Studien zur Professionsforschung
und Lehrer:innenbildung

Angela Bauer
Melanie Schmidt
(Hrsg.)

Die eigene pädagogische Praxis reflektieren

Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung

klinkhardt

Bauer / Schmidt

Die eigene pädagogische Praxis reflektieren

Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

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

Angela Bauer
Melanie Schmidt
(Hrsg.)

Die eigene pädagogische Praxis reflektieren

Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, DIPF I Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Frankfurt a.M., Fernuniversität Hagen / Universitätsbibliothek, Freie Universität Berlin / Universitätsbibliothek, Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek Hannover, Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Hochschulbibliothek Hochschule für Technik, Wirtschaft, Kultur Leipzig, Hochschulbibliothek Hochschule Mittweida, Hochschulbibliothek Zittau/Görlitz, Humboldt-Universität zu Berlin / Universitätsbibliothek, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich, IU Internationale Hochschule GmbH Erfurt, Justus-Liebig-Universität Gießen / Universitätsbibliothek, Landesbibliothek Oldenburg, Leuphana Universität Lüneburg, Pädagogische Hochschule Thurgau / Campus-Bibliothek / RPTU Kaiserslautern-Landau / Universitätsbibliothek, Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden (SLUB), Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover, Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek, Technische Universität Braunschweig, Technische Universität Chemnitz / Universitätsbibliothek, Universität der Bundeswehr München, Universität Mannheim / Universitätsbibliothek, Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt, Universitäts- und Landesbibliothek Münster, Universitäts- und Stadtbibliothek Köln – im Auftrag der Universität zu Köln, Universitätsbibliothek Augsburg, Universitätsbibliothek Bayreuth, Universitätsbibliothek Bochum, Universitätsbibliothek der LMU München, Universitätsbibliothek Dortmund, Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, Universitätsbibliothek Eichstätt-Ingolstadt, Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg, Universitätsbibliothek Graz, Universitätsbibliothek Greifswald, Universitätsbibliothek Hildesheim, Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / Frankfurt a.M., Universitätsbibliothek Kassel, Universitätsbibliothek Leipzig, Universitätsbibliothek Marburg, Universitätsbibliothek Passau, Universitätsbibliothek Marburg, Universitätsbibliothek Passau, Universitätsbibliothek Potsdam, Universitätsbibliothek Regensburg, Universitätsbibliothek Rostock, Universitätsbibliothek Vechta, Universitätsbibliothek Würzburg, Universitätsbibliothek Wuppertal.

Impressum

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.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.
Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.
Coverabbildung: © Angela Bauer, KI-generiert mit ChatGPT, OpenAI.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-ND 4.0 International
https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

ISBN 978-3-7815-6184-7 digital doi.org/10.35468/6184
ISBN 978-3-7815-2723-2 print

Inhalt

Angela Bauer und Melanie Schmidt
Reflexion des Eigenen. Einleitende Gedanken.. 7

I Theoretische Begriffsarbeit und Problematisierung von Reflexion

Daniel Wrana
Zu einer Neufassung des Reflexivitätsbegriffs diesseits des Individuums 27

Judith Küper
Zwischen diskursivem Ideal und praktischem Vollzug. Pädagogische Reflexionspraxis als theoriefähiges Phänomen in Unterrichtsnachgesprächen. 54

Philipp Illing und Richard Munnes
Was bleibt ungesagt? Psychoanalytische Impulse für die Reflexion eigenen Unterrichts 73

II Reflexionspraktiken im Feld der Lehrpersonenbildung

Saskia Bender und Denise Klenner
Reflexionsunterstützung als verdeckte Machtförmigkeit. Rekonstruktive Perspektiven auf supervisorische Praxis in der Lehrer*innenbildung. 93

Melanie Fabel-Lamla und Anca Leuthold-Wergin
Sprechen über Unterricht als kollektive Praxis im Rahmen schulpraktischer Studien. Eine adressierungsanalytische Fallstudie einer Unterrichtsnachbesprechung 109

Lydia Brack
„wir haben noch gar nichts über die lehrerin gesagt" – Der Blick auf die Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen der Lehrer*innenbildung aus subjektivierungstheoretischer Perspektive 126

III Reflexionspraktiken in Unterrichts- und Schulentwicklung sowie Organisationsentwicklung

Charlotte Schweder-Lipowski und Christian Herfter

Reflektieren als dialogische Praxis der Unterrichtsentwicklung von Lehrpersonen und Forschenden 147

Anja Langer

Von der (Heraus-)Forderung, die eigene Praxis zu verunsichern. Analysen zu diskriminierungskritisch ausgerichteten Reflexionsprozessen 166

Anne Lill

Aushandlungen der Möglichkeitsbedingungen reflexiven Sprechens – Positionierungsgeschehen in einer Schulentwicklungsberatung 185

Jakob Schreiber

Reflexivierung pädagogischer Handlungsfelder am Beispiel prozessorientierter Bildungsbeobachtung und -dokumentation in der Kindertagesbetreuung 203

IV Selbstreflexionen zur Lehrpersonenbildung im Kontext Hochschule

Tobias Leonhard

Reflexion als Wissenschaftspraxis? Zum Versuch der Entwicklung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus im Studium zum Lehrberuf 225

Anna Laros, Julia Košinár, Simone Meili und Tamina Kappeler

Praxislehrpersonen als professionalisierte Lehrerbildner*innen? Ausbildungshandeln im Spannungsfeld zwischen eigenen Orientierungen und Erwartungserwartungen der Hochschule 244

Simone Mattstedt

Selbstreflexionen im Seminar – und dann auch noch schriftlich?! Zum Stellenwert narrativen Schreibens für die professionsorientierte Selbsterkundung 266

Autor*innenverzeichnis 283

Angela Bauer und Melanie Schmidt

Reflexion des Eigenen. Einleitende Gedanken

Reflexion ist als Begriff, der im Allgemeinen für ein prüfendes, vertieftes Nachdenken steht, eng an pädagogische Frage- und Problemstellungen gekoppelt. So gilt Reflexion als das Vermögen, eine abwägend-rationale Distanz gegenüber den unmittelbaren Vollzügen des eigenen Lernens und dessen lebensweltlicher Situiertheit vornehmen zu können (Häcker 2017, 24). Weiterhin legt die in Reflexion angelegte Selbstbezüglichkeit der Lernenden – der etymologische Wortsinn des lateinischen *reflectere* lautet zurückbeugen – eine Spur zu Bildungsprozessen, in denen die Verhältnisnahme zu den individuumsbezogenen Selbst- und Weltverhältnissen mit der Möglichkeit einer Transformation des reflektierenden Subjekts assoziiert ist (z. B. Koller 2012). Darüber hinaus gilt auch das pädagogische Handeln als reflexiv, vielmehr jedoch als *reflexionsbedürftig*: Versteht man die Aufgabe pädagogischen Handelns einerseits als spannungsvolles Zusammenspiel der Tradierung von Kultur sowie gesellschaftlichen Wissensbeständen über den Generationenwechsel hinweg (vgl. Brinkmann u. a. 2023) sowie andererseits als „Antwort auf die Verletzlichkeit des neuen Anfangs" (Masschelein 1991, 206), der mit jedem Kind einhergeht, ist fortwährende Reflexion auf die Grenzen und Herausforderungen dieses Handelns notwendig (vgl. Küper 2022, 14).

Eine herausgehobene Stellung nimmt Reflexion daher im Diskurs um die Professionalität und Professionalisierung pädagogischer Berufe ein. Hier wird beispielsweise innerhalb der Lehrer*innenbildung argumentiert, dass es sich bei Reflexion um eine „Schlüsselkompetenz" (Combe & Kolbe 2004, 835) von Lehrpersonen handele. Angesichts der Ungewissheit pädagogischen Handelns sowie dessen Wirksamkeit (z. B. Helsper 2003; Luhmann & Schorr 1982) kann Reflexion sowohl Voraussetzung wie auch Mittel sein, um situationsangemessene Entscheidungen treffen und dabei zugleich eingeschliffene Praxisroutinen distanzieren zu können. Die Herausbildung eines kritisch-reflexiven, wissenschaftlichen Lehrer*innenhabitus ist demnach ein erklärtes Ziel der Professionalisierung angehender Lehrpersonen im universitären Lehramtsstudium (Helsper 2016, 104). Auf Basis dieser habitualisierten Haltung der Reflexivität sollen Pädagog*innen in der Lage sein, ihre handlungspraktisch eingeübten Gewohnheiten immer wieder zu irritieren und letztlich einen professionellen „praktisch-schulischen" (Helsper 2003, 148) Habitus auszubilden,

doi.org/10.35468/6184-einl

in dem unterschiedliche Wissensarten zwischen Theorie und Praxis in einem spannungsreichen Doppel miteinander relationiert werden. Auf diese Weise bildet Reflexion ein Relais zwischen pädagogischer Praxis und Theorie, das professionelles Handeln kennzeichnet (Combe & Kolbe 2008).
Für Professionalität scheint indes nicht nur die handlungsentlastet-retrospektive Rekonstruktion des eigenen Handelns relevant, wie sie aus einem kritisch-reflexiven Habitus heraus zu erfolgen vermag. Anschließend an Michael Wimmer (1996) ließe sich auch die Übersetzung generischen Wissens auf je spezifische Handlungssituationen als professionelle Aufgabe verstehen. Im Rahmen solcher Übersetzungen kommt ein anderes Verständnis von Reflexion zum Tragen: Sie steht dann weniger unter dem Anspruch einer (relativ) gelungenen situativen Vermittlung von Theorie und Praxis, sondern wird als steter Grenzgang zwischen unterschiedlichen Wissensarten greifbar, der ein pädagogisches Proprium ausmacht:

> „Das eigentlich Pädagogische entzieht sich also dem Wissen, denn wenn Professionen damit beschäftigt sind, abstraktes Wissen auf konkrete lebensweltliche Situationen zu übersetzen (vgl. Oevermann 1983, S. 141f.), für diese Übersetzung aber keine allgemeinen Regeln zur Verfügung stehen, bleibt ein Rest, der nicht Wissen ist und werden kann und dessen Verhältnis zum Wissen unklar ist. […] Dagegen macht dieser Rest, dieses Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können den Kern pädagogischen Handelns und der Professionalität aus, deren Aufgabe folglich darin besteht, die Beziehung zwischen einem Wissen und einer Situation, einem ‚Fall', einer Singularität herzustellen, einer Singularität, die dem Wissen Widerstand bietet als etwas ihm Fremdes, vor ihm Verschlossenes und insofern Absolutes" (ebd., 425).

Vor dem Hintergrund der vorherrschenden Annahme des Professionalitätsdiskurses, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse sich nicht technologisch-instrumentell ‚herstellen' lassen, kann Reflexion mit Wimmer stärker in der Problematik von Ungewissheit verortet werden: als Pfad zur Erfahrung der Negativität von Wissen.
Entlang dieser unterschiedlichen, hier exemplarisch gewählten theoretischen Einsätze von Reflexion wird deutlich, wie eng sie mit spezifischen Professionsideen verknüpft sind. Ein universelles Begriffsverständnis von Reflexion im Sinne einer Vereinheitlichung zu etablieren, erscheint dabei nicht zielführend, wiewohl eine Reduktion von Professionsverständnissen auch dem Gegenstand nicht gerecht werden würde.
Neben differenten theoretischen Fokussierungen findet sich im Diskurs um pädagogische Professionalität eine Vielzahl an Studien, die im Feld der Lehrer*innenbildung die dort vorfindlichen Reflexionspraktiken untersuchen. Häufig wird die Umsetzung bestehender Reflexionsideale – wie bspw. das einer „objektivierenden Distanzierung" (Küper 2022, 16ff.) gegenüber der pä-

doi.org/10.35468/6184-einl

dagogischen Praxis, auf die sich reflexiv bezogen wird – beforscht und bewertet (vgl. ebd.; auch Bauer 2019). Unabhängig von den Zugangsweisen bleibt Reflexion als Begriff dabei zumeist unscharf. Eher ist erkennbar, dass sich in den Studien grundsätzlich in affirmativer Weise auf Reflexion bezogen wird, auch wenn die Reflexionspraxis den an sie gestellten Ansprüchen mitunter hinterherhinkt. Im Verhältnis zwischen pädagogischer Theorie und Handlungspraxis gilt Reflexion als „immer schon diffus zustimmungsfähig" (Wenzl 2021, 293; vgl. auch Herzmann 2001, 22ff.). Gerade diese begriffliche Qualität von Reflexion – einerseits unbestimmt, andererseits positiv aufgeladen zu sein – eröffnet produktive Bezugnahmen auf die Reflexionspraxis innerhalb unterschiedlicher pädagogischer Kontexte; unsere Vermutung ist folglich, dass die definitorische Unschärfe von Reflexion durchaus funktional sein könnte. Angelehnt an Wimmer ließe sich fragen, ob sie nicht gar dazu beiträgt, „die Illusion der technischen Beherrschbarkeit pädagogischer Situationen" (Wimmer 1996, 426) aufrechtzuerhalten.

Blickt man indes auf die *konkreten Praktiken* des Reflektierens im Feld der Schulpädagogik und Lehrer*innenbildung – und stützt sich dabei weniger auf begriffliche Festschreibungen dessen, was (nicht) als Reflexion gilt – so stellt sich der Umgang mit pädagogischer Ungewissheit etwas anders dar. *Praktiken* lenken den Untersuchungsfokus auf die empirisch beobachtbaren Tätigkeiten und Prozesse, die sich unter dem Anspruch des Reflektierens vollziehen. Dabei kann zum einen deutlich werden, dass in konkreten Reflexionssituationen und -kontexten mehr und anderes getan wird, als das, was begrifflich mit Reflexion assoziiert wird; ohne dass dieses Mehr und dieses Andere vorschnell als dysfunktional oder unwirksam bewertet wird. Vielmehr geht es darum, den Eigensinn der Praxen zu verstehen. Zum anderen gehen mit den in den untersuchten Feldern praktizierten Reflexionen ‚Effekte' auf die Beteiligten und deren pädagogisches Selbstverständnis einher, wie auch die pädagogische Wirklichkeit eine entsprechend spezifische Kontur gewinnt.

Untersuchen ließen sich dann u. a. die folgenden analytischen Fragestellungen: Wie wird Reflexion jeweils unterschiedlich vollzogen und welche übergreifenden pädagogischen Problemstellungen lassen sich in den Vollzugsweisen dabei erkennen? Wie konstituiert sich anhand von Reflexion etwa die pädagogische Problemstellung der Professionalität? Was ‚macht' Reflexion mit den reflektierenden Personen und wie bilden sich pädagogische Sprechgemeinschaften im Reflektieren heraus? Welche pädagogischen Identifikationsangebote und -ansprüche verbinden sich mit Reflexion und wie werden diese Ansprüche behauptet?

Diese Fragen berühren einen Zugang zu Reflexion, der sie als Gegenstand von programmatischen Zielstellungen und evaluativen Wirkungsversprechungen entkoppelt und stärker auf die Effekte sowie die eröffneten Möglichkeits-

räume abzielt, die sich in actu ergeben. Anknüpfend an diese Überlegungen fokussieren wir mit dem vorliegenden Band also eine Form pädagogischer Reflexion, welche die Involviertheit in die Praxis zur konstitutiven Bedingung und zum zentralen Fokus erklärt: die Reflexion des *eigenen* pädagogischen Handelns. Wir stellen damit auf ein Gegenstandsfeld von Reflexion scharf, dass traditionell und grundlegend mit der Lehrer*innentätigkeit verbunden ist (vgl. auch Brack 2019) und einen festen Teil der ersten wie auch zweiten Phase der Lehramtsausbildung darstellt (vgl. Thiel u. a. 2021; Leonhardt u. a. 2021). Bislang wurde die Reflexion des Eigenen in ihrer immanenten Logik und der darin eingelagerten „Verhältnissetzung des Reflexionssubjekts zu pädagogischen Praxiszusammenhängen" (Küper 2022, 74) noch vergleichsweise wenig betrachtet. Antworten zu Fragen bezüglich der Besonderheiten der Reflexion eigener Unterrichtspraxis finden sich in den meisten der bereits vorliegenden, thematisch einschlägigen Sammelbände und Themenhefte kaum (vgl. bspw. Berndt u. a. 2017; Artmann u. a. 2018; te Poel & Heinrich 2020; Leonhard u. a. 2021; Reintjes & Kunze 2022). Dabei werden gerade in der Auseinandersetzung mit der eigenen Involviertheit in eine ungewisse und prekäre pädagogische Praxis die Wirkungen und Funktionen reflexiver Verhältnissetzung evident.

Der vorliegende Band stellt nun Analysen und Beobachtungen in den Fokus, in denen die eigene pädagogische Praxis zum Gegenstand der Reflexion gemacht wird. In den hier versammelten Beiträgen geht es darum, diesbezüglich bestehende Reflexionskonstrukte zu problematisieren sowie Praktiken im schulischen Kontext (und darüber hinaus), innerhalb der Lehrpersonenbildung und in Unterrichts- und Schulentwicklung sichtbar zu machen und zu diskutieren. Vor allem aber ist es ein Anliegen, das Gegenstandsfeld für neue Blickwinkel auf Reflexionen eigener pädagogischer Handlungsvollzüge zu öffnen. Instruktiv ist hierfür, die *sozialen bzw. kollektiven und gesellschaftlichen Bedingungen* in den Fokus zu rücken, die dem Eigenen vorausgehen und zugrunde liegen. Mit der Infragestellung jener bisher im Diskurs dominanten Konstruktionen von Reflexion, die stark an individualistische bzw. subjektzentrierte Vorstellungen und Wirksamkeitsannahmen gekoppelt sind, hoffen wir auch eine kritische Diskussion innerhalb der Erziehungswissenschaften anzustoßen.

Inwiefern das Eigene zum Referenzpunkt solcher Auseinandersetzungen in und um Reflexionen wird und wie gerade das Eigene aus einem sozialen Zusammenhang von Praxisvollzügen heraus emergiert, möchten wir in dieser Einführung im Folgenden akzentuieren und so einen Aufschlag für die weitere Verständigung im Rahmen des Bandes bieten.

doi.org/10.35468/6184-einl

2 Zur Praxis der Reflexion – analytische Dimensionierungen

Im Folgenden gehen wir auf ein empirisches Datum aus unserer Forschung zu Reflexionen des Eigenen ein, um an der Empirie zwei Beobachtungsperspektiven im Sinne analytischer Dimensionierungen scharf zu stellen. Damit möchten wir einen Rahmen bieten, in dem sich die im Band versammelten Forschungen ordnen und miteinander in einen Verweisungszusammenhang bringen lassen, wenngleich die Beiträge mit je eigenen Fragestellungen, theoretischen Referenzen und Materialsorten arbeiten. Stellvertretend möchten wir mit diesem Vorgehen auch aufzeigen, dass sich empirisch wahrnehmbare Reflexionsvollzüge in Abhängigkeit des jeweilig gewählten begrifflich-theoretischen Inventars, mit dem man auf die Empirie blickt, unterschiedlich erschließen lassen. Uns geht es folglich weniger um eine vertiefte Rekonstruktion, denn um den Versuch anhand der Materialstelle den Diskurs theoretisch anzureichern und somit zu anderen Betrachtungsweisen hinsichtlich des ‚Eigenen' von Reflexion einzuladen. Das verbindende Element beider analytischer Dimensionierungen ist die *Sozialität* der Reflexionspraxis: aus unserer Sicht ist diese ein zentrales Kennzeichen des Reflektierens über das Eigene, wird aber selten als solche explizit in Rechnung gestellt.

Beim nachfolgenden Datum handelt es sich um die Fundstelle aus einem Materialkorpus, welcher sich aus audiographierten Unterrichtsnachbesprechungen zusammensetzt und im Rahmen eines Forschungsprojekts zu pädagogischen Reflexionspraktiken generiert wurde (vgl. Schmidt & Wrana 2023). Unterrichtsnachbesprechungen, die häufig einen konzeptionellen Bestandteil der schulpraktischen Studien des hochschulischen Lehramtsstudiums ausmachen, stellen ein bekanntes und tradiertes Format reflexiver Auseinandersetzung mit ersten Erfahrungen eigenen Unterrichts dar (vgl. hierzu Fraefel & Seel 2017). Im beforschten Praktikumssetting hielten die Studierenden eigenverantwortlich Unterricht, den sie in Kleingruppen geplant und anschließend auch gegenseitig beobachtet hatten. Ebenso wurden sie angeleitet und unterstützt durch Hochschuldozierende und Lehrpersonen, die das sog. Mentorat übernahmen. In den Reflexionsgesprächen ging es anschließend an den gehaltenen Unterricht um die gemeinsame Versprachlichung des Beobachteten zwischen allen beteiligten Akteur*innen (außer den Schüler*innen).

Das Thema in dem hier ausgewählten Gesprächsausschnitt ist der Tafelanschrieb einer Studierenden-Praktikantin (S) des Grundschullehramts während einer Deutschstunde, in der es um die Korrektur eines Diktats ging, das die Schüler*innen geschrieben hatten. Dieser Tafelanschrieb enthielt orthografische Fehler, insofern sämtliche Wörter groß geschrieben waren. Zum Zeitpunkt, an dem der nachfolgende Ausschnitt einsetzt, wurde innerhalb der Nachbesprechungsrunde überlegt, wie man Kinder beim schriftsprachlich

doi.org/10.35468/6184-einl

korrekten Schreiben unterstützen kann. Der Uni-Dozierende (U) weist auf eine Vorbildwirkung des Tafelanschriebes hin, woraufhin sich folgender Dialog vor der Gruppe entspinnt:

U: Man könnte es natürlich an der Tafel auch richtig machen und dort nicht „sie" und „die" groß geschrieben stehen lassen.
S: Naja, aber zum Beispiel Björn [ein Schüler, der am Unterricht von S teilnahm] kam dann auch an und meinte, es geht ja auch so, wenn es zum Beispiel am Satzanfang steht.
U: Aber als Deutschlehrerin wissen Sie schon, dass das gerade kein Satzanfang *war*, den Sie dort hingeschrieben haben. Mindestens *beides* müsste dort stehen *und* thematisiert werden, ansonsten muss es klein da stehen.
S: Weiß ich nicht. Stimme ich jetzt immer noch nicht so drüber ein, weil im Schriftspracherwerbsseminar hatten wir, wie gesagt, dass das nicht Ziel der Schrifttabelle am Anfang ist.
U: Was?
S: Großklein.
S2: Ja, aber wir haben ja letztens- [spricht parallel zu U]
U: Naja, aber man muss es doch nicht falsch anbahnen. Sie als Lehrerin machen es schon richtig. Die Schüler haben noch gewisse Freiheiten.

Zunächst ist festzuhalten, dass das, was hier unter der hochschuldidaktischen Form einer Unterrichtsreflexion praktiziert wird, die sprachlich-evaluative Beurteilung des unterrichtlichen Handelns der Studentin S umfasst. S wird dabei als einzelne Person in den Fokus gerückt. Die Beurteilung von S wird über unterschiedliche Positionen (Schüler Björn, Deutschlehrer*in, Wissenschaft) hinweg verhandelt, wobei die Positionen als Argumente in einer Kontroverse dienen, die um die Repräsentation des Unterrichtsgegenstands kreist. Dabei wird auch ein Machtgefälle kenntlich im Sinne einer Deutungshoheit, die der Uni-Dozierende durchsetzt: zum Ende des Gesprächsausschnitts hin gibt es keinen geäußerten Zweifel an *seinem* Verständnis des für die zu beurteilende Unterrichtssituation adäquaten Lehrer*innenhandelns. Da dieses reflexive Sprechen zwischen den Beteiligten und weiteren Personen (Kommiliton*innen), die hier nicht als Sprechende in Erscheinung treten, stattfindet, können die anwesenden Dritten das Gehörte und Gesehene bezeugen.
Diese Momente der Differenz von Perspektiven, des konflikthaften In-Beziehung-Setzens dieser Perspektiven zu einem individuellen studentischen Handeln, der Verantwortlichmachung und Zurechnung für ein Handeln als dem ‚Eigenen' und die Machtförmigkeit des Sprechens sind beispielhafte Aspekte, die die Sozialität dieser Reflexionspraxis ausmachen. Auffällig ist dabei, dass diese Unterrichtsnachbesprechung mit einem Identitätsangebot für die Studentin verknüpft ist: Ihr wird die Anerkennung als Deutschlehrerin in Aussicht gestellt, als welche sie im Praktikum ja bereits probeweise agiert (vgl. Koch

doi.org/10.35468/6184-einl

& Schmidt 2022) – vorausgesetzt, sie anerkennt ihrerseits die damit verbundene Lehrer*innenposition und deren engen Spielraum im verantwortlichen Umgang mit orthographischen Konventionen (zu dem auch gehört, dass die Studierende das Wissen aus dem Hochschulseminar in „richtiger" Weise auf Unterrichtssituationen anzuwenden vermag).

2.1 Subjektivierung in der Reflexion des Eigenen

In einer *ersten* analytischen Dimensionierung, die wir an das Material anlegen, wollen wir nachvollziehen, wie sich in dieser Sprechpraxis der Unterrichtsreflexion ein Lehrer*in-Werden auf Ebene individualisierender Zuschreibungen vollzieht. Anschließen lässt sich dabei an die Analytik der *Subjektivierung*, die eine Untersuchung der Konstitutionsweisen von Subjektivität und Handlungsspielräumen ermöglicht und auch in vielen Beiträgen des vorliegenden Bandes adaptiert wird. Mit dem Terminus der Subjektivierung rückt ein transindividueller Konstitutionsprozess von Subjekten in den Blick, in dem sich Momente der Fremd- und Selbstbestimmung überlagern (vgl. im Überblick z. B. Bünger & Jergus 2023). Das Eigene erscheint so als Effekt einer vorgängigen intersubjektiven Relationierung. Wesentlicher Bezugspunkt für Subjektivierung sind die Arbeiten Judith Butlers (z. B. Butler 2001), die auf die sozialen Bedingungen verweisen, unter denen ein an-/erkennbares Ich hervorgebracht wird. Reflexion wird darin eingeklammert, wie etwa Reh und Ricken (2012) anschließend an Butler betonen: Ihnen zufolge meint Subjektivierung „jenen praktischen (und gerade nicht bloß bzw. gerade nicht reflexiven) Auseinandersetzungsprozess mit kulturell präsentierten Subjektformen, in dem das Individuum als ein Selbst ebenso sich selbst macht wie von anderen dazu gemacht gemacht wird" (ebd., 40).

Subjektivierungsanalytische Überlegungen sind für eine Untersuchung reflexiven Sprechens fruchtbar, um beispielsweise dem „rituellen" (Schäfer 1998) Charakter von Reflexionsgesprächen nachzugehen. Während das in der Materialstelle vorfindliche Gespräch als ein interpersonaler Austausch von rationalen Gründen zwischen zwei relativ souveränen Subjekten erscheinen mag, wird aus Perspektive von Subjektivierung die verbindliche und stiftende Kraft sozialer und pädagogischer Ordnungen kenntlich, die Inszenierungen rationaler Kommunikation rahmen. Die Teilnahme am Gespräch bietet damit die Möglichkeit einer Übernahme von berufskulturellen Sprechweisen (Bauer 2025), in denen pädagogisches Reflexionsvermögen aufgeführt wird sowie für die Inszenierung einer verantwortlichen und souveränen Lehrer*innenposition, die über die Bedingungen der Unterrichtssituation verfügt. Dabei wird kenntlich, dass das Sprechen des Dozenten größere Bestimmungskraft entfaltet; doch ist es für Ausbildungskontexte erwartbar, dass ein Wissen und

Können der Auszubildenden dargestellt und gegebenenfalls als (noch) nicht ausreichend bewertet wird. Das Reflexionsgespräch erscheint in diesem Sinne als eine Art Prüfungsauswertung, die die eigentliche Prüfung – der geleistete Unterricht der Studierenden – rückwirkend begründet; zugleich kann das Gespräch selbst als Prüfungritual befragt werden, das subjektivierend wirkt (vgl. Schäfer 1998, 168ff.).

Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung scheint im Allgemeinen eine Präferenz für die Position der Unterworfenen und Ohnmächtigen zu haben, während die Einnahme gesellschaftlich machtvollerer Positionen vergleichsweise selten untersucht wird (Langer & Wrana 2024). Für eine Professionalisierungsforschung, die sich für Subjektivierungen in den Reflexionen eigener pädagogischer Praxis interessiert, scheint hier noch Potential zu liegen. Zu fragen gilt, wie es geht und „was es kostet" (ebd., 54) Teilhabe an Macht zu gewinnen und in ein differenziertes Verhältnis zu den Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten einzutreten, die mit privilegierten Positionen ebenso verbunden sind wie mit weniger privilegierten. Für die von uns verwendete Materialstelle ist diesbezüglich herauszustellen, dass die Studentin bereits als jene Deutschlehrerin angesprochen und behandelt wird, die sie erst im Verlauf der Ausbildung werden soll. Es ist diese doppelte Sprechweise von schon/noch nicht, die die Studierende als individuell-verantwortliche Lehrperson vor allen Anwesenden vergegenständlicht. Dabei wird von der Ungewissheit pädagogischen Handelns abgesehen: Dass über die Wirkungen der Repräsentation nicht verfügt werden kann, ist in diesem Reflexionsgespräch kaum thematisch (wenngleich dies durch die Äußerung des Schülers Björn durchaus im Raum steht). So wird die – real eigentlich unmögliche – Souveränität über das Eigene der pädagogischen Praxis hier als Möglichkeit inszeniert und für alle Beteiligten verbindlich gemacht.

Subjektivierungsanalytisch lässt sich weitergehend auch die Frage stellen, wie genau in Reflexionen als einem sprachlichen Geschehen nicht-kognitive oder nicht symbolisch eindeutig erschließbare Aspekte wie das Begehren nach Anerkennung im eigenen Sein oder affektive Momente eine Rolle spielen (vgl. Butler 2001) und was dies für die Professionalisierung angehender Pädagog*innen bedeutet. Beispielsweise zeigt sich in Bezug auf die Empirie, wie die „Deutschlehrerin" als Begehrens-Wert für die Angesprochene und alle anwesenden Studierenden inszeniert wird und wie daran Forderungen geknüpft werden, sich und das pädagogische Handlungsfeld auf eine bestimmte Weise zu verstehen. Darüber hinaus ist zu fragen, wie signifikante Andere – seien es die verantworteten Schüler*innen, imaginierte ideale Identifikationsfiguren wie die hier benannte Deutschlehrer*in – im reflektierenden Sprechen über das Eigene in den Blick geraten und welche Funktion das Sprechen von und

doi.org/10.35468/6184-einl

vor anderen, wie den Kommiliton*innen und Lehrerbildner*innen hat (bspw. Bauer 2024).

2.2 Das Geteilte in der Reflexion des Eigenen

In einer *zweiten* analytischen Dimensionierung wollen wir den Blick auf den Ausschnitt des empirischen Materials so schärfen, dass nicht nur die transindividuelle Dimension der Reflexionspraxis kenntlich wird, sondern stärker noch eine kollektive Dimension dieser Sozialität zum Tragen kommt. Es geht uns um ein zwischen den Beteiligten im doppelten Sinne *Geteiltes*. Exemplarisch beziehen wir uns auf einige theoretische Annahmen Hannah Arendts (2020/1958) zum Eigenen bzw. dem Erscheinen eines singulären Individuellen im Rahmen sozialer Konstellationen. Auch wenn Arendts Arbeiten bisher noch nicht systematisch für Reflexion aufgeschlossen wurden, sollen hier trotz offener Fragen einige Überlegungen skizziert werden. So wäre zu diskutieren, unter welchen Bedingungen sich Arendts Annahmen, die sich auf politische Gestaltungsräume beziehen, auf den hochschuldidaktischen Ausbildungskontext übertragen lassen. Es wäre zudem zu fragen, wo letztere in der Arendtschen Differenz aus *poiesis* und *praxis* platziert sind (vgl. ebd.).

Arendt stellt für uns insofern eine interessante Referenz für den vorliegenden Gegenstand des Sammelbandes dar, als dass sie Handeln und Sprechen ganz ähnlich wie Butler als etwas versteht, das *zwischen* Menschen stattfindet, bei dem folglich nicht die rationale Kommunikation von Individuen als solche im Zentrum steht, sondern deren Bedingungen und Effekte. Für Arendt sind Sprechen und Handeln eng miteinander verquickte und auf Freiheitlichkeit bezogene anthropologische Tätigkeiten, die beide ein Verhältnis der Gleichheit und Verschiedenheit zwischen den Sprechenden voraussetzen (ebd., 239f.). Die kommunikative Praxis ist demnach ein strukturell plurales Geschehen; es setzt sich zusammen als Diskurs unterschiedlicher Interessen und Erfahrungen.

Dieser Diskurs lässt sich dabei nur im Horizont einer *Welt* denken, also eines Beziehungsgefüges aus Dingen und Menschen, welches den Bezugspunkt des Gemeinsamen darstellt. Während einerseits dieses Beziehungsgefüge jedem Gespräch bereits vorausgeht, wird es im Sprechen konstituiert, so dass es andererseits auch möglich ist, dieses zu verändern und neu zu gestalten. Arendt spricht hier davon, dass jeder Mensch in seinem Sprechen/Handeln einen Faden in das „Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten" (Arendt 2020/1958, 249) schlage. Grundlegend ist dabei das Prinzip der Natalität bzw. Geburtlichkeit, mit dem begrifflich gefasst wird, dass jedes Handeln die Möglichkeit bietet ein Initium zu setzen, d. h. einen Bruch im Vorhandenen erzeugen und etwas Neues anfangen zu können.

Menschen werden dort füreinander sichtbar, wo sie miteinander sprechen: So stellt Arendt heraus, „dass Menschen, auch wenn sie nur ihre Interessen verfolgen und bestimmte weltliche Ziele im Auge haben, gar nicht anders können, als sich selbst in ihrer personalen Einmaligkeit zum Vorschein und ins Spiel zu bringen" (ebd., 253). Das Gespräch ist also nicht von etwas Feststehendem abgeleitet – Sprechweisen können nicht lediglich eingeübt werden – und Menschen bedürfen der anderen, um sich selbst zu verstehen. In diesem Sinne dient die Reflexionspraxis dazu, das Eigene als solches vor und mit anderen im Erzählen greifbar zu machen. Darüber hinaus ist die kommunikative Praxis nicht nur auf Verstehen ausgelegt, sondern auch auf die *Urteilsbildung*, also auf das Formulieren einer mit dem eigenen Standpunkt verbundenen Haltung zur Welt. Auch das Urteil ergibt sich erst infolge einer Auseinandersetzung mit Anderen als einem Gegenüber und demgemäß mit der Pluralität des Menschlichen.

Die empirische Materialstelle, in der die Studentin und der Dozent miteinander vor anderen den Tafelanschrieb einschätzen, lässt sich mit Arendt im genannten Sinne als kommunikative Praxis verstehen, insofern die Beteiligten die zuvor beobachtete pädagogische Welt des Unterrichts nicht nur in ihrem Sprechen bezeugen – und damit deren Wirklichkeit verbürgen –, sondern deuten und urteilen. Mit dem Deuten und Urteilen werden, mit Verweis auf Arendt, neue Fäden in das pädagogische „Bezugsgewebe" geschlagen.

Im Beispiel wird dabei, wie wir zuvor schon herausstellten, ein Machtunterschied in der Deutung kenntlich, jedoch ist in diesem Unterschied der Aspekt des gemeinsamen Sprechens unter Gleichen nicht aufgehoben: in dieser Hinsicht erscheint es eindrücklich, dass der Dozent in seiner Einschätzung die Studentin bereits als Deutschlehrerin anspricht und damit einen *common ground* veranschlagt, auf dem plurale pädagogische Perspektiven vernehmlich werden. Der *common ground* bringt die gemeinsam getragene Überzeugung ins Spiel, dass die Gemeinschaft der Lehrpersonen entlang des Generationenwechsel des Ausbildungsgangs fortbesteht. Diese Konstitution des Gemeinsamen wirkt zugleich auch teilend, denn (mindestens) die Studentin ist mit der potentiellen Exklusion ihrer Zugehörigkeit zu diesem Gemeinsamen konfrontiert, sollte sie nicht das „richtige" Wissen bzw. das Wissen „richtig" unterrichtlich repräsentieren.

Mit Arendt lässt sich über diesen Punkt der Machtungleichheit hinausdenken, denn die Materialstelle verweist auf ein *neues* Sprechen und Handeln, das darin stattfindet und das eine Person enthüllt sowie die gemeinsame pädagogische Welt berührt. Es ist dabei nicht der Punkt, dass die Gesprächsteilnehmenden sich hinsichtlich ihrer Einschätzung des Tafelanschriebs zu einigen scheinen, sondern dass im Gespräch die Selbstläufigkeit eines Zusammenhangs aus Planung und Umsetzung des Unterrichts nachträglich unterbro-

doi.org/10.35468/6184-einl

chen wird. Es wird vermittels des reflexiven Sprechens fraglich, worin sich ein Erfolg des Unterrichts bzw. des Tafelanschriebs bemessen ließe und für wen was eigentlich als problematisch gilt. Die Studentin rekurriert auf eine Aussage des Schülers Björn und markiert damit, dass zwischen Vermittlung und Aneignung eine Differenz besteht. Seine Aussage gilt ihr als eine Art Nachweis dafür, dass die Schüler*innen bereits über ausreichend orthografisches Wissen verfügen, um den Tafelanschrieb einschätzen zu können, und sie aus der Perspektive Björns durchaus „richtig" gehandelt hat. Dies ließe sich befragen als ein Indiz für die pädagogische Urteilsfähigkeit der Studentin, die hier entlang des Urteils eines anderen (in diesem Falle Björn) und im gemeinsamen Bezug auf die Sache des beobachteten Unterrichts entsteht. Auch der Dozent ist durch die Einwände zum Nachjustieren und Durcharbeiten seiner Argumentation angehalten. So wechselt er letztlich den Fokus auf die Kinder und gesteht den Schüler*innen „gewisse Freiheiten" zu, wenngleich er darauf besteht, dass die Lehrerin es „schon richtig" zu machen hätte.

Anschließend an Arendt ließe sich also an den Reflexionspraktiken untersuchen, wie sich die Konstitution des unterrichtlichen Handlungsfelds immer wieder neu vollzieht, ausgehend davon, dass die Bestimmungen eines erfolgreichen Unterrichtshandelns verhandelbar sind. Zugleich lassen sich die Sprechräume des Reflexion in normativer Hinsicht auf die öffnende Qualität dieser Art von Kollektivität befragen: Inwiefern kann das Neue, das jede angehende Pädagogin als ihr Eigenes einbringt, in den Reflexionen (besser) zur Geltung gebracht werden?

Mit den beiden hier vorgestellten Dimensionierungen – einer subjektivierungstheoretischen sowie einer von Arendt inspirierten Lesart der Empirie – wollen wir aufzeigen, inwiefern der jeweilige Blick auf Reflexionspraktiken, in denen die eigene pädagogische Praxis den Gegenstand des Reflektierens bildet, analytische Untersuchungsräume und erziehungswissenschaftliche Fragerichtungen eröffnet. Während Subjektivierung den Fokus auf die Hervorbringung von pädagogischen ‚Adressen' der Zurechnung individueller, professioneller Souveränität lenkt, lässt sich mit Arendt das gemeinsame Bezugnehmen auf eine soziale Welt pädagogischer Erscheinungen taxieren, in die etwas Neues eingebracht werden kann. Beide Dimensionierungen erschließen die Reflexion des Eigenen als einen sozialen Vollzug und nicht als die objektivierende Distanzierungsleistung eines solipsistischen Individuums. In den Beobachtungsperspektiven geht es zudem nicht um die Frage, ob eine objektivierende Distanzierung zur eigenen Praxis gelingt – sondern vielmehr darum, was überhaupt das Eigene ist, das zu beurteilen steht und wie man für dieses verantwortlich wird.

Im vorliegenden Sammelband werden Antworten auf die Frage der Hervorbringung und Inblicknahme des Eigenen in Reflexionspraktiken aus unter-

doi.org/10.35468/6184-einl

schiedlichen Perspektiven und mit Blick auf unterschiedliche Settings gesucht und die hier angerissenen Überlegungen in unterschiedlicher Weise bearbeitet und produktiv weitergeführt.

Zu den Beiträgen des Bandes

Die Idee, verschiedene Forschungsprojekte, welche die Reflexion eigener pädagogischer Praxis ins Zentrum ihrer Betrachtungen stellen, in eine diskursive Verständigung zu bringen, verwirklichte sich in einem Zyklus von Arbeitstagungen, die in den Jahren 2022 und 2023 an der Universität Bayreuth und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg stattfanden. Ziel der Tagungen war es, die Konstitution und Eigenlogik reflexiver Praxen sowohl in theoretischer als auch empirischer Hinsicht intensiv zu diskutieren und zu perspektivieren. Dabei hat sich nicht nur bestätigt, dass mit der Begrifflichkeit der Reflexion auf ein Konstrukt rekurriert wird, das insbesondere durch den Kontext, in den es eingebunden ist, funktional oder vielleicht auch dysfunktional bestimmt ist. Auch ließ sich der Blick für die Breite reflexiver Praxen in Bezug auf Schule und Unterricht öffnen. Insbesondere der Vergleich verschiedener Reflexionsformate (Mentor*innengespräche, Supervision, Seminaristische Gespräche, Unterrichtsnachgespräche, Portfolioarbeit oder Reflexionsgespräche zwischen Wissenschaft und Schulpraxis) in unterschiedlichen pädagogischen Handlungskontexten (Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung, frühkindliche Bildung) war bereichernd und bot Impulse für die Systematisierung des Untersuchungsgegenstands der Reflexion des Eigenen. Der hier vorliegende Band dokumentiert die dort vorgestellten Befunde und geführten Diskussionen und macht sie einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich.

Im ersten Teil zur *theoretischen Begriffsarbeit und Problematisierung von Reflexion* geht es um die Diskussion bisheriger Leerstellen und Verzerrungen in der aktuellen Reflexionsdebatte. Diese werden entlang kritischer Inblicknahmen vorherrschender Ideale und Defizitzuschreibungen herausgestellt, um sie einer Bearbeitung zugänglich zu machen. Anschließend an diese Problembeschreibungen stellen die Autor*innen eigene Anschlüsse und Neufassungen vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Impulse vor und eröffnen damit einen Raum für die theoretische Weiterentwicklung des Reflexionskonstrukts.

In einem ersten Beitrag stellt *Daniel Wrana* ausgehend von historischen und systematischen Perspektivierungen des Reflexionskonstrukts eine Neufassung des Reflexivitätsbegriffs zur Diskussion. Er entwickelt eine praxeologische Lesart von Reflexion und versteht sie als eingebettet in einen gesellschaftlichen Prozess der Wissensveränderung. Für die pädagogische Professionalität bzw. Professionalisierung nimmt Reflexion dahingehend weniger eine elitäre Rolle – im Sinne ei-

doi.org/10.35468/6184-einl

ner Ressource zur Gestaltung bewussterer Praxisvollzüge – ein, sondern sie wird als genuines Moment pädagogischer Praxis bestimmt: Die Praxis *ist* demnach immer schon reflexiv, sie muss zu einer solcher nicht erst durch objektivierende Distanzierung gemacht werden. Dies zeigt Wrana in Rekurs auf ein Reflexiv-Werden von Wissen als gesellschaftlichem Prozess und ethnomethodologische Überlegungen. In anderer Weise nähert sich *Judith Küper* an das Reflexionskonstrukt an. Entlang von Empirie aus der zweiten Phase der Lehramtsausbildung nimmt sie eine Theoretisierung pädagogischer Praxisreflexion vor. Küper problematisiert die im Diskurs um pädagogische Professionalisierung häufig aufgerufene Diskrepanz zwischen einem konzeptionell bestimmten Reflexionsideal der objektivierenden Distanzierung gegenüber den eigenen Handlungen und der Gestalt, die Reflexion im praktischen Vollzug in Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat annimmt. Unter Verwendung alteritäts- und traditionstheoretischer Argumente fasst Küper Reflexion als Rahmen der Erfahrung pädagogischer Verantwortung. In Rekurs auf zwei empirisch fundierte Reflexionsfiguren – die engagierte und involvierte Reflexion – wird deutlich gemacht, dass auch einem nicht-distanzierten Reflektieren ein pädagogischer Sinngehalt zukommt. In einem dritten Beitrag zu diesem Teil betonen *Phillip Illing* und *Richard Munnes* die Bedeutung von Emotionen in der Reflexion des eigenen Unterrichts, deren Betrachtung bisher eine eher untergeordnete Rolle in der Diskussion um die Reflexion eigener pädagogischer Praxis spielten. Die Autoren argumentieren dabei für eine psychoanalytische Perspektivierung des Reflexionskonstrukts: Diese könne unbewusste Abwehrmechanismen wie Angst und Schuld, welche die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen beeinflussen, für eine Reflexion zugänglich und bearbeitbar machen. Mit Bezug auf die Kritische Theorie wird argumentiert, dass eine tiefere Auseinandersetzung mit Emotionen nicht nur für individuelle, sondern auch für gesellschaftliche Transformationsprozesse sowie deren Erforschung produktiv sein kann.

