wenn es darum geht, Reflexion Bedeutung hinsichtlich der „Begründungspflicht pädagogischer Eingriffe“ sowie deren „Wirksamkeit und insbesondere ihrer Nebenwirkungen“ zuzurechnen.

Die von Häcker in dieser Auflistung angeführten Quellen zeigen exemplarisch auf, dass Reflexion in der Lehrer_innenbildung aus verschiedenen Perspektiven in den Blick genommen wird, etwa aus psychologischen bzw. psychologisch geprägten, erziehungsphilosophischen und strukturtheoretischen Perspektiven. Mit Combe und Kolbe (2008, S. 859, 864f.) können weitere Perspektiven genannt werden, etwa berufsbiographische Betrachtungen (vgl. etwa Terhart, Czerwenka, Ehrlich, Jordan & Schmidt, 1994) oder aber Ausführungen aus der Wissensverwendungsforschung zu Reflexion (vgl. etwa Radtke, 1996). Aus dem englischsprachigen Bereich werden zudem häufig die pragmatistischen Arbeiten von Dewey (etwa 1933) sowie das Werk von Schön (1983) herangezogen. Auch die *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* der KMK (2019) befassen sich mit Reflexion, welche über verschiedene Kompetenzbereiche hinweg als Qualifikationsziel aufscheint. Nicht auf individuelle Selbstreflexion, sondern auf die Selbstthematisierung eines ganzen Berufsstandes heben wiederum bestimmte systemtheoretische Positionen ab (vgl. etwa Stichweh, 1996).

Angesichts dieser Vielzahl von Perspektivierungen erstaunt nicht, dass kein einheitliches Verständnis dessen vorliegt, 1) was in der Lehrer_innenbildung – etwa in Abgrenzung zu Reflexivität – unter Reflexion verstanden wird, 2) inwiefern bzw. wie eine Steigerung von Reflexion im Rahmen der Lehrer_innenbildung möglich ist und 3) wie sich Reflexion empirisch fassen lässt (vgl. Korthagen, 2001; Häcker, 2017).¹ Von daher wäre es verfehlt, im Bereich der Lehrer_innenbildung vereinheitlichend von Reflexion und Reflexionssteigerung zu sprechen. Stattdessen bedarf es bei Bemühungen, Reflexion bei Studierenden anzuregen und zu beforschen, zunächst einer Klärung, was unter Reflexion verstanden wird. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden mit dem strukturtheoretischen Ansatz nach Helsper ein im deutschsprachigen Bereich der Lehrer_innenbildung einflussreiches Verständnis von Reflexion vorgestellt, wobei auch ein Bezug zur etymologischen Wurzel des Begriffs hergestellt wird. Im Anschluss wird das in diesem Ansatz aufscheinende Reflexionsverständnis mit Ausführungen Häckers verglichen, wodurch zentrale Aspekte dessen, was im Diskurs gegenwärtig unter Reflexion diskutiert wird, sichtbar werden.

Nach Helsper stellt Reflexion zunächst einmal eine Antwort darauf dar, wie Lehrpersonen mit den Antinomien und dilemmatischen Verstrickungen in ihrem Berufsalltag

¹ Unklarheiten insbesondere bei der Begriffsverwendung zeigen sich auch im englischsprachigen Diskurs um Lehrer_innenbildung (vgl. Clarà, 2015).

umgehen können. So schließt Helsper (1996, S. 562) seine Ausführungen zur „Aufforderung zur Autonomie und Selbstständigkeit in der modernisierten Schulkultur“ mit den Worten, dass es „einer – schwer aushaltbaren, aber um so notwendigeren – individuellen und kollektiven reflexiven Aufklärung über die eigenen professionellen Anteile“ an der von ihm konstatierten „*déformation clientèle*“ bedarf. Fünf Jahre später fasst Helsper Reflexion dann systematischer, indem er sich mit dem Verhältnis von Reflexion und Handeln befasst. Während Handeln „vielfältigen Zwängen“ (Helsper, 2001, S. 8) unterliege und es darum gehe, beständig Entscheidungen zu treffen (vgl. ebd.), wird Reflexion mit Erkenntnisgewinnung in Verbindung gebracht und in der Differenz zu Handeln bestimmt: „In aller Regel kann praktisches Handeln unter starkem Entscheidungsdruck also nicht gleichzeitig mit distanzierender Reflexion und reflektierendem Erkennen einhergehen“ (ebd.). In Folge dessen wird Reflexion auch mit „handlungsentlasteten Situationen“ (ebd., S. 9) in Verbindung gebracht. Sie benötige

„das entlastete Nachdenken, das Zwiegespräch mit sich selbst im Rückgriff auf eigene Verstehens- und Erklärungsmöglichkeiten; die diskursive Auseinandersetzung mit den Perspektiven beteiligter Anderer; die systematische Einholung der Perspektive unbeteiligter Dritter und den Rekurs auf Reflexionswissen, das von ‚Spezialisten‘ stammt, die mit dem Verstehen und Erklären ausschließlich beschäftigt sind“ (ebd.).

Nach Helsper wird Reflexion somit nicht nur in Abgrenzung gegenüber dem Handeln bestimmt, sondern auch als rückbezügliches Phänomen gefasst, das mit Verstehens- und Erklärungsleistungen verbunden ist. Das rückbezügliche Moment passt dabei zum Wort-sinn von Reflexion, einem Nomen, das auf das lateinische Verb *reflectere* zurückgeht, welches sich mit „zurückdrehen, umwenden, sich zurückbeugen“ (Kluge, 2011, S. 753) übersetzen lässt. Die Verbbestandteile der deutschen Übersetzungen – drehen, wenden, beugen – verweisen dabei auf Bewegung, darauf, dass etwas oder jemand die Stellung, Lage oder Haltung verändert. Bemerkenswert ist dabei, dass das Verb sowohl reflexiv, d.h. mit dem Reflexivpronomen „sich“, als auch ohne einen derartig starken Bezug auf sich selbst übersetzt werden kann. Während Rückbezug somit konstitutiv für Reflexion ist, gilt dies für Selbstbezug nicht unbedingt – wie auch bei Helsper deutlich wird, der neben dem Zwiegespräch mit sich selbst die Auseinandersetzung mit Perspektiven Dritter anführt (s. oben).

Während Reflexion nach Helsper Kennzeichen jeder Lebenspraxis ist, konstatiert der strukturtheoretische Professionsansatz für Lehrpersonen eine gesteigerte Reflexionsanforderung. Als Professionelle müssen diese ihre Handlungen „begründen“ und „erklären“ (Helsper, 2001, S. 11) können; sie benötigen dafür ein „wissenschaftliches Reflexionswissen“ und spezifische „Reflexionsmöglichkeiten“ (ebd.). Normativ bringt Helsper dabei zum Ausdruck, dass Lehrpersonen „eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ bedürfen, „den sie im Verlauf der Lehrerbildung erwerben müssen“ (ebd., S. 11f.). Dieser Habitus wird von Helsper u.a. als „grundlegende kritisch-reflexive Haltung“ (ebd., S. 12) näher bestimmt, „als Stachel [im] Fleisch der eigenen Praxis, der das reflexionslose Aufgehen in Praxiszwängen und das Arrangieren mit krisenhaften Routinen erschwert“ (ebd.). Neben dem derart generierten „exzentrischen Blick auf die eigene professionelle Praxis“ (ebd.) bedarf es aber auch des „Habitus des routinisierten, praktischen Könners“ (ebd., S. 13), denn würde eine Lehrperson ausschließlich reflektieren, käme es zur „Selbstblockierung des Handelns“ (ebd.). Reflexion und Handeln sind somit einerseits getrennt voneinander, werden andererseits aber über die Figur des „doppelten Habitus“ (ebd.) komplementär zusammengedacht.

