



Strukturtheoretische Aspekte reflexiver Praxis im professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandeln

Verena Hainschink

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
verena.hainschink@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-14>

INGEREICHT 06 MAR 2024

ÜBERARBEITET 03 JUN 2024

ANGENOMMEN 05 JUN 2024

Aus professionstheoretischer Perspektive ist der Lehrberuf konstitutiv mit Reflexion verknüpft, um der Vielzahl an Herausforderungen begegnen zu können. Dafür braucht es in der Ausbildung die Vermittlung von theoretischen Grundlagen und Reflexionstechniken sowie geeignete Formate, in denen Fälle aus der Praxis theoretisch angeleitet reflexiv bearbeitet werden können. Ziel einer solchen Relationierung von Theorie und Praxis ist die Förderung der Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten und die Entwicklung einer forschenden Haltung. Dieser Beitrag fokussiert auf fach- und themenspezifische Handlungsprobleme, die das pädagogische Handeln von Lehrpersonen strukturieren und kasuistisch bearbeitet werden können. Als theoretische Grundlage wird der Professionsbegriff aus Sicht des strukturtheoretischen Ansatzes dargestellt und damit die Notwendigkeit der Reflexionsfähigkeit begründet. Darauf bezugnehmend werden zwei Aspekte für eine professionelle reflexive Praxis generiert, die für die Rahmung eines Reflexionsprozesses von Praktiker:innen als Folien dienen können. Es sind dies zum einen die konstitutiven Antinomien im Lehrer:innenhandeln und zum anderen die Arbeitsbündnisse zwischen Lehrperson und Lernenden, welche aus strukturtheoretischer Sicht hergeleitet werden. Anschließend werden ein Definitionsvorschlag von professioneller Reflexion und das dekonstruktive Reflexionsmodell vorgestellt. Als zentrales Element professioneller Qualifikation soll theoriegeleitete Reflexion schulpraktische Erfahrungen mit einem strukturierten Reflexionsmodell analysieren, mit dem Ziel, viable Handlungsalternativen zu explizieren. Im abschließenden Beispiel einer schulpraktischen Reflexion wird der Fall einer Studentin kasuistisch aufgerollt und aus strukturtheoretischer Sicht die im Fall immanenten Verstrickungen in Antinomien und problematische Arbeitsbündnisse herausgearbeitet. Eine solche reflexive Begegnung problematischer Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen eignet sich in besonderem Maße für die Herausbildung eines pädagogischen Habitus.

SCHLÜSSELWÖRTER: Strukturtheoretischer Professionsansatz, Antinomien, Arbeitsbündnis, dekonstruktive Kasuistik, Reflexionskonzept

1. Einleitung

Die Reflexionsleistung hat im Prozess der Professionalisierung unbestritten einen hohen Stellenwert. Egal von welchem professionstheoretischen Ansatz man sich dem Begriff der Professionalisierung nähert, irgendwann stößt man unweigerlich auf die Bedeutung der Reflexion, um die Fähigkeit professionellen beruflichen Handelns zu entwickeln. Auch Donald Schöns Ausführungen zum „Reflective Practitioner“ (1983) begleiten Auszubildende und Studierende bereits seit den 1980er Jahren durchs Studium und John Hattie (2012, S. 23) subsumiert die Ergebnisse seiner Metastudie im Imperativ „Know your Impact“ und definiert „My role, as a teacher, is to evaluate the effect I have on my students.“ (ebd.) Der Begriff der reflexiven, beziehungsweise kritisch-reflexiven Professionalisierung ist in der pädagogischen Literatur verankert und wird auch konzeptionell verwendet.

Es gibt aber auch kritische Stimmen gegenüber dem gängigen Reflexions-Hype in der Lehrer:innenbildung. Häcker (2019, S. 92) kommt zum Schluss, dass Reflexion nicht uneingeschränkt positiv zu bewerten ist. In der gegenwärtigen Ausbildungssituation wird oftmals eine Reflexivitätssteigerung als Selbstzweck gefordert, einhergehend mit einer enormen Verdichtung von Reflexionsanforderungen (ebd., S. 83). Ein hoher Reflexionsdruck aber kann Lernen zur intuitiven Seite hin verkürzen. Das kann als Folge eine Performanzverschlechterung im pädagogischen Handeln nach sich ziehen, da es zu Interferenzen zwischen Denken und Tun kommen kann (Neuweg, 2007, S. 11). Eine Lehrer:innenbildung, die reflexive Professionalisierung zum Ziel hat, müsste sich fragen, wie Reflexivität in der Struktur der Studien- und Ausbildungsteile an Strukturorten der Reflexivität verankert werden kann, damit es nicht mehr nur um das Lehren-des-Reflektierens geht, sondern ums Teilhaben und Teilnehmen an reflexiven Prozessen (Häcker, 2019, S. 94).

Gleichzeitig stellt sich auch die Frage nach der Bedeutung des Lernens aus Erfahrung in der Lehrer:innenbildung. Liefern die zahlreichen Praktika, die Studierende absolvieren müssen, nicht Lernumgebungen, um ausreichend Erfahrungen für das berufspraktische Handeln zu sammeln? Praktika sind bei Studierenden auch immer sehr beliebt. Hier können sie sich im künftigen Berufsfeld ausprobieren, sich in Methodik und Didaktik einüben und ihre Selbstwirksamkeit trainieren. Das beinhaltet die Chance für Studierende, hier wichtige Erfahrungen als beginnende Novizen machen zu können. Allerdings ist es eine empirisch belegte Tatsache, dass auch noch so viele Erfahrungsjahre nicht zwingend zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen führen (Hascher, 2005, S. 41). Laut Hascher geht es darum, die gesammelten Erfahrungen verarbeitet und dementsprechend umgesetzt zu haben. Unterrichtserfahrungen können erst über eine sorgfältige Analyse und Verarbeitung zu Lernprozessen führen (ebd., S. 42f).

Davon ausgehend, dass man Reflexion gar nicht lernen muss, weil es ein Aspekt unserer *conditio humana* ist, folgert Häcker (2019, S. 89; Hervor. i. Orig.) „Mensch-

liches In-Der-Welt-Sein ist *konstitutiv reflexiv und dialogisch*.“ Demnach stellt sich in der schulpraktischen Ausbildung die Frage, welche inhaltlichen Bezugnahmen und welche Denkfiguren und -verfahren gelehrt, demonstriert und eingeübt werden müssen (ebd., S. 89). Wünschenswert wäre laut Neuweg (2007, S. 5), wenn Studierende in ihrer Ausbildung einen reflexiven Habitus ausprägen und eine reflexive Kompetenz erwerben würden. Das sind Einstellungen und Fähigkeiten, die man in der Praxis nicht automatisch erwirbt. Dieser reflexive Habitus ist aber in jenen Situationen notwendig, die nur reflexiv bearbeitet werden können. Dies ist der Fall, wenn sich Lehrpersonen in ihrem professionellen Handeln mit konstitutiv antinomischen (Helsper, 2002, S. 75f) oder anderen widersprüchlichen Situationen konfrontiert sehen.

2. Theoretische Bezüge und Fragestellung

Anerkennend, dass Erfahrungen gemacht, aber auch bearbeitet und analysiert werden müssen, damit ein dauerhafter Lernprozess entsteht, und würdigend, dass effiziente Reflexion eigene Räume der Reflexivität in der Ausbildung braucht, niemals Selbstzweck ist und ein hoher Reflexionsdruck sogar zur Performanzverschlechterung im pädagogischen Handeln führen kann, stellt sich die Frage, warum eine professionelle reflexive Praxis in gerade widersprüchlichen Situationen des Lehrer:innenhandelns unerlässlich ist, wie so eine Praxis theoretisch gerahmt werden kann, welche Aspekte sie kennzeichnen und wie paradoxen und (konstitutiv) widersprüchlichen Situationen im Lehrberuf professionell reflexiv begegnet werden kann.

