

**Studien zur Professionsforschung
und Lehrerbildung**



Tobias Leonhard
Julia Košinár
Christian Reintjes
(Hrsg.)

Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung

Potentiale und Grenzen der Professionalisierung

k linkhardt

Inhaltsverzeichnis

Tobias Leonhard, Julia Košinár, Christian Reintjes
Editorial: Von Praktiken und Orientierungen in der
Lehrerinnen- und Lehrerbildung 7

Theoretische und empirisch gestützte Konzeptualisierungen

Werner Helsper
Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus –
Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität 17

Rolf-Torsten Kramer, Hilke Pallesen
Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus –
Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen 41

Christoph Bressler, Carolin Rotter
Die zwei Seiten des (Lehrpersonen-)Habitus –
Praxeologisch-wissenssoziologische Überlegungen zur Erweiterung
der Forschung zum Lehrpersonenhabitus 53

Herbert Kalthoff
Die Bildung des Personals –
Das Lehramtsstudium zwischen Wissenschaft und imaginiertes Zukunft 64

Tobias Leonhard
Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die
Lehrpersonenbildung 81

Katharina Rosenberger
Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium –
Partizipation und Praxiseinübung 93

Forschungsbeiträge

Hedda Bennewitz, Anna Grabosch
„Es tut mir weh, mich hinzusetzen“ –
Professionalisierungsprozesse in Praxiselementen? 105

Aysun Dođmuş, Yasemin Karakaşođlu, Paul Mecheril, Saphira Shure
Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel
von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse 120

<i>Christoph Bräuer, Katharina Kunze, Kerstin Rabenstein</i> Positionierungen im Sprechen über Unterricht – die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung	139
<i>Julia Košinár, Anna Laros</i> Zwischen Einlassung und Vermeidung – Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität	157
<i>Anke B. Liegmann, Kathrin Racherbäumer, Stephan Drucks</i> Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen	175
<i>Angelika Paseka, Jan-Hendrik Hinzke</i> Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? – Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert	191
<i>Magdalena Gercke</i> „Das fand ich befremdlich für mich als Lehrperson.“ – Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion	207
<i>Nina Meister</i> „Die sollen Spaß dran haben!“ – Professionsverständnis und kollektive Orientierungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport	224
<i>Manuela Keller-Schneider, Elif Arslan, Andrea Keller</i> Die Wahrnehmung von Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht hessischer und zürcherischer Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase	239
<i>David Gerlach</i> „... und jetzt reden wir über Literaturdidaktik, aber eigentlich brennt es ganz woanders“ – Orientierungen und Praktiken von Ausbildungskräften und Mentorierenden im Vorbereitungsdienst angehender Lehrpersonen	258
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	273

Katharina Rosenberger

Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium – Partizipation und Praxiseinübung

Zusammenfassung

Im folgenden Beitrag wird aus der Sicht praxistheoretischer Ansätze die reflexive Aufarbeitung von Unterrichtserfahrung als eines der wesentlichen Elemente institutioneller Professionalisierung für den Lehrberuf diskutiert. Dazu werden erst Grundannahmen und Begriffe relevanter Theorieansätze dargestellt und darauf aufbauend einige wichtige Aspekte herausgearbeitet, die vor allem im Zusammenhang mit den Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium bedeutsam sind: die Sozialität, die Regelmäßigkeit und die Kontextualität. Es wird gezeigt, dass das Reflektieren von Unterricht weder allein von subjektiven Intentionen und Motiven noch von kollektiven Normen und Erwartungen bestimmt wird, sondern in symbolische Wissensordnungen eingebettet ist.

Schlüsselbegriffe

Lehramtsstudium; Praxisreflexion; Unterrichtserfahrung; Praxistheorien

1 Einleitung¹

Die reflexive Aufarbeitung der Unterrichtstätigkeit, die Studierende im Rahmen ihrer Schulpraktika leisten sollen, stellt ein wichtiges und unbestrittenes Element in der Ausbildung von Lehrpersonen dar. Durch eine systematische, angeleitete Auseinandersetzung sollen zukünftige Lehrpersonen auf Basis selbst erlebter, aber auch fremder Erfahrungen das Denken über unterrichtliches Handeln einüben und damit einhergehend ihre berufsspezifische Reflexionsfähigkeit schulen. Letztlich, so die durchgehend geteilte Annahme der Ausbildungsinstitutionen, soll durch eine solche Beschäftigung mit pädagogischen Fragen, Phänomenen und Prozessen² auch die Handlungskompetenz der Lehramtsstudierenden positiv genützt und erweitert werden (vgl. Schön 1983). Allerdings kann, wie auch

¹ Der vorliegende Beitrag basiert weitgehend auf einem Kapitel des Textes Rosenberger (2018a).