In eine ähnliche Richtung gehen die Ausführungen von Häcker, der Reflexion ebenfalls als vom Handeln getrennte Größe konzipiert. Reflexion werde im Diskurs – so Häcker (2017, S. 23) auf Basis seiner Zusammenschau von Funktionen, die Reflexion in der Lehrer_innenbildung zugeschrieben wird (s. oben) – „im weitesten Sinne als ein besonderer Modus des Denkens betrachtet, und zwar als eine rekursive, referenzielle bzw.

selbstreferenzielle, d.h. rückbezügliche bzw. selbstbezügliche Form“. Reflexion ist somit auch bei Häcker durch eine Distanz zur Handlungspraxis, durch Rekursivität und (Selbst-)Referenzialität gekennzeichnet, wobei sich Häcker wie Helsper nicht auf eine Form der Referenzialität festlegt. Indem Reflexion als Denkmodus gekennzeichnet wird, zeigt sich eine Nähe zur Funktion der Erkenntnisgenerierung bei Helsper. So bezeichnet Häcker (2017, S. 24) Reflexion auch explizit als „Erkenntnisquelle, die Einsichten über etwas ermöglicht“. Ähnlich wie im strukturtheoretischen Verständnis führt Häcker (ebd.) im Kontext seiner reflexionstheoretischen Überlegungen aus:

„Reflexion ist konstitutiv verbunden mit einer aktiven Distanzierung, d.h. sie beinhaltet immer ein Heraustreten aus der Unmittelbarkeit der Lebensvollzüge. Wer reflektiert, geht auf Abstand, schafft eine Distanz, die eine denkende Beobachtung von Dingen, Handlungen, Beziehungen usw. überhaupt erst ermöglicht“.

Schließlich weist auch Häcker auf Grenzen einer Steigerung von Reflexion hin. Unter Rückgriff u.a. auf Frankfurt (2007) führt Häcker (2017, S. 28f.) aus, dass Reflexion im Sinne einer „Selbstobjektivierung“ eine „lähmende Ungewissheit oder Ambivalenz bzw. eine hartnäckige Unzufriedenheit mit der eigenen Person fördern“ könne. „[D]auerreflexive Zustände bzw. eine Omnipräsenz des reflektierenden Modus“ erscheinen vor diesem Hintergrund „nicht als sinnvoll oder gar erstrebenswert“. Auch könnten – so Häcker (ebd., S. 29) unter Bezug auf Maier & Pfister (1976) – „bestimmte Erscheinungen durch eine ständige Reflexion verstellt werden“.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie viel Reflexion in der Lehrer_innenbildung benötigt wird. Die Formel „Professionalität durch Reflexion“ hat gemäß den angeführten Überlegungen einen gewissen Anspruch, gilt aber nicht uneingeschränkt (vgl. für eine Kritik an dieser Formel auch Reh, 2004).

2 Reflexion in der Praxeologischen Wissenssoziologie

Eine Perspektive auf Reflexion, die zunächst einmal jenseits des Diskurses um Lehrer_innenbildung verortet ist, bietet die Praxeologische Wissenssoziologie, die von Bohnsack in den letzten Jahren ausgearbeitet wurde. Die Praxeologische Wissenssoziologie stellt die Grundlagentheorie der Dokumentarischen Methode dar. Sie versteht sich selbst nicht als Theorie, die deduktiv aus anderen Theorien abgeleitet wurde. Stattdessen ist sie „in der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der Forschungspraxis“ (Bohnsack, 2018, S. 195) entstanden, was bedingt, dass sie sich fortwährend hinsichtlich ihrer Nutzbarkeit zur Erschließung von Praxis bewähren muss und sich potenziell weiter ausdifferenzieren und entwickeln kann. Unter der Prämisse, die Logik von Praxis rekonstruieren zu wollen, rekurriert die Praxeologische Wissenssoziologie auf andere Denktraditionen, grenzt sich jedoch in Teilen auch von diesen ab. Ursprünglich wurde sie von Bohnsack (1989) in einem Projekt zu biografischen Orientierungen in Gruppen Jugendlicher unter Aufgriff vor allem der wissenssoziologischen Arbeiten Mannheims konzipiert und für die empirische Forschung fruchtbar gemacht. 2017 entfaltete Bohnsack dann auf Basis einer Rekonstruktion bisheriger Forschungsarbeiten die Praxeologische Wissenssoziologie in ihrer Relation insbesondere zur Sozialphänomenologie nach Schütz, zur Kulturosoziologie nach Bourdieu, zur Identitätstheorie Goffmans, zur Ethnomethodologie Garfinkels und zur Systemtheorie Luhmanns.

Die beiden letztgenannten Bezüge erweisen sich zur Fassung dessen, was in der Praxeologischen Wissenssoziologie unter Reflexion verstanden wird, als gewinnbringend. So grenzt Bohnsack Reflexion scharf von Reflexivität ab. Reflexivität verweise demnach – so Bohnsack (2017, S. 33) in seiner Auseinandersetzung mit dem von Garfinkel (1967) genutzten Begriff der „reflexivity“ – auf die „wechselseitige und zirkelhafte Beziehung zwischen einer Handlung oder Äußerung einerseits und einem [...] (Orientierungs-) Muster („underlying pattern“) andererseits“. Mit Luhmann fasst Bohnsack (ebd.) eine

solche durch Wechselseitigkeit und Zirkelhaftigkeit geprägte Reflexivität als „Komponente von Rekursivität“. Reflexivität wird damit mit der Selbsterhaltung sozialer Systeme in Verbindung gebracht. In den Worten Luhmanns:

„Die Rekursivität der Autopoiesis der Gesellschaft ist nicht durch Kausalresultate [...] und auch nicht in der Form von Ereignissen mathematischer Operationen organisiert, sondern reflexiv, das heißt: durch Anwendung von Kommunikation auf Kommunikation“ (Luhmann, 1997, S. 141; zit. n. Bohnsack, 2017, S. 33),

sowie: „Mechanismen werden reflexiv dadurch, dass sie auf sich selbst angewandt werden“ (Luhmann, 1970, S. 93; zit. n. Bohnsack, 2017, S. 33). In den Begriffen der Praxeologischen Wissenssoziologie bedeutet Reflexivität somit, dass sich Praxis reproduziert, dass Handeln und Verstehen im gleichen Rahmen verbleiben.

Reflexion bezeichnet demgegenüber das Überwinden von Zirkularität. Akteur_innen treten hier aus einem „Zirkel, Rahmen oder Kontext heraus und sporadisch in einen anderen Zirkel hinein“ (Bohnsack, 2017, S. 77). Reflexion vollzieht sich somit, wenn dieselbe Äußerung oder Praxis anders gerahmt wird (vgl. ebd., S. 78). Erkennbar wird hier zweierlei. Erstens wird sichtbar, dass Reflexion in der Praxeologischen Wissenssoziologie zentral an Kontingenzen gebunden ist, d.h. an Vergleichshorizonte, die zeigen, dass etwas – etwa eine Praxis oder eine Äußerung, eine Reaktion oder ein Interaktionsverlauf – auch anders sein kann (vgl. ebd., S. 112). Reflexion setzt somit „Unterscheidungen“ (Luhmann, 1997, S. 581; zit. n. Bohnsack, 2017, S. 112) voraus, d.h. „einen ‚Horizont‘ anderer Möglichkeiten“ (Luhmann, 1975, S. 74; zit. n. Bohnsack, 2017, S. 112). Zweitens wird an der Verwendung des Begriffs des Rahmens deutlich, dass es sich bei Reflexion nicht nur und auch nicht primär um einen „Modus des Denkens“ (Häcker, 2017, S. 23; s. Kap. 1) handelt, der sich in „handlungsentlasteten Situationen“ (Helsper, 2001, S. 9; s. Kap. 1) entfalten kann. Im Gegenteil ist Reflexion im praxeologisch-wissenssoziologischen Verständnis in die Handlungspraxis eingelassen, sie ist eines ihrer konstitutiven Bestandteile.

