



Judith Elisabeth Küper

Das Antworten verantworten

Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer
Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen
im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung

Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

Herausgegeben von
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze, Tobias Leonhard
und Christian Reintjes

Judith Elisabeth Küper

Das Antworten verantworten

Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer
Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen
im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Für Theresa

Dissertation an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, D6
Gutachter:innen: Prof. Dr. Johannes Bellmann, Prof. Dr. Petra Herzmann
Tag der Disputation: 13.05.2022

Der Titel „Das Antworten verantworten“ ist an eine Formulierung Matthias Flatschers (2016) angelehnt (vgl. ebd., S. 157).

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Abbildung Umschlagseite 1: © Corina Larson.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5975-2 Digital

ISBN 978-3-7815-2535-1 Print

Zusammenfassung

Reflexion ist ein Kernbegriff im erziehungswissenschaftlichen Lehrer:innenbildungsdiskurs, der mit dem Anspruch verknüpft ist, dass pädagogisch Professionelle situationsangemessen handeln und dieses Handeln auf der Basis von wissenschaftlichem Wissen begründen können. Mit diesem Anspruch geht die Abweisung eines Modells von Lehrer:innenbildung einher, das sich in einer unhinterfragten Übernahme etablierter Praxisroutinen erschöpft. Eine anspruchsvolle Reflexion pädagogischer Praxis wird im dominanten Diskurs mit einer distanzierenden, den Reflexionsgegenstand objektivierenden Beobachtendenperspektive assoziiert, die einen Ausstieg aus unmittelbaren Praxiszusammenhängen und einen Zugriff auf wissenschaftliche Wissensbestände erlaubt.

In empirischen Zugriffen auf Reflexionssituationen, die in pädagogischen Praxiskontexten situiert sind, lässt sich eine derartige Beobachtendenperspektive jedoch kaum nachzeichnen – das Reflexionsideal steht also in Diskrepanz zum Praxisphänomen. Diese Diskrepanz führt vielfach zu der Interpretation, dass pädagogische Praktiker:innen keine anspruchsvolle Reflexion ihrer Praxis leisten würden. Wird Reflexion in pädagogischen Praxiskontexten jedoch selbst als theoriefähiges Phänomen mit eigenen Ansprüchen in den Blick genommen, eröffnet sich eine Lesart jenseits einer bloßen Defizitzuschreibung, die ethischen Dimensionen praktischer pädagogischer Reflexion einen systematischen Stellenwert einräumen kann. Das Abweichen von einer möglichst distanzierenden Beobachtendenperspektive kann so nicht nur als Verfehlung betrachtet, sondern auch als Moment des Ansprechbar-Werdens für pädagogische Verantwortungserfahrungen figuriert werden.

Diese Arbeit verfolgt das Anliegen, praktische pädagogische Reflexion zu (re-)konzeptualisieren und darüber Impulse für einen kontext- und gegenstandssensiblen Reflexionsbegriff zu erarbeiten. Die Annäherung an Reflexion erfolgt über eine Untersuchung von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Gesprächsanalytisch unterschiedene Reflexionsmodi bilden die Grundlage für eine traditions- und alteritätstheoretisch gestützte Interpretation praktischer pädagogischer Reflexion, die Anschlüsse an erziehungstheoretische Begründungsmotive der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischer Praxis auslotet. Diese Perspektive auf Reflexion in pädagogischen Praxiskontexten versteht sich als Angebot, das dominante Reflexionsverständnis im Lehrer:innenbildungsdiskurs zu pluralisieren.

Abstract

Reflection is a key concept in the German discourse on teacher education. It is connected to the claim that professional educators should be able to adapt their actions according to situational demands and justify their decisions in ways that non-professionals could not. This ideal mirrors the refusal of a teacher education model which is based on the transmission of well-established practical routines. A high-quality reflection is associated with adopting an observer's point of view, permitting distance from the immediacy of pedagogical practice as well as access to scientific knowledge.

Empirical studies on reflection situated in pedagogical practice instead suggest that adopting a distanced observer's point of view is not what pedagogical practitioners do when they reflect on their work. This discrepancy between the ideal and the practical phenomenon can either hint at a shortcoming of the examined practice – or it can draw attention to practical pedagogical reflection as a phenomenon in its own right. The latter could allow for a reading of practical pedagogical reflection beyond a deficit-oriented approach and highlight ethical dimensions of a mode of reflection that is not indifferent to its subject.

This study is an attempt at reconceptualising practical pedagogical reflection as a phenomenon worth theorising. The aim of this venture is to develop a concept of reflection that is sensitive to pedagogical practice. The suggested reading intends to pluralise the dominant understanding of reflection and explore context-specific facets of the phenomenon in question.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	11
1 Einleitung: Praktische pädagogische Reflexion als theoriefähiges Phänomen	13
1.1 Zur Diskrepanz von Reflexionsideal und empirischen Befunden	17
1.2 Erziehungstheoretische Rückfragen	19
1.3 Anliegen und Struktur der Arbeit	22
I Das Problem	25
2 Argumentative Einsätze des Reflexionsbegriffs im Lehrer:innenbildungsdiskurs	26
2.1 Zwischen Theorie und Praxis: Reflexion als Vermittlung	27
2.1.1 Differenzfiguren	28
2.1.2 Integrationsfiguren	30
2.1.3 Reflexion als Antwort auf ein geteiltes Praxismisstrauen	31
2.2 Zwischen Sein und Sollen: Reflexion als Korrektiv	32
2.2.1 Reflexion als Bearbeitung der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns	32
2.2.2 Zur ethischen Dimension praktischer Reflexivität	35
2.2.3 Kybernetische Reflexion	36
2.3 Zwischen Subjekt und Objekt: Reflexion als Objektivierung	37
2.3.1 Reflexion als Überschreitung	38
2.3.2 Dissidente Positionen	39
2.4 Bündelung der Diskurssichtung	43
3 Forschungsstand: Empirische Studien zu Reflexion im Kontext der universitären und schulpraktischen Lehrer:innenbildung	46
3.1 Reflexion als Forschungsgegenstand in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung	46
3.1.1 Reflexion in universitären Kontexten	46
3.1.2 Reflexion im Unterrichtsnachgespräch im Fokus empirischer Studien	50
3.2 Reflexion als Forschungsgegenstand in der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung	54
3.2.1 Exkurs: Forschungslücke Referendariat?	54
3.2.2 Reflexion und Unterrichtsnachgespräche im Referendariat	57
3.3 Bündelung des Forschungsstands	60
4 Problemmarkierung im Reflexionsdiskurs	62
4.1 Zur Diskrepanz von Reflexionsnorm und Reflexionspraxis	64
4.2 Das Reflexionsideal im Widerspruch zur Begründung der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns	68
4.3 Forschungsfrage	75

II Die theoretisch-empirische Studie	81
5 Methodologische und methodische Weichenstellungen	82
5.1 Zum Theorie-Empirie-Verhältnis: Arbeit am Reflexionsbegriff im Rahmen einer theoretischen Empirie	82
5.2 Reflexion als Teil pädagogischer Ausbildungsverhältnisse	84
5.2.1 Eine traditionstheoretische Perspektive auf pädagogische Ausbildungsverhältnisse	85
5.2.2 Unterrichtsnachgespräche im Referendariat als Zugang zu praktischer pädagogischer Reflexion	88
5.3 Zur Fassbarkeit des Phänomens: Reflexion als Verhältnissetzung	92
5.4 Methode: Eine gesprächsanalytisch orientierte Annäherung an Reflexion	97
6 Auswertung: Reflexion im Unterrichtsnachgespräch	102
6.1 Kontextualisierung der untersuchten Situation	102
6.2 „Das heißt, dass Sie zuallererst Ihre Stunde reflektieren“ – zur Füllung der Reflexionsaufforderung	107
6.2.1 Reflexion als Argumentation	107
I Modus des souveränen Bewertens	108
II Modus der subjektiven Positionierung	110
III Modus des Abwägens	112
IV Modus der Objektivierung	116
6.2.2 Reflexion als Erzählung	119
I Modus der Verantwortungsaffirmation	119
II Modus des Souveränitätsverlusts	124
6.2.3 Bündelung der Analyse der Reflexionsvorträge	127
6.3 Reflexion im dialogisch organisierten Teil des Unterrichtsnachgesprächs	128
6.3.1 Zur Qualifizierung der Reflexionsvorträge	128
6.3.2 Reflexion im Modus des Vormachens	133
6.3.3 Reflexion im Modus der Gegenerzählung	136
6.3.4 Bündelung der Analyse des dialogisch organisierten Teils der Unterrichtsnachgespräche	141
6.4 Zusammenfassung und Ausblick: Reflexion im Modus des horizontgebundenen Argumentierens und engagierten Erzählens	142
7 Theoretisierungsschneise I: Praktische pädagogische Reflexion im Modus des horizontgebundenen Argumentierens	145
7.1 Praktische pädagogische Reflexion im Modus des horizontgebundenen Argumentierens als <i>practical reasoning</i>	146
7.1.1 Auslegungsbedürftige Normreferenzen	148
7.1.2 Zum argumentativen Einsatz von wissenschaftlichem Wissen	156
7.1.3 Bündelung: Praktische Reflexion als Umgang mit konfliktären Ansprüchen	158
7.2 Praktische pädagogische Reflexion im Modus des horizontgebundenen Argumentierens in Relation zur Diskurssichtung	161
7.2.1 Praktische pädagogische Reflexion als Normaffirmation?	161
7.2.2 Praktische Reflexion als wissenschaftsfern?	162
7.2.3 Praktische Reflexion als Einlassung?	164
7.3 Praktische pädagogische Reflexion in involvierter Distanz	165