² Altrichter und Posch (1994, 72f.) unterscheiden folgende Formen des Praxisbezugs im Rahmen des Lehramtsstudiums: die „konstruierte“ (z.B. Fallstudien), die „simulierte“ (z.B. Simulationen, Verhaltenstrainings) und die „echte“ (z.B. reflektierte Praktika) Praxis.

bei anderen pädagogischen Strategien und Angeboten, dabei nicht von einer einfachen Lehr-Lernentsprechung ausgegangen werden. Die Transformation von einer sprachlich-reflexiven Auseinandersetzung zur Ausbildung des praktischen Handlungsvermögens entzieht sich aufgrund ihrer komplexen Wechselbeziehung letztlich wohl immer kausalen Erklärungsmustern und linearen Wirkzusammenhängen und verbleibt damit stets „notorisch unbestimmt“ (Oelkers 1985, 218). So lässt sich zwar nicht von einer kausalen, aber doch von einer konditionalen Beziehung sprechen.

Dieser Beitrag richtet den Blick auf den hochschulpädagogischen Alltag der Aufarbeitung von Unterrichtserfahrungen und widmet sich der Frage, wie diese zentrale Studienanforderung verstanden werden kann, wenn sie mit Perspektive auf die vorherrschenden sozialen Praktiken und deren Eigendynamik – und weniger auf die beteiligten Subjekte (vor allem die Studierenden) – gerichtet wird.

Als Ausgangspunkt für die Erörterung der Thematik möchte ich dazu zunächst zwei pointiert thesehafte Aussagen an den Anfang stellen, auf die ich dann im Weiteren eingehen werde.

Leitgedanke 1

Reflexion ist kein rein intellektuelles Vermögen, keine geistige Leistung von weltlosen Subjekten, sondern eine gelungene Form der Partizipation in einer bestimmten Praxisgemeinschaft, die reflexive Praktiken einführt und vollzieht.

Leitgedanke 2

Die Aufarbeitung von Unterrichtserfahrungen ist eine Einübung in eine Praxis.

2 Individuelle Akteurinnen bzw. Akteure und kollektive Praktiken

Die beiden oben formulierten Leitgedanken stehen in Einklang mit entscheidenden Überlegungen von Praxistheorien, wie sie etwa Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Hans Joas, Bruno Latour und Theodore Schatzki in ihren Arbeiten grundgelegt haben.³ Deren durchaus verschiedene Ansätze haben gemeinsam,

³ „Grundsätzlich lässt sich jeder Ansatz als Praxistheorie begreifen, in dem ‚Praktiken‘ die fundamentale theoretische Kategorie oder den Ausgangspunkt einer empirischen Analyse bilden und der damit eine Reihe etablierter philosophischer und soziologischer Dichotomien zu überwinden sucht: etwa die Differenz zwischen Struktur und Handlung, Subjekt und Objekt, einer Regel und ihrer Anwendung, der Makro- und der Mikroperspektive sowie zwischen Gesellschaft und Individuum“ (Schäfer 2013, 18).

dass sie gegen die Dominanz von Handlungstheorien opponieren, die die Zweckrationalität (z.B. bei Max Weber) bzw. Normorientierung menschlichen Handelns (z.B. bei Talcott Parsons) postulieren. Dabei kritisieren Praxistheorien vor allem das individualistische und intellektualistische Bias, welches in vielen anderen sozial- und handlungstheoretischen Ansätzen zu finden ist. Dieses tritt besonders dann zutage, wenn von einem kulturtranszendent verstandenen Konzept von Rationalität ausgegangen wird. Im Gegensatz dazu hat das Handeln in einem praxistheoretischen Verständnis keine universalistischen Fundamente (vgl. Rosenberger 2017, 191f.).