Besser verstehen lässt sich diese Bestimmung, nach der Reflexion eben nicht primär für eine Distanzierung von Handlungspraxis steht, durch einen Blick darauf, was mit Rahmen bzw. Orientierungsrahmen gemeint ist. In der Praxeologischen Wissenssoziologie unterscheidet Bohnsack (2017, S. 102ff.) grundlegend zwischen einem kommunikativen und einem konjunktiven Wissen. Während kommunikatives Wissen auf eine propositionale Logik zurückgeht, von Akteur_innen als Orientierungsschemata bewusst zur Sprache gebracht werden kann und sich etwa in Normen, Rollen und Common Sense-Theorien niederschlägt, liegt dem konjunktiven Wissen eine performative Logik zu Grunde. Es verweist auf implizite Wissensstrukturen, auf Habitus und modi operandi, d.h. auf Herstellungsprinzipien von Handlungspraxis, und drückt sich in Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) aus. Zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen, also zwischen propositionaler und performativer Logik, liegt nach Bohnsack eine notorische bzw. prinzipielle Diskrepanz vor, d.h. ein Spannungsverhältnis, das von Akteur_innen wiederum handlungspraktisch bewältigt werden muss und im Alltag auch ständig handlungspraktisch bewältigt wird (vgl. ebd.). Reflexion – verstanden als implizite, in die Handlungspraxis eingelassene Größe – stellt dabei sowohl die Voraussetzung für die Bewältigung dieses Spannungsverhältnisses als auch die Folge dieser Bewältigung dar. Bohnsack (ebd., S. 107) beschreibt dies wie folgt: Reflexion setzt mit Luhmann Vergleichshorizonte voraus (s. oben),

„das heißt einen systematischen Vergleich bzw. eine systematische Relationierung mit [...] anderen Möglichkeiten und somit ein Tertium Comparationis, ein den Vergleich und die Wahl der Vergleichshorizonte strukturierendes Drittes, einen Bezugspunkt, ein Bezugsproblem, vom dem her ich überhaupt vergleichen kann“.

Dieses Bezugsproblem verortet Bohnsack (ebd.) auf der Ebene der propositionalen Logik:

„Sobald ich um unterschiedliche, um differente Praxen auf der performativen Logik weiß, die mit Bezug auf Erwartungen, auf institutionalisierte und/oder organisationale Normen und Identitätserwartungen, auf der propositionalen Ebene als gleichermaßen möglich, als funktional äquivalent erscheinen, so ist hiermit ein Reflexionsprozess in Gang gesetzt“.

Implizite Reflexion ist somit entscheidend daran beteiligt, die Spannung zwischen propositionaler und performativer Ebene, zwischen Norm und Habitus, handlungspraktisch zu bewältigen.

Auch aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive lässt sich auf Grundlage von Bohnsacks Ausführungen zu Professionalität schließen, dass Lehrerhandeln gesteigerten Reflexionsanforderungen ausgesetzt ist. Diese basieren jedoch anders als im strukturtheoretischen Verständnis nicht (primär) auf antinomischen Spannungen und auf einer Begründungsverpflichtung, sondern auf einem Handeln in der Organisation Schule. Rahmungen – Bohnsack spricht hier von konstituierenden (Fremd-)Rahmungen – werden nicht erst in der Interaktion generiert, sondern sind im Bereich der Schule „als organisationale Strukturbedingung“ (Bohnsack, 2017, S. 135) schon vorgegeben. Als eine Komponente von Professionalität bezeichnet Bohnsack (ebd., S. 137) vor diesem Hintergrund die „Praktizierung bzw. Bewältigung einer derartigen strukturierenden (Fremd-)Rahmung“ (ebd.), welche sich – gemäß einem „Maximalprogramm“ für professionelles Handeln“ (ebd.) – auf Basis von Reflexion vollzieht:

„Gemeint sind hier primär implizite Reflexionen [...], welche uns als Gegenstand von Erzählungen und Beschreibungen (ggf. bildhaften Darstellungen) zugänglich sind. Die konstituierende Rahmung kann ggf. und partiell aber auch Gegenstand expliziter, das heißt theoretisierender Reflexionen sein“ (ebd.).

Impliziter Reflexion wird hier eine explizite, theoretisierende bzw. theoretische Reflexion gegenübergestellt. Dabei stellt sich die Frage, worauf diese Theoretisierungen basieren: auf der Rekonstruktion impliziter Reflexion, d.h. auf einer kommunikativen Vermittlung eigener Praxis, oder aber auf einer nicht-rekonstruktiven, sondern deduktiv-hierarchischen Ableitung aus vorhandenen Theorien (ebd., S. 92).

Mit Blick auf Lehrer_innenbildung ist gemäß diesem praxeologisch-wissenssoziologischen Verständnis von Reflexion offen, wie und ob angehende Lehrpersonen überhaupt auf die in der Berufspraxis geforderten Reflexionsleistungen im Sinne der Bewältigung von propositionaler und performativer Logik im organisationalen Kontext vorbereitet werden können. Unter Fokussierung auf die erste Phase der Lehrer_innenbildung stellt sich hier die Frage, ob implizite Reflexion während des Studiums überhaupt gefördert oder angebahnt werden kann, da diese Form der Reflexion ja eng an Handeln, in diesem Fall an berufliches Alltagshandeln in der Organisation Schule, gebunden ist. Kann es im Studium demnach „nur“ darum gehen, Fähigkeiten zur theoretisierenden Reflexion zu entwickeln, oder lassen sich zumindest bestimmte Formen impliziter Reflexion anbahnen?

3 Fragestellung, Projektkontext und methodisches Vorgehen

Vor dem Hintergrund der skizzierten Reflexionsverständnisse und der aufgeworfenen Fragen zur ersten Phase der Lehrer_innenbildung werden im empirischen Teil folgende Forschungsfragen für die empirische Analyse verfolgt:

- Welche Reflexionsformen zeigen sich in studentischen Praktikumsberichten?
- Wodurch zeichnen sich diese Reflexionsformen aus?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird auf Praktikumsberichte rekurriert, die Lehramtsstudierende der Universität Bielefeld im Rahmen eines bildungswissenschaftlichen Begleitseminars zur Berufsfeldbezogenen Praxisstudie angefertigt haben. Das dem Seminar zugrundeliegende Praktikum wird von den teilnehmenden Bachelorstudierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge der Sekundarstufe (Lehramt Haupt-, Real- Sekundar-

und Gesamtschule, Lehramt Gymnasium und Gesamtschule) über mindestens vier Wochen an derselben Schule durchgeführt. Schwerpunkt des Praktikums ist es, Erfahrungen in der individuellen (sprachlichen) Förderung von Schüler_innen mit Fluchterfahrung zu sammeln. Zur Bearbeitung ggf. irritierender Erfahrungen wird den Studierenden ein Supervisionsangebot gemacht (vgl. Heinrich & Klenner, i.E.). Das von dieser Supervision losgelöste bildungswissenschaftliche Begleitseminar wurde im Rahmen von $B_i^{\text{professional}}$, dem Bielefelder Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (FKZ: 01JA1908), neu konzipiert. Es handelt sich hierbei um ein Seminar mit kasuistischem Schwerpunkt, der sich – im Sinne der Differenzierung von Kunze (2016, S. 118) – als Verbindung von praxisreflexiver und rekonstruktiver Kasuistik näher bestimmen lässt.