8	Theoretisierungsschneise II: Praktische pädagogische Reflexion im Modus des engagierten Erzählens	169
8.1	Praktische pädagogische Reflexion im Modus des engagierten Erzählens als Antwort auf einen Anderenanspruch	171
8.1.1	Alteritätstheoretische Grundgedanken	171
8.1.2	Zur Spur einer Verantwortungserfahrung	172
8.1.3	Ethisch bedeutsame Unsouveränität	179
8.2	Praktische pädagogische Reflexion im Modus des engagierten Erzählens als Antwort auf einen Ordnungsanspruch	185
8.3	Praktische pädagogische Reflexion als Antwort auf institutionell kontextualisierte Andere	191
8.3.1	Der Andere als Teil der Ordnung?	192
8.3.2	Dem pädagogisch überantworteten Anderen gerecht werden? Zur Paradoxie singulärer Gerechtigkeit	198
8.4	Praktische pädagogische Reflexion im Modus des engagierten Erzählens in Relation zur Diskurssichtung	204
III Zum theoretischen Ertrag der Studie		209
9	Zur Relation von Reflexionssubjekt und Reflexionsgegenstand	210
9.1	Zu einem ansprechbaren und positionierungsfähigen Reflexionssubjekt	210
9.2	Exkurs: Zur Unverfügbarkeit des Reflexions- und Forschungsgegenstands	214
10	Bündelung: Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion	222
10.1	Dimensionen praktischer pädagogischer Reflexion	222
10.2	Praktische pädagogische Reflexion als nicht-indifferente Distanzierung innerhalb einer Handelndenperspektive	224
10.3	Praktische pädagogische Reflexion im Spiegel des Reflexionsideals im Lehrer:innenbildungsdiskurs	227
11	Schlussbetrachtung: Grenzen und Chancen der (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion	232
11.1	Grenzreflexionen	232
11.2	Diskursive Anschlüsse und Brüche	236
11.3	Resümee: Zur ethischen Bedeutung praktischer pädagogischer Reflexion	239
Literatur		241

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Übersicht über verwendete Transkriptionsregeln	105
Abb. 2: Tabellarische Fallübersicht	106

Danksagung

Auch wenn Danksagungen mit dem Problem einer systematischen Exklusivität einhergehen, erscheint es nicht richtig, diejenigen Personen nicht zu erwähnen, ohne deren Unterstützung sie gar nicht oder nur deutlich ärmer hätte entstehen können.

Johannes Bellmann möchte ich für die Möglichkeit und für das Vertrauen danken, diese Arbeit nach eigenen Vorstellungen schreiben zu dürfen. Der gewährte Freiraum dafür, auch ungewöhnliche und unbequeme Theoriewege zu gehen, und die gemeinsame Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen dieser Denkbewegungen haben die Arbeit ermöglicht und getragen.

Petra Herzmann möchte ich für die Einlassung und den wohlwollenden wie kritisch-konstruktiven Blick auf das Vorhaben der Arbeit danken. Das Gefühl vermittelt zu bekommen, etwas für den Diskurs um Reflexion möglicherweise Interessantes beitragen zu können, hat mich gerade in der Endphase ermutigt.

Meinen Kolleg:innen Eva Ehlers, Katharina Hans, Nicole Balzer, Corrie Thiel, Christina Gericke, Hanno Su, Janusz Wilden, Lars Wicke, Andreas Feindt, Jessica Dlugaj, Leonie Oster und Federica Kirchner möchte ich von Herzen dafür danken, die Schlüsselstellen der Arbeit auf ihre Tragfähigkeit hin zu prüfen und weiterführende Ideen einzuspielen. Der scharfe Blick für Schwachstellen der Argumentation hat mich genauso weitergebracht wie die Bestärkung, dass es sich lohnt, das Projekt weiterzudenken. Melanie Herter danke ich für zahlreiche Auswertungssitzungen, deren Ideen die Arbeit inspiriert haben.

Annette Küper, Theresa Küper, Egbert Küper, Jonas Küper, Clas Hopf, Mehmet Tamayar, Linda Lieke, Andrea Langner, Sebastian Lüling, Sandra Denninghaus, Anne-Greta Sacher und Merle Handke danke ich für die Bereitschaft, ihre Zeit für fremde Gedankengänge zu opfern und mit feinem sprachlichem Gespür zu kommentieren. Großer Dank gebührt hier auch Moritz Faust und Michèle Eller.

Bei allen Feldakteur:innen, die mir freundlich und vertrauensvoll Einblicke in das Referendariat aus verschiedenen Perspektiven heraus gewährt haben, möchte ich mich herzlich bedanken. Ohne diese Offenheit hätte das Forschungsvorhaben nicht gelingen können.

Zuletzt danke ich Umut Tamayar für seine sprachliche Akribie, Word-Kompetenz und vor allem für seine Akzeptanz dafür, dass diese Arbeit unsere gemeinsame Zeit über einige Jahre mitbestimmt hat.

1 Einleitung: Praktische pädagogische Reflexion als theoriefähiges Phänomen

“The physical phenomenon of reflection is a common metaphor for thinking” (Barad 2007, S. 29).

Der Begriff der Reflexion wird so selbstverständlich als Metapher für Denkprozesse verwendet, dass er gar nicht mehr als solche ins Auge fällt. Ursprünglich aus der Optik stammend gewinnt der Reflexionsbegriff in der Moderne an Bedeutung und beschreibt eine besondere Form des Denkens, das sich selbst zum Gegenstand machen kann (vgl. Zahn 2004, S. 396). Etymologisch betrachtet lässt sich der Begriff auf das lateinische Verb *reflectere* zurückführen, das sich aus den beiden Wortsegmenten *re*, also ‚zurück‘, und *flectere*, ‚beugen, biegen‘, zusammensetzt (vgl. ebd.). Wörtlich betrachtet geht es also um eine Rückbeuge des Denkens auf sich selbst. Da das Denken in cartesianischer Tradition mit dem Ich gleichgesetzt wird, kann Reflexion als Bewegung verstanden werden, in der sich ein denkendes Ich auf sich selbst bezieht. Neben dieser Selbstbezüglichkeit kann Reflexion auch einen tiefgreifenden Denkprozess bezeichnen, der nicht zwangsläufig auf das Ich als explizit angesprochene Größe beschränkt ist (vgl. Bengtsson 1995, S. 27). Diese Bedeutungsfacetten spiegeln sich auch darin, dass das Verb ‚reflektieren‘ mit oder ohne Reflexivpronomen verwendet werden kann (vgl. Hinzke 2020, S. 93). Auch wenn nicht das denkende Ich thematisiert wird, legt der Reflexionsbegriff nahe, dass der fokussierte Reflexionsgegenstand in einer Relation zum Reflexionssubjekt steht. So können etwa Erfahrungen, Urteile und Vorannahmen typischerweise zu Reflexionsgegenständen werden. Reflexion als Thematisierung einer Selbst-Welt-Relation lässt sich als Verhältnissetzung zu einem Verhältnis beschreiben, bei dem dieses seine Unmittelbarkeit verliert. Dieses Unterbrechen der Unmittelbarkeit wird als Distanzierungsbewegung zum Kernmerkmal von Reflexion: „Reflexion ist konstitutiv verbunden mit einer aktiven Distanzierung, d. h. sie beinhaltet immer ein Heraus-treten aus der Unmittelbarkeit der Lebensvollzüge“ (Häcker 2017, S. 24).

Der Reflexionsbegriff beschreibt das Aufbrechen von Unmittelbarkeit nicht nur, sondern bewertet dieses positiv: Reflexion weckt Assoziationen zu Besonnenheit und Rationalität. Wenn eine Person als reflektiert bezeichnet wird, wird ihr ein klarer, von ihren unmittelbaren Empfindungen und Bedürfnissen losgelöster Blick auf sich selbst attestiert. Das Attribut ‚reflektiert‘ kann Handlungen oder Äußerungen auszeichnen und unterstellt ein bewusstes und vernünftiges Motiv. Eine reflektierte Entscheidung wird im Gegensatz zu einer spontanen oder impulsiven mit einem sorgfältigen Abwägen assoziiert. Reflektiert zu handeln impliziert, dieses Handeln in seinen Grenzen, Voraussetzungen und seiner Angemessenheit beleuchtet zu haben. Dadurch wird suggeriert, dass weitere Handlungsoptionen bedacht wurden, sodass Reflexion neben dem bereits Verwirklichten auch das Mögliche in den Blick zu nehmen verspricht. Aus ethischer Sicht ist Reflexion als Verhältnissetzung zum eigenen Handeln entscheidend dafür, dessen Vertretbarkeit befragen zu können, die nicht notwendigerweise in Normkonformität aufgeht.