Praxistheorien begrenzen den Begriff der Professionalisierung daher nicht auf die Ebene des Individuums, sondern sehen Lern- und Entwicklungsprozesse prinzipiell transpersonell und in ihrer kollektiven Bedeutung. Damit kommt der Praxis (vgl. Schatzki et al. 2001) bzw. auch der Praxisgemeinschaft (vgl. Wenger 2008) eine zentrale und bestimmende Rolle zu. Professionalisierung ist demnach aus Sicht dieser „practice-based approaches“ (Nicolini 2012, 7) eine spezifische Art der gesellschaftlichen Organisation einer Tätigkeit – und zwar als Herausbildung distinkter Diskurse und Praktiken innerhalb einer Berufsgruppe. Dazu wird in Praxistheorien nicht davon ausgegangen, dass soziale Tätigkeiten (womit z.B. auch das Reflektieren von Unterricht gemeint ist) als mentale Prozesse charakterisiert werden sollten. Vielmehr werden Denken und Handeln in enger Verknüpfung mit sozialen Praktiken gesehen.

Bei vielen praxistheoretischen Ansätzen ergibt sich im Anschluss an ihre jeweiligen Referenzphilosophen – etwa John Dewey, Ludwig Wittgenstein, Martin Heidegger und Michel Foucault – eine radikale Kritik am tradierten, transzendental fundierten Subjektbegriff. ‚Subjekte‘, sofern dieser Begriff überhaupt angemessen ist, werden folglich in erster Linie als kulturell verfasst verstanden. Partikuläre Praktiken werden zwar im Vollzug realisiert, aber ihre Möglichkeitsbedingungen sind wieder „bundles of practices“ (Schatzki 2012, 17). So gesehen ist die Aufarbeitung bzw. Reflexion von Unterrichtserfahrungen an Universitäten und Hochschulen eben kein intellektuelles Vermögen, keine geistige Leistung von Subjekten, sondern eine Form der Partizipation in einer bestimmten Praxisgemeinschaft, die reflexive Praktiken generiert. Wie Studierende ihre Unterrichtserfahrungen aufarbeiten und wie die Lehrerbildnerinnen und -bildner die Qualität dieser Reflexionen einschätzen und bewerten, kann aus diesem Grund also nicht einfach nur auf subjektive Intentionen und Motive zurückgeführt werden. Denn der Ursprung der Intentionen und Motive ist die kollektiv generierte Praxis des Lehrens und Studierens an einer Hochschule – und in unserem Fall sind es die Praktiken des Reflektierens von Unterrichtserfahrungen. Insofern lässt sich mit Theodore Schatzki (2003, 192, o. Herv.) über den Zusammenhang zwischen individuellen AkteurInnen und kollektiven Praktiken feststellen,

„that these practices are not aggregates of the properties of specific individuals, for instance, the actions, understandings, rules, desires, and emotions of specific people. The actions that compose a practice are, to be sure, ones specific individuals perform. But the organization of a practice is not a set of properties of specific individuals. A practice is organized by an array of intelligibilities, rules, ends, projects, and ways things matter.”

Als konstitutiv soziale Wesen erleben Menschen ihre Umwelt und auch sich selbst in ständiger Rückkoppelung durch ihre Mitmenschen. Für das Selbstverständnis und die Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten, die Studierende im Rahmen ihrer Ausbildung entwickeln, wie auch für die Kompetenz, die ihnen von anderen zugeschrieben wird, ist daher die gelebte Praxis der Professionsgemeinschaft essenziell. Dies betont auch Ludwig Wittgenstein (1977, § 206, vgl. auch § 325), wenn er schreibt: „Die gemeinsame menschliche Handlungsweise ist das Bezugssystem, mittels dessen wir uns [eine Situation] deuten.“ Die Praxisgemeinschaft liefert die allgemeinen Maßstäbe für die Bewertung pädagogischen Handelns und pädagogischer Situationen, denn in der Praxis wird verhandelt, ob eine gewisse Leistung, ein bestimmtes Verhalten von Handlungsteilnehmerinnen und -teilnehmern ‚gut‘, ‚richtig‘, ‚passend‘ bzw. ‚angemessen‘ war (vgl. dazu MacIntyres „standards of excellence“, 1995, 255f.). Die Maßstäbe der Richtigkeit des pädagogischen Handelns korrelieren wiederum mit den impliziten Handlungsregeln der Praxisgemeinschaft, die sich Studierende im Rahmen ihres Studiums und Lehrpersonen im Laufe ihrer Berufsbiografie als Mitglied der Institution Schule aneignen. Man kann also durchaus sagen, dass für die Relevanz des Wissens die Teilhabe an Praxisgemeinschaften entscheidend ist, weil ein bestimmtes Wissen nur in spezifischen Kontexten Bedeutung hat.