Im Seminar wurden die Studierenden zunächst für professionstheoretische Fragen und Strukturprobleme schulischer Praxis sensibilisiert, indem ihnen u.a. die Antinomien des Lehrerhandelns nach Helsper (1996) nahegebracht wurden. Die Studierenden wurden sodann aufgefordert, auf Basis dieser theoretischen Sensibilisierung jeweils eine im Schulpraktikum erlebte Situation zu einer „Dichten Beschreibung“ nach Geertz (1983) auszuarbeiten, diese in einem Praktikumsbericht zu dokumentieren und vor dem Hintergrund der Helsperschen Antinomien zu interpretieren. Im Seminar wurden die Studierenden dazu anhand bereits aus vorherigen Semestern vorliegender sowie – in einem zweiten Seminarteil – auch anhand eigener „Dichter Beschreibungen“ in eine solche Interpretation eingeführt. Die Interpretation lässt sich dabei als „quasi-rekonstruktive“ Vorgehensweise fassen, die sequenzanalytisch an Lesartenbildung und Gedankenexperimenten orientiert ist (rekonstruktive Kasuistik), aber weniger einem theoretischen Geltungsanspruch als praktischen Angemessenheitsfragen folgt (praxisreflexive Kasuistik). Ziel dieses Vorgehens ist es laut den Entwickler_innen des Seminarkonzepts,

„im Modus kritischer Distanznahme, also im vom Handlungsdruck entlasteten Reflexionsmodus, einen reflektierenden Umgang mit diesen Praxisphänomenen zu erarbeiten, der in späteren, professionsethisch prekären Situationen reaktiviert werden kann“ (Heinrich & Klenner, i.E.).

Kritische Praxisreflexion stellt somit die explizite Zielsetzung des Begleitseminars dar – und diese soll sich auch in den Praktikumsberichten niederschlagen, die von den Studierenden nach Beendigung des Praktikums als Seminarleistung bei den Dozierenden abgegeben werden. Im Wesentlichen sollen die Praktikumsberichte folgende Bestandteile enthalten: kurze Einleitung; Dichte Beschreibung; (methodisch geleitete) Interpretation/Analyse der Dichten Beschreibung; Theorierteil zu Helspers Antinomien und dem Antinomie-Begriff; professionstheoretische Analyse zu jenen Antinomien, die sich in der Dichten Beschreibung wiederfinden.

Die im Folgekapitel vorgestellten Rekonstruktionen basieren auf der Analyse von insgesamt 26 Praktikumsberichten aus drei Semindurchläufen. Zur Beantwortung der oben präsentierten Forschungsfragen wurde die Analyse mit der Dokumentarischen Methode durchgeführt, da diese eine Rekonstruktion von Varianten sowohl impliziter als auch expliziter Reflexionsleistungen ermöglicht. Implizite Reflexion, die auf die Bewältigung des Spannungsverhältnisses zwischen propositionaler und performativer Logik, zwischen Norm und Habitus verweist (s. Kap. 2), dokumentiert sich nach Bohnsack (2017, S. 107) in Erzählungen und Beschreibungen. Sie kann zumeist nicht expliziert, aber in Erzählungen und Beschreibungen zur Darstellung gebracht werden (vgl. ebd.). Entsprechend wurde – nach einer formulierenden Interpretation, bei der ein Zugang zum thematischen Gehalt der Praktikumsberichte gewonnen wurde – im Zuge der reflektierenden Interpretation zunächst eine Textsortentrennung vorgenommen, wobei die von Nohl (2012, S. 42) für die Interviewauswertung vorgeschlagene Differenzierung aufgegriffen wurde:

- **Erzählung:** Darstellung von Handlungs- und Geschehensabläufen, die einen zeitlichen Verlauf sowie einen Anfang und ein Ende haben;
- **Beschreibung:** Darstellung von immer wiederkehrenden Handlungsabläufen oder feststehenden Sachverhalten wie etwa der Arbeitsweise einer Maschine;
- **Argumentation:** Darstellung von (alltags-)theoretischen Zusammenfassungen zu Motiven, Gründen und Bedingungen für Handeln;
- **Bewertung:** Darstellung von evaluativen Stellungnahmen zu eigenem oder fremdem Handeln.

Um implizite Reflexionsleistungen identifizieren zu können, wurde zunächst geprüft, ob bzw. inwiefern sich in den „Dichten Beschreibungen“ tatsächlich die Textsorte Beschreibung oder aber andere Textsorten finden und aus welchen Textsorten die übrigen Teile der Praktikumsberichte bestehen. Bei der Analyse von Reflexionsleistungen sowie bei der Identifikation von Normen und Habitus bzw. Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) wurde von Beginn an systematisch fallvergleichend vorgegangen. Bei dieser empirisch basierten Komparation wurden sowohl fallimmanente als auch fallübergreifende Vergleichshorizonte genutzt, wobei die Sequenzialität der Texte berücksichtigt wurde (vgl. Bohnsack, 2014). Vergleichshorizonte spielten vor dem Hintergrund des praxeologisch-wissenssoziologischen Reflexionsverständnisses aber auch auf anderer Ebene eine Rolle, nämlich bei der Identifikation dessen, was sich als studentische Reflexionsleistungen fassen lässt. So wurde insbesondere nach Kontingenzen und Handlungsalternativen (s. Kap. 2) gefahndet, und es wurde gefragt, ob diese auf implizite oder theoretische Reflexion verweisen.

4 Rekonstruktionsergebnisse

Die Analyse setzte bei den „Dichten Beschreibungen“ an, in denen die Studierenden eine Situation aus ihrem Praktikum darstellen sollten. Als Ergebnis der durchgeführten Textsortentrennung (s. Kap. 3) zeigt sich, dass die „Dichten Beschreibungen“ zwar auch, aber nicht primär aus Beschreibungen bestehen, sondern stark narrative Züge tragen, da die Studierenden in der Regel eine konkrete Situation aus ihrem Praktikum (in verdichteter Weise) nacherzählen. In jenen Teilen der Praktikumsberichte, in denen sich die Studierenden mit der Analyse dieser Situation und mit den Antinomien nach Helsper beschäftigen, dominieren demgegenüber Argumentationen und Bewertungen. Erzählungen und Beschreibungen finden sich hier nur vereinzelt.

Aufgrund ihrer erzählenden und beschreibenden Passagen stellen die „Dichten Beschreibungen“ einen möglichen Ort dar, in dem sich implizite Reflexionsleistungen dokumentieren könnten. Tatsächlich macht die Analyse deutlich, dass derartige Reflexionen nicht in allen Fällen aufscheinen. In etwa der Hälfte der Fälle wird in den „Dichten Beschreibungen“ keine eigene Handlungspraxis thematisiert; die Studierenden gehen dann vornehmlich auf eine beobachtete Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler_innen ein.² In anderen „Dichten Beschreibungen“ finden sich zwar Darstellungen zum eigenen Handeln, doch werden hierbei keine Kontingenzen und Handlungsalternativen sichtbar. Es finden sich aber auch Ausnahmen.

Zum Nachvollzug der Analyse wird im Folgenden eine Falldarstellung – Lale Demirci³ – ausführlich präsentiert. Kontrastierungen mit anderen Fällen werden dabei an ausgewiesenen Stellen angeführt, um zu erkennen, was im dargelegten Fall verallgemeinerbar und was besonders erscheint. Anspruch ist dabei nicht, die Analyseergebnisse in ihrer Breite vorzustellen, sondern anhand eines Falls beispielhaft aufzuzeigen, wie bei der Rekonstruktion vorgegangen wurde.