Das klassische Professionskonzept der Berufssoziologie schreibt dem Lehrberuf lediglich – wenn überhaupt – einen semi-professionellen Status zu¹. Deshalb wird in unterschiedlichen Ansätzen danach gesucht, die Professionalität der „Lehrerarbeit *aus den Eigenarten dieser Arbeit selbst* zu bestimmen“ (Terhart, 2011, S. 205; Hervor. i. Orig.). In der deutschsprachigen Bildungswissenschaft haben sich hier drei Ansätze besonders etabliert: der strukturtheoretische, der kompetenzorientierte und der (berufs-)biografische Ansatz. Obwohl sie sich in wesentlichen Punkten unterscheiden, haben sie die Anerkennung der Notwendigkeit der Reflexionsfähigkeit für professionelles Handeln von Lehrpersonen gemeinsam. In diesem Beitrag wird ein reflexiv-professionelles Lehrer:innenhandeln aus strukturtheoretischer Perspektive entwickelt. Dafür wird zunächst der Professionsbegriff im strukturtheoretischen Professionsansatz dargestellt.

2.1 Der Professionsbegriff aus strukturtheoretischer Sicht

Der strukturtheoretische Ansatz geht auf Oevermann (1969) zurück. Ausgehend von einem ausdifferenzierten Professionsverständnis in einem Therapeut:innen-

¹ Zur ausführlichen Erklärung dazu siehe Terhart (2011)

Klientel-Setting, fasst er auch den Lehrberuf als Profession, weil die ausübenden Akteure „stellvertretend für Laien, d.h. für die primäre Lebenspraxis, deren Krisen [...] bewältigen“ (Oevermann, 2002, S. 23). Die Krise bezieht sich dabei auf drei zentrale Wertbezüge, nämlich der somato-psycho-sozialen Integrität einer konkreten Lebenspraxis, der Gewährleistung von Gerechtigkeit im Zusammenleben des vergemeinschafteten Verbandes und der expliziten methodischen Bearbeitung von Geltungsansprüchen. Letzteres erst, wenn Krisen nicht mehr eigenständig gelöst werden können und einer methodisch gesicherten Expertise der stellvertretenden Problemlösung zugeführt werden müssen (ebd., S. 23f). Nachdem in der sich entwickelnden Gesellschaft die primäre Sozialisation durch die Familie die beständige Krisenbewältigung nicht mehr leisten kann und die Prozesse der Autonomisierung ihrer zu sozialisierenden Subjekte daher u. a. an die Schule auslagern muss, sind im pädagogischen Handeln alle drei Wertbezüge – die eine Profession kennzeichnen – strukturlogisch vorhanden.

Ziel des professionellen Handelns ist es, die Autonomie der Lebenspraxis zu ermöglichen oder wieder herzustellen (Helsper, 2016, S. 107). Im schulischen Kontext geschieht dies durch Bildungsprozesse (Helsper, 2016, S. 108), denn pädagogisches Handeln hat die Funktion der Wissens- und Normenvermittlung (Oevermann, 1996, S. 144). Wissens- und Normenvermittlung machen Lehrpersonen noch nicht zu Professionellen, sondern zu Experten. Für Oevermann ist daher das zentrale Professionsmerkmal die prophylaktisch therapeutische Funktion des Lehrer:innenhandelns. Diese quasi-therapeutische Funktion begründet er damit, dass Schüler:innen bis zur Bewältigung der Adoleszenzkrise noch nicht zwischen diffusen und spezifischen Beziehungen differenzieren können. Das bedeutet, dass sie die Lehrperson nicht immer und nicht ausschließlich in ihrer spezifischen Lehrer:innenrolle adressieren, sondern auch als ganze Person, mit ihr also eine diffuse Sozialbeziehung eingehen, wie sie in der primären Sozialisation vorherrschend ist (Oevermann, 2002, S. 38). Das allerdings bringt die Lehrperson in Gefahr, eine Schülerin oder einen Schüler zu verletzen. Professionelle Lehrpersonen brauchen daher die Fähigkeit zu erkennen, ob sie im konkreten Fall von einer Schülerin oder einem Schüler als spezifische Lehrperson oder diffus als ganze Person wahrgenommen werden. Sie müssen sich in die Erlebniswelt ihrer Schüler:innen hineinversetzen können und bereit sein, sich einzulassen. Damit einher geht auch die Bereitschaft, eigene Erlebnisweisen zu hinterfragen und (reflexiv) an sich zu arbeiten (Ilien, 2008, S. 56).

Für die stellvertretende Bearbeitung von Krisen brauchen Lehrpersonen also eine reflexiv-wissenschaftliche Haltung. Dies geht nämlich mit einer großen Verantwortung einher und bedarf daher immer einer Begründung. Dafür reicht das Alltagswissen aber nicht aus. Professionelle müssen einen wissenschaftlich-erkenntniskritischen Habitus entwickeln, der es ihnen ermöglicht, ihr eigenes Handeln reflexiv im Hinblick auf Angemessenheit zu analysieren (Helsper, 2016, S. 107).

In ihren Handlungen haben es Professionelle mit denkenden, fühlenden und interpretierenden Menschen zu tun, sodass nicht gewährleistet ist, ob ihre wissenschaftlich gesicherten Erklärungen auf den Einzelfall zutreffen. „Professionelles Handeln fußt damit auf der Grundlage eines wissenschaftlichen Wissens, das aber nicht standardisiert anwendbar ist, sondern einzelfallbezogen überprüft und ‚flüssig‘ gehalten werden muss“ (Helsper, 2016, S. 108).

Aufgrund dieser Ungewissheit, ob das pädagogische Handeln angemessen ist, wird es fehleranfällig. Die Struktur der quasi-therapeutischen Tätigkeit im professionellen Handeln führt unter den Bedingungen staatlicher Schulen zu Widersprüchen und Dilemmata, die das Scheitern zur Normalität machen – so auch einer der Kritikpunkte am strukturtheoretischen Ansatz (Baumert & Kunter, 2007, S. 469). Damit die Routinen des Unterrichts nicht zusammenbrechen, bedarf es eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrperson und Lernenden, welches interaktiv erzeugt und im sozialen Prozess immer wieder neu ausverhandelt werden muss. Weil es sich also nur in einer gemeinsamen sozialen Praxis selbst konstituieren kann, ist es fragil und störanfällig (Helsper, 2021, S. 152f). Darüber hinaus ist eine professionelle Praxis, die stellvertretend für eine noch nicht autonome Lebenspraxis Krisen lösen muss, in ihrem professionellen Handeln, auch bei funktionierenden Arbeitsbündnissen, von Spannungen betroffen (Helsper, 2021, S. 167). Diese Spannungen, Helsper bezeichnet sie als Formenkreis von Antinomien, resultieren aus Ambivalenzen der Interaktion bzw. aus widerstreitenden Spannungen jedweder Lebenspraxis. Ein zweiter Formenkreis ergibt sich aus den Spannungen zweier Handlungslogiken: einer diffus und in persönlicher Beziehung stehenden Orientierung und einer rollenförmiger Beziehungen folgenden Orientierung (Helsper, 2021, S. 168). Beide Formen der Antinomien werden anschließend genauer ausgeführt.

Der strukturtheoretische Professionsansatz eignet sich also als Grundlage für die theoretische Validierung eines reflexiven Habitus. Strukturtheoretisch wird der Professionalisierungsprozess als Habitualisierung verstanden, bei dem Sozialisations- und Bildungsprozesse bedeutsam sind und der einer bewussten reflexiven Begleitung bedarf, um in antagonistischen Geltungsansprüchen bestehen zu können (Oevermann, 1969, 2002; Helsper, 2002, 2016, 2018, 2021). Ein so verstandenes professionelles Handeln von Lehrpersonen kann nicht in der Ausbildung erlernt werden, sondern stellt einen Transformationsprozess im Rahmen der beruflichen Praxis dar (Helsper, 2016, S. 103).