Im zweiten Teil stehen *Reflexionspraktiken im Feld der Lehrpersonenbildung* im Fokus der Betrachtungen, wobei empirische und theoretische Zugänge miteinander verzahnt werden. Die Beitragenden erforschen hier verschiedene Settings innerhalb der universitären Lehrer*innenbildung, in denen Reflexionen vorfindlich sind und diskutieren ihre Befunde vornehmlich vor dem Hintergrund macht- und subjektkritischer Annahmen. Insgesamt wird dabei erkennbar, dass Reflexionspraktiken sich stets in einem durch gesellschaftliche und pädagogische Machtverhältnisse imprägnierten Raum der Verständigung vollziehen, der präfiguriert, was von wem auf welche Art als Reflexion artikuliert wird bzw. werden kann.
Saskia Bender und Denise Klenner setzen sich mit der Praxis von Supervisionssitzungen im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung auseinander.

Anhand von Fallrekonstruktionen arbeiten sie verdeckte Formen machtvoller Inanspruchnahme von Reflexion in der Supervisionspraxis heraus. Am Beispiel zweier Modi verdeckter Machtförmigkeit (Auratisierung und Definitionsmacht) zeigen sie auf, wie Supervisor*innen die Reflexionspraxis beeinflussen und Studierende mit machtvoll gerahmten Anforderungen bei der Inblicknahme eigener Praxis konfrontieren. Vor diesem Hintergrund fordern sie zu einer kritischen Auseinandersetzung von Supervision im Kontext der Lehrer*innenbildung auf. *Melanie Fabel-Lamla und Anca Leuthold-Wergin* untersuchen Unterrichtsnachbesprechungen als kollektive Praxis. Sie zeigen durch eine adressierungsanalytische Rekonstruktion eines Reflexionsgespräches im studentischen Unterrichtspraktikum auf, wie Reflexion in diesem Setting primär als ritualisiertes, evaluierendes Sprechen über Unterricht realisiert wird und unterschiedliche und unterschiedlich vermachtete Positionierungen stattfinden. Eine zentrale Rolle spielt eine ritualisierte Lob- und Bestätigungspraxis in diesen Sitzungen, in der das Wohlfühlen zur Norm gemacht wird und die (Lehr)Person in den Fokus gerückt wird. Genau diesen letzten Aspekt nimmt *Lydia Brack* noch einmal spezifisch in ihrem Beitrag in den Blick. Sie zeigt auf, wie in Unterrichtsnachbesprechungen das Konstrukt der Lehrer*innenpersönlichkeit adressiert und damit eine ‚Realfiktion' der Lehrperson in reflexiven Sitzungen relevant gemacht wird. Im reflektierenden Sprechen wird eine Mischung aus subjektiven Eindrücken, emotionalen Bewertungen und unausgesprochenen Normen bedient und dabei die Frage der Eignung als Lehrkraft durch vage, aber wirkmächtige Zuschreibungen geprägt. Entlang der Adressierung der Kategorie „Lehrperson" werden Praktiken der Selbstaufsicht und Selbstdisziplinierung thematisch und so ermöglicht, dass deren Bedeutung sich über die Ausbildung hinaus entfalten kann.

Ein dritter Teil des Bandes widmet sich Reflexion als Moment der Weiterentwicklung und Transformation. Hierzu werden *Reflexionspraktiken in Unterrichts- und Schulentwicklung* sowie *Organisationsentwicklung* empirisch untersucht und diskutiert – und ebenfalls mit praxeologischen und machtkritischen Grundannahmen gearbeitet. Reflexion wird als soziales Geschehen in den Blick genommen, das daraufhin befragt werden kann, wie verschieden positionierte Personen in Reflexionsprozessen angesprochen werden (können) und wie Idealvorstellungen von Transformation durch Reflexion in unterschiedlichen institutionellen Kontexten bearbeitet werden.
Anja Langer analysiert Reflexionsgespräche, die in einer Lehrer*innenfortbildung zum Thema Antidiskriminierung geführt und aufgezeichnet wurden. Vor der Folie subjektivierungstheoretischer Einsichten fragt Langer, wie die Involviertheit von Lehrpersonen in die Reproduktion diskriminierender gesellschaftlicher und pädagogischer Verhältnisse reflexiv besprechbar wird und wie Leh-

doi.org/10.35468/6184-einl

rer*innen damit verbunden ihrer eigenen Praxis gegenüber die Zustimmung entziehen können. Hierbei scheint Veränderungspotential in kollektiv gerahmten Momenten der Verunsicherung auf. Von einer anderen Richtung gehen *Charlotte Schweder-Lipowski* und *Christian Herfter* an Reflexion heran und befragen diese als dialogisches Geschehen. Anhand von Gesprächsprotokollen, in denen Lehrpersonen gemeinsam mit Forschenden auf den eigenen Unterricht schauen und diesen durchdringen wollen, analysieren Schweder-Lipowski und Herfter die Reflexion als kollektives „doing theory", bei dem verschiedene Perspektiven, Normen und Wissenshorizonte zwischen Praxis und Wissenschaft verhandelt werden, die als in unterschiedlicher Weise vermachtet erscheinen. Dabei wird unter anderem deutlich, inwiefern eigene Reflexionserwartungen von Lehrpersonen auf Schüler*innen übertragen werden.
Anne Lill gibt einen Einblick in die Praxis von Schulentwicklungsberatung und macht deutlich, dass ein reflexives Sprechen über die eigene Entwicklung hier nicht im individuellen Modus hervorgebracht wird, sondern ein gemeinschaftlich geteilter Akt ist. Anhand von empirischem Material aus einer ethnografischen Studie werden Aushandlungsprozesse zwischen Berater*innen und schulische Akteur*innen analysiert. Vor dem Hintergrund der Folie reflexiver Schulentwicklungsberatung zeigt sich, dass innerhalb der Beratungspraxis die Bedingungen für reflexives Sprechen erst geschaffen werden müssen und Entwicklungsansprüche auch kollektiv zurückgewiesen werden können.
Im letzten Beitrag dieses dritten Teils richtet *Jakob Schreiber* den Blick auf die Reflexivierung pädagogischer Handlungsfelder. Untersucht wird Reflexion als zentrales Element professioneller Praxis im Feld der Kindertagesbetreuung der frühkindlichen Pädagogik. Am Beispiel prozessorientierter Bildungsbeobachtung und -dokumentation analysiert Schreiber, wie Reflexionsanforderungen in pädagogische Praktiken übersetzt werden und befragt diese Entwicklung kritisch im Zusammenhang mit ihrer Eingebundenheit in eine gesamtgesellschaftliche Dynamik der Reflexivierung.

Der abschließende Teil – *Selbstreflexionen zur Lehrpersonenbildung im Kontext Hochschule* – ist ganz dem Titel dieses Buches verschrieben. Hier nehmen Wissenschaftler*innen ihre eigene Praxis in den Blick und reflektieren Praktiken der Lehrpersonenbildung im Kontext der Hochschulbildung. Dieser selbstbezügliche Einblick in die hochschulische Reflexionspraxis des eigenen Unterrichts bietet eine besondere Analyseebene im Diskurs um das Phänomen der pädagogischen Reflexion.
Tobias Leonhard beschreibt in Form eines Werkstattberichtes die Etablierung eines hochschuldidaktischen Programms zur Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus im Kontext der schweizerischen Lehrpersonenbildung und greift somit die Frage auf, wie Reflexion als Wissenschaftspraxis konzep-

tionell umgesetzt wird. In seiner kritischen Bilanz wird deutlich, dass es notwendig ist, die vorherrschenden Entwicklungserwartungen an die hochschulische Reflexionspraxis vor dem Hintergrund institutioneller und struktureller Herausforderungen sowie der Kontingenz der Lehrpraxis zu diskutieren. Wie dies aussehen kann, zeigen *Anna Laros, Julia Košinár, Simone Meili und Tamina Kappeler* in ihrem Beitrag. Ausgehend von Befunden zum Ausbilder*innenhabitus von Praxislehrpersonen innerhalb der schweizerischen Lehrpersonenbildung erörtern sie die Frage, wie es der Hochschule gelingen kann, sich auf die Logik der professionalisierten Praxis einzulassen. Aus einer selbstreflexiven Perspektive heraus überlegen sie, was es von hochschulischer Seite aus braucht, um Praxislehrpersonen in ihrer spezifischen Rolle so zu adressieren, dass sie sich aktiv in die Gestaltung der professionellen Ausbildung angehender Lehrpersonen mit einbringen können. Auch *Simone Mattstedt* setzt sich mit der eigenen Lehrpraxis im Praxissemester auseinander, die sich in schriftlichen Selbstreflexionen von Studierenden niederschlägt. Dabei werden schriftliche Reflexionen sowohl als Produkt als auch als Prozess beschrieben und in einem zweiten Schritt die Folie der narrativen Identität nach Ricœur angelegt. In dieser Hinwendung auf das Phänomen des Reflektierens wird die besondere Herausforderung des narrativ-reflexiven Erzählens in schriftlicher Form deutlich, aber auch die Potentiale einer solchen Selbstreflexion in Abgrenzung zu kommunikativen Settings.

Zum Abschluss dieser einleitenden Gedanken möchten wir uns bei allen Autor*innen und Beteiligten der Tagungen für den interessierten und weiterführenden Austausch und die herzliche Atmosphäre im Sprechen über die Reflexion der eigenen Praxis bedanken. Wir freuen uns, dass wir mit diesem Sammelband die in Halle und Bayreuth diskutierten Beiträge verschiedener Erziehungswissenschafter*innen nun einem breiteren Fachpublikum sowie interessierten Leser*innen zugänglich machen können. Den Arbeitsbereichen Schulpädagogik in Bayreuth und Systematische Erziehungswissenschaft in Halle danken wir für die organisatorische und finanzielle Unterstützung in der Durchführung der Tagungen. Eine große Hilfe bei der Vorbereitung und Durchführung der Tagungen sowie in der Finalisierung des Bandes waren Jasmin Teßmar, Viktoria Späth, Maria Höhlig, Sophia Röstel, Lena Moser, Ronja Klughardt und Astrid Mährlein – auch ihnen möchten wir unseren herzlich Dank aussprechen. Dass wir abschließend diese frei zugängliche Publikation herausgeben können, verdanken wir der finanziellen Unterstützung des Fachinformationsdienstes Erziehungwissenschaft und Bildungsforschung (FID) und der wertvollen Begleitung und Umsetzung durch den Klinkhardt Verlag.

Leipzig und München 2025

doi.org/10.35468/6184-einl

Literatur

Arendt, H. (2020/1958): Vita activa oder Vom tätigen Leben (Neuedition, herausgegeben von Thomas Meyer). München: Piper.

Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2018): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bauer, A. (2025): Kollegiales Sprechen in Schulpraxisseminaren als Bearbeitung von professionsspezifischen Entwicklungserwartungen. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill, S. Pauling (Hrsg.): Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 257–272.

Bauer, A. (2024): Übung macht Meister?! Die Konstitutionslogik reflexiven Sprechens in Unterrichtsnachbesprechungen. In: M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei & B. Uhlig (Hrsg.): Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 228–244.

Bauer, A. (2019): Unterrichten ohne Lehrerstatus. Positionierung im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 8, 81–94.

Berndt, C., Häcker, T., & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Theorien – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brack, L. (2019): Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brinkmann, M., Weiß, G. & Rieger-Ladich, M. (2023) (Hrsg.). Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft. Weinheim: Beltz.

Bünger. C. & Jergus, K. (2023): Bildung und Subjektivierung. Systematische Spannungslinien des Subjektivierungskonzepts im Kontext von Optimierung, Digitalisierung und Migration. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 26, S. 1389–1409.

Butler, J. (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen und Können. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer, S. 857–875.

Fraefel, U. & Seel, A. (Hrsg.) (2017): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann 2017.

Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Theorien – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–45.

Helsper, W. (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In Helsper, W., Hörster, R. & Kade, J. (Hrsg.), Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, S. 142–161.

Helsper, W. (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: M. Rothland (Hrsg.), Beruf Leher/Lehrerin: ein Studienbuch (S. 103–125). Münster & New York: Waxmann.

Herzmann, P. (2001): Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. Opladen, Leske & Budrich.

Koch, S. & Schmidt, M. (2022): Pädagogiken auf Probe. Zur Autorisierung von Wissen in Aus- und Fortbildungen. In Zeitschrift für Pädagogik 68 (5), S. 629–648.

Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Küper, J. E. (2022): Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Langer, A. & Wrana, D. (2024): Subjektivierungsforschung. Gesellschaftliche Verhältnisse, Reifizierung, Kritik. In Rose, N. (Hrsg.), Adressing Inequality – Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Opladen: Barbara Budrich. S. 37–60.

Leonhard et al. (2012) (Hrsg.), Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
Masschelein, J. (1991): Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität. In: H. Peukert & H. Scheuerl (Hrsg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. 26. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 197–210.
te Poel, K. & Heinrich, M. (2020): Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung? Zur Einführung in das Themenheft. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ) 3 (2), S. 1–13.
Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: I. Miethe & H-R. Müller (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich, S. 35–65.
Reintjes, C. & Kunze, I. (Hrsg.) (2022): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Schäfer, A. (1998): Rituelle Subjektivierungen. In: A. Schäfer & M. Wimmer (Hrsg.): Rituale und Ritualisierungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–181.
Schmidt, M. & Wrana, D. (2023): Reflexive Reartikulationen und generationale Wissensdifferenzen. Zur Theorie und Empirie der Weitergabe sozialer Praktiken. In: M. Brinkmann, G. Weiß & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft. Weinheim: Beltz, S. 115–135.
Thiel, C., Küper, J. & Bellmann, J. (2021): Urteilen-Lernen als Teil der Professionalisierung von Lehrkräften. In: J. Peitz & M. Harring (Hrsg.): Das Referendariat – ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. Münster: Waxmann, S. 105–117.
Wenzl, T. (2021): Der Fall als Reflexionsübung? Oder: Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 281–298.
Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 404–447.

Autorinnen

Bauer, Angela, Dr.'in
ORCID: 0009-0007-2263-2577
Universität Regensburg
Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung im Kontext universitärer Lehrer:innenbildung, insbesondere Reflexion, Pädagogische Beziehungen in Schule, Rekonstruktive Forschungsmethoden
E-Mail: angela.bauer@paedagogik.uni-regensburg.de

Schmidt, Melanie, Dr.'in
ORCID: 0009-0001-0438-0624
Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Diskurs- und Subjektivierungsforschung, Pädagogische Adressierungen und Autorisierungen, Poststrukturalistische Bildungsforschung, Schulreform, Schulentwicklung und Schultheorie
E-Mail: melanie.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

doi.org/10.35468/6184-einl

I Theoretische Begriffsarbeit und Problematisierung von Reflexion

Daniel Wrana

Zu einer Neufassung des Reflexivitätsbegriffs diesseits des Individuums

Abstract

Reflexivität gilt als zentrale Dimension professionellen Handelns, insbesondere in der Lehrer*innenbildung, wird jedoch zugleich häufig als uneindeutig und begrenzt wirksam kritisiert. Ausgehend von der Annahme, dass diese Kritik mit einer Vorstellung eines starken, gestaltungsmächtigen Individuums bzw. Reflexionssubjekts operiert, plädiert der Beitrag für eine Neufassung von Reflexivität jenseits des Individuums. Hierbei wird argumentiert, dass Reflexivität als inhärente Eigenschaft von Wissen und sozialer Praxis aufzufassen ist. Zwei einander ergänzende Lesarten von Reflexivität – das Reflexiv-Werden von Wissen als gesellschaftlicher Prozess und der ethnomethodologische Reflexivitätsbegriff – ermöglichen dann zudem eine differenzierte Betrachtung professionellen Handelns, insbesondere in der Lehrer*innenbildung. Auf diese Weise wird Reflexivität als strukturelles Moment komplexer sozialer Felder kenntlich.

Schlagworte: Reflexivität, Professionalisierung, Wissen, Soziale Praxis, Lehrer*innenbildung

Reflexivität ist in den vergangenen Jahren zu einem wichtigen Einsatz in den Debatten zur Professionalisierung von Lehrer*innen, aber auch der Erwachsenenbildung und der Sozialpädagogik avanciert (z. B. Behrens & Buschmeyer 1982; Dirks & Hansmann 1999; Moon 1999; Hünersdorf 2000; Neuweg 2000; Herzog & Felten 2001; Bremer 2006; Forneck u. a. 2006; Berndt u. a. 2017; Aufschnaiter u. a. 2019; Reintjes & Kunze 2022). Dabei fällt eine eigenartige Dopplung auf. Reflexivität wird als ausgesprochen positiv zu wertende Eigenschaft von Professionellen und zudem als Möglichkeit der Bearbeitung verschiedenster Problemlagen herausgestellt. Zugleich aber stehen ihr Skepsis und Kritik entgegen: Reflexivität sei dann doch nicht so wirksam und hilfreich wie behauptet, mithin zeitraubend und im Grunde ein verzichtbarer Luxus, bei Professionellen ohnehin zu wenig vorhanden und als didaktisch organisierte Praxis zudem eine leere Übung. Zwar liegt dies sicher auch an zu hohen Er-

doi.org/10.35468/6184-01

wartungen an Reflexivität, aber dieser Grund ist vordergründig. Ich möchte im Folgenden argumentieren, dass das Problem an der Art und Weise liegt, wie Reflexivität verstanden und theoretisch kontextualisiert wird. Daher werde ich im Folgenden eine Neufassung des Begriffs vorschlagen, die grundlegend anders ansetzt.

Eine solche Neufassung könnte zum Ziel haben, den Begriff präziser zu fassen. Tatsächlich wird oft beklagt, dass der Begriff unklar und mehrdeutig sei und es wird an der Begriffsklärung gearbeitet. Was aber kann Klärung hier bedeuten? Zunächst ist von Belang, ob die Mehrdeutigkeit des Begriffs an der mangelnden Präzision im wissenschaftlichen Gebrauch liegt oder an der Komplexität des Phänomens und der Bedeutungsgeschichte, mit der der Begriff verbunden ist. Im Fall von Reflexivität ist sicherlich letzteres der Fall: Begriff und Phänomen haben eine über 2000 Jahre lange Geschichte in der (Selbst-)Verständigung über menschliche Subjektivität und eine ebenso lange Geschichte in der Erkenntnistheorie. Seit der Mitte des 20. Jahrhunderts ist Reflexivität auch aus der Gesellschaftstheorie nicht mehr wegzudenken. Der Begriff spielt eine wichtige Rolle in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen und nicht zuletzt in der Alltagssprache. Insofern sein Auftauchen in den Debatten zur Professionalisierung nur einen von sehr vielen Kontexten betrifft, in denen der Begriff bedeutsam geworden ist, ist zu vermuten, dass die Gründe für dessen Auftauchen in diesem Bereich auch in einem größeren Rahmen zu finden sind. Eine Klärung, die auf die Lehrer*innenbildung fokussiert, würde das, was die Karriere des Begriffs ausmacht, gar nicht in den Blick bekommen. Dass Reflexivität sogar in einem relativ klar umrissenen thematischen Gegenstandsfeld wie der Lehrer*innenbildung mehrdeutig bleibt und mit ihrem soziopolitischen Einsatz auf schwer zu fassende Weise über dieses Feld hinausweist, all das ist also wenig verwunderlich und wohl auch unvermeidlich. Nahe liegt eher, dass in dem ‚Unordentlichen' des Begriffs die Fährte für seine Klärung gefunden werden könnte.

Wollte man die Neufassung des Begriffs mit einer Vereindeutigung bewerkstelligen, dann wäre dies nur um den Preis einer Einschränkung der Komplexität zu haben. Wenn etwa mit dem Interesse empirisch analytischer Forschung eine operationalisierbare Definition von Reflexivität vorgeschlagen wird und die *scientific community* dabei aufgefordert ist, sich dieser Definition anzuschließen (z. B. Aufschnaiter u. a. 2019), dann dient dies der Präzisierung in der gemeinsamen Fokussierung gerade dieser *Community* auf einen Forschungsgegenstand. Hat der Spielzug Erfolg, entsteht etwas, das die Wissenschaftsforschung (vgl. Lakatos 1974) ein Forschungsprogramm nennt, mit Aussicht auf gemeinsamen Erkenntnisgewinn innerhalb des Rahmens, den das Programm steckt. Allerdings wird damit weder der Begriff noch das Phänomen von Reflexivität definiert, vielmehr ist das so gewonnene präzise Verständnis

doi.org/10.35468/6184-01

des Gegenstands ein neues und weiteres Verständnis, das neben die anderen tritt und der Komplexität der Bedeutung eine weitere Schicht hinzufügt. Die Einsicht des Postempirismus, dass Forschungsprogramme nur im Plural zu haben sind, dürfte kaum zu hintergehen sein (vgl. resümierend Herzog 2012, 69ff.). Daher ist der Preis jeder Präzisierung der Definition ein umso kleinerer, beobachtbarer Ausschnitt des Phänomens, eine Reduktion des *Scope*.

Im Folgenden soll daher ein anderer Weg gegangen werden, um Klärung in die Sache der Reflexivität zu bringen. Ich werde sogar vorschlagen, den Begriff noch weiter zu fassen. Dabei kommen zwei weniger beachtete und weniger offensichtliche Gebrauchsweisen des Begriffs der Reflexivität ins Spiel, die auf den ersten Blick sogar als deren Gegenteil erscheinen können. Zum einen das Reflexiv-Werden von Wissen, das sich als gesellschaftlicher Prozess in der Geschichte des Wissens zeigt und in der Wissensforschung sowie in der Theorie reflexiver Modernisierung (Beck u. a. 1996) beschrieben worden ist. Zum anderen der analytische Begriff der Reflexivität, wie ihn die Ethnomethodologie eingeführt hat. Beide Verwendungen sind zunächst kontraintuitiv, weil sie nicht von einem Individuum her gedacht sind, das reflektiert. Sie bezeichnen kein Nachdenken über sich selbst und das eigene Handeln. Sie beschreiben vielmehr Prozesse, die sich im Wissen bzw. in der Praxis vollziehen. Praxeologisch lassen sie sich als Basisprozesse begreifen, innerhalb derer dann erst Reflexivität im bisherigen Sinn erscheinen kann. Nun könnte man einwenden, es handele sich dabei doch gar nicht um Reflexivität, sondern nur um die Bedingung der Möglichkeit von Reflexivität. Das ist zunächst nicht falsch, allerdings herrscht ja relative Einigkeit, dass der übliche Begriff von Reflexivität nicht richtig funktioniert. Wenn man der These zustimmt, dass dessen individualistischer Bias der Grund dafür ist, dann eröffnet sich die hier skizzierte Möglichkeit, den bisherigen Begriff zu überwinden. Spitz formuliert: Wer findet, dass mit dem üblichen Reflexivitätsbegriff alles ok ist, kann gerne dabei bleiben.

Für diese Umschreibung des Begriffs werde ich im ersten Abschnitt den analytischen Frame des Reflexiv-Werdens von Wissen durch gesellschaftliche Komplexitätssteigerung aufgreifen, um die Geschichte der Reflexivität noch einmal anders zu erzählen und die individuelle Reflexion als negative Bewegung auf sich selbst darin verorten. Sie ist dann ein möglicher und sicher produktiver Spielzug innerhalb der Komplexitätssteigerung. Aber sie ist nicht konstitutiv. Deutlich sollte werden, dass es nicht darum geht, die individuelle Reflexion abzulehnen oder aufzugeben, sondern sie anders in Relation zu stellen. In diesem Zusammenhang werden auch die Grenzen des Vorschlags Foucaults diskutiert, Reflexion als Selbstpraktiken zu fassen. Im zweiten Abschnitt werde ich von dem ethnomethodologischen Begriff der Reflexivität ausgehen, um die Erfahrungsbildung im professionellen Handeln besser zu fassen. Von da

doi.org/10.35468/6184-01

aus ließe sich erkunden, wie eine handlungsbegleitende Reflexivität, etwas, das Donald Schön (1983) „reflection-in-action" genannt hat, und mit dem die Debatte in der Lehrer*innenbildung seit einiger Zeit kritisch ringt, denkbar werden kann. Beide Bereiche sind nicht unmittelbar gekoppelt, aber in beiden Bereichen lässt sich eine ähnliche theoretische Verschiebung vornehmen: Reflexivität nicht als individuellen Bezug auf sich selbst und mithin auch nicht als eine besondere Klasse von Selbstpraktiken zu verstehen, sondern als eine jeder Praxis inhärente Beziehung, die aber verschiedene Formen annehmen und verschieden große Relevanzen entfalten kann.

Die Darstellung und Diskussion dieser Verschiebung und Erweiterung des Verständnisses von Reflexivität kann im Folgenden nur eine Skizze bleiben, eine Idee davon, in welche Richtung man gehen, welche Fährten und Wege man bedenken könnte. An vielen Stellen gälte es, die Argumentation und das Belegmaterial weiter auszuarbeiten, auf eigene Vorarbeiten werde ich verweisen. Der folgende Text verbleibt ein vager Vorschlag, aber es werden wohl auch jene Bedenken und Einwände besser sichtbar, die nahelegen, dass Reflexivität im klassischen, individualistischen Sinn als „nachdenken-über" zu kurz gegriffen ist. Welche Wege von da aus zu gehen sind, wäre zu diskutieren.

1 Reflexivität: Reflexiv-werden von Wissen und das Problem der Selbstdistanzierung

Zunächst gilt es also, die ‚Geschichte' der Reflexivität, ausgehend von Sokrates und Kant, auf die jeder Bezug des Begriffs unweigerlich referiert, umzuschreiben, um zu zeigen, wie das „Nachdenken über" tatsächlich in einem gesellschaftlichen Prozess der Transformation von Wissen gründet.

1.1 Reflexivität von Wissen

Die Frage nach den Quellen und Ursprüngen von Subjektivität, von Reflexion und vom ‚Selbst' ist eine der in der historiografischen Tradition der ‚Kulturgeschichte' immer wieder bearbeiteten Fragen (Wrana 2021, 60ff.). Als Ort dieses ‚Ereignisses' gelten dabei klassisch die Geschichten über Sokrates. Auch in pädagogischen Rezeptionen wird Sokrates durch die Jahrhunderte hindurch immer wieder als Stifter einer neuen Möglichkeit der menschlichen Subjektivität und Dialogizität stilisiert und erscheint damit auch als Garant einer ‚anderen', nämlich auf Subjektivität hin ausgerichteten Pädagogik. Patrick Bühler (2012) hat die Geschichte dieser Deutung kritisch rekonstruiert. Die hagiografische Fokussierung auf die Person Sokrates verdeckt dabei, dass es sich um eine strukturelle Verschiebung der Form und Möglichkeit von Wissen handelt. Ebenso wie Subjektivität und Reflexivität der Person Sokrates

doi.org/10.35468/6184-01

zugeschrieben werden, so erscheinen sie auch generalisiert als etwas, das einzelnen Individuen zukommt und das seine Quelle in diesen Individuen selbst hat. Wendet man diesen Fokus von den ‚denkenden' Individuen zu überindividuellen Phänomenen des Wissens, dann lassen sich Platons Dialoge, die von der Figur Sokrates erzählen, als Problematisierungen von neuen Formen und Erfahrungen des Wissens lesen.

Diese Verschiebungen im Wissen haben ihre Möglichkeitsbedingung in der Gesellschaftsform der griechischen Polis. Die Steigerung der Nahrungsmittelproduktion, die Arbeitsteilung und komplexe Arbeitsorganisation sowie die Urbanisierung von Siedlungsräumen sind seit dem 3. Jahrtausend BC in den frühen Hochkulturen sich gegenseitig verstärkende Prozesse (Childe 1950; Algaze 2008). In der griechischen Polis folgt dieses Prozessgeflecht jedoch einem besonderen Weg unter besonderen Bedingungen. Während in den Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens die Arbeit und ihre Teilung – von der Landwirtschaft bis zur Tätigkeit der Intellektuellen – von einem Tempel- bzw. Palastsystem kontrolliert wird (vgl. Eisenstadt 1987), entsteht in der griechischen Polis ein kommunikativer und zugleich umkämpfter Aushandlungsraum, der auch die Frage umfasst, wer Macht haben und Herrschaft ausüben kann und darf (vgl. Arendt 1960, 33ff., 185ff.). Während dieser Aushandlungsraum zunächst die im engeren Sinn politischen Entscheidungen betrifft, führt das sozial verfügbare Konzept der Aushandlung in Verbindung mit dem Konzept der Mitgliedschaft einer potenziell immer größeren Gruppe von Bürgern (aber immer begrenzt auf das männliche Geschlecht) in einer Polis zu weitreichenden Konsequenzen. Die Arbeitsteilung realisiert sich nicht in einer staatlich organisierten, hierarchischen Arbeitsorganisation, sondern in einer Ausdifferenzierung von Berufsgruppen, deren Mitglieder sich je selbst organisieren und ihr Tun untereinander sowie wechselseitig beobachten und über dieses Tun debattieren. Dies führt unweigerlich zu der öffentlich diskutierten Frage, was das Wissen der jeweiligen Berufe auszeichnet, was gewissermaßen ihre Professionalität ist. Gleichzeitig mit der Frage nach dem jeweiligen Können entsteht dann auch die Frage nach dessen Lehrbarkeit. In der Polis entsteht so auch eine Gruppe von Spezialisten für die Frage des Wissens, die sogenannten Sophisten, die diese Fragen in der Öffentlichkeit diskutieren. Dies ist die besondere Form, die die intellektuellen Eliten, die es in jeder Gesellschaft gibt, in der fortgeschrittenen Polis annehmen (vgl. Itgenhorst 2014). Die platonischen Dialoge sind die wichtigste Quelle für diese Problematisierungen. Sie deklinieren die Frage durch: Was heißt es, ein guter Schriftsteller, ein guter Pädagoge, ein guter Krieger zu sein (für die Pädagogik der „Menon", Platon 2018, vgl. Wrana 2020). Dies gilt auch für die entstehenden Wissenschaften. Zwar sind die mesopotamischen und ägyptischen Gelehrten in vielen Bereichen fachlich bereits weiter gewesen, was sich aber erst in der

doi.org/10.35468/6184-01

Polis vollzogen hat, ist das Reflexiv-Werden des wissenschaftlichen Wissens, insofern Wissenschaft als Wissenschaft thematisch und in ihren Bedingungen befragt worden ist. Wie Jürgen Mittelstraß für Platons Mathematik zeigt, vollzieht sich dieses Reflexiv-Werden nicht als abstrakter philosophischer Zweifel, sondern innerhalb des Problembewusstseins des mathematischen Beweises als Praktik und insofern innerhalb des sachbezogenen Wissens selbst (Mittelstraß 1965, 422).

Wenn Wissen und Handlungsqualität eines Wissensfeldes oder eines Berufs explizit diskutiert werden, dann bedeutet dies erstens, dass ein Wissen über Wissen generiert wird und zweitens, dass das Wissen zur Debatte steht, es tritt in einen diskursiven Verhandlungsraum ein. Das Wissen fällt aus der Selbstverständlichkeit heraus, verschiedene Ansichten und Konzepte konkurrieren und um Antworten muss gerungen werden. Zum Debattengegenstand wiederum kann nur etwas werden, was auch zum Gegenstand eines Begreifens und Explizierens wird. Das Reflexiv-Werden von Wissen ist insofern ein historischer Prozess, der zwei Bedingungen hat: die Komplexitätssteigerung der gesellschaftlichen Verhältnisse und die Konstitution des Politischen als Raum der Aushandlung. Dieser Raum konstituiert sich nicht nur als ‚Agora', in der die Aushandlung stattfindet, sondern vor allem als Raum differenter möglicher Positionen, die die Bedingungen für Aushandlung bilden (Arendt). Dieser historische Prozess hat sich nicht erst bei Sokrates, sondern schon bei den Sophisten, der Berufsgruppe der Intellektuellen, die in Platons Dialogen ausführlich zur Sprache kommen, vollzogen. Reflexivität wurde so zu einem integralen und entscheidenden Moment der gesellschaftlichen Komplexitätssteigerung der Polis. Dies zeigt sich auch in Platons Wissensbegriff: Wissen wird weder als individuelles, subjektiv begründetes Wissen noch als objektives, gegenstandsbezogenes Wissen verstanden, vielmehr wird die Suche nach Wahrheit als dialogischen Prozess einer um die Wahrheit ringenden Gemeinschaft der Wissenden konzipiert (vgl. Wrana 2020, 143).

Wenn Reflexivität als Komplexitätssteigerung des Wissens bereits von der Berufsgruppe der Sophisten prozessiert wird, was wird dann mit der Figur Sokrates problematisiert? Mit Sokrates erscheint innerhalb des Reflexiv-Werdens des Wissens das Thema des Selbstbezugs. Die Sophisten sind ohne Zweifel wissende, die Gegenstände intensiv infrage stellende und um Wissen streitende Akteure. Es gibt keinen Anlass, ihnen eine Position als ‚Subjekte', wenn man diesen Begriff gebrauchen will, abzusprechen. Mit Sokrates erscheint jedoch neben dem Wissen und dem Willen zum Wissen auch die Grenze des Wissens, das Nicht-Wissen und sogar der Wille zum Nicht-Wissen. Sokrates wendet dabei die intensive Befragung der Gegenstände und den damit entstehenden Widerstreit auf sich selbst bzw. auf das eigene Wissen an. Dieser Aspekt, das Nachdenken über sich selbst, ist, was zumeist als

doi.org/10.35468/6184-01

Reflexivität bezeichnet wird. Mein Vorschlag ist nicht, dass die Befragung des eigenen Wissens in einer Selbstbeziehung unbedeutend sei oder dass man diese nicht mehr als Reflexivität bezeichnen solle, sondern dass es hilfreich ist, diese als Aspekt einer umfassenderen Reflexivität des Wissens zu betrachten. Der Bezug auf sich selbst, der Zweifel am eigenen Wissen ist eine der diskursiven Formen, die sich innerhalb eines umfassenderen Phänomens des Reflexiv-Werdens des Wissens beobachten lassen. Die selbstbezügliche Reflexivität ist damit eine der Formen der Reflexivität unter anderen Formen, sie ist nicht ihre Idealform. Sie verdankt ihre Möglichkeit auch nicht dem inneren Kern eines außergewöhnlich ‚freien' Individuums (dem Sokrates), sondern einer Komplexitätssteigerung, die sich innerhalb des Wissens vollzogen hat.

Der Selbstbezug ist eine in sich sehr komplexe und vielgestaltige Figur. Schon der Zweifel am eigenen Wissen ist nur eine Variante möglicher Selbstbeziehungen. Bei Sokrates treibt die Problematisierung aber ein ganz besonderes und sowohl Zeitgenossen als auch Nachkommen irritierendes Spiel. Innerhalb der das eigene Wissen infrage stellenden Selbstbeziehung wird nochmals eine radikale Negation vorgenommen. Die am eigenen Wissen zweifelnde Selbstbefragung könnte nämlich in einer Neuaneignung eines besseren und vielleicht stimmigeren Wissens resultieren. Vielleicht ist diese Option sogar naheliegender und ein Gutteil pädagogischer Konzepte wählt diese Option und beruht auf der Vorstellung, dass falsches Wissen weggeräumt und durch besseres Wissen ersetzt werden muss. Im Werk Platons wird in den späten Arbeiten doxa und episteme unterschieden, die bloße Meinung vom wahren Wissen und es wird die Frage gestellt, wie zu episteme gelangt werden kann (ausf. Wrana 2020). Aber der Sokrates der frühen Dialoge radikalisiert den Zweifel in einer Weise, die offen hält, ob es zu einer Stabilisierung des Selbstwissens kommen kann oder soll. Zum Ideal der Reflexivität wird dann nicht Dynamisierung und Aushandlung mit dem Ziel der Restabilisierung, sondern ein radikales Verlassen gemeinsam geteilter Wissensfelder, das mit einer ‚Einsamkeit' des Einzelnen einhergehen und selbst als Lebensstil gefasst werden konnte.

Mit Deleuze und Guattari lässt sich dieses Spannungsverhältnis als Bewegung von Deterritorialisierung und Reterritorialisierung beschreiben (Deleuze & Guattari 1992, 20f., 78f., 525f.). Die denkende Bewegung bringt ein Territorium (des Wissens) in Distanz, sie macht es problematisch, bringt es in eine Transformation. Auch wenn diese Deterritorialisierung in der Regel mit einer Reterritorialisierung, der Konstruktion eines neuen Territoriums, einer neuen Stabilität und Gewissheit einhergeht, dann erscheint doch die Individualisierung als eine Möglichkeit einer nicht endenden Deterritorialisierung, einer Bewegung, die immer weiter nach draußen geht (ausf. Wrana 2001, 15). Die radikale Negation, die unendliche Deterritorialisierung ist eine Erfahrung und

doi.org/10.35468/6184-01

ein Phantasma. Sie erscheint wahlweise als Verlockung und als Katastrophe, in jedem Fall als zutiefst verstörend – *idios* ist dieselbe Wurzel zahlreicher Wörter von Individuum bis Idiot.

So irritierend diese radikale Negation von Wissen sein mag und so sehr die Rezeption versucht gewesen ist, diesen Sokrates zu zähmen und zu entdramatisieren: Entscheidend ist, dass damit die Optionen auf den Tisch gelegt worden sind. Die Reflexivität von Wissen als Resultat gesellschaftlicher Komplexitätssteigerung ermöglicht die auf das eigene Wissen bezogene Selbstbefragung, die ihrerseits die Reflexivität von Wissen zu potenzieren in der Lage ist, mit der aber zugleich eine potentielle Destabilisierung einher geht. So wie der Streit im Aushandlungsraum die Grenzen dieses Raumes zu sprengen und zu überschreiten vermag, so vermag die Selbstbeziehung des Einzelnen die Gemeinschaft der Wissenden zu sprengen. All diese Phänomene bilden ein Terrain, in dem sie Optionen darstellen, die selbst umstritten und umkämpft sind. Die Befragung des eigenen Wissens kann darin als gewünschtes Potential erscheinen, das ein Wissensfeld dynamisiert (wie z. B. in der Lehrer*innenbildung). Sie kann auch als Gefahr und Risiko beschworen werden, weil sie das System sprengt – nicht erst, aber um so mehr sie dem Pfad einer radikalen Deterritorialisierung zu folgen scheint. Es ist dieses Terrain, in dem die Bildungstheorie versucht hat, ein Ideal zu beschreiben, deterrritorialisiert genug, um das Subjekt zu dynamisieren, gezähmt genug, um den Raum der Gesellschaftlichkeit nicht zu verlassen (z. B. Meyer-Drawe 2008). Sie hat versucht, in diesem ‚gebildeten Individuum' selbst einen festen Grund zu finden. Das kann nicht gelingen, weil das Individuum nur der Effekt eines Terrains ist, von dem her es erscheinen kann. Daher der Vorstoß, nicht die Reflexivität des Individuums, sondern die Reflexivität des Wissens zum konzeptionellen Ausgangspunkt zu machen, von dem her die verschiedenen Optionen und Phänomene der Reflexivität begreifbar werden.

1.2 Reflexive Moderne

Der gesellschaftliche Prozess, der sich in der Polis in wenigen Dekaden vollzogen hat, dann aber wieder verloren gegangen ist, hat viele Gemeinsamkeiten mit dem Prozess von Aufklärung und Moderne, der sich im Gegensatz dazu über Jahrhunderte hingezogen hat. Auch wenn die Moderne seit der Mitte des 20. Jahrhunderts mehrfach totgesagt wurde, prägt sie die Gegenwart, obgleich die historischen Brüche wieder einmal Überhand zu nehmen scheinen (vgl. Blühdorn 2024). Sowohl das Reflexiv-Werden von Wissen als auch die befragende Selbstbeziehung als auch ihre Radikalisierung sind Kennzeichnen des Prozesses der Moderne, der Modernisierung. Auch hier wird die Basis des Prozesses von einer fortschreitenden gesellschaftlichen Komplexitätssteige-

doi.org/10.35468/6184-01

rung sowie von der Entstehung eines Aushandlungsraumes – hier der ‚bürgerlichen Gesellschaft' – geprägt. Deren Strukturierungspraktiken von Öffentlichkeit führen dazu, dass Wissen reflexiv wird – aber auch, dass die Aushandlung und die Reflexivität zum Geschäft von ausdifferenzierten intellektuellen Communities/Eliten wird.

Eines der Phänomene, das mit dem Reflexiv-Werden von Wissen in der Moderne einher geht, ist die Schule. Sie ist eine gesellschaftliche Institution, die in wenigen Dekaden am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert entsteht. Tyack und Tobin (1994) haben darauf hingewiesen, dass sich hier eine „grammar of schooling" ausbildete, die über die Moderne hinweg so stabil geblieben ist, wie kaum eine andere gesellschaftliche Institution. Wissen wird expliziert, objektiviert und medialisiert, wodurch die spezifische Form schulischen Wissens hervorgebracht wird. Der Blick in die Geschichte dieses Wissens zeigt, dass dabei das schulische Wissen nur zeitweise am wissenschaftlichen Wissen orientiert war, mit zahlreichen Instanzen gesellschaftlicher Wissensproduktion vernetzt gewesen ist, und als eigenständiger und bedeutsamer Aktant in der Kodifizierung modernen Wissens gelten kann (vgl. Criblez u. a. 2025). Das schulische Wissen hat dabei zwischen Konservierung und Dynamisierung des gesellschaftlichen Wissens eine komplexe, widersprüchliche und wechselnde Geschichte. Während die Wissenschaft als der Ort begriffen worden ist, an dem Wissen umstritten sein darf und soll, galt die Schule als der Ort, an dem nur festgeschriebenes Wissen erscheinen und als solches vermittelt werden soll. Während also in der Moderne Wissen zunehmend dynamisiert wird, tendiert schulisches Wissen zu einer konservierenden und stabilisierenden Wissensform. Die Geschichte der Schule ist voll von Zweifeln und Versuchen der Überwindung dieser basalen Unterscheidung.

Auch die Selbstbefragung im Modus der Selbstbeziehung ist bestimmendes Moment der Moderne, und zwar ebenso in ihren dynamisierenden wie in ihren deterritorialisierenden Aspekten. Als radikaler Selbstzweifel erscheint sie zugespitzt am Anfang der Philosophie der Aufklärung. Für Descartes führt der radikale Zweifel am eigenen Wissen (wenn der moderne Philosoph sagt „ich zweifle", dann versteht er sich als Allgemeinheit stellvertretend für jedes vernünftige Individuum) wird in einer Art metaphysischem Trick in Gewissheit umgewandelt. Die Gewissheit entsteht durch den Glauben an die Kraft der wissenschaftlichen Methode, die geordnet und kleinschrittig beweisbar Wissen hervorbringt (Descartes 1870). Das ‚Subjekt' wird dabei als Schlüssel konstruiert: Es muss zunächst sein gesamtes bisheriges Wissen einklammern, um dann, methodisch und gesichert, neues Wissen aufbauen zu können. Reflexivität wird hier als negative Bewegung auf das eigene Wissen gefasst, die zur Bedingung von Wissenskonstruktion und -aneignung wird. Der radikale Zweifel wird zum Motor der Dynamisierung gemacht, aber sofort gezähmt.

doi.org/10.35468/6184-01

In der Moderne erscheint die Reflexivität von Wissen in der Philosophie, in der Kunst, sie erscheint als Möglichkeit von Gesellschaftskritik. Sie ist die gemeinsame Quelle von bürgerlicher Kulturkritik (Kossellek 1973; Bollenbeck 2007) und sozialistischen Gesellschaftsutopien. Das Individuum, das sich selbst befragt und in dieser Befragung zu einer (Selbst-)gewissheit gelangt, die es ermutigt, sich gegen die Gesellschaft zu stellen, ist ein zentrales Moment, das sich im modernen Aushandlungsraum des Wissens zeigt. Ein oft zitierter Fall eines ‚interventionistischen Intellektuellen' ist dafür zum Symbol geworden: Emile Zola erhebt mit „J'accuse/ich klage an…" in der Affäre Dreyfus Einspruch. Mit „je" erhebt der*die moderne Intellektuelle seine*ihre Stimme und bezieht sich reflexiv auf sich selbst als moralische Instanz. Aber diese individuellen Subjekte können nur existieren, weil mit dem Zeitschriften- und Zeitungswesen eine mediale Bühne und eine Praxis des öffentlichen Schreibens und Lesens entstanden ist. Ihr Sprechen ergibt nur Sinn, weil sie mit dem Bürgertum ein Publikum haben, vor dem sie sich inszenieren können (Habermas 1962). Und ihr Sprechen funktioniert nur, weil die Form der Reflexivität modernen Wissens genau diese Position vorhält. So individuell und subjekthaft sich diese, das Gesellschaftliche negierende, Reflexivität darstellen mag, sie wird von einer sozialen Konstellation bedingt. Ein Beispiel für die radikale Negation und Deterritorialisierung in der Reflexivität ist Friedrich Nietzsche, dessen wütende Problematisierung jedes gesellschaftlichen Wert- und Denkhorizonts zuletzt auch das geordnete bürgerliche Ich zersetzen (vgl. Schröder & Wrana 2017). Dabei erscheint diese negierende Reflexivität in der Moderne, anders als bei Sokrates, oft eher als radikaler Zweifel am Wissen der Anderen als am eigenen Wissen.