Die in der Moderne einsetzende Konjunktur des Reflexionsbegriffs steht im Zusammenhang mit Umbrüchen der Gesellschaftsordnung, in deren Zuge die Kontingenz und die Gestaltbarkeit von Selbst- und Weltverhältnissen verstärkt in den Blick rücken (vgl. Schäfer 2009, S. 231 f.; Helsper 1995/2006, S. 15). Die Auflösung von Letztbegründungen stiftet den Bedarf nach Reflexion als Bearbeitung von Ungewissheit (vgl. Brack 2019, S. 83). Ein nicht-festgestelltes, sondern thema-

tisierbares und gestaltbares Zur-Welt-Sein kann als Betriebsprämisse pädagogischen Denkens gefasst werden, das sich als reflexive Thematisierung von Erziehung institutionalisiert.¹

Der Reflexionsbegriff ist nicht nur eine mögliche Beschreibung für eine pädagogische Theorie-tradition, sondern auch innerhalb pädagogischer Diskurse bedeutsam. Die Kultivierung von Reflexionsfähigkeit, durch die das scheinbar Selbstverständliche in ein Distanzverhältnis gesetzt werden kann, ist einerseits eine Zieldimension pädagogischen Handelns, die mit einem gängigen Autonomieverständnis verklammert ist. Andererseits ist pädagogisches Handeln selbst reflexionsbedürftig: Die gesellschaftliche Funktion von Erziehung, kulturelle Kontinuität über den Generationenwechsel hinweg zu ermöglichen (vgl. Sünkel 1997, S. 198), ist immer schon gebrochen, wenn Pädagogik nicht in der Affirmation des Bestehenden aufgeht, sondern durch Neuanfänge und Überschreitungen konstituiert wird (vgl. Trescher 2018, S. 62; Su & Bellmann 2021, S. 282). In diesem Spannungsverhältnis muss pädagogisches Handeln die eigenen Grenzen und Widersprüche bearbeiten (vgl. Thompson & Weiß 2008, S. 12).

Birte Egloff (2012) macht darauf aufmerksam, dass der Begriff der Reflexion an Bedeutung gewann, sobald pädagogische Berufe sich zu etablieren begannen (vgl. ebd., S. 212). Auch gegenwärtig ist die Forderung nach Reflexion und Reflexivität² in pädagogischen Professionalisierungsdiskursen prominent (vgl. etwa Herzog 1995; Helsper 2001a; Müller 2011; Neuweg 2021). Da professionelle Pädagog:innen eine hohe Verantwortung für die ihnen überantworteten Klient:innen tragen, wird von ihnen erwartet, dass sie ihr Handeln anders begründen können, als es Nicht-Professionellen möglich wäre (vgl. etwa Prange 2010; Helsper 2001a). Die entscheidende Differenz wird dabei in dem Bezug auf wissenschaftliches Wissen verortet: Gute pädagogisch Professionelle sollen dazu in der Lage sein, sich zu dem, was sie tun, bewusst zu verhalten, indem sie ihr Handeln auf der Basis wissenschaftlicher Wissensbestände reflektieren (vgl. Combe & Kolbe 2004a, S. 853; Helsper 2001a, S. 11). Reflexion soll also Praxiserfahrungen und Theoriegehalte vermitteln.

Reflexion als Vermittlung verschiedener Wissensformen verspricht, auf das vieldiskutierte Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik zu antworten. Der Takt als Stelle, „welche die Theorie leer ließ“ (Herbart 1802/1964, S. 286), ist in pädagogischen Diskursen als Metapher für den nicht-technologischen Charakter pädagogischen Handelns anzutreffen. Angemessenes pädagogisches Handeln verwehrt sich einer deduktiven Logik; die Frage, was eigentlich gutes pädagogisches Handeln ausmacht, muss angesichts der Singularität von pädagogischen Handlungssituationen, die ich im Folgenden als Fälle bezeichne, immer neu gestellt werden. Welche Rolle wissenschaftliches Wissen für pädagogisches Handeln genau spielen kann, ist in sich reflexionsbedürftig, da eine affirmative Orientierung an verallgemeinerbaren Wissensbeständen diese Singularität verkennen würde. Gleichzeitig erschließt sich die Komplexität von Fällen nicht voraussetzungslos, sondern ist auf eine wissenschaftliche Perspektive angewiesen. Hier entwickelt sich eine Spannung, da die Angemessenheit pädagogischen Handelns zwar wissenschaftlich zu befragen, durch dieses Wissen aber nicht sicherzustellen ist (vgl. Wimmer 1996/2017, S. 437–439).

Augenfällig ist, dass der Reflexionsbegriff im gesamten Lehrer:innenbildungsdiskurs von großer Bedeutung ist, der hinsichtlich seiner verschiedenen Strömungen als heterogen und konflikt-

1 Systemtheoretisch gewendet beschreibt Reflexion das Zurückwenden eines Systems auf sich selbst (vgl. Luhmann & Schorr 1979, S. 37). Diese reflexive Bezugnahme bringt das thematisierte Phänomen zugleich hervor, sodass Erziehung als erfahrbare Phänomen mit der Art und Weise, wie Erziehung thematisiert wird, verwoben ist (vgl. Wimmer 1996/2017, S. 412).

2 Während Reflexion als besonderer Denkmodus gefasst wird, beschreibt Reflexivität eine „habitualisierte bzw. institutionalisierte Form eines solchen Denkens“ (Häcker, Berndt & Walm 2016, S. 262). Reflexivität gilt als Voraussetzung von Reflexion (vgl. Busse 2021, S. 14).

trächtig auszuzeichnen ist (vgl. Terhart 2011, S. 209). Der Konnex von Professionalität und Reflexivität ist „immer schon diffus zustimmungsfähig“ (Wenzl 2021, S. 293); auch über theoretische Differenzen hinweg ist die Forderung nach mehr Reflexivität Konsens (vgl. Reh 2004, S. 363). Diese allgemeine Anschlussfähigkeit verweist auf die Dehnbarkeit des Begriffs: Das, was Reflexion bezeichnet, bleibt seltsam vage (vgl. Berndt, Häcker & Leonhard 2017, S. 11). Diese Unschärfe bietet Raum für unterschiedliche Professionalisierungsverständnisse, die mit differenten sozialtheoretischen Prämissen einhergehen. Einigkeit besteht darüber, dass Reflexion etwas Wünschenswertes ist – eine nicht-reflexive Lehrer:innenbildung erscheint kaum denkbar. Die Notwendigkeit einer reflexiven Lehrer:innenbildung wird nicht selten *via negativa* als Abgrenzungsfigur gegenüber einer Ausbildungskonzeption begründet, die über ein Einsozialisiert-Werden in eine Praktiker:innengemeinschaft funktioniert (vgl. etwa Rothland & Boecker 2014; Fraefel 2017; Hascher 2005; Mertens, Schellenbach-Zell & Gräsel 2020). Eine derartige Einsozialisation könne den Ansprüchen an eine pädagogische Professionalisierung nicht gerecht werden. Stattdessen sei es eine Kernaufgabe der universitären Lehrer:innenbildung, eine reflexive Distanz zur Schulpraxis zu fördern, die ein Befragen des Handelns unter Bezug auf wissenschaftliches Wissen ermögliche (vgl. Leonhard & Abels 2017, S. 53). „Reflexionskompetenz bezüglich der eigenen und der schulischen Praxis“ (Hinze et al. 2021, S. 102) wird als eine für den Lehrer:innenberuf spezifische Anforderung ausgezeichnet.