² Hier ließe sich allenfalls eine Beobachtungspraxis rekonstruieren, was im Rahmen dieses Beitrags nicht weiterverfolgt wird.

³ Namen wurden verändert.

Der Fall Lale Demirci beginnt die „Dichte Beschreibung“ wie folgt:

Am Freitagmorgen kam ich zur ersten Stunde in die Schule. Die erste Stunde begann wie immer damit, dass organisatorische Dinge besprochen und geklärt wurden. Nachdem die Lehrerin die Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler kontrolliert hat, machte sie darauf aufmerksam, dass sie noch eine wichtige Information hätte. Sie erklärte den SuS⁴, dass es sich um eine Informationsveranstaltung für soziale Berufe wie Krankenschwester, Krankenpfleger oder Altenpfleger handelt. Es ginge um Praktika, die angeboten werden und Schnuppertage. Sie erwähnte auch direkt, wann es stattfinden würde und wo und fragte, welche SuS daran interessiert wären. Es haben einige von ihnen aufgezeigt und einen Zettel mit den ganzen Informationen bekommen (Lale Demirci, S. 3, „Dichte Beschreibung“).

Der Fokus dieser Darstellung liegt auf der unterrichtlichen Interaktion zwischen Lehrerin und Lerngruppe, wobei erkennbar wird, dass diese Interaktion von der Lehrerin gesteuert wird und sich im organisationalen Rahmen der Schule entfaltet (Stundenstruktur, klar zugeschriebene Rollen, Anwesenheitskontrolle). Lale Demirci erscheint als unbeteiligte Beobachterin, die sich selbst nur im ersten Satz thematisiert, dessen Inhalt als Voraussetzung für die Beobachtung erscheint: Durch das In-der-Schule-Sein, welches nicht näher beschrieben wird, kann die Studentin die nachfolgend geschilderten Beobachtungen anstellen.⁵

Im weiteren Verlauf der „Dichten Beschreibung“ wird dann ersichtlich, dass die Studentin nicht nur als unbeteiligte Beobachterin agiert hat.

Schüler A. hat nicht alles verstanden und hat nochmal gefragt, worum es geht. Die Lehrerin hat versucht, alles erneut zu erklären, jedoch hat A. immer noch nichts verstanden. Daraufhin wollte die Lehrerin nicht erneut alles erklären und behauptete, dieser Beruf sei sowieso nichts für ihn. Anschließend fragte A. mich erneut und ich versuchte es ihm noch einmal zu erklären, aber ich hatte das Gefühl, dass er es immer noch nicht verstanden hatte (Lale Demirci, S. 3, „Dichte Beschreibung“).

Die Darstellung ändert sich hier insofern, als unklar wird, in welchem Maße das Dargestellte auf Beobachtungen und Interpretationen oder auf Zuschreibungen und der Attribuierung von Motiven basiert: Woher weiß die Studentin, dass Schüler A. „nicht alles verstanden“ hat und dass die Lehrerin den Sachverhalt nicht noch einmal erklären „wollte“? Wurde das von den Personen jeweils so geäußert? Als Lale Demirci in ihrer Rolle als Beobachterin vom Schüler A. angesprochen wird, blockt diese nicht ab, sondern lässt sich darauf ein und setzt die Interaktion mit diesem fort (Erklärungsversuch und Blick darauf, wie Erklärung ankommt).⁶ Nicht nur der Handlungsmodus hat sich verändert – vom Beobachten zum Interagieren –, sondern auch die Fokussierungsgröße – von der Interaktion Lehrerin-Lerngruppe über die Interaktion Lehrerin-Schüler A. zur eigenen Interaktion mit Schüler A.

Die „Dichte Beschreibung“ setzt sich wie folgt fort:

Ich war etwas überfordert, da ich das Thema sehr wichtig fand und ging somit zur Lehrerin und machte sie darauf aufmerksam, dass A. noch nicht verstanden hatte, warum [sic!] es ging und fragte sie, ob sie es A. nochmal erklären könnte. Sie sagte mir, dass diese Berufswahl A. sowieso nicht interessieren würde und er nur Aufmerksamkeit haben möchte. Ich

⁴ Gemeint sind wohl „Schülerinnen und Schüler“; Anm. J.-H.H.

⁵ In den meisten „Dichten Beschreibungen“ werden Unterrichtssituationen thematisiert. Darstellungen von Interaktionen jenseits des Unterrichts oder gar jenseits der Unterrichtszeit am Nachmittag stellen die Ausnahme dar (etwa bei Ole Reisch, S. 4f., „Dichte Beschreibung“).

⁶ Dass ein solches Vorgehen nicht selbstverständlich ist, zeigt etwa der Interfallvergleich mit Alena Bagirow, einer Studentin, die eine Verständnisfrage eines Schülers – allerdings während einer Testsituation – nicht beantwortet und stattdessen auf normative Zwänge verweist, die während dieser Situation herrschen (vgl. Alena Bagirow, S. 6, „Dichte Beschreibung“). Auch Katharina Hamberger verweigert ihrer Darstellung nach in einer gleichen Situation die Unterstützung, ermutigt die Schüler_innen jedoch, den Test alleine bewältigen zu können (vgl. Katharina Hamberger, S. 3, „Dichte Beschreibung“). Offenbar hängt es nicht (nur) vom Praktikum ab, ob die Studierenden mit den Schüler_innen interagieren oder diese beobachten, sondern auch von der jeweiligen Unterrichtssituation.

wollte eine Begründung haben, die ich auch bekam. Sie sagte, sie wisse ungefähr, welche Schülerinnen und Schüler Interesse hätten und dass A. oftmals durch das ständige Fragen versucht, den Unterricht zu stören und Aufmerksamkeit zu bekommen. Sie meinte auch, dass oftmals die Zeit einfach nicht vorhanden wäre, um inhaltliche Themen intensiver zu besprechen und dass sie zeitlich sehr begrenzt wären (Lale Demirci, S. 3, „Dichte Beschreibung“).

Erkenntbar wird hier, dass Lale Demirci nicht auf ein Angesprochen-Werden reagiert (wie zuvor durch Schüler A.), sondern initiativ wird und auf Basis eigener Empfindungen (Überforderung, Bedeutsamkeit des Themas) das Gespräch mit der Lehrerin sucht. Die Studentin stellt ihre Interaktion mit der Lehrerin dar, wobei sie einen Schwerpunkt auf die Antworten der Lehrerin legt, bei denen offen bleibt, woher diese um die Interessen bzw. vielmehr Nicht-Interessen der Schüler_innen und darum, was hinter dem Verhalten von A. steckt, weiß.⁷

Wie reagiert Lale Demirci nun auf diese Antworten? Die „Dichte Beschreibung“ endet wie folgt:

In den darauffolgenden Wochen sind wir soberblieben [sic!], dass ich A. bewusst beobachtet habe. A. war sehr auffällig und fragte Dinge ständig im Unterricht erneut und ich merkte schnell, dass er Aufmerksamkeit brauchte. Mir wurde bewusst, was die Lehrerin mit ihrer Begründung meinte, jedoch fand ich es sehr schwierig, mit der Situation umzugehen und zu behaupten, dass A. sowieso kein Interesse an diese [sic!] Berufswahl hätte. Auch das Lehrer-Schüler Verhältnis war in den vier Wochen meist sehr angespannt. Zu bemerken ist, dass A. jedoch bei anderen Lehrern nicht so ein auffallendes Verhalten zeigte (Lale Demirci, S. 3, „Dichte Beschreibung“).