Im Studium lernen zukünftige Lehrerinnen und Lehrer durch die Konfrontation mit signifikant Anderen⁴, wie man sich professionell über Vorgänge, Phänomene und Menschen äußern sollte (das heißt, was im Rahmen des allgemein Akzeptierten liegt) oder welche Bedeutung bestimmten Vorkommnissen bzw. Beobachtungen zugeordnet werden könnte (z.B. Was ist überhaupt ‚wert‘, Gegenstand der Reflexion zu werden? Welches Verhalten von Schülerinnen und Schülern wäre unter welcher Perspektive als ‚auffällig‘ einzustufen? Welche Situationen erfordern besondere Aufmerksamkeit? Wo lassen sich Unzulänglichkeiten im professionellen Handeln aus- und festmachen?). Lernen ist so gesehen ein Lernen von und mit den anderen. Lernen ist ein sozialer Prozess, weil es immer in Abstimmung mit anderen geschieht und ein auf andere eingerichtetes Handeln ist (vgl. dazu

⁴ „Man ist, was man ist, insoweit man Mitglied der Gemeinschaft ist. Das Rohmaterial, aus dem sich dieses bestimmte Individuum entwickelt, wäre keine Identität, bestünden nicht seine Beziehungen zu anderen Mitgliedern der Gemeinschaft. So wird man sich der eigenen Identität bewusst, und zwar nicht nur als politischer Bürger oder Mitglied einer Gruppe, sondern auch vom Standpunkt des reflexiven Denkens aus“ (Mead 1973, 244f.).

Hackl 2017, Kap. 6). Insofern ist der erste, in der Einleitung formulierte Leitgedanke begründbar, dass Reflexion über Unterricht kein rein psychologisches Phänomen, sondern ein sozialer Prozess sei, in welchem kollektiv geteiltes Wissen in personengebundener Weise angeeignet wird. Dieses praxis- und erfahrungsgeladene Wissen ist zudem überwiegend nicht objektivier-, technisier- und formalisierbar, denn es betrifft zu einem beträchtlichen Teil in Konventionen und Traditionen eingebettete implizite Wissensbestände, die situativ und kontextspezifisch aktiviert werden. Außerdem beruht es auf subtilen Wahrnehmungen, die nicht einfach verbalisierbar sind.

Wird die reflexive Aufarbeitung von gemachten Unterrichtserfahrungen im Ausbildungskontext also im Licht von Praxistheorien betrachtet, so sind abgeleitet aus den eben angesprochenen Prämissen für meine weiteren Ausführungen insbesondere folgende Aspekte von Bedeutung, auf die ich nun weiter näher eingehen werde: Sozialität, Regelmäßigkeit und Kontextualität.

3 Der Aspekt der Sozialität

Das Reflektieren muss als Vollzug einer sozialen Praktik gedeutet werden. In diesem Sinne ist es nie vom Praxiskollektiv entkoppelt. Die Reflexionen der Studierenden sind also diskursive Produkte, die im Rahmen der Ausbildung gelehrt und eingeübt werden – und nicht Ausfluss ihrer privaten Subjektivität. Die Studierenden können sozusagen als Novizinnen und Novizen gesehen werden, die im Rahmen eines Eintrittsstatus in eine Praxisgemeinschaft agieren. Sie führen die Praktiken des Reflektierens durch Schreiben oder Sprechen aus – diese präexistieren in der Praxisgemeinschaft der Lehrerinnen und Lehrer sowie in Pädagogischen Hochschulen bzw. Universitäten. Dennoch wird die Praxis des Reflektierens im Tun stets reaktualisiert. Das Wissen, das dabei zur Anwendung gebracht wird, ist ein transsubjektiv geteiltes, also kein individuelles Wissen. Dementsprechend kommt beim Reflektieren ein habitualisiertes, praktisch-kulturelles kollektives Wissen zum Ausdruck. Dies umfasst darüber hinaus nicht nur kognitive, sondern auch leibliche und emotionale Dimensionen (z.B. was man erwarten kann, welche Bedeutung etwas zugeschrieben werden kann, wie man durch Mimik und Gestik etwas kommunizieren kann, wie man sich in einer bestimmten Situation fühlt). So entstehen durch die Praxis nicht bloß Fähigkeiten (Skills), sondern auch konstitutive leibliche Erfahrungen, Selbstdarstellungsformen und physische Strukturen, die letztlich wesentliche Elemente bei der Ausbildung einer Identität darstellen. „Our understanding itself is embodied“ (Taylor 1995, 170).