Das Argument, dass ein Einsozialisiert-Werden in etablierte Praxiskonventionen keine anspruchsvolle Ausbildungskonzeption darstelle, ist nicht spezifisch auf pädagogische Handlungskontexte ausgelegt. Neben dem eher generischen Verweis auf die Innovationsbedürftigkeit komplexer Tätigkeitsbereiche (vgl. etwa Wyss 2013, S. 57) sind im Lehrer:innenbildungsdiskurs auch Begründungsmotive für die Bedeutung von Reflexion für Lehrer:innen auszumachen, die auf die Struktur pädagogischen Handelns eingehen: Aufgrund der hohen Verantwortung der Praktiker:innen und der gleichzeitigen Ungewissheit pädagogischen Handelns sei dieses begründungs- und reflexionsbedürftig (vgl. etwa Häcker 2019a, S. 85; Häcker, Berndt & Walm 2016, S. 263; Leonhard 2020a, S. 14).³ Eine handlungsentlastete Reflexion wird mit dem Anspruch verknüpft, eine Begründung der pädagogischen Handlungsentscheidungen auf der Basis von wissenschaftlichen Wissensbeständen zu leisten (vgl. Helsper 2001a, S. 11; 2004,

S. 71 f.; Leonhard & Abels 2017, S. 53). Dadurch, dass Lehrer:innenhandeln auf das Wohl der Schüler:innen weitreichend beeinflussen könne, sei die wissenschaftliche Fundierung von Handlungsentscheidungen ethisch geboten (vgl. Leonhard 2018a, S. 213). Gleichzeitig sei Reflexion sensibel für die Ungewissheit pädagogischen Handelns, da durch Reflexion ein nicht-technologisches Verständnis von pädagogischer Praxis eingeholt werden könne (vgl. Herzog 1995, S. 264).

3 Mit dem Begriff der Ungewissheit bezeichne ich nicht nur die Unmöglichkeit, das Bedingungsgefüge, in das pädagogische Interaktionen eingelassen sind, vollumfänglich zu durchdringen, sondern auch die konstitutive Zukunfts Offenheit pädagogischen Handelns (vgl. Kunze 2020, S. 32). Erziehungstheoretisch kann diese Facette der Ungewissheit wie folgt begründet werden: Pädagogisches Handeln steht außerhalb eines technologischen Ursache-Wirkungs-Verhältnisses und ist als kontingent auszuzeichnen. Diese Kontingenz ist nicht nur darauf zurückzuführen, dass die Wirkung von pädagogischem Handeln aufgrund der uneinholbaren Komplexität nicht vorhersehbar ist. Stattdessen verstehe ich die Kontingenz pädagogischer Interaktion als Möglichkeitsbedingung von Erziehung, in der die Verhältnissetzung der Adressat:innen zur gezeigten Welt offen ist (vgl. hierzu Biesta 2013a, S. 23; Bellmann 2018, S. 66; Kabel & Pollmanns 2021, S. 117). Die pädagogischen Adressat:innen sind in einem konstitutiven Sinne unverfügbar, da ihre Antwort auf ein pädagogisches Angesprochenwerden nicht feststellbar ist.

Auch wenn die Auffassung, dass Reflexion ein Kernelement pädagogischer Professionalität sei, gemeinhin geteilt wird (vgl. etwa Göhlich 2011, S. 138; Dewe, Ferchhoff & Radtke 1992, S. 81; Häcker 2017, S. 35), ist die Begriffspaarung ‚pädagogische Reflexion‘ keine gängige. Auch der Begriff der ‚Praxisreflexion‘ kann nicht als erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff gelten (vgl. Egloff 2012, S. 211 f.). Diese begriffliche Unschärfe ist hinsichtlich der großen Bedeutung des Reflexionsbegriffs in pädagogischen Professionalisierungsdiskursen erstaunlich.⁴ Dass die Begriffspaarung ‚pädagogische Reflexion‘ nicht geläufig ist, kann als ein Hinweis dafür gelesen werden, dass kein spezifischer Reflexionsbegriff veranschlagt wird. Die Frage, wie eine Reflexion aussehen kann, die kontext- und gegenstandsspezifischen Ansprüchen gerecht wird, wird als unbeantwortet gekennzeichnet (vgl. Häcker 2019a, S. 89 f.).

Gleichzeitig ist zu beobachten, dass der Diskurs durchaus ein Ideal einer professionellen Reflexion pädagogischer Praxis hervorbringt: Eine anspruchsvolle Reflexion wird in einer Distanzierung gesehen, die über eine Überschreitung der Handelndenperspektive⁵ prozessiert. Reflexion soll ein In-Distanz-Treten zur Praxis auslösen, das eine wissenschaftliche Perspektive auf diese ermöglichen soll (vgl. Kramer & Pallesen 2018, S. 44; Bräuer, Kunze & Rabenstein 2018, S. 153; Wolf & Bender 2021, S. 194). Die konstitutive Bedeutung der Distanz zeigt sich insbesondere in Operationalisierungen zur Messung von Reflexionsqualität in empirischen Studien (vgl. Hilzensauer 2017, S. 58; Eysel 2006, S. 117; Abels 2011, S. 101). Die reflexive Distanzierung von einer Handelndenperspektive wird in Stufenrastern gemessen, die zur Einteilung von Reflexionsniveaus dienen. Warum Reflexion in pädagogischen Handlungskontexten aus einer möglichst weit von der Handelndenperspektive entfernten Perspektive wünschenswert sei, wird dabei nicht mit Bezug auf erziehungstheoretische⁶ Motive begründet. Stattdessen wird ein Reflexionsideal forciert, das ich im Folgenden mit dem Ausdruck der objektivierenden Distanzierung⁷ bezeichne, die zur Norm erhoben wird. Diese Norm beschreibt eine größtmögliche Ablösung aus Praxis-

4 Ein disziplinhistorisch begründetes Misstrauen gegenüber dem Reflexionsbegriff könnte mit dessen Nähe zu einem handlungsanleitenden Wissenschaftsverständnis zu tun haben (vgl. Wimmer 1996/2017, S. 407). Ein für die pädagogische Theorietradition markanter Einsatz des Reflexionsbegriffs ist die Forderung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nach einer „reflexion engagée“ (Flitner 1957/1966, S. 18). Eine Selbstbeschreibung der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft als Reflexion pädagogischer Praxis könnte auch unüblich sein, weil ein Anknüpfen an ein entsprechendes Wissenschaftsverständnis vermieden wird. Wie noch herauszuarbeiten ist, liegt ein Reflexionsverständnis, das mit einer engagierten Beziehung zur Praxis einhergeht, quer zu dem dominanten Reflexionsbegriff im Lehrer:innenbildungsdiskurs.

5 Mit dem Begriff der Handelndenperspektive (eine Alternative stellt der Begriff der Praktiker:innenperspektive dar) soll die Perspektive eines in Praxiszusammenhängen eingebundenen Subjekts bezeichnet werden, das sein Handeln auf eine bestimmte Art und Weise versteht. Ein souveränes Handlungsverständnis und ein damit zusammenhängendes starkes Subjekt (vgl. hierzu Kuhlmann 2021, S. 133) sollen durch den Begriff der Handelndenperspektive nicht nahegelegt werden.

6 Mit diesem Begriff bezeichne ich pädagogische Theoriemotive, die Erziehung als Gegenstand mit eigenen Strukturmomenten beleuchten. Dabei lege ich keinen spezifischen Erziehungsbegriff fest, sondern meine vielmehr den Versuch, Erziehung als spezifischen Gegenstand zu beleuchten. Der Begriff ‚erziehungstheoretisch‘ soll im Verhältnis etwa zu ‚unterrichtstheoretisch‘ keine Engführung auf bestimmte pädagogische Aspekte von Unterricht darstellen, sondern meint die Perspektive, von der aus pädagogische Phänomene zum Gegenstand werden.

7 Claudia Eysel (2006) spricht von einer distanzierenden Objektivierung (vgl. ebd., S. 114), die das Ideal des Zur-Welt-Seins beschreibt, das via Reflexion erreicht werden soll. In dieser Arbeit nutze ich in Anlehnung an dieses Ideal die Formulierung der objektivierenden Distanzierung, da diese den im Reflexionsdiskurs zentralen Begriff der Distanzierung aufgreift und deutlich macht, dass es um einen bestimmten Modus der Distanzierung geht, der etwas mit dem Zur-Welt-Sein des Reflexionssubjekts macht. Während die Norm der objektivierenden Distanzierung also auf den Modus der Reflexion gerichtet ist, bezeichnet die an Eysel angelehnte Formulierung einer distanzierenden Objektivierung (vgl. ebd.) eher den Reflexionsgegenstand, der objektiviert wird.

zusammenhängen im Sinne einer Überschreitung der Handelndenperspektive zugunsten einer äußeren Beobachtendenperspektive. Empirische Studien, die die Qualität von schulpraktisch situierten Reflexionsituationen untersuchen, legen nahe, dass diese Norm in der Praxis fortwährend nicht erfüllt wird. Diese Beobachtung lese ich als Hinweis dafür, die Norm und das damit verknüpfte Reflexionsideal möglicherweise nicht zu dem beforschten Phänomen passen: Die im folgenden Unterkapitel vorzustellenden Diskrepanzen zwischen dem diskursiv dominanten Reflexionsideal und empirischen Untersuchungsbefunden zu pädagogischer Reflexionspraxis einerseits und die nachzuzeichnenden Widersprüche zwischen der Norm der objektivierenden Distanzierung und erziehungstheoretischen Überlegungen andererseits nehme ich zum Anlass für eine empirisch und theoretisch gestützte Arbeit am Reflexionsbegriff. Dieses Vorhaben soll im Folgenden anhand von zwei Diskursbeobachtungen plausibilisiert werden (1.1 und 1.2), bevor ein Ausblick auf das Anliegen und die Struktur der Arbeit erfolgt (1.3).

