

Zum Nacherfinden.

Bildungswissenschaftliche Konzepte und Materialien für die Lehre

Die Reflexion berufsfeldbezogener habituelle Dispositionen angehender Lehrpersonen

Materialien zu einem Mehr-Schritt-Reflexionsverfahren
zwischen rekonstruktiver Kasuistik und Selbstreflexion

Kathrin te Poel^{1,*}

¹ Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

* Kontakt: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt,
Philosophisch-Pädagogische Fakultät,
Ostenstr. 26, 85072 Eichstätt
Kathrin.tePoel@ku.de

Zusammenfassung: Als besondere Form der Selbstreflexion bedarf die Anbahnung von Habitusreflexion eines komplexen hochschuldidaktischen Reflexionssettings. In diesem Beitrag werden drei Reflexionseinheiten und dazugehörige Materialien vorgestellt und theoretisch fundiert begründet, die auf die Anbahnung einer Reflexion von berufsfeldbezogenen, d.h., auf die Schule als berufliches Feld bezogenen habituellen Dispositionen angehender Lehrpersonen zielen. Die Reflexionseinheiten und Materialien wurden in bildungswissenschaftlichen Seminaren über drei Semester hinweg mit dem Ziel der Weiterentwicklung erprobt. Die jeweils im Einzelnen in diesem Beitrag vorgestellten Einheiten und Materialien mit den unterschiedlichen Foki der schüler*innenbiographischen Reflexion, der Reflexion von sich anbahnenden habituellen Passungsverhältnissen zwischen angehender Lehrperson und Schüler*innen und einer rekonstruktiv-kasuistischen Praxisreflexion in Verbindung mit Selbstreflexionselementen sind miteinander verknüpft, können aber auch unabhängig voneinander in (hochschulische) Seminare der Lehrer*innenbildung integriert werden. Erfahrungen mit dem Einsatz der Materialien in der Hochschullehre werden abschließend in diesem Beitrag geschildert und durch empirisch beforschte Reflexionen von Studierenden veranschaulicht.

Schlagwörter: Habitus; berufsfeldbezogene habituelle Dispositionen; Lehrer*innenbildung; rekonstruktive Kasuistik; biographische Reflexion; Selbstreflexion; Reflexionsmaterial



1 Einleitung/Hinführung zum Material

Das in diesem Beitrag vorgestellte Lehr- und Lernmaterial wurde als Selbst- und Praxisreflexionsmaterial für (angehende) Lehrpersonen im Rahmen der Teilmaßnahme *Praxisreflexion als Habitusreflexion* des Projektes *BiProfessional* konzipiert.¹ Das Ziel der Materialien besteht darin, die Reflexion je eigener berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen der Lehramtsstudierenden anzubahnen. Weil mit der Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen die unbewussten Anteile des Selbst adressiert werden, kann diese als eine besondere Form der Selbstreflexion verstanden werden (vgl. te Poel, 2022a). Dem Material liegt entsprechend die Annahme zugrunde, dass Lehrer*innen handeln nicht allein intentional, sondern auch durch solch unbewusste Dispositionen von Lehrpersonen geleitet ist. Laut Helsper (2018) entstehen habituelle Dispositionen bspw. im Zuge der milieuspezifischen, familiären und schulischen Sozialisation der Person (vgl. S. 21ff.) und sie sind somit eng mit der jeweiligen Biographie verwoben (vgl. Fabel-Lamla, 2018, S. 86). Die Materialien zielen auf die Anbahnung einer Reflexion jener habituellen Dispositionen, die berufsfeldrelevant sind. Das sind in Anlehnung an Helsper (2018, S. 25f.) die je eigenen schüler*innenhabituellen- sowie die (sich anbahnenden) lehrer*innenhabituellen als feldspezifische Dispositionen.

Die Komplexität des Anspruches, eher unbewusst leitende habituelle Dispositionen reflexiv in das Bewusstsein zu rücken (siehe Kapitel 3 dieses Artikels sowie vertiefend te Poel, 2022a), begründet ein Reflexionssetting, das aus mehreren Schritten besteht, für die unterschiedliche Zeitpunkte vorgesehen sind. Die Schritte sind prozessual miteinander verbunden, erfüllen aber auch jeweils für sich genommen eine bestimmte Funktion. Den einzelnen Reflexionsschritten liegen unterschiedliche Reflexionsmaterialien zugrunde, die in diesem Artikel nacheinander vorgestellt, didaktisch kommentiert und theoretisch eingeordnet werden. Die Materialien können entsprechend ihrer jeweiligen Funktionen losgelöst voneinander oder in ihrer Prozessförmigkeit zusammenhängend genutzt werden. Die Reflexionsschritte sind:

- (1) die biographische Reflexion des je eigenen Selbstverständnisses als Schüler*in und seine Verwobenheiten mit der Wahrnehmung und Deutung von Ausdrucksweisen und Handlungen fremder Schüler*innen;
- (2) die Reflexion sich anbahnender habitueller Passungsverhältnisse auf der Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung sowie zwischen dem eigenen Schüler*innenselbstverständnis und sich anbahnenden Vorstellungen von sich als Lehrperson;
- (3) die Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen als Verknüpfung von rekonstruktiver Fallarbeit mit anschließender Selbstreflexion.

Im Fokus der theoretischen wie der didaktischen Rahmung stehen dabei die für die Ermöglichung von Habitusreflexion wesentlichen Fragen, a) worin das jeweils Unbewusste zum Ausdruck kommen und damit zugänglich gemacht werden kann und b) wie es gelingen kann, den Blick der Studierenden für die jeweils nicht-intentionalen Facetten von Handlungen überhaupt zu öffnen.

Erprobt wurden die Reflexionsmaterialien im Rahmen des Seminars *Habitus, Habituspassung, Habitusreflexion*, das an der Universität Bielefeld in den Sommersemestern 2020 und 2021 sowie im Wintersemester 2020/21 durchgeführt wurde. Das Seminar ist in einem Modulelement mit dem Titel „Heterogenität und individuelle Förderung“ verortet und adressiert Lehramtsstudierende im Masterstudium. Im Fokus des Moduls steht

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben *BiProfessional* wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

u.a. das „[K]ennen und [R]eflektieren strukturelle[r] Bedingungen des Lehrens und Lernens und [von] Varianten professionellen Lehrerhandelns“ (Universität Bielefeld, 2022, o.S.). Heterogenitätssensibilität wird durch die Reflexion der je eigenen biographisch geprägten Fokussierungen und Situationsdeutungen der Studierenden und ihrer Konsequenzen für Passungen und Unpassungen in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion angestrebt. Dabei wurden die einzelnen Reflexionsmaterialien zu unterschiedlichen Zeitpunkten in das Gesamtkonzept des Seminars integriert:



Abbildung 1: Verlauf des Seminars *Habitus, Habituspassung, Habitusreflexion* (eigene Darstellung)

Die Besonderheit dieser Seminarkonzeption liegt in der Passung von inhaltlicher Seminarthematik und Reflexionsgegenstand. Diese Passung ist nicht zwingend erforderlich, so dass die Reflexionsmaterialien auch für andere Seminarthemen geeignet sind, über die ein heterogenitätssensibles und selbstreflexives Lehrer*innenhandeln angebahnt wird, wie beispielsweise die Themen Bildungs(un)gerechtigkeit im Kontext Schule, Mechanismen der (Re)Produktion von Bildungsungleichheit oder Inklusion und Heterogenität. Auch diese Themen eignen sich für die Selbstreflexion berufsfeldrelevanter habituellder Dispositionen angehender Lehrpersonen mit dem Ziel der Professionalisierung. Der Vorteil der unmittelbaren Verknüpfung von inhaltlich-thematischer Wissenssebene und Reflexionsebene besteht in der dadurch möglichen Verknüpfung unterschiedlicher Lernebenen. Das selbstreflexive Wissen kann durch das fachwissenschaftliche Wissen vertieft verstanden werden und umgekehrt.

2 Didaktischer Kommentar

2.1 Reflexionsmaterial 1: Biographische Reflexion des eigenen Selbstverständnisses als Schüler*in

Das Material wird zu Beginn der Lehrveranstaltungsreihe eingesetzt und geht den anderen Reflexionsschritten somit voraus. Bearbeitet wird das Material in Einzelarbeit, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich ohne Einfluss Anderer vertiefend und rückblickend mit sich selbst als Schüler*in auseinanderzusetzen. Durch die Einzelarbeit soll ein sozial erwünschtes Reflexionsverhalten vermieden werden. Das Material besteht aus drei Aufgaben, die miteinander verbunden sind.

Während die Leitfragen (Aufgabe 1) den Blick der Studierenden zunächst unmittelbar auf sich selbst als Schüler*in und die je eigene familiäre Herkunft richten, erfüllt das Bild mit dem ergänzten, neutral gehaltenen Text (Aufgabe 2) in Verbindung mit Aufga-

be 3 die Funktion eines Spiegels. Die Studierenden äußern zunächst schriftlich und assoziativ Deutungen zu Bild und Text, durch die zwei fremde Schüler beschrieben werden. Indem die Studierenden die verschriftlichten und darüber manifestierten Deutungen darauffolgend in ein Verhältnis zu ihren verschriftlichten Selbstreflexionen im Rahmen der ersten Aufgabe setzen, wird ihnen ermöglicht, potenzielle Zusammenhänge zwischen ihren Bilddeutungen und Selbstreflexionen zu erkennen. Auf einer Metaebene kann abschließend im Plenum diskutiert werden, ob und inwiefern die eigene Biographie und das eigene Schüler*innenselbstverständnis den Blick auf andere, z.B. die späteren Schüler*innen, vorstrukturieren können. Die folgende Reflexion von Passungsverhältnissen wird hier bereits vorbereitet.

2.2 Reflexionsmaterial 2: Reflexion sich anbahnender Passungsverhältnisse auf der Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung

Das Reflexionsmaterial ist wie auch das vorausgehende Reflexionsmaterial 1 durch drei Aufgaben strukturiert, und es wird gleichsam in Einzelarbeit bearbeitet. Eingesetzt wird dieses Material zu einem späteren Zeitpunkt im Seminarverlauf. In dem oben genannten Seminar werden zwischenzeitlich das theoretische Konstrukt *Habitus* sowie einschlägige theoretische Grundlagen und empirische Studien zum Thema *Schüler*innenhabitus* erarbeitet. Das Material wird eingesetzt, bevor die Thematik *Lehrer*innenhabitus* im Seminar theoretisch in den Fokus gerückt wird.

Der Fokus der mit den Aufgaben 1 und 2 dieser Einheit angebahnten Reflexionen wird nun auf die Lehrperson, vom Schüler*innenfokus weg gerichtet. Dies geschieht zunächst ausgehend von einer Frage nach Lehrpersonen, die die Studierenden im Praktikum erlebt haben (Aufgabe 1). Nach diesen und nicht nach Lehrpersonen aus der eigenen Schulzeit als Schüler*in wird gefragt, um den Perspektivwechsel zu erleichtern. Über die Frage, warum die Studierenden die jeweilige Lehrperson für die Beschreibung ausgewählt haben, wird der Fokus implizit wieder selbstreflexiv auf die eigene Person gerichtet, da davon auszugehen ist, dass die Begründung mit den eigenen Vorstellungen und Prioritäten verbunden ist.

Aufgabe 2 richtet den Fokus dann prospektiv auf das eigene Lehrer*innenhandeln und die eigene sich entwickelnde Vorstellung von sich als Lehrer*in. Wesentlich ist, dass im Zuge von Aufgabe 3 die zeitlich vorausliegenden Reflexionen zum Schüler*innenselbstverständnis noch einmal hinzugezogen werden und auch hier eine Funktion des Spiegels erfüllen. Mit Hilfe des Vergleichs soll es den Studierenden ermöglicht werden, etwaige Verhältnisse zwischen dem eigenen Schüler*innenselbstverständnis und dem Bild von sich als Lehrer*in bzw. der Auswahl einer als positiv empfundenen Lehrperson zu erschließen, um darüber subjektive berufsfeldbezogene Fokussetzungen und Relevanzsetzungen zu erkennen und schließlich in ihrer Bedeutsamkeit für sich potenziell anbahnende Passungen oder Unpassungen auf der Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion zu beleuchten. Das Ziel besteht darin, für solche zu sensibilisieren, so dass auch nach dieser Reflexion auf einer Meta-Ebene im Seminarplenum diskutiert werden kann, inwiefern schulbiographische Erfahrungen und Lehrer*innenhandeln verwoben sein können und welche Konsequenzen damit für Schüler*innen verbunden sein können, die ein anderes als das eigene damalige Schüler*innenselbstverständnis und -handeln aufweisen.

2.3 Reflexionsmaterial 3: Habitusreflexion als Verknüpfung von rekonstruktiver Fallarbeit mit anschließender Selbstreflexion

Im Unterschied zu Reflexionsmaterial 1 und 2 bedarf die Reflexion zum dritten Zeitpunkt einer umfassenderen Vorbereitung der Studierenden. Aus diesem Grund wird dieses Material gegen Ende des Seminarverlaufs eingesetzt, so dass alle für die Reflexion notwendigen Kompetenzen vorab erworben werden können.