Die soziale Ordnung, in der dies geschieht, wird in der praxistheoretischen Sichtweise in ihrer *Prozessualität* gesehen. Insofern unterscheidet sich dies fundamental

von anderen theoretischen Ausrichtungen, die die Existenz eigenständiger und dauerhafter Strukturen annehmen, welche auf das Handeln der Akteurinnen und Akteure mehr oder weniger eine deterministische Wirkung haben. Das Soziale wird dahingegen als Resultat dynamischer und routinierter Vollzüge verstanden. Bekannterweise erklärt Pierre Bourdieu dieses Verhältnis mit dem Zusammenspiel von „Habitus“ und „Feld“: Felder versteht er dabei als strukturierte soziale Kontexträume. Sie formen den Habitus der Handlungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, indem sie Grenzen für das Handeln andeuten, aber auch unterschiedliche Möglichkeiten zu agieren eröffnen. Der Habitus, der nach Bourdieu (1999, 98, o. Herv.) „als Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“ gedacht wird, reproduziert dann wiederum das Feld.⁵ Die Akteurinnen und Akteure sind folglich nicht nur durch ihren Habitus, sondern auch durch ihr Verständnis vom Feld und durch ihre Position im Feld geformt. In diesem Sinne hat der Habitus keine deterministische Kraft: Er eröffnet den Akteurinnen und Akteuren vielmehr einen Improvisationsspielraum. Dieser ist allerdings nicht gänzlich ungebunden, sondern steht immer in Relation zu den örtlichen und situativen Umständen. Die Reflexionen der Studierenden sind daher nicht bloßer ‚persönlicher Ausdruck‘, sondern weisen immer auch auf ein bestimmtes Praxisfeld hin, welches eigene Logiken, Regeln und Ziele aufweist, die den im Feld Agierenden als kulturelle Codes geläufig sind, die sie verstehen und an die sie gemeinsam glauben.⁶

4 Der Aspekt der Regelhaftigkeit

Das Aufarbeiten von Praxiserfahrungen erfolgt also unter Befolgung bestimmter Regeln, für die ein praktisch-kulturelles Wissen nötig ist. Dieses Wissen manifestiert sich in den Inhalten und im Sprachstil (z.B. was thematisiert oder auch tabuisiert wird, welche Begrifflichkeiten und Ausdrucksweisen angemessen erscheinen, in welchem Stil Inhalte formuliert werden sollen). Diese Regeln sind handlungsleitend (vgl. Giddens' Strukturierungstheorie: Giddens 1997, 51–90)⁷. Gleichzeitig sind sie aber auch ein Mittel der Reproduktion einer Praxis. Insofern kann man sagen, dass Regeln und Praktiken einander konstituieren. Die jeweili-

5 Der Habitus ist ein „Produkt der Verinnerlichung der Prinzipien einer kulturellen Willkür, die imstande ist, sich nach Einstellung der pädagogischen Aktion zur perpetuieren und damit in der Praxis die Prinzipien der verinnerlichten Willkür zu perpetuieren“ (Bourdieu & Passeron 1973, 45).

6 Bourdieu nennt diesen Glauben an den Sinn und die Sinnhaftigkeit bzw. an den Nutzen der feldspezifischen Regeln „Illusio“. Positiv gewendet ist die Illusio der praktische Sinn für das jeweilige Gesellschaftsspiel, negativ gewendet eine als selbstverständlich hingegenommene, unreflektierte Annahme einer Wahrheit (doxa).