Dargestellt wird zum ersten Mal eine gemeinsam mit der Lehrerin getroffene Entscheidung, die darin besteht, im weiteren Verlauf des Praktikums das Beobachten zu priorisieren und dabei auf Schüler A. zu fokussieren.⁸ Durch dieses Vorgehen übernimmt die Studentin nicht bloß die Einschätzung der Lehrerin, sondern überprüft sie gleichsam durch eigene Beobachtung. Während die Studentin dabei den von der Lehrerin eingebrachten Topos der Aufmerksamkeit aufnimmt und mit A. in Bezug setzt – wenngleich auch in gewisser Verschiebung, denn die Lehrerin äußerte gemäß der Darstellung, dass der Schüler „nur Aufmerksamkeit haben möchte“; hier heißt es jedoch, dass er „Aufmerksamkeit brauchte“ –, so distanziert sich Lale Demirci von der Äußerung der Lehrerin bezüglich dessen Nicht-Interesses. Auffällig ist, dass die Studentin ihre Darstellung in zweierlei Hinsicht gegenüber der vorherigen immanenten, d.h. an die beobachtete Situation gebundenen Darstellung weitert. Zum einen werden hier Beobachtungsergebnisse aus vier Wochen gerafft dargestellt; zum anderen weitert die Studentin den Beobachtungskontext, da sie abschließend thematisiert, wie sich der Schüler auch bei anderen Lehrpersonen verhalten hat.⁹

⁷ Im Vergleich zum Fall Philipp Tretschow wird ersichtlich, dass eine solche Verschiebung von Beobachtung und Interaktion nicht von allen Studierenden derart ausgeprägt dargestellt wird wie von Lale Demirci. So startet Philipp Tretschow seine Ausführungen nach Nennung des Klassensettings damit, dass er darlegt, was seine „Aufgabe“ in der thematisierten Unterrichtsstunde war, nämlich in die Interaktion mit einem ganz bestimmten Schüler zu gehen und mit diesem die Hausaufgaben zu besprechen (vgl. Philipp Tretschow, S. 4, „Dichte Beschreibung“). Auch bspw. Luisa Staub stellt unvermittelt ihre Interaktion mit einem bestimmten Schüler dar (vgl. Luisa Staub, S. 1, „Dichte Beschreibung“). Demgegenüber erscheint das Vorgehen von Lale Demirci als wechselhaft bzw. suchend, als nicht derart festgelegt.

⁸ Solche gemeinsamen Entscheidungen zwischen Student_in und Lehrperson finden sich in den „Dichten Beschreibungen“ selten. In jenen Darstellungen, aus denen eigene Handlungen hervorgehen, reagieren die Studierenden in ihrem Beobachten bzw. Interagieren mit Schüler_innen in der Regel auf Lehrpersonen. Ein Kontrastfall stellt demgegenüber Nehir Duman dar, bei der aufscheint, dass der Lehrer die Studentin wie eine Schülerin behandelt (vgl. Nehir Duman, S. 1, „Dichte Beschreibung“).

⁹ Eine Raffung der Zeit am Ende der „Dichten Beschreibung“ in Zusammenhang mit der Darstellung, wie sich ein Schüler in anderen Kontexten verhält, stellt ein Muster dar, das sich auch bei anderen Fällen findet (etwa Philipp Tretschow, S. 5, „Dichte Beschreibung“).

Welche Reflexionsleistungen zeigen sich in dieser „Dichten Beschreibung“? Mit Blick auf implizite Reflexionen ließe sich interpretieren, dass die Studentin im Praktikum noch gar keine Berufspraxis ausbilden konnte, im Zuge derer sich implizite Reflexion hätte entfalten können. Mit anderen Worten: Lale Demirci musste die Spannung zwischen Norm und Habitus, die Lehrpersonen im Kontext der Organisation Schule alltäglich zu bewältigen haben, noch gar nicht handlungspraktisch bearbeiten. Die zur Darstellung gebrachten Veränderungen ihres Handelns, d.h. das Changieren zwischen Beobachten und Interagieren, und die Verschiebungen der Fokussierungsgrößen verweisen vor diesem Hintergrund nicht auf implizite Reflexionsleistungen, wie sie von Lehrpersonen erbracht werden könnten. Allerdings verweisen diese Kontingenzen, diese Möglichkeiten anders zu handeln, auf implizite Reflexionen, die als Komponenten einer anderen Praxis erscheinen, nämlich derjenigen des Studierens bzw. präziser des Absolvierens eines Schulpraktikums im Rahmen des Studiums. So ließe sich argumentieren, dass sich Lehramtsstudierende beim Absolvieren eines Praktikums bestimmten Normen ausgesetzt sehen. Im Fall Lale Demirci deutet sich an, dass diese in der Berücksichtigung studienstruktureller Rahmenvorgaben (Verweis auf die vierwöchige Dauer des Praktikums) sowie in der Erfüllung von Vorgaben seitens der universitären Seminarleitungen bestehen, zu der im Fall dieses Praktikumsstyps die Aufgabe gehört, eine Schülerin bzw. einen Schüler (sprachlich) zu fördern. Lale Demirci bearbeitet diese Normen handlungspraktisch, indem sie zunächst zwischen Beobachtung und Interaktion changiert und auf der Grundlage ihrer eigenen Beobachtungen im Einverständnis mit der Lehrerin ein Vorgehen festlegt, das sie in den Folgewochen umsetzt. Letztlich scheint sie damit – gemäß der vorliegenden „Dichten Beschreibung“ – eine Praxis des Praktikumsabsolvierens ausgebildet zu haben, bei der der Fokus auf der Beobachtung eines Schülers liegt. Die Studentin bleibt damit primär in der Beobachterrolle und übernimmt keine pädagogische (Hilfs-)Funktion. Im Rahmen dieser Rolle wird es der Studentin dann auch möglich, ihre praktische Reflexion sprachlich zusammenzufassen, indem sie im Schlusssatz das Verhalten des Schülers bei verschiedenen Lehrpersonen thematisiert. Diese Reflexion basiert insofern auf einer Interpretation der beobachteten Interaktion zwischen dem Schüler und der Lehrerin, als Lale Demirci zwar das „*auffallende[] Verhalten*“ des Schülers zum Vergleichspunkt macht und damit ein Thema, das sich aus dem bislang Beobachteten und dem Gespräch mit der Lehrerin ergibt, letztlich aber das Verhalten der Lehrerin dem Schüler gegenüber fokussiert. So sieht die Studentin die Schwierigkeit darin, dass die Lehrerin Aussagen bezüglich des Interesses des Schülers tätigt, sie aber auf Grundlage ihrer eigenen Beobachtungen keine Grundlage für derartige Motivunterstellungen erkennt.