Diese negierende Reflexivität wurde zwar vom Pragmatismus verachtet und vom konservativen Staat verfolgt, aber es spricht vieles dafür, dass es ohne die Reflexivität von Wissen einschließlich der Selbstbeziehung der Individuen und des negierenden Moments keine Moderne und auch keinen Staat gäbe. Dies zeigt sich etwa in den Beschwörungen einer konservativen Bildungstheorie, die aller Umtriebe unverdächtig ist: Jeder noch so klein scheinende Bildungsprozess in der Moderne muss durch die Negativität hindurch, Verlusterfahrungen, Schmerz und Orientierungsschwierigkeiten inklusive, um dann einen gesicherten Status als Mitglied der Gemeinschaft der Gebildeten zu erlangen (z. B. Lassahn 1988). Man sieht, dass das Terrain an Optionen, die sich mit der Reflexivität des Wissens eröffnen, dem antiken Terrain ähnlich ist, und sich doch andere Rekombinationen und Phänomene zeigen.

Es ist nun schon einige Dekaden her, dass eine sozialwissenschaftliche Grand Theory versucht hat, diese Fragen und Probleme direkt mit dem Begriff der Reflexivität zu fassen. Ulrich Beck, Anthony Giddens und Scott Lash haben unter dem Titel „Reflexive Modernisierung" den Vorschlag gemacht, die Komplexitätssteigerung der Moderne in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als eine

doi.org/10.35468/6184-01

neue Phase zu begreifen, der sie das Prädikat ‚reflexiv' zugewiesen haben (Beck u. a. 1996). Reflexivität erscheint dabei in verschiedenen Bedeutungen, gemeinsam ist ihnen jedoch, dass Wissen in den Modernisierungsprozessen an immer mehr Komplexität gewinnt. Diese Komplexität entzieht sich zunehmend einem einfachen Begriff von Fortschritt und Rationalität. Folgen und Nebenfolgen eines wissensbasierten Handelns werden unübersichtlich und unkontrollierbar. Die Situation – so der Einsatz der Autoren – lässt sich auch nicht über Theorien der Ausdifferenzierung von Systemen oder Wertsphären angemessen beschreiben, zumal die gegenteilige Tendenz der Entdifferenzierung beobachtbar werde. Während Beck versucht, eine reflexive von einer vor-reflexiven Moderne zu unterscheiden, was mir ein weder erfolg- noch hilfreiches Unterfangen scheint, begreift Giddens Reflexivität im Anschluss an die Ethnomethodologie (Giddens 1996, 53), ähnlich wie ich es im Anschluss in Abschnitt 2 vorschlagen möchte: Reflexivität ist dann ein generelles Phänomen menschlichen Handelns, es nimmt nur in verschiedenen Gesellschaften unterschiedliche Formen an. Giddens postuliert, dass Reflexivität in der fortgeschrittenen Moderne zu einem bestimmenden Moment wird, weil die Moderne von Prozessen der Entbettung gekennzeichnet ist, die Individuen freisetzt (ebd.). Die hier vorgeschlagene praxeologische Neufassung des Reflexivitätsbegriffs schließt nicht direkt an Theorien reflexiver Modernisierung an. Es ist wohl auch nicht ohne Grund, dass diese Theorien so schnell wieder aus dem Repertoire der Gegenwartsanalyse verschwunden sind. Dennoch scheint mir eine Rekapitulation der Denkfiguren ebenso wie der empirischen Phänomene, die mit den Theorien reflexiver Modernisierung diskutiert worden sind, hilfreich, wenn es darum geht, Reflexivität als basalen Zug des Wissens zu begreifen.

1.3 Die unmögliche Selbstbeziehung

Das Problem der Reflexivität hatte in der Moderne noch einige Überraschungen parat. Es zeigte sich nämlich, dass ein Wissen über sich selbst, eine reflexive Beziehung zu sich selbst, gar nicht konzipierbar ist, ohne in zahlreiche theoretische Schwierigkeiten zu geraten. Eine Theorie des Subjekts und damit auch des reflexiven Selbstwissens konnte nie auf befriedigende Weise vorgelegt werden. Von Reflexivität konnte nur in Paradoxa gesprochen werden. Im Folgenden sollen nur wenige Aspekte dieser Problematik aufgeführt werden, um zu veranschaulichen, dass es kein besonderer Mangel ist, wenn es der Lehrer*innenbildung nicht besser gelingt.

Als Immanuel Kant die Möglichkeit modernen Wissens in der Kritik der reinen Vernunft grundgelegt hat, fasste er Erkenntnis als Tätigkeit des Subjekts. Das Erkenntnissubjekt kann sich der Welt nur vermittels seiner eigenen Kategorien der Erkenntnis wie Raum, Zeit oder Kausalität zuwenden. Erkennbar sind nicht die Dinge an sich, denn sie können nur unter der Bedingung

doi.org/10.35468/6184-01

der Verstandeskategorien erscheinen. Was aber garantiert dann die sinnvolle Einheit der Welt? Nach Kant gibt es diesen einen Punkt der Synthese, das Selbstbewusstsein. Dieses bringt die Vorstellung ‚ich denke' hervor und ist in jedem Gedanken gegenwärtig (Kant 1911/1781, B132). Das Subjekt als Ort des Wahrnehmens, Bewusstseins und Denkens ist die Garantie, dass alles gut ist, weil es den Zusammenhang der Welt garantiert. Vielleicht wäre ja alles gut gegangen, wenn es Kant gelungen wäre, eine schlüssige Theorie des Subjekts vorzulegen. Aber genau dies wollte nicht gelingen. Um nämlich einzulösen, was hier gefordert wird – dass sich das Selbstbewusstsein als notwendige Einheit der Verstandestätigkeit seiner selbst bewusst wird –, müsste das Subjekt schlussendlich auch sich selbst zum Gegenstand seiner Erkenntnis machen können. Das Problem ist aber, dass das Wort „ich" hier zweimal vorkommt, nämlich als Subjekt und als Objekt. „Ich bin mir also des identischen Selbst bewusst" (ebd.) schreibt Kant. Wenn das Subjekt aber sich selbst denkt, wenn es sich also zum Objekt seiner Erkenntnis macht, wer ist dann das Subjekt, das sich da denkt? Das Subjekt ist in diesem Moment des Sich-Selbst-Denkens notwendig ein anderes als das dabei gedachte Selbst. Indem das Subjekt sich selbst denkt, entzieht es sich sich selbst, es rutscht sich weg, es verdoppelt sich in „Ich" und „Mich", in „ich" und „ich selbst". Dieter Henrich (1989) kommt zu dem Schluss, dass Kant diese Misslichkeit zu verstecken versuchte, und rekonstruiert, wie seine Nachfolger im Deutschen Idealismus erfolglos versucht haben, das Problem auszuräumen. Reflexivität als Selbstbeziehung ist zwar dazu geeignet, wie bei Sokrates, einen infiniten Prozess der Deterritorialisierung des Selbst anzustoßen. Sie ist aber nicht dazu geeignet, ein Subjekt zu konstituieren, das sicheren Boden der Erkenntnis gewinnt.

In den Bildungstheorien von Rousseau, Humboldt, Schiller und Hegel wurde diese Figur historisiert und damit verzeitlicht. Mit Bildung wird dabei immer eine in der Vergangenheit schon einmal dagewesene oder in der Zukunft zu erreichende Fülle postuliert. Reflexivität erscheint dabei zugleich als erstrebenswertes Moment von Bildung, denn das Subjekt soll nicht nur über sich selbst wissen, sondern auch sich selbst im Denken wissen. Aber zugleich erscheint Reflexivität als Problem, weil sie das Subjekt von sich selbst entfernt, es entfremdet, auf einen Prozess des Leidens an sich selbst schickt (ausf. Wrana 2021). Man kann die Bildungstheorie drehen und wenden und findet sich doch immer wieder in einer glücklich-unglücklich-ambivalenten Reflexivität. Dies ist von der Theoriekonstruktion bedingt und den Fragen, die dort gestellt werden. Es ist vor allem dadurch bedingt, dass es in der Bildungstheorie eben um ‚das Subjekt' und seine Steigerung und seinen Möglichkeitsraum geht. Die hier vorgeschlagene Retheoretisierung lässt diesen Theorietypus hinter sich.

Auf den ersten Blick scheint diese Schwierigkeit eine Eigenschaft der idealistischen Subjektphilosophie zu sein. Michel Foucault hat jedoch in seiner Studie

doi.org/10.35468/6184-01

zum modernen Wissen, der *Ordnung der Dinge* (1974/1966), gezeigt, wie das Subjekt in allen modernen Wissensfigurationen als Konstruktion erscheint, und zwar als Gespaltene. Es wird einerseits als allgemeines und universelles Subjekt konstruiert, das als legitimierender Fluchtpunkt modernen Wissens fungiert. Foucault konnte im analytischen Durchgang durch die Konstruktionsweisen mehrerer Humanwissenschaften zeigen, dass diese Funktion des Subjekts diese Wissenschaften von 1800 bis in die 1960er Jahre organisiert. Kant liefert in der Sicht Foucaults lediglich eine abstrakte erkenntnistheoretische Beschreibung dieser neuen Erkenntnisform. Zugleich aber beschreiben die Wissenschaften der Moderne den Menschen als ein Objekt bzw. sie fassen den Menschen qua Wissen so, dass er zu einem Objekt moderner Macht- und Regierungspraktiken wird. Der Mensch, a. k. a. das Subjekt, erscheint so als seltsame, „empirisch-transzendentale Dublette" (ebd., 384). Er ist souverän und unterworfen, Ursprung und Effekt zugleich. Die Reflexivität steht im Zentrum dieses Doubles: Einerseits ist sie möglich, unumgänglich und verspricht qua Selbstbeherrschung die Beherrschung der jeweiligen Sache, mit der ein Mensch zu tun hat. Zugleich, und mit der ersten Seite der Doublette unvermittelt, erscheint Reflexivität immer defizitär: Sie ist wahlweise ungenügend oder nur Vorwand, Inszenierung und Schein. Viele Aufsätze zur Reflexivität in der Lehrer*innenbildung verbleiben im Denken der Doublette, wenn sie zunächst Reflexivität als wünschenswertes Gut postulieren, um diese dann empirisch zu rekonstruieren und nur Defizite finden. Dies ist schlicht ein Effekt der Eigenstruktur subjekttheoretisch gedachter Reflexivität: Transzendental subjekthaft und gleichzeitig empirisch objekthaft.

Poststrukturalistische Theorie ermöglicht, aus dem Denken der Doublette auszusteigen und nach anderen Wegen zu suchen, Reflexivität zu fassen. Von hier aus lässt sich auch begreifen, inwiefern mit der Rede vom Subjekt eine universelle Figur verbunden ist, die ein Potenzial des Menschen beschreibt, das dann in Machtpraktiken hervorgebracht werden soll. Sie ermöglicht zunächst einmal, die alten diskursiven Figuren in Distanz zu bringen. Als problematisch erscheinen dann nicht die empirischen Subjekte, die der ihnen gestellten Aufgabe der Reflexivität nicht hinreichend nachkommen, sondern der Zusammenhang, in dem sich diese Aufteilung vollziehen kann und damit der mit Reflexivität verbundene Anspruch und die daraus folgenden Zuschreibungen. Diese Verschiebung ist die Grundvoraussetzung, um Reflexivität anders in den Blick zu bekommen.

1.4 Selbstpraktiken und Selbstsorge

Foucault hat in seinen späten Arbeiten Subjektivität und Reflexivität theoretisch neu konstruiert, was viele Anschlüsse, auch in den Erziehungswissenschaften, hervorgebracht hat. Der zentrale Einsatz ist dabei der Begriff der Selbstprakti-

doi.org/10.35468/6184-01

ken. Reflexivität wird dabei nicht mehr subjekttheoretisch als Tun eines Subjekts gefasst, sondern als soziale Praxis. Foucault setzt erneut in der Antike an und zeigt, dass nicht die Selbsterkenntnis, sondern die Aktivität der „Sorge um sich" (Foucault 1989) der Ausgangspunkt einer Historisierung von Reflexivität sein müsse. Der römische Kaiser Marc Aurel beispielsweise schreibt ein Tagebuch, aber nicht, um seine wahren Empfindungen auszudrücken. Wenn er etwa sein Badewasser als eklig beschreibt, dann führt er eine Schreibübung des Epiktet durch, deren Ziel es ist, das Selbst von der leidenschaftlichen Verhaftung an die Dinge zu lösen (vgl. Wrana 2006, 29). Reflexivität als Rückwendung auf sich selbst ist so gesehen eine transformierende und performative Praxis, sie soll das Subjekt verändern, es nach einem Stil gestalten. Auch wenn die Rückwendung mit dem Ziel erfolgt, ein Wissen über sich selbst hervorzubringen, bspw. in der katholischen Praxis der Beichte, dann ist diese Reflexivität genau darin performativ: Im Fall der Beichte konstituiert das Setting und seine Kontexte eine bestimmte Form des Gesprächs, bestimmte Fragen, die zu beantworten sind und bestimmte Normen, anhand derer die Subjektivierung zu verlaufen hat. So wird das Subjekt als ein ‚Sündiges' oder eben auch als ein von Sünde freies im Horizont einer spezifischen Normativität hervorgebracht. Foucault zeigt dabei, wie diese Praxis des Selbst zunächst in der christlichen Pastoralmacht und dann in den modernen Institutionen in Machtverhältnisse institutionalisiert worden ist (Foucault 2005, 967). Menschen sind aufgefordert, über sich selbst zu sprechen, von ihren Taten zu berichten, diese im Horizont von Normen selbst zu beurteilen oder auch in Prüfungen ihr Wissen zu präsentieren. Reflexivität wird selbst zu einem Einsatz im Spiel der Macht (Foucault 1987). Foucault beschreibt auch, wie die Selbstpraktiken zu einem zentralen Element der Gouvernementalität, der Weise, wie in der Moderne Institutionen und Individuen über Machtverhältnisse verknüpft werden (Foucault 2004/1977). Eigenartigerweise wird bei Foucault und in der Rezeption kaum direkt von Reflexivität gesprochen, allerdings ist Reflexivität im Sinne eines performativen Rückbezugs auf sich selbst/sein Selbst und sein*ihr Wissen ein wesentliches Element dieser Subjektivierung. Reflexivität ist, was die Praktiken des Selbst von anderen, objektivierenderen Subjektivierungspraktiken unterscheidet (vgl. Dreyfus & Rabinov 1987, 173ff.).

Der Vorschlag Foucaults, Reflexivität als gesellschaftliche Praxis zu fassen, war zweifelsohne produktiv und hat zahlreiche Lesarten und Anschlüsse hervorgebracht. Sie sind allerdings in der Verschiedenheit ihrer erkenntnispolitischen Einsätze auf sonderbare Weise unterschiedlich. Es finden sich Anschlüsse, die die gegenstandsbezogene Beschreibungskraft eines Sektors gesellschaftlicher Praxis hervorheben, wenn etwa von Andreas Reckwitz eine Kartographie von Selbstpraktiken vorgeschlagen wird (Reckwitz 2009; ähnlich Alkemeyer 2013). Es finden sich Anschlüsse, die jene Aspekte hervorheben, mit denen in den

doi.org/10.35468/6184-01

von Foucault beschriebenen antiken Selbstpraktiken eine neue Möglichkeit erscheint, Kritik zu verorten als eine, die aus der Bewegung einer grundlosen Positionierung und eines Engagements erscheint. Bei Judith Butler (2002 im Anschluss an insb. Foucault 1992) explizit, aber implizit auch in den Arbeiten, die das Motiv der Parrhesia, der in der Subjektivität gründenden Kritik ohne Furcht vor der Verurteilung hervorheben (z. B. Gehring & Gelhard 2012). Es finden sich dann Anschlüsse, die die ästhetische Dimension der Selbstpraktiken hervorheben als eine neue Form einer selbstgenügsamen Lebenskunst (Schmid 2003). Die Selbstpraktiken können für ein unbedingtes Engagement für die Sache stehen, aber auch für eine große Geste der Negation im Sinne der Inszenierung eines ‚not involved here'. Stephan Münte-Goussar (2017) hat verschiedene Varianten dieser Praktiken der Reflexivität aufgezeigt. Alle diese Lesarten der Selbstpraktiken haben gemeinsam, dass es darum geht, eine Reflexivität zu erlangen, die ohne deren machtförmige Seite auskommt oder sie zumindest irgendwie ‚austrickst'.

Eine weitere Lesart knüpft an Foucaults Analytik zur Gouvernementalität an und zeigt, wie Reflexivität in wissensbasierten Ökonomien zu einem Erwartungshorizont für die Individuen geworden ist, in dem diese sich als aktive, selbstregulierende und selbstoptimierende Individuen begreifen (z. B. für die Soziologie Lemke u. a. 2000; Bröckling 2007; in der Sozialpädagogik Kessl 2005; Erwachsenenbildung Forneck & Wrana 2005, Wrana 2006 und Ott 2011; für Schule/Schulentwicklung Czejkowska 2006; Schmidt 2020; Langer 2024). In Feedbacks, in der Selbstbeobachtung und -auskunft, im Schreiben von Berichttexten über sich selbst usw. werden Menschen zur Selbstbeobachtung angehalten und diese wird mit Fremdbeobachtung vermittelt. Aus dieser analytischen Perspektive ist das Ziel dieser Selbstpraktiken, die spätmodernen Wissensfelder zu dynamisieren. Wissensarbeiter*innen sollen durch Reflexion dazu gebracht werden, kreativ und proaktiv zu sein, Verantwortung für Scheitern selbst zu übernehmen. Kurz: Mit Reflexivität sollen sie produktiver werden. Ein wesentliches Moment an dieser Kontextualisierung von Praktiken der Reflexivität ist, dass sie Individuen in ein kompetitives Verhältnis zu anderen bringen. Wer in diesem Sinn reflexiv wird, kann sich unter der Bedingung begrenzter Ressourcen Vorteile versprechen. Die erziehungswissenschaftliche Forschung zur Gouvernementalität hat gezeigt, wie diese Selbstpraktiken als Moment einer neuen Figuration pädagogischer Institutionen implementiert worden sind.

Zweifelsohne ist mit Foucaults Ansatz, Reflexivität und Subjektivität über Selbstpraktiken zu beschreiben ein großer analytischer Gewinn verbunden, weil Reflexivität so als empirischer Gegenstand beschrieben und in entsprechende Kontexte eingebettet werden kann. Für die Rolle der Reflexivität in den Machtverhältnissen von der Pastoralmacht bis zur Gouvernementalität etwa lässt sich zeigen, wie Reflexivität institutionalisiert und für verschiedene Zwecke genutzt

doi.org/10.35468/6184-01

worden ist. So wird auch verständlich bzw. rekonstruktiv erklärbar, warum Reflexivität zu einem bildungspolitischen Einsatz geworden ist, von dem man sich etwas für die Institution der Schule verspricht: Das Wissen der Lehrer*innen soll dynamisiert werden, um das System Schule auf Herausforderungen adaptierbar zu machen. Dabei geht es nicht einfach nur um Leistungssteigerung, sondern immer auch um andere politische Einsätze: Inklusion, soziale Ungleichheit, Diversität und Differenzsensibilisierung usw. Reflexivität erscheint aus dieser Perspektive als eine Möglichkeit, Lehrer*innen so zu aktivieren, dass sie aus eigenem Antrieb solche Einsätze verfolgen. So gesehen ist auch nicht verwunderlich, warum es Förderlinien und Programme zur Reflexivität im Bereich der Lehrer*innenbildung gibt, genauso wie in anderen Teilbereichen der Pädagogik. Die Analytik der Gouvernementalität ist so zu einer Möglichkeit geworden, diese Institutionalisierung zu dekonstruieren und Reflexivität als Moment der neoliberalen Bildungsreformen der 2000er Jahre zu begreifen.

Und doch erscheint angesichts der verschiedenen Lesarten der Selbstpraktiken etwas sonderbar Irritierendes: Wenn die Analytik der Gouvernementalität den Nimbus der Reflexivität gebrochen hat, das Individuum gegenüber den Verhältnissen zu stärken und gezeigt hat, inwiefern Reflexivität zu einem Modus der Vergesellschaftung geworden ist, dann ließe sich daraus schließen, dass man an reflexiven Selbstpraktiken ebenso wenig wie an anderen Aspekten von Subjektivierung nun gerade keine Hoffnungen auf Widerstand oder Differenz anhängen kann. Aber genau das wird von anderen Lesarten ja postuliert, hier erscheinen die Selbstpraktiken als letzte Möglichkeit von Kritik und Widerstand. Wenn Reflexivität als ästhetisierende Selbstpraxis und radikalisierte Negativität verstanden wird, dann scheint es als Ziel, mit Reflexivität der Reflexivität kritisch zu entkommen. Allerdings entsteht dabei erneut die Gefahr einer ‚heroischen' Überhöhung von Reflexivität oder wahlweise einer ‚ästhetisierenden' Flucht ins eigene Selbst. Zwischen der ernüchternden Analyse und der erneuten Überhöhung erscheint aber nur so lange ein Widerspruch, wie die alte Ambivalenz der Reflexivität, die noch aus der individualistischen Subjekt- und Bildungstheorie kommt, noch einmal in die Theorie der Selbstpraktiken reimportiert wird. Aus der hier vorgeschlagenen Sicht ist die Reflexivität des Wissens eine im Wissen sich vollziehende Bezüglichkeit von Wissen, die die die Komplexität von Wissen steigert. Sie kann so zur Möglichkeitsbedingung sowohl für Praktiken der optimierenden Integration wie für solche des Widerstands werden. Das eine desavouriert nicht das andere. Das liegt aber nicht an einem sich heroisch zur Gesellschaft in Distanz setzenden Individiuum, sondern daran, dass jede Begründung des gesellschaftlichen So-Seins über Reflexivität vollzogen und qua Reflexivität infrage gestellt werden kann. Die Reflexivität des Wissens ist die Komplexität, in der solche Fragen thematisierbar werden. Nicht mehr, aber auch nicht weniger.

doi.org/10.35468/6184-01

1.5 Reflexivität in der Lehrer*innenbildung

Es ist ein Missverständnis, dass aus kritischen Analysen zu Reflexivität folgen würde, dass Reflexivitätsprogramme abzulehnen sind, nur weil sie als machtförmig erkannt werden oder weil sich die erhofften Effekte nicht einlösen. Im Fall der Reflexivität der Lehrer*innenbildung erlauben diese Analysen allererst einen Blick auf die soziale Konstitution dieser Praxis, die bildungspolitischen Kontexte und das Verhältnis von Anspruch und Realisierung. Sie ermöglichen, das Geschehen um Reflexivität einzuordnen, weil sie aufhören, Reflexivität gleichzeitig zu überhöhen und abzulehnen. Insofern gibt es gute Gründe, sich produktiv auch in solchen Programmen zu verorten. Hier ist es hilfreich, wie oben ausgeführt, Reflexivität nicht nur als negative Distanzierungsbewegung zu verstehen, sondern erst einmal als Reflexiv-Werden des Wissens.

Kritische Positionierung kann dann so verstanden werden, dass es darum geht, ausgehend von einer kritischen Analyse der Verhältnisse mit anderen das verhandelbar gewordene Wissen zu verhandeln. Die Praktiken, in Beziehung mit sich selbst zu treten, sind dann kein Selbstzweck, sondern dienen der Selbstverortung in einem sich in Bewegung befindlichen, reflexiv werdenden Wissen. Wenn schulisches Handeln nicht selbstverständlich gegeben ist, dann stellt sich die Frage, an welchen Orten die Gültigkeit dieses Wissens verhandelt werden soll. Programme zur Reflexivität in der Lehrer*innenbildung lassen sich dann von einem Anspruch her verstehen, dass Lehrer*innen und nicht zuletzt der Unterricht selbst an dieser Verhandlung beteiligt sein sollen. Dazu gehört auch, dass die Erweiterungen von Handlungsmöglichkeiten und möglichen Anders-Kontextualisierungen von Wissen zu einem Moment pädagogischen Handelns werden sollen. Das ist durchaus ein anspruchsvolles Programm. Es folgt zwei Einsätzen: (1) ...der Überzeugung, dass schulisches Handeln in sich so herausfordernd ist, dass ein Abspulen von Schemata und Routinen diesem Handeln nicht angemessen ist. (2) ...der Demokratisierung schulischen Handlungswissens. Als Ort der Ver- und Aushandlung angemessenen Handelns wird dabei die Professionalität der Lehrer*innen selbst betrachtet und dies bedeutet, Lehrer*innen in ihrem Handeln zu ermächtigen.

Vielleicht klingt diese Konsequenz einer Neufassung des Begriffs jetzt auf den ersten Blick enttäuschend, weil diese Einsätze keineswegs neu klingen. Sie sind sicher auch kontrovers zu diskutieren. Entscheidend ist aber folgende Frage: Wenn sich eine über die Moderne hinweg steigernde Reflexivität des Wissens postulieren lässt, wenn diese Komplexitätssteigerung auch die Schule erfasst, deren vermitteltes Wissen selbst immer komplexer, fraglicher und auch prekärer wird: Was heißt es dann, die Lehrer*innenbildung selbst zu einem Ort zu machen, an dem diese Reflexivität reflexiv und verhandelt

doi.org/10.35468/6184-01

wird? An der Überzeugung, dass sich diese Verhandlung nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb der Professionalität von Lehrer*innen zu vollziehen hat, würde ich unbedingt festhalten.

2 Reflexivität: Ethnomethodologie und „reflection-in-action"

Im vorangehenden Abschnitt zeigte sich, inwiefern Reflexivität als Moment einer sozialen Praxis verstanden werden kann, und zwar einer spezifischen Praxis, die auf Reflexivität zielt. Schon hier stellte sich heraus, dass es eine Engführung ist, Reflexivität als Selbstbezug des Individuums zu verstehen. Bereits das Reflexiv-Werden von Wissen ist Reflexivität und zwar als ein Prozess, der sich im Wissen vollzieht. Gemessen daran ist aber verwirrend, dass in geläufigen Theoretisierungen sozialer Praxis Reflexivität als deren Gegenteil erscheint. Die übliche soziale Praxis wird dort als eine gezeichnet, die gerade nicht-reflexiv ist. Bei Reckwitz etwa werden Praktiken durch die zentrale Eigenschaft der Routinisiertheit bestimmt (z. B. Reckwitz 2003, 290). Mit dem Begriff Reflexivität werden dann Begriffe wie Subjekt und Autonomie verknüpft und in den Gegensatz zur Routinisiertheit gestellt (ebd., 296). Zwar wird betont, dass die Praxis ein unbestimmtes Moment habe und daher Routine eben doch nicht ganz Routine sei (ebd., 294), dennoch wird die Unterscheidung von Routine vs. Reflexivität zur grundlegenden Differenz, mit der zahlreiche Texte operieren. Diese Differenz bestimmt auch oft deren Rhetorik, wenn wahlweise Routine oder Reflexivität als problematisch markiert oder die zwei Seiten gegeneinander ausgespielt werden. Solche Differenzen bestimmten oft auch die Debatten der Lehrer*innenbildung etwa in der Unterscheidung von praktischem und reflexivem Wissen (z. B. Dewe & Radtke 1991).
Andreas Langenohl (2009) verweist darauf, dass in der Debatte um Reflexivität vergessen wird, dass in der Ethnomethodologie Reflexivität als eine der zentralen Eigenschaften *jeder* sozialen Praxis herausgestellt worden ist. Der dortige Gebrauch des Begriffs ist auf den ersten Blick irritierend und scheint zum üblichen Begriffsgebrauch von Reflexivität wenig anschlussfähig. Und doch bietet sich hier ein Schlüssel an, um den Gegensatz von Routine und Reflexivität zu überwinden. Harold Garfinkel schrieb 1967 ausgehend von seinen empirischen Forschungen:

> „Ethnomethodological studies analyze everyday activities as members' methods for making those same activities visibly-rational-and-reportable-for-all-practical-purposes, i. e., ‚accountable,' as organizations of commonplace everyday activities. The reflexivity of that phenomenon is a singular feature of practical actions, of practical circumstances, of common sense knowledge of social structures, and of practical sociological reasoning" (Garfinkel 1967, S. VII).

doi.org/10.35468/6184-01

Reflexivität bezeichnet also die Eigenschaft jeder Praxis, sich selbst und ihren Gegenstand hervorzubringen. Die „Members" wie sie Garfinkel sinnigerweise bezeichnet (und eben nicht „Actors"), machen sichtbar und damit zurechnungsfähig/verlässlich/verständlich (accountable), worum es in der Praxis geht. Dabei greifen sie auf spezifische Kontexte zurück (knowledge), mit denen die Praxis mit Sinn versehen und eben „accountable" gemacht wird (vgl. Bergmann & Meyer 2021, 40f.). Dieses notwendige Beziehen jeder Praxis auf Kontexte, also vorgängige Praktiken, Wissen etc., um die aktuelle Praxis hervorzubringen, bezeichnet die Ethnomethodologie als Reflexivität. Dabei verdeckt der von der Reflexivität erzeugte Effekt der Accountability die Kontingenz dieser ‚Beziehungsarbeit' und die aktuelle Handlung erscheint als selbstverständlich, notwendig, legitim. Die „Members", so formuliert es Garfinkel spitz, sind an der Beschreibung und Anerkennung dieser Reflexivität „not interested" (ebd., 8), denn offenbar ist es den Members ein Anliegen, dass diese spezifische Reflexivität nicht im geläufigen Sinn reflexiv wird. Gleichzeitig ist die Accountability aber prekär, ihr Funktionieren ständig bedroht. Wenn dies passiert, braucht es Handlungen, die die Ethnomethodologie als „repairs" bezeichnet (Garfinkel & Sacks 1970, 354), weil sie die soziale Welt wieder ‚in Ordnung bringen. Eine Möglichkeit des „repairs" unter vielen ist das Explizit-Werden. Die Arbeit der Bezugnahme auf Kontexte tritt an die Oberfläche.

Auch wenn diese *Reflexivität der Reflexivität* sozialer Praxis von der Ethnomethodologie selbst wenig Beachtung erfährt, bietet diese Theoriefigur eine Chance für das Verständnis professionellen Handelns. Am Beispiel des Unterrichtshandelns soll dies verdeutlicht werden: Ohne Zweifel ist Unterricht ein im Unterschied zu vielen anderen gesellschaftlichen Praxen sehr stabiles Geschehen, das als hochgradig regelgeleitet beschrieben werden kann. Aus der hier vorgeschlagenen praxeologischen Perspektive folgen die Members (Schüler*innen und Lehrer*innen) aber weder Regeln (was ein kognitivistischer Kurzschluss wäre), noch vollziehen sie bewusstlos einstudierte Routinen (was ein praxeologischer Kurzschluss wäre). Vielmehr orientieren sie sich an den in der Praxis etablierten und sedimentierten Formen, Kontexten, Körperlichkeiten, Diskursen usw., sie arbeiten also aktiv an der Reflexivität dieser Praxis, um sie sich gegenseitig als sicher/zurechnungsfähig erscheinen zu lassen (accountable). Der Zwangscharakter schulischen Lernens, das enorme Machtgefälle, die konstruierte Künstlichkeit und Verlangweiligtheit schulischen Wissens (aufgrund seiner „Alienation" und „Commodification", vgl. Lave 1991, 76) machen Unterricht eigentlich zu einer unwahrscheinlichen und unerträglichen Praxis. Umso mehr braucht es die Arbeit der Members, diese Praxis zu stabilisieren und sich gegenseitig anzuzeigen, dass ‚alles ok' ist (accountable). Dies erst recht, weil die Stabilisierung der Praxis des Unterrichtens nur unzureichend gelingt und permanente repairs notwendig sind. Um

doi.org/10.35468/6184-01

in einer solchen Situation handlungsfähig zu bleiben, brauchen Lehrende eine Art ‚Reflexivitätsmanagement'. Dies kann darin bestehen, Reflexivität (i. S. der Ethnomethodologie) zu verdecken und zu versuchen, die Regelhaftigkeit des Geschehens bzw. den eigenen Plan dieser Regelhaftigkeit durchzusetzen. Es kann auch darin bestehen, aus der Reflexivität der Reflexivität heraus, seinen Plan zu modifizieren und so ein raffinierteres Handeln aus Gelegenheiten zu versuchen. Französische Praxeologen haben solche Praktiken als die Kunst der List, als trickreiches Handeln beschrieben (z. B. Detienne & Vernant 1974; de Certeau 1988; Julien 1999). Eine dritte Möglichkeit wäre, Reflexivität gegenüber sich und anderen explizit zu machen und zur Disposition zu stellen.

Was wäre damit erreicht? Es mag zunächst verwirrend erscheinen, die Tatsache, dass Reflexivität in den Wissenschaften verschieden gebraucht wird, nicht als Problem, sondern als Fährte zu begreifen. Aber es dürfte weiterführend sein, das Explizitmachen der Kontingenz sozialer Praxis nicht als Bruch mit deren Routinisiertheit, sondern als Zulassen einer grundlegenderen Reflexivität zu fassen, durch die sich Praxis ohnehin auszeichnet und die nicht länger verdeckt wird. Es hat vielleicht Vorteile, Reflexivität nicht als Gegensatz zu sogenannter ‚normaler' sozialer Praxis zu betrachten, sondern als etwas, das aus der Praxis heraus erwächst. Reflexivität würde dann nicht gemäß einem binären Code identifizierbar (reflexiv vs. nicht-reflexiv), sondern ließe sich in verschiedenen Erscheinungsformen und Graden beobachten und damit analytisch präziser fassen. Man könnte dann die Frage stellen, was diese Formen der Reflexivität je hervorbringen.

Relevant machen lässt sich eine solche Perspektive in der aktuellen kontroversen Debatte um einen Klassiker in der Theoretisierung professionellen Handelns: Donald Schöns Vorschlag, professionelles Handeln nicht als technisch-rationales Handeln, sondern als „reflection in action" zu begreifen (Schön 1983). Zwar hatte Schön andere Professionen – von Architekt*innen bis Musiker*innen – im Blick, aber der Zugang ist in den Ansätzen einer reflexiven Lehrer*innenbildung intensiv rezipiert worden. Altrichter und Posch (2007) etwa sehen in „reflection-in-action" die Bedingung der Möglichkeit einer forschenden Beobachtung des eigenen Unterrichts (auch Altrichter 2000; Fraefel 2017). Von einer „reflexiven Wende" oder „Alltagswende" war im Übergang zu den 1990er Jahren in vielen Teilen der Erziehungswissenschaft die Rede, so auch (im Anschluss an Schön) in der Lehrer*innenbildung (vgl. Häcker 2017, S. 22) Allerdings wurde diese Theoriefigur in der letzten Zeit infrage gestellt (z. B. Leonhard & Abels 2017; Neuweg 2021). Eingewendet wird einerseits, dass ein besonderer reflexiver Handlungsmodus in der Praxis nicht identifiziert werden könne und andererseits, dass dieser vonseiten universitärer Ausbildung nicht vermittelt werden könne. Plädiert wird dafür, sich als Wissenschaft auf das zu begrenzen, was man gut beherrscht: Die Vermittlung

doi.org/10.35468/6184-01

von objektivierten Wissensbeständen und eine Distanz zum Handlungsfeld. In den Worten Schöns (aber entgegen seinem Einsatz): Man beschränkt sich auf „reflection-on-action" anstatt von „reflection-in-action".
Zunächst gilt es, diese Motive bei Schön nochmals in den Blick zu bringen. Donald Schöns Ausgangspunkt ist die These, dass das Handeln von Praktiker*innen in technischen Professionen als Anwendung technisch-instrumentellen Wissens verstehbar ist. „However", so wendet Jennifer Moon (1999, 41) ein,

> „in professions such as social work and education, there is not a body of secure knowledge that can be used instrumentally to guide practice and this results in a state of confusion" (ebd.).

Diese differente Struktur der Wissensbasis darf allerdings nicht als Mangel verstanden werden, vielmehr gelte es, diesen Handlungstypus in seiner Eigenlogik zu fassen. Nicht das Wissen ist wenig strukturiert und deutungsoffen, sondern die zu bearbeitenden Probleme. Moon pointiert: „real-world problems do not come well-formed. They tend to present themselves, on the contrary, as messy, indeterminate, problematic situations" (ebd.).
Schön erkennt beim professionellen Handeln nun eine besondere Handlungsform, die ein Erwägen von Handlungsoptionen möglich macht und nennt sie „reflection-in-action" (Schön 1983). Nun sind Schöns Theoretisierungen dieser Handlungsform eher metaphorisch und unstet und in der Folge gibt es kontroverse Debatten, die immer wieder um dieselben Probleme und Fragen kreisen (vgl. z. B. Moon 1999; Leonhard & Abels 2017; Neuweg 2021; Häcker 2022). Unklar ist zum Beispiel, ob „reflection-in-action" eine Art *stop-and-think* voraussetzt, also einen Handlungsunterbruch. Während Neuweg argumentiert, dass es dazu im Unterricht gar keine Zeit gebe, beschreibt Mühlhausen (2007, 232), wie Lehrer*innen in unvorhergesehenen Situationen ‚auf Zeit' spielen, um genau jene Möglichkeit des Nachdenkens zu erlangen. Wenn aber der Handlungsmodus nicht durch einen Unterbruch gekennzeichnet ist, wenn er also eher einer „cognition-in-action" gleicht, dann stellt sich die Frage, ob es nicht besser wäre, den Begriff der Reflexivität für das „reflection-on-action" vorzubehalten, das dann eine deutlich distanziertes Nachdenken-Über wäre. Im Umkehrschluss, so wird gemutmaßt, gibt es „reflection-in-action" gar nicht. Es scheint in der Debatte – zumindest mit den genutzten Theorien – schier nicht möglich, eine handlungsbegleitende Reflexion begrifflich zu fassen. Aus diesem Unvermögen heraus zu postulieren, dass es sie nicht gebe und wenn es sie gäbe, Lehrer*innen dafür keine Zeit hätten, wie in der Debatte postuliert, ist aber zu kurz gegriffen. Die Ethnomethodologie ebenso wie die oben erwähnten Forschungen zur Kunst der Listen bieten hierfür Denkmöglichkeiten, nicht zuletzt, weil sie die alteuropäische Dichotomie von Denken und Handeln ebenso wie die von Reflexivität und Routine unterlaufen

doi.org/10.35468/6184-01

und aufzeigen, wie aktiv Handelnde/Members unterhalb der üblichen ‚Bewusstheitsschwelle' unterwegs sind.
Tatsächlich ist an Schön zu kritisieren, dass er zwar mit „reflection-in-action" ein faszinierendes Stichwort geliefert hat, aber dieses mit Schöns Ansatz allein nicht hinreichend fassbar wird, sondern sozusagen in den Fingern zerläuft. Das Problem muss auf anderer Theoriebasis weiterentwickelt werden. Während dies aber in der Literatur meist auf der Basis von Handlungs- und Akteurstheorien bzw. Psychologischen Ansätzen erfolgt, wäre meine These, dass es vielversprechend ist, dies praxeologisch in der genannten Weise weiterzuführen. Eine praxeologische Lesart dieser Problematik scheint mir aber bisher noch ein Desiderat.

3 Schluss

In beiden dargestellten Bereichen hat sich gezeigt, dass eine praxeologische Refiguration von Reflexivität eine andere Perspektivierung ermöglicht. Zum Gegenstand wird dann nicht die einzelne reflektierende Person, sondern die Praxis in einem Geflecht schulischer und professioneller Praktiken. Damit werden in einigen Punkten neue und andere Fragen und Problemsichten möglich:

- Wenn man zustimmt, dass die Reflexivität von Wissen in einem Prozess der Moderne, an dem die Schule unweigerlich teilhat, zunimmt, dann stellt sich zunächst konzeptionell die Frage, welche professionsbezogenen Praktiken dafür eigentlich produktiv sind und welche nicht. Eine selbstreflexive Praxis ist dies nicht automatisch, nur weil sich die Lehrer*in oder Lehramtsstudent*in selbst befragt. Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass sie als Selbstzweck offenbar auch nicht als sinnvoll empfunden wird. Mit einer Neufassung des Reflexivitätsbegriffs lassen sich konzeptionelle Fragen zielführender diskutieren und ich würde die These wagen, dass Selbstpraktiken nicht allein und auch nicht an erster Stelle diejenigen Momente sind, auf die es dabei ankommt.
- Eine der Stärken der praxeologischen empirischen Forschung in der Erziehungswissenschaft ist, immer wieder aufgezeigt zu haben, dass in pädagogischen Settings mehr und anderes passiert als das Intendierte. Das Problembewusstsein bspw. der sozialen Praxis des Unterrichts konnte dadurch bedeutsam gesteigert werden. Beim Thema Reflexivität zeigt sich eine noch weiter gefasste Komplexität: Durch die Forcierung reflexiver Praktiken durch bildungspolitische Programme treten Intentionen und Effekte auf noch weitergehende Weise auseinander (vgl. Langer 2024). Solche Problemlagen müssen beobachtet und diskutiert werden. Eine praxeologische Sicht auf Reflexivität ermöglicht dabei, nicht die einzelnen Personen und

doi.org/10.35468/6184-01

ihre ‚mangelnde Reflexivität' als Problem zu betrachten, sondern die soziale Praxis und ihre Implikationen. Forschung sollte Problemlagen nicht individualisieren, sondern die Strukturen aufzeigen, an denen Interventionen in die Praxis sinnvoll ansetzen können.

- Nicht zuletzt ermöglicht die Neufassung des Reflexivitätsbegriffs diesseits des Individuums von einem defizitorientierten Blick auf Lehrpersonen wegzukommen. Eine Professionsforschung muss in der Lage sein, sich auf ihren Gegenstand – professionelles Handeln – produktiv zu beziehen. Wenn die Empirie zeigt, dass die Lehrer*innenschaft einem postulierten Ideal nicht nachzukommen scheint, dann könnte die Lehrer*innenschaft tatsächlich unzureichend professionell sein, es könnte aber auch das Ideal überzogen oder unangemessen operationalisiert sein. Es ist in der Debatte vorgeschlagen worden, das Ideal fallen zu lassen und sich auf das eigene Kerngeschäft, die Beobachtung professionellen Handelns zurückzuziehen. Ich würde demgegenüber starkmachen, das Problem anders zu fassen, nämlich nicht als ein unerreichbares Ideal, sondern als eine gesellschaftliche Praxis, die immer schon läuft, aber nicht anders kann, als sich in gesellschaftlichen Widersprüchen zu bewegen. Von hier aus eröffnet sich auch der Erziehungswissenschaft ein Blick auf die pädagogische Praxis, die deren Leistungen innerhalb der Widersprüche anzuerkennen vermag.

Literatur

Algaze, G. (2008): Ancient Mesopotamia at the Dawn of Civilization. The Evolution of an Urban Landscape. Chicago, IL.

Alkemeyer, T. (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. In: T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, 33–69.

Altrichter, H. (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: G. H. Neuweg (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck: StudienVerlag, 201–222.

Altrichter, H. & Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arendt, H. (1960): Vita Activa. München: Pieper [Orig. 1958].

Aufschnaiter, C. von, Fraij, A. & Kost, D. (2019): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung: Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 2 (1), 144–159.

Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Behrens, H. & Buschmeyer, H. (1982): Reflexives Lernen als methodischer und inhaltlicher Anspruch an Lehr- und Lernprozesse mit Erwachsenen. Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen. In: E. Schlutz (Hrsg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer. Bremen: Universität, 106–119.