Der eigentlichen Selbstreflexionsaufgabe geht zunächst eine rekonstruktive Fallarbeit (vgl. Schmidt et al., 2019) voraus. Diese setzt voraus, dass die Studierenden bereits Basiskompetenzen zum rekonstruktiv-kasuistischen Arbeiten erworben haben (vgl. bspw. Schmidt & Wittek, 2020), bspw. durch vorausgehende Fallbetrachtungen im Seminar unter Einübung dafür notwendiger methodischer Schritte. Die rekonstruktive Fallarbeit als Grundlage für die daran anschließende Selbstreflexion kann sowohl in unterschiedlichen Sozialformen als auch mit unterschiedlichem Fallmaterial durchgeführt werden. Die Varianten werden im Folgenden anhand ihrer didaktischen Implikationen beschrieben.

Das zu rekonstruierende Fallmaterial kann sowohl durch die dozierende Person vorgegeben als auch von den Studierenden selbst angefertigt werden. Als vorgegebenes Fallmaterial eignen sich dicht beschriebene Beobachtungen aus dem angestrebten Berufsfeld der Studierenden oder verschriftlichte Interviewprotokollauszüge mit Personen aus dem angestrebten Berufsfeld (Lehrpersonen, Schüler*innen etc.). Die Auszüge sind sequenziell zu ordnen, d.h., in kleinere Einheiten zu unterteilen, die als Einheit sinnvoll interpretierbar sind (siehe Kap. 3.3.1). Fertigen die Studierenden das zu interpretierende Fallmaterial selbst an, eignen sich bspw. Beobachtungen aus einem Praktikum im Berufsfeld wie Beobachtungen von Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen während einer Unterrichtsstunde, die von den Studierenden verschriftlicht werden. Wichtig ist, dass sich die Beobachtung auf eine fremde bzw. andere Person richtet und keine Selbstbeschreibung darstellt, damit die Studierenden im Zuge der späteren Interpretation keiner Selbstrekonstruktion ausgesetzt werden. Auch die Verschriftlichung einer solchen Beobachtung erfordert eine Vorbereitung und die Einführung klarer Regeln für die Verschriftlichung. Damit die Verschriftlichungen den Regeln entsprechen und somit eine rekonstruktive Fallarbeit gewährleistet werden kann, empfiehlt es sich, die Verschriftlichungen als dozierende Person vorab zu prüfen und gegebenenfalls mit Korrekturhinweisen zu versehen. Die rekonstruktive Fallarbeit am Material erfüllt die Funktion, den Blick der Studierenden für implizite Orientierungen pädagogischen Handelns (vgl. Schmidt & Wittek, 2020) und für Unterrichtsabläufe zu öffnen, die sich eher nicht-intentional vollziehen, sondern sich interaktiv in der Situation herstellen.

Diesem Beitrag sind sowohl Fallmaterial in Form einer dicht beschriebenen Unterrichtsbeobachtung als auch die Regeln für die Abfassung einer dicht beschriebenen Beobachtung durch die Studierenden beigelegt (vgl. Kap. 3.3). Das Fallmaterial thematisiert den Einsatz einer so genannten „Ampel“ in einem inklusiven Unterrichtssetting. Die Situation wurde in einer inklusiven sechsten Klasse an einer Gesamtschule beobachtet. Die „Ampel“ stellt ein erzieherisches Mittel dar, mit dem Sozialverhalten, aber auch Lern- oder Leistungsverhalten mittels Farbzurordnung öffentlich sichtbar in einer Klasse bewertet und abgebildet werden können. Dabei können einzelne Schüler*innen, aber auch die Klasse als ganze einer der Farben pink, grün, gelb oder rot² zugeordnet werden, die eine Art Skala von hervorragend bis schlecht bilden. Die verschriftlichte Beobachtung zum Einsatz dieser „Ampel“ in einer Unterrichtsstunde eignet sich, um implizite unterrichtliche Konditionierungsstrategien und die Manifestation damit verbundener Menschenbilder ebenso kritisch zu beleuchten wie öffentliche Bewertungen und das Zusammenspiel der Professionellen (Förderlehrerin und Fachlehrerin) in dieser Situation.

Neben dem Fallmaterial bietet auch die rekonstruktive Fallarbeit selbst unterschiedliche Arbeitsmodi. So kann diese im Plenum durchgeführt werden wie auch in Kleingruppen oder Teams. Sollen die Studierenden mit Fällen arbeiten, die sie selbst beobachtet und verschriftlicht haben, bieten sich Kleingruppen oder Teams an, da im Plenum nicht alle Fälle besprochen werden könnten. Bei einem vorgegebenen Fall ist auch eine Inter-

² Dies waren die Farben der „Ampel“ in der beobachteten Schule und Klasse, aus der die beschriebene Situation stammt.

pretation in der Gesamtgruppe möglich. Wichtig ist, dass die Fälle in einem gemeinschaftlichen Prozess, also nicht in Einzelarbeit interpretiert werden, um den Studierenden die Konfrontation mit anderen Falldeutungen als den jeweils eigenen zu ermöglichen.

Unabhängig davon, ob die rekonstruktive Fallarbeit an einem vorgegebenen oder selbst eingebrachten Fall der Studierenden, im Plenum oder in Gruppen bzw. Teams erfolgt, schließt sich unmittelbar daran als zugehöriger Reflexionsschritt eine Selbstreflexionsaufgabe an. Diese bearbeiten die Studierenden in Einzelarbeit. Das ist notwendig, weil die Aufgabe die Funktion erfüllt, sich selbst in einen Bezug zum fremden bzw. beobachteten Fall und zur Interpretation zu setzen. Der zuvor für die impliziten und nicht intentionalen Logiken beruflichen Handelns geöffnete Blick soll in diesem Schritt auf sich selbst gerichtet und das eigene Denken im Spiegel des fremden Falls und der vorausgehenden Konfrontation mit anderen Deutungen auf zuvor nicht bewusst eingeholte Selbstverständlichkeiten hin befragt werden (vgl. te Poel, 2022a). Das Ziel besteht darin, zuvor gegebenenfalls unbewusste Fokussierungen und Relevanzsetzungen als berufsfeldbezogene habituelle Dispositionen, die die Fallinterpretation leiten, zu erkennen und reflexiv einzuholen. Damit dieser Schritt gelingt, ist es bedeutsam, dass die Studierenden während der vorausgehenden Fallarbeit mit anderen als den eigenen Deutungen konfrontiert werden. Dies gelingt im Rahmen einer Fallarbeit im Plenum, an der auch die dozierende Person beteiligt ist, mit größerer Sicherheit, da in Studierendenteams die Gefahr einer gegenseitigen Bestärkung in der Interpretation besteht.