Dieses Thema stellt keinen von außen, aus der Theorie, an die konkrete Praxis herangetragenen Vergleichspunkt dar – ganz im Gegensatz zu dem, was sich in den weiteren Kapiteln des Praktikumsberichts von Lale Demirci findet. Hier befasst sich die Studentin zu einem Gutteil jenseits dessen, was aus der „Dichten Beschreibung“ hervorgeht, auf Ebene theoretischer Reflexionen mit den Antinomien nach Helsper. Erkennbar wird in diesem argumentativ geprägten Teil eine nicht nur für den Fall Lale Demirci, sondern auch für mehrere andere Fälle charakteristische Diffusität hinsichtlich des Status der Antinomien in ihrer Relation zur „Dichten Beschreibung“. So schreibt Lale Demirci im Kapitel „Professionstheoretische Rahmung“ eingangs, dass sie ihre „Dichte Beschreibung“ „*anhand der Antinomien von W. Helsper reflektieren und analysieren*“ (Lale Demirci, S. 5, „Professionstheoretische Rahmung“) möchte. Nach einer Darlegung, was unter diesen Antinomien zu verstehen ist, führt sie dann aber umgekehrt aus: „*Als nächstes werde ich mithilfe meiner dichten Beschreibung die Antinomien genauer betrachten und analysieren*“ (ebd., S. 6, „Professionstheoretische Rahmung“). Was Analysegegenstand und was Analysemittel ist, ist jeweils getauscht. In der nachfolgenden Behandlung der einzelnen Antinomien wird dann jedoch erkenntlich, dass die Analyse der „Dichten Beschreibung“ zurücktritt zu Gunsten eines Referats über Antinomien. Der „Dichten

Beschreibung“ kommen Illustrationszwecke zu; Passagen aus der Praxis werden unter die Antinomien subsumiert. Hierfür spricht auch die folgende resümierende Formulierung: „*In der dichten Beschreibung waren auch noch andere Antinomien vorhanden, die jedoch nicht von großer Bedeutung waren*“ (ebd., S. 11, „Antinomien in der Dichten Beschreibung“). Bei einzelnen Antinomien wird auch gar nicht auf die beobachtete Praktikumspraxis zurückgegriffen. Vereinzelt werden Elemente, die in der „Dichten Beschreibung“ aufschienen, auch bei den Antinomien „wiedergefunden“. So wird bspw. die Ungewissheitsantinomie mit der Frage in Verbindung gebracht, „*ob alle SuS die wichtige Information verstanden haben*“ (ebd., S. 7, „Professionstheoretische Rahmung“).

Zwar mag dieses subsumtive „Wiederfinden“ von Antinomien in der beobachteten Praxis ebenfalls auf implizite Reflexionsleistungen innerhalb der Praxis des Studierens, konkret des Umgangs mit normativen Vorgaben hinsichtlich des Verfassens von Praktikumsberichten, verweisen. Allerdings ist fraglich, inwiefern der vorgenommene Rekurs auf die Antinomien als theoretische, genuin nicht mit der beobachteten Situation verbundene Größe für Lale Demirci und andere Fälle Praxisrelevanz jenseits des Praktikums haben wird.

5 Diskussion: Das Potenzial von Praktikumsberichten für die Anbahnung studentischer Reflexionsleistungen

Die Rekonstruktionen haben gezeigt, dass sich in studentischen Praktikumsberichten, die eigene Handlungspraxis thematisieren, durchaus Reflexionsleistungen finden lassen, derartige Berichte also potenziell dazu geeignet sind, als Reflexionsanlässe zu fungieren und Reflexionsprozesse bei Studierenden zu befördern. Allerdings sind diese Reflexionsleistungen aus Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie differenziert zu betrachten. Implizite Reflexionen können sich im Rahmen des Studiums in der Regel nicht in Bezug auf die Berufspraxis von Lehrpersonen entfalten, da die dort alltäglich anstehenden Bewältigungsleistungen der Spannung zwischen Norm und Habitus in der Organisation Schule nicht simuliert werden können, auch nicht durch vierwöchige Schulpraktika.¹⁰ Praktikant_innen müssen nicht jene Entscheidungen treffen, mit denen Berufseinsteigende bei der Ausbildung einer eigenen Berufspraxis erstmalig vollumfänglich konfrontiert werden (vgl. Sotzek, Wittek, Hericks, Rauschenberg & Keller-Schneider, 2018). Was Praktikant_innen jedoch ausbilden, ist eine Praxis des Studierens, in der bestimmte Normen handlungspraktisch bewältigt werden müssen, wie etwa jene, Schulpraktika zu absolvieren und diese in Form von Praktikumsberichten unter bestimmten Vorgaben „reflektieren“ zu müssen. Es müsste unter Heranziehung weiterer Darstellungen eigenen Handelns untersucht werden, inwiefern sich die in Praktikumsberichten aufscheinenden impliziten Reflexionen bezüglich der Praxen des Studierens bzw. des Verfassens von Praktikumsberichten systematisieren und als Typen der Bewältigung von Praxis fassen ließen. Auf Basis einer solchen Systematisierung könnte geprüft werden, ob bzw. inwiefern sich die dort verorteten impliziten Reflexionen als anschlussfähig an die in der Berufspraxis von Lehrpersonen geleisteten impliziten Reflexionen erweisen. Das oben beispielhaft im Fall Lale Demirci rekonstruierte Changieren zwischen Beobachtung und Interaktion weist jedenfalls Ähnlichkeiten dazu auf, wie bestimmte Lehrpersonen im Berufsalltag mit der Spannung zwischen Normen und Orientierungsrahmen umgehen (vgl. Hinzke, 2018).

Der Zugewinn einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektivierung von Reflexion besteht vor diesem Hintergrund nicht nur darin, Reflexion analytisch klar von Reflexivität abzugrenzen (s. Kap. 2), sondern auch, eine weitere, empirisch basierte

¹⁰ Vergleiche hierzu auch Leonhard und Abels (2017, S. 49ff.), die aus anderer Perspektive heraus argumentieren, doch zu einem ähnlichen Befund kommen.

Sichtweise anzubieten, nach der Reflexion Handeln nicht gegenüberstehen muss, wie von Helsper (2001) und Häcker (2017) dargelegt (s. Kap. 1). Stattdessen differenziert diese Perspektive zwischen einer impliziten, in die Handlungspraxis eingelassenen Reflexion und einer theoretischen Reflexion, die von Akteur_innen zur Explikation gebracht werden kann und die keiner performativen, sondern einer propositionalen Logik folgt. Implizite Reflexion ist dabei – entgegen dem Reflexionsverständnis von Häcker (2017, S. 26) – nicht optional, sondern konstitutives Kennzeichen von Praxis. Die theoretische Reflexion lässt sich noch einmal aufteilen in solche Theoretisierungen, die aus der Praxis rekonstruiert wurden, und solche, die rationalistisch organisiert sind und deduktiv-hierarchisch aus bestehenden Theorien abgeleitet wurden (vgl. Bohnsack, 2017, S. 92). Das Potenzial dieser Differenzierung wurde ansatzweise bei der oben dargelegten Fallanalyse aufgezeigt, indem kritisch hinterfragt wurde, inwiefern die Vorgabe, Theorien, die nicht aus der eigenen bzw. der erlebten Handlungspraxis rekonstruiert wurden, in „Dichten Beschreibungen“ wiederzufinden, handlungspraktisch relevant werden kann. Wie im Fall von Lale Demirci beispielhaft dargelegt wurde, scheint damit bei manchen Fällen weder ein Erkenntnisgewinn noch eine Eröffnung von Handlungsalternativen verbunden gewesen zu sein.