1.1 Zur Diskrepanz von Reflexionsideal und empirischen Befunden

Wenn Reflexivität als ein zentrales Qualitätsmerkmal pädagogischer Praxis gilt und die Relationierung von handlungsleitenden Begründungen und Situationen eine Kernaufgabe von Pädagog:innen ist, erscheint es konsequent, dass Reflexionsanlässe Teil von pädagogischen Ausbildungskontexten sind. Reflexion als intensive Wiederbeschäftigung mit Praxiserfahrungen hält Einzug in die Ausbildungsstruktur pädagogischer Professionen. Dass die Reflexion des eigenen berufspraktischen Handelns einen hohen Stellenwert für die Lehrer:innenbildung hat, schlägt sich in der Zentralstellung des Reflexionsbegriffs in der Diskussion um universitär begleitete Praxisphasen nieder. Hier ist insbesondere der Anspruch an Praxisphasen zu nennen, eine Verknüpfung von Theorie und Praxis zu leisten. Insbesondere das Praxissemester wird als „Königsweg“ (Favella, Herrmann & Schiefner-Rohs 2018, S. 187) einer gelingenden Theorie-Praxis-Relationierung ausgezeichnet. Für dieses Praxissemester als längere Praxisphase im Masterstudium soll das didaktische Prinzip des forschenden Lernens maßgebend sein, das eine besondere Gelegenheit für das Formulieren und Operationalisieren eigener Forschungsfragen biete (vgl. König & Rothland 2018, S. 10 f.). Indem die Studierenden im Praxissemester eigene universitär begleitete Forschungsprojekte – Studienprojekte – konzipieren und durchführen, sollen sie eine „forschende Grundhaltung“ (im Brahm 2020, S. 430) ausbilden. Neben dieser forschenden Grundhaltung wird das Kultivieren eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus als Ziel des forschenden Lernens benannt (vgl. etwa Rosemann & Bonnet 2018; Kastrop, Gröben & Ukley 2020). Der Schwerpunkt des Praxissemesters soll auf einer erkenntnistheoretischen und nicht auf einer handlungspraktischen Erschließung von Schulpraxis liegen (vgl. Schüssler & Schöning 2017, S. 40 f.). Universitär begleitete Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung stehen unter einem „Distanzierungsgebot“⁸ (Liegmann et al. 2018, S. 9) und sollen gerade einen Gegenpol zu einem Einüben von etwas Vorgegebenem darstellen. Damit soll forschendes Lernen der akademischen Orientierung der Lehrer:innenbildung Rechnung tragen, die einer dogmatischen und anwendungsorientierten Rezeption von Wissen entgegenstehen soll (vgl. Hofer 2013, S. 312). In Praxisphasen, die nicht durch Formate des forschenden Lernens gestützt werden, bestehe die Gefahr, dass „Routinen und Selbstverständlichkeiten der

8 Anke B. Liegmann et al. (2018) verwenden den Begriff „Distanzierungsgebot“ (ebd., S. 9) in Bezug auf die hochschuldidaktische Konzeption von Praktika im Lehramtsstudium. Da der Begriff die Gleichsetzung einer anspruchsvollen Reflexion mit der Idee einer fortschreitenden Distanzierung von Praxiszusammenhängen in ihrer normativen Verbindlichkeit akzentuiert, nutze ich ihn im Folgenden, um diese Tendenz zu bezeichnen.

Praxis“ (Rothland 2020a, S. 282) übernommen würden. Eine Gefahr für die akademische Lehrer:innenbildung sei nicht etwa eine Praxisferne, sondern „ein Zuviel an unreflektierter Praxis“ (Rothland & Boecker 2015, S. 113). Das Kultivieren von Reflexivität als Kernmerkmal von Lehrer:innenprofessionalität kann als übergeordnetes Ziel von forschendem Lernen gelten (vgl. Rothland & Boecker 2014, S. 388; Fichten & Weyland 2019, S. 40).⁹ Dieses Ziel wird über eine theoriegeleitete Reflexion von fremdem und eigenem Handeln anvisiert, die eine kritische Distanz zur Praxis fördere und damit gleichsam ein Imitationslernen verhindere (vgl. Rothland & Boecker 2014 S. 393).

Die Diskussion um die Wirksamkeit der Praxisphasen muss eine Kluft zwischen hohen Erwartungen und Forschungsergebnissen bearbeiten, die darauf hinweisen, dass die hochschuldidaktischen Ansprüche nicht erfüllt werden (vgl. König & Rothland 2018, S. 22; Pallesen, Schierz & Haverich 2018, S. 150; Paseka & Hinzke 2018, S. 204 f.). Untersuchungen dazu, wie Studierende in die Schulpraxis involviert werden (vgl. etwa Rosemann & Bonnet 2018; Beckmann & Ehmke 2020) und auch dazu, was im Rahmen des forschenden Lernens passiert (vgl. Herzmann & Liegmann 2018; Bennewitz & Grabosch 2018; Paseka & Hinzke 2018, Kern 2020) zeigen an, dass eine Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und Praxiserfahrungen nur unzulänglich erfolgt. In Unterrichtsbesprechungen seien theoretische Bezüge von untergeordneter Bedeutung (vgl. Beckmann & Ehmke 2020, S. 325; Führer 2020, S. 266), während stattdessen Normbekenntnisse zu leisten seien (vgl. Pallesen, Schierz & Haverich 2018, S. 158 f.). Dass Studierende sich an ihrem praktischen Kompetenzzuwachs erfreuen (vgl. Rothland 2018, S. 486) und dabei vor allem auf die Bewältigung von Praxissituationen Bezug nehmen (vgl. Hascher 2007; Bauer 2019), illustrierte ihre Haltung, ein praktisches Sich-Bewähren zu priorisieren.¹⁰ Auch auf universitärer Seite komme es zu Trivialisierungen von Reflexionssituationen, da die Studierenden die Anforderungen in einem „Abhakmodus“ (Paseka & Hinzke 2018, S. 204) mit geringer Eintauchtiefe bearbeiten oder ihre Studienprojekte als Wirkungsforschung interpretieren würden (vgl. Herzmann & Liegmann 2018, S. 60).

Die Skepsis betrifft nicht nur die in der universitären Phase der Lehrer:innenbildung verorteten Praktika, sondern auch das Referendariat gerät als zweite, schulpraktische Ausbildungsphase aus Forschungsperspektive in die Kritik, hinter den Ansprüchen einer reflexiven Lehrer:innenbildung zurückzubleiben: Gültige Normen guter Praxis würden nicht expliziert oder hinterfragt (vgl. Göltzer 1999; Schäfers 2017) und die Interaktionslogik zwischen Auszubildenden und Auszubildenden zeichne sich durch Hierarchien und Konformismusdruck aus (vgl. Wernet 2006; Wernet, Kunze & Dzengel 2015).

Die Norm der objektivierenden Distanzierung wird auch für schulpraktisch situierte Reflexionssituationen – hier kommen typischerweise Unterrichtsbesprechungen in den Blick – relevant gesetzt. Reflexionsqualität wird als theoriegeleitetes Hinterfragen von praktischen Selbstverständlichkeiten verstanden, die dadurch thematisierbar und kritisierbar werden sollen (vgl. etwa Reintjes & Bellenberg 2017, S. 119 f.; Krieg & Kreis 2014, S. 113 f.; Schäfers 2017, S. 227–231). Die wiederkehrend empirisch eingeholte Abweichung von dieser Norm und die damit

⁹ Reflexivität scheint im Professionalisierungsdiskurs einen Minimalkonsens zu konstituieren: Auch differente Vorstellungen davon, was pädagogische Professionalität bedeuten soll, setzen Reflexivität relevant. Beiden Begriffen ist gemein, dass sie vage und normativ aufgeladen sind. Für diesen Hinweis danke ich Martin Rothland.

¹⁰ Diese Zielsetzung interpretiert Rothland (2018) als ursächlich für die positive Bewertung der eigenen Kompetenzentwicklung der Absolvent:innen des Praxissemesters (vgl. ebd., S. 491). Rothland gibt hier zu bedenken, dass die Bestätigung eines positiven Selbstkonzeptes aufgrund der Verschließung vor Irritationserfahrungen gerade nicht professionalisierend sein könnte (vgl. ebd., S. 492).

verknüpfte Interpretation, praktische Ausbildungsphasen böten wenig Potenzial für Reflexion (vgl. Schüpbach 2011, kritisch hierzu Leonhard 2020a, S. 21), werden zumeist als Verweis auf ein Kompetenzdefizit der Ausbildungsakteur:innen gelesen. Dieses müsse Konsequenzen für die Lehrer:innenbildung haben (vgl. etwa Wyss 2013, S. 282; Roters 2012, S. 279) und erfordere eine (Nach-)Qualifizierung der entsprechenden Subjekte (vgl. Krieg & Kreis 2014, S. 103; Beckmann et al. 2018, S. 32; Beckmann & Ehmke 2020, S. 326).