Bergmann, J. & Meyer, C. (2021): Reflexivity, Indexicality, Accountability Zur theoretisch-programmatischen Grundlegung der Ethnomethodologie. In: J. R. Bergmann & C. Meyer (Hrsg.): Ethnomethodologie reloaded: Neue Werkinterpretationen und Theoriebeiträge zu Harold Garfinkels Programm. Bielefeld: transcript, 37–53.

doi.org/10.35468/6184-01

Berndt, C., Häcker, T. H. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Blühdorn, I. (2024): Unhaltbarkeit. Suhrkamp.
Bollenbeck, G. (2007): Eine Geschichte der Kulturkritik: von J. J. Rousseau bis G. Anders. München: Beck.
Bremer, H. (2006): Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In: B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L Wigger (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS, 289–308.
Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Bühler, P. (2012): Negative Pädagogik. Sokrates und die Geschichte des Lernens. Paderborn u.a: Schöningh.
Butler, J. (2002): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Band 50, Heft 2, 249–265.
de Certeau, M. (1988): Kunst des Handelns. Berlin: Merve.
Childe, V. G. (1950): The Urban Revolution. In: The Town Planning Review 21 (1), 3–17.
Criblez, L., Giudici, A., Hofstetter, R., Manz, K. & Schneuwly, B. (Hrsg.) (2025): Die schulische Wissensordnung im Wandel. Schulfächer, Lehrpläne und Lehrmittel. Zürich: Chronos [im Erscheinen].
Czejkowska, A. (2006): Vereinbaren statt anordnen. neoliberale Gouvernementalität macht Schule. Wien: Löcker.
Deleuze, G. & Guattari, F. (1992): Tausend Plateaus. Berlin: Merve.
Detienne, M. & Vernant, J-P. (1974): Les Ruses de l'intelligence. La Mètis des grecs. Paris: Flammarion.
Descartes, R. (1870): Philosophische Werke (Bd. 1). Lebenbeschreibung. Abhandlung über die Methode. Berlin: Heimann.
Detienne, M. & Vernant, J-P. (1974): Les Ruses de I´Intelligence: la métis des Grecs. Paris: Flammarion
Dewe, B. & Radtke, F-O. (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: J. Oelkers & H-E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik. 27. Beiheft, Weinheim u. Basel: Beltz, 143–162
Dirks, U. & Hansmann, W. (Hrsg.) (1999): Reflexive Lehrerbildung. Weinheim: Dt. Studienverlag.
Dreyfus, H. & Rabinow, P. (Hrsg.) (1987): Michel Foucault – Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt a. M.: Athenäum [Orig. 1982].
Eisenstadt, S. N. (Hrsg.) (1987): Kulturen der Achsenzeit, Band 1. Griechenland, Israel, Mesopotamien. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Forneck, H. J. (2002): Methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung. In: H. J. Forneck & W. Lippitz (Hrsg.): Literalität und Bildung. Marburg: Tectum, 91–114.
Forneck, H. J., Gyger, M. & Maier Reinhard, C. (Hrsg.) (2006): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung der Lehrerbildung. Bern: h. e. p.
Forneck, H. J. & Wrana, D. (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
Foucault, M. (1974): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [Orig. 1966].
Foucault, M. (1987): Das Subjekt und die Macht. In: H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Hrsg.): Michel Foucault – Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt a. M.: Athenäum, 243–264.
Foucault, Michel (1989): Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [Orig. 1984].
Foucault, M. (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve [Orig. 1978].

doi.org/10.35468/6184-01

Foucault, M. (2004): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesungen am Collège de France 1977–1978. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [Orig. 1977/78].
Foucault, M. (2005): Technologien des Selbst. In: M. Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et écrits (Bd. IV). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 966–999 [Orig. 1984].
Fraefel, U. (2017): Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön. In: C. Berndt, ,T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 56–73.
Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Malden, MA: Polity Press.
Garfinkel, H. & H. Sacks (1970): On Formal Structures of Practical Action. In: McKinney, John C. (Hrsg.): Theoretical sociology. New York: Appleton-Century-Crofts, 337–366.
Gehring, P. & A. Gelhard (Hrsg.) (2012): Parrhesia: Foucault und der Mut zur Wahrheit. Zürich: Diaphanes.
Giddens, A. (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Habermas, J. (1962): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Berlin: Luchterhand.
Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–45.
Häcker, T. (2022): Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 94–114.
Henrich, D. (1989): Die Anfänge der Theorie des Subjekts. In: A. Honneth (Hrsg.): Zwischenbetrachtungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 106–170.
Hünersdorf, B. (2000): Reflexive Pädagogisierung. Ein phänomenologischer Entwurf. Wiesbaden: DUV.
Herzog, W. (2012): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie. Wiesbaden: VS.
Herzog, W. & von Felten, R. (2001): Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (1), 17–28.
Itgenshorst, T. (2014): Denker und Gemeinschaft: Polis und politisches Denken im archaischen Griechenland. Paderborn.
Jullien, F. (1999): Über die Wirksamkeit. Berlin: Merve.
Kant, I. (1911): Kritik der reinen Vernunft (1. Aufl. 1781). In: I. Kant: Gesammelte Schriften. Erste Abteilung. Werke (Bd. IV). Berlin: de Gruyter, 1–252 [Orig. 1781].
Kessl, F. (2005): Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit. Weinheim: Juventa.
Koselleck, R. (1973): Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [Orig. 1958].
Lakatos, I. (1974): Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Fortschrittsprogramme. In: I. Lakatos & A. Musgrave (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig: Vieweg.
Langenohl, A. (2009): Geschichte versus Genealogie. Warum die Debatte um sozialwissenschaftliche Reflexivität die Ethnomethodologie vergaß. In: Forum qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Research 10 (3) Art. 4 [urn:nbn:de:0114-fqs090345].
Langer, A. (2024): Reflexivität performieren. Zum (Nicht-)Anders-Werden im Sprechen über Selbstreflexion im Anspruch von Diskriminierungskritik. In: F. Beier, A. Epp, M. Hinrichsen, Merle, I. Kollmer, J. Lipkina, Julia & P. Vehse (Hrsg.): (Neue) Normalitäten? Basel: Beltz Juventa, 195–210.
Lassahn, R. (1988): Bildung ist harte Arbeit gegen die bloße Subjektivität des Benehmens. Zur vergessenen Natur des Menschen. In: Pädagogische Rundschau 42, 47–61.
Lave, J. (1991): Situated Learning in Communities of Practice. In: L B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Hrsg.): Perspectives on socially shared cognition. Washington, DC: APA, 63–84.

Lemke, T., Krasmann, S. & Bröckling, U. (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 7–40.
Leonhard, T. & Abels, S. (2017): Der „reflective practitioner". Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 46–55.
Meyer-Drawe, K. (2008): Höhlenqualen. Bildungstheoretische Provokationen durch Sokrates und Platon. In: R. Rehn & C. Schües (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Freiburg: Alber, 36–51.
Mittelstraß, J. (1965): Die Entdeckung der Möglichkeit von Wissenschaft. In: Archive for History of Exact Sciences 2 (5), 410–435.
Moon, J. A. (1999): Reflection in Learning & Professional Development: Theory & Practice. London: Routledge.
Mühlhausen, U. (2007): Abenteuer Unterricht. Wie Lehrer/innen mit überraschenden Unterrichtssituationen umgehen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
Münte-Goussar, S. (2017): Künste der Existenz oder Reflexion. Zweierlei Modi der Beziehung zu sich. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 74–88.
Neuweg, G. H. (Hrsg.) (2000): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: StudienVerlag.
Neuweg, G. H. (2021): Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. In: Zeitschrift für Bildungsforschung (11), 459–474.
Ott, M. (2011): Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie. Konstanz: UVK.
Platon (2018): Menon. Übersetzung und Kommentar von Theodor Ebert. Berlin: de Gruyter.
Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), 284–301.
Reckwitz, A. (2009): Praktiken der Reflexivität. Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln. In: F. Böhle & M. Weihrich (Hrsg.): Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden: VS, 169– 182.
Reintjes, C. & Kunze, I. (Hrsg.) (2022): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer. innenbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Schmid, W. (2003): Philosophie der Lebenskunst. eine Grundlegung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Schmidt, M. (2020): Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit. Eine diskursanalytische Untersuchung zur Schulinspektion. Wiesbaden: Springer VS.
Schön, D. A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. Reprinted. New York: Basic Books.
Schröder, S. & Wrana, D. (2017): Zurück zum Problem. Über Problematisierung und Materialisierung in der Analyse des Pädagogischen. In: C. Thompson & S. Schenk (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, 61–76.
Tyack, D. & Tobin, W. (1994): The Grammar of Schooling. Why has it been so hard to change? In: American Educational Research Journal 31 (3), 453–479.
Wrana, D. (2001): Subjektkonstitutionen, Machtverhältnisse, Ästhetiken. Eine Analyse antiker Diskurse im Anschluss an den Strukturalismus Georges Dumézils. Gießen: Gießener elektronische Bibliothek [http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-2027].
Wrana, D. (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider.
Wrana, D. (2020): Wissen. In: G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer.
Wrana, D. (2021): Wusste Achill von sich, dass er frei war? Zur Problematisierung des Selbstwissens in der Kulturgeschichte der Subjektivität. In: S. Janßen & T. Alkemeyer (Hrsg.): Selbstsein als Sich-Wissen? Tübingen: Mohr Siebeck, 59–90.

doi.org/10.35468/6184-01

Autor

Wrana, Daniel, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0001-8933-3140
Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Subjektivierungsprozesse und -verhältnisse, Erkenntnispolitik erziehungswissenschaftlichen Wissens, Gouvernementalitätsanalysen, Methodologie der Analyse diskursiver Praktiken, Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung
E-Mail: daniel.wrana@paedagogik.uni-halle.de

doi.org/10.35468/6184-01

Judith Küper

Zwischen diskursivem Ideal und praktischem Vollzug. Pädagogische Reflexionspraxis als theoriefähiges Phänomen in Unterrichtsnachgesprächen

Abstract

Gemäß einem im Lehrer*innenbildungsdiskurs dominanten Ideal wird Reflexion als objektivierende Distanzierung von pädagogischen Praxiszusammenhängen modelliert. Dieses Ideal kollidiert mit der Art und Weise, wie Praktiker*innen auf ihr eigenes Handeln Bezug nehmen: Im Rahmen einer Studie, in der fünf Referendar*innen bei Unterrichtsnachgesprächen begleitet werden konnten, kam vor allem die engagierte Weise in den Blick, in der sie über Begegnungserfahrungen mit Schüler*innen sprechen. Die dabei aufscheinende Diskrepanz zwischen Distanz und Engagement wird in diesem Beitrag nicht als Defizit der Reflexionspraxis verstanden, sondern zum Anlass genommen, Reflexion in Unterrichtsnachgesprächen als theoriefähiges Praxisphänomen in den Blick zu nehmen.

Schlagworte: Reflexion, Reflexivität, Lehrer*innenbildung, Referendariat, Unterrichtsnachgespräch

1 Einleitung: Reflexion zwischen Professionalisierungserwartung und praktischem Vollzug

Der Reflexionsbegriff spielt eine prominente Rolle im Diskurs um Lehrer*innenbildung (vgl. etwa Leonhard 2022; Kastrup 2020; Häcker 2019). Reflexivität – gedacht als habitualisierte Reflexion – wird zumeist zu einem konstitutiven Moment von pädagogischer Professionalität erhoben (vgl. Helsper 2001a, 12). Wie der in hohem Maße konsensfähig scheinende Reflexionsbegriff gefüllt wird, ist dabei je nach Professionsverständnis unterschiedlich – sein Erfolg basiert auch auf seiner Vagheit (vgl. Berndt u. a. 2017, 11). Dass Reflexion allerdings eine Brücke von wissenschaftlichem Wissen zu pädagogischer

doi.org/10.35468/6184-02

Praxis verspricht, ist eine in verschiedenen Diskursschneisen wiederkehrende Argumentationsfigur. Wie die Relationierung von Theorie und Praxis gedacht wird, hängt wiederum von unterschiedlichen Wissenschaftsverständnissen ab, die etwa eine Differenz oder auch Kongruenz von Wissenschaft und Praxis nahelegen (vgl. Hofer 2013, 314; Führer 2020, 34f.). Reflexion wird so entweder als produktive Irritation oder als Erweiterung praktischer Wissensressourcen konzipiert.

Trotz der differenten Funktionen, die dem Reflexionsbegriff zugeschrieben werden, ist augenfällig, dass Reflexion einer wissenschaftlich informierten Beobachtung pädagogischer Praxis jenseits einer Involvierung in Praxiszusammenhänge gleichkommen soll (vgl. etwa Pallesen, Schierz & Haverich 2018; Krieg & Kreis 2014; Eysel 2006). Das damit einhergehende Reflexionsideal bezeichne ich als objektivierende Distanzierung.

Gerade in jüngerer Zeit werden Vorstöße unternommen, Reflexion in verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung empirisch in den Blick zu nehmen (vgl. Leonhard & Rihm 2011; Roters 2012; Bauer 2023; Fabel-Lamla u. a. 2023; vgl. auch die Beiträge in diesem Band). Empirische Studien zu Reflexion in Unterrichtsnachgesprächen verweisen dabei auf eine Diskrepanz zwischen dem, was Reflexion gemäß dem Distanzierungsideal leisten soll, und dem, was passiert, wenn pädagogische Praktiker*innen dazu aufgefordert werden, ihre Praxis zu reflektieren. Diese Diskrepanz kann einerseits als Verweis auf die mangelnde Reflexionsfähigkeit der Praktiker*innen gelesen werden (vgl. hierzu etwa Wyss 2013, 277). Andererseits – und das ist die Perspektive, die in diesem Beitrag eingenommen wird – kann sie Anlass dazu geben, das Reflexionsideal der objektivierenden Distanzierung zu befragen. Im Rahmen dieser zweiten Ausrichtung nehme ich zum einen den universitären Lehrer*innenbildungsdiskurs (selbst-)kritisch in den Blick. Zum anderen versuche ich Reflexion als Praxisphänomen jenseits einer Defizitperspektive zu beleuchten. Trotz der Annahme einer Differenz zwischen dem Reflexionsbegriff im Lehrer*innenbildungsdiskurs und dem Praxisphänomen gehe ich davon aus, dass das, was in der Praxis unter dem Begriff der Reflexion passiert, aufschlussreich für die Theoretisierung pädagogischer Reflexion sein kann und mit pädagogischen Ansprüchen an Reflexion vermittelbar ist. Das an diese Annahme geknüpfte Anliegen dieses Beitrags besteht darin, eine Möglichkeit zur Diskussion zu stellen, wie Reflexion in pädagogischen Praxiskontexten als theoriefähiges Phänomen in den Blick genommen werden kann. Ziel dieses Vorhabens ist die Arbeit an einem kontext- und gegenstandssensiblen Reflexionsbegriff jenseits des dominanten Ideals. Dieses Reflexionsideal, so die hintergründige These, weist selbst ein Passungsproblem zum ethischen Moment der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischer Praxis auf, da es der Funktion der

doi.org/10.35468/6184-02

Veruneindeutigung des Angemessenen entgegensteht. Wenn daran festgehalten wird, dass Reflexion als Teil einer pädagogischen Praxistradition aufgrund der hohen Verantwortung pädagogisch Professioneller ethisch bedeutsam ist, erscheint es vielversprechend, Reflexion als Ausdruck des Umgangs mit dieser Verantwortung in den Blick zu nehmen.
Im Zuge dieses Vorhabens wird zunächst ein Konsens im Reflexionsdiskurs herausgearbeitet, der die Form betrifft, die Reflexion annehmen soll (1). Anschließend wird diese Form des dominanten Reflexionsideals mit empirischen Zugriffen auf Reflexion als Praxisphänomen konfrontiert und seine Sensibilität für den Reflexionsgegenstand pädagogischer Erfahrungen befragt (2). Daraufhin wird ein differenter Zugang zu Reflexion als theoriefähiges pädagogisches Praxisphänomen gezeichnet (3). Anhand einer Interpretation einer Szene aus einem Unterrichtsnachgespräch im Kontext der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung wird dieser Zugang konkretisiert (4), um auf dieser Grundlage zu überlegen, welche Theoretisierungsimpulse für die Arbeit an einem kontext- und gegenstandssensiblen Reflexionsbegriff gewonnen werden können (5). In einem Ausblick (6) wird das Vorhaben selbst noch einmal in seinen Chancen und Gefahren betrachtet.

2 Differente Funktionen, geteilte Form?

Üblicherweise wird der pädagogischen Praxis eine Reflexionsbedürftigkeit unterstellt. Es lassen sich mit Feindt (2007) zwei Diskursschneisen unterscheiden, in denen diese Reflexionsbedürftigkeit verschiedentlich begründet wird: Einerseits geht es um die Befragung pädagogischer Praxis, andererseits um ihre Optimierung (vgl. ebd., 57). Die Notwendigkeit, die Angemessenheit pädagogischer Praxis auf der Basis wissenschaftlichen Wissens zu hinterfragen, wird mit der weitreichenden Verantwortung von Pädagog*innen gegenüber ihren Adressat*innen verknüpft, die immer auch mit einem Verletzungsrisiko für diese verbunden ist (vgl. Helsper 2001a, 11; Häcker 2019, 85; Leonhard 2018, 213). Die Optimierungsbedürftigkeit pädagogischer Praxis wird hingegen über ihren ständigen Innovationsbedarf hergeleitet, der von neuen gesellschaftlichen Anforderungen (vgl. Wyss 2013, 17) wie auch von einem sich stetig wandelnden wissenschaftlichen Wissen herrühre (vgl. Hascher 2005, 45).
Während die Argumentationsschneise um Optimierung wissenschaftlichem Wissen einen instruktiven Wert für pädagogische Praxis zuschreibt, gilt dies für den Angemessenheitsdiskurs nur in gebrochener Weise: Das Verletzungsrisiko der pädagogischen Adressat*innen lasse sich nicht durch die Bezugnahme auf wissenschaftliches Wissen ausräumen, da die Angemessenheit pädagogischen Handelns nicht festzuschreiben sei (vgl. Bünger 2022, 46).

doi.org/10.35468/6184-02

Wissenschaftliches bzw. Theoriewissen soll aber dabei helfen, diese Angemessenheit zu diskutieren und in ihrer Komplexität fassen zu können. Diese – insbesondere strukturtheoretisch verortete – Idee wird mit alteritätstheoretischen Argumenten[1] untermauert: Die Reflexionsbedürftigkeit pädagogischer Praxis wird über ein konstitutives Nicht-Wissen-Können um den überantworteten Anderen hergeleitet (vgl. Helsper 2002, 78; Wimmer 1996/2017, 437ff.), das bedinge, dass die Frage, wie diesem Anderen gerecht zu werden sei, immer neu gestellt werden müsse. Reflexion fungiert so als ‚Veruneindeutigung' von kodifizierten Regelungen oder wissenschaftlichen Beglaubigen dessen, was als angemessen gilt (vgl. Idel & Schütz 2017, 201). Das Offenhalten der Frage nach der Angemessenheit pädagogischer Praxis kann als ethisches Moment von Reflexion ausgewiesen werden.

Die strukturtheoretisch gefärbte Begründung der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischer Praxis läuft also der Idee einer auf wissenschaftlichem Wissen basierenden Optimierung entgegen. Die Funktion, die Reflexion ausüben soll, variiert also stark. Zugleich ist auffällig, dass die Form, die eine anspruchsvolle Reflexion annehmen soll, konsensfähig ist: Reflexion soll gemäß beider Diskursschneisen dem Ideal der objektivierenden Distanzierung folgen, um der ethisch fragwürdigen oder innovationsbedürftigen Praxis etwas entgegensetzen zu können. Reflexion ist so mit einem „Distanzierungsgebot" (Liegmann u. a. 2018, 9) verklammert, das sich darin äußert, dass Reflexion dann als anspruchsvoll realisiert gilt, wenn eine normgebundene Handelndenperspektive überschritten und eine wissenschaftlich informierte Beobachtendenperspektive eingenommen wird. Zugespitzt lässt sich sagen, dass Reflexion die Überschreitung einer Handelndenperspektive zugunsten einer Forschendenperspektive leisten soll, die einen analytischen Blick auf pädagogische Praxis jenseits von praktisch gültigen Normen ermöglicht. Lehrer*innen sollen ihre Praxis selbstkritisch prüfen – und das „mit den Augen eines unbeteiligten Dritten" (Helsper 2001b, 93).

3 Zum Anlass der Arbeit am Reflexionsbegriff

Das Anliegen, praktische pädagogische Reflexion als Praxisphänomen in den Blick zu nehmen, wird im Folgenden sowohl anhand des Forschungsstands zu Reflexion in Kontexten der Lehrer*innenbildung als auch anhand einer Kritik am Reflexionsideal der objektivierenden Distanzierung begründet.

1 Alteritätstheoretische und strukturtheoretische Argumente weisen durchaus große Differenzen aus, weshalb die Referenz auf eine alteritätstheoretische Anderenfigur, wie Helsper (2002) sie vornimmt, als bemerkenswert auszuzeichnen ist.

doi.org/10.35468/6184-02

3.1 Ein Enttäuschungsbefund?

In Studien zu Reflexionsgelegenheiten in der ersten wie auch in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung wird fortwährend eine Diskrepanz zwischen dem Anspruch an Reflexion als explizierte Relationierung von Theorie und Praxis angesichts einer praktischen Handlungssituation und dem artikuliert, was die Akteur*innen der Lehrer*innenbildung – erfahrene Praktiker*innen wie Lehramtsstudierende – tatsächlich tun, wenn sie zur Reflexion aufgefordert werden. Insbesondere Unterrichtsnachgespräche als Modellsituationen von Reflexion (vgl. Beckmann & Ehmke 2020, 318) werden empirisch in den Blick genommen – und zu dem Anspruch einer reflexiven Lehrer*innenbildung kontrastiert. Während dieser Anspruch den Einsatz wissenschaftlichen Wissens zu Begründung und Kritik von Handlungsentscheidungen vorsieht (vgl. Helsper 2001a, 11; Kolbe & Combe 2004, 861), sind Bezugnahmen auf derartiges Wissen praktisch kaum aufzufinden (vgl. Schnebel 2009; Schüpbach 2007; 2011). Stattdessen stehen pragmatische und organisationale Aspekte der Unterrichtsbewältigung im Vordergrund (vgl. Futter 2017, 266). Anstelle einer distanzierten, theoriegeleiteten Perspektivierung pädagogischer Praxis sprechen die zur Reflexion aufgeforderten Praktiker*innen aus einer normgeleiteten Handelndenperspektive (vgl. Gölitzer 1999, 73f.; Schäfers 2017, 235). Aus der Sicht der empirischen Forschung zu schulpraktisch angebundenen Reflexionssituationen kommt es zu einer *„betrüblichen Bilanz*" (Wyss 2013, 277, Herv. im Orig.).

Die vorgebrachte Enttäuschung ergibt sich daraus, dass theoretisch ein Reflexionsbegriff formuliert wird, der mit den Befunden zu Reflexionspraxis kollidiert. Dadurch wird nahegelegt, dass Reflexionspraxis sich fortwährend selbst verfehle. Die Deutungshoheit darüber, was anspruchsvolle Reflexion sein kann, obliegt so alleinig dem wissenschaftlichen Diskurs. Diese präskriptiv-evaluativ empirische Herangehensweise an Reflexion wird mit der Forderung konfrontiert, dass es möglicherweise andere Zugänge zu Reflexion als Praxisphänomen geben müsste, die die Defizitperspektive nicht fortwährend reproduzieren (vgl. hierzu Herzmann & Liegmann 2020, 82), sondern Reflexion als Praxisphänomen neu beschreiben. Es gibt bislang nur wenige Untersuchungen, deren Frage nicht so sehr die Erfüllung einer vorab bereits vorformulierten Qualitätsvorstellung, sondern vielmehr ein gegenstandstheoretisches Interesse an Reflexion ist (vgl. als Ausnahme etwa Führer 2020). In einer gegenstandstheoretisch orientierten Annäherung an den Reflexionsbegriff geht es nicht darum, einen Begriff fest zu definieren und etwa auszuloten, inwiefern die untersuchte Praxis dieser Definition gerecht wird, sondern vielmehr darum, die untersuchte Praxis in der Perspektivierung der Untersuchung als aufschlussreich für den Begriff zu betrachten. Warum eine theoretische Arbeit

doi.org/10.35468/6184-02

am Reflexionsbegriff ein Desiderat darstellt, wird im Folgenden mit Blick auf ein Problem des dominanten Reflexionsideals entwickelt.

3.2 Ein gegenstandsunsensibles Ideal

Reflexion als Distanzierung soll einer möglicherweise vorschnellen Einordnung einer pädagogischen Situation entgegenwirken, die als singulärer Fall als unverfügbar gelten muss (vgl. hierzu Helsper 2002, 82). Für diese Singularität lässt sich keine präformierte Art des Antwortens im Sinne einer Technik vorformulieren – auf sie kann nur situativ geantwortet werden. Es lässt sich allerdings beobachten, dass die Gefahr einer Vereindeutigung weniger einer als Technik missverstandenen Wissenschaft, sondern einer routinierten Praxis zugeschrieben wird (vgl. ebd., 78). Diese Zuschreibung verweist auf eine Tendenz, die sich als grundlegendes Praxismisstrauen im Lehrer*innenbildungsdiskurs nachzeichnen lässt (vgl. Küper 2022, 31f.): Die Einsozialisation in bestehende Praxisroutinen wird zum Gegenbild einer tragfähigen Professionalisierungsidee (vgl. etwa Rothland & Boecker 2015, 113). Auch wenn die strukturtheoretische Warnung vor einer Verkennung der Singularität des Einzelfalls durch seine Subsumtion unter etwas Allgemeines auch wissenschaftliche Erklärungen betreffen müsste, stehen insbesondere Praxisroutinen im Verdacht, nicht singularitätssensibel zu sein. Diese Warnung vor der Affirmation des Bestehenden ist anschlussfähig für Diskursschneisen, die Reflexion als Möglichkeit der Optimierung pädagogischer Praxis auf der Basis wissenschaftlichen Wissens stilisieren. Auf die Befragung der Angemessenheit oder auf die Optimierung pädagogischer Praxis zielende Reflexionsverständnisse finden so einen Konsens (vgl. Küper 2022, 45). Gleichzeitig ist zu beobachten, dass wissenschaftlichem Wissen nicht nur ein irritierend-öffnender, sondern auch ein instruktiver Wert für pädagogische Praxis zugeschrieben wird (vgl. kritisch hierzu Rothland 2020, 281f.; Bellmann 2020, 34). Aus der distanzierten Beobachtendenperspektive soll die Angemessenheit des Handelns umso sicherer bestimmt werden, sodass die Vereindeutigung des pädagogisch Angemessenen, die Reflexion verhindern soll, durch sie selbst hervorgebracht wird, sodass die angestrebte Distanzierung ein objektivierendes Moment erhält.

Ob eine objektivierende Distanzierung für den Reflexionsgegenstand pädagogischer Erfahrungen sensibel ist, ist zum einen aufgrund der bereits angeführten Gefahr fraglich, das pädagogisch Angemessene festzustellen. Zum anderen wird der Zugang zum Reflexionsgegenstand verstellt, wenn pädagogische Erfahrungen nicht ohne ein Involviertsein der Handelnden denkbar sind. Aus der Perspektive Jörg Ruhloffs (2011) ist das Pädagogische kein objektiv vorhandener Beobachtungsgegenstand, sondern etwas, was erst durch die Relationen von Subjekten und Gegenständen entsteht (vgl. ebd., 31). Die mit diesen Relationen verknüpften affizierenden Ansprüche konstituieren den

doi.org/10.35468/6184-02

Zugang zu pädagogischen Gegenständen (vgl. Wicke 2021, 125). Vor diesem Hintergrund erscheint ein Aussteigen aus einer Involvierung in pädagogische Zusammenhänge unmöglich. Das Reflexionssubjekt verliert als uninvolviertes Beobachtungssubjekt die Verbindung zum Reflexionsgegenstand, der selbst durch diese Involvierung hervorgebracht wird. Somit verliert es auch seine Ansprechbarkeit für pädagogische Situationen. Das Reflexionsideal dementiert so den ethischen Anspruch an Reflexion, auf die Verantwortung pädagogischer Praktiker*innen in singulären Handlungssituationen zu antworten. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lässt sich die in empirischen Studien nachzuzeichnende Diskrepanz von Reflexionsideal und -praxis mit einer gegenstandstheoretisch begründeten Skepsis gegenüber dem dominanten Reflexionsideal verbinden. Reflexion aus einer involvierten Handelndenperspektive als theoriefähiges Phänomen zu betrachten, könnte einen Kontrapunkt zu diesem Ideal setzen. Eine Forschungsfrage, die diesen aufnimmt, lautet wie folgt: Inwiefern kann die Untersuchung von Reflexionspraxis Impulse für die Arbeit an einem für pädagogische Praxiskontexte sensiblen Reflexionsbegriff bieten? Die mit dieser Frage einhergehende Blickjustierung erlaubt, an der Diskrepanz des dominanten Reflexionsideals und dem ethischen Anspruch an Reflexion zu arbeiten.

4 Ein differenter Zugriff? Pädagogische Reflexionspraxis als theoriefähiges Phänomen

Die Idee, über die Untersuchung von Reflexionspraxis am Reflexionsbegriff zu arbeiten, zieht Herausforderungen hinsichtlich der empirischen Fassbarkeit des anvisierten Phänomens nach sich. Einerseits gilt es, nicht schon feststehend zu wissen, was das Phänomen kennzeichnet – sonst bräuchte es keine qualitative Empirie, die ein gegenstandstheoretisches Interesse verfolgt. Andererseits wäre der Anspruch, das Phänomen ohne theoretische Blickleitung aus der erforschten sozialen Praxis extrahieren zu können, als naiv-realistisch auszuzeichnen (vgl. Hirschauer 2008, 167). Im Folgenden werden traditionstheoretische Überlegungen vorgestellt, von denen aus die aufgeworfene Forschungsfrage bearbeitet wird.

4.1 Traditionstheoretische Rahmung

Reflexion wird in der vorzustellenden Studie als Phänomen in Unterrichtsnachgesprächen im Kontext des Referendariats figuriert. Reflexion ist also Teil des Ausbildungsverhältnisses. Pädagogische Ausbildungsverhältnisse wurden in einer von Johannes Bellmann und Corrie Thiel an der Universität Münster geleiteten Vorstudie mit dem Titel „Qualität als Tradierungsproblem" untersucht.

doi.org/10.35468/6184-02

In dieser Vorstudie konnten fünf Referendar*innen bei Unterrichtsbesuchen begleitet werden. Zudem wurden die anschließenden Unterrichtsnachgespräche, die zwischen den Referendar*innen und den Ausbildungsakteur*innen geführt wurden, audiographiert und transkribiert. Dabei stand die Frage im Fokus, wie Noviz*innen Teil von pädagogischen Praxiskulturen werden. Diese Frage wurde aus einer traditionstheoretischen Perspektive bearbeitet, für die die Annahme zentral ist, dass die pädagogische Praxistradition bereits Antworten auf die Frage zu geben hat, was als gute Praxis gelten kann (vgl. Bellmann u. a. 2021, 20f.). Diese Antworten müssen Noviz*innen nicht nur adaptieren, sondern sie müssen selbst Teil ihrer Diskussion werden, um die Probleme, die die Tradition bearbeitet, lebendig zu halten. Der Begriff der Praxistradition beschreibt eine lebendige Praxis, deren Vertreter*innen für bestimmte Güter einstehen (vgl. MacIntyre 1982/2011, 250). Das Interesse an Reflexion, das im Rahmen dieser Vorstudie entstand, ist in diesen traditionstheoretischen Rahmen eingebettet, der es ermöglicht, Reflexion als Teil einer Praxistradition zu betrachten, in dem der Rückbezug auf das eigene Handeln eine für die Praxis bedeutsame Funktion annimmt. Diese Blickrichtung eröffnet die Möglichkeit, die Unterrichtsnachgespräche als institutionalisierte Orte von Reflexion als verbunden mit der Praxis zu denken, die in den Gesprächen zum Gegenstand wird.
Die traditionstheoretischen Überlegungen sind Teil der Begründung, warum ich davon ausgehe, dass das in einer Praxistradition situierte Phänomen etwas zur Theoretisierung pädagogischer Reflexion beitragen kann. Traditionstheoretisch betrachtet kann Praxis selbst als etwas ethisch Gehaltvolles, die Praktiker*innen selbst als Einstehende für die Werte ihrer Praxis gelten. Praxistraditionen werden so selbst eine Sensibilität für die Ansprüche zugeschrieben, die sie bearbeiten. Praxis braucht daher keine äußere wissenschaftliche Aufklärung, sondern wird selbst als theoretisch durchdrungen gedacht. Ohne diese traditionstheoretische Rahmung wäre gegen das Vorgehen der Studie einzuwenden, dass zwar gültige Normen des Reflektierens im Referendariat eingeholt werden können, dies aber nichts für die Theoretisierung eines anspruchsvollen Begriffs pädagogischer Reflexion leistet. Eine Gefahr der scharfen Trennung von universitärer Professionalisierung und Schulpraxis scheint mir darin zu liegen, pädagogischen Praktiker*innen abzusprechen, in einem anspruchsvollen Sinne reflexionsfähig zu sein. Die Positionierung von Praxis als wissenschaftlich aufklärungsbedürftig kann als Teil der Autorisierung von Wissenschaft über Praxis gelesen werden.

4.2 Reflexion als Gegenstand einer theoretischen Empirie

Wenn man von der Frage ablässt, wie Reflexion als ein spezifisch vorformuliertes Konzept gelingen kann, und stattdessen danach fragt, wie Reflexion im praktischen Vollzug Gestalt annimmt, wird ein Erkenntnisinteresse auf der Ebe-

doi.org/10.35468/6184-02

ne der Theoriebildung verfolgt. Dieses korrespondiert mit einer als theoretisch qualifizierten Empirie, in der begriffliche und empirische Gehalte als verwoben gedacht werden (vgl. Kalthoff 2008, 9; Fischer u. a. 2021, 14). Von Begriffsachsen ausgehend wird ein empirisches Phänomen zur Verfeinerung und Justierung des Begriffsverständnisses herangezogen. Dafür muss dieses empirische Phänomen in den Blick gerückt werden: Es gilt, den Gegenstand durch begriffliche Überlegungen soweit zu umreißen, dass er im Material fassbar wird, und dem beforschten Phänomen gleichzeitig so viel Raum zu lassen, dass es etwas möglicherweise Überraschendes aufweisen kann. So ist weder ein naiv-realistischer Blick anzunehmen, da allein das Interesse und die Zugangsweise das Phänomen mit hervorbringen, noch ist bereits festzusetzen, was Reflexion sein kann, indem etwa nur eine bestimmte Realisationsform als solche anerkannt wird. Formal begreife ich rekursives Sprechen als Reflexion, um von diesem Verständnis ausgehend zu schauen, wie diese Form in einem pädagogischen Praxiskontext gefüllt wird. Diese Offenheit korrespondiert mit der traditionstheoretischen Annahme, das Praxisphänomen selbst als Teil einer Praxistradition zu wähnen, die dafür einsteht, worauf es in der Praxis ankommt.

Hierin klingt bereits an, dass trotz der Bemühung um einen offenen Blick nicht veranschlagt werden kann, dem Phänomen gänzlich ohne Normativität gegenüberzutreten. Allein die Problemmarkierung im Lehrer*innenbildungsdiskurs, von der das Interesse an Reflexion als Praxisphänomen ausgeht, setzt den Gedanken relevant, dass Reflexion von ethischer Bedeutung ist, die durch das Ideal der objektivierenden Distanzierung konterkariert wird. Die Kritik an diesem Ideal lenkt den Blick auf die Art und Weise, wie Praktiker*innen sich auf ihre eigenen pädagogischen Erfahrungen beziehen. Im Folgenden wird der Versuch vorgestellt, Reflexion in der Lehrer*innenbildung anhand von Gesprächen über Praxiserfahrungen auf die Spur zu kommen. Diesen habe ich im Zuge meiner Dissertationsstudie unternommen, die ich in Anlehnung an die Vorstudie „Qualität als Tradierungsproblem" auf der Basis desselben Datenmaterials durchgeführt habe.

4.3 Methodische Annäherung

Um die Frage, wie die Praxis rekursives Sprechen aufführt, für eine Arbeit an einem pädagogischen Reflexionsbegriff fruchtbar zu machen, ist die Annahme zentral, dass der Reflexionsmodus – das ‚Wie' der Reflexion – etwas mit dem Reflexionsgegenstand – dem ‚Was' der Reflexion – zu tun hat (vgl. hierzu Küper 2022, 82). Da es sich bei diesem Was um pädagogische Praxiserfahrungen handelt, nehme ich an, dass das ‚Wie' der Reflexion zu diesen relationiert ist.

Diese Annahme einer Verbindung von Reflexionsmodus und -gegenstand lässt sich mit der Idee des Linguisten Arnulf Deppermanns in Verbindung

doi.org/10.35468/6184-02

bringen, dass die Form von Gesprächen – und diese sind das Medium, in welchem ich Reflexion empirisch betrachte – etwas mit ihrem Gegenstand zu tun hat (vgl. Deppermann 2000, 118). Gespräche sind in ihrer Form auf das, was sie bearbeiten, abgestimmt (vgl. Deppermann 1999/2008, 49). Die Relation vom Wie des Sprechens zum Was des Besprochenen wird zum Analysegegenstand, der im Kontext der Studie einen Zugang zu der Frage eröffnet, wie Reflexion aussehen kann, deren Gegenstand pädagogisches Handeln ist. Die Referendar*innen werden in Unterrichtsnachgesprächen dazu aufgefordert, sich zu ihrer eigenen Praxis zu verhalten, sodass ein rekursives Sprechen mit Bezug auf das eigene pädagogische Handeln zu erwarten ist. Als Analytik zur Auswahl dichter Reflexionsszenen betrachte ich einen sprachlich markierten Bezug auf das vergangene Handelnden-Ich. Sobald die Referendar*innen also als Sprechenden-Ich auf ihr vergangenes Handelnden-Ich rekurrieren, betrachte ich Reflexion als ein ‚sich selbst in den Blick nehmen' als realisiert. Wann und wie dies Gestalt annimmt, wird nachfolgend anhand eines empirischen Beispiels dargestellt.[2]

5 Empirischer Eindruck: „was ich [...] unbedingt anders machen muss"

Im Folgenden sollen die Bemühungen um eine empirische Annäherung an Reflexion als pädagogisches Praxisphänomen konkretisiert werden. Dies geschieht anhand eines Auszugs aus einer Unterrichtsreflexion, die die Referendar*innen in Anschluss an einen Unterrichtsbesuch halten. Bei einem Unterrichtsbesuch halten die Referendar*innen vor ihren Ausbilder*innen eine Unterrichtssequenz. Diese wird im Anschluss gemeinsam nachbesprochen, wobei auch diese Nachbesprechung Teil der Prüfungssituation ist. In Anschluss an eine monologische Gesprächspassage, durch die die Nachbesprechung eröffnet wird, folgt ein Dialog mit den Ausbildungsakteur*innen. Der gewählte Auszug ist einem Unterrichtsnachgespräch entnommen, das auf den zweiten Unterrichtsbesuch bei einer Referendarin in einer fünften Klasse im Deutschunterricht an einer Realschule folgte. In der Deutschstunde sollten die Schüler*innen einen Sachtext zu wildlebenden Schildkröten zusammenfassen, um anschließend zu überlegen, ob der Romanprotagonist der zuvor besprochenen Lektüre „Turtle" – eine griechische Landschildkröte – artgerecht lebt. Zu diesem in der Planung vorgesehenen Vergleich wildlebender Schildkröten

2 Ein besonderes Problem bei der empirischen Annäherung an Reflexion stellt die Fassbarkeit dar: Selbst wenn Reflexion nicht als etwas innerpsychisches, sondern Interaktives gedacht wird, geht es um eine Verhältnissetzung, die sich nicht vollständig veräußern lässt. Auch wenn ich nicht davon ausgehe, dass diese Verhältnissetzung in Sprachdaten unmittelbar greifbar wird, so halte ich es doch für möglich, eine Spur dieser im sprachlichen Ausdruck nachzuzeichnen.

doi.org/10.35468/6184-02

und dem Romanprotagonisten fehlte allerdings in der Stunde die Zeit. Die Referendarin rekurriert in dem gewählten Ausschnitt ihres Reflexionsvortrags auf ein Problem bei der Auswahl des den Kindern zur Verfügung gestellten Arbeitsmaterials zu wildlebenden Schildkröten, das zu Folgeproblemen geführt habe:

> S2: #00:04:58-4# […] was ich wenn ich es nochmal machen würde in der Art (.) unbedingt anders machen muss; ist irgendwie (2) den Kindern zu vermitteln oder den Text so zu formulieren dass da doch auch einiges was (.) vielleicht wirklich ganz ganz unwichtig ist dazwischen ist dass denen nochmal viel bewusster wird, ‚das is wichtig. und das ist jetzt nur (1) Beiwerk.' das ähm (.) dadurch dass ich die Texte versucht hab kurz zu halten war tatsächlich dann wirklich im Endeffekt fast alles wichtig; und dann wars für die Schülerinnen und Schüler natürlich schwer (.) zu gucken. ‚was will sie denn jetzt von uns?' […] die Reihenplanung würde ich jetzt insofern abändern, dass ich eben nicht in der nächsten Stunde schon aufs dritte Kapitel übergehe, ist ja absolut unmöglich @(.)@ weil ich das unbedingt nochmal jetzt auch aufgreifen möchte und wie gesagt (.) äh jetzt dann eben auch dieses Arbeitsblatt was ich ihnen ja schon mal gezeigt hatte den Kindern; mmh (.) mit denen auch machen möchte; dass denen auch wirklich nochmal klar ist ‚so lebt Turtle so lebt ne richtige Schildkröte' dass das auch (.) also dass die Sache rund wird. dass sie auch wissen ‚okay deswegen haben wir das jetzt auch gemacht. weil so den- so ist jetzt die Sache gut (.) wir kennen jetzt ne Schildkröte' naja. und so haben sie dann nochmal vor Augen. ‚wir haben das jetzt gemacht weil wir gucken wollen (.) so ist Turtle so ist ne richtige Schildkröte.' das möchte ich unbedingt (.) nächste Stunde machen (S2-Fall).

Ins Auge fällt die Eindringlichkeit der Ausführungen, die hier mit dem Postulat eines unbedingten Müssens beginnen. Dieses unbedingte Müssen lässt keinen Raum für Alternativen und kommuniziert eine starke Verbindlichkeit, die das eigene zukünftige Handeln betrifft. Das, was das Sprechenden-Ich zukünftig anders machen muss, scheint sich allerdings einer konkreten Versprachlichung zunächst zu entziehen, wie das „irgendwie" und die zweisekündige Pause andeuten. Der Gegenstand des Müssens wird dann über die pädagogisch Überantworteten konkretisiert, die hier nicht als Schüler*innen, sondern als „Kinder" bezeichnet werden. Dies könnte über die Markierung der generationalen Differenz ihren Status als Schutzbedürftige und damit ihre Verletzbarkeit betonen. Die folgende Beschreibung der didaktischen Maßnahme – die Verwendung eines Texts, in dem auch „ganz ganz" Unwichtiges zu finden ist – liest sich, legt man das vorhergehend ausgeführte Reflexionsideal als Maßstab der Situationsbewertung hier an, nicht wie eine Selbstdarstellung als souveränes Reflexionssubjekt oder wie eine analytische Benennung eines Problems aus theoretischer Perspektive. Eine solche würde eine distanzierte Perspektive eines Beobachtendensubjekts nahelegen, das selbst nicht von dem Geschehen affiziert ist. Ohnehin ist von einer Distanzierung wenig zu spüren; gerade

doi.org/10.35468/6184-02

die fiktiven Zitate der Schüler*innenperspektive kommunizieren eine Nähe zu der zurückliegenden Situation, die nicht analytisch bestimmt, sondern involviert nacherzählt wird. Das, was den Schüler*innen hätte klar werden sollen, wird durch ihr zitiertes Unverständnis kontrastiert, das durch die Frage an die Lehrperson „was will sie denn jetzt von uns?" betont wird. Dieses Unverständnis wird mit dem eigenen Handeln (hier: mit der Gestaltung des Unterrichtsmaterials) in Verbindung gebracht: durch das Kurzhalten der Texte sei die Aufgabe der Zusammenfassung sinnlos geworden. Die Involvierung der Sprecherin zeigt sich überdies in den eindringlich wirkenden Wortwiederholungen, dem Auflachen und in der Betonung der unverhandelbaren Notwendigkeit, etwas „unbedingt" anders machen zu müssen.
Die Referendarin bleibt nicht bei der Defizitmarkierung stehen, sondern entwirft eine positive Fiktion im Kontext der abzuwandelnden Reihenplanung, in der die Kinder zu einer unterrichtlich inszenierten Erkenntnis kommen. Dabei wird besonders deutlich, dass die Referendarin sich zu dem Ziel bekennt, den Kindern eine zukünftige Einsicht zu ermöglichen, die in der bisherigen Stunde noch nicht erreicht wurde. Die Positivfiktion nimmt so an einer als Verfehlung gedeuteten Situation ihren Ausgang. Das ‚Rundwerden' des Erkenntnisprozesses zitiert sie wiederum direkt aus einer fiktiven Schüler*innenperspektive. Die Schüler*innen sind in dieser Fiktion dazu in der Lage, den Sinn der ihnen gestellten Aufgabe nachzuvollziehen. Dieses vehement vorgebrachte Anliegen verweist auf die Wertbindung, den Schüler*innen nicht – aus deren Sicht (bzw. der ihnen zugeschriebenen Sicht) – sinnlos erscheinende Aufgaben aufzubürden, wie es als Gegenhorizont in der fiktiven Schüler*innenfrage „was will sie denn jetzt von uns?" aufscheint.
In der Zukunftswendung stellt die Referendarin sich selbst als handelnd verantwortliches Subjekt dar. Damit markiert sie, dass ihre Reflexion keine punktuelle Defizitmarkierung darstellt, sondern rahmt das Zurückliegende als folgenreich für ihre zukünftige pädagogische Praxis. Dies korrespondiert mit der in dem zitierten Ausschnitt durchgängig angenommenen engagierten wie involvierten Handelndenperspektive, aus der heraus die Referendarin ihren Unterricht reflektiert.