3. Strukturtheoretische Aspekte professioneller Reflexion

Zwei Aspekte aus dem strukturtheoretischen Professionsansatz, die sich als Grundlage für eine reflexive Bearbeitung eignen, werden folgend dargestellt und im letzten Kapitel an einem konkreten Fallbeispiel in ihrer Praxis erläutert. Es sind dies die konstitutiven Antinomien und das Arbeitsbündnis.

3.1 Konstitutive Antinomien

Berufliches Handeln von Lehrpersonen hat häufig eine antinomische Struktur. Antinomien bezeichnen widersprüchliche Handlungsanforderungen, die beide gleichermaßen Geltung haben. Es geht immer um ein *sowohl als auch* zweier im Gegensatz stehender Pole. Antinomien sind nicht auflösbar und in den Interaktionen mit den Schüler:innen enthalten, also auf der Strukturebene des institutionalisierten Handelns angesiedelt (Idel et. al., 2018, S. 26). Laut Schlömerkemper (2021, S. 21) ist es notwendig, eine „Antinomie-Sensibilität“ zu entwickeln, damit man in der Lage ist, flexibel und wirksam mit den in scheinbaren Gegensätzlichkeiten enthaltenen Antinomien umzugehen. Eine professionelle Lehrperson ist fähig, diese Spannungen der Handlungsanforderungen als solche wahrzunehmen, sie zu reflektieren und das soziale Gefüge dadurch in Balance zu halten (Cramer, 2020, S. 115).

Helsper definiert Antinomien in Bildungs- und Erziehungsprozessen als „widerstreitende Orientierungen [...], die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht prinzipiell aufzuheben sind.“ (Helsper, 2016, S. 111). Antinomien bezeichnen im Folgenden strukturelle Spannungen im pädagogisch-professionellen Handeln. Geht es um konkrete, interaktive und handlungspraktische Ausgestaltung von Antinomien, verwendet Helsper (2021, S. 175) die Begriffe professionelle Dilemmata und professionelle Paradoxien. Wobei Dilemmata aus konkreten interaktiven Handlungsanforderungen je nach pädagogischer Schulkultur, Programmatik und den beteiligten Akteuren entstehen können und Paradoxien für besonders handlungspraktische Zuspitzungen und spannungsreiche Verstrickungen in diesen professionellen Handlungsdilemmata stehen.

Helsper (1996, 2004, 2016) entwickelt zwei Formenkreise von Antinomien, die konstitutiv für eine professionelle Praxis sind. Pädagogische Antinomien *erster Ordnung* ergeben sich aus widerstreitenden Spannungen jedweder Lebenspraxis, die aber im pädagogisch-professionellen Handeln aufgrund der hohen Verantwortlichkeit eine gesteigerte Bedeutung haben (Helsper, 2016, S. 111):

Begründungsantinomie: Professionelle Lehrpersonen müssen einerseits ihr Handeln stets an legitimen Orientierungen ausrichten und jederzeit begründen können. Andererseits müssen sie aber auch in hochkomplexen Situationen blitzschnell und ohne Reflexionszeit Entscheidungen treffen, für die sie hinterher zur Rechenschaft gezogen werden können. Dabei geraten sie in die Spannung eines Handlungszwangs und einer Begründungsverpflichtung. Häufig ist dabei die Wissensbasis für ihr Handeln situativ nicht ausreichend, sie können aber auch nicht Nicht-Handeln (Helsper, 2021, S. 168).

Praxisantinomie: Das Erfordernis, oftmals unter Zeitdruck und mit hoher Verantwortung adäquat handeln zu müssen, stellt auch in der Praxisantinomie einen der beiden Pole dar. Um dementsprechend handeln zu können, bedarf es andererseits eines wissenschaftlich-reflexiven Wissens. Dieses Wissen zu erlangen,

erfordert eine weitreichende praktische Handlungsentlastung. Professionelle befinden sich dabei in der Spannung zweier einander ausschließender Haltungen: praktisches Handeln versus theoretisch-reflexives Handeln (Helsper, 2021, S. 169).

Subsumptionsantinomie: In der Spannung zwischen Subsumption und Rekonstruktion muss die Lehrperson den Einzelfall zwar subsumptiv unter wissenschaftliche, klassifikatorische Kategorien theoretischer Erklärungsmodelle einordnen, andererseits birgt dies die Gefahr einer unzulässigen Typisierung, da professionelles Handeln „sowohl der allgemeinen kategorisierenden Zuordnung als auch der Rekonstruktion in der Logik und Sprache des Einzelfalles“ (Helsper, 2002, S. 79) bedarf.

Ungewissheitsantinomie: Lehrpersonen setzen im Bemühen der Vermittlung von Bildung Lehr- und Lernziele, deren Erreichung sie zwar unterstellen und versprechen, können aber andererseits nie wirklich sicher sein, dass ein umfassender Bildungserwerb seitens der Schüler:innen tatsächlich stattfindet. Das, was erreicht werden soll, ist auch vom Engagement und der Bereitschaft der Lernenden abhängig und somit nicht in der Hand der Lehrperson. Sie arbeiten mit Gewissheitsfiktionen bei prinzipieller Ungewissheit ihres Handlungserfolgs (Helsper, 2016, S. 112).

Symmetrieantinomie: Zwischen Lehrer:innen und ihren Schüler:innen herrscht eine strukturell notwendige Asymmetrie. Lehrpersonen haben mehr Wissen, Erfahrungen und Kenntnisse und besitzen darüber hinaus auch Anordnungs-, Zuweisungs- und Sanktionsmacht. Eine hohe Dominanz dieser Attribute erzeugt Probleme bei sachhaltigen Verstehens- und Bildungsprozessen, da diese sich nicht mit Macht erzwingen oder mit demonstrativer Darstellung des Wissensvorsprungs fördern lassen. Um Bildungsprozesse der Schüler:innen zu unterstützen, sind immer wieder „kommunikative Symmetrisierungen“ (Helsper, 2016, S. 113) erforderlich.

Vertrauensantinomie: Für Bildungsprozesse, die immer auch etwas mit Scheitern und dem Erreichen von Wissens- und Kompetenzgrenzen zu tun haben, ist Vertrauen ungemein wichtig, weil nur dann die Bereitschaft gegeben ist, offen mit Fehlern und Verstehensgrenzen umzugehen. Lehrer:innen und Schüler:innen sind einander aber anfänglich fremd und bleiben dies tendenziell auch. Das bedeutet, sie müssen einander jene Vertrauensbasis von vorneherein unterstellen, die eigentlich erst durch Erfahrung hergestellt und erhalten werden kann. Eine grundlegend vorsichtig-misstrauische Haltung Fremden gegenüber liegt in der Natur des Menschen. Bei der Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung kommen hier noch die Faktoren der Symmetrieantinomie dazu. Lehrer:innen begegnen ihren Lernenden mit Misstrauen, weil sie ihnen taktierendes Verhalten unterstellen, und Schüler:innen bringen ihren Lehrpersonen eine misstrauische Haltung entgegen, weil sie nicht zu viel von sich preisgeben wollen. Beide befinden sich demnach in einer Situation, in der die Herstellung einer Vertrauensbasis erschwert ist, brauchen diese aber bei der Ausgestaltung von Bildungsprozessen in besonderem Maße (Helsper, 2016, S. 113).

Pädagogische Antinomien *zweiter Ordnung* entstehen aus Spannungen zwischen universalistisch-rollenförmigen und diffusen Beziehungslogiken:

Näheantinomie: Pädagogisches Handeln zwischen distanzierendem Vermitteln oder Orientierung an der ganzen Person beschreibt die beiden Pole – Nähe und Distanz – dieser Antinomie. Schüler:innen können oft noch nicht zwischen rollenförmigen und diffusen Beziehungslogiken unterscheiden. Kognitiv wissen sie zwar schon, dass eine ungünstige Beurteilung eine Aussage über die Leistung ist und nicht der ganzen Person gilt, dennoch kann dies im Zusammenhang mit spezifischen biografischen Erfahrungen emotional auf die ganze Person ausstrahlen. Professionelle müssen sich in diese diffus-emotionale Beziehungslogik involvieren, ohne dabei die reflexive Distanz zu verlieren, ihrerseits die Beziehung emotional aufzuladen und ihr Handeln zu entgrenzen (Helsper, 2021, S. 171).