Abweichend von dieser Interpretation kann die Diskrepanz zwischen Reflexionsnorm und Reflexionspraxis als Hinweis darauf gedeutet werden, dass Reflexion in schulpraktisch und universitär verorteten Kontexten einen anderen Modus annimmt. Impulse in diese Richtungen geben Forschungsbeiträge, die die Differenz von schulpraktischen und universitären Ausbildungssettings betonen (vgl. hierzu Kunze 2016; Bräuer, Kunze & Rabenstein 2018).

Dass praktische pädagogische Reflexion¹¹ jenseits der Norm der objektivierenden Distanzierung durchaus als Reflexion beschreibbar ist, ist es eine zentrale Annahme dieser Arbeit. Inwiefern das Interesse an praktischer pädagogischer Reflexion an erziehungstheoretische Überlegungen anknüpft, ist im folgenden Unterkapitel zu entwickeln.

1.2 Erziehungstheoretische Rückfragen

Neben eher generischen Verweisen auf die Innovationsbedürftigkeit komplexer Tätigkeitsfelder sind im Lehrer:innenbildungsdiskurs gegenstandsspezifische Begründungen dafür aufzufinden, warum Reflexion für pädagogische Praxis wichtig ist. Diese Begründungsmotive werden aber nicht in einen pädagogischen Reflexionsbegriff überführt, der einen gegenstandssensiblen Reflexionsmodus beschreibt. Stattdessen stehen erziehungstheoretisch fundierte Begründungen, warum pädagogisches Handeln reflexionsbedürftig sei, mit dem Reflexionsideal im Lehrer:innenbildungsdiskurs im Widerspruch. Dieser Gedanke soll im Folgenden erläutert werden, indem zunächst Begründungsmotive für die Reflexionsbedürftigkeit pädagogischer Praxis betrachtet und diese anschließend mit dem diskursiv dominanten Reflexionsideal kontrastiert werden.

Thomas Häcker (2019a) nennt vier Elemente, die wiederkehrend in Begründungen angeführt werden, warum Reflexion für professionelle Lehrer:innen zentral sei: die Begründungspflicht pädagogischer Eingriffe, das Theorie-Praxis-Verhältnis, die alltägliche Anforderungsstruktur von Pädagog:innen sowie mögliche Risiken pädagogischen Handelns (vgl. ebd., S. 85). Die Begründungspflicht, die als Gegenfigur zu einem situativen Entscheidungszwang professionellen Handelns gilt (vgl. Helsper 2004, S. 71), verweist auf das „Rechtfertigungsproblem“ (Häcker 2019a, S. 95) pädagogischen Handelns: Trotz der Ungewissheit, auf deren Basis die Entscheidungen zu treffen sind, müssen diese mithilfe von intersubjektiv nachvollziehbaren Argumenten begründbar und damit vertretbar sein. Gleichzeitig sind die alltäglichen Anforderungen an Pädagogik nicht durch eine sichere Wissensgrundlage zu bewältigen, sondern erfordern kreative und singuläre Lösungen. Die Kluft zwischen Wissen und Handeln ist nicht zu schließen, sondern nur handelnd zu bearbeiten (vgl. Wimmer 1996/2017, S. 425). Hier scheint das nicht-technologische Theorie-Praxis-Verhältnis auf, das ein direktes Ableiten des gut begründbaren Handelns aus Theoriebeständen verunmöglicht. Das „Rechtfertigungsproblem“ (Häcker 2019, S. 85) ist mit dem Punkt der Risiken pädagogischen Handelns verknüpft, die auf dessen

11 Der Ausdruck kennzeichnet eine in einem pädagogischen Handlungskontext situierte Reflexion, deren Gegenstand pädagogisches Handeln ist.

Machtförmigkeit und mögliche Übergriffigkeit verweisen, die angesichts der Verletzbarkeit der Edukand:innen reflexionsbedürftig seien.

Die vier angeführten Argumente lassen sich mit dem erziehungstheoretisch bedeutsamen Konnex von Ungewissheit und Verantwortung pädagogischen Handelns¹² verbinden. Die konstitutive Ungewissheit pädagogischer Interaktion mit unverfügbaren Anderen¹³ (vgl. Wimmer 1996/2017, S. 425 f.) wird im Lehrer:innenbildungsdiskurs insbesondere in professions- und strukturtheoretischen Argumentationskontexten betont (vgl. etwa Helsper 2002). Diese schließen an die professionssoziologischen Überlegungen von Ulrich Oevermann an (vgl. etwa Helsper 2001a; 2004; Combe & Kolbe 2004a). Hier spielt Reflexion eine prominente Rolle: Der Reflexionsbegriff lässt sich als Bearbeitungsversuch der Spannung zwischen der Nicht-Standardisierbarkeit von Fällen – von singulären Handlungssituationen – und der gleichzeitigen Notwendigkeit der wissenschaftlichen Grundierung verantwortlichen pädagogischen Handelns lesen. Dadurch, dass pädagogisches Handeln von konstitutiven Widersprüchen durchdrungen und daher antinomisch strukturiert sei, sei die Frage danach, was angemessenes pädagogisches Handeln sein könne, uneindeutig und darin reflexionsbedürftig (vgl. Helsper 1996/2017, S. 533).

Wenn diese Nicht-Feststellbarkeit fallsituativer Angemessenheit die Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns stiftet, erscheint ein distanzierteres und desinteressiertes Reflexionssubjekt kontraintuitiv. Ein verantwortliches Reflexionssubjekt, das für situative Ansprüche empfänglich ist und sich zu diesen verhalten kann, lässt sich schwerlich ohne das Involviertsein in Praxiszusammenhänge denken. Die Position eines „distanziert-äußeren Beobachters“ (Berndt & Häcker 2017, S. 247) geht mit einer Ablösung des Reflexionssubjekts aus seiner Beziehung zur Praxis einher. Inwiefern Erziehung dann noch zum Reflexionsgegenstand werden kann, ist fraglich: Wenn Erziehung kein direkter Beobachtungsgegenstand ist (vgl. Ruhloff 2011, S. 31), sondern durch das Involviertsein der pädagogischen Akteur:innen konstituiert wird, scheint eine Objektivierung von Erziehung einen reflexiven Zugang zu pädagogischen Erfahrungen zu verschließen. Da Ansprüche pädagogischer Situationen nicht im Modus einer objektivierenden Draufsicht zugänglich sind, ist diese kein Reflexionsmodus, der der Ungewissheit eines verantwortlichen Handelns in nicht-standardisierbaren Fällen gerecht werden kann. Das dominante Reflexionsideal steht damit im Widerspruch zu erziehungstheoretischen Begründungsmotiven der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns.

Da das Überschreiten von Praxiszusammenhängen im Lehrer:innenbildungsdiskurs als Prämisse einer anspruchsvollen, distanzierten Reflexion gehandhabt wird, wird pädagogischer Praxis ein eigenes reflexives Moment abgesprochen. Dieses reflexive Moment soll durch eine Forschendenperspektive eingeholt werden (vgl. Lehmann-Rommel 2016, S. 44). Ob die im Lehrer:innenbildungsdiskurs dominante Ausgestaltung dieser Forschendenperspektive jedoch sensibel für pädagogische Reflexionsansprüche sein kann oder selbst mit problematischen Implikationen einhergeht, ist gerade mit Blick auf einen Reflexionsbegriff zu diskutieren, der eine Nähe zu einem technologischen Wissenschaftsverständnis aufweist (vgl. Bellmann 2020a; Herzmann & Liegmann 2018).

12 Auch wenn ein ethisch verstandener Verantwortungsbegriff immer schon mit Ungewissheit verklammert ist (vgl. hierzu Gamm 2007, S. 153), betrachte ich die Ungewissheit und Verantwortung pädagogischen Handelns im Verlauf der Arbeit als zwei verschiedene Motive, um eine analytische Trennung einzuholen.

13 Trotz der Bemühung um eine gendergerechte Sprache bleibe ich bei der sozialphilosophischen Figur des Anderen beim generischen Maskulinum, da eine neutrale Form schwerlich aufzufinden ist und ich die aufgeführte Binarität einer maskulinen und femininen Form vermeiden möchte. Zudem ist der Andere als Theoriezitat nicht in eine Geschlechterordnung zu bringen: Die Anderenfigur bezeichnet einen anderen Menschen jenseits dieser Unterscheidung.