7 Diese Theorie hebt die reziproke Verbindung zwischen Individuum und Gesellschaft hervor und begreift professionelles Handeln demnach als Wechselspiel von *agency* und *Struktur*.

eigenständiger und
r Akteurinnen und
haben. Das Soziale
ollzüge verstanden.
dem Zusammen-
strukturierte soziale
nerinnen und -teil-
auch unterschiedli-
h Bourdieu (1999,
ositionen“ gedacht
1 und Akteure sind
ir Verständnis vom
ne hat der Habitus
Akteure vielmehr
zlich ungebunden,
in Umständen. Die
nlicher Ausdruck‘,
welches eigene Lo-
ds kulturelle Codes
en.⁶

olung bestimmter
eses Wissen mani-
natisiert oder auch
en angemessen er-
Diese Regeln sind
ns 1997, 51–90)⁷.
ier Praxis. Insofern
ieren. Die jeweili-

arellen Willkür, die im-
und damit in der Praxis
sseron 1973, 45).
n den Nutzen der feld-
e Sinn für das jeweilige
ene, unreflektierte An-

esellschaft hervor und
Struktur.

gen Regeln der Praxis weisen dabei eine Bandbreite an Ausprägungen auf. So gibt es rund um das Aufarbeiten von Erfahrungen nicht nur explizite, sondern auch implizite Regeln, nicht nur bindende, sondern auch eher unverbindliche Regeln sowie solche mit unterschiedlichem Formalisierungsgrad und Sanktionierungsfolgen (vgl. Rosenberger 2018b, 99). Diese Regeln werden von den Studierenden, nachdem sie diese erlernt haben, wie auch von den Lehrerbildnerinnen und -bildnern eingehalten. Sie sind sinnbildlich wie Wegweiser, denen allerdings nicht in beliebiger Weise gefolgt wird, sondern nur insofern, „als es einen ständigen Gebrauch, eine Gepflogenheit“ (Wittgenstein 1977, § 198) bzw. „eine bestimmte Kultur“ (ebd. 1989, § 164) dazu gibt. Würde man die Praxisteilnehmerinnen und -teilnehmer im Nachhinein dazu befragen, könnten viele diese Regeln allerdings gar nicht verbalisieren. Insofern sind nicht-formalisierte Regeln, wie sie in der Praxis des Reflektierens zur Anwendung kommen, eben nicht wie mathematische Formeln zu verstehen, die nur ‚umgesetzt‘ werden müssen. Wie schon Ludwig Wittgenstein und im Anschluss daran Anthony Giddens aufgezeigt haben, gibt es einen substanziellen Unterschied zwischen einer Regel und der Regelbefolgung. Erstens kann ein Handlungsfeld niemals vollständig durch Regeln konstituiert werden und zweitens lassen viele Regeln einen Handlungsspielraum zu. „Um eine Praxis festzulegen, genügen nicht Regeln, sondern man braucht auch Beispiele. Unsre [sic] Regeln lassen Hintertüren offen, und die Praxis muß für sich selbst sprechen.“ (Wittgenstein 1989, § 139) Die prinzipielle Offenheit von Regeln würde vielleicht suggerieren, dass es neue Metaregeln bräuchte, um regelkonform handeln zu können – aber wie viele Regeln es auch gäbe, ein Handlungsfeld ließe sich nie vollständig durch sie konstituieren. Der hier enthaltene, als „Regelfolgenproblem“ bezeichnete, infinite Regress wird von einigen Autoren und Autorinnen umgangen, indem das Regelfolgen selbst als Praxis verstanden wird:

„Darum ist ‚der Regel folgen‘ eine Praxis. Und der Regel zu folgen *glauben* ist nicht: der Regel folgen. Und darum kann man nicht der Regel ‚privatim‘ folgen, weil sonst der Regel zu folgen glauben dasselbe wäre, wie der Regel folgen.“ (Wittgenstein 1977, § 202, Herv. i. O.)

Während Regeln stets abstrakt sind, bedarf das Regelfolgen eines situativen, praktischen Sinns (vgl. das „praktische Bewusstsein“ bei Giddens 1997, 36; den „Sinn für das Spiel“ bei Bourdieu 1999, 122; oder das „practical reasoning“ bei Janik 2000, Kap. 2). Dieser entsteht wiederum durch das wiederholte Üben im Regelfolgen, das sich in einer Praxisgemeinschaft ereignet. Studierende lernen dies, indem sie im Studium Unterrichtserfahrungen so reflektieren, dass sie möglichst den Erwartungen der Institution und der Praxisgemeinschaft entsprechen. Das Denken und Schreiben der Studierenden über ihre Unterrichtserfahrungen bzw. andere Unterrichtssituationen im Rahmen des Studiums kann in Anbetracht des-

sen als Akt einer sozialisatorischen Interaktion gesehen werden, in der Vorbilder eine große Bedeutung haben und die Mimesis eine tragende Rolle spielt.