Sachantinomie: Damit ist die Spannung zwischen wissenschaftlich kodifizierten Inhalten einerseits und den alltagsweltlichen, lebensweltlichen und biografisch gefärbten Hintergründen der Person andererseits gemeint (Helsper, 2002, S. 84). Dominiert die Orientierung an der Sache, droht die Vermittlung an die Person fehlzuschlagen. Wenn andererseits die Orientierung an der Person dominiert, droht die Sachlogik verloren zu gehen. Fachliche Bildungsprozesse gelingen nur, wenn die Orientierungen an Sache und Person im Einklang sind (Helsper, 2016, S. 119).

Differenzierungsantinomie: Die Organisation der Schule und deren Abläufe homogenisieren tendenziell eine Schulklasse und Lehrpersonen sind darüber hinaus den Prinzipien universalistischer Gleichbehandlung aller Schüler:innen verpflichtet. Diese strukturelle Homogenisierung erzeugt im Laufe der Schulzeit Unterschiede. Dazu kommt noch die prinzipielle Heterogenität von Schüler:innen, unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen und die zunehmende Pluralisierung. Das macht differenzierendes professionelles Lehrer:innenhandeln notwendig, um Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten zu sichern (Helsper, 2016, S. 115; 2021, S. 172).

Organisationsantinomie: Die Organisation der Schule entlastet Lehrpersonen einerseits durch Routinen und Sicherheit von formalisierten Verfahren und Abläufen. Andererseits können diese Organisationsroutinen die konstitutive interaktive Offenheit des professionellen Handelns bedrohen, insbesondere dort, wo sie die Logik der Professionellen-Klient:innen-Interaktion durchkreuzen (Helsper, 2021, S. 172).

Autonomieantinomie: Die Spannung von Autonomie und Heteronomie ist grundlegend für pädagogisches Handeln und eng mit der Symmetrieantinomie verknüpft. Als stellvertretende Krisenbewältiger in einer quasi-therapeutischen Professionelle-Klient:innen-Beziehung, haben es Lehrpersonen mit einer Klientel zu tun, deren Autonomie der Lebenspraxis durch dieses (schulische) Arbeitsbündnis erst hergestellt werden soll. Schüler:innen begeben sich noch weitgehend unselbständig und heteronom in die Verantwortung ihrer Lehrpersonen. Das birgt aber die Gefahr, dass dadurch Abhängigkeit gefördert und Autonomie verhindert wird. Daher schreiben Lehrpersonen den Lernenden Selbständigkeit und Autonomie als „Vorschuss“ zu. Sie können es zwar noch nicht, sollen es aber

einmal versuchen. Dies birgt aber das Risiko, dass Lehrer:innen ihre Schüler:innen in Situationen des Scheiterns bringen können, weil eine noch vorhandene Heteronomie übersehen wird (Helsper, 2016, S. 116).

3.2 Das pädagogische Arbeitsbündnis

Strukturell betrachtet ist das von der professionellen Lehrperson erwartete Handeln besonders bedeutsam. Oevermann (1996, 2002) folgend üben Lehrpersonen eine Profession aus, weil sie stellvertretend für ihr Klientel, die Schüler:innen, deren Krisen lösen. Professionelle stellen demnach ihr fachwissenschaftlich-allgemein erworbenes Wissen ihrer Klientel zur Verfügung und ergreifen dabei deren Partei (Ilien, 2008, S. 49). Parsons' Ausführungen über die ‚Medical Profession‘ folgend, leitet Oevermann das pädagogische Arbeitsbündnis aus der Therapeut:in-Klientel-Beziehung ab. Das professionelle Handeln in so einem Kontext ist nicht als „Ausübung einer monologischen technischen Problemlösung vorgestellt, vergleichbar dem Handeln eines Mechanikers, der eine Maschine repariert, sondern als Beziehungspraxis“ (Oevermann, 1969, S. 115). Dieses Arbeitsbündnis versteht Oevermann als die zugleich diffuse und spezifische Beziehung zum Klienten oder zur Klientin, dessen oder deren Krise bearbeitet werden soll, um seine oder ihre Autonomie wiederherzustellen. Das bezeichnet er als primär am professionalisierten Handeln (ebd.). Strukturtheoretisch ist demnach auch diese quasi-therapeutische Aufgabe der Lehrperson, sich auf die diffusen und spezifischen Beziehungen zu den Lernenden kompetent einzulassen, das wesentliche Professionsmerkmal, neben der Aufgabe der Wissens- und Normenvermittlung (Ilien, 2008, S. 55).

Anders als bei der Therapeut:in-Klientel-Beziehung ist die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:innen deswegen diffus, weil Kinder zu einem Zeitpunkt in die Schule kommen, zu dem sie noch nicht zwischen persönlichen und rollenförmigen Beziehungen unterscheiden können. Lehrpersonen sind als ganze Personen für die Kinder bedeutsam und ihr Handeln ist in therapeutisch-prophylaktischer (Oevermann, 2002, S. 39) Weise für die Herausbildung der zukünftigen Autonomie sehr bedeutsam (Helsper, 2016, S. 108f).

Wenn Professionelle wirksam sein wollen, muss ihre Klientel das auch wollen. Patient:innen wollen, dass Ärzte und Ärztinnen sie behandeln, ratsuchende Personen wollen, dass Therapeut:innen mit ihnen arbeiten. Oevermann sieht das Äquivalent bei den Schüler:innen in der Neugierde und dem Wissensdrang des Kindes. Immer dann, wenn Kinder diese Neugierde im Elternhaus – der naturwüchsigen sozialisatorischen Praxis – nicht stillen können, müssen sie mit Lehrpersonen ein verpflichtendes Arbeitsbündnis eingehen (Oevermann, 1996, S. 153). Wobei der verpflichtende Anteil so eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen wechselseitig ist. So ein Bündnis besteht demnach darin, dass Lernende aus freien Stücken daran mitarbeiten, dass sie im Unterricht mög-

lichst umfangreiches Wissen erwerben und ihre Lehrpersonen sie dabei bestmöglich unterstützen (Helsper, 2016, S. 209).

Aufgrund der noch nicht voll entfalteten Autonomie und weil die Schüler:innen noch nicht volljährig sind, beziehungsweise weil Schüler:innen in einem Klassenverband unterrichtet werden, muss das Arbeitsbündnis darüber hinaus auch mit den Eltern und der Peergroup geschlossen werden. Das Bündnis, in dem die Lehrperson steht, ist also ein dreifaches. In seinem Innersten wird es mit dem/der einzelnen Lernenden geschlossen. Die Familie, die die primäre Sozialisation der Schüler:innen konstituiert, ist der erweiterte Partner des schulischen Arbeitsbündnisses, weil sie die Krisenbewältigung an die pädagogische Expertise delegieren muss, sobald die gesellschaftlich geforderte Normalität die Kulturtechniken beinhaltet. In der Latenzphase erfüllt die Peergroup eine entwicklungspsychologisch bedeutende Funktion, für die ihre eigenlogische Vergemeinschaftung als in sich autonome Lebenspraxis konstitutiv ist. Eine professionalisierte Praxis wird daher nur dann funktionieren, wenn sie auch mit der Schulklasse als Peergroup in stellvertretender Krisenbewältigung ein Arbeitsbündnis schließt (Oevermann, 2002, S. 46).