6 Theoretisierungsimpulse für Reflexion jenseits einer objektivierenden Distanzierung

Eine Grundweiche der beschriebenen Herangehensweise liegt darin, das fokussierte Material als Reflexion anzuerkennen und als theoriefähig zu betrachten. Die Einklammerung einer objektivierenden Distanzierung als gültiges Reflexionsideal gibt einem Reflexionsmodus Raum, bei dem ein engagiertes Handelnden-Ich darum ringt, den ihm überantworteten Schüler*innen

doi.org/10.35468/6184-02

gerecht zu werden. Es scheint dabei besonders von den Momenten affiziert zu werden, in denen dies als nicht gelungen markiert wird. Dieses involvierte und berührte Sprechen über Schüler*innen als Ausgesetzte der eigenen Praxis lässt sich als Reflexion im Modus eines engagierten Erzählens fassen. Während das reflektierte Unterrichtsgeschehen als vergangenes thematisiert wird, verweist die Eindringlichkeit des Sprechens darauf, dass eine Erfahrungsqualität im Erzählen zu einem Grad (wieder) lebendig wird (vgl. hierzu Krewani 1983/2017, 349). Die versprachlichte Reflexion verstehe ich hier als Ausdruckspraxis, die selbst erfahrungsdurchdrungen sein kann. Dieser Gedanke ermöglicht es, eine lebendige Relation zum Reflektierten zu denken (vgl. Bedorf 2017, 57f.).

Den Modus des engagierten Erzählens lese ich als verklammert mit einer pädagogischen Verantwortungserfahrung. Vor diesem Hintergrund kann das Unsouverän-Werden des Sprechens, das durch Abbrüche, Auflachen und einem Ringen um Worte aufscheint, mit alteritätstheoretischen Überlegungen verknüpft werden: Die Abwendung von einer souveränen Distanzierung hin zu einer Nähe zum Anderen, die sich einer Versprachlichung erwehrt, kann vor einem alteritätstheoretischen Hintergrund gerade als Ausbruch aus einer egologischen Konzeption von Reflexion betrachtet werden (vgl. hierzu Lévinas 1992/2011, 206f.).

Die Ansprüche, die das Reflexionssubjekt bearbeitet, sind allerdings nicht (nur) basal-menschliche, die jeder*jedem zugänglich wären. Stattdessen entspinnt sich die Reflexion der begleiteten Referendar*innen durch die Aktualisierung und Ausdeutung der Normen der Praxistradition. Diese werden nicht expliziert oder kritisiert, sondern bilden den Horizont, von dem aus das beschriebene Problem erst zu einem solchen wird. Bemerkenswert ist hierbei etwa, dass das Problem der Orientierungslosigkeit der Schüler*innen, das in den zitierten Auszügen mit der Aufgabenstellung verknüpft und in eine Positivfiktion gewendet wird, für die Forscherin, die bei der reflektierten Unterrichtsstunde hospitieren durfte, nicht erkennbar war. Eine von Außenstehenden zu leistende Reflexion scheint nicht dieselben Themen in den Blick holen zu können. Das Problem scheint im Horizont einer Lehrperson verortet, deren Aufgabe es ist, den Schüler*innen zu bewältigende und zugleich vor einem fachdidaktischen Horizont als sinnvoll zu kennzeichnende Arbeitsaufträge zu stellen. Das Verantwortet-Werden und Antworten-Können knüpft sich so an ein Involviertsein in einen Horizont der pädagogischen Praxistradition (vgl. hierzu Thiel u. a. 2021, 114f.), der mit eigenen Wertbindungen einhergeht.

Als Theoretisierungsimpulse für einen Reflexionsbegriff, der einem engagierten und involvierten Sprechen Bedeutung beimisst, lassen sich folgende Überlegungen bündeln: Die untersuchte Reflexion ist insofern als horizontgebunden auszuweisen, als die in der Praxistradition gültigen Normen die Perspektive der

doi.org/10.35468/6184-02

Reflektierenden stiften und in dieser aktualisiert werden. Zugleich stellt diese Perspektive die Frage, wie pädagogisch angemessen zu handeln sei, nicht fest – im Gegenteil: Die involvierte Handelndenperspektive geht mit einer Ansprechbarkeit für pädagogisch überantwortete Andere einher, die das Reflexionssubjekt in Verantwortung rufen. Dieses Verantwortet-Werden entzieht sich einer Einordnung und stiftet eine Nähe zu einer Anderenbegegnung, die ein souveränes Sprechen durchkreuzt und ein engagiertes Erzählen ins Werk setzt. Darin liegt eine Differenz zu einer bloßen Einsozialisation in das Bestehende, da die Erfahrung fremder Ansprüche sich nicht differenzlos einordnen lässt. Zugleich scheint ihre Erfahrung eine Ausdeutung der Normen der Praxistradition anzuregen, vor deren Horizont sie – wenn auch nicht bruchlos – versprachlicht wird. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, inwiefern sich die alteritätstheoretischen Bezüge zu der Idee einer kontextspezifischen Anforderungsstruktur relationieren lassen, wenn doch der Andere nach Lévinas gerade nicht auf eine Ordnung zu reduzieren ist.

Im Rahmen der vorgestellten Ideen könnte der Kontext der institutionalisierten Ausbildungssituation mit eingelassener Reflexionsaufforderung selbst Teil des Bedingungsgefüges sein, in denen die Schüler*innen den Referendar*innen zu überantworteten und unverfügbaren Anderen werden. Darin entziehen sie sich einer Fassbarkeit – die Referendar*innen ringen nach Worten, wenn die Frage berührt wird, wie den Schüler*innen gerecht zu werden ist. Dieses Ringen kommt nicht als Bruch, sondern als anerkennbarer Teil der untersuchten sozialen Praxis in den Blick: Die Prüfungssituation, in der die Referendar*innen sich befinden, fordert zu einer bestimmten Spielart des rekursiven Sprechens auf, in der das Sprechenden-Ich sein Handeln mit pädagogischen Ansprüchen konfrontiert. Während dieses Sprechen auf der einen Seite mit kontextspezifischen Formulierungen einhergeht, die eine Anschlussfähigkeit des Geäußerten erst ermöglicht, ist es zugleich herausgefordert, mit einer Entzugskategorie – einer einzigartigen pädagogischen Verantwortungserfahrung – umzugehen. Die (Un-)Möglichkeit ihrer Versprachlichung scheint im unsouveränen Duktus der Referendar*innen auf. Interessant ist dabei, inwiefern der Anspruch, sich als berührbar für derartige Verantwortungserfahrung zu zeigen, bereits in der Aufforderung angelegt ist, den eigenen Unterricht zu reflektieren. Ohne dies empirisch entscheiden zu können,[3] bleibt festzuhalten, dass die untersuchte Form

3 Alfred Schäfer (2006) spricht mit Blick auf den Versuch, Entzugskategorien empirisch einzuholen, von einer „Forschung im Horizont des Unzugänglichen" (ebd., 96). Er betont, dass diese nicht durch eine*n Autor*in identifiziert werden können, sondern sich diese*r nur zu der Differenz von Sagbarem und Unsagbarem verhalten kann (vgl. ebd., 106). Alteritätstheoretische Ideen mit empirischem Material zu verbinden, bleibt ein Wagnis, das die auf der Ebene der Interpretation stark gesetzte Nicht-Repräsentierbarkeit einer Fremdheitserfahrung auf methodologischer Ebene spiegelt.

doi.org/10.35468/6184-02

einer im Referendariat institutionalisierten Reflexionssituation ein berührtes und unsouveränes Sprechen zulässt.
Die Wucht einer pädagogischen Verantwortungserfahrung für ein Handlungssubjekt mag begründen, warum die hier untersuchte Reflexion, die einer vorausgegangenen pädagogischen Erfahrung eine systematische Bedeutung zuspricht, so stark von dem universitären Reflexionsideal abweicht: In Kontexten universitärer Reflexion – etwa in Settings pädagogischer Kasuistik – werden insbesondere fremde Fälle betrachtet. Der in diesem Beitrag vorgestellte Versuch, Reflexion als Praxisphänomen zu untersuchen, setzt hingegen gerade das subjektive Involviert- und Betroffensein relevant. Trotz der Differenz der Form der Reflexion lässt sich eine Anspruchsparallele universitärer und praktischer Reflexion im Aufbrechen einer bloßen Feststellungslogik pädagogischer Angemessenheit verorten.
Auch wenn eine involvierte und engagierte Reflexion wenig mit dem Ideal der objektivierenden Distanzierung gemein hat, lässt sie sich doch mit einem zentralen Motiv verbinden, das im Lehrer*innenbildungsdiskurs mit Reflexion verknüpft wird: das Ringen um die konstitutiv fragile Angemessenheit pädagogischen Handelns.

7 Ausblick

Inwiefern die vorgestellte Interpretation pädagogischer Reflexionspraxis als Antwort auf eine Verantwortungserfahrung den Kontext der Ausbildung zu stark dethematisieren könnte, ist zu diskutieren. Ein mögliches Risiko liegt darin, Machtdynamiken einer hierarchisch strukturierten Kommunikation zu wenig zu berücksichtigen. Kann eine Prüfungssituation, als die ein Unterrichtsnachgespräch im Referendariat als Teil eines Unterrichtsbesuchs sich auszeichnen lassen muss, tatsächlich den Rahmen dafür bieten, Reflexion als Sprechen über pädagogische Verantwortungserfahrungen zu figurieren? Die Anforderung, sich als adäquates Lernendensubjekt zu zeigen, muss dabei als Teil des Reflexionsgeschehens berücksichtigt werden. Vor dem Hintergrund dieser Überlegung ist ein engagiertes und unsouveränes Erzählen auch Teil der Prüfungssituation, die risikoreich für die Ausbildungssubjekte ist (vgl. hierzu etwa Leonhard & Lüthi 2018; Schäfers 2017). Diese Prüfungssituation ist vor dem Hintergrund der Frage, was auf dem Spiel steht – als anerkennbares Mitglied der Praxistradition zu sprechen – mit der Anforderung verbunden, sich für Ansprüche der Praxis des Lehrer*in-Seins empfänglich zu zeigen. So wäre ein in der Ausbildungs- und Prüfungslogik verhafteter Reflexionsbegriff nicht gänzlich von einem ethischen, auf fremde Ansprüche antwortenden zu trennen.

doi.org/10.35468/6184-02

Grundlegend erscheint es lohnend, eine differente Lesart pädagogischer Reflexionspraxis anzuführen, die einen Gegenimpuls zum dominanten Reflexionsideal im Lehrer*innenbildungsdiskurs eröffnen könnte, welches zu einer Abwertung der Reflexion pädagogischer Praktiker*innen führt (vgl. kritisch hierzu Leonhard 2020, 21). Diese Abwertung scheint in der Tendenz auf, dass Reflexion in Praxiskontexten aufgrund ihrer Theorieferne und ihrer hierarchischen Struktur kaum als solche anerkannt wird. Auch wenn die untersuchte Reflexionspraxis in ihrer Rahmung als Ausbildungssituation ernst zu nehmen ist, kann gleichzeitig angenommen werden, dass dort mehr als nur ein Aufführen von Hierarchieverhältnissen passiert. Eine (selbst-)kritische Wendung gegen das dominante Reflexionsideal kann dazu anregen, die universitäre Forderung nach einem bestimmten reflexiven Sprechen daraufhin zu befragen, welche Ausschlüsse sie nahelegt. Anzuführen sind hier etwa Momente des Involviertseins, die mit dem Distanzierungsgebot brechen (vgl. Liegmann u. a. 2018, 9). Inwiefern diese selbst als Antwort auf ein hegemoniales Wissenschaftsverständnis gelesen werden könnte, bleibt im Blick zu halten (vgl. hierzu Bellmann 2020, 26). Erschütterungen des letzteren könnten an einer Umdeutung dessen ansetzen, was ein Involviertsein bedeuten kann.

Damit ist nicht gemeint, dass nicht auch eine Reflexion im Sinne einer – etwa an der Universität zu übenden – Distanzierung aus Praxiszusammenhängen dabei helfen kann, vielstimmige Geschichten zu erzählen und die Frage nach dem pädagogisch Angemessenen komplex zu halten. Dieses grundlegende Ziel einer wissenschaftlichen Lehrer*innenbildung erscheint mir allerdings nicht nur durch praxisseitige, sondern auch durch wissenschaftliche Vereindeutigungen gefährdet, wenn ein Objektivierungsideal den Gegenstand der Reflexion stillstellt.

Literatur

Bauer, A. (2023): Übung macht Meister?! Die Konstitutionslogik reflexiven Sprechens in Unterrichtsnachbesprechungen. In: M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, B. Uhlig (Hrsg.): Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 228–244.

Beckmann, T. & Ehmke, T. (2020): Unterrichtsbesprechungen zwischen Studierenden und schulischen bzw. universitären Lehrenden – Lerngelegenheiten zur theoretischen Begründung praktischen Handelns. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 316–330.

Bedorf, T. (2017): Selbstdifferenz in Praktiken. Phänomenologie, Anthropologie und die korporale Differenz. In: T. Bedorf & S. Gerlek (Hrsg.): Phänomenologie und Praxistheorie. Phänomenologische Forschungen. Hamburg: Felix Meiner, 57–75.

Bellmann, J. (2020): „Teacher as Researcher"? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In: M. Brinkmann (Hrsg.): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, 11–37.

doi.org/10.35468/6184-02

Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard T. (2017): Editorial. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 9–18.

Bünger, C. (2022): Vulnerabilität als Grenzbegriff. Problemstellungen und Perspektiven einer pädagogischen Reflexion von Verletzbarkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 68 (1), 42–49.

Deppermann, A. (1999/2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Deppermann, A. (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: Gesprächsforschung, 1 (1), 96–124.

Eysel, C. (2006): Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zum Kompetenzerwerb in einer komplexen Lernumgebung. Berlin: Logos.

Fabel-Lamla, M., Kowalski, M. & Leuthold-Wergin, A. (2023): Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von Schulpraktischen Studien zwischen Gestaltung von Reflexions- und Lernanlässen und (Selbst-)Bestätigung der Berufswahl. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen am Studienbeginn. In: M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, B. Uhlig (Hrsg.): Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 207–227.

Feindt, A. (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen: Barbara Budrich.

Fischer, D., Jergus, K., Puhr, K. & Wrana, D. (2021): Theorie und Empirie – Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, 10–28.

Führer, F.-M. (2020): Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.

Futter, K. (2017): Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Gölitzer, S. (1999): Unterrichtsbesprechungen in der Deutschlehrerausbildung: Falluntersuchungen zur Ausbildungspraxis im Grundschullehramt. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

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 (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 81–96.

Herzmann, P. & Liegmann, A. (2020): Wie reflexionsförderlich sind universitäre Praxisphasen? Kritische Anmerkungen zu einem Professionalisierungsversprechen aus professionstheoretischer und empirischer Perspektive. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 74–88.

Helsper, W. (2001a): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1 (3), 7–15.

Helsper, W. (2001b): Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In: U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 83–103.

Helsper, W. (2002): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: G. Breidenstein, K. Kötters-König & W. Helsper (Hrsg.): Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Wiesbaden: Springer VS, 67–86.

Hofer, R. (2013): Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 31 (3), 310–320.

doi.org/10.35468/6184-02

Idel, T.-S. & Schütz, A. (2017): Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 201–213.

Kastrup, V., Gröben, B. & Ukley, N. (2020): Doppelte Professionalisierung durch Forschendes Lernen im Sportstudium. Theoretische Überlegungen und Ansatzpunkte für die Förderung praktisch professionellen Könnens und wissenschaftlicher Reflexivität bei Lehramtsstudierenden. In: M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf, (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, 143–156.

Kalthoff, H. (2008): Einleitung. In: H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 8–34.

Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2004): Lehrerbildung. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 853–877.

Krewani, W. N. (1983/2017): Einleitung: Endlichkeit und Verantwortung. In: E. Lévinas: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg: Karl Alber, 9–51.

Krieg, M. & Kreis, A. (2014): Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9 (1), 103–117.

Küper, J. (2022): Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Leonhard, T. & Rihm, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4 (2), 240–270.

Leonhard, T. (2018): Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 211–221.

Leonhard, T. & Lüthi, K. (2018): Auf Linie gebracht? Adressierungen und Normen der Anerkennbarkeit im Praktikum. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 183–202.

Leonhard, T. (2020): Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung, 3 (2), 14–28.

Leonhard, T. (2022): Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 77–93.

Lévinas, E. (1992/2011): Jenseits des Seins oder anders als das Sein geschieht. Übersetzt von Thomas Wiemer. Freiburg: Karl Alber.

Liegmann, A., Artmann, M., Berendonck, M. & P. Herzmann (2018): Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Einleitung in den Sammelband. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 7–18.

Pallesen, H., Schierz, M. & Haverich, A.-K. (2018): Die Prüfung als Thematisierungspraktik der Nachbesprechung in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 149–164.

doi.org/10.35468/6184-02

Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann.
Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015): Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 8 (2), 112–134.
Rothland, M. (2020): Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von Theorie und Praxis im Studium. In: Zeitschrift für Pädagogik, 66 (2), 270–287.
Ruhloff, J. (2011): Beobachtung ohne Erfahrung. In: I. M. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie: Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen & Neumann, 21–34.
Schäfer, A. (2006): Bildungsforschung: Annährungen an eine Empirie des Unzugänglichen. In: L. A. Pongratz (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, 86–107.
Schäfers, F. (2017): Normative Interaktion zwischen Ausbildenden und Referendarinnen bzw. Referendaren. Empirische (Re-)Konstruktion von „Beratungen" in der Lehrerausbildung an einem Fallbeispiel. In: S. Hauser & M. Luginbühl (Hrsg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Bern: Hep, 216–257.
Schnebel, S. (2009): Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren – eine Studie zu Unterrichtsbesprechungen. In: M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.): Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach. Baltmannsweiler: Schneider, 67–94.
Schüpbach, J. (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis"? Bern: Haupt Verlag.
Schüpbach, J. (2011): Hält die „Nahtstelle", was sie verspricht? Hinweise zu „Theorie und Praxis" in der Unterrichtsbesprechung. In: Journal für LehrerInnenbildung, 11 (3), 34–39.
Thiel, C., Küper, J. & Bellmann, J. (2021): Urteilen-Lernen als Teil der Professionalisierung von Lehrkräften. In: J. Peitz & M. Harring (Hrsg.): Das Referendariat – ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. Münster: Waxmann, 105–117.
Wicke, L. (2021): Riskierte Souveränität? Affekttheoretische Überlegungen zum Verhältnis zwischen Forscher*in und Gegenstand. In: M. Karcher & S. S. Rödel (Hrsg.): Lebendige Theorie. Hamburg: Textem Verlag, 115–125.
Wimmer, M. (1996/2017): Zerfall des Allgemeinen, Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 404–447.
Wyss, C. (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann.

Autorin

Küper, Judith, Dr.'in
ORCID: 0009-0002-5454-1702
Universität Münster
Arbeitsschwerpunkte: Fachdidaktik Pädagogik, pädagogische Professionalisierung, pädagogische Ethik und Alteritätstheorie, qualitative Sozialforschung
E-Mail: judith.kueper@uni-muenster.de

doi.org/10.35468/6184-02

Philipp Illing und Richard Munnes

Was bleibt ungesagt? Psychoanalytische Impulse für die Reflexion eigenen Unterrichts

Abstract

Der Beitrag problematisiert anhand psychoanalytisch-pädagogischer Erkenntnisse die Leerstelle einer emotionalen Reflexion des eigenen Unterrichts im Kontext sozial-ökologischer Krisen. Er beleuchtet, wie belastende Emotionen und unbewusste Abwehrprozesse die Lehrer*in-Schüler*in-beziehung prägen und wie diese durch eine verstärkte Selbstreflexion wahrnehmbar werden können. Im Rückgriff auf Argumente der Kritischen Theorie wird gezeigt, dass die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich vermittelten Emotionen helfen kann, eine emanzipatorisch-transformative Bildung zu fördern. Dazu wird die Psychoanalytische Pädagogik nach Impulsen für den Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen befragt. Diese sollen dazu ermutigt werden, ihre Rolle über institutionelle Vorgaben hinaus zu reflektieren.

Schlagworte: Psychoanalytische Pädagogik, Emotion, Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, Mentalisierung, Professionalisierung

1 Einleitung

Dieser Beitrag befragt die Reflexion eigenen Unterrichts aus psychoanalytischer Perspektive, womit der Stellenwert einer emotionsbezogenen Auseinandersetzung im Reflexionsprozess in den Fokus gerückt wird. Exemplarisch wird Klimabildung zum aktuellen Anlass genommen, um Gefühle als Reflexionsgegenstand zu thematisieren. Dabei werden vor allem Emotionen wie Angst und Schuld intensiver beleuchtet, da diese durch aktuelle, als bedrohlich wahrgenommene Krisenmomente (u. a. des Klimawandels) ausgelöst werden. Dies hat Auswirkungen auf die pädagogische Beziehung(-sgestaltung) und erfordert eine Thematisierung hinsichtlich des schulischen Handlungskontextes – abseits einer ausschließlich naturwissenschaftlichen Perspektive auf das Thema ‚Klimawandel'. Im Beitrag wird für eine Selbstreflexion der Lehrpersonen mit Blick auf krisenbezogene Gefühle argumentiert, die in

doi.org/10.35468/6184-03

der pädagogischen Interaktion eine Relevanz entfalten. Im Anschluss daran ergibt sich außerdem die Frage, welche Rolle die ‚eigene Emotionalität' in der Reflexion des Unterrichts im Angesicht gesellschaftlicher Krisen spielt. Inwiefern sind die damit verbundenen Emotionen gesellschaftlich vermittelt? Mit Rekurs auf die Kritische Theorie Herbert Marcuses wird skizziert, dass die Psychoanalyse als Kultur- und Sozialtheorie geeignete Anknüpfungspunkte bietet. Die folgenden Ausführungen sollen einen Beitrag zur Bewusstwerdung teilweise unbewusster Regungen liefern und ihre möglichen Auswirkungen auf Unterricht sichtbar machen.

Die drängenden sozialen und ökologischen Herausforderungen des Klimawandels erscheinen als ein relevantes Beispiel, da diese einerseits weltweit disziplinübergreifend diskutiert werden und sich andererseits eine emotionale Resonanz bei Schüler*innen und Lehrer*innen zeigt, was auch einen Niederschlag in der Erziehungswissenschaft findet (Buddenberg u. a. 2024). Dass viele Jugendliche emotionale Belastungen aufgrund des Klimawandels erleben, lässt sich mit Blick auf die Ergebnisse der Sinus-Jugendforschungsstudie (2023, 27) untermauern. Der Klimawandel beschäftigt die befragten 14- bis 17-Jährigen sehr: 47 % äußerten Besorgnis über ihre Zukunft. Ebenfalls gaben 63 % der Befragten an, aktuell „eher Angst" bis „starke Angst" zu verspüren. Ein besseres Verständnis dieser emotionalen Reaktionen bietet wertvolle Erkenntnisse, um das Unterrichtsgeschehen und dessen Reflexion generell, hinsichtlich des Stellenwertes von Emotionen zu befragen, d. h. über das Thema des Klimawandels hinaus. Die zentrale Fragestellung des Beitrags lautet daher: Welche Impulse bietet die Psychoanalytische Pädagogik für den Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen, um eine stärker emotionsbezogene Auseinandersetzung zu fördern?

Das Thema der emotionalen Selbstreflexion ist für die Erziehungswissenschaften kein Neues. Derzeit wird bspw. das Konzept der Mentalisierung mit Blick auf Supervisionsformate und pädagogische Handlungsfelder diskutiert (z. B. Gingelmaier u. a. 2018). Dieses Konzept und die Debatte darum, werden im ersten Abschnitt vorgestellt, um anhand dessen Einblicke darin zu gewinnen, wie Ängste die pädagogische Beziehung belasten können. Dazu werden zunächst psychodynamische Prozesse im Unterrichtsgeschehen beleuchtet und im Anschluss daran gezeigt, wie gerade Angst und Schuldempfinden die *Mentalisierungsfähigkeit* von Schüler*innen und Lehrer*innen zusätzlich einschränken können, wobei Abwehrdynamiken eine wichtige Rolle spielen (Abschnitt 2). Das wird unter Berücksichtigung psychoanalytischer Arbeiten thematisiert. Diese zeigen, dass angstvolle Empfindungen ihren Ursprung nicht nur auf individueller Ebene haben, sondern auch gesellschaftlich vermittelt sind, wie sich im Anschluss an die Kritische Theorie (Adorno 1971, 1972;

doi.org/10.35468/6184-03

Marcuse 1973) darlegen lässt. Deshalb ist es aus Sicht der Psychoanalytischen Pädagogik unerlässlich, ebenso über die „Grenzen der Erziehung" (Bernfeld 1925) und die derzeitigen Herausforderungen an Schule nachzudenken. Im dritten Abschnitt wird dahingehend die Verwobenheit individueller und kollektiver (gesellschaftlich vermittelter) Emotionen beleuchtet, bevor im vierten Teil das Professionalisierungsverständnis einer psychoanalytisch motivierten Pädagogik vorgestellt wird. Abschließend werden die Erkenntnisse in Abschnitt 5, mit Bezug auf die zentrale Fragestellung, zusammengeführt.

2 Emotionsraum Unterricht

Dass Lehrpersonen nicht nur fachliche und didaktische Kompetenzen, sondern auch interaktionelle Ressourcen aufbringen müssen, beschreibt Gingelmaier (2018, 283) in der Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Mentalisierens für das Beratungsformat Supervision. „Im oftmals verdichteten Kontakt mit Schülern, Kollegen, Vorgesetzten und Eltern" (ebd.) müssen die Lehrenden „entscheidungs- und handlungsfähig […] bleiben" (ebd.). Diese Entscheidungs- und Handlungskompetenz wird „eng mit Mentalisierungsfähigkeit assoziiert" (ebd.).

Das Konzept der hier als anzustrebend charakterisierten Mentalisierung geht auf Fonagy zurück und meint, wie Hirblinger (2009, 144) schreibt, die Kompetenz sowohl sich selbst als auch wichtige Bezugspersonen wahrzunehmen, mit all den Bedürfnissen, Gefühlen und Wünschen sowie von Erwartungen und Überzeugungen beeinflusst. Dies ermöglicht es den Subjekten, Hypothesen über die mentalen Zustände oder Motive Anderer zu bilden und deren emotionale Reaktionen zu entschlüsseln, um so ein besseres Verständnis von sozialen Situationen zu erlangen. Damit geht das Herausbilden empathischer Fähigkeiten einher.

Voraussetzung für die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit von Schüler*innen ist die Mentalisierungskompetenz der Lehrer*innen. Dies lässt sich anhand der psychodynamischen Prozesse von Übertragung und Gegenübertragung verdeutlichen, die dem Konzept zu Grunde liegen. Hirblinger leitet mit Blick auf die Mentalisierungsprozesse von Schüler*innen her, dass Lehrpersonen vor allem ihre eigenen Übertragungsneigungen und Gegenübertragungsreaktionen erkennen und handhaben lernen sollten, um das Herausbilden der Mentalisierungsfähigkeit nicht zu behindern (Hirblinger 2009, 149). Diese grundlegenden Beziehungsdynamiken sind auch zentrales Element der Psychoanalytischen Pädagogik, die im Folgenden dargelegt werden, um anschließend relevante Aspekte für die Reflexion eigenen Unterrichts aufzugreifen.

doi.org/10.35468/6184-03

Übertragung und Gegenübertragung in der pädagogischen Beziehung aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht

Die psychoanalytisch-pädagogische Sichtweise zeichnet sich dadurch aus, dass sie nicht mehr nur die scheinbar objektiv wahrnehmbare Ebene als entscheidend begreift, sondern das didaktische Verständnis um das Unbewusste erweitert (Hirblinger 2017, 40). Gerhard Vinnai (2007b, 318) charakterisiert dies für alle sozialen Beziehungen wie folgt:

> „Viele Niederschläge, die soziale Beziehungen in der Psyche hinterlassen haben, bleiben […] dem Bewusstsein entzogen; dies, weil sie als vorsprachliche nie mit dem Bewusstsein verbunden wurden, oder weil sie, *als belastende, unter dem Einfluss von Angst verdrängt wurden*. Die unbewussten früheren Beziehungserfahrungen können wiederkehren, indem sie *auf aktuelle Beziehungen übertragen* werden. Es findet dann eine undurchschaute Verschiebung von früheren Objekterfahrungen auf gegenwärtige Objekte statt" (ebd.; Hervorh. d. A.).

Dieser Vorgang wurde schon von Freud (1922, 57) als *Übertragung* innerhalb der therapeutischen Beziehung beschrieben. Die Psychoanalytische Pädagogik übernimmt dieses Konzept. Wie in Beziehungen üblich, sind die Übertragungen meist wechselseitig. Die Lehr*innen können also mit sog. *Gegenübertragungsreaktionen* auf die Übertragungen der Schüler*innen reagieren (und andersrum). *Gegenübertragungen* sind dabei als unbewusste Reaktionen auf die Übertragungen der Lernenden zu verstehen. Diese äußern sich dann als „‚Wahrnehmungsurteile', ‚Phantasien', ‚Interventionsimpulse', ‚pädagogische[.] Strategien' und ‚didaktische[.] Strukturierungstendenzen' im pädagogischen Bezug" (Hirblinger 2013, 65). Werden diese Gegenübertragungen nicht bewusst wahrgenommen und zum Gegenstand der Reflexion gemacht, besteht das Risiko, dass Lehrpersonen mit ihren Reaktionen vor allem als bedrohlich empfundene „Erfahrungen aus [ihrem eigenen; Anm. d. A.] frühere[n] Erleben, die in dieser Situation aus dem Unbewussten aufsteigen" (ebd.), abwehren. Das bedeutet, dass die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung (LSB) beeinträchtigt wird, da in diesem Fall die Lehrperson das Gegenüber weniger empathisch mit seinen Wünschen und Bedürfnissen wahrnehmen kann, sie ist vielmehr mit sich selbst beschäftigt.

Durch ständige Wiederholung können diese Gegenübertragungsreaktionen – bei welchen durchaus erstmal ein Einzelfallcharakter vorhanden ist – als sog. *Gegenübertragungsfiguren* – einen habituellen Charakter entwickeln. Es entstehen feste, vorhersehbare Antworten auf Konflikte im Unterricht – qua-

doi.org/10.35468/6184-03

si-einstudierte Reaktionen –, welche von Schüler*innen ausgenutzt werden können[1].

Aus Erfahrungsberichten lässt sich ablesen, dass Lehr*innen häufig dazu neigen, sich in Fällen der eigenen emotionalen Abwehr, sukzessive auf ihre institutionelle Rolle zurückzuziehen, da ihnen diese „professionelle" Handlungsfähigkeit verspricht (Hirblinger 2013, 249). Dies ist auch eine der konstruktiven Kritiken Psychoanalytischer Pädagogik am derzeitigen strukturtheoretischen Professionalisierungsverständnis: Die Tendenz zur sog. *Über-Ich-Fixierung*[2] (Hirblinger 2013, 264). Es wird das Risiko benannt, dass Professionalität vor allem mit der Einhaltung von gesellschaftlichen Normen und dem Streben nach Kontrolle über Bildungsprozesse gleichgesetzt wird. Wenn Lehrpersonen sich in der machtasymmetrischen LSB auf ihre institutionelle Rolle zurückziehen, dann ist dies als erfahrungsverhindernd zu verstehen, da „durch Verinnerlichung von gesellschaftlichen Normen oder durch Überanpassung an Systemimperative *Prozesse der Mentalisierung* strukturell verhindert oder blockiert werden" (ebd.; Hervorh. d. A.).

Es zeigt sich auf Ebene der pädagogischen Beziehung das Risiko des Entstehens „festgefahrener" Beziehungskonstellationen, insofern, als dass diese durch die Wiederholung vergangener Erlebnisse seitens der Lehrpersonen geprägt sind. Diese verhalten sich, wenn dies nicht zum Gegenstand der Reflexion wird, nach gewohnten Reaktionsmustern, wodurch keine hinreichenden emotionalen Erfahrungsräume für die Schüler*innen bereitgehalten werden. Lehrer*innen agieren dabei, genau wie Eltern, als signifikante Andere, also als Bezugspersonen, welche das Verhalten des Kindes spiegeln. Je nachdem, wie sich der Kontakt gestaltet, entsteht ein internalisiertes Bild dieser Bezugsperson, die „[…] als Organisator der eigenen emotionalen Erfahrung verinnerlicht wird" (ebd., 265). Dabei ist jede soziale Interaktion sowohl im Modus einer *Gleichsetzung* oder in einer *Als-ob-Haltung* möglich. Diese werden im Folgenden näher beschrieben.

1 „Die ursprünglich von außen oktroyierte Gefühlsreaktion wird dann dem eigenen Rollenentwurf ich-synton assimiliert. […] Der Lehrer bildet sich zum ‚Original' aus, wobei narzisstische und aggressive Identifikationsangebote aus dem schulischen Umfeld unbewusst für Zwecke der psychischen Abwehr übernommen werden. Das Berechenbare von sogenannten ‚Lehrerschrullen', die Schüler dann entsprechend auszunutzen wissen, würde in diese Richtung weisen." (Hirblinger 2013, 67)

2 Michael Mehrgardt (Therapeut), der vorwiegend mit Lehrer*innen arbeitet, berichtet von einem „Missverhältnis zwischen persönlichem Leid und objektiver Belastung" (2020, 67) und schildert eindrücklich den Modus, auf den sich einige Lehrende zur Bewältigung zurückziehen: „Pädagogen müssen, um unter diesen Umständen zu funktionieren, ihre Selbstwahrnehmung abschalten. Diese Fähigkeit scheint bei vielen sehr ausgeprägt zu sein. Mit anderen Worten: Sie müssen eine pathogene Strategie anwenden, um in einem pathogenen Umfeld arbeiten zu können. Pädagogische Grundregel […] lautet demnach: Lehrer, du sollst nicht merken" (ebd.).

doi.org/10.35468/6184-03

Pädagogische Beziehungsgestaltung im Modus der Gleichsetzung oder der Als-ob-Haltung

Im Modus der Gleichsetzung durch die Lehrkraft, der spezifisch für eine Über-Ich-Fixierung ist, finden die Schüler*innen beim In-Kontakttreten mit Lehrpersonen nur oder hauptsächlich deren systemvermittelte Erwartungen ihnen gegenüber. In der Idealvorstellung der Psychoanalytischen Pädagogik hingegen nimmt die Lehrkraft eine empathische *Als-ob-Haltung* ein, die das Gegenüber eben nicht zum Aufbau eines fremden Selbst zwingt, sondern einen Erfahrungsraum schafft, der offen für die Verarbeitung sowie Selbsterfahrung von Affekten ist. Das meint, die Lernenden verstehen zu wollen und dabei deren Welt so wahrzunehmen, als ob man der*die Andere wäre. „Als ob" meint dabei jedoch nicht, sich mit ihm*ihr gänzlich zu identifizieren. Vielmehr tritt die pädagogische Fachkraft als ein sog. *Container*[3] für die emotionalen Regungen der Schüler*innen auf, indem Emotionen wahrgenommen, identifiziert und (aus)gehalten werden. Das soll vor allem dazu führen, dass den Schüler*innen die Möglichkeit zur Selbst(er)klärung einräumt wird und diese sich dadurch *selbst* kennenlernen können. Die Fähigkeit zu dieser Haltung hängt laut Hirblinger stark davon ab, „wie Lehrer mit ihren *eigenen* fremden Selbstanteilen in belastenden Situationen umgehen" (Hirblinger 2013, 266). Diese Feststellung bringt wesentliche Schlussfolgerungen für das Nachdenken über Reflexionsformate mit sich, die der emotionalen Selbstreflexion der Lehr*innen deutlich mehr Gewicht beimessen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Reflexion pädagogischer Handlungsfiguren, bspw. einer Über-Ich-Fixierung, unerlässlich für die pädagogische Beziehungsgestaltung ist. Eine unzureichende Reflexion eigener angstbesetzter Themen begünstigt einen Rückzug auf die, den Lehrpersonen angebotene institutionelle Rolle. Eine ausschließliche Reflexion des didaktischen Vorgehens im Unterricht löst diese Tendenz nicht auf, sondern kann diese, als Äußerung eines Kontrollbedürfnisses, verstärken. Das geht mit der Gefahr einher, dass die Lehrer*innen die pädagogische Beziehung dann kaum noch gestalten (können) und so Mentalisierungsprozesse verhindern. Eine Reflexion unbewusster und unbewältigter Affekte ist dahingehend Voraussetzung, um diesen Kreislauf zu durchbrechen. Gegenstand einer solchen Reflexion muss dann die eigene Emotionalität sein.

3 Wilfred R. Bion (1992) beschreibt die Fähigkeit, Emotionen des Gegenübers anzuerkennen und wahrzunehmen, ohne sich von diesen überwältigen zu lassen. Die Lehrperson lernt starke Affekte zu akzeptieren ohne sich selbst davon gemeint zu wissen und diese der*dem Schüler*in in einer ihr*ihm reiferen und denkbareren Form zu spiegeln. Dies unterstützt die Akzeptanz und den Umgang mit diesen Emotionen. Angst würde dadurch wechselseitig thematisier- und bewältigbar.

doi.org/10.35468/6184-03

Anschließend an diese Ausgangslage werden im weiteren Verlauf dieses Beitrags nun Emotionen, die im Zuge gesellschaftlicher Krisenmomente auftreten, thematisiert. Zentrale Rolle sollen dabei Abwehrmechanismen einnehmen, die die LSB zusätzlich belasten können. Mit diesen Ausführungen wird gezeigt, dass gerade Angst- und Schuldempfinden häufig gesellschaftlich vermittelt sind. Damit wird der Frage Rechnung getragen, was diese besagten „eigenen fremden Selbstanteile" (Hirblinger 2013, 266) von Lehrpersonen eigentlich sind. Dies wäre nicht nur im Sinne eines besseren Verständnisses von Reflexionsprozessen wichtig, sondern kann auch einen Beitrag für eine transformative Bildung in Anbetracht der gegenwärtigen gesellschaftlichen Krisen leisten.

3 Angst- und Schuldempfinden

In kollektiven Krisensituationen, z. B. dem Klimawandel, kann die LSB zusätzlich belastet werden, da Krisen als bedrohlich erlebt werden. Wie die dabei empfundenen Emotionen auf alle Beteiligten wirken, wird im Folgenden dargelegt. Denn bedrohliche Situationen, die Angst und Schuld auslösen, initiieren Abwehrmechanismen, die alle Menschen – ganz selbstverständlich – in jeglichen konflikthaften Situationen anwenden, um sich zu schützen (Klein 1983). Deshalb werden nicht nur die Emotionen selbst, sondern vor allem die dadurch in Gang gesetzten Bewältigungsstrategien näher betrachtet, welche zwangsläufig auch im Unterrichtsgeschehen wirken.
Die Psychoanalytikerin Esther Hutfless beschreibt die emotionalen Resonanzen in Anbetracht des Klimawandels und was es für die Subjekte eigentlich bedeutet, dass „unsere Welt, an der wir selbst teilhaben, von der wir als Lebewesen radikal abhängig sind" (Hutfless 2020), bedroht ist: nämlich existenzielle Ängste und identitätserschütternde psychische Zustände. Wie durch die Brille der Kritischen Theorie Theodor W. Adornos deutlich wird, sind wir dabei sowohl von der ökonomischen Existenz als auch von der materiellen („natürlichen") Existenzgrundlage abhängig. Dieses Zusammenspiel möglicher widerstreitender Ängste beschreibt er wie folgt:

> „[d]ie Angst vorm Ausgestoßenwerden […], die gesellschaftliche Sanktionierung des wirtschaftlichen Verhaltens hat sich längst mit anderen Tabus verinnerlicht, im einzelnen niedergeschlagen. […] [N]icht umsonst bedeutet Existenz im philosophisch unverderbten Sprachgebrauch ebenso das natürliche Dasein wie die Möglichkeit der Selbsterhaltung im Wirtschaftsprozess" (Adorno 1972, 47).

Die Abwehr dieser existentiellen Ängste kann beispielsweise durch *Spaltung* erfolgen. Habibi-Kohlen (2020, 11) beschreibt dies als einen „überlebensnotwendige[n] Mechanismus", als einen

doi.org/10.35468/6184-03

> „normalen Überlebensmodus, […], auf den wir alle bei Gefahr regredieren. *Hier wollen wir nichts mehr ‚wissen' im Sinne eines reifen Denkens.* Es ist der fundamentalistische Gemütszustand (‚state of mind'), in dem *Neugier ausgelöscht* ist und der beherrscht wird von den zwei Polen Liebe und Hass (Idealisierung und Entwertung)" (ebd.; Hervorh. d. A.).

Folge dieser Spaltung ist die innere Überhöhung und die äußere Abwertung, weil wir das verfolgende Objekt (die Bedrohung) weit weg vom idealisierten Objekt (die Rettung) halten wollen (Klein 1983, 139). Spaltung begünstigt aufgrund des eingeschränkten kritischen Denkens eine Polarisierung in Freund- und Feindkonzepte und kann sich bspw. in der Abwertung umweltschädlichen Verhaltens Anderer und der Aufwertung des eigenen, vermeintlich umweltschonenden Verhaltens äußern. Und das, um dem Schuldempfinden zu entgehen. Folgt man Sally Weintrobe (2023), befinden wir uns im Widerstreit zwischen einem gefühllosen Teil, geprägt von narzisstischen Ängsten, und einem fürsorglichen Teil, der von depressiven Ängsten getragen wird. Der gefühllose Teil zeigt selbstsüchtige Fürsorge, indem er ‚schnelle Lösungen' sucht, um moralischem Ärger zu entgehen, anstatt echte Wiedergutmachung anzustreben. Der fürsorgliche Teil hingegen übernimmt Verantwortung, erkennt die Handlungen des gefühllosen Teils und löst dadurch einen inneren Konflikt aus, der Schuldgefühle erzeugt, da er die Konsequenzen bewältigen will (Weintrobe 2023, 198).
Dieses Schuldempfinden ist aber „nicht nur pathologisch, verfolgend, einschränkend, sondern [hat] wichtige, eigentlich lebensnotwendige Regulationsfunktionen" (Hirsch 2012, 72) und führt zur gesellschaftlichen Integration des Individuums. Diese moralische Instanz (*Über-Ich*[4]) ist ein Ergebnis kultureller Sozialisation, bei der wir lernen in ständiger Aushandlung zwischen dem Triebverzicht und Angst vor sozialer Sanktionierung bei Triebbefriedigung zu leben (ebd., 71). Gerhard Vinnai benennt darüber hinaus die Chance zur Veränderung in angstvollen Situationen. So hebt er hervor:

> „Wo Angst auftritt und welche Wirkungen sie zeitigt, hängt von unserem Wissensstand und unseren Machtgefühlen gegenüber der Realität ab. Wer wenig weiß, wo Wissen als notwendig erscheint, und sich zugleich ohnmächtig fühlt, droht ihr besonders zu verfallen" (Vinnai 2007a, 301).