3 Das Material

3.1 Reflexionsmaterial 1:

- 1) Versetzen Sie sich gedanklich in Ihre Schulzeit (als Schüler*in) zurück. Denken Sie dabei über folgende Fragen nach und schreiben Sie Ihre Gedanken auf:
 - Was hat Sie als Schüler*in ausgemacht? Was war für Sie typisch und was war Ihnen in der Schule wichtig? Hat sich das im zeitlichen Verlauf verändert?
 - Wie hat das, was Ihnen als Schüler*in wichtig war, in Ihrem schulbezogenen Handeln Ausdruck gefunden?
 - Wie kam es dazu, dass Ihnen genau das in der Schule wichtig war bzw. Sie im Kontext Schule so wie beschrieben gehandelt haben? Gab es bspw. prägende Erfahrungen?
 - Welche Erwartungen hatten Ihre Eltern bzw. Sorgeberechtigten an Sie als Schüler*in und an die Schule?

- 2) Auf dem Bild unten sehen Sie Silas und Nick, 15 und 16 Jahre alt, auf dem Schulhof hockend. Beide gehen noch zur Schule und besuchen die Sekundarstufe. Im Unterricht sitzen beide meistens zusammen in der letzten Reihe. Sie beteiligen sich mündlich eher selten am Unterrichtsgeschehen. Ihre Leistungen sind mittelmäßig, in machen Fächern gut, in einigen akzeptabel und in anderen Fächern eher unterdurchschnittlich. In den Pausen sitzen die beiden zusammen mit Jungen aus anderen Klassen in einer Sitzecke am Rande des Schulhofs. Erst wenn es klingelt, machen sie sich auf den Weg ins Schulgebäude.

Hier ist im Material ein Bild eingefügt. Die Quelle ist: Wellgraf, S. (2014). Von Boxern und Klavierspielerinnen. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 309, Bild unten in der Mitte). Springer.

Notieren Sie bitte die spontanen Assoziationen zu Silas und Nick als Schüler, die Ihnen ausgehend von dem Bild und der Beschreibung in den Sinn kommen. Wie würden Sie das Verhalten der beiden deuten?

- 3) Vergleichen Sie Ihre Assoziationen und Deutungen zur zweiten Aufgabe mit Ihrer Selbstbeschreibung als Schüler*in im Rahmen der ersten Aufgabe. Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten gibt es? Fällt Ihnen im Vergleich etwas auf? Wenn ja, was und welche Schlüsse ziehen Sie daraus?

3.2 Reflexionsmaterial 2

- 1) Versetzen Sie sich gedanklich in die Zeit Ihres schulischen Praktikums (bspw. BPSt oder Praxissemester). Stellen Sie sich eine Lehrperson vor, die Sie in ihrer Art, zu unterrichten und mit den Schüler*innen zu kommunizieren, in einer positiven Erinnerung haben, und beantworten Sie folgende Fragen:

- Was hat diese*n Lehrer*in, seinen*ihrer Unterricht und/oder Umgang mit den Schüler*innen ausgemacht? Beschreiben Sie die Lehrperson bitte möglichst konkret.
 - Warum haben Sie sich für die Beschreibung dieser Lehrperson entschieden?
-

- 2) Wie sehen Sie sich selbst als Lehrperson bzw., falls Sie bereits als Lehrperson tätig waren, wie haben Sie sich erlebt? Was ist Ihnen in Ihrer Rolle wichtig? Für welche Eigenschaften möchten Sie stehen (bzgl. des Unterrichtens und der Ausgestaltung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Interaktion)? Erstellen Sie bitte ein kurzes Profil von sich als (zukünftige) Lehrperson.
-

- 3) Vergleichen Sie die Lehrpersonen-Beschreibung (Aufgabe 1) und Ihr Lehrpersonen-Profil (Aufgabe 2) mit Ihrer Reflexion über sich als Schüler*in (Reflexionsmaterial 1):

- Sehen Sie Passungen oder Unpassungen zwischen sich als angehende(r) Lehrperson und als Schüler*in? Welche? Was fällt Ihnen gegebenenfalls auf?
- Wie kam/kommt es möglicherweise dazu, dass Ihr Lehrer*innenprofil nicht zu Ihrem eigenen Schüler*innenprofil passt?
- Was denken Sie, welcher Habitus (Orientierungen, Haltungen, Praktiken) angehende(r) Schüler*innen von Ihnen würde Ihren sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus komplementär ergänzen?

3.3 Reflexionsmaterial 3

Vorbereitende Aufgaben

- 1) Versetzen Sie sich gedanklich in die Zeit Ihres schulischen Praktikums (BPSt oder Praxissemester). Erinnern Sie eine Situation im schulischen Kontext, die Sie erlebt und noch sehr genau vor Augen haben oder die für Sie markant war. Es sollte mindestens eine Lehrperson beteiligt sein. Beschreiben Sie die Situation möglichst genau. Die Beschreibung sollte sequenziell angeordnet und interpretierbar sein (unten finden Sie ein Beispiel für eine Situationsbeschreibung). Deshalb achten Sie bitte auf Folgendes:

- Beschreiben Sie die Situation so genau und detailliert wie möglich (bitte keine ganze Unterrichtsstunde).
- Beschreiben Sie die Situation Schritt für Schritt in der Reihenfolge ihrer Abfolge.
- Nehmen Sie *keine* Interpretationen vor, ausschließlich Beschreibungen.

- Versuchen Sie, sich bei wörtlicher Rede möglichst genau an den Wortlaut zu erinnern, und geben Sie diesen – wenn es möglich ist – in Form direkter Rede wieder.
- Unterteilen Sie die beschriebene Situation *anschließend* in interpretierbare Sequenzen, die während der Interpretation nach und nach im Einzelnen betrachtet werden. Nummerieren Sie die Sequenzen.
- Achtung: Wer derzeit im Praxissemester oder anderweitig in der schulischen oder pädagogischen Praxis aktiv ist, kann die Zeit nutzen, um eine konkrete aktuelle Situation zu beobachten und zu beschreiben.