Während das Arbeitsbündnis mit den Eltern den Lehrenden abverlangt, die Autonomie der Familie und deren Zuständigkeit für die primäre Beziehung zum Kind anzuerkennen (Helsper, 2016, S. 110), sind die je individuell unterschiedlichen dyadischen Bündnisse mit den einzelnen Schüler:innen einer Klasse und deren Einbettung in das Arbeitsbündnis mit der ganzen Klasse als Peergroup für das professionelle Handeln im Unterricht von Interesse. Dyadische Arbeitsbündnisse sind unterschiedlich, weil ja auch die Schüler:innen unterschiedlich sind. Helsper (2016, S. 110) fasst das als differenzierende Spezifizierung von Arbeitsbündnissen auf. Dem gegenüber steht eine Universalisierung des Arbeitsbündnisses mit der ganzen Klasse, weil dieses für alle Schüler:innen verbindlich ist. Daraus resultiert für die Lehrperson, dass eine pädagogische Sonderbehandlung einzelner begründet und in das Arbeitsbündnis mit der Klasse eingebunden werden muss. Dieses an dem Prinzip der Gleichbehandlung orientierte Klassenbündnis muss wiederum so flexibel gestaltet sein, dass es Spezifizierungen einzelner Schüler:innen zulässt (Helsper, 2016, S. 110).

Die Formen, die dyadische Arbeitsbündnisse annehmen können, sind empirisch noch ausdifferenzieren. Eine m.E. besondere Variante ist das „exklusive Lehrer-Schüler-Paar“ (Helsper & Hummrich, 2008, S. 59), da es häufig vorkommt und einer sorgfältigen reflexiven Haltung bedarf. In so einer Konstellation wird ein Schüler oder eine Schülerin durch doppelbödiges Handeln, einer diffusen Strukturlogik oder Entgrenzung der Lehrperson zum stellvertretenden Krisenlöser im Unterricht (Helsper & Hummrich, 2008, S. 44f).

Explizit zeigt sich eine „exklusive Lehrer-Schüler-Dyade“, wenn in einer krisenhaften Situation der Unterricht stockt und die Lehrperson daraufhin einen bestimmten Schüler oder eine bestimmte Schülerin um die Beantwortung einer

Frage oder eine Stellungnahme bittet. Für gewöhnlich handelt es sich dabei um Schüler:innen, „die Leistungsstärke mit positivem Schul- und Fachbezug verbinden und neben einer im Kern loyalen Lehrerhaltung im idealtypischen Fall auch noch eine starke Passung und habituelle Homologie zum jeweiligen Lehrer aufweisen“ (Helsper & Hummrich, 2008, S. 50). Hierin liegt aber eine Gefahr für das Arbeitsbündnis der Lehrperson mit dem entsprechenden Schüler oder mit der entsprechenden Schülerin und auch für das Bündnis zwischen Lehrperson und der ganzen Klasse. Denn diese Exklusivität kann immer auch in eine Exklusion münden, wenn der Status des Lieblingsschülers oder der Lieblingsschülerin zu stark in den Vordergrund tritt. Wird dieser Schüler oder diese Schülerin von der Peergemeinschaft der Klasse nämlich als Streber:in stigmatisiert, ist er oder sie für die Lehrperson als Garant der reibungslosen Fortführung des Unterrichts unbrauchbar und das Arbeitsbündnis mit der ganzen Klasse ist in Gefahr. Solche exklusiven Beziehungen müssen von der Lehrperson begrenzt werden. Es muss klargestellt werden, dass sich der Schüler oder die Schülerin auch trotz dieser exklusiven Sonderposition an das Regelwerk des Unterrichts zu halten hat. Aufgrund des Gleichbehandlungsanspruchs aller Schüler:innen, muss die Lehrperson dyadische Arbeitsbündnisse, in denen eine spezifische Bezugnahme auf Einzelne stattfindet, reuniversalisieren - also an das Arbeitsbündnis mit der ganzen Klasse rückbinden (Helsper & Hummrich, 2008, S. 52). Dadurch bleibt einerseits das Arbeitsbündnis mit der ganzen Klasse aufrecht, andererseits bewahrt es auch den exklusiven Schüler oder die exklusive Schülerin vor der Stigmatisierung als Lieblingsschüler:in durch die Peergroup.

4. Reflexion als Grundlage der Professionalisierung

Seit den 1980er Jahren ist der Begriff der Reflexion ein verankerter Bestandteil im Professionalisierungsdiskurs der Lehrer:innenbildung und mit großen Wirkungshoffnungen verbunden (Wyss & Mahler, 2021, S. 17). Trotz der Allgegenwärtigkeit der Forderung von Reflexion in der Ausbildung ist die Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden eher gering ausgeprägt (Lenske & Lohse-Bossenz, 2023, o. S.). Lenske und Lohse-Bossenz (2023) haben sich systematisch mit der Reflexion im pädagogischen Kontext auseinandergesetzt und stellen fest, dass der Begriff im Sinne eines Umbrella Terms verwendet wird. Nahezu alles, was ein vertieftes Nachdenken über Unterricht beinhaltet, wird in der Literatur als Reflexion beschrieben. Eine konkrete Explikation ist allerdings nicht vorhanden.

Dieser Beitrag orientiert sich an der allgemeinen Definition Korthagens, demzufolge Reflexion „der mentale Prozess [ist] zu versuchen, eine Erfahrung, ein Problem oder bestehendes Wissen oder Einsichten zu strukturieren oder zu restrukturieren“ (Korthagen 2002, S. 63).

Grundlegend ist auch Donald Schöns „The Reflective Practitioner“ (1983). Seine Epistemologie der Praxis war bahnbrechend für die reflektorische Professionalisie-

rung von Lehrpersonen in den 1980er Jahren und ist es bis heute geblieben. Schön unterscheidet drei Typen von Handlungen, die sich in der professionellen Praxis beobachten lassen. Zum einen zeichnen sich pädagogische Expert:innen durch ein hohes Maß an „tacit-knowing-in-action“ aus, also einem unbewussten, unausgesprochenen, intuitiven und der Handlung immanenten Wissen. Der zweite Typus – und um diesen geht es Schön hauptsächlich in seinen Ausführungen – ist der des „reflection-in-action“. Hier ist ein blitzschnelles reflexives Erfassen einer Situation gemeint, das simultan, also noch während sich der Praktiker oder die Praktikerin in der Situation befindet, reflektierte viable Handlungsalternativen verfügbar macht. Schließlich gibt es auch Situationen, die weder durch Wissen in der Handlung noch durch Reflexion in der Handlung bewältigbar sind. Solche Situationen brauchen eine Distanz zum Geschehen und sind nur retrospektiv bearbeitbar. Es handelt sich um reflection-on-action (Schön, 1983, S. 49f). Im nachfolgenden Beispiel wird auf das Konzept des Reflektierens über eine Handlung, die bereits stattgefunden hat oder eine Situation, die schon Vergangenheit ist, fokussiert. Ein dritter theoretischer Bezug ergibt sich aus dem Definitionsvorschlag von Lenske und Lohse-Bossenz (2023, o. S.) „Professionelle Reflexion in pädagogischen Kontexten ist ein anlassbezogener mentaler Prozess, der unter explizitem Selbstbezug auf ein erweitertes Verständnis pädagogischer Praxis abzielt“.

Reflexion wird demnach immer von einem Anlass ausgelöst, der dazu veranlasst, sich eigenes oder fremdes Handeln zu vergegenwärtigen und kritisch zu hinterfragen. Unter mentalem Prozess sind in dieser Definition sämtliche Denkaktivitäten gemeint, die zur Stabilisierung oder Veränderung pädagogischer Praxis führen. Diese Denkprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass sie über eine reine Beschreibung der Handlung oder Situation hinausführen und dass sie aus reflexiver Distanz unter Einbeziehung von Theorie und Erfahrungswissen ausgeführt werden. Besondere Bedeutung hat der explizite Selbstbezug. Es geht dabei um einen Rückbezug auf die eigene Person, bei dem Emotionen, Haltungen, Einstellungen, subjektive Theorien etc. bewusst gemacht und hinterfragt werden. Und schließlich soll Reflexion zu Strukturierungs- und Veränderungsprozessen auf kognitiver und/oder emotionaler Ebene als erweitertes Verständnis pädagogischer Praxis führen (Lenske & Lohse-Bossenz, 2023, o. S.).