Diese Ausführungen machen deutlich, dass in Anbetracht tendenziell lebensbedrohlicher, identitätserschütternder Krisen das Gefühl von Ohnmacht und Angst zunimmt und gleichzeitig der Wunsch nach Handlungsmöglichkeiten entsteht. Laut der IPCC-Berichte erscheint es jedoch als Illusion nur zu individuellen

4 Das Über-Ich repräsentiert das Gewissen, welches die internalisierte Instanz der Eltern darstellt. Es „beobachtet das Ich, gibt ihm Befehle, richtet es und droht ihm mit Strafen" (Freud 1940, 85). Freud betont, dass das Über-Ich das Ich nicht nur für Taten, sondern auch für Gedanken und unausgeführte Absichten zur Rechenschaft zieht (ebd.).

doi.org/10.35468/6184-03

Handlungen zu animieren, wie es derzeitig vorherrschende pädagogische Konzepte einer Studie von Kranz u.a. (2022) zufolge mehrheitlich tun. Wichtig erscheint deswegen einerseits die Schaffung eines emotionalen Raums, um über erlebte Ohnmacht und Angst zu reflektieren und gleichzeitig, wie folgend noch weiter auszuführen ist, eine gesellschaftskritische Einordnung dieser erlebten Bedrängnisse. Denn „schulische Lernprozesse können durch irrationale Ängste vor äußeren und inneren Zwängen blockiert werden, aber sie können auch eine befreiende Kraft aus dem Willen beziehen, ängstliche Realitäten mit kritischem Bewusstsein zu bearbeiten" (Vinnai 2007a, 301). Zu diesem Zweck wird, wie bereits angedeutet, der Blick auf die gesellschaftlichen Bedingungen, in denen Selbstreflexion praktiziert wird, erweitert. Dafür erscheinen Malte Suhrs (2021, 39ff.) Ausführungen zum Emanzipationsbegriff Herbert Marcuses (1973, 24) besonders anschlussfähig, da sie durch die Konstatierung „transzendierender Bedürfnisse" (ebd.) und Emotionen das Subjekt als eng verwoben mit der Natur beschreiben und daraus ableiten, dass eine Bildung der Sensibilität und des kritischen Bewusstseins transformative Impulse fördern kann.

4 Was haben Gefühle mit Emanzipation zu tun?

Folgt man Suhr, so muss eine kritische Auseinandersetzung mit dem derzeit vorherrschenden Emanzipationsbegriff stattfinden. Er widerspricht dem *Geist-Natur-Dualismus*[5], der dem bisherigen Emanzipationsverständnis immanent ist (Suhr 2021, 40) und betont mit Bezug auf Marcuses Kritische Theorie, dass eine Sensibilitäts- und Bewusstseinsbildung durch gesellschaftskritisches Engagement in sozialen Bewegungen zu transformativen Gesellschaftsprozessen beitragen kann (ebd., 39). Diese theoretischen Grundgedanken bieten verschiedene Anknüpfungspunkte für Bildung in Zeiten sozial-ökologischer Krisen, da sie das Verhältnis von Natur, Mensch und Gesellschaft behandeln und Aussagen über Objekt, Subjekt sowie den Modus der Emanzipation ermöglichen (ebd., 44). Das geschieht bei Marcuse über eine marxistisch-materialistische Gesellschaftsanalyse. Dieser zufolge benötigt der Mensch die Natur zum bloßen Selbsterhalt, sie sind unmittelbar miteinander verbunden.[6] Durch Etablierung einer kapitalistischen Produktionsweise und damit ver-

5 „Das aktive, rationale, männliche, *Weiße* Subjekt repräsentiert die Geist-Seite des Dualismus', welche der passiven, irrationalen, weiblichen, *Schwarzen* Natur entgegengesetzt wird. Zur Erlangung von Autonomie muss das vernünftige Subjekt sich die Natur unterwerfen. Diese Konstruktion ist grundlegend für die Entwicklung des Kapitalismus und der ihm inhärenten Herrschaftsverhältnisse" (Suhr 2021, 40).

6 „Der Arbeiter kann nichts schaffen ohne die *Natur*, ohne die *sinnliche Außenwelt*. Sie ist der Stoff, an welchem sich seine Arbeit verwirklicht, in welchem sie tätig ist, aus welchem und mittelst welchem sie produziert" (Marx & Engels 1844, 512).

doi.org/10.35468/6184-03

bundener Lohnarbeitsverhältnisse hat sich der Mensch jedoch von der Natur insofern entfremdet, als dass nun nicht mehr die Natur selbst das Überleben sichert, sondern die Tätigkeit der Lohnarbeit zur Notwendigkeit der Existenzsicherung für die Menschen wurde.[7] „Der entfremdeten Lohnarbeit entspricht eine aggressive wissenschaftliche Weise der Behandlung der Natur als wertfreies Material der Produktion" (Suhr 2021, 41). Denn gesellschaftlicher Zweck der Naturausbeutung ist die Wertschöpfung zur Absicht der Kapitalakkumulation – und eben nicht die unmittelbare Existenzsicherung (Marcuse 1973, 75). Dennoch erscheint den Subjekten diese Organisation der Gesellschaft als eigenständig naturwüchsige Macht (Marx 1867, 89), was von Marcuse als Resultat der Unterdrückung der *inneren Natur* (und damit seiner Emotionen und Bedürfnisse) im Menschen gedeutet wird. Mit einer Verschiebung der Existenzsicherung hin zur Lohnarbeit geht demnach eine Verschiebung innerer Bedürfnisstrukturen einher. Die Ausbeutung der äußeren Natur als wertfreie Materie vermittelt sich also über die Zurichtung der inneren Natur und damit der „Grundtriebe und Sinne des Menschen als Basis seiner Rationalität und Erfahrung" (Marcuse 1973, 72). Fortschreitend gehen damit sowohl eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten durch die Zerstörung der äußeren Natur als auch durch die Unterdrückung der Bedürfnisse des Menschen einher, was „das Ausbilden regressiver Triebe begünstigt" (Suhr 2021, 41f.).[8] Marcuse betont, dass befreite menschliche Beziehungen dementgegen ein neues Verhältnis zur Natur ermöglichen, da eine emanzipierte Sinnlichkeit für ihn der Schlüssel zu rationaler Erkenntnis ist (ebd., 42, 44). Es sei relevant, „angesichts des beispiellosen Ausmaßes der […] Kontrolle, die bis in die triebmäßige und physiologische Schicht des Daseins hinabreicht" (Marcuse 1973, 76), eine „radikale, nonkonformistische Sinnlichkeit" (ebd.) zu fördern.

> „‚*Radikale Sensibilität*': Dieser Begriff betont die tätige konstitutive Rolle der Sinne bei der Formung des Verstandes, das heißt derjenigen Kategorien, mittels deren die Welt geordnet, erfahren und verändert wird. Die Sinne sind nicht bloß passiv, rezeptiv: sie vollziehen selbst bereits ‚Synthesen', denen sich die primären Erfahrungsdaten unterwerfen" (ebd., 76f.; Hervorh. d. A.).

7 „Je mehr also der Arbeiter die Außenwelt, die sinnliche Natur, durch seine Arbeit sich *aneignet*, um so mehr entzieht er sich *Lebensmittel* nach der doppelten Seite hin, erstens, daß immer mehr die sinnliche Außenwelt aufhört, ein seiner Arbeit angehöriger Gegenstand, ein *Lebensmittel* seiner Arbeit zu sein; zweitens, daß sie immer mehr aufhört, *Lebensmittel* im unmittelbaren Sinn, Mittel für die physische Subsistenz des Arbeiters zu sein" (Marx & Engels 1844, 513).

8 Dies thematisierte schon Adorno (1971, 127): „daß die Menschen durch die Kultur ununterbrochen Versagungen erfahren, daß sie unter ihr Schuldgefühle entwickeln und daß diese in Aggressionen umsetzen. All das ist richtig und im übrigen so bekannt, daß eigentlich die Konsequenzen von einer Erziehung gezogen werden könnten, wenn sie sich endlich dazu bequemen würde, die Ergebnisse von Freud ernsthaft zu rezipieren, anstatt durch eine Art von Pseudo-Tiefe aus sechster Hand sich darum herumzudrükken [sic]."

doi.org/10.35468/6184-03

Es geht dann nicht mehr nur um die soziale Anpassung an die gegebene Gesellschaft – was durch das bisherige Rationalitätsverständnis gefordert wird –, viel mehr wird die Bedeutung der menschlichen Sinne als Zugang zu Rationalität betont. Letztere wird nicht mehr als Norm formuliert, sondern vielmehr als Findungsprozess verstanden. Daraus folgt ein Bildungsverständnis, das „auf die ‚radikale Veränderung der Bedürfnisse und des Bewußtseins' auf *individueller, wie gesellschaftlicher Ebene* abhebt" (Suhr 2021, 45; Hervorh. d. A.).

Resümierend kann mit Blick auf die Reflexion eigenen Unterrichts festgehalten werden, dass Emotionen aus psychoanalytischer Perspektive eine zentrale Rolle dabei spielen, da sie nicht nur persönliche Erlebnisse, sondern auch gesellschaftliche Strukturen widerspiegeln. Durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen emotionalen Erleben können Lehrende unbewusste Einflüsse gesellschaftlicher Verhältnisse auf ihr Handeln und die Lernprozesse aufdecken. Verdrängte Gefühle wie Ängste oder Widerstände bieten dabei einen Zugang, um Machtstrukturen im Unterricht reflektierbar zu machen. Dies eröffnet die Möglichkeit, Unterricht kritisch zu gestalten und emanzipatorisches Potential freizusetzen.

Das vorangegangene Kapitel sollte dieses kritische Bewusstsein skizzieren, welches sich anbietet, um ein besseres Verständnis für gesellschaftliche Krisen und daraus resultierende Affekte zu erarbeiten und anschließend daran einen produktiven Ausweg aus diesen Bedrängnissen zu diskutieren. Das Zusammenspiel von gesellschaftlicher Krise und individueller Emotion sollte bei der Selbstreflexion, gerade im Zuge der Klimabildung, berücksichtigt werden. Mit Blick auf die Kritik von Kranz u. a. (2022) lassen sich aktuelle pädagogische Interventionen dahingehend kritisieren, dass sie vor allem durch die Thematisierung individueller Verantwortung gekennzeichnet sind. Auch Mast und Zeug (2024, 6) merken kritisch an, dass der ideologische Fußabdruck des Neoliberalismus in diesen Konzepten wirkt, da das Subjekt als alleinig verantwortlich adressiert wird, bei gleichzeitigem Ausblenden kollektiver, gesellschaftlicher Verantwortung. Daran anschließend wird der individuelle, vermeintlich umweltbewusste Konsum als Entlastungsangebot angeführt. Das wiederum erweist sich, in Bezug auf den Klimawandel teils als Trugschluss und als wenig wirksam, da die Verantwortung im politisch-administrativen Raum – im Sinne gesellschaftlicher und nicht in erster Linie individueller Veränderung – zu suchen ist (Steinebach 2022). Letztlich kann dies zu weiterem Ohnmachtsgefühl und zunehmender Angstbelastung führen, die zur Abwehr und zur Ausbildung regressiver Reaktionsmuster führen kann.

Um diese Dynamiken zu durchbrechen, muss Unterricht Raum bieten, um unbewusste Ängste, Projektionen und gesellschaftliche Machtverhältnisse zu reflektieren. Solch eine Reflexion hilft, die emotionalen Belastungen zu verstehen und produktiv zu nutzen, um kollektive und transformative Bildungsprozesse zu ermöglichen, anstatt individuelles Verhalten isoliert zu bewerten.

doi.org/10.35468/6184-03

Wird dies ernst genommen, ergeben sich daraus wichtige Überlegungen und Anforderungen für den Schulalltag. Schüler*innen sind dabei konfliktbeladen, da sie zugleich den Wunsch nach gesellschaftlicher Integration und die Angst um ihre primären Existenzgrundlagen verspüren. Lehrende sind von diesen Ausführungen nicht ausgenommen und dennoch erhoffen sich die Schüler*innen, im Sinne einer stellvertretenden Krisenbewältigung, Antworten auf ihre Unsicherheiten und drängenden Fragen. Die Lehrpersonen werden bewusst oder unbewusst mit der Frage konfrontiert: Wie hältst du es eigentlich mit der Angst? Was löst diese Situation in dir aus? Anstatt jedoch „das Leiden an verweigerter Selbstentfaltung zum Ausgangspunkt einer Bildung [zu machen], die die Zusammenhänge zwischen den individuell erfahrenen Zwängen und den Strukturprinzipien der Gesellschaft herstellt" (Bernhard 2018, 145), wird dies oft abgewehrt. Denn die eigene Eingebundenheit in die systemischen Zwänge und die eigene gesellschaftliche Sozialisation sich vor Augen zu führen, lässt Ohnmachtsgefühle spürbarer werden. Diese aber bewusst zu halten, würde der Forderung nach einem offenen Umgang mit den eigenen und gleichzeitig fremden (internalisierten) Anteilen entgegenkommen.
Anknüpfend an Siegfried Bernfeld (1925), dem Mitbegründer einer psychoanalytischen Pädagogik, sind Lehrpersonen immer doppelt in diese emotionalen Aushandlungen involviert, da sie nicht nur vor das jeweilige Kind, sondern immer auch vor das eigene, ‚innere Kind' treten.[9] Es kommt dabei unweigerlich zur Reaktivierung unbewältigter, (früh-)kindlicher Konflikte oder anderer situativer Affekte in Krisensituationen, deren tiefensensible Bewusstwerdung und Reflexion durch die Implementierung psychoanalytischen Wissens unterstützt werden kann – das, worum es letztlich in diesem Beitrag geht.

5 (Selbst-)reflexion unter der Prämisse sozio-emotionaler Kompetenzen

Neben dem Verstehen der Schüler*innen muss also auch dem eigenen Verstehen deutlich mehr Bedeutung beigemessen werden, um unbewusste Prozesse im Unterricht zu identifizieren. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik für die Professionalisierung von Lehrenden geht mit der Abwandlung vom „Junktim zwischen Heilen und Forschen" (Freud 1927, 293) einher. Es wird zum Junktim zwischen Bilden und Forschen und „ist daher auch der Kern der psychoanalytisch-pädagogischen Methode in der Pädagogik und zugleich

9 „Er [die Lehrkraft; d. A.] ist in dieser pädagogischen Paargruppe zweimal enthalten: als Kind und als Erzieher […]. So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu Erziehenden vor ihm und dem Verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders als jenes zu behandeln wie er dieses erlebte." (Bernfeld 1925, 140)

doi.org/10.35468/6184-03

das Modell des Professionalisierungsprozesses selbst" (Hirblinger 2013, 219). Dabei orientiert sich die Vorstellung einer Lehrer*innenausbildung an der einer therapeutischen Ausbildung. Sie bestünde aus einer psychoanalytisch-pädagogischen Trias von Lehrveranstaltung (Weiterbildung), Selbsterfahrung und Supervision – und würde damit die Grundstruktur der stetigen Professionalisierung bilden. Diese

> „[d]rei Bausteine müssen demnach als letztlich unaufhebbare Einheit auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrern zu Wirkung kommen, um in vorgängiger Praxis die ‚Kompetenzen' zur ‚*inneren Rollenumkehr*' in der Lehrer-Schüler-Beziehung als habituelles Moment einer neuen Rollenauffassung zu fördern" (ebd., 220; Hervorh. d. A.).

Von großer Bedeutung für die eigene Reflexionsfähigkeit erscheint vor allem die Selbsterfahrung durch Biographiearbeit[10]. Lehrpersonen sollten durch Selbsterfahrung deutlicher unterscheiden können, was ihr *eigener fremder* Anteil (internalisierte Imperative) an der Beziehungsgestaltung ist (ebd., 220). Die weiterführende und begleitende Reflexion kann durch Supervision und damit durch verstärkte Teamarbeit ermöglicht werden. Dabei geht es um den offenen Austausch in einer möglichst beurteilungsfreien Atmosphäre über erlebte Irritationen, Lernwiderstände (diese können durchaus beidseitig vorkommen) und eigene Empfindungen samt mental aufsteigender Fantasien gegenüber den Lernenden.
Die psychoanalytische Perspektive bietet dahingehend Ansätze für das widersprüchliche, pädagogische Arbeitsbündnis zwischen Spezifizität und Diffusität (Hirblinger 2013, 228), gerade mit Blick auf die „diffusen Aspekte" und konfusen Bereiche (ebd., 71). Hirblinger schlussfolgert:

> „Das reflexive Moment im Sinne einer im Diskurs erarbeiteten ‚stellvertretenden Deutung' müsste also in einer künftigen Aus- oder Weiterbildung gleichberechtigt neben allen Formen einer Ausbildung treten, die Lehrer zur strategischen Bewältigung der unterrichtlichen Aufgaben befähigen" (ebd., 220).

6 Fazit und Ausblick

Wie der Beitrag zeigen sollte, hält die Psychoanalytische Pädagogik Überlegungen zur Reflexion eigenen Unterrichts mit dem Anspruch einer sozial-transformativen Bildung bereit. Das Nachdenken über eine *innere Rollenumkehr*, die eine neue Rollenauffassung ermöglicht, zeugt von einem transformativen

10 Denn Lehrende verurteilen sich „gewissermaßen zu ‚lebenslänglich Schule', sie oder er löst sich nicht von der Schule ab wie diejenigen, die einen anderen Beruf ergreifen" (Vinnai 2007 b, 329). Eine bewusste Auseinandersetzung mit diesem Umstand kann bspw. helfen, eine oft unreflektierten Wechselwirkung zwischen Studium und pädagogischer Praxis besser zu verstehen.

doi.org/10.35468/6184-03

Potential. Das nimmt die Forderung ernst, dass Psychoanalyse dem Ich „die Freiheit schaffen soll, sich so oder anders zu entscheiden" (Freud 1923, 280). Hierbei finden sich Anknüpfungspunkte an das dargelegte Emanzipationsverständnis. Es wurde verdeutlicht, dass Lehrer*innen nicht nur über fachliche und didaktische Kompetenzen verfügen, sondern auch emotionale Fähigkeiten entwickeln sollten, um den durch Krisen ausgelösten Ängsten und Schuldgefühlen der Schüler*innen sowie den eigenen affektiven Reaktionen bewusst zu begegnen. Diese zum Ausgangspunkt der Betrachtung zu machen, lässt, wie in *Abschnitt 3* argumentiert, die derzeitigen gesellschaftlichen Verhältnisse deutlicher in den Blick geraten. Lehrpersonen erscheinen so auch als Menschen, die sich gerade aufgrund von Angstabwehr, Überforderung und institutionellen Zwängen auf ihre systemvermittelte Lehrer*innenrolle zurückziehen. Aus den bisherigen Ausführungen jedoch zu schlussfolgern, die Verantwortung läge allein bei den Lehrer*innen, stünde dem hier gerahmten Emanzipationsbegriff entgegen.

Der Beitrag plädiert dafür, die emotionale Dimension der Lehrenden im größeren gesellschaftlichen Kontext zu betrachten und eine umfassende Selbstreflexion in den Professionalisierungsprozess der Lehrpersonen zu integrieren, die auch Systemimperative hinterfragt. Eine psychoanalytisch-motivierte Professionalisierung im Schulalltag erfordert also vielmehr eine Betrachtung der unbewussten Prozesse bei Lehrer*innen und Schüler*innen, sowie gruppendynamische und systemische Strukturen mitzudenken (Hirblinger 2010, 198). Dies gilt analog dazu für die Erziehungswissenschaften. Auch wenn Psychoanalytische Jahresschriften, Verbände und Sektionen innerhalb der Disziplin existieren, so scheint die Beschäftigung mit dem unbewusst Emotionalen weniger vertreten zu sein.[11] Die Bedeutung psychoanalytischer Erkenntnisse für die Pädagogik läge aber weiterhin darin, die Möglichkeit anderer Lebenswelten offen zu halten und dabei zu einer Bewusstwerdung gesellschaftlicher Widersprüche beizutragen. Die zentrale Bedeutung von Selbstreflexion als kritisch-emanzipatorischer Impuls kann dazu beitragen, Handlungs- und Entscheidungsfreiheit zu ermöglichen. Hierdurch werden die gesellschaftlichen Verhältnisse sowie die eigene, ambivalente Verstrickung darin deutlicher.

Es ist positiv zu bewerten, dass Konzepte wie das der Mentalisierung zunehmend im Kontext der pädagogischen Praxis diskutiert werden. Langnickel und Link (2018) weisen aber auch darauf hin, dass im Konzept der Mentalisierung zentrale Theorien der Psychoanalyse, wie Triebdynamiken und Abwehrver-

11 Dietrich u. a. (2023, 14): „Die Psychoanalyse ist jedoch mit ihrem Fokus auf das Unbewusste in der menschlichen Psyche per Definition die Wissenschaftsdisziplin, die sich in erster Linie mit dem beschäftigt, was Individuen, Gruppen und auch ganze Gesellschaften nicht wahrnehmen (können). In anderen Worten versucht sie ausgerechnet die Dinge anzusprechen und zu thematisieren, die eigentlich niemand hören möchte."

doi.org/10.35468/6184-03

halten, aus dem Blick geraten. Die Argumentation des vorliegenden Beitrags kommt ohne die Thematisierung davon nicht aus und hebt damit die Relevanz dieser Konzepte – besonders im Kontext gesellschaftlicher Krisen – hervor. Diese Emotionen samt Abwehrmechanismen bewusst und damit thematisierbar zu machen, kann einen Beitrag dazu leisten, den regressiven Tendenzen als Teil jener Abwehr auf Krisenmomente entgegenzuwirken.

Die Erkenntnis, dass die Subjekte kollektiv diese Emotionen erleben, ist ein Hinweis darauf, dass Krisenmomente nicht allein individuell bearbeitbar sind. Denn die beschriebenen institutionellen Zwänge hat bereits Bernfeld (1925) als Grenzen der Erziehung beschrieben. Die Schule als Ort des Erlernens von *Sublimierung*, also dem Zwang zum Verzicht auf Triebbefriedigung und der Umlenkung derselben, kann dabei nur bedingt aufgefangen werden. Folgt man den Überlegungen der Kritischen Theorie, ist die Bewusstwerdung dieser Emotionen die Grundlage, um einen kollektiv-emanzipatorischen Transformationsprozess zu initiieren, von dem auch Bildungsinstitutionen nicht ausgeschlossen wären.

Literatur

Adorno, T. W. (1971/2017): Erziehung zur Entbarbarisierung. In: G. Kadelbach (Hrsg.): Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit – Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. (27. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 120–132.

Adorno, T. W. (1972): Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie. In: R. Tiedemann (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften, Band 8. Soziologische Schriften I. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 42–86.

Bernfeld, S. (1925/2000): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bernhard, A. (2018): Bildung. In: A. Bernhard, L. Rothermel, & M. Rühle (Hrsg.), Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinberg: Beltz Juventa, 132–148.

Bion, W. R. (1992): Lernen durch Erfahrung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Buddenberg, M., Henke V. & Lemke, J. (2024): Herausforderungen bei der Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: M. Neuhaus (Hrsg.). Klimaverantwortung. Gesellschaftsaufgabe und Bildungsauftrag. Wiesbaden: Springer, 149–170.

Dietrich, L., Hofman, J., Hokema, J. & Zimmermann, D. (2023): Einführung in den Band. Psychoanalytische Pädagogik in der Krise? In: D. Zimmermann, L. Dietrich, J. Hofmann & J. Hokema: Soziale Krisen und ihre Auswirkungen auf Familien, pädagogische Professionalität und Organisationen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 11–26.

Freud, S. (1922): Über Psychoanalyse – Fünf Vorlesungen (6., unveränd. Aufl.). Leipzig/Wien: Franz Deuticke.

Freud, S. (1923): Das Ich und das Es. Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

Freud, S. (1927/1955): Gesammelte Werke (Band 14). London: Imago Publishing.

Freud, S. (1940/1963): Abriss der Psychoanalyse. Das Unbehagen in der Kultur. Frankfurt a. M.: Fischer Bücherei.

Gingelmaier, S. (2018): Die Bedeutung des Mentalisierens für das Beratungsformat Supervision am Beispiel von Schulen. In: S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 235–240.

doi.org/10.35468/6184-03

Gingelmaier, S., Taubner, S., & Ramberg, A. (Hrsg.) (2018): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Habibi-Kohlen, D. (2020): Fünf nach zwölf? Psychoanalytische Überlegungen zur Klimakrise, alte Gewohnheiten und der Schwierigkeit, Neues zu denken. Psychoanalyse im Widerspruch, Nr. 63, 32 (1). Gießen: Psychosozial, 9–31.
Hirblinger, A. (2010): Die „bedeutsame Imagination" – Zugänge zum intrapsychischen emotionalen Raum in der psychoanalytisch-pädagogischen Fallbesprechung mit Lehrern. In: R. Göppel, A. Hirblinger, H. Hirblinger & A. Würker (Hrsg.): Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum". Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 198–218.
Hirblinger, H. (2009): Überich-Fixierung und Störung der Mentalisierungsfähigkeit in pädagogischen Praxisfeldern. Aspekte einer Entwicklung des Selbst im Unterricht und in der Lehrerbildung – Fallbeispiele und Analysen. In: M. Dörr & J.-C. Aigner (Hrsg.): Das neue Unbehagen in der Kultur und seine Folgen für die psychoanalytische Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 141–158.
Hirblinger, H. (2013): Schule und Psychoanalyse. Aufsätze zur psychoanalytischen Pädagogik unterrichtlichen Handelns. Immenhausen b. K.: Prolog.
Hirblinger, H. (2017): Lehrerbildung aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive. Grundlagen für Theorie und Praxis. Gießen: Psychosozial.
Hirsch, M. (2012): Schuld und Schuldgefühl. Zur Psychoanalyse von Trauma und Introjekt. (5. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Hutfless, E. (2020): „Staying with the crises" Psychoanalytische Ansätze zur Klimakrise. Verfügbar unter: https://queeringpsychoanalysis.wordpress.com/2020/05/22/staying-with-the-crises-psychoanalytische-ansaetze-zur-klimakrise/. (Abrufdatum: 22.03.2024).
Klein, M. (1983): Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse. Stuttgart: Klett-Cotta.
Kranz, J., Schwichow, M., Breitenmoser, P. & Niebert, K. (2022): The (Un)political Perspective on Climate Change in Education – A Systematic Review. Sustainability 2022, 14, 4194.
Langnickel, R. & Link, P. C. (2018): Freuds Rasiermesser und die Mentalisierungstheorie. Psychoanalytische Pädagogik und Mentalisierung – ein kritischer psychoanalytischer Blick. In: S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 120–132.
Marcuse, H. (1973): Konterrevolution und Revolte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Marx, K. (1867/1962): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie (Erster Band, Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals). In Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.): Karl Marx – Friedrich Engels – Werke (Band 23). Berlin: Dietz-Verlag, 11–802.
Marx, K. & Engels, F. (1844/1968): Werke. Ergänzungsband (1. Teil). Berlin: Dietz-Verlag. 465–588.
Mast, L. & Zeug, W. (2024): Der ideologische Fußabdruck des Kapitalismus – Die Krise gesellschaftlicher Naturverhältnisse, individualisierter Konsumkritik und unpolitischer politischer Bildung. Phase 2 – Zeitschrift gegen die Realität, 61 (2), 5–7.
Mehrgardt, M. (2020): Oftmals schwierige Patienten. Psychotherapie mit Lehrern. Deutsches Ärzteblatt, 2, 66–67.
SINUS-Jugendforschung (2023): Ergebnisse einer Repräsentativ-Umfrage unter Jugendlichen 2023/2024. Eine SINUS-Studie im Auftrag der BARMER. Verfügbar unter: https://www.barmer.de/resource/blob/1266354/30c27f074720290c4a62e89c6d6fdb42/sinus-studie-jugendbericht-2023-2024-kapitel-klima-data.pdf. (Abrufdatum: 20.06.2024).
Steinebach, Y. (2022): Instrument choice, implementation structures, and the effectiveness of environmental policies: A cross-national analysis. Regul. Gov. 2022, 16, 225–242.
Suhr, M. (2021): Bildung für die dreifache Emanzipation? Zum Potential von Herbert Marcuses Emanzipationsbegriff für die transformative sozial-ökologische Bildung. In: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education, 44, 39–48.

doi.org/10.35468/6184-03

Vinnai, G. (2007a): Andere Wirklichkeiten. Zur Psychoanalyse schulischer Bildungsprozesse. In: Pädagogische Rundschau, 61 (3), 301–316.
Vinnai, G. (2007b): „Die Lehrer – ich kann sie nicht leiden". Zur Sozialpsychologie der Verachtung von Lehrern. In: N. Ricken (Hrsg.): Über Verachtung in der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS, 313–331.
Weintrobe, S. (2023): Die Gnade haben, mit gespaltener und traumatisierter Psyche zuzuhören. In: C. Bauriedl-Schmidt, M. Fellner, K. Hörter & I. Schelhas (Hrsg.): Das Unbewusste und die Klimakrise. Jahrbuch für klinische und interdisziplinäre Psychoanalyse, Bd. 1. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 195–211.

Autoren

Illing, Philipp
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik (der Schule), Sozial-emotionale Bildung, Kritische Theorie, Transformatorische Bildung.
Email: philipp.illing@posteo.de

Munnes, Richard
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalyse, Antisemitismusforschung & Kritische Theorie.
Email: r.munnes@gmx.de

doi.org/10.35468/6184-03

II Reflexionspraktiken im Feld der Lehrpersonenbildung

Saskia Bender und Denise Klenner

Reflexionsunterstützung als verdeckte Machtförmigkeit. Rekonstruktive Perspektiven auf supervisorische Praxis in der Lehrer*innenbildung

Abstract

In diesem Beitrag steht die fallrekonstruktive Erschließung supervisorischer Praxis in der Lehrer*innenbildung im Zentrum. Dabei wird theoretisch – ergänzend zu bereits erschienenen Beiträgen – eine stärker macht- und subjektivierungstheoretische Perspektive eingenommen, um bisher noch offenen Fragen und Desiderata zu begegnen. Über die Betrachtung des situativen Agierens der Supervisor*innen in den untersuchten Supervisionssitzungen wie auch der zugrundeliegenden Logik, mit der das supervisorische Setting eingeführt und etabliert wird, soll gefragt werden, welche spezifischen Erwartungen an Subjektpositionen mit der Anforderung bzw. dem Angebot einhergehen, an Supervision zu schulpädagogischem Handeln teilzunehmen und wie diese Positionen etabliert und stabilisiert werden. Der Fokus liegt dabei auf den verdeckten Formen von Machtförmigkeit, die im Supervisionssetting durch das Agieren der Supervisor*innen wirksam werden.

Schlagworte: Supervision, Reflexivität, Machtförmigkeit, Lehrer*innenbildung, Subjektivierung

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit Supervision in der Lehrer*innenbildung, wobei die rekonstruktive Erschließung von Supervisionspraxis – in Form von Gruppensupervisionssitzungen mit Lehramtsstudierenden – im Vordergrund steht. Das Datenmaterial stammt aus einem Forschungsprojekt, das im Folgenden noch genauer dargestellt wird. Der Beitrag nimmt zu Beginn Bezug auf bereits vorliegende und zum Teil veröffentlichte Ergebnisse einzelner Fallrekonstruktionen (Heinrich & Klenner 2020; Griewatz 2021a, 2021b) sowie bereits unternommene Systematisierungsversuche (Klenner u. a. 2022)

doi.org/10.35468/6184-04

dieser Ergebnisse[1]. Dies bildet den Ausgangspunkt für das eigentliche Vorhaben des Beitrags, das darin besteht, die vorliegenden Ergebnisse theoretisch neu zu perspektivieren. Gefragt werden soll, welche spezifischen Subjektpositionen mit der Anforderung, im Rahmen von Supervision die eigene Praxis reflexiv in den Blick zu nehmen, an die Studierenden herangetragen werden und wie diese Positionen im Supervisionssetting durch die Supervisor*innen etabliert und stabilisiert werden. Der Beitrag nimmt damit eine stärkere macht- und subjektivierungstheoretische Perspektive[2] ein, die letztlich durch bisher noch offene Fragen und Desiderata motiviert ist. Im Zuge dieser Neuperspektivierung wird schließlich auch eine ergänzende Fallrekonstruktion vorgestellt, die insbesondere den Aspekt verdeckter Machtförmigkeit rekonstruktiv beleuchtet.

Über die Ausarbeitung von zwei Formen verdeckter Machtförmigkeit wollen wir zeigen, wie im Format der Supervision versucht wird, die Anforderung, die eigene Praxis reflexiv in den Blick zu nehmen, als ‚neue' Praxis zu errichten. Das spezifische Agieren und der sich zeigende Widerstand der Studierenden erscheinen dabei letztlich als berechtigte Skepsis gegenüber der machtvollen Etablierung solcher kontingenten „kommunikativen Bühnen" (Kollmer et al. 2022, 241) mithilfe von Mechanismen der Verdeckung.

2 Supervision als Reflexionsformat in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

Bei dem Forschungsprojekt, aus dem die zugrundeliegenden Daten und Fallrekonstruktionen stammen, handelt es sich um ein Teilprojekt von BiProfessional (das Bielefelder Standortprojekt im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung"[3]). Das Projekt umfasste zwei Förderzyklen, in denen Supervi-

1 Im vorliegenden Beitrag wird mehrfach auf diese Fallrekonstruktionen Bezug genommen, z. T. werden zur Illustration Sequenzen des Datenmaterials aufgegriffen, ohne dabei die Rekonstruktionen selbst im Detail darstellen oder ausführlich einbetten zu können. Hierfür sei auf die entsprechenden Veröffentlichungen verwiesen.

2 Macht- und subjektivierungstheoretische Perspektiven werden in diesem Beitrag als eng miteinander verknüpft und aufeinander verwiesen betrachtet. Subjektivität wird „auch in ihrer Autonomie" (Raimondi 2019, 622) als Produkt äußerer Machtverhältnisse und Normierungen verstanden (vgl. ebd.). Spezifische Adressierungen weisen damit spezifische Subjektpositionen zu. Das bedeutet wiederum nicht, dass Subjekte diese Positionen einnehmen müssen, aber auch alternative Positionierungen, Umdeutungen und Gegensubjektivierungen werden als das Produkt diskursiver Strukturen verstanden (ebd., 629; Laclau & Mouffe 2020).

3 Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben BiProfessional wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1608 und 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

doi.org/10.35468/6184-04

sion als Format kritischer Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung im Fokus stand. Im ersten Projektzyklus wurde dabei die erste Phase der Lehrer*innenbildung in Form von Gruppensupervisionen mit Studierendengruppen in den Blick genommen, während im zweiten Förderzyklus Supervision im Kontext der dritten Phase der Lehrer*innenbildung betrachtet wurde (Fallrekonstruktionen von Interviews mit berufserfahrenen Lehrkräften zu deren Erfahrungen mit Supervision).

Grundlage für den vorliegenden Beitrag bilden die Supervisionssitzungen mit Lehramtsstudierenden aus der ersten Förderphase. Hierbei handelt es sich um audiografierte Gruppensupervisionssitzungen, die im Rahmen des Teilprojekts „Lehramtsbezogene Fallarbeit: Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung im Übergangssystem" stattgefunden haben. Das Projekt beinhaltete eine spezifische Kopplung von außerschulischer Praxisphase (Berufsfeldorientierende Praxisstudie), bildungswissenschaftlichem Begleitseminar und Gruppensupervision im Bachelorstudium verschiedener Lehramtsstudiengänge (vgl. Heinrich & Klenner 2020). Bachelorstudierende erhielten dabei die Möglichkeit, ihre Praxisstudie an einem Bielefelder Berufskolleg am Übergang von Schule und Beruf zu absolvieren. Der Schwerpunkt lag explizit auf der individuellen (sprachlichen) Förderung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Zu Projektbeginn wurde aufgrund der Besonderheit der (zeit)intensiven individuellen Betreuung im Kontext Flucht/Migration angenommen, dass die Studierenden nicht nur für sie neuartige oder prägende, sondern auch irritierende und verunsichernde Erfahrungen machen würden. Deshalb war das Gruppensupervisionsangebot als reflexiver Raum fest in der Projektkonzeption verankert, um dem möglicherweise gesteigerten Reflexionsbedarf gerecht zu werden und entsprechende Praxiserfahrungen theoriegeleitet reflektieren zu können.

Die Gruppensupervision wurde in kleinen Gruppen von 5 bis 8 Studierenden durchgeführt und umfasste 5 Sitzungen, die in die Praxisphase eingebettet waren (montags bis donnerstags waren die Studierenden im Berufskolleg, während freitags die Supervisionssitzungen in den Räumen der Universität stattfanden). Insgesamt wurde Datenmaterial aus fünf Praktikumsdurchgängen generiert, an denen fünf Supervisor*innen beteiligt waren. Diese verfügten einheitlich über ein weiterbildendes Masterstudium Supervision und zusätzlich über je verschiedene weitere Qualifikationen im Bereich Supervision und/oder Beratung. Für die Studierenden waren die Supervisionssitzungen ausgeschrieben als Möglichkeit und geschützter Raum, um ihre Praxiserfahrungen gemeinsam zu reflektieren; dabei galten die Sitzungen formell als Teil des Praktikums, die Teilnahme war für die Studierenden jedoch freiwillig. Die Sitzungen wurden – ohne Anwesenheit Dritter – audiografiert und mittels der objektiven Hermeneutik (Oevermann 1996; Wernet 2009) fallrekonstruktiv ausgewertet.

doi.org/10.35468/6184-04

2.1 Supervision als Format kritischer Praxisreflexion – Annahmen zu Projektbeginn

Supervision kann im Kontext des Professionalisierungsdiskurses innerhalb der Lehrer*innenbildung, insbesondere anknüpfend an eine strukturtheoretische Perspektive, als Praxisreflexionsformat verstanden werden, das eine Förderung von Reflexions- und Professionalisierungsprozessen ermöglichen soll (Oevermann 1996; Helsper 2001; Oevermann 2003). Helsper (2001) umreißt dabei inhaltlich zwei Fokusse, die gleichsam ineinander verwoben sind, eine „systematische Fallarbeit und Praxisreflexion" als gleichzeitige „selbstreflexive Arbeit am ‚eigenen Fall'" (15). Supervision soll einen handlungsentlasteten Raum eröffnen, in welchem fallrekonstruktive Kompetenzen vermittelt werden, die dezidiert auch die eigene Verflochtenheit in das schulisch-pädagogische Handeln einschließen (vgl. ebd.). Fallarbeit in der Supervision vollzieht sich demnach *idealtypisch* als systematische Praxisreflexion unter Berücksichtigung der eigenen Involviertheit in diese.

Oevermann (2003), an den Helsper anschließt, beschreibt Supervision als kontinuierliche Begleitung und auch kritische Überprüfung professionellen Handelns (16). Sie eröffne einen kritischen Blick auf die eigenen Routinen und den eigenen Habitus und diene damit der kontinuierlichen Sicherung eines bewussten professionellen Handelns, das zwar notwendig auf alltagstaugliche Routinen angewiesen sei, jedoch nicht blind in eingeschliffene Handlungsmuster abrutschen und damit einen angemessenen Fallbezug verlieren dürfe (ebd., 272). In diesem Sinne spielt Supervision bei Oevermann nicht zuletzt als Ausbildungssupervision eine bedeutende Rolle, da sie nicht nur „die fragile und leicht irritierbare […] Praxis von Zeit zu Zeit am Professionsideal wieder auszutarieren", sondern sie „überhaupt erst im Verlaufe einer Ausbildung entlang der praktischen Erprobung zu vermitteln und zu vertiefen" vermag (ebd., 65). Mit Blick auf die Lehrer*innenbildung sollte Supervision demnach *idealtypisch* Bestandteil aller drei Ausbildungsphasen sein – in der ersten und zweiten Phase spezifisch an die dort integrierten Praxisphasen gekoppelt. Denn Praxisphasen bilden den Ort, an dem sich erste Handlungsroutinen herausformen, indem kontinuierlich neue, krisenhafte Ausbildungssituationen bewältigt werden, während gleichzeitig die „habituelle Absedimentierung ins Routinehafte" (Oevermann 2001, 56) beginnt. Ausbildungssupervision soll diesen Prozess reflexiv einholbar machen: für den eigenen Habitualisierungsprozess sensibilisieren und Reflexionsansätze zur Verfügung stellen, sodass zunehmend selbstständig reflexiv auf die eigene Handlungspraxis zugegriffen werden kann. In diesem Sinne fordert Helsper (2001) für die Lehrer*innenbildung die Institutionalisierung eines reflexiven Raums, der „die Möglichkeit der Befremdung des eigenen Blicks durch einen exzentrischen ‚Dritten' in Form von […] Supervision" (13) ermöglicht.

doi.org/10.35468/6184-04

Diese idealtypische, theoretisch-programmatische Einordnung von Supervision, ihrer Inhalte und ihres Auftrags, bildete den Ausgangspunkt zu Projektbeginn und die theoretische Folie für die Fallrekonstruktionen. Den genannten Ansätzen folgend, wäre (Ausbildungs-)Supervision demnach zusammenfassend zu konzeptualisieren als:

- Fallreflexion: verstehend, aufschließend, komplexitätserhöhend;
- Selbstreflexion: der eigenen Involviertheit in den thematisierten Fall, selbstkritisches Hinterfragen, potenziell irritierend;
- Bewusstmachung der eigenen Habitualisierungen: Wahrnehmung, Deutung, Handeln – geknüpft an Professionalität/die zukünftige Berufsrolle.

3 Zwischenfazit: Praxisreflexion durch Supervision als Überforderung oder neue Anforderung?

Wie an anderer Stelle ausführlich fallrekonstruktiv herausgearbeitet (Heinrich & Klenner 2020; Griewatz 2021a, 2021b), lässt sich zusammenfassend mit Blick auf die audiografierten Gruppensupervisionssitzungen mit den Lehramtsstudierenden konstatieren, dass Supervision – anders als idealtypisch und professionalisierungstheoretisch angenommen – nicht in ihrer fall- und selbstreflexiven Dimension (das eigene Handeln/Routinen befragend), sondern vor allem in einer *funktionalen Dimension* in Erscheinung tritt: Das Gruppensupervisionsformat wurde von den Studierenden in erster Linie als Ort der *Entlastung* (durch Verständnis und Legitimation) und *Vergemeinschaftung* konstituiert und genutzt (vgl. Klenner u. a. 2022, 271). In Feedbackrunden wurde zwar wiederholt von den Studierenden explizit als positiv gerahmt, dass die Supervisionssitzungen ein geschützter Ort seien, jedoch nicht ein Ort für die (selbst)kritische Reflexion der eigenen Erfahrungen, sondern geschützt in dem Sinne, „einfach mal frei reden" und „seine Meinung" sagen zu können, da es sich weder um ein universitäres Seminar mit entsprechenden Theorien und Bewertung handle, noch um Schule mit ihrer Hierarchie, Berufsrollenförmigkeit und allen damit verbundenen Einschränkungen, was sagbar ist (vgl. ebd.).

Somit zeigte sich eine mangelnde Passung zwischen den professionalisierungstheoretischen Annahmen bezüglich dieses Praxisreflexionsformats und den Bedürfnissen der Studierenden. Wo Supervision idealtypisch mit Blick auf eine systematische Praxis- und Selbstreflexion verstehend-aufschließend, komplexitätserhöhend und potenziell irritierend wirken sollte, trat sie im Gegenteil in ihrer stabilisierenden und entlastenden Funktion in den Vordergrund, getragen von einem Bedürfnis nach Vereindeutigung und konkreter Problemlösung. Professionstheoretische Fragestellungen, die anhand

doi.org/10.35468/6184-04

des eingebrachten Falls zum Gegenstand einer vertieften Reflexion werden könnten, sind in den Erzählungen der Studierenden zwar immer potenziell präsent – sie werden jedoch nicht zum Gegenstand gemacht (Klenner u. a. 2022, 272). Vielmehr erscheinen gerade die Beziehungsdynamiken, die in den geschilderten Situationen relevant sind, und die eigene Involviertheit in die jeweilige Situation als aus der Reflexion ausgeklammert. Entsprechende Versuche der Supervisor*innen, den Fokus der Reflexion zu verschieben, werden – teils vehement – abgewehrt. Die thematisierten Fälle (meist als schwierig erlebte Situationen oder Schüler*innen) sind bereits vorab von den Studierenden als ein bestimmter Problem-Typus kategorisiert, für den sie nach geeigneten Umgangsweisen suchen, während die eigene Einordnung selbst nicht zum Gegenstand der gemeinsamen Reflexion gemacht wird.