Was folgt daraus für die universitäre Lehrer_innenbildung? Wenn sich aus Praktikumsberichten, wie dargelegt, durchaus implizite und theoretische Reflexionsleistungen rekonstruieren lassen, dann wäre eine Option, Studierende im Sinne eines Maximalprogramms professionellen Handelns (vgl. Bohnsack, 2017, S. 137) eine Auseinandersetzung mit den Rekonstruktionsergebnissen zu ermöglichen. Dadurch könnte im Seminar ein Diskurs über differente und womöglich partiell ähnliche oder gleiche normative Erwartungen und habituelle Strukturen in den Bildungsorganisationen Universität (im Rahmen des Lehramtsstudiums) und Schule (im Rahmen des Berufsalltags) entfaltet werden, der handlungspraktisch immer wieder bewältigt werden muss. Implizite Reflexionsleistungen könnten dabei expliziert und dadurch bewusst bearbeitbar werden, was gerade im Rahmen eines Studiums, d.h. weitgehend losgelöst von schulischen Alltagsanforderungen, gewinnbringend erscheint. Im Sinne einer derartigen Meta-Reflexion, also einer Reflexion über Reflexion, könnten schul- und bildungsbezogene Orientierungen und Praktiken, die Helsper (2018, S. 128) als Merkmale sowohl von Schüler- als auch von Lehrerhabitus kennzeichnet, im Prozess des Lehrerwerdens zumindest ansatzweise sicht- und kommunizierbar werden. Normen und Orientierungen sowie der Umgang mit vorhandenen Theorien könnten dann Gegenstand von Reflexion und damit zugleich einer reflektierenden Lehrer_innenbildung sein. Damit ließen sich auch ein Stück weit die angelegten Vergleichshorizonte und die Standortgebundenheit der Reflexion explizieren bzw., wie Häcker (2017, S. 24) es nennt, die Gebundenheit der Reflexion an den Standpunkt des reflektierenden Subjekts. Dadurch könnte einer „blinden Einsozialisation in die Praxis“ (Neuweg, 2007, S. 240) bzw. einem reinen „Imitationslernen“ (Rothland & Boecker, 2014) im Praktikum entgegnet werden. In diesem Sinne, d.h. auf dem Weg einer Rekonstruktion studentischer Reflexionsleistungen, könnte die Förderung von Reflexion zu einer tragfähigen Professionalisierungsstrategie werden. Der Gefahr, im Zuge der Lehrer_innenbildung „Technologisierungphantasien anheim zu fallen“ (Heinrich & Klenner, i.E.), würde durch die Bindung der seminaristischen Lehre an fallspezifische Rekonstruktionen begegnet werden.

Allerdings erweist sich diese Art der Professionalisierungsstrategie als voraussetzungsreich, denn sie müsste nicht nur die Heterogenität der Student_innen und ihres Verständnisses rekonstruktiver Sozialforschung berücksichtigen, sondern erfordert auch auf Seiten der Dozierenden Interpretationskompetenzen. Wie in Lehramtsstudiengängen tätige Dozierende diese Kompetenzen erreichen können, ist eine Frage, der es nachzuspüren lohnt (vgl. hierzu Hinzke, Damm, Geber, Matthes, Bauer & Kahlau, i.V.). Ebenfalls müsste geprüft werden, ob hinreichende zeitliche Ressourcen für die Gestaltung

einer solchen Lehrer_innenbildung vorhanden sind und inwiefern bestehende Benotungs- und Prüfungszwänge intervenieren. Die skizzierte universitäre Lehrer_innenbildung verspricht indes, dass Reflexion von Studierenden nicht defensiv begegnet (vgl. Häcker, 2017, S. 32) und als Defizitkategorie wahrgenommen wird. Reflexion verweist dann nicht darauf, was diese noch nicht können, sondern setzt bei jenen Reflexionsleistungen an, die Studierende auf Grundlage ihrer bisherigen Erfahrungen mit Schule und Universität bereits mehr oder minder implizit vollbringen.

Literatur und Internetquellen

- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht*. Opladen: Leske + Budrich.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-97196-8>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung* (9., überarb. und erw. Auflage). Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2018). Praxeologische Wissenssoziologie. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4., vollst. überarb. und erw. Auflage) (S. 195–200). Opladen & Toronto: Budrich.
- Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66 (3), 261–271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. und erw. Auflage) (S. 857–875). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA, et al.: Heath.
- Frankfurt, H.G. (2007). *Sich selbst ernst nehmen*. Hrsg. von D. Satz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Garfinkel, H. (1967). What Is Ethnomethodology? In H. Garfinkel (Hrsg.), *Studies in Ethnomethodology* (S. 1–34). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- 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.
- Heinrich, M., & Klenner, D. (i.E.). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen ... Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). 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. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 235–273.
- Hinzke, J.-H. (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22622-0>
- Hinzke, J.-H., Damm, A., Geber, G., Matthes, D., Bauer, T., & Kahlau, J. (i.V.). Schlüsselkompetenzen durch Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung? Eine Untersuchung zu Perspektiven von Studierenden und Universitätsdozierenden. In F. Albrecht, A.M. Kunz, G. Mey & J. Raab (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kluge, F. (2011). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Bearb. von E. Seebold (25., durchges. und erw. Aufl.). Berlin & Boston, MA: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110223651>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. Berlin & Bonn: KMK.
- Korthagen, F.A.J. (2001). A Reflection on Reflection. In F.A.J. Korthagen (Hrsg.), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (S. 877–901). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410600523>
- Kunze, K. (2016). Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 97–121). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>
- Leonhard, T., & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. (1970). Reflexive Mechanismen. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme* (S. 92–112). Opladen: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-96984-2_5
- Luhmann, N. (1975). Selbst-Thematisierung des Gesellschaftssystems. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (S. 72–102). Opladen: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-12374-3_5
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maier, H., & Pfister, H.-J. (1976). *Grundlagen der Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis. Beobachtungsformen, Strukturen, Systeme* (2., überarb. und erw. Auflage). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Neuweg, G.H. (2007). Ist das Technologie-Modell am Ende? Zu den Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern durch erziehungswissenschaftlich-technologisches Wissen. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf* (S. 227–245). Münster: LIT.
- Neuweg, G.H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.

- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (2. Aufl.) (S. 113–142). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91512-8_6
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-99842-2>
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358–372.
- Rothland, M., & Boecker, S.K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 386–397.
- Schäfer, A. (2005). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim: Beltz.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sotzek, J., Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., & Keller-Schneider, M. (2018). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer Längsschnittstudie aus dokumentarischer Sicht zu Habitus und Normen. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 18 (2), 315–333. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.09>
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F., & Schmidt, H.J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Lang.

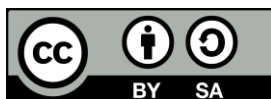
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hinzke, J.-H.. (2020). Praktikumsberichte als Reflexionsanlässe? Reflexion zwischen Professionalisierungshoffnung und Praxisbewältigung in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 91–107. <https://doi.org/10.4119/hlz-2505>

Eingereicht: 16.05.2019 / Angenommen: 14.08.2019 / Online verfügbar: 28.01.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Internship Reports as Causes of Reflection? Reflection between Professionalization Hope and Coping with Practice in the First Phase of Teacher Training

Abstract: This article examines the question in what way the request to prepare internship reports can stimulate reflection processes of students. Based on the manifold hopes of professionalization that are connected with reflection in the discourse on university teacher training, the structural-theoretical approach according to Helsper and reflection-theoretical statements of Häcker – two concepts frequently used in this discourse – are compared with each other and thus characteristics of reflection elaborated (chapter 1). Then – partly in contrast to these positions – the understanding of reflection of the Praxeological Sociology of

Knowledge according to Bohnsack is unfolded. According to this, reflection can be differentiated into implicit and theoretical reflection (chapter 2). Based on open questions arising from the approaches mentioned with a view to initiating reflection in teacher training, the questions for data analysis, the project context (accompanying seminar to a professional field-related practical study) and the methodological approach (analysis of 26 student internship reports with the use of the documentary method) are revealed (chapter 3). Using one case as an example and including selective comparative cases, forms of reflections are then traced in internship reports as they had to be prepared by the students in the context of the accompanying seminar. The result shows to which practice implicit reflections refer and which form of theoretical reflection occurs (chapter 4). Based on these results, the potential of internship reports for initiating reflections of students is discussed. It is also examined how university teacher training might look like, based on reflections already carried out by students (chapter 5).

Keywords: reflection, internship reports, university teacher training, professionalization, praxeological sociology of knowledge, documentary method