Reflexion ist also ein Prozess, bei dem theoretisches Wissen mit praktischem Können unter einem Bezug zur eigenen Person relationiert wird. Reich nennt diesen Prozess intrinsische Selbstreflexion, welche eine zentrale Fähigkeit ist, um sich neben dem Erwerb von theoretischen Wissensselementen auch seiner Emotionen und Überzeugungen bewusst zu werden (Reich, 2009, S. 16).

Strukturtheoretisch lassen sich Fälle aus der Berufspraxis – unter anderem – im Hinblick auf konstitutive Antinomien und das Arbeitsbündnis reflexiv bearbeiten. Dies soll im Folgenden exemplarisch anhand eines Falles gezeigt werden. Die Studentin, im Folgenden Frau K genannt, befindet sich am Ende des Master-

studiums und hat bereits seit einigen Monaten eine geringfügige Anstellung im Schuldienst. Im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Begleitlehrveranstaltung zur Schulpraxis an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz werden konkrete Anlässe aus Schule und Unterricht besprochen und auch verschriftlicht. Ein Auftrag ist es, eine Fallarbeit nach dem dreiphasigen Modell dekonstruktiver Kasuistik zu verfassen. In der ersten Phase, der Exploration, wird in Form einer Fallvignette ein Anlass aus dem Unterricht in seiner Objektivität beschrieben und ein zentraler Aspekt als Kernfrage für die weitere Behandlung ermittelt. In der nachfolgenden Analysephase wird der Fall in allen Facetten diskutiert. Das kann mittels verschiedenster Reflexionstechniken erfolgen: als schriftliche Selbstreflexion, in einer Gruppendiskussion, mittels eines Reflecting Teams, unter Anleitung zirkulärer Fragen oder auf Basis theoretischer Literatur. Hier können jetzt auch Vermutungen formuliert werden und kann auf Emotionen, Haltungen und subjektive Theorien eingegangen werden. Ziel dieser Phase ist es, eine Reihe von möglichen Handlungsalternativen zu generieren. In der letzten Phase, der Evaluierung, werden diese neuen Handlungsformen theoretisch abgesichert und in einer nächsten, ähnlichen Situation praktisch überprüft, nachdem sie von den Studierenden nach ihrer subjektiven Relevanz geordnet und unter Rückbezug auf die eigene Person kritisch hinterfragt worden sind (Hainschink, 2021, S. 11f; siehe auch Steiner, 2004).

Das hier zugrundeliegende Konzept der pädagogischen Kasuistik orientiert sich an Edmund Steiner (2004). Er definiert einen Fall als Abfolge konkreter Begebenheiten von und mit handelnden Individuen in einem spezifischen situativ-geschichtlichen Kontext. Es handelt sich dabei um eine besonders auffällige Begebenheit, die in den Fokus rückt. Steiner nennt so ein Ereignis „Fall von...“ (Steiner, 2004, S. 14). Wer auch immer einen „Fall von...“ analysiert, hat bereits eine Idee des Phänomens entwickelt und eine erste Interpretation oder Kategorisierung vorgenommen. Dadurch schränkt sich eine reflektierende Lehrperson aber im Erfassen des Ereignisses ein, weil nur das gesehen wird, was die vorgängige Theorie zu sehen erlaubt. Erst das reflexive Bearbeiten des „Falles von...“ – in diesem Beispiel mittels Einzelfallprojekt – legt diese meist unbewusste Vorentscheidung offen und hilft, den Blickwinkel zu erweitern. Durch die Arbeit am und mit dem Fall erkennen Lernende, dass die Dinge nicht so sein müssen, wie wir sie in unserer Lebenswelt wahrnehmen (Hainschink, 2021, S. 8).

Das hier verwendete Modell der dekonstruktiven Kasuistik begreift das durch die Bearbeitung eines Falles beabsichtigte Lernen als einen de-konstruktiven Prozess. In der Analysephase kommt es in der Regel zu einer Verschiebung der Beobachterperspektiven, um manifeste Wirklichkeitskonstruktionen zu enttarnen (Hainschink, 2021, S. 7). Diese Offenheit dafür, dass alles ja auch noch ganz anders sein könnte, lässt uns Lernen als einen nie abgeschlossenen Prozess verstehen, in dem ständig neue Konstruktionen möglich sind (Neubert, Reich & Voß, 2001, S. 262).

Als dreiphasiges Reflexionsmodell ist die dekonstruktive Kasuistik ohne großen Aufwand einsetzbar und kann maßgeblich zur Relationierung von Wissen und Können beitragen, denn es geht dabei nicht um die zwanghafte Verortung der Fälle in der Theorie, sondern darum, viable Handlungsoptionen zu entwickeln, die den Ansprüchen der Wahrheit und Angemessenheit entsprechen (Hainschink, 2021, S. 11). Wichtig dabei ist, dass Lernende bei diesem Prozess anfänglich von Professionellen begleitet werden, die ihre Expertise sowohl in den Reflexionstechniken (Analysephase) als auch im Wissenschaftswissen (Evaluierungsphase) haben.

Wesentlich für einen erfolgreichen Lernprozess mit diesem reflexiven Modell ist das sorgfältige Verfassen der Vignette. Diese unterscheidet sich völlig vom in der empirischen Sozialforschung in der quantitativen Forschungsmethodologie klar umrissenen Vignettenbegriffs des faktoriellen Surveys (Rossi, 1979). Vielmehr handelt es sich eher um eine „narrative Vignette“ (Erickson, 1986, S. 149), also um eine Darstellung eines alltäglichen Ereignisses, bei dem alles, was gesagt und getan wurde, in der natürlichen Abfolge beschrieben wird. So ein analytisches Narrativ gibt dem Leser das Gefühl, sich in der Szene zu befinden (Erickson, 1986, S. 149f). Ausgehend von Feldnotizen, die während des Geschehens gemacht wurden, wird die Vignette als eine ausführlichere, literarisch ausgefeiltere Version im Nachhinein aufgeschrieben (Erickson, 1986, S. 150). Erickson (ebd.) hält fest, dass ein Autor oder eine Autorin bis zum Verfassen der Vignette implizit oder explizit eine Interpretationsperspektive entwickelt hat und fordert, dass die Art und Weise, wie die Vignette verfasst ist, zu den Interpretationszielen des Autors oder der Autorin passt und dem Leser oder der Leserin diese Perspektive klar vermitteln soll. An diesem Punkt weicht das in der dekonstruktiven Kasuistik verwendete Vignettenkonzept klar von Ericksons Ausführungen ab. Da es hier gerade darum geht, diese Interpretationsperspektiven zu enttarnen – und erst in der Analysephase so viele Deutungen wie möglich als Grundlage für die Entwicklung multipler Handlungsalternativen zu generieren – ist es notwendig, dass der Anlass in seiner Objektivität beschrieben wird.