Das „Distanzierungsgebot“ (Liegmann et al. 2018, S. 9) des Reflexionsdiskurses¹⁴ antwortet auf die Angst vor einem Qualitätsverlust pädagogischer Praxis durch festgezurrte Praxisroutinen und fossilisierte Überzeugungen von Praktiker:innen. Aus dieser Befürchtung wird die Notwendigkeit abgeleitet, dass die Lehrer:innenbildung eine kritische Haltung gegenüber eingeschliffenen Routinen und Überzeugungen kultivieren helfen müsse (vgl. etwa Rothland & Boecker 2014, S. 390 f.). Der Begriff der Reflexivität wird zum Gegenbegriff zu einer unkritischen Übernahme etablierter Praxisroutinen (vgl. Dirks 1999, S. 38). Nur konsequent erscheint daher, dass Reflexivität eine zentrale Zieldimension des hochschuldidaktischen Konzepts des forschenden Lernens ist, das für die Praxisphasen innerhalb der universitären Lehrer:innenbildung orientierend sein soll. Das Durchlaufen eines Forschungsprozesses sei insbesondere förderlich für die Entwicklung einer „der Forschung innewohnenden Reflexivität“ (Feindt et al. 2020, S. 8). Diese wird als Kernmerkmal pädagogischer Professionalität angesehen: Eine Forschendenhaltung, die universitär anzubahnen sei, verspreche eine „kritisch reflektierende Distanzierungsfähigkeit gegenüber der eigenen späteren Praxis“ (Dirks 1999, S. 39).

Das Gegenbild zu einer wissenschaftsbasierten Professionalisierung wird in einem Einsozialisiert-Werden in etablierte Praxisroutinen gesehen. Reflexion stellt einen Kontrapunkt zu Routinen dar, da Reflexion das Überdenken „problematisch gewordener Lösungsstrategien“ (Bommes, Dewe & Radtke 1996, S. 233) beschreibt. Die Komplementärbewegung zu Reflexion wird als Retention bezeichnet und beschreibt das Überführen bewährter Praxen in Routinen (vgl. ebd.). Der Begriff der Retention spielt im universitären Lehrer:innenbildungsdiskurs im Gegensatz zum Reflexionsbegriff kaum eine Rolle, sodass sich hier bereits abzeichnet, dass der Schwerpunkt nicht auf einer erfolgreichen Praxisbewältigung, sondern auf dem analytisch-distanzierten Durchdringen von Praxis liegt. Dass der eingeforderte Bezug auf wissenschaftliches Wissen allerdings auch die Form einer Praxisanleitung annehmen kann und die angeregte Distanzierungsbewegung vor allem auf praktische Routinen gerichtet ist, ist im Verlauf der Argumentation zu entwickeln.

Reflexion soll scheinbar unproblematische Handlungsstrategien irritieren (vgl. Paseka & Kuckuck 2020, S. 254). Je mehr Pädagog:innen wüssten, desto ambivalenter werde die Frage nach dem angemessenen Handeln (vgl. Helsper 1996/2017, S. 533). Reflexion wird also die Funktion einer ‚Veruneindeutigung‘ der Angemessenheit pädagogischen Handelns zugesprochen: Während Routinen im Alltag eine Komplexitätsreduktion leisten sollen, soll Reflexion die Komplexität und Konflikthaftigkeit pädagogischen Handelns gerade beleuchten (vgl. kritisch hierzu Idel & Schütz 2017, S. 201). Lehrer:innenhandeln wird als „Zusammenspiel von Reflexion und Routinen für die Innovation und die Verstetigung ihrer Arbeit“ (Herzmann 2001, S. 42) konzipiert. Hier wird deutlich, dass Reflexion ein öffnender, nicht-instruktiver Charakter zugeschrieben wird. Während die Unterrichtspraxis „erhebliche Schließungstendenzen“ (Dirks & Hansmann 1999, S. 13) aufweise, denen durch Reflexion entgegenzuwirken seien. Dieser Öffnungscharakter wird hingegen durch den Reflexionsverständnis konterkariert, demzufolge Reflexion als Möglichkeit stilisiert wird, pädagogische Praxis auf der Basis von wissenschaftlichem Wissen zu optimieren (vgl. Wyss 2013, S. 57). Wenn Reflexion dabei helfen soll, die Frage nach dem Angemessenen offen zu halten, ist ein affirmativer Einsatz wissenschaftlichen Wissens zur „Reduzierung von Unsicherheit“ (Eysel 2006, S. 38) diesem Ziel nicht zuträglich, sondern gerade entgegengesetzt.

Diese Widersprüche lassen sich wie folgt bündeln: Erstens konterkariert ein Reflexionsideal, das auf ein distanzierendes und desinteressiertes Reflexionssubjekt rekurriert, das Anliegen päd-

¹⁴ Mit diesem Begriff wird die Schneise im Lehrer:innenbildungsdiskurs bezeichnet, die explizit auf Reflexion eingeht.

gogischer Reflexion, auf die hohe Verantwortung zu antworten, die pädagogisch Handelnden zukommt. Durch die Objektivierung pädagogischer Praxis wird eine lebendige Beziehung des Reflexionssubjekts zur Praxis dethematisiert, die eine Empfänglichkeit für zu verantwortende, riskante Dimensionen pädagogischer Begegnungssituationen stiftet. Zweitens steht ein affirmatives Wissenschaftsverständnis, das durch einen Reflexionsbegriff bestimmt wird, der nur die Praxis kritisch befragt, dem Anliegen entgegen, die ungewisse Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns offenzuhalten.¹⁵

1.3 Anliegen und Struktur der Arbeit

Gebündelt lassen sich die folgenden zwei Probleme als Ausgangspunkte für das Forschungsinteresse an praktischer pädagogischer Reflexion anführen: Erstens legen empirische Befunde zu Reflexion in schulischen Praxiskontexten¹⁶ nahe, dass die Norm der objektivierenden Distanzierung nicht erfüllt wird. Die Qualität von Reflexion wird empirisch gemessen und immer wieder als defizitär herausgestellt, da Reflexion nicht das leistet, was theoretisch anvisiert wird (vgl. etwa Schüpbach 2007; 2011; Reintjes & Bellenberg 2017; Leonhard et al. 2010, S. 114). Die entstehende Diskrepanz lese ich als Hinweis darauf, dass die Norm der objektivierenden Distanzierung für Reflexion in pädagogischen Praxiskontexten unpassend ist.

Diese Annahme wird zweitens durch erziehungstheoretische Rückfragen gestützt, die einen Widerspruch zwischen der Begründung der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns und dem dominanten Reflexionsideal aufzeigen. Pädagogisches Handeln gehe mit einer hohen Verantwortung der Pädagog:innen für die Edukand:innen einher. Gleichzeitig sei pädagogisches Handeln in konstitutiver Weise ungewiss, sodass ein fallsituatives Befragen der Angemessenheit des Handelns notwendig sei (vgl. Häcker 2019a, S. 85; Helsper 1996/2017, S. 533). Diese Begründung lässt sich nur schwerlich mit einem Reflexionsideal verbinden, das pädagogische Reflexion als Praxiskorrektiv anhand wissenschaftlich gültiger Wissensbestände modelliert. Das Argument, Reflexion bearbeite die Nicht-Schließbarkeit der Frage nach der Angemessenheit in pädagogischen Praxissituationen und schütze damit singuläre Fälle vor einer vorschnellen Einordnung (vgl. Helsper 1996/2017, S. 533), wird durch den idealisierten Reflexionsmodus konterkariert. Ein Reflexionsbegriff, der nicht nur auf der Ebene der Begründung der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns, sondern auch auf der Ebene des Reflexionsmodus der Gegenstandsspezifität von pädagogischem Handeln Rechnung trägt, ist im Lehrer:innenbildungsdiskurs ein Desiderat und begründet eine erziehungstheoretische Perspektive auf Reflexion.¹⁷

Diese beiden Probleme nehme ich zum Anlass, nach alternativen Modellierungen praktischer pädagogischer Reflexion zu suchen. Dieses Anliegen beschreibe ich als Versuch der (Re-)Konzeptualisierung. Der Begriff der (Re-)Konzeptualisierung bringt zum Ausdruck, dass die Arbeit den

15 Dieser Widerspruch zwischen der Ungewissheit pädagogischen Handelns und einem technologischen Wissenschaftsverständnis hängt mit der Annahme zusammen, dass Erziehung als Praxis kein festgesetztes Ziel verfolgt. Ein passendes Beurteilungskriterium ist damit nicht Effizienz (vgl. Biesta 2007, S. 5), sondern die Frage nach der Angemessenheit des Handelns, die Ziele und Mittel gleichsam betrifft.

16 Eine Reflexion, die in einem pädagogischen Praxiskontext situiert ist, bezeichne ich im Folgenden als praktische Reflexion.

17 Da der Gegenstand der in dieser Arbeit beleuchteten Reflexionssituationen Unterricht ist, könnte die Frage aufkommen, warum keine dezidiert unterrichtstheoretische Perspektive zur Schärfung eines kontextspezifischen Reflexionsmodus bemüht wird. Hier ist zu sagen, dass die Problemmarkierung, an die das (Re-)Konzeptualisierungsvorhaben anschließt, auf einer erziehungstheoretischen Ebene liegt.