Beispiel für eine sequenziell geordnete Situationsbeschreibung:³

- 1 Als sich einzelne Schüler*innen melden, motiviert Frau Wiemann (Sonderpädagogin): „Das wissen mehr. Wir wollen alle auf pink.“
 - 2 Nachdem sich folgend mehr Schüler*innen melden und ein Schüler die Frage beantwortet, fragt Frau Wiemann: „Darf Salih dann lesen?“ Und sie sagt zu Salih: „Und dann dranbleiben – der Finger hilft.“
 - 3 Eine Schülerin nennt Salih die Zeile. Salih beginnt zu lesen.
 - 4 Falsche Zeile. Nun hilft ihm die Sitznachbarin.
 - 5 Nach diesem gelesenen Absatz stellt Frau Stern (die Deutschlehrerin) die nächste Frage und bittet die Schüler*innen, sich noch einmal zu konzentrieren. Es wird spürbar unruhiger in der Klasse.
 - 6 Nach ca. 2–3 weiteren Minuten wird die Stunde beendet. Frau Wiemann und Frau Stern besprechen, welchen Stempel die Klasse heute bekommt.
 - 7 Alle Schüler*innen besitzen ein Heft, in dem das Arbeitsverhalten dokumentiert wird.
 - 8 Es erhalten heute alle Kinder den pinken Stempel, den sie zuhause ihren Eltern zeigen dürfen.
 - 9 An der Wand hängt eine Art Ampel: vier übereinander hängende große Kreise von oben nach unten in der Reihenfolge rot, gelb, grün, pink. Neben den Kreisen hängen einzelne Schilder mit den Namen der Kinder sowie ein Schild auf dem *6c* steht. Dieses wird nun auf den pinken Kreis gesetzt.
 - 10 Die Lehrerin erklärt mir, dass gelb Ermahnungen bedeutet und rot Konsequenzen. Auch die einzelnen Kinder können einzelnen Farben zugeordnet werden.
- 2) Finden Sie sich mithilfe des Forums auf der digitalen seminarbegleitenden Plattform in Zweier- oder maximal Dreier-Teams zusammen. Innerhalb dieser Teams interpretieren Sie in der nächsten Sitzung Ihre Situationen sequenzanalytisch (Regeln finden Sie auf dem Merkzettel).
- !! Falls Sie keine Situation so präsent haben, dass sie diese beschreiben könnten, besteht die Möglichkeit, die obige Situation zu verwenden!!

³ Die Situationsbeschreibung stammt aus einer dichten Beschreibung, die im Rahmen einer ethnographischen Unterrichtsbeobachtung in dem vom BMBF geförderten Projekt „Fallko“ angefertigt wurde. Alle Personenangaben wurden anonymisiert.

Merkblatt mit Regeln

Merkzettel hermeneutische Fallanalysen
(in Anlehnung an Wernet, 2009, S. 21–38)

1. Sequenzanalytisches Vorgehen: Das bedeutet, der Datenausschnitt wird Schritt für Schritt interpretiert, und wir bleiben dabei in der Reihenfolge der Teilsequenzen. Im Text wird nicht „gesprungen“ und der Ausschnitt nicht sofort als Ganzer betrachtet.
2. Achten Sie auf Details.
3. Nehmen Sie Redepassagen wörtlich. Hinterfragen Sie aber Begriffe und Aussagen der wörtlichen Rede und interpretieren Sie diese, indem Sie den Begriff oder auch eine bestimmte Aussage in andere Kontexte stellen. Welcher Kontext würde zum Begriff bzw. zur Aussage passen? Welche Bedeutung käme dem ausgewählten Begriff oder der Aussage in diesem anderen Kontext zu? In welchen Kontexten wären Begriffe, die Ihnen im Transkript gegebenenfalls unpassend erscheinen, wohlgeformt?
4. Achten Sie darauf, *wie* etwas gesagt wird (Performance).
5. Erfinden Sie nichts hinzu. Ihre Interpretationen sollten ausgehend vom Text intersubjektiv nachvollziehbar sein.
6. Gibt es wiederkehrende Auffälligkeiten im Textausschnitt? Worauf lassen diese gegebenenfalls schließen?

Interpretations- und Reflexionsaufgaben

- 1) In der vergangenen Woche haben Sie eine Beschreibung einer schulischen Situation angefertigt und nach Sequenzen geordnet. Bitte gehen Sie in dieser Woche die Situation mit Ihrer Arbeitsgruppe bzw. Ihrem Arbeitsteam Sequenz für Sequenz durch. Die folgenden Leitfragen können Ihnen Anregungen für die Interpretation geben:
 - Für welche Handlungen haben sich die Personen entschieden und was könnten Alternativen sein?
 - Was sind Vor- und Nachteile der Handlungen bzw. der Alternativen?
 - Welche Situationsdeutungen und Lehrer*innenorientierungen liegen den Handlungen möglicherweise zugrunde? Welche anderen Deutungen oder Lehrer*innenorientierungen wären denkbar? Was würden diese gegebenenfalls an der Handlung ändern?

- 2) Wechseln Sie die Situationen innerhalb Ihres Teams und interpretieren Sie auch die weiteren Situationen Ihrer Gruppe sequenzanalytisch.

- 3) Bearbeiten Sie im Anschluss an jede Interpretation bitte folgende Reflexionsfragen in Einzelarbeit:
 - Gab es „Knackpunkte“ der Interpretation? Gab es Deutungen, die Sie irritiert haben oder die für Sie eine neue Perspektive auf den Fall eröffnet haben? Welche waren das?
 - Was können Sie aus diesen Erkenntnissen möglicherweise über sich selbst lernen? Haben Sie etwas über sich selbst erfahren? Was?

4 Theoretischer Hintergrund

Nach Helsper (2018, S. 25f.) bleibt der je eigene sich herausbildende berufsfeldbezogene Lehrer*innenhabitus einer Person u.a. verwoben mit ihrem vorausgehenden Schüler*innen und Herkunftshabitus. In der ersten Phase der Lehrer*innenbildung, für die die in Kapitel 3 dargestellten Reflexionen primär konzipiert sind, kann von einem entwickelten Lehrer*innenhabitus zwar noch nicht ausgegangen werden; empirische Studien zeigen

jedoch, dass Studierende in diese Phase bereits (berufs-)feldbezogene habituelle Dispositionen mitbringen (vgl. bspw. te Poel, 2018), die an die Dimensionen der Nähe und Ferne zur eigenen Biographie geknüpft sind (vgl. te Poel, 2022b), und dass Studierende in dieser Phase bspw. im Zuge von Praktika habituelle Dispositionen (weiter-)entwickeln (vgl. te Poel, 2020, 2022a).

Die Relevanz biographischer Erfahrungen im Zuge der Herausbildung eines professionellen Habitus betont auch und insbesondere der (berufs-)biographische Professionsansatz (vgl. bspw. Fabel-Lamla, 2018, S. 86). Biographische Selbstreflexionen werden als relevant erachtet, damit „eigene[] biographische[] Anteile am professionellen Handeln wirksam kontrollier[t] [und] [...] biographische[n] Ressourcen nutzbar [ge]mach[t]“ (Fabel-Lamla, 2018, S. 87) werden können. Bisher stellen biographische Reflexionen in der Lehrer*innen(au)sbildung jedoch noch ein Desiderat dar (vgl. Fabel-Lamla, 2018, S. 83). Indem mithilfe der Reflexionsmaterialien das bewusste Einholen biographisch geprägter habitueller Dispositionen unterstützt und angebahnt werden soll, wird dieses Desiderat aufgegriffen und bearbeitet. Da sich das Reflexionsangebot an Lehramtsstudierende richtet, bilden die Reflexion des je eigenen Schüler*innenhabitus und der (berufs-)feldbezogenen habitueller Dispositionen als sich anbahnende Facetten eines Lehrer*innenhabitus dabei die primären „Gegenstände“ dieser Reflexion.