Exploration: Vignette

Frau K hat folgende Vignette verfasst:

In dieser Klasse der 7. Schulstufe kommen einige Schülerinnen und Schüler meinen Aufforderungen nicht nach. Es wird zum Beispiel das Lesen und Besprechen eines Textes in Kleingruppen verweigert und die daran anknüpfenden Arbeitsaufträge unzureichend erledigt oder überhaupt verweigert. Auch nachdem ich die Schülerinnen und Schüler bereits mehrmals zum Arbeiten auffordere, wird dies verweigert und mit teilweise frechen Antworten abgetan („Das ist langweilig“, „Das interessiert doch

keinen“ etc.). Weiters kommt es zu vielen Unterrichtsstörungen wie beispielsweise lauten Privatgesprächen, heimlicher Verwendung der Tablets für Privatzwecke, Herumlaufen im Klassenzimmer und ständigen Toilettengänge. Die daraus resultierende Lautstärke behindert mich beim Unterrichten und auch vereinzelte bemühte Schülerinnen und Schüler am Arbeiten. Als Konsequenz und damit der Unterricht nicht völlig stockt, wechsele ich von der Arbeit in Kleingruppen zum „fragend-entwickelnden Unterricht“ und bitte eine Schülerin, von der ich mir sicher bin, dass sie sich an dieser Unterrichtsform beteiligen wird, zu antworten. Ich hoffe, dass sich die „störenden“ Schülerinnen und Schüler nach und nach auch beteiligen, wenn sie sehen, dass jetzt ernsthaft gearbeitet wird und wie dies funktioniert. Die Situation wird aber noch schlimmer. Schließlich breche ich mein Unterrichtsvorhaben ab und die Schülerinnen und Schüler müssen den Text nun in Einzelarbeit mittels schriftlicher Beantwortung von Fragen, die ich vorsorglich schon vorbereitet habe, bearbeiten.

Frau K will den Fall im Hinblick auf mangelndes Klassenmanagement bearbeiten und formuliert demnach folgende Kernfrage:

Wie geht man mit solchen Unterrichtsstörungen um und wie reduziert man störendes Verhalten generell?

In der Analysephase stellt Frau K ihren Fall der Seminargruppe vor und es kommt in einem ersten Schritt zu einer kollegialen Gruppendiskussion, bei der viele Fragen zur Klasse und zum Störverhalten der Schüler:innen gestellt werden, beispielsweise danach, ob die Unterrichtsstörungen vermehrt von Jungen oder Mädchen ausgelöst wurden, ob es Situationen gab, in denen es zu keinen Unterrichtsstörungen kam und ob es irgendetwas gibt, das den Schülerinnen und Schülern besonders Spaß macht. Aber auch nach den Empfindungen von Frau K wird gefragt. Was sie besonders ärgert, wie sie sich in dieser Situation gefühlt hat, warum sie sich für eine Gruppenarbeit entschieden hatte, aber „vorsorglich“ Fragen für eine Einzelarbeit vorbereitet hat und welche Veränderungen sie mindestens brauchen würde, damit der Unterricht für sie ohne erneutes Scheitern durchführbar wäre. Im Anschluss werden Handlungsalternativen gesammelt, mit denen Frau K für den Unterricht in dieser Klasse künftig besser gerüstet ist. Die Vorschläge erstrecken sich über eine auch literaturgestützte breite Palette: von weiterer Analyse durch kollegiale Hospitation über verschiedene Rituale und Regeln bis hin zu Modulation von Stimme und Körpersprache. In der Evaluierungsphase bringt Frau K die Vorschläge in ein Ranking, reflektiert die für sie infrage kommenden literaturgestützt, scheidet die für sie nicht passenden aus und erprobt einige davon in den nachfolgenden Einheiten. Den Abschluss der Fallarbeit bildet ein Bericht darüber, welche Handlungsalternativen gewirkt haben. Frau K hat ihr Spektrum an für sie funktionierenden Maßnahmen im Klassenmanagement erweitert. Im

Sinne des Definitionsvorschlages von Lenske & Lohse-Bossenz (2023, o.S.) wäre hier streng genommen zu überlegen, ob es sich bei dieser Falldarstellung tatsächlich um eine Reflexion handelt. Zumal es Situationen im pädagogischen Professionalisierungsprozess gibt, bei denen es eher sinnvoll ist, eine Analyse und keine Reflexion durchzuführen.

Völlig anders würden die Phasen verlaufen, wenn Frau K die Kernfrage nach einem strukturtheoretischen Aspekt gestellt hätte. In der vorliegenden Fallbearbeitung wurden verschiedene Handlungsalternativen gesammelt, die anschließend sortiert, theoretisch hinterfragt und praktisch auf Passung ausprobiert werden müssen, ohne berechtigte Hoffnung darauf, dass eine davon tatsächlich wirksam ist. Wenn man davon ausgehen, dass eine Lehrerin, auch wenn sie noch Novizin ist, mit einem Konzept von Klassenmanagement in den Unterricht geht, wäre die bessere Frage als erster Schritt „Warum funktioniert meine Strategie in dieser Klasse nicht?“. Anschließend sollte man sich erst mit der Frage beschäftigen: „Was kann ich (noch) tun, um Unterrichtsstörungen zu begegnen?“. Aus strukturtheoretischer Sicht sind mögliche Kernfragen: Wie stelle ich ein Arbeitsbündnis mit der ganzen Klasse und den einzelnen Schüler:innen her? Und: Wie gestalte ich autonomieunterstützenden Unterricht?

Dass man in diesem Fall nicht von einem funktionierenden Arbeitsbündnis sprechen kann, liegt auf der Hand. In der Schilderung geht Frau K aber dieser Frage gar nicht nach, sondern reagiert auf das Schüler:innenverhalten mit Autonomieentzug. Das erste Mal, als sie von der Gruppenarbeit zum fragend-entwickelnden Unterricht wechselt und ein weiteres Mal, als sie, nachdem ihr Versuch scheitert diese eine Schülerin als stellvertretende Krisenlöserin zu instrumentalisieren, zur Einzelarbeit übergeht, für die sie offensichtlich in Antizipation schwieriger Verhältnisse im Unterricht bereits Stillarbeitsfragen vorbereitet hat. Nicht nur verabsäumt sie es, Maßnahmen zur Bildung des Bündnisses mit der ganzen Klasse zu treffen, sie gefährdet auch noch die für sie verlässliche Schülerin, indem sie sie der Stigmatisierung ihrer Peers aussetzt. Ob das subjektiv wahrgenommene Schlimmer werden der Situation bereits ein Anzeichen dafür ist oder ob diese Tendenz zur Eskalation Resultat einer sich aufwiegelnden Gruppendynamik unter den störenden Schüler:innen geschuldet ist, geht aus der Schilderung nicht hervor. Zumindest scheint die Reuniversalisierung des partikularen dyadischen Bündnisses mit der Schülerin geglückt zu sein, da dieser exklusive Status durch den nochmaligen Autonomieentzug, an den sich auch die Schülerin halten muss, da die Einzelarbeit für alle gilt, eine Begrenzung erfährt (Helsper & Hummrich, 2008, S. 51).

Um dem Aspekt des Arbeitsbündnisses nachzugehen, hätte sich Frau K fragen müssen, wie sie das Schüler:innenverhalten stellvertretend deuten könnte und dann in einer wertschätzenden Haltung das Gespräch mit den Schüler:innen auf Augenhöhe suchen müssen. Das erfordert möglicherweise einerseits einen radikalen Abbruch des Unterrichts und auf jeden Fall andererseits, besonders von

einer Novizin, viel Mut. Aber nur so hätte Frau K ihre Schüler:innen fragen können, wie sie das Problem sehen, was konkret das Langweilige ist – das Thema? Die Unterrichtsmethode? Frau K selbst? – und wen es nicht oder vielleicht doch interessiert bzw. wie das Thema und der Unterricht sein sollten, damit sie nicht langweilig und uninteressant sind. Im Folgenden könnte sich Frau K dann auch trauen, ihren Schüler:innen so viel Vertrauen entgegenzubringen, dass sie die Klasse an der Unterrichtsplanung und -gestaltung partizipieren lässt, ohne ihnen von vorneherein zu unterstellen, dass sie in dieser Klasse einen Plan B – die vorbereiteten Fragen für die Einzelarbeit – benötigt (Vertrauensantinomie, Symmetrieantinomie). In der Gruppendiskussion im Seminar hat Frau K berichtet, dass diese Klasse in sehr hohem Maße wettbewerbsorientiert ist. Diesen Umstand könnte sie eventuell in den Prozess des Ausverhandelns des Arbeitsbündnisses aufnehmen. Und zwar in der Art, dass nach erfolgreichem Erwerb des grundlegenden Wissens im Unterricht Wettbewerbe innerhalb der Klasse zur Lernertragssicherung abgehalten werden. Bezüglich der Bündnisse mit den einzelnen Schüler:innen kann in so einem Klassengespräch auch besprochen werden, wie die Erwartungen an die Lehrperson im Umgang mit jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin sind. Die Lehrperson kann ihrerseits darlegen, wie sie sich diese Beziehungen vorstellt und ihre Position im Geflecht diffuser und rollenförmiger Beziehungslogiken darstellen (Näheantinomie).