5 Der Aspekt der Kontextualität

Um die reflexiven Praktiken in Lehramtsstudien beschreiben und verstehen zu können, müssen diese auch in ihrer Kontextgebundenheit betrachtet werden. Dies bezieht sich einerseits auf die unmittelbare Situation, in welcher diese sozialen Tätigkeiten (wie das Reden über Unterricht oder das Verfassen von Reflexionstexten) ausgeführt werden. So stellt sich etwa die Frage, inwieweit dies als Reaktion auf vorhergehende Gespräche in der Lehrveranstaltung oder mit der Praxismentorin bzw. dem Praxismentor passiert. Auf einer nächsten Ebene geht es aber auch um den Zusammenhang mit den umfassenderen relevanten Praktiken der Institution (z.B. die lokale Kultur der Kritik bzw. der Fehlerkultur an einer Hochschule, vorherrschende Interaktions- und Reflexionspraktiken an der Praxischule). Und noch allgemeiner gesehen findet sich eine Referenz auf aktuelle fachliche und gesellschaftliche Diskurse (z.B. das gegenwärtig allgemein akzeptierte Verhandeln bestimmter pädagogischer Themen, rhetorische Figuren der Kritik oder der Anerkennung).

Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer, die in ihrem Studium über ihre Erfahrungen im Schulpraktikum sprechen oder schreiben, tun dies nicht als ‚Privatpersonen‘, sondern in Übereinstimmung mit ihrem sozialen Status als Studierende und Lehramtsanwärterinnen bzw. -anwärter. Ebenso agieren Lehrerbildnerinnen und -bildner gemäß jener Verhaltensformen, die ihrer beruflichen Funktion entsprechen. Beide Positionen sind dabei durch die Ausbildungsinstitution geprägt. Krappmann (2005, 1314) schreibt in einem ähnlichen Zusammenhang von

„gebündelte[n] Erwartungen an Verhalten und an Eigenschaften des Inhabers einer Position im sozialen System [...], die Verbindlichkeit unterschiedlichen Grades haben und deren Einhaltung positiv (durch Anerkennung, Einfluß, materielle Güter) bewertet, deren Übertretung auf verschiedene Weise (vom Achselzucken bis zur sozialen Ächtung) bestraft wird.“

So kann man durchaus davon sprechen, dass die Institution Hochschule bzw. Universität den Interaktionsrahmen und das Miteinander der Akteurinnen und Akteure strukturiert und so auf den Praxisvollzug der Handelnden einwirkt. Die Reflexionspraktiken sind also nie kontextlos. Allerdings wird die institutionelle Kultur auch von ihren Handlungsteilnehmerinnen und -teilnehmern ‚gemacht‘, weil die Menschen durch ihre Vollzüge die soziale Ordnung wiederum (re-)produzieren und variieren. Das bedeutet auch, dass die Praxis des Reflektierens im

Hochschulkontext durch Machtverhältnisse und Zielhierarchien bzw. Zielkonflikte durchsetzt ist (z.B. Spannungsfeld von Beraten-Betreuen-Beurteilen; das Schreiben von Reflexionstexten als obligatorischer Studienauftrag). Das Feld, in dem das Reflektieren von Unterrichtserfahrungen stattfindet, weist eine soziale Ordnung auf, die Ungleichheiten und Gleichheiten, Kongruenzen und Differenzen, Allianzen und Konflikte, Konkurrenzen und Strategien sowie Abhängigkeiten und Autonomiebestrebungen in sich birgt. Die Eingebundenheit der Reflexionspraxis in ein kollektives institutionelles Feld deutet folglich auf eine politische Dimension hin, weil hier Themen und Probleme auftauchen, die einer öffentlichen Deliberation und Verhandlung bedürfen, da sie eine *res publica* sind. In diesem Sinne sind die einzelnen Äußerungen der Studierenden nicht nur in Bezug auf ihre Partikularität einzigartig, sondern gleichzeitig auch ein Hinweis auf darüber hinausgehende und -hinausweisende Ordnungsmuster. Man könnte also die studentischen Reflexionen mittels kontextsensitiver Diskursanalyse und Institutionsanalyse untersuchen.