Hinsichtlich einer Fallbearbeitung in den untersuchten Supervisionssitzungen lässt sich auf der Basis der Ergebnisse eine Differenz zwischen Fallreflexion und Fallhandhabung konstatieren (Klenner u. a. 2022, 275). Während – im struktur- und professionstheoretischen, zuvor entfalteten Sinne (Helsper 2001; Oevermann 2003) – in einer *Fallreflexion* der thematisierte Fall selbst (und die eigene Involviertheit in die geschilderte Situation) den Kern der Reflexion und Deutung bildet, ist bei einer *Fallhandhabung* der Fall bereits vorab klassifiziert worden als „Fall von" (Müller 1994, 122), der dann den Ausgangspunkt bildet, um Lösungen, Interventionen oder Strategien zu erarbeiten, selbst aber weitgehend unantastbar bleibt. In den rekonstruierten Supervisionssitzungen zeigte sich dabei, dass eine Fallreflexion tendenziell abgewehrt bzw. bewältigungsförmig abgearbeitet (vgl. Häcker 2017, 32) wird, ohne dass sie nachhaltig verfängt (vgl. Heinrich & Klenner 2020).

Vor dem Hintergrund des zuvor dargestellten professionstheoretischen Ideals waren diese Ergebnisse überraschend (vgl. Küper i. d. B.). Im Projektverlauf wurde als Grund dafür zunächst eine mangelnde Passung von einem anspruchsvollen Praxisreflexionsformat zur (Aus-)Bildungsphase angenommen: Womöglich hat Supervision in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung noch keinen Ort? In diesem frühen Ausbildungsabschnitt (Bachelor) geht es eventuell vorrangig darum, erste Deutungs- und Entscheidungssicherheiten sowie Vorstellungen über die eigenen Handlungsräume zu gewinnen. Die Anforderung, eine Praxis reflexiv in den Blick zu nehmen, die sich möglicherweise noch gar nicht in ersten Konturen herausgebildet hat, wäre dann im Sinne Häckers (2017) eine zu frühe „hypertrophe […] Reflexions(an)forderung" (32), die das Risiko birgt, verunsichernd, hemmend, Krisen auslösend und damit kontraindiziert zu sein – und nur folgerichtig von Studierenden abgewehrt wird. Die Dimensionen des Falls und die eigene Involviertheit in diesen wären dann zwar latent virulent, aber (noch) nicht bewusst zugänglich und reflexiv einzuholen

doi.org/10.35468/6184-04

(vgl. Klenner u. a. 2022)[4]. Allerdings scheint die zum Teil massive Abwehr und Irritation der Studierenden damit noch nicht hinreichend erklärt.

Wir wenden uns damit an dieser Stelle explorativ von der Professionalisierungstheorie ab, die um die Grundstrukturen des Lehrer*innenhandelns und dafür angemessene Ausbildungsangebote und -notwendigkeiten ringt. Dementsprechend wollen wir im Folgenden die aus dem Datenmaterial rekonstruierten Spannungen und Passungsproblematiken nicht als Ausdruck von Überforderung (Supervision als Format, das im Ausbildungsverlauf zu früh verortet wurde) oder als Abwehr von Reflexion (und damit dem Format und professionalisierungstheoretisch der zukünftigen Tätigkeit nicht angemessenes Agieren) aufseiten der Studierenden deuten – und Supervision als Format der Praxisreflexion nicht als bessere, anspruchsvollere oder angemessenere Praxis voraussetzen. Stattdessen kann Praxisreflexion in Form von Supervision auch lediglich als *andere* Anforderung zur Gestaltung schulpädagogischer (Aus-)Bildung verstanden werden. Denn macht- und subjektivierungstheoretisch perspektiviert wären alle Diskurse um die Angemessenheit solcher Angebote und deren Entwicklung in hegemoniale Aushandlungen eingebettet und gingen immer mit der Errichtung und Stabilisierung dominanter Deutungen, Praktiken und entsprechenden Subjektivierungen einher (Laclau & Mouffe 2020). Das hieße, dass auch dann, wenn davon ausgegangen würde, dass gegenwärtig die Schule dominant im Sinne einer universalistischen Leistungsorientierung institutionalisiert ist, die auf die affirmative Vermittlung von entsprechenden Wissensbeständen und dazugehörigen Verhaltensnormen dringt – worüber sich zumindest schon einmal die funktionale Bearbeitung der Fallkonstellationen erklären ließe – es sich hier auch eventuell nur um eine relativ stabile Ausformung handelt. Verschiebungen zu anderen dominanten Elementen, wie zum Beispiel einer (Fall-)Reflexionsorientierung, wären dann möglich, gingen jedoch gleichermaßen mit der dominanten und hegemonialen Errichtung einer anderen Ordnung einher (Bender u. a. 2023). D. h. an die Stelle von Leistung und Lernen treten andere Orientierungen, die aber ebenso machtvoll spezifische Normen, Positionierungen in Bezug auf diese Normen und Abweichungen von diesen ausformen.

Insofern kann danach gefragt werden, welche Praktiken eigentlich errichtet werden, wenn es darum geht, die eigene Praxis reflexiv in den Blick zu nehmen: Welche Artikulationsräume werden in der Supervision über die Reflexionsanforderungen eröffnet bzw. welche Subjektivierungsregime zugleich

4 Hier sei nur am Rande angemerkt, dass über die Ergebnisse zur zweiten Förderphase (Lehrer*innenfortbildung) nicht bestätigt werden konnte, dass es sich um ein Problem der mangelnden Passung von Reflexionsformat und früher Ausbildungsphase handelt; auch hier konnten strukturell keine idealtypischen Fallarbeitsformen im Sinne einer Fallreflexion rekonstruiert werden (vgl. Klenner u. a. 2022).

doi.org/10.35468/6184-04

wie errichtet (vgl. Häcker 2017)? Supervision als praxisreflexives Format kann aus einer solchen Perspektive als Ordnung verstanden werden, die vermutlich „eine besonders intensive Verwendung von subjektivierungsrelevanten (Bekenntnis-)Praktiken wie Selbstprüfung, Selbstexploration, Selbstreflexion, Selbstmodellierung usw." (Bauer u. a. 2022, 257) verlangt. Formate von Praxisreflexion selbst scheinen also bestimmten machtförmigen Subjektivierungsweisen nahezustehen, bzw. können sich aus einer solchen Perspektive nicht jenseits von Machtpraktiken vollziehen (vgl. ebd.). In diesem Sinne soll im Folgenden der Blick auf die (verdeckten) Formen von Machtförmigkeit im Kontext supervisorischer Praxis gerichtet werden.

4 (Verdeckte) Formen von Machtförmigkeit im Kontext supervisorischer Praxis

4.1 Machtförmigkeit durch verdeckt veranlasste Reflexion

Im Kern supervisorischer Praxis steht das Angebot zu reflektieren. Mit Blick auf die Fallrekonstruktionen erscheint es dabei aufschlussreich, hinsichtlich der Entstehung bzw. des Einsetzens reflexiver Prozesse zwischen Anlässen und Veranlassungen von Reflexion zu unterscheiden (vgl. Häcker 2017). Während bei einem lebenspraktischen Anlass etwas aus dem Lebensvollzug heraus unvermittelt zum Thema wird, sich sozusagen selbstläufig aufdrängt (kriseninduzierte Reflexion), handelt es sich bei einer gezielten Veranlassung um die absichtsvolle Anbahnung von Reflexion zu bestimmten Zwecken (didaktisch induziertes Reflektieren) (vgl. ebd., 26). In dem untersuchten supervisorischen Format begegnen wir dabei einer widersprüchlichen Einführung bzw. Etablierung von Reflexion seitens der Supervisor*innen. Im o. g. Projekt wurde die Gruppensupervision für die Studierenden als geschützter Raum ausgeschrieben, um ihre Praxiserfahrungen zu reflektieren, was zunächst völlig offenlässt, welche Erfahrungen wie thematisiert werden können. In den Supervisionssitzungen selbst wurden die Studierenden ebenfalls ganz offen gefragt, was sie zum Gegenstand der gemeinsamen Reflexion machen wollen. Somit werden sie aufgefordert, lebenspraktische Anlässe (im Sinne Häckers 2017) einzubringen, Situationen aus ihrem Praktikum, die sich quasi von selbst als Thema aufdrängen, da sie ein kriseninduzierendes Potenzial in sich bergen. In den Fallrekonstruktionen zeigt sich jedoch, dass im Rahmen der gemeinsamen Fallbearbeitung, wenn die Studierenden schließlich beginnen ihren Fall zu explizieren, seitens der Supervisor*innen das zunächst thematisierte Anliegen nicht als solches anerkannt und bearbeitet wird. Vielmehr findet der Versuch statt, den Fokus der Reflexion zu verschieben, hin zu einem Aspekt

doi.org/10.35468/6184-04

der Situation, der von den Studierenden nicht als relevant gesetzt wurde. Damit wird die ‚eigentliche' (als solche empfundene) Krise zur ‚nicht wirklichen' Krise umgedeutet und ein machtförmiger Zugriff auf den Reflexionsgegenstand vorgenommen. Dies soll im Folgenden anhand einer Fallrekonstruktion nachgezeichnet werden.

In einer Supervisionssitzung (siehe ausführlich Griewatz 2021a) direkt zu Beginn des Praktikums thematisiert eine Studentin ihre Überforderung: Ein Schüler aus Syrien hat in einer Unterrichtssituation für sie völlig unerwartet den Tod seiner Eltern im Heimatland angesprochen und sie habe einfach nicht gewusst, wie sie darauf reagieren soll. Zu diesem Zeitpunkt (in der ersten Woche des Praktikums) wissen die Studierenden noch nicht, welche Schülerin bzw. welchen Schüler sie im Rahmen einer Einzelbetreuung fördern werden; die Situation ereignet sich in einer Deutschstunde mit der Klassenlehrerin, in welcher drei Studentinnen hospitieren und sich in einer Gruppenarbeitsphase frei in der Klasse bewegen und die Gruppen unterstützen sollen. Im Laufe der Erzählung der Studentin in der Supervision wird deutlich, dass sie allerdings nicht auf eine Reflexion der geschilderten Situation hinarbeitet, sondern dass sie Zustimmung durch die Gruppe gerade darin sucht, dass dies eine unmögliche und im Kontext von Unterricht nicht-bearbeitbare Situation war („Ja, was sagt man dazu?"). Latent baut sich sogar eine Empörung auf, in so eine unmögliche Situation gebracht worden zu sein; es geht ihr nicht darum, dass sie den Schüler mit ihrer Reaktion möglicherweise verletzen könnte, sondern wie *sie* in der Situation dasteht („Also wie steht man dann da irgendwie") und wie sie diese bestmöglich pragmatisch handhaben kann, um in der unterrichtlichen Logik verbleiben zu können (vgl. Griewatz 2021a). Hier zeigt sich also ein Bedürfnis der Studentin nach Legitimation des eigenen Handelns und ihrer Perspektive auf die Situation und damit nach Entlastung. Die Supervisorin nimmt hierauf jedoch eine starke normative Setzung vor: Der Schüler habe sich damit ihr gegenüber geöffnet und ihr einen „Vertrauensvorschuss" gegeben – ob sie nun nicht in der Einzelbetreuung mit ihm arbeiten wolle? Damit verschiebt die Supervisorin den Fokus in Richtung der Beziehungsdynamik zwischen Schüler und Studentin. Der erzeugte moralische Druck wird jedoch vehement von der Studentin abgewehrt, die Nicht-Bearbeitbarkeit des Falles sogar umso stärker gesetzt und die eigene Zuständigkeit für Emotionales zurückgewiesen: „Also natürlich könnte man dann in diese emotionale Schiene gehen, aber das ist ja als Lehrerin nicht wirklich hinterher meine Aufgabe, sich so intensiv mit einem Schüler zu beschäftigen". Letztlich entfaltet sich so ein Machtkampf zwischen Supervisorin und Studentin, der verhindert, dass in der Sitzung noch potenziell relevante Fragestellungen (bspw. diffuse Äußerungen von Schüler*innen im Kontext von Unterricht) reflektiert und diskutiert werden könnten.

doi.org/10.35468/6184-04

Der lebenspraktische Anlass der Reflexion, den die Studentin thematisiert (Was soll man da sagen?), wird von der Supervisorin auf moralisierende Weise als nicht relevanter und unpassender Gegenstand für eine Reflexion zurückgewiesen. In einer quasi unter der Hand eingeführten didaktisch veranlassten Reflexion soll die Studentin vielmehr darüber reflektieren, was sie dem Schüler nun moralisch schuldig ist. Die Supervisorin greift damit machtvoll auf den Reflexionsgegenstand zu und beansprucht die Definitionsmacht über angemessene Themen für sich – ohne dies (theoretisch) zu begründen oder offen zur Diskussion zu stellen. Die für die Studentin damit notwendig willkürlich erscheinende, unvermittelte Verschiebung des Gesprächsfokus wird nun ihrerseits nicht anerkannt und vehement zurückgewiesen. Aufgrund der spezifischen Adressierung der Studentin durch die Supervisorin wiederholt sich damit letztlich in der Supervision, was sich auch in der Unterrichtssituation mit dem Schüler gezeigt hat: Von der Studentin als unmöglich bzw. unzumutbar erlebte Situationen, die sie unvermittelt und unvorbereitet treffen, rufen Empörung hervor und werden nicht bearbeitet. Damit gelingt es in der Supervision gerade nicht, die sich herausbildenden Deutungs- und Handlungsroutinen der Studierenden reflexiv einzuholen.
Deskriptiv kann hier eine mangelnde Passung zwischen den Bedürfnissen der Studentin (Legitimation, Entlastung) und dem Reflexionsformat (Anspruch der Selbstreflexion und Reflexion des professionellen Handelns/Habitus) konstatiert werden – jedoch zeigt sich in der Fallrekonstruktion, dass es gerade der machtvolle Versuch ist, den Reflexionsprozess zu steuern, der ein reflexives Sich-Einlassen verhindert. Die Machtförmigkeit kann dabei als verdeckt bezeichnet werden, da die Studierenden zu einer offenen Erzählung aufgefordert werden, auf die sie sich zunächst einlassen, ohne zu wissen, dass die Definitionsmacht über ihre eigene Krise nicht bei ihnen liegt.

4.2 Verdeckte Machtförmigkeit durch Auratisierung der Supervision

Über eine solche Perspektivierung des Materials wird also sichtbar, in welche Sinn- bzw. Subjektivierungsordnungen Studierende eingeführt werden, und dabei wird interessanterweise auch deutlich, wie sich das verschiebt, was als ‚gute' und angemessene Position der Studierenden in einer solchen Form der Praxisreflexion entworfen ist. Es eröffnet sich der Blick darauf, welche sozialen Ordnungen in diesen Praktiken, die darum kreisen, die eigene Praxis reflexiv in den Blick zu nehmen, im Kontext von Supervision zur Geltung kommen, welche Elemente dadurch wiederum ausgeschlossen werden und wie die damit zusammenhängenden Ein- und Ausschlussprozesse verdeckt werden (Bender, Flügel-Martinsen & Vogt 2023). Dies kann exemplarisch an dem folgenden Fallbeispiel gezeigt werden.

doi.org/10.35468/6184-04

Bei dem Fall handelt es sich um die erste Sitzung einer jener begleitenden Supervisionen zur außerschulischen Praxisphase. Die Supervisorin und vier Studierende sind im Raum, als das Aufnahmegerät angeschaltet wird. Im Hintergrund unterhalten sich die Studierenden bereits.

Studentin1: ((uvst)) hab mit <*Vorname einer Kommilitonin*> gesprochen, die kommt noch. ((uvst)) Ich hab's auch fast vercheckt, mir ist es erst am Dienstag wieder eingefallen

Student: Sonst wär ich halt auch um 10.15 Uhr gekommen, ich wusste nicht dass wir uns an die akademische Viertelstunde halten

Supervisorin: Die akademische Viertelstunde, die haben wir uns jetzt genommen

Student: Ja. (1) Genau

Supervisorin: Ja, hallo zusammen. ((lacht)) Ja, wie sollen wir anfangen? Ist das so gut, wie Sie sitzen?

Gespräch über die Anordnung der Stühle/Tische im Seminarraum, größtenteils uvst. – dann werden Tische und Stühle gerückt

Supervisorin: Gut. Ähm (-) wir können so anfangen, dass wir uns erstmal gegenseitig ein bisschen vorstellen [Studentin1: Mhm], dann kann ich Ihnen erzählen wer ich überhaupt bin [Student: ((lacht)) Wär ganz interessant <leise>] vielleicht ein bisschen, was Supervision aus meiner Sicht ist und ähm dann würde ich auch so ein bisschen grundsätzlich mal eine Richtung (?nennen?) wohin die Reise so gehen kann <betont>, wenn Sie das möchten

Direkt zu Beginn der Interaktionen wird hier der bereits angesprochene Widerstand zum Ausdruck gebracht. Öffentlich thematisiert wird, dass einem der Termin zum Glück wieder kurzfristig eingefallen ist, was bedeutet, dass es sich dabei um einen Termin handelt, zu dem man zwar hingeht, der aber nicht mit einer sehr großen persönlichen Relevanzsetzung verbunden ist. Die Aussage des Studenten macht zudem deutlich, dass unklar ist, um was für einen Termin bzw. um was für ein Setting es sich überhaupt handelt – bzw. wird die Supervisorin mit dieser Skepsis konfrontiert. Ist es eine universitäre Rahmung, dann gelten die dortigen Regeln (wie z. B., dass Veranstaltungen 15 min nach der vollen Stunde beginnen). Das offene Aufwerfen dieser Unklarheit befragt insofern die Legitimation dieses Settings und die Rolle der Supervisorin. Dabei wird zugleich deutlich, dass auch die Supervisorin nicht im universitären Kontext beheimatet ist, denn die akademische Viertelstunde muss sich „genommen" – also sich quasi angeeignet – werden. Damit verortet die Supervisorin nun sich selbst und die Studierenden außerhalb des universitären Kontextes und zugleich reagiert sie mit einer starken Vergemeinschaftung („wir uns") und damit mit der klaren Etablierung einer alternativen Ordnung, die sie gegen die Anfragen und Widerstände der Studierenden in dieser eher unklaren Situation durchsetzt. Die Reaktion des Studenten ist dabei wiederum recht

doi.org/10.35468/6184-04

provokativ. Die Aussage „Ja. (1) Genau" geht nicht permissiv darüber hinweg, dass man sich hier möglicherweise in einer Grauzone bewegt, in der nicht ganz klar gesagt werden kann, was legitim und illegitim ist, sondern bedeutet der Supervisorin hier im Grunde, dass sie sich etwas genommen hat, was ihr eigentlich nicht zusteht. Über dieses Konfliktpotenzial geht die Supervisorin aber ihrerseits hinweg. Es wird zunächst nichts weiter ausgehandelt, wie das z. B. im Seminarkontext zu erwarten wäre: Wer ist denn überhaupt so da? Was erwarten Sie von der Veranstaltung oder wer braucht noch weitere Informationen? Das Setting ist damit auch nur scheinbar offen für Bedarfe der Studierenden. Etabliert wird vielmehr machtvoll eine *Ordnung der Offenheit*, deren Anforderungen direkt dargelegt werden: Man soll hier sagen, wie man sich fühlt (also zum Beispiel, ob man gut sitzt) und selbst entscheiden, wie und woran man arbeiten möchte. Das wird noch einmal deutlicher daran, dass die Supervisorin schließlich sehr konkret das weitere Vorgehen darlegt und diese Ausführungen eher rhetorisch schließt mit „wenn Sie das möchten". Etabliert wird also eine Ordnung der Offenheit, die machtvoll eingefordert wird.

Die Studierenden werden im weiteren Verlauf der Sitzung aufgefordert, sich nur mit ihrem Vor- und Nachnamen vorzustellen. Auch hier äußern sich die Studierenden irritiert. Schließlich trifft die noch fehlende Studentin ein. Sie wird begrüßt und ihr wird der bisherige Verlauf der Sitzung berichtet. Alle sollen sich jetzt noch ein zweites Mal nur mit dem Vor- und Nachnamen vorstellen. Dann wird die Intention offengelegt: Assoziationen zu Namen und mögliche Vorurteile, die damit insbesondere im Kontext des Bildungssystems in Verbindung stünden, hervorzurufen. Daran anschließend setzt die Supervisorin nun doch noch etwas ausführlicher zur Erläuterung des Settings an. Es ginge unter anderem um

> „ihre Rolle als Lehrer (1) Rollenidentität, Rollenhandeln (3) aber auch gucken, wo kommen wir her, wo kommen sie her, also wie ist Ihr Habitus geprägt […] Ähm (1) um natürlich hinterher klarzuhaben, okay, welche Rolle habe ich als Lehrer. Weil, sie machen jetzt besondere Erfahrungen in Ihrem Praktikum, das sind auch Erfahrungen, die gehen ein Stück weit, glaube ich, auf die Beziehungsebene, weil sie ja mehr (-) einen Schüler betreuen=begleiten und weniger jetzt vorne am Pult stehen und unterrichten. […] und würde danach mit Ihnen eigentlich gucken wollen ähm möchten sie das, möchten sie hier als Supervisanden mit einer Supervisorin arbeiten die vier Male, weil das ist schon was anderes, ich bin jetzt nicht~ also das ist hier kein Seminar. Es wird weder benotet (-) noch müssen sie hier irgendwas Wissenswertes abliefern, sondern (-) Supervision ist tatsächlich die Frage=oder das Thema oder das Anliegen der kritischen Auseinandersetzung (-) mit (-) sich selbst im Kontext von Beruf. […] und das macht Supervision. Supervision guckt sich die Beziehungsebene eigentlich an (1) und zwar immer im Kontext von Beruf. (13) Gibt's da ne Frage zu? Verstehen Sie was ich meine? (2) Oder was könnte das~ was könnte da~ also was fällt Ihnen da so spontan zu ein, haben Sie da Phantasien zu oder~ (3)"

doi.org/10.35468/6184-04

Zunächst fällt auf, dass die vermeintliche Krise hier an die Studierenden herangetragen wird. Sie seien nicht fest in ihrer Rolle zu Hause, könnten das aber über die Supervision leicht erreichen („um natürlich hinterher klarzuhaben, okay, welche Rolle habe ich als Lehrer"). Insbesondere die Beziehungsarbeit sei für sie unsicheres Terrain und dadurch eine besondere und störanfällige Erfahrung. Zugleich wird das, was die Supervision dazu beitragen kann, eigentümlich auratisiert. Supervision wird als quasi magische Praxis mit Eigenleben entworfen, die „die kritische Auseinandersetzung" der Teilnehmenden „mit sich selbst" – wie auch immer – „macht": „*das macht Supervision*". Die Supervisorin als eigentliche Akteurin, die die Reflexion veranlasst, also lenkt und normativ rahmt, verschwindet hinter dieser Aura, dieser magischen Kraft der Supervision. Damit wird sehr viel stärker als in universitären Kontexten (Kollmer et al. 2022) ein Verfügen über das Richtige und Gute als quasi magischer Vollzug in Anschlag gebracht, wobei sich die Supervisorin als Eingeweihte, als Erfüllungsgehilfin, präsentiert. Zugleich zeigt sich wenig Vertrauen darauf, dass sich die angezielte Reflexivität als für die Studierenden hilfreiche Praxis von selbst einstellt. D. h. auch hier geht es nicht um eine Bearbeitung dessen, was die Studierenden als Herausforderungen und Fragen mitbringen, sondern Reflexion als Professionalisierungsanforderung wird machtvoll über jene Auratisierung eingerichtet. Diese Subjektivierungsregime gehen dabei mit sich verändernden Ein- und Ausschlussordnungen einher, die die Supervisorin wiederum ganz offen beschreibt: Es gehe nicht um „irgendwas Wissenswertes" oder um das gute Abschneiden in Prüfungen, sondern um eine kritische Selbstprüfung („der kritischen Auseinandersetzung (-) mit (-) sich selbst im Kontext von Beruf") entlang spezifischer Konzepte wie z. B. „Habitus", die dazu bereits als fertige Orientierungshilfen zur Verfügung stehen.

Zusammenfassend kann man hier formulieren, dass damit wissensbasierte Subjektivierungsregime durch reflexive Subjektivierungsregime ersetzt werden. Wir sehen nicht eine weniger machtvolle Ordnung, sondern letztlich nur eine andere Fokussierung dessen, was hier in diesem Setting als relevant verlangt wird. Es handelt sich, ähnlich wie es Kollmer u. a. (2022) für unterschiedliche Fachkulturen zeigen, um die Entfaltung einer neuen „kommunikativen Bühne" mit eigenen „Strategien der Selbstdarstellung und Selbstpositionierung" (241).

5 Fazit: Wissensordnungen, Subjektivierungsregime und ihre Verdeckung

Nicht nur in den strukturtheoretischen Professionstheorien steht die Frage im Vordergrund, welche Ausbildungsformate der eigentlichen zukünftigen Praxis angemessen sind, bzw. was denn diese eigentliche Praxis überhaupt ist.

doi.org/10.35468/6184-04

Das Handeln von Lehrkräften erscheint dann entweder als noch nicht hinreichend entwickelt, um die Reflexionspotenziale angemessen umzusetzen, oder es muss konstatiert werden, dass angesichts der gegenwärtigen, sehr stabilen Institutionalisierung der Institution Schule, diese über Reflexion angestrebten Praktiken nicht verfangen und in Handhabungen umschlagen, da die Ausrichtung und Fokussierung des Handelns von Lehrkräften strukturell recht eng eingerichtet ist.

Macht- und subjektivierungskritisch können die Ausformungen der institutionalisierten Lehrer*innenbildung und auch der Schule nun zwar ebenso als relativ stabile, aber ansonsten doch auch potenziell historisch kontingente Einrichtungen verstanden werden (Laclau & Mouffe 2020). Mit dieser Justierung werden die Verschiebungen, die durch die Anforderungen, die eigene Praxis reflexiv in den Blick zu nehmen, in dem hier fokussierten Format Supervision entstehen, sichtbar. Zugleich erscheinen dann auch diese Entwicklungen nicht einfach als bessere, progressive Angebote, sondern als das Ergebnis machtvoller Verschiebungen, die durch diskursive Ordnungen angetrieben werden, welche sich, wie im vorliegenden Fall, in Forschungsprojektkonzeptionen niederschlagen und damit implizit zur Etablierung und Durchsetzung jener Ordnungen beitragen.

Geht man also davon aus, dass die Studierenden hier einfach nur mit *anderen* Anforderungen konfrontiert werden, so kann ihre Abwehr und die Irritation über diese deutliche Veränderung der Relevanzsetzungen und die damit einhergehenden Ein- und Ausschlüsse von Wissensordnungen und Subjektpositionen möglicherweise eher verstanden werden. Aber auch hier gibt es natürlich Studierende, die besser oder schlechter auf diese Praktiken ansprechen. So kommt der besagte Student (aus der Fallrekonstruktion in Kap. 4.2) nach dieser ersten Sitzung nicht mehr zurück, während eine andere Studentin in dieser Praxis besonders gut zurechtkommt. Aus einer macht- und subjektivierungskritischen Perspektive werden hier alte durch neue Handlungsroutinen ersetzt, die aber ebenso strukturiert und routiniert daherkommen, und damit sind es Adressierungen, denen man mit Luhmann (2017, 13) gesprochen „konform" oder „abweichend" gegenübertreten kann.

Damit schließen wir hier an Positionen an, die davon ausgehen, dass soziale Ordnungen immer machtvolle Ordnungen sind, die errichtet und stabilisiert werden müssen. Insbesondere in Ordnungen, die sich auf Freiheit und Pluralität gründen, vollzieht sich dies vermutlich häufig über die Verdeckung jener Machtförmigkeit. Und so verdecken wahrscheinlich auch Ordnungen, die sich auf Semantiken von Offenheit und Reflexivität gründen, ihr eigenes Gewordensein (Bender u. a. 2023). Da Wissen und Rationalität im vorliegenden Fall (Kap. 4.2) abgewählt werden, scheint es wiederum nur stimmig, wenn stattdessen auf verdeckende Elemente wie Magie und quasi selbstläufige Mechanismen zurückgegriffen wird.

doi.org/10.35468/6184-04

Insgesamt wird deutlich, dass ebenso wie eine starke universalistische Leistungsorientierung vermutlich auch eine starke Reflexionsorientierung mit Kosten einhergeht. Exemplarisch kann man dies an der Frage ablesen „Haben Sie da Phantasien zu" – diese dringt weit in spezifische Subjektivierungsgeschichten vor, während z. B. die alternative Formulierung „Haben sie dazu Fragen" diesen Bereich tendenziell ausspart und auf die wissens- und verstehensorientierte Kommunikation setzt.

Für diejenigen, die sich an den Diskursen um die Lehrer*innenbildung beteiligen, wäre es also vermutlich sinnvoll abzuwägen, welche Formate hier miteinander konkurrieren und was ihre jeweiligen Erfolge und Kosten sind, um über angemessene Zeiten, Orte und Verhältnisse der Formate zueinander ins Gespräch zu kommen.

Literatur

Bauer, P., Kniep, K. & Weinhardt, M. (2022): Professionsbezogene Beratung im Spannungsfeld von Bildungsautonomie und curricularer Fremdbestimmung. Eine explorative Interview-Studie mit Lehramtsstudierenden im Rahmen des Tübinger Beratungsprojektes ProfiL. In: PFLB –PraxisForschungLehrer*innenBildung, 4 (3), 253–265.

Bender, S., Flügel-Martinsen, O. & Vogt, M. (2023): Über die Verdeckung. Zur Analyse von Ein- und Ausschlussverhältnissen unter Bedingungen gesellschaftlicher Kontingenz. In: Leviathan: Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft, 51 (3), 423–453.

Griewatz, H.-P. (2021a): „Ich würde gleich tatsächlich gerne nochmal so 'ne Situation besprechen". Zur Fraglichkeit von Vermittlung und Reflexion durch Supervision in ersten Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung. In: S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.): Schule als Fall. Wiesbaden: Springer VS, 223–241.

Griewatz, H.-P. (2021b): „Schwierigkeiten mit Schülern" – Zur Ambivalenz der Rollenstärkung von Lehrer*innen in der Supervision. In: HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 4 (1), 214–228.

Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–45.

Heinrich, M. & Klenner, D. (2020): Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 259–273.

Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1 (3), 7–15.

Klenner, D., Griewatz, H. – P., Bender, S. & Heinrich, M. (2022): Funktionen von Supervision in der Bildung von Lehrer*innen. In: PraxisForschungLehrerinnenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 4 (3), 266–278.

Kollmer, I., König, H., Wenzl, T. & Wernet, A. (2021): Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen. In: R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture'. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 225–242.

doi.org/10.35468/6184-04

Laclau, E. & Mouffe, C. (2020): Hegemonie und radikale Demokratie. Wien: Passagen.
Luhmann, N. (2017): Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: D. Lenzen (Hrsg.): Niklas Luhmann Schriften zur Pädagogik, 3. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 11–22.
Müller, B. (1994): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg: Lambertus.
Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70–182.
Oevermann, U. (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn, 2 (1), 35–81.
Oevermann, U. (2003): Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie. Frankfurt/M.: Humanities Online.
Raimondi, F. (2019): Subjektivierung. In: D. Comtesse, O. Flügel-Martinsen, F. Martinsen & M. Nonhoff (Hrsg.): Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch. Berlin: Suhrkamp, 622–632.
Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen

Bender, Saskia, Prof.'in Dr.'in
ORCID: 0000-0002-0731-0402
Universität Bielefeld
Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Schul-, Unterrichts- und Inklusionsforschung, rekonstruktive Beratungsforschung und Kasuistik in der Lehrer*innenbildung
Email: saskia.bender@uni-bielefeld.de

Klenner, Denise, Dr.'in
Universität Bielefeld
Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Professions- und Beratungsforschung (Schwerpunkt Supervision), Kasuistik in der Lehrer*innenbildung
Email: denise.klenner@uni-bielefeld.de

doi.org/10.35468/6184-04

Melanie Fabel-Lamla und Anca Leuthold-Wergin

Sprechen über Unterricht als kollektive Praxis im Rahmen schulpraktischer Studien. Eine adressierungsanalytische Fallstudie einer Unterrichtsnachbesprechung

Abstract

Anschließend an ein Verständnis von Reflexion als einer interaktiven, sozialen Praxis fragen wir in diesem Beitrag, was im Setting der Unterrichtsnachbesprechung als reflektierendes Sprechen in Bezug auf eigenen geplanten und durchgeführten bzw. beobachteten Unterricht (an)erkannt wird und wie die Praxis der Reflexion vollzogen und eingeübt wird. Hierfür rekonstruieren wir eine audiographierte Unterrichtsnachbesprechung aus der Studieneingangsphase im Lehramt mit der Adressierungsanalyse. Die Ergebnisse zeigen, dass in diesem Setting reflexives Sprechen über Unterricht als ritualisiertes Ablaufmuster realisiert wird und sich als anerkannte kollektive Praxis der Reflexion ein evaluierendes, bewertendes Sprechen zeigt, das vorrangig die Person, die unterrichtet hat, als Verantwortliche für den gezeigten Unterricht zum Gegenstand hat. Dabei lässt sich eine Lob- und Bestätigungspraxis erkennen, in der subjektive, vor allem ästhetische Wert- und Geschmacksurteile geäußert werden, Kritik deutlich begrenzt wird und eine Ausrichtung des Settings auf die Stärkung und Bestätigung der Studierenden als (zukünftige) Lehrkraft erfolgt.

Schlagworte: Unterrichtsnachbesprechung, Reflexionspraxis, Adressierungsanalyse, Lehrer*innenbildung, kollektive Praxis

1 Einleitung

Die erste Phase der Lehrer*innenbildung sieht neben einem Studium der Unterrichtsfächer, ihrer Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften auch Praxisphasen vor, um angehende Lehrkräfte auf ihre zukünftige pädagogisch-professionelle Tätigkeit vorzubereiten. An diese von Seiten der Hochschule

doi.org/10.35468/6184-05

begleiteten Praxisphasen ist eine Reihe an Erwartungen geknüpft: Studierende sollen berufliche Aufgaben von Lehrkräften an Praktikumsschulen erkunden, ihre eigene Studien- und Berufswahl überprüfen, vertiefte Einblicke in die schulische Praxis erhalten, erste berufspraktische Kompetenzen erwerben sowie ihr bereits hochschulisch erworbenes Theoriewissen und die schulische Praxis wechselseitig aufeinander beziehen (vgl. Bach 2020; Gröschner & Hascher 2022). Eine besondere Rolle kommt dabei der Beobachtung von Unterricht, der Planung und der Gestaltung von ersten Unterrichtsversuchen sowie der Analyse bzw. Reflexion von fremdem bzw. selbst gestaltetem Unterricht im Nachgang zu. Hierfür hat sich als ein zentrales Format die *Unterrichtsnachbesprechung* etabliert. Diese findet je nach inhaltlich-konzeptioneller und organisationaler Ausgestaltung der schulischen Praktika in unterschiedlichen Akteurskonstellationen statt. Neben einer Studentin bzw. einem Studenten, die bzw. der den Unterricht gehalten hat, und der Praxislehrperson (Mentor*in) können auch Hochschuldozierende sowie andere Studierende eingebunden sein (vgl. Bach 2020).

Konzeptionell werden Unterrichtsnachbesprechungen als *Beratungs- und Reflexionsgespräche* entworfen, die darauf abzielen, Lerngelegenheiten bereitzustellen und eine (selbst)reflexiv-kritische Auseinandersetzung mit eigenem oder ‚fremdem' Unterricht bei Studierenden anzubahnen (vgl. Schnebel 2009; Staub u. a. 2014). Unterrichtsnachbesprechungen zählen somit zu einer Reihe von Reflexionsformaten, die inzwischen in der Lehrer*innenbildung etabliert sind und denen eine hohe Relevanz für die Professionalisierung zugesprochen wird. So herrscht im Fachdiskurs eine recht große Einigkeit in Bezug auf die Steigerungsformel „Professionalität durch Reflexivität" (Reh 2004, 363), der die Annahme zugrunde liegt, dass die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion für den eigenen individuellen Professionalisierungsprozess und die Bewältigung von professionellen Herausforderungen im Lehrer*innenberuf wesentlich ist und daher reflexive Kompetenzen bzw. eine reflexive Haltung bereits im Studium anzubahnen sind (vgl. Terhart 2000; Helsper 2021). Allerdings zeigen sich bei den theoretischen Zugängen und Konzeptualisierungen deutliche Unterschiede, zudem besteht weiterhin ein hoher Bedarf an empirischen Klärungen, wie Reflexion, Reflexionsfähigkeit und reflexive Prozesse bestimmt und erfasst werden können und welche Bedeutung ihnen für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften sowie das pädagogisch-professionelle Handeln zukommt (vgl. Berndt u. a. 2017; Reintjes & Kunze 2022).

Zum Setting der Unterrichtsnachbesprechung in Praxisphasen liegen einige Studien vor, von denen sich einzelne auch mit der Frage von Reflexion bzw.

doi.org/10.35468/6184-05

Reflektieren befassen, jedoch unterschiedlich konzeptualisieren, was jeweils unter Reflexion verstanden und wie diese empirisch erfasst wird (vgl. als Überblick Küper 2022, 50ff.). Von einem normativen, theoretisch-konzeptionell bestimmten Reflexionsverständnis ausgehend wird z. B. untersucht, welche qualitativ unterschiedlichen Ebenen von Reflexion sich in von Mentor*innen gestalteten Unterrichtsnachbesprechungen finden lassen, welche Arten der Gesprächsführung welchen Typus von Reflexion am ehesten fördern (vgl. Krieg & Kreis 2014) und inwieweit sich im Gesprächsverhalten Unterschiede zwischen Mentor*innen und Lehrenden der Universität in Hinblick auf das explizite Anregen von Reflexion zeigen (vgl. Beckmann & Ehmke 2020). Die genannten Studien kommen zu dem Ergebnis, dass entgegen dem Anspruch, in Unterrichtsnachbesprechungen eine (selbst)reflexiv-kritische Auseinandersetzung der Studierenden mit eigenem oder ‚fremdem' Unterricht anzubahnen, sich eher selten reflexive Prozesse identifizieren lassen. Ausgehend von einem Verständnis von Reflexion als sozialer Praxis untersuchen andere Studien, wie Reflexion in Unterrichtsnachbesprechungen interaktiv realisiert wird (vgl. Führer & Heller 2018; Führer 2020) und welche feldspezifischen Praktiken des Reflektierens sich in Gesprächen über Unterricht zeigen (vgl. Bauer 2019; 2024). Insgesamt ist zu konstatieren, dass vor allem Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Praktikumslehrperson und Student*in bzw. Hochschuldozent*in und Student*in im Fokus stehen. Hingegen gibt es bisher kaum Studien, die die kollektive soziale Praxis des Reflektierens in Settings untersuchen, an denen Hochschuldozierende und Mentor*innen gemeinsam sowie mehrere Studierende teilnehmen.

In unserer Studie untersuchen wir diese spezifische Akteurskonstellation in Unterrichtsnachbesprechungen und knüpfen an die bisher vorliegenden Forschungsarbeiten an, die Reflexion als eine interaktive, gemeinsam von allen Beteiligten im Gespräch vollzogene soziale Praxis fassen (vgl. Rosenberger 2018, 101). Anhand von aufgezeichneten Unterrichtsnachbesprechungen, die bereits in der Studieneingangsphase platziert sind, fragen wir danach, was in diesem Setting als reflektierendes Sprechen in Bezug auf eigenen geplanten und durchgeführten bzw. beobachteten Unterricht (an)erkannt wird und wie die Praxis der Reflexion miteinander vollzogen und eingeübt wird. Das Sprechen über Unterricht als kollektiv generierte soziale Praxis verschiedener Akteur*innen untersuchen wir im Folgenden mit der Adressierungsanalyse (vgl. Reh & Ricken 2012; Ricken u. a. 2023). Zunächst werden der Projektkontext und das forschungsmethodologisch-methodische Vorgehen näher vorgestellt (Kapitel 2). Im Anschluss werden Ergebnisse einer exemplarischen Analyse einer Unterrichtsnachbesprechung präsentiert (Kapitel 3) und abschließend zusammengefasst und diskutiert (Kapitel 4).

doi.org/10.35468/6184-05

2 Unterrichtsnachbesprechungen aus adressierungsanalytischer Perspektive – zum Projektkontext und methodologisch-methodischen Vorgehen

In unserem Forschungsprojekt „Gesprächspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen der Schulpraktischen Studien" untersuchen wir Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase, die von den Bildungswissenschaften verantwortet werden und die direkt im Anschluss an eine gehaltene Unterrichtsstunde stattfinden (vgl. Fabel-Lamla u.a. 2021, 2024). An diesen Unterrichtsnachbesprechungen nehmen neben der*dem Mentor*in und der*dem Studierenden, der*die eine Unterrichtsstunde gehalten hat, auch ein*e Hochschuldozent*in sowie weitere Studierende, die hospitiert haben, teil. Vom Wintersemester 2020/21 bis 2023/24 wurden 18 Unterrichtsnachbesprechungen in sieben Mentor*innen-Dozierenden-Konstellationen audiographiert. Im Forschungsprojekt gehen wir u.a. den folgenden übergreifenden Fragestellungen nach: Wie laufen Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase ab? Wie werden die Studierenden dabei adressiert und wie positionieren sie sich selbst in diesem Geschehen? Auf welche Wissensbestände und (impliziten) Normen berufen sich die Lehrkräftebildner*innen und Studierenden und wie werden diese aufgegriffen und verhandelt? Wie wird das „Sprechen über Unterricht" bzw. „Reflexion" in Unterrichtsnachbesprechungen hergestellt?
Zur Untersuchung dieser Fragestellungen fokussieren wir auf die kommunikativ-interaktive Vollzugswirklichkeit und die in situ ablaufenden Prozesse, welche wir mit Bezugnahme auf die Adressierungsanalyse (vgl. Ricken u.a. 2017; Rose & Ricken 2018) aus einer subjektivierungs- und praxistheoretischen Perspektive betrachten. Dabei geht es uns um die Analyse der kommunikativen Praktiken der Reflexion und die in den Adressierungen eingelassenen Subjektposition(ierung)en. Adressierungen als „ein Strukturmerkmal einer jeden menschlichen […] Kommunikation und Praktik" (Balzer 2021, 349) sind zu verstehen „als konkrete, explizite, aber auch implizite Ansprachen von jemandem (als jemand) und zugehörige Antworten und Re-Adressierungen der Adressierten, die darin selbst wiederum zu Adressierenden werden" (Rose & Ricken 2018, 167). In Adressierungen werden Normen und Wissensordnungen, Machtrelationen (Positionen) und Selbstverhältnisse erst hervorgebracht und dadurch bestimmte Antwortträume vorausgewiesen. Durch die Bezugnahme auf die jeweils als gültig hervorgebrachten Normen werden Individuen als anerkennbar im entsprechenden Feld (gemacht) und zu diesen positioniert. Anerkennung ist einem analytischen Verständnis folgend als „zentrales Medium des sozialen Werdens zu ‚Jemandem'" (Ricken u.a. 2017, 194) anzusehen, welches mithilfe des Konzepts der Adressierung untersucht werden kann. Adressierung und Re-Adressierung bilden dabei

doi.org/10.35468/6184-05

einen sequenziell geordneten Zusammenhang, der es möglich macht, empirisch nachzuzeichnen, ob und wie aufgerufene Normen und Positionen jeweils aufgenommen, abgewiesen oder modifiziert werden (vgl. Ricken u.a. 2017, 208). Ricken u.a. (2017) haben eine adressierungsanalytische Heuristik mit den vier Dimensionen Organisation, Macht/Position, Normen & Wissen sowie Selbstverhältnis mit jeweiligen Fragekomplexen vorgelegt, die wir für unseren Untersuchungsgegenstand und die sequentiellen Feinanalysen wie folgt konkretisiert haben: Was wird im Re-Adressierungsgeschehen als (reflektierendes) Sprechen über Unterricht hervorgebracht und anerkannt? Welche Positionierungen finden hierbei statt? Auf welche impliziten oder expliziten Normen (z.B. des guten Unterrichts oder der guten Lehrkraft) wird sich bezogen?