Wie in Kapitel 1 dargelegt, stellt die Reflexion habitueller Dispositionen eine besondere Form der Selbstreflexion dar, weil die Reflexion sich auf die unbewussten Facetten des Selbst richtet (vgl. te Poel, 2022a). Der dem Vorhaben zugrunde liegende Habitusbegriff steht in der Linie Bourdieus, demzufolge der Habitus Muster des Denkens, Fühlens und Handelns einer Person umfasst (vgl. Bourdieu, 2017/1997, S. 177), die über die eigene Position innerhalb des sozialstrukturellen gesellschaftlichen Gefüges einverleibt sind (vgl. Bourdieu, 2020/1987, S. 730). In Anlehnung an Leonhard (2021) wird davon ausgegangen, dass der Habitus somit im Handeln oder in den zum Ausdruck gebrachten Gedanken „Spuren“ hinterlässt, über die man sich ihm gleichsam erkennend annähern kann.

Ein besonderer Fokus der Reflexion liegt auch auf sich mit den (berufs-)feldbezogenen habitueller Dispositionen der Studierenden anbahnenden Verhältnissen der habitueller Passung oder Unpassung auf der Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. Die Reflexion von Passungsverhältnissen erweist sich sowohl ausgehend von theoretischen als auch von empirischen Befunden als besonders relevant, weil Verhältnisse der (Un-)Passung im schulischen bzw. unterrichtlichen Kontext theoretisch als mehr oder weniger subtile Mechanismen der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheiten gefasst werden können (vgl. bspw. Kramer, 2013). So geht die Debatte um die Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch das Bildungssystem (Heinrich, 2010; Solga et al., 2009; Solga & Dombrowski, 2009) unmittelbar einher mit der Frage nach ihren Ursachen (vgl. bspw. Solga & Dombrowski, 2009). Mit der Betrachtung von Verhältnissen der (habitueller) Passung und Unpassung im schulischen Kontext rückt das schulische Feld mit seinen geltenden Anerkennungsordnungen und (impliziten) Normen (vgl. Kramer, 2014, S. 190) sowie der geltenden Schulkultur (Böhme et al., 2015) in den Fokus, das für unterschiedliche Herkunftsmilieus und -habitus (vgl. Helsper, 2018, S. 23f.) unterschiedlich passende Anschlussmöglichkeiten bietet (vgl. Kramer, 2014, S. 190). Aber auch mit Blick auf die Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion konnte bereits empirisch gezeigt werden, dass Verhältnisse der habitueller Unpassung auf der Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung Verhältnisse der Unpassung zwischen Schüler*innen und Schulkultur verstärken, während Passungen auf der Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung Verhältnisse der Unpassung zwischen Schüler*in und Schulkultur kompensieren können (vgl. te Poel, 2021). Das vorausgehende Reflexionsmaterial greift diese Ergebnisse auf, mit dem Ziel, (angehende) Lehrpersonen für solche Mechanismen ebenso zu sensibilisieren wie für eigene (unbewusste) Fokussierungen und Relevanzsetzungen in ihrer möglichen Verstrickung in solche Mechanismen.

5 Erfahrungen

Die folgenden Darstellungen basieren auf Erfahrungen und werden ergänzt und veranschaulicht um ausgewählte Fallauswertungen von Reflexionen, die von Studierenden zu Forschungszwecken freigegeben wurden.

Mit Blick auf die eingesetzten Materialien der ersten biographischen Reflexion hat sich insbesondere das in der ersten Reflexionseinheit eingesetzte Bild mit der neutralen Beschreibung der Schüler*innen als hilfreich erwiesen, jeweils besondere Denk- und Deutungsmuster der Studierenden zum Ausdruck zu bringen und damit auch sichtbar und einholbar zu machen.

So beschreibt sich bspw. St1 im Zuge der biographischen Schüler*innenselbstreflexion der ersten Reflexionseinheit als „sozial eingestellt“ (St1_1.1.1) und betont besonders die Kontakte und seinen partizipativen Umgang mit seinen Mitschüler*innen (vgl. St1_1.1.1), wobei deutlich wird, dass seine Selbstbeschreibungen primär das Dazugehören fokussieren und damit das Spannungsfeld zwischen Partizipation und Ausgrenzung als sein subjektives Thema eröffnen (vgl. te Poel, 2022a). Auffällig sind dann die Ausführungen von St1 zu dem in Aufgabe 2 der ersten Reflexionseinheit zu deutenden Bild:

Beide Schüler erwecken den Eindruck eines starken Gemeinschaftsgefühls [...]. Vielleicht waren beide zuvor mit dem Gefühl geplagt allein zu sein. Zwei die sich zuvor alleine, möglicherweise, aufgeschmissen gefühlt haben, haben in ihrem Interesse, Ansichten, Sport etc. zueinander gefunden, wodurch aus einer Einsamkeit ein Wir entstanden ist. (Auszug aus St1_1.2)

Sehr deutlich wird, wie sein biographisches Thema in seinen Deutungen des an sich neutral beschriebenen Bildes zum Ausdruck kommt, da das Bild die dargestellten Interpretationen von St1 als solches nicht beinhaltet. Daraus lässt sich schließen, dass Bilddeutungen geeignet sind, um Denkmuster als habituelle Dispositionen hier i.S.v. Fokussetzungen bei einer Situationsdeutung zunächst einmal manifest werden zu lassen. Damit eine Reflexion solch habitueller Dispositionen gelingt, wäre in einem zweiten Schritt das hinter der Deutung liegende Muster als solch ein durch die eigene Biographie geprägter Fokus einzuholen. Trotz der Vorlage gelingt aber dieser Schritt nicht, auch wenn St1 unter Aufgabe 3 der ersten Reflexionseinheit seine Interpretation und auch seine biographische Reflexion weiter fortführt und miteinander verbindet, wenn er schreibt:

Andererseits geht aus den Informationen nicht hervor, ob die beiden, Nick und Silas, aufgrund von „Oberflächlichkeit“ von der Klasse ausgegrenzt werden. Es besteht die Möglichkeit, dass nicht genügend Bestrebungen unternommen wurden, auch diese Beiden vollständig mit einzubeziehen. Ich selber habe die Erfahrung gemacht, dass (fast) jeder in die Klasse mit einbezogen werden kann. Die meisten Menschen benötigen hierfür nur ein Zugehen, denn jeder möchte nur ein Teil von etwas sein. Also warum nicht auch im Großen als Klassenverband. (Auszug aus St1_1.3)

Warum die in Aufgabe 3 angelegte selbstreflexive Konfrontation, d.h. das reflexive Einholen des eigenen biographischen Themas in der vorgenommenen Bilddeutung durch den Abgleich von Bilddeutung und Selbstreflexion in Aufgabe 1, nicht gelingt, sondern St1 seine Interpretation hier noch stärker entlang seines Themas pointiert, statt sein in die Interpretation hineingelegtes Thema reflexiv einzuholen, kann an dieser Stelle lediglich vermutet werden. So kann es in methodischer Hinsicht möglicherweise an einer zu großen Nähe zwischen Bilddeutung und Biographie und einer somit fehlenden Konfrontation mit anderen Perspektiven auf das Bild liegen, die gegenüber einem Vergleich mit der eigenen Biographie gänzlich neue und andere Themen anhand des Bildes hätten eröffnen können. Dann würde der eigene Fokus durch den Kontrast stärker hervortreten. In dem Fall wäre zu empfehlen, zwischen der Bearbeitung von Aufgabe 1.2 und 1.3 einen Austausch über das Bild mit ein bis zwei weiteren Kommiliton*innen zu initiieren und die Erkenntnisse des Austausches in die dritte Reflexion einzubeziehen. Auch kann

die emotionale Tiefe der angedeuteten und thematisierten Erfahrungen eine Rolle spielen. Denn dass habituelle Dispositionen gerade auch durch Emotionen zum Ausdruck kommen und mit diesen verbunden sind, zeigt bspw. Sotzek (2019). Dann ließe sich das Nicht-Gelingen, diese Dispositionen einzuholen, als Schutzmechanismus lesen, der eine tiefere Auseinandersetzung mit dem eigenen Habitus und gegebenenfalls starken emotionalen Bezügen verhindert. In diesem Fall wäre grundsätzlich die Frage nach dem passenden Setting der Reflexionen zu stellen und zu diskutieren, ob die Hochschule dafür gerade oder gerade kein Ort sein kann.

Mit Blick auf die zweite Reflexionseinheit zeigt sich, dass es den Studierenden recht gut gelingt, eine als positiv wahrgenommene Lehrperson zu beschreiben sowie ein Bild von sich als Lehrer*in zu entwerfen. Dabei zeigen sich i.d.R. starke Parallelen zwischen den positiv beschriebenen Lehrer*innen und dem Fokus, den die Studierenden setzen, wenn sie ein Profil von sich als Lehrperson entwerfen. Diese Parallelität wird im Zuge der Begründung der Auswahl der beschriebenen Lehrperson oft auch reflexiv eingeholt. Beispielsweise begründet St3 die Auswahl der von ihm beschriebenen Lehrperson wie folgt: *„Diese Lehrerin ist mir vielleicht besonders in Erinnerung geblieben, da sie körperlich sehr anders als ich auftritt und gleichzeitig dieselbe Art von Unterricht vorgibt, die ich auch anstrebe.“* (St3_2.1)

Auch die Reflexion von Passungen oder Unpassungen sowohl zwischen dem eigenen Selbstverständnis als Schüler*in und dem angestrebten Lehr*innenprofil als auch von potenziell sich prospektiv anbahnenden Passungen und Unpassungen auf der Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion gelingen den Studierenden an dieser Stelle meistens. Beispielsweise schreibt St3 zunächst zur Passung zwischen seinem Selbstverständnis als Schüler*in und seinem entworfenen Profil von sich als Lehrperson:

Beim Lesen der ersten Reflexion sind mir besonders Passungen in der Begeisterung für die fachlichen Inhalte sowie in der Wahrnehmung der Schule als einem Ort der Faszination und gedanklicher Freiheit aufgefallen. (Auszug aus St3_2.3)

Davon ausgehend schließt er auf Unpassungen zwischen sich als Lehrperson und potenziellen Schüler*innen, wobei St3 in dem Begriff des *„Verkörpern[s]“* die habituelle Ebene explizit aufgreift und zum Thema macht. Er reflektiert im Zuge der Passungsverhältnisse nicht ein mögliches Lehrer*innenhandeln, sondern einen bewusst angestrebten professionellen Lehrer*innenhabitus. Dies tut er in Abgrenzung von etwas, für das er nicht stehen möchte:

Eine Unpassung könnte es dort geben, wo SuS vor sich selbst, von zu Hause aus oder vom System mit einem großen Leistungsdruck konfrontiert werden, den ich in meiner Schulzeit so nicht erlebt habe und den ich als Lehrer nicht verkörpern möchte. (Auszug aus St3_2.3)

Erfahrungsgemäß gelingen Selbstreflexionen im Zuge dieser Aufgabenkonstellation den meisten Studierenden, so dass sich der Schluss ziehen lässt, dass die Aufgabenstellungen und Konstellation geeignet sind, um für Verwobenheiten zwischen der eigenen Schüler*innenbiographie und berufsfeldbezogenen habituellen Dispositionen und für die Bedeutung dieser Verwobenheit mit Blick auf Passungsverhältnisse zu sensibilisieren. Voraussetzung dabei ist, dass die Studierenden in der Lage sind, schüler*innenhabituelle Facetten zu antizipieren, die den eigenen Präferenzen entgegenstehen. Um eine solche Sensibilisierung soll es in dieser Phase der Lehrer*innenbildung zunächst gehen. Sie kann den Ausgangspunkt bilden, im weiteren Professionalisierungsprozess immer wieder die eigenen Fokussetzungen und mögliche Konsequenzen für Schüler*innen mit anderen habituellen Dispositionen kritisch zu hinterfragen und bewusst einzuholen. Dies kann allgemein im Seminarplenum auf einer Metaebene, losgelöst von den Einzelreflexionen, diskutiert werden.

Die dritte Reflexionseinheit ist – wie oben beschrieben – die voraussetzungsreichste. Im Folgenden wird der Fokus auf erfahrungsgemäße Stolpersteine und besondere Herausforderungen der Reflexionseinheit gelegt.

Wenn Studierende eine eigene beobachtete Situation verschriftlichen, kann eine Herausforderung in der Neutralität der Beschreibung bestehen. Gelegentlich enthalten die von Studierenden angefertigten Situationsbeschreibungen bereits Interpretationen, die die gemeinsame Fallarbeit vorstrukturieren. In der Konsequenz wird es erschwert, in der Gruppe andere Perspektiven auf den beschriebenen Fall einzunehmen, insbesondere wenn die Vorinterpretationen eher latent in der Beschreibung und ihrer Performativität zum Ausdruck kommen und darüber eine Konfrontation mit anderen Perspektiven, die eine Reflexion der eigenen Deutungsfoki anregen soll, verhindern.

Auch hat sich gezeigt, dass die Studierenden, sofern sie eigene Situationsbeschreibungen anfertigen, oftmals Situationen wählen, die mit ihrem (latenten) biographischen Thema verwoben sind, so dass die ausgewählten Situationen emotional „aufgeladen“ sein können. Auch hierüber kann eine Offenheit, sich auf andere Perspektiven auf den Fall einzulassen, erschwert werden wie darüber hinaus eine selbstreflexive Konfrontation, die ein Sich-Einlassen auf andere Perspektiven voraussetzt.

Wird hingegen Fallmaterial vorgegeben bzw. vorgegebenes Fallmaterial für die Interpretation von den Studierenden ausgewählt, besteht im Gegensatz zur oben genannten emotionalen Verstrickung eine mögliche Herausforderung in einer potenziell möglichen Unpassung des Falles zu jeweils reflexiv einzuholenden Denk- und Handlungsmustern als habituelle Dispositionen, in dem Sinne, dass der Fall und seine möglichen Deutungen keine Konfrontation mit solchen habituellen Dispositionen ermöglichen, die die eigene Fallstruktur prägen, weil der Fall ein ganz anderes Thema transportiert. Im positiven Sinne anzumerken ist an dieser Stelle die Erfahrung, dass vorgegebene Fälle trotz eines Themenschwerpunktes, den sie jeweils transportieren, oftmals Anknüpfungspunkte für weitere Themen in sich bergen, so dass Studierende ganz unterschiedlich an sie anknüpfen können. An dem in Kapitel 3.3 vorgegebenen sequenzierten Material lässt sich bspw. einerseits die Frage diskutieren, woran bildungserfolgreiches Schüler*innenhandeln hier bemessen wird und bemessen werden sollte; zum anderen aber gäbe es bspw. für St1 auch Anknüpfungspunkte aus dem Blickwinkel von Ausgrenzungsproblematiken, wenn an der Klassenraumwand Leistungsverhalten offensichtlich abgebildet und damit offen vergleichend manifestiert wird.

Im Zuge der Reflexionen hat sich gezeigt, wie bedeutsam die Konfrontation mit anderen Perspektiven auf einen Fall für die später sich anschließende Selbstreflexion der Studierenden ist. Findet keine Konfrontation mit anderen Falldeutungen statt, geht dies erfahrungsgemäß damit einher, dass im Zuge der zuletzt angebahnten Selbstreflexion keine kritische Distanz zum eigenen Deutungsfokus und zur eigenen Perspektive auf die Praxissituation aufgebaut bzw. diese nicht erweitert wird. Eine weitere besondere Herausforderung liegt damit in der gemeinsamen Interpretation des Fallmaterials, über die eine Konfrontation mit anderen Deutungen bestenfalls sichergestellt ist. In einer Plenumsituation kann die dozierende Person bewusst jeweils neue oder andere Deutungen in eine gemeinsame Fallinterpretation einbringen. In Kleingruppen oder Teams gestaltet sich dies schwieriger, könnte aber unter Mithilfe von Tutor*innen gelingen, die sich in diesem Bereich eine Expertise aneignen.

Literatur und Internetquellen

- Böhme, J., Hummrich, M. & Kramer, R.T. (2015). Keine Festschrift! Zur Einleitung einer Diskursschrift über Schulkultur. In J. Böhme, M. Hummrich & R.T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 11–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_1
- Bourdieu, P. (2017/1997). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft* (4. Aufl.). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2020/1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (27. Aufl.). Suhrkamp.

- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2010). Bildungsgerechtigkeit. Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (S. 125–143). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzs38.11>
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. (2013). Abschied oder Rückruf von Bourdieu? Forschungsperspektiven zwischen Bildungsentscheidungen und Varianten der kulturellen Passung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 115–135). Springer.
- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 183–202). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_8
- Leonhard, T. (2021). Stichwort „Habitusreflexion“ – Begründungen, Zugänge und systematische Friktionen. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Abstractband zur Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik: Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung*. Unveröffentlicht.
- Schmidt, R., Becker, E., Grummt, M., Haberstroh, M., Lewek, T. & Pfeiffer, A. (2019). *Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung*. https://fallportal.zlb.uni-halle.de/wp-content/uploads/2019/02/KALEI_AK-Kasuistik_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf
- Schmidt, R. & Witte, D. (2020). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und Ausdifferenzierung der Zieldimension der Reflexion. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Solga, H., Berger, P. & Powell, J. (2009). Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In H. Solga, P. Berger & J. Powell (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 11–45). Campus.
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Hans-Böckler-Stiftung.
- Sotzek, J. (2019). *Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Klinkhardt.
- te Poel, K. (2018). Soziale Benachteiligung und Inklusion. Ein anerkennungstheoretisch begründeter, empirischer Zugang. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 239–243). Klinkhardt.
- te Poel, K. (2020). Anerkennung und Beziehungen. Didaktische Umsetzungen? Anfragen ausgehend von theoretischen und empirischen Analysen zum Zusammenhang von Menschen- bzw. Schülerbild, Anerkennungshandeln und Lehrerhabitus. *Zeitschrift für Inklusion – online*, 2 (2020), o.S.

- te Poel, K. (2021). Anerkennung und habituelle (Un-)Passung auf der Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (2), 63–79. <https://doi.org/10.11576/pflb-4196>
- te Poel, K. (2022a). Habitusreflexion – Mythos oder hochschuldidaktischer Anspruch? In S. Kösel, T. Unger, S. Hering & S. Haupt (Hrsg.), *Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit* (S. 67–96). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2w61b12.5>
- te Poel, K. (2022b). Zur Bedeutsamkeit eigener schüler*innenbiographischer Erfahrungen von angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus und seine Anerkennungsbezüge. In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 141–148). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5924-14>
- Universität Bielefeld. (2022). *Modul 25-BiWi15_a Bildung, Erziehung und Unterricht (GymGe)*. <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/73210681>
- Wellgraf, S. (2014). Von Boxern und Klavierspielerinnen. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 307–331). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_14
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

te Poel, K. (2023). Die Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen angehender Lehrpersonen. Materialien zu einem Mehr-Schritt-Reflexionsverfahren zwischen rekonstruktiver Kasuistik und Selbstreflexion. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 34–48. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6632>

Online-Supplements:

- 1) Reflexionsmaterial 1: Anbahnung schüler*innenbiographischer Selbstreflexionen bei angehenden Lehrpersonen. Das ursprüngliche Schüler*innenselbstverständnis und seine Verwobenheiten mit der Wahrnehmung und Deutung von Ausdrucksweisen und Handlungen fremder Schüler*innen
- 2) Reflexionsmaterial 2: Reflexion sich anbahnender habitueller Passungsverhältnisse. Reflexion sich anbahnender habitueller Passungsverhältnisse auf der Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung sowie zwischen dem eigenen Schüler*innenselbstverständnis und sich anbahnenden Vorstellungen von sich als Lehrperson
- 3) Reflexionsmaterial 3: Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen als Verknüpfung von rekonstruktiver Kasuistik am fremden Fall mit anschließender Selbstreflexion

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>