Auf eine vierte Antinomie soll hier abschließend auch noch eingegangen werden – die Autonomieantinomie. Frau K sieht sich selbst als eine an der Selbständigkeit ihrer Schüler:innen interessierte Lehrperson. Sie hat gelernt, dass Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit in Gruppenprozessen gefördert werden und plant daher Kleingruppenarbeitsphasen in ihren Unterricht ein. Diese Autonomie wird aber als Vorschuss auf Konformität zugestanden und in einer krisenhaften Situation sofort wieder entzogen. Diese Zuschreibung von Autonomie ist bei Frau K als Disziplinierungsmöglichkeit instrumentalisiert und dadurch wird sie erst recht zu einem Element von Heteronomie (Helsper, 1996, S. 560). Frau K müsste sich fragen, wie autonomieunterstützender Unterricht für diese Klasse aussehen könnte, bei dem Autonomie bei jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin bestmöglich gefördert wird, ohne ihren Entzug bei Fehlverhalten anzudrohen oder gar durchzuführen und bei dem gerade so viel Autonomie gefordert wird, dass die Schüler:innen nicht in eine Situation des Scheiterns gebracht werden, weil die immer noch vorhandene Schutzbedürftigkeit übersehen wird. Frau K würde schnell bemerken, dass in funktionierenden Arbeitsbündnissen die Entscheidungshilfen liegen, um so viel Autonomieförderung wie möglich und so viel Heteronomieberücksichtigung wie nötig austarieren zu können.

5. Resümee

Aus soziologischer Sicht wird der Professionalitätsbegriff nicht vom agierenden Individuum her entwickelt, sondern aus der Analyse gesamtgesellschaftlicher Strukturen und Prozessen abgeleitet. Oevermann (2002, S. 35f) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen faktischer Professionalität und Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischer Praxis. In dem daraus entwickelten idealtypischen Modell professionalisierten Handelns ist Reflexionsfähigkeit immanenter Bestandteil des pädagogischen Habitus professioneller Lehrpersonen. Er geht dabei vom Modell der autonomen Lebenspraxis aus, welches gekennzeichnet ist durch Spannungen zwischen einem allgemeingültigen Regelwerk und den Logiken der Einzelfälle sowie zwischen Entscheidungszwang und Begründungspflicht. Die dafür fehlenden Routinen fasst er als Krisen, die bewältigt werden müssen, auf. Bei Schüler:innen, die ihre Autonomie noch nicht voll ausgebildet haben, agieren Lehrpersonen im Arbeitsbündnis mit ihren Schüler:innen als stellvertretende Krisenlöser. Das Aufrechterhalten und immer wieder neu Ausverhandeln des Arbeitsbündnisses bezeichnet Helsper (2002, S. 73) als Grundlage gelingenden professionellen Handelns. Der strukturtheoretischen Logik folgend zentriert Helsper (ebd., S. 75f) die Struktur des Lehrer:innenhandelns um ausdifferenzierte konstitutive Antinomien, denen Professionelle nur durch Reflexion begegnen können.

Kritisch betrachtet braucht es in der universitären Ausbildung von Lehrer:innen Orte, an denen sich durch konsequente Reflexion eigener Anlässe und fremder Fälle dieser reflexive Habitus, wie ihn Neuweg (2007) fordert, mit der nötigen Distanz zur fallgenerierenden Situation als reflection-on action herausbilden kann. Diese Räume werden in schulpraktischen Begleitveranstaltungen an den Universitäten geschaffen. Hier entwickeln Studierende einen wissenschaftlich-erkenntnis-kritischen Habitus, weil sie ihr wissenschaftliches Wissen einzelfallbezogen überprüfen können. Tun sie dies mit Fokus auf antinomische Spannungen in ihren praktischen Erfahrungen und auf ihre Arbeitsbündnisse mit ihren Schüler:innen, so handelt es sich der Definition nach um reflexive Prozesse – in Abgrenzung zu Analysen oder Feedback, welches sie von Mentor:innen bekommen. Voraussetzung dafür ist einerseits, dass ihnen das dafür benötigte theoretische Wissen und geeignete Reflexionstechniken zur Verfügung gestellt werden und andererseits, dass sie dabei intensiv betreut werden, um „neue situierte Manifestationen beruflichen Wissens zu etablieren“ (Caruso & Harteis, 2020, S. 69).

In diesem Beitrag wurde die für das professionelle Lehrer:innenhandeln konstitutive Reflexionsfähigkeit aus soziologisch geprägter Perspektive vom strukturtheoretischen Professionsansatz abgeleitet. Die Thematik wäre auch aus anderen professionstheoretischen Traditionen zu entwickeln. In einer solchen professionstheoretischen Meta-Reflexivität klärt sich, „wie die unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätze in ihren spezifischen Eigenlogiken verstanden, in

ihrem Verhältnis zueinander bestimmt und als bereichernd für die individuelle Professionalisierung erachtet werden können.“ (Cramer, 2020, S. 204).

Literaturverzeichnis

- Baumert, J. & Kuntner, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Caruso, C. & Harteis, C. (2020). Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. In K. Rheinländer & D. Schöll (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 58–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In H. Martin, K. Uwe & T. Philipp (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen: University Press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 119–162). New York: Macmillan.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell, *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der univisitären Lehrerbildung* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hainschink, v. (2021). „Dekonstruktive Kasuistik“ als ein Instrument der Relationierung von Theorie und Praxis. In D. Hollick, U. Vogl & A. Jaramaz, *Bildungswissenschaften in der Lehrer*innenbildung. Impulse. Ideen. Konzepte.* (S. 1–17). Linz: Trauner.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5(1), 40–46.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London, New York: Routledge.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Antinomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper, *Pädagogische Professionalität* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki, C. Schewpe, M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Leher/Lehrerin: ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster & New York: Waxman.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus - Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu - Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In G. Breidenstein & F. Schütze, *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 43–72). Wiesbaden: VS.
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2018). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 13–82). Wiesbaden: Springer.
- Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS.
- Korthagen, F. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels, *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 55–73). Hamburg: EB.
- Lenske, G. & Lohse-Bossenz, H. (29. September 2023). Stichwort: Reflexion im Pädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01196-2>
- Neubert, S., Reich, K. & Voß, R. (2001). Lernen als konstruktiver Prozess. In T. Hug (Hrsg.), *Die Wissenschaft und ihr Wissen, Bd. 1* (S. 253–267). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Neuweg, G. H. (2007). *Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe, *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reich, K. (2009). *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Wege in der Praxis für Referendare und Berufseinsteiger*. Weinheim und Basel: Beltz.

-
- Rossi, P.H. (1979). Vignette Analysis: Uncovering the Normative Structure of complex Judgments. In R.K. Merton, J. Coleman & P.H. Rossi (Hrsg.), *Qualitative and Quantitative Social Research. Papers in Honor of Paul F. Lazarsfeld* (S.176–186). New York: Free Press.
- Schlömerkemper, J. (2021). *Pädagogische Diskurs-Kultur. Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Schön, D. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books.
- Steiner, E. (2004). *Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall: Ein Beitrag zur Theorie fall-bezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce*. Zürich: Universität.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S.202–224). Weinheim: Beltz.
- Wyss, C. & Mahler, S. (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 16–25.