Anspruch verfolgt, begriffliche Impulse für die Theoretisierung praktischer pädagogischer Reflexion zu entwerfen.¹⁸ Das (Re-)Konzeptualisierungsvorhaben hat sowohl ein schöpferisches als auch ein rückbezügliches Moment: Das schöpferische Moment liegt darin, das zu untersuchende Phänomen aus einer bestimmten Perspektive heraus anders in den Blick kommen zu lassen, als es im dominanten Diskurs zu beobachten ist, um darüber an Impulsen für einen kontext- und gegenstandssensiblen Reflexionsbegriff zu arbeiten. Dieses Anliegen kann nicht den Anspruch erheben, praktische pädagogische Reflexion besser oder ‚wirklichkeitsnäher‘ zu fokussieren, als es bislang üblich ist, sondern soll die dominante Lesart von Reflexion im Lehrer:innenbildungsdiskurs pluralisieren. Das Präfix verweist einerseits darauf, dass die in dieser Arbeit anvisierte (Re-)Konzeptualisierung an bestehende Reflexionsbegriffe anschließt und nicht allein vom empirischen Material ausgeht. Andererseits soll das ‚(Re-)‘ auch die Rückbindung an das untersuchte empirische Material zum Ausdruck bringen.¹⁹ Die darauffolgende Konzeptualisierungsarbeit ist hingegen in ihrem Charakter als Entwurf vorwärtsgewandt und darin produktiv.

Um praktische pädagogische Reflexion zu (re-)konzeptualisieren, analysiere ich, was passiert, wenn pädagogische Praktiker:innen dazu aufgefordert werden, ihre Praxis zu reflektieren. Einen Zugang zu Reflexion als empirisches Phänomen stelle ich über eine gesprächsanalytische Untersuchung von Unterrichtsnachgesprächen aus dem Referendariat her. Anhand dieser empirischen Daten unterscheide ich verschiedene Reflexionsmodi, die ich im Dialog mit Theoriemotiven ausdeute. Ziel dieses Vorgehens ist, Impulse für einen Reflexionsbegriff herauszuarbeiten, der für den Reflexionsgegenstand pädagogischen Handelns sensibel ist. Die Forschungsfrage, die in Kapitel 4 auf der Basis der Diskurssichtung hergeleitet wird, lautet: Inwiefern kommen durch das Einklammern der Norm der objektivierenden Distanzierung Reflexionsmodi im empirischen Material in den Blick, die Ansatzpunkte für eine (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion bieten?

Die Arbeit geht dieser Frage wie folgt nach: In Kapitel 2 bis 4 wird die Problemmarkierung hergeleitet, von der das Anliegen der Arbeit herrührt, praktische pädagogische Reflexion zu (re-)konzeptualisieren. Dieses Problem setzt am Reflexionsbegriff im Lehrer:innenbildungsdiskurs an. Da Reflexion ein nur schwer zu fassendes, diffus gefülltes Konzept im Lehrer:innenbildungsdiskurs ist, zeichne ich zunächst verschiedene argumentative Einsätze des Reflexionsbegriffs nach, um in Anschluss an die Unterscheidung verschiedener Reflexionsfiguren gemeinsame Begriffskonturen herauszuschärfen (Kapitel 2). Besonders pointiert müssen empirische Operationalisierungen umreißen, was unter Reflexion zu verstehen sind, sodass diese einen eigenen Fokuspunkt in der begrifflichen Spurensuche ausmachen: In Anschluss an die Diskursordnung in Kapitel 2 gehe ich vertieft auf die Frage ein, was in empirischen Studien unter Reflexion verstanden wird und welche normativen Ansprüche an eine anspruchsvolle Reflexion in universitären und schulpraktischen Kontexten gestellt werden (Kapitel 3). Diese Fokusverschiebung von groben Diskurslinien hin zu empirischen Studien zu Reflexion begründet die Trennung der Kapitel, die gemeinsam die Diskurssichtung ausmachen. Durch diese Diskurssichtung kommen Leerstellen und Ambivalenzen in den Blick, die in einer Zuspitzung der Problemstellung in Kapitel 4 gebündelt werden. Von dieser Zuspitzung ausgehend leite ich das Untersuchungsvorhaben der Studie ab und konkretisiere die Forschungsfrage.

18 Der Anspruch, ein Konzept als Programm zu entwickeln, ist dabei nicht gemeint.

19 Das Einklammern des Präfixes verweist darauf, dass ich den Rückbezug auf die empirische Analyse nicht als Aufdecken von etwas bereits latent Präsentem denke, das an die Oberfläche gebracht werden könnte, sondern die Konzeptualisierung als aktiven Prozess begreife.

Vor dem Hintergrund der Problemstellung wird in Kapitel 5 bis 8 die theoretisch-empirische Studie vorgestellt. Dafür werden zunächst methodologische und methodische Überlegungen zur empirischen Fassbarkeit des Phänomens praktischer pädagogischer Reflexion entwickelt (Kapitel 5). Auf der Grundlage erfolgt eine gesprächsanalytische Untersuchung von fünf audiographierten und transkribierten Unterrichtsnachgesprächen, die im Anschluss an sogenannte Unterrichtsbesuche im Rahmen des Referendariats stattfanden. Im Zuge der Analyse unterscheide ich verschiedene Reflexionsmodi (Kapitel 6). Diese Analyse bietet die Grundlage für die weiterführende Theoretisierung und Begriffsarbeit vor dem Hintergrund des Anliegens, praktische pädagogische Reflexion zu (re-)konzeptualisieren. In einer ersten Schneise wird ein Reflexionsmodus, den ich aufgrund der aufscheinenden kontextspezifischen Normativität als horizontgebundenes Argumentieren bezeichne, als funktional für pädagogische Praxiskontexte beschrieben (Kapitel 7). Eine zweite Schneise fokussiert einen Reflexionsmodus, in dem die Reflexionssubjekte engagiert von Begegnungserfahrungen erzählen. Diesen Modus des engagierten Erzählens relationiere ich zu alteritätstheoretischen Überlegungen, über die das engagierte Erzählen als funktional für die Reflexion pädagogischer Verantwortungserfahrungen gezeichnet werden kann (Kapitel 8).

Eine Bündelung und Vertiefung des theoretischen Ertrags der Studie erfolgt in den Kapiteln 9 und 10. In Kapitel 9 resümiere ich Überlegungen zum Reflexionssubjekt und seiner Beziehung zu dem reflektierten Gegenstand pädagogischer Praxis. Die Annahme der Ansprechbarkeit des Reflexionssubjekts ermöglicht es, dieser Beziehung eine ethische Qualität zuzusprechen. Daran anknüpfend überlege ich, inwiefern das Zugrundelegen eines ansprechbaren Reflexionssubjekts eine Idee von Reflexion stützt, die den Reflexionsgegenstand nicht objektiviert. Reflexion als Verhältnissetzung zu einem nicht-feststellbaren Gegenstand lässt Anschlüsse an bestimmte Konzeptionen einer wissenschaftlichen Professionalisierung zu, die aufgrund ihrer Sensibilität für das Ungewisse bedeutsam für pädagogisches Handeln sein können. Kapitel 10 führt die empirischen und theoretischen Gehalte zusammen, indem Dimensionen praktischer pädagogischer Reflexion gebündelt und daraufhin befragt werden, welche Impulse sie für einen gegenstands- und kontextsensiblen Reflexionsbegriff bereithalten können. Abschließend leistet Kapitel 11 eine Diskussion der Relevanz, der Blindstellen und Probleme und der möglichen Chancen und Anschlussmöglichkeiten des Untersuchungsvorhabens.

Während die Art und Weise, wie pädagogische Praktiker:innen ihr Handeln reflektieren, forschungsseitig zumeist unter einer Defizitperspektive in den Blick kommt, versucht die vorliegende Studie, praktische pädagogische Reflexion als theoriefähiges Phänomen zu beleuchten. Die Diskrepanz von Praktiker:innenreflexionen zu einem Reflexionsideal, das auf eine objektivierende Distanzierung von Praxiszusammenhängen zielt, markiert den Ausgangspunkt für eine erziehungstheoretische Arbeit am Reflexionsbegriff. Dafür werden Unterrichtsnachgespräche in theoriebildender Absicht untersucht, um Ansatzpunkte für eine (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion zu gewinnen. Ein besonderes Gewicht liegt dabei auf der ethischen Bedeutung eines für pädagogische Ansprüche empfänglichen Reflexionssubjekts, das auf eine pädagogische Verantwortungserfahrung antwortet.



Die Autorin

Judith Elisabeth Küper studierte Erziehungswissenschaft und Anglistik/Amerikanistik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Seit 2017 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft

der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts, Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, pädagogische Ethik, pädagogische Professionalisierung, Methoden und Methodologie qualitativer Sozialforschung.

978-3-7815-2535-1



9 783781 525351