3 Adressierungsanalytische Fallstudie zum „Sprechen über eigenen Unterricht als kollektive Praxis"

Im Folgenden analysieren wir kursorisch eine 25minütige Unterrichtsnachbesprechung, die im Sommersemester 2022 nach einer Unterrichtsstunde im Fach Deutsch in einer 2. Klasse in einer Grundschule stattfand und die wir im Rahmen des oben skizzierten Forschungsprojektes aufgezeichnet haben. An der Unterrichtsnachbesprechung nehmen die Studentin Aw1, die die Unterrichtsstunde gehalten hat, die Mentorin M5w, der Dozent D5m sowie fünf weitere Studierende (A2–A6) teil.

a) Eröffnung der Unterrichtsnachbesprechung und Selbstpositionierung der Unterrichtenden

Die Unterrichtsnachbesprechung wird wie folgt eröffnet:

D5m: Ja dann he:rzlich willkommen zu dieser Na:chbesprechung [Z 10]

Mit dem Anfangsmarkierer *„ja dann"* ergreift der Dozent das Wort und begrüßt die Anwesenden mit *„herzlich willkommen zu dieser Nachbesprechung"*. Er autorisiert sich also, die Unterrichtsnachbesprechung zu eröffnen, und markiert mit der artifiziellen, förmlichen Art der Ansprache (*„herzlich willkommen"*) einen Einschnitt und eine Neurahmung für das nun folgende Setting. Der Dozent fährt fort:

D5m: °und° dann würde ich sagen fängt wie ┗ M5w: Genau ┛ immer die Person an die unterrichtet hat
M5w: Genau das is- [Z 10–14]

Mit seinem Vorschlag zum weiteren Vorgehen bezieht sich der Dozent auf ein Ablaufschema, das durch *„wie … immer"* als allen vertraut gerahmt wird.

doi.org/10.35468/6184-05

Zugleich spricht er im Konjunktiv („*würde ich sagen*"), gibt damit seiner Anmoderation des Ablaufschemas eine gewisse Vorläufigkeit und zeigt damit einen Verhandlungsspielraum an. Die Mentorin stimmt dem vorgeschlagenen Ablauf mit „*genau*" zu und positioniert sich mit dieser Affirmation als Hüterin der Ablaufordnung, die das Vorgehen des Dozenten bestätigt. Dass die Bestätigung der Mentorin mitten im Sprechakt des Dozenten erfolgt, verweist auf ein geteiltes Verständnis beider in Bezug auf den Ablauf und auf eine vertraute kollektive soziale Praxis. Der Dozent aktualisiert die allgemeine Regelung, dass bei den Unterrichtsnachbesprechungen die „*Person*" anfängt, die unterrichtet hat. Damit wird dieser Person gleichzeitig die Kompetenz zugesprochen, unterrichtet zu haben. Womit angefangen wird scheint als bekannt vorausgesetzt zu werden und muss daher nicht eigens sprachlich ausformuliert werden. Auch hier positioniert sich die Mentorin affirmierend zu dieser vom Dozenten deklarierten Ablaufordnung („*Genau das is-*"). Noch bevor sie den Sprechakt vollendet hat, ergreift die adressierte Person Studentin Aw1 das Wort, was erneut auf das kollektiv geteilte Verständnis der Anwesenden in Bezug auf das Ablaufschema verweist.

Aw1: Also ich bin auf jeden Fall erstmal froh dass es vorbei is @(.)@ ⌞ ((Studierende lachen vereinzelt)) ⌟ also nich- also nein jetzt nich so aber dass ichs hinter mir hab so [Z 16–17]

Die Studentin schließt mit einer Selbstthematisierung an und nimmt eine ambivalente Selbstpositionierung vor. Sie präsentiert sich als Novizin, für die Unterrichten (noch) eine emotional belastende und herausfordernde Situation ist, und konstruiert damit die Unterrichtsstunde als Bewährungssituation. In ihrer emotionalen Selbstkundgabe gibt sie deutlich ihrer Erleichterung Ausdruck, dass diese überstanden und vorbei ist. Das Lachen, in das andere Studierende mit einstimmen, verweist auf die kollektiv geteilte Erfahrung der Erleichterung, die Herausforderung und emotionale Belastung des Unterrichtens bewältigt zu haben. Im Lachen der anderen zeigt sich damit eine solidarisierende Zustimmung. Gleichzeitig kann das Lachen aber auch die Unangemessenheit der Aussage markieren. Darauf verweist die dem Lachen folgende berichtigende Reformulierung „*dass ichs hinter mir hab so*". Diese beinhaltet eine semantische Verschiebung, wodurch die Studentin nun aus der Position heraus spricht, nicht überfordert gewesen zu sein, sondern sich dieser anspruchsvollen Herausforderung und Bewährungsprobe gestellt und diese Aufgabe bewältigt zu haben. Die vorgenommene Selbstpositionierung verweist darauf, dass die Studentin die Unterrichtsnachbesprechung als ein Setting definiert, in dem auch emotionale Entlastungsmomente ihren Ort haben. Aw1 fährt mit „*äh:m (.) man fängt ja immer mit den guten @Sachen@ an*" [Z 18] fort. Mit dieser sprachlichen Vergewisserung ruft die Studentin den ers-

doi.org/10.35468/6184-05

ten Schritt eines Ablaufschemas auf, sie zeigt sich also als kompetent im Wissen um die Abläufe und die an sie gestellte Anforderung. Mit dem Aufrufen des Ablaufschemas und der Regel erläutert und legitimiert sie zugleich, dass sie *„mit den guten Sachen"* in Bezug auf ihren Unterricht beginnt.

> Aw1: ähm genau also ich fand (.) das eigentlich ganz °gut° dass die in der Arbeitsphase relativ ruhig warn und die Aufgabe (.) gut gemacht haben die meisten (1) genau dass sie am Anfang °gut° mitgearbeitet haben dass haben sie eigentlich die ganze Zeit gut gemacht [Z 18–21]

Aw1 beginnt mit einer evaluativen persönlichen Einschätzung über ihren Unterricht zu sprechen (*„also ich fand (.) das eigentlich ganz °gut°"*) und zeigt sich damit regelkonform zum zuvor aufgerufenen Ablaufschema. Ihr evaluatives Sprechen und ihre positive Einschätzung beziehen sich auf das Arbeitsverhalten, die Mitarbeit und die Leistungen der Schüler*innen, wobei sie ihr Urteil *„gut"* durch Relativierungen (*„eigentlich"*, *„relativ"*, *„ganz gut"*) abschwächt. Als Norm des guten Unterrichts ruft sie damit auf, dass Schüler*innen sich (auch) in Arbeitsphasen ruhig verhalten und in einer rezeptiven Mitmachrolle das Lernangebot nutzen, zu guten Ergebnissen kommen und im Unterricht durchgehend gut mitarbeiten sollen. Sie fährt fort:

> Aw1: ja ich hat- also die war- ich hatte die Klasse nich immer gut unter Kontrolle hatte ich das Gefühl (.) °äh:m° ja manches war vielleicht nen bisschen verwirrend für die ähm also dass sie wirklich alle Informationen in diese Suchanzeige bringen müssen obwohl sie nich wirklich alle Informationen über eine Person wissen das war vielleicht nen bisschen (.) hätte ich anders erklärn °können° (1) ja (1) °genau° [Z 21–26]

Aw1 wechselt nun zu einem Modus der Kritik am eigenen Lehrer*innenhandeln und Unterricht. Als Erwartungshorizont ruft sie den Anspruch auf, dass sie als Lehrkraft alle Schüler*innen jederzeit *„unter Kontrolle"* haben müsse. Ihrer Einschätzung nach ist ihr das nicht durchgängig gelungen. Als eine Erklärung hierfür bietet sie an, dass es an Klarheit in der Aufgabenstellung gemangelt habe und es daher auf Schüler*innenseite Verständnisprobleme gab, die Irritation und Unruhe auslösten. Das Eingeständnis der Verunsicherung und des partiellen Kontrollverlustes relativiert die Studentin im Anschluss ein Stück weit, da sie markiert, dass sie den Sachverhalt für die Schüler*innen hätte *„anders erklären können"*, und sich somit als selbstkritische, einsichtige, gleichzeitig aber auch entwicklungsbereite und -fähige Novizin positioniert. Erneut zeigen sich in diesem Sprechakt Relativierungen (*„nich immer gut"*, *„hatte ich das Gefühl"*, *„war vielleicht nen bisschen verwirrend"* und *„das war vielleicht nen bisschen"*). Diese Figuren im Sprechen über Unterricht machen den Unterricht der Studierenden und ihr Lehrer*innenhandeln weniger angreifbar, denn ein Widerspruch seitens der ande-

doi.org/10.35468/6184-05

ren Teilnehmenden zu ihren Einschätzungen kann dann nur ein positives Urteil oder eine graduelle Abschwächung sein, aber keine klare Gegenposition.
Nach zwei Sekunden Pause beendet die Studentin ihre Selbstpositionierung mit der Aufforderung: *„könnt mich jetzt gerne beurteilen @(.)@"* [Z 26–27]. Mit diesem Sprechakt adressiert Aw1 alle Anwesenden und ermächtigt diese, sie *„jetzt gerne (zu) beurteilen"*. Damit positioniert sich die Studentin als ‚ganze' Person in diesem Setting, denn die Erlaubnis zur Beurteilung begrenzt sie nicht allein auf ihr Planungs- und Unterrichtshandeln oder ihre erfolgte Stellungnahme. Mit dem Hinweis *„gerne"* beurteilt zu werden, liefert sie sich der Situation des Bewertet-Werdens positiv affiziert aus und kommentiert mit dem daran anschließenden Lachen diese Erlaubnis ironisierend. Wie werden diese Selbstpositionierung und die Erlaubnis zur Beurteilung ihrer Person aufgegriffen?

b) „Positivrunde"

Mit *„Nee wir starten wie immer der Positivrunde und dann (1) wer beginnt"* [Z 29] übernimmt die Mentorin das Rederecht und weist den von Aw1 vorgeschlagenen nächsten Schritt der Nachbesprechung explizit zurück. Stattdessen verpflichtet sie auf das etablierte Ablaufmuster der Unterrichtsnachbesprechungen (*„wie immer"*) und positioniert sich damit erneut als Verfahrenshüterin. Die Aufforderung der Studentin, sie als ‚ganze' Person zu beurteilen, weist die Mentorin hingegen nicht zurück. Auch wenn der Vorschlag der Studentin, sie nun zu *„beurteilen"*, durchaus auch positive Aspekte implizieren könnte, insistiert die Mentorin auf der *„Positivrunde"*. Der Zusatz *„und dann"* verweist möglicherweise darauf, dass Kritik erst nach der *„Positivrunde"* geäußert werden darf. Mit der Frage, *„wer beginnt"*, sind alle an der Nachbesprechung Teilnehmenden adressiert. Jede*r scheint sich an der *„Positivrunde"* beteiligen zu müssen, lediglich die Reihenfolge ist offen.
Nachdem Aw2 sich bereit erklärt hat zu beginnen, gestaltet sich im weiteren Verlauf die *„Positivrunde"* recht selbstläufig, die Redeübergabe scheint in nonverbaler Weise zu funktionieren, was für das Aufführen einer geteilten sozialen Praxis der Nachbesprechung spricht. Exemplarisch für die verschiedenen folgenden positiven Einschätzungen sei der Beitrag von Aw2 zitiert:

> Aw2: ähm ich fand- also auch die Arbeitsphase die war wirklich super ruhig und ich glaube das- also dem auch sozusagen die Lautstärke dann am Ende einfach geschuldet war weil die halt so konzentriert warn dass die dann am Ende sozusagen nen bisschen ⌞ Aw1: @(.)@ ⌟ ausgebrochen sind dass also (.) keine Ahnung ich glaube das (.) hätte man vielleicht nich unbedingt verhindern können (.) ÄH:M (.) aber äh die Arbeitsphase war wirklich richtig schön und auch ähm (.) den Sitzkreis der am Anfang hat richtig gut geklappt und wie du zum Thema übergegangen bist ähm °zum° Unterrichtsthema das war richtig schön so ineinander gegriffen (.) und dann gebe ich erstmal weiter [Z 32–40]

doi.org/10.35468/6184-05

Die Studentin Aw2 verwendet die gleiche einschätzende Formulierung („*ich fand*") wie Aw1 und schließt damit im Modus einer Evaluation an. Sie knüpft inhaltlich an die Selbstbeurteilung von Aw1 an, modifiziert diese aber zugleich, indem sie die Arbeitsphase eindeutig positiver evaluiert („*die war wirklich super ruhig*"). Anschließend bietet sie eine Erklärung für die Lautstärke am Ende der Unterrichtsstunde, die Aw1 zuvor als nicht hinreichende Kontrolle über die Klasse thematisiert hat, und entwirft die Lautstärke als Folge der zuvor konzentrierten Arbeitsphase („*einfach geschuldet*"). Aw2 ruft damit die Frage danach auf, wer oder was ‚schuld' war, wobei sie Aw1 ein stückweit entlastet („*hätte man vielleicht nich unbedingt verhindern können*"). Abschließend nennt sie weitere positive Aspekte, wie die Arbeitsphase, den Sitzkreis und die Überleitung zum Unterrichtsthema, die sie mit ästhetischen Kategorien („*wirklich richtig schön*") bewertet.

Im weiteren Verlauf der „*Positivrunde*" nehmen die weiteren Teilnehmenden der Nachbesprechung vielfach mit identischen sprachlichen Formulierungen („*ich fands*") positiv Bezug auf die gesehene Unterrichtsstunde bzw. adressieren die Studentin Aw1 direkt („*also was ich gut fand war dein Stundenverlauf*"). Auch der persönliche bewertende Modus nach ästhetischen Kategorien und die von Aw2 etablierte Steigerungsform der positiven Bewertung setzen sich mit „*sehr schön*", „*sehr gut*", „*richtig gut*" oder auch „*toll*" und „*super*" fort. Dabei werden unterschiedliche Aspekte benannt und bewertet: die Arbeitsphase insgesamt, der Stundenverlauf, der stumme Impuls, der Hörauftrag für die Schüler*innen bei der Vorstellungsrunde, die Strukturierung des Unterrichts, die Aktivierung des Vorwissens, die Visualisierung auf dem Plakat, die Form der Differenzierung und die Flexibilität von Aw1 beim Einsatz des Arbeitsblattes zur Differenzierung. Einige der Bewertungsgegenstände greifen verschiedene Sprechende auf, was die positive Bewertung unterstreicht. Auch die beiden Lehrkräftebildner*innen reihen sich in diesen evaluativen positiven Bewertungsmodus ein, fügen aber zumeist noch Beobachtungen und Erläuterungen hinzu, die die Bewertung absichern und begründen. Nachdem sich alle einmal zu Wort gemeldet haben, schließen einzelne Teilnehmende mit weiteren Beiträgen zu Aspekten an, die ihnen positiv aufgefallen sind. Zumeist sprechen sie dabei die Studentin Aw1 direkt an („*du*", „*sie*") und adressieren sie damit zum einen als Urheberin der Handlungen, zum anderen aber auch als eine Person, die diese positiven Bewertungen benötigt bzw. verdient. Auf die positiven Bewertungen und Lobesreden reagiert Aw1 entsprechend mit Dankesbezeugungen („*Danke*", „*Dankeschön*"), was zeigt, dass sie das Lob und die darin verwobene Anerkennung für ihr Lehrer*innenhandeln annimmt.

In der „*Positivrunde*" der Unterrichtsnachbesprechungen zeigt sich somit eine etablierte Lob- und Bestätigungspraxis, die interaktiv von allen Teilnehmenden anerkannt wird. Reflektierendes Sprechen über Unterricht wird über die

doi.org/10.35468/6184-05

positive und lobende Bewertung von beobachteten Gelingensmomenten im Unterricht realisiert, wobei es sich bei den Bewertungen um subjektive, vor allem ästhetische Wert- und Geschmacksurteile handelt. Diese beziehen sich auf die Person, die unterrichtet hat, bzw. auf ihr unterrichtliches und planerisches Handeln. Im emphatischen, engagierten und wertschätzenden Sprechen über den Unterricht und die sich darin (bereits) zeigende Handlungskompetenz der Studentin wird diese als Verantwortliche für den Unterricht hervorgebracht und anerkannt.

c) „Optimierungsrunde"

Nachdem die Mentorin Hinweise aus der „*Positivrunde*" zusammengefasst hat, fährt sie resümierend fort:

M5w:	glaube ich hab so nen bisschen das Gefühl dass du das ganz schlimm gerade gefunden hast (mit dem En-) ┗ Aw1: @(.)@ ┛ (wie) das Ende war ne (.)
Aw1:	Ja das Ende wa:r
M5w:	Dich begeistert das gar nich also wir haben ne (.) das war alles gar nich schlimm (.)
Aw1:	Ja (.)
Studierende:	@(.)@
Aw1:	Weiß nich also ja alles gut (.)
M5w:	Ja
Aw1:	Ja war nur nen bisschen (.) laut @am Ende@ [Z 202–219]

Die Mentorin thematisiert eine bei der Studentin Aw1 wahrgenommene Befindlichkeit („*ganz schlimm gerade gefunden*"), was Aw1 auch bestätigt. Mit der Aussage „*dich begeistert das gar nich*" und der grundlegenden Zurückweisung, dass es „*schlimm*" war, unterstreicht die Mentorin die Fehlwahrnehmung von Aw1, die diese bestätigend („*ja*") und die Einschätzung der Mentorin relativierend („*war nur nen bisschen (.) laut @am Ende@*") annimmt.
Der Dozent ergreift nun das Wort. Beziehend auf die „*einleitenden Äußerungen*" [Z 222] der Studentin ordnet er die von ihr aufgerufene Norm, alle Schüler*innen jederzeit ‚unter Kontrolle' haben zu müssen, als typische Studierendenhaltung ein. Er stellt dem entgegen („*aber*"), dass es sich nicht um eine Unruhe gehandelt habe, die zur Ermöglichung des Lernens unterbunden werden muss, sondern um eine Unruhe, die einen engagierten Lernprozess anzeigt („*das war (1) ne sehr positive weil aus dieser (.) aus der Aufgabe heraus erwachsene Unruhe*" [Z 227f.]). Damit stellt der Dozent der Selbsteinschätzung der Studentin am Anfang der Nachbesprechung eine andere Situationsdeutung gegenüber, die den Kritikpunkt von Aw1 an sich selbst eliminiert. Über diese Re-Adressierung ‚entsorgt' der Dozent, was die Studentin an Kritik am eigenen Lehrer*innenhandeln in der Nachbesprechung aufrief. Aw1 reagiert

doi.org/10.35468/6184-05

darauf mit dem Eingeständnis *„Hat mich trotzdem nen bisschen überfordert @ (.)@ bin ich ehrlich"* [Z 233] und positioniert sich damit als Novizin, die diese ‚Unruhe' noch nicht entsprechend einordnen konnte und sich in der Situation überfordert sah.
Hier knüpft die Mentorin an und leitet zur *„Optimierungsrunde"* über:

> M5w: Genau und da können wir ja jetzt in der Optimierungsrunde nochmal drüber sprechen wie du das vielleicht ┗ Aw1: Ja ┛ dann äh beim nächsten mal vielleicht nen bisschen anders (.) diese Phase anders gestalten kannst ┗ Aw1: Mhm ┛ [Z 235–237]

Die *„Optimierungsrunde"* moderiert die Mentorin als gemeinsame Praxis an (*„wir"*). Als möglichen Gegenstand benennt sie stellvertretend für Aw1 die (Schlüssel-)Frage, wie diese Unterrichtsphase so gestaltet werden kann, dass eine hohe Sachmotivation der Kinder erreicht wird, ohne dass Aw1 sich überfordert sieht. Über das mehrmalige *„vielleicht"* rahmt die Mentorin dies zwar als Vorschlag, Aw1 willigt jedoch rasch ein und stimmt noch vor der inhaltlichen Konkretisierung dem Vorschlag der Mentorin zu. Über das Einholen des Einverständnisses von Aw1 wird interaktiv hervorgebracht, was (zunächst) Gegenstand der *„Optimierungsrunde"* ist und dies als Entscheidung der Person, die unterrichtet hat, gerahmt. Es deutet sich an, dass es in der *„Optimierungsrunde"* der Nachbesprechung nicht darum geht, die pädagogischen Handlungskompetenzen der Person, die unterrichtet hat, zu ‚optimieren', sondern das Unterrichtsgeschehen dem Bedürfnis der Lehrkraft anzupassen.
Die *„Optimierungsrunde"* wird als ein kollegiales Beratungssetting, in welchem alle Teilnehmenden der Nachbesprechung als kompetent adressiert werden, Planungs- und Gestaltungsalternativen zu entwickeln, etabliert. Die Aufgabe übernehmen zunächst die Studierenden reihum. Dabei setzt sich der Modus fort, die eigenen Überlegungen deutlich zu relativieren (*„vielleicht", „nen bisschen"*) und damit sprachlich anzuzeigen, dass nicht sicher ist, ob die eigenen Vorschläge treffend sind, sowie (implizite) Kritik an der Unterrichtsstunde zu entschärfen. Damit wird der Person, die unterrichtet hat, die Entscheidung zugespielt, zu wählen, was von diesen Vorschlägen für sie bedeutsam ist. Die Vorschläge der anderen Studierenden werden von der Mentorin und dem Dozenten punktuell weiterführend aufgegriffen. Aw1 zeigt durch Zuhörer*innensignale (*„mh"*) in der *„Optimierungsrunde"* an, dass sie sich als angesprochene Person versteht.
Am Ende der Nachbesprechung ergreift die Mentorin erneut moderierend das Wort und fasst das Ergebnis der *„Optimierungsrunde"* bzw. des gesamten Unterrichts in einem evaluativen Resümee zusammen (*„es war ja nich ganz schlimm e- also wie gesagt"* [Z 464]). Anschließend formuliert sie als (ihr) Ziel für die Unterrichtsnachbesprechung: *„ich möchte auf jeden Fall dass du hier mit*

doi.org/10.35468/6184-05

nem guten Gefühl rausgehst" [Z 465] und greift damit erneut die vermeintliche Überforderungssituation der Studentin Aw1 auf. Sie betont die gelungene Aufgabenstellung und die hohe Motivation der Schüler*innen und wendet sich fast beschwörend an Aw1: *„ne halte dich bitte auch daran fest ne geh bitte nich mit nem schlechten Gefühl raus*" [Z 472f.]. Mit der Verneinung und Beschwichtigungsformel *„Nein, alles gut*" [Z 473] zeigt Aw1 an, dass die Mentorin beruhigt sein kann, und schließt damit interaktiv eine weitere Auseinandersetzung über ihre Überforderung ab.

Dieser kursorische Durchgang durch die Unterrichtsnachbesprechung unterstreicht, so lässt sich abschließend resümieren, die dominierende Lobkultur mit dem Ziel, Problematisches zu eliminieren und die Person, die unterrichtet hat, zu stärken. Als weiterer Modus des reflektierenden Sprechens über Unterricht lässt sich das Einüben in eine kollegiale Beratungspraxis erkennen, in der die Studierende zwar von den Lehrkräftebildner*innen als kompetente Ideen- und Ratgebende adressiert werden, diese aber ihre Vorschläge sprachlich abschwächen und sich damit als Noviz*innen im Feld positionieren.

4 Schlussbetrachtungen

In der exemplarischen adressierungsanalytischen Rekonstruktion einer Unterrichtsnachbesprechung in der Studieneingangsphase sind wir der Frage nachgegangen, was in diesem Setting als reflektierendes Sprechen über (eigenen) Unterricht anerkannt wird und wie diese Praxis des reflektierenden Sprechens kollektiv miteinander vollzogen wird. Die Ergebnisse dieser explorativen Erkundung lassen sich wie folgt zusammenfassen und an vorliegende Befunde aus anderen Studien anschließen:

a) Reflektierendes Sprechen über Unterricht als ritualisiertes Ablaufmuster

Die hier analysierte Unterrichtsnachbesprechung folgt einem fest etablierten Ablaufmuster, das sich weitgehend selbstläufig gestaltet, denn nur punktuell erinnert die Mentorin an die korrekte Abfolge. Das Ablaufmuster umfasst mehrere Verfahrensschritte: Die Person, die unterrichtet hat, beginnt mit einer Selbsteinschätzung zur Unterrichtsstunde, es folgen die sogenannte Positiv- und die Optimierungsrunde und abschließend ein Resümee seitens der Mentorin. Dieses etablierte Ablaufmuster aufzuführen heißt aber nicht nur in einer bestimmten Reihenfolge Verfahrensschritte abzuhandeln, sondern auch gewisse Normalitätserwartungen dieser Reflexionspraxis zu erfüllen, wie etwa die Adressierung der Person, die den Unterricht gehalten hat, das Primat des Lobes sowie die Zuschreibung des Gelingens an die unterrichtende Person. Die ‚überwachte' Einhaltung des ritualisierten Ablaufmusters sichert bestimm-

doi.org/10.35468/6184-05

te etablierte Formen des reflektierenden Sprechens über Unterricht in dieser Gruppe und führt damit Lehramtsnoviz*innen in eine Praxis der wertschätzenden, empathischen Rückmeldung an die Person, die unterrichtet hat, ein.
In anderen Fällen unseres Samples stoßen wir ebenfalls auf fest etablierte Ablaufmuster beim Vollzug der Unterrichtsnachbesprechungen (vgl. Fabel-Lamla u. a. 2024), in denen der Erstpositionierung der Person, die den Unterricht gehalten hat, sowie einer positiven Einschätzungsrunde maßgebliches Gewicht zukommen. Auch Brack (2019, 135ff.) hat in ihrer Studie über Unterrichtsnachbesprechungen im vierten und fünften Semester in einem integrierten Semesterpraktikum herausgearbeitet, dass die Grundstruktur der Gespräche deutlich formalisiert ist und häufig mit einer ‚Lobrunde' nach der Erstpositionierung der Studierenden begonnen wird. Somit ähnelt das von uns in dieser Fallstudie beobachtete Schema der eingespielten, ritualisierten Reflexionspraxis anderen vorliegenden Ablaufmustern.

b) Reflektierendes Sprechen über Unterricht als evaluierendes Sprechen

Sowohl die Person, die unterrichtet hat, als auch die Personen, die den Unterricht beobachtet haben, führen ein evaluatives Sprechen auf, welches von allen Teilnehmenden anerkannt ist. Die Person, die unterrichtet hat, kann dabei sowohl positiv evaluieren als auch das eigene Lehrer*innenhandeln kritisieren, während alle anderen Teilnehmenden sich zunächst nur lobend äußern dürfen. Die Bewertungen über den eigenen bzw. den beobachteten Unterricht werden vielfach als subjektive, ästhetische Wert- und Geschmacksurteile formuliert. Im evaluierenden Sprechen über Unterricht zeigen sich zudem sprachliche Figuren der Relativierung in der Selbsteinschätzung der Studentin, die die Unterrichtsstunde gehalten hat, aber auch in der *„Optimierungsrunde"*. Im ersten Fall schwächen die Relativierungen die positiven Selbsteinschätzungen der Studentin ab, im zweiten Fall werden auf diese Weise kritische und alternative Hinweise der anderen Teilnehmenden in Bezug auf die Unterrichtsstunde entschärft. Auf Seiten der Studierenden dominiert damit eine Praxis des Einübens, sich als wenig anfechtbar zu positionieren mit der Folge, dass sich eine diskursive Auseinandersetzung von (Bewertungs-)Gegenständen eher verschließt.
Auch in anderen Studien wird herausgestellt, dass Bewertungen in Unterrichtsnachbesprechungen eine zentrale Rolle spielen, die sich in Form von Subjektivitätsformeln (*„ich fand"*) und persönlichen Wert- und Geschmacksurteilen und weniger als begründungspflichtige Äußerungen zeigen, bei denen die der Bewertung zugrundeliegenden Kriterien transparent gemacht werden (vgl. Brack 2019; Führer 2020, 270ff.). Parallelen zeigen sich zu Brack (2019), die eine Reihe von Entschärfungsfiguren sowie Figuren der Kritik-Begrenzung in den Erstpositionierungen sowie Rückmeldungen von Kommiliton*innen

doi.org/10.35468/6184-05

rekonstruiert hat. Doch während dort Kritikfähigkeit der adressierten Studierenden, die zuvor unterrichtet haben, als Reflexionsverhalten anerkannt wird (vgl. Brack 2019, 214), ist es in der vorliegenden Fallrekonstruktion die Annahme von Lob und alternativen Rahmungen von Situationsdeutungen.

c) Die (Lehr-)Person als Gegenstand reflektierenden Sprechens über Unterricht

In der Selbsteinschätzung der Person, die unterrichtet hat, und in den Rückmelderunden werden Wissensordnungen und Normen der ‚guten' Lehrkraft, des ‚guten' Unterrichts und der ‚guten' Schüler*innen aufgerufen. Die Klasse ‚unter Kontrolle' zu haben wird als Norm der ‚guten' Lehrkraft zugrundegelegt. ‚Guter' Unterricht muss möglichst reibungslos verlaufen und als ‚gute' Schüler*innen werden diejenigen anerkannt, die das Lernangebot in einer passiv rezeptiven Mitmachrolle nutzen. In vorliegenden Studien sind Inhalte und Themen von Unterrichtsnachbesprechungen umfangreich aufgezeigt (vgl. Führer 2020) bzw. Wissensordnungen rekonstruiert worden (vgl. Brack 2019). Im vorliegenden Fall wird jedoch vor allem die Person, die unterrichtet hat, zum Gegenstand des reflektierenden Sprechens gemacht und zwar sowohl durch sich selbst als auch durch die anderen Gesprächsteilnehmenden. Dabei ist es nicht nur ihr unterrichtliches und planerisches Lehrer*innenhandeln, das im Fokus steht, sondern sie als ‚ganze' Person mit ihrer persönlichen Befindlichkeit. Diese wird zum Gesprächsgegenstand, wenn die Studentin in der Unterrichtsnachbesprechung ihre emotionale Belastung thematisiert, die Mentorin die Gefühlslage der Studentin anspricht und als (ihr) Ziel formuliert, dass die Studentin persönlich gestärkt und mit einem ‚guten Gefühl' aus dem Gespräch herausgeht, was an ein therapeutisches Setting erinnert. Dass das Befinden der Person, die unterrichtet hat, vorrangig thematisch wird, zeigt sich auch in anderen Nachbesprechungen unseres Samples, in denen die ‚Norm des Wohlfühlens' in der Rolle der Lehrkraft rekonstruiert wurde. Das eingeforderte Bekenntnis, dass man sich als Unterrichtende*r ‚wohlgefühlt' habe, lässt sich als implizite Berufswahlüberprüfung der Studierenden am Studienanfang sehen, die das Re-Adressierungsgeschehen der Akteur*innen in Unterrichtsnachbesprechungen hervorbringt (vgl. Fabel-Lamla u. a. 2024, 214ff.).

d) Selbst- und Fremdpositionierungen

Die hier untersuchte etablierte Praxis des reflektierenden Sprechens über Unterricht changiert zwischen unterschiedlichen Formaten und bringt damit situativ unterschiedliche Positionierungen der Gesprächsteilnehmenden hervor. In der Selbstpositionierung präsentiert sich die Studentin, die die Unterrichtsstunde gehalten hat, als selbstkritische Person, für die das Unterrichten (noch) eine emotional belastende und herausfordernde Situation ist, deren

doi.org/10.35468/6184-05

eigene Unterrichtspraxis optimierbar und die offen für die ‚Beurteilung' durch die Teilnehmenden ist. Damit positioniert sie sich als Novizin in der Tätigkeit des Unterrichtens, ebenso wie ihre Kommiliton*innen, wenn diese in der *„Optimierungsrunde"* in ihren Rückmeldungen Andeutungen kritischer Aspekte deutlich entschärfen und ihre Ideen unter deutlichem Vorbehalt präsentieren. Die Lehrkräftebildner*innen adressieren die Studierenden als beurteilungs- und beratungskompetent und sprechen ihnen damit eine Expertise in Unterrichtsbeobachtung und -beurteilung in der Positiv- und Optimierungsrunde zu. Vorrangig als Berater*innen positionieren sich die Lehrkräftebildner*innen, aber auch als Beurteilende und Expert*innen, wenn sie das Unterrichtsgeschehen auf der Grundlage ihres professionellen Wissens bzw. Erfahrungswissens einordnen.

In dieser Fallstudie zeigt sich reflektierendes Sprechen über Unterricht als die Aufführung eines festen Ablaufmusters, das weitgehend ritualisiert erscheint. Insbesondere in der Selbsteinschätzung der Person, die unterrichtet hat, deutet sich reflektierendes Sprechen über Unterricht als das Erlernen an, wie man auf sich und das, was man als Lehrkraft zu verantworten hat, Bezug nehmen kann. Um untersuchen zu können, wie solche Ablaufmuster in den Nachbesprechungen angeleitet durch Lehrkräftebildner*innen etabliert werden und wie Studierende in Praktiken des Reflektierens als eine gemeinsame im Gespräch vollzogene soziale Praxis einsozialisiert werden, erscheint es aussichtsreich, die *ersten* Sitzungen von Unterrichtsnachbesprechung aufzuzeichnen und zu analysieren. Ferner verweist die Fallstudie darauf, dass vor allem die Person, die unterrichtet hat, und ihr unterrichtliches und planerisches Handeln im Mittelpunkt stehen und das Format der Nachbesprechung auf die Stärkung und Bestätigung dieser Person in Hinblick auf die (zukünftige) Rolle als Lehrkraft ausgerichtet ist. Möglicherweise handelt es sich dabei um eine Spezifik von Schulpraktika in der Studieneingangsphase, die von den Bildungswissenschaften verantwortet werden und eher (berufswahl-)orientierenden Charakter haben. Aufschlussreich wäre es daher, Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase mit Settings zu kontrastieren, die zu einem späteren Zeitpunkt im Studium (z. B. im Praxissemester,) realisiert und von den Fachdidaktiken verantwortet werden.

Literatur

Bach, A. (2020): Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 621–628.

Balzer, N. (2021): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: L. Siep, H. Ikaheimo & M. Quante (Hrsg.): Handbuch Anerkennung. Wiesbaden: VS Verlag, 345–352.

doi.org/10.35468/6184-05

Bauer, A. (2019): Unterrichten ohne Lehrerstatus: Positionierung im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 8 (2019), 81–94.

Bauer, A. (2024): Übung macht Meister?! Die Konstitutionslogik reflexiven Sprechens in Unterrichtsnachbesprechungen. In: M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei & B. Uhlig (Hrsg.): Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Konzeption und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 226–242.

Beckmann, T. & Ehmke, T. (2020): Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 10 (2), 191–209.

Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (2017) (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brack, L. (2019): Professionalisierung im Gespräch: Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fabel-Lamla, M., Kowalski, M., Leuthold-Wergin, A. (2021): Schulpraktische Studien im Kontext der Forderung nach Kohärenz. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen in Unterrichtsnachbesprechungen. In: C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K.V. Thönes (Hrsg.): Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternativen Zugängen zum Lehrberuf. Münster u. a.: Waxmann Verlag, 69–84.

Fabel-Lamla, M., Kowalski, M. & Leuthold-Wergin, A. (2024): Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von Schulpraktischen Studien zwischen Gestaltung von Reflexions- und Lernanlässen und (Selbst-)bestätigung der Berufswahl. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen am Studienbeginn. In: M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei & B. Uhlig (Hrsg.): Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Konzeption und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 205–225.

Führer, F.-M. (2020): Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag.

Führer, F.-M. & Heller, V. (2018): Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 113–130.

Gröschner, A. & Hascher, T. (2022): Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. 2. Auflage. Münster u. a.: Waxmann, 706–720.

Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Krieg, M. & Kreis, A. (2014): Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos?". In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 9 (1), 103–117.

Küper, J. E. (2022): Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 50 (3), 358–372.

Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 35–56.

Reintjes, C. & Kunze, I. (Hrsg.) (2022): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6184-05

Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 93 (2), 193–235.
Ricken, N., Rose, N., Otzen, A. & Kuhlmann, N. (Hrsg.) (2023): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
Rose, N. & Ricken, N. (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, 159–175.
Rosenberger, K. (2018): Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium – Partizipation und Praxiseinübung. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93–102.
Schnebel, S. (2009): Unterrichtsnachbesprechung in der Lehrerbildung. In: K. Schneider, G. Schwab & M. Weingardt (Hrsg.): Hauptschulforschung konkret. Themen – Ergebnisse – Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider. 134–146.
Staub, F. C., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014): Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, 287–309.
Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim u. a.: Beltz.

Autorinnen

Fabel-Lamla, Melanie, Prof.'in Dr.'in
ORCID: 0000-0001-7809-8579
Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer*innenbildungsforschung, Biographieforschung, Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Schule.
Email: fabellam@uni-hildesheim.de

Leuthold-Wergin, Anca, Dr.'in
ORCID: 0000-0003-0510-5285
Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenbildungsforschung, Forschung zum Übergang in die Sekundarstufe, Methoden qualitativer Sozialforschung, Institut für Erziehungswissenschaft.
Email: leutho@uni-hildesheim.de

doi.org/10.35468/6184-05

Lydia Brack

„wir haben noch gar nichts über die lehrerin gesagt" – Der Blick auf die Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen der Lehrer*innenbildung aus subjektivierungstheoretischer Perspektive

Abstract

Neben konkreten didaktischen Entscheidungen und Interaktionen wird in Nachbesprechungen von Unterricht immer wieder die Lehrperson resp. Lehrpersönlichkeit Studierender thematisiert. Im Beitrag wird gefragt, wie und wozu angehende Lehrer*innen im Sprechen über die Lehrperson adressiert und professionalisiert werden. Über die Diskussion zur Person in der Pädagogik und historische Einordnungen zur Thematisierung der Lehrperson wird subjektivierungstheoretisch an die Idee der Personenkonstruktion angeschlossen. Anhand der adressierungsanalytischen Rekonstruktion zweier exemplarischer Materialstellen aus Unterrichtsnachbesprechungen zeigt sich, dass das Konstrukt der Lehrperson den Studierenden als Selbst-Reflexionsmoment angeboten wird. Übereinstimmend wird dazu von einem subjekt- und beziehungsorientierten Standpunkt aus gesprochen. In den Urteilen werden Eigenschaften und Fähigkeiten benannt, zugleich sind die Äußerungen von etwas Unbestimmbaren getragen. Das Urteil über die Passung zur Profession wird mit Überzeugtheit und zugleich Vagheit versehen. Darin wird die Notwendigkeit der Bewährung und die Aufforderung zur Selbst-Aufsicht erkannt. Abschließend wird auf die erziehungswissenschaftliche Diskussion um die Person in der Pädagogik Bezug genommen und auf weiterführende Forschungsfragen, beispielsweise zur lehramtsübergreifenden Relevanz der Befunde, verwiesen.

Schlagworte: Unterrichtsnachbesprechung, Lehrer*innenpersönlichkeit, Subjektivierungstheorie, Adressierungsanalyse, Professionalisierung

doi.org/10.35468/6184-06

1 Einleitung

Der Blick auf die eigene Praxis des Unterrichtens geht in Nachbesprechungen schulpraktischer Professionalisierung immer wieder mit der Thematisierung von Lehrperson und Lehrerpersönlichkeit einher. Im Anschluss an das Auftreten einer Person als Lehrende im Unterricht wird so auch die Idee der Lehrperson in Nachbesprechungen ins Blickfeld gerückt und diskursiv mit Bezug zur Person bearbeitet. Wie die verbalisierten situationsbezogenen, retrospektiven Betrachtungen und Bewertungen konkreter Unterrichtsaktivitäten ist auch die Idee der Lehrperson prospektiv auf zukünftiges Handeln gerichtet. Das retrospektive Sprechen über den Unterricht wird dabei zum Konstrukt einer (idealen) Lehrperson und zur Person des*der zuvor unterrichtenden Studierenden relationiert und geht mit einem produktiv-vorausgreifenden Moment einher. Über die Thematisierung der Lehrperson wird sowohl ein situationsüberdauernder, Kontinuität repräsentierender als auch ein wandelbarer, entwicklungsfähiger und auf Lernen verweisender Aspekt bearbeitet. Indem das Konstrukt der Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen aufgegriffen und diskursiv hervorgebracht und bearbeitet wird, sind insbesondere die Studierenden, die zuvor unterrichteten, nicht nur als Gesprächsteilnehmende, sondern auch als Rollenträger*innen dieser Idee adressiert.

Aus anerkennungs- und subjektivierungstheoretischer Perspektive werden in der Adressierung somit Konstrukte des Subjekts Lehrperson und Normen seiner Anerkennbarkeit aufgerufen, vor deren Hintergrund Studierende des Lehramts sich als Lehrpersonen deuten und verstehen lernen, zu denen sie positioniert werden und sich positionieren, sich unterwerfen und/oder widersetzen. Denn Subjektivierungsprozesse sind vielschichtig, überdeterminiert und ambivalent. Sie vollziehen sich in Praktiken von Adressierungen und Re-Adressierungen und werden als unabschließbar gedacht (vgl. Ricken u. a. 2017). Unter Professionalisierung zum Lehrer*innenberuf werden aus einer kultur- und praxistheoretischen Perspektive Subjektivierungsprozesse in etablierten, sozialen Praxen gefasst, die sowohl mit Partizipation und Involviert-Werden in diese Praxis (vgl. Wrana 2012) als auch mit Momenten der Abwehr und Verweigerung, mit interaktiv variantenreich hergestellten Ein- wie Ausschlüssen einhergehen (vgl. Brack 2019). Das Subjekt lernt sich dann erst in seiner Hervorbringung, im Prozess der Subjektivierung, als solches zu verstehen.

Mit diesem Beitrag soll aus subjektivierungstheoretischer Perspektive gefragt werden, als wer und wie das imaginierte, professionelle Subjekt Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen hervorgebracht wird und wie Studierende des Lehramts darin adressiert werden.

doi.org/10.35468/6184-06

Nachdem der Forschungsstand zur Thematisierung der Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen aufgezeigt wurde (2), wird die Diskussion um die Person in der Pädagogik umrissen (3), historisch eingeordnet und subjektivierungstheoretisch perspektiviert (4). In zwei exemplarischen adressierungsanalytischen Rekonstruktionen wird dann auf die Thematisierung der Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen auch im Vergleich geblickt (5), um dieses Sprechen zum Konstrukt Lehrperson und seine Relevanz im Kontext der (schulpraktischer) Lehrer*innenbildung zu diskutieren (6).

2 Zum Forschungsstand: Die Lehrperson als Gegenstand in Unterrichtsnachbesprechungen

Die Sichtung des deutschsprachigen Forschungsstandes zur expliziten Thematisierung der Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen ist z. T. erschwert, da in den überwiegend inhaltsanalytischen Untersuchungen unterschiedlich kategorisiert wird. So kommen widersprüchliche Befunde zustande: Schnebel (2011, 107) stellt fest, dass „die Lehrperson […] wenig thematisiert [wird]". Schüpbach (2007) hingegen zeigt auf, dass konstant die Person des*der Studierenden hervorgehoben wird. Und Führer (2020, 139ff.) zählt in 29 Nachbesprechungen zum Unterricht am Gymnasium zwischen Mentor*in und Student*in unter der Oberkategorie Lehrer die häufigsten Nennungen und ausführlichsten Beiträge an, untergliedert in die Subkategorien: Lehreraktivitäten, Unterstützung der Schüler, Kommunikation, Lehreremotion, Lehrersprache wie auch Lehrperson/Lehrerpersönlichkeit.
Die Subkategorie Lehrperson/Lehrerpersönlichkeit beschreibt Führer (2020, 152) mit

> „Handlungs- oder Verhaltensweisen […], die auf die Persönlichkeitsmerkmale zurückgeführt werden können, die für das Ausfüllen der Lehrerrolle relevant sind" und „in der überwiegenden Zahl der Fälle allgemein und grundsätzlich gehalten werden". Zudem fällt Führer auf, „dass dieses Thema nahezu ausschließlich von den Mentoren eingebracht wird und in fast jedem Fall mit einer Bewertung verknüpft wird" (ebd.).

Leonhard u. a. (2019) zeigen an einem Auszug aus Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Praxislehrpersonen, Hochschulmitarbeitenden und Studierenden, wie ein Hochschulmitarbeitender eine Studierende als Person adressiert. In der Rekonstruktion zeigt sich dabei eine hinterlegte Norm der Bewährung als Eignung (vgl. Leonhard u. a. 2019, 105). In meiner Dissertation rekonstruierte ich im Rahmen der Rückmeldung einer Praktikumslehrerin, wie die gezeigte Leistung in der Klassenführung mit der Lehrer*inpersönlichkeit der unterrichtenden Studierenden verbunden wird (vgl. Brack 2019, 176f.).

doi.org/10.35468/6184-06

Dabei betont die Praxislehrperson, dass die Studierende ihre Leistungen gesteigert und nun das Ziel des Praktikums und der eigenen Professionalisierung erreicht habe. Diese Entwicklungserzählung trifft in der Idee der Lehrer*inpersönlichkeit auf ihren Fluchtpunkt und kann als „feierliche ‚Professionell-Sprechung‘“ (Brack 2019, 176) und Verschmelzung von idealer und realer Lehrerin interpretiert werden (vgl. ebd.).

Auch Fabel-Lamla u. a. (2024) zeigen auf, wie in Unterrichtsnachbesprechungen der Studieneingangsphase zwischen Dozierenden, Mentor*innen und Studierenden die Eignungsfrage über die Lehrer*innenpersönlichkeit