6 Schluss

In diesem Beitrag wird argumentiert, dass es bei der systematischen und analytischen Beschäftigung mit Unterrichtsgeschehnissen und eigenen Lehrerfahrungen nicht um ein psychologisches Phänomen geht. Es geht vielmehr um eine kognitive bzw. kontemplative Leistung einzelner Studierender, die über die Reflexionsfähigkeit der jeweiligen Personen Auskunft gibt. Wie gezeigt werden konnte, muss das Reflektieren von Unterrichtserfahrungen nicht als Ausfluss mentaler Prozesse von unabhängigen Subjekten aufgefasst werden, sondern kann als eine multidimensionale soziale Praxis, die eingeübt sein will, verstanden werden. Bei der Aneignung eines professionellen Habitus, der sich aus dem reziproken Verhältnis von subjektiven Handlungsspielräumen innerhalb eines überindividuellen, kollektiven Rahmens ergibt, spielen Praxisgemeinschaften daher eine maßgebliche Rolle. Kritisches Denken über Unterricht und über eigene Unterrichtserfahrungen ist als sozial und praktisch verwurzelter Prozess eng verbunden mit der Art der sozialen Partizipation und Anerkennung im Praxisfeld, aber auch mit den sozialen Strukturen dieses Praxisfeldes (Hochschule, Universität, Schule). Der praktische Erfolg bei der Arbeit mit Praxisreflexionen liegt nicht zuletzt auch daran, vonseiten der Hochschullehrenden die institutionelle Einbettung der Lern- und Reflexionsprozesse im Studium anzuerkennen sowie die einhergehenden Logiken und Dynamiken aufzugreifen und damit konstruktiv umzugehen.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (1994): Aspekte der didaktischen Gestaltung von Fachhochschulstudiengängen: Berufliche Bildung und Qualität der Lehre. In: S. Höllinger, E. Hackl & C. Brünner (Hrsg.): Fachhochschulstudien – unbürokratisch, brauchbar und kurz. Wien: Passagen Verlag, 63-85.
- Bourdieu, P. (1999): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giddens A. (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Campus.
- Hackl, B. (2017): Lernen. Wie wir werden, was wir sind. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Janik, A. (2000): Impure Reason: An Introduction to Practical Philosophy. Innsbruck: Brenner Archiv, unveröff. Manuskript.
- Krappmann, L. (2005): „Rolle“. In: D. Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2. Reinbek: Rowohlt, 1314-1319.
- MacIntyre, A. (1995): Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nicolini, D. (2012): Practice Theory, Work, and Organization. Oxford: Oxford University Press.
- Oelkers, J. (1985): Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rosenberger, K. (2017): Schreibend reflektieren. Zur Praxis institutionalisierter Reflexionstexte in der Lehramtsausbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 190-200.
- Rosenberger, K. (2018a, im Druck): Die schriftliche Aufarbeitung von Unterrichtserfahrungen im Lehramtsstudium. In: E. Christof, J. Köhler, K. Rosenberger & C. Wyss: Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Bern: hep Verlag.
- Rosenberger, K. (2018b): Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schäfer, H. (2013): Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schatzki, T. (2003): A New Societist Social Ontology. In: Philosophy of the Social Science 33 (2), 174-201.
- Schatzki, T. (2012): A Primer on Practices. Theory and Research. In: J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings & F. Tredre (Eds.): Practice-Based Education: Perspectives and Strategies. Sense Publishers: Rotterdam, 13-26.
- Schatzki, T.; Knorr-Cetina, K. & von Savigny, E. (2001, Eds.): The Practice Turn in Contemporary Theory. London: Routledge.
- Schön, D. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Ashgate: Basic Books.
- Taylor, C. (1995): Philosophical Arguments. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Wenger, E. (2008): Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity (18. Aufl.). New York: Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1977): Philosophische Untersuchungen (1958). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (1989): Zettel (1967). In: Ebd.: Werkausgabe, Bd. 8. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 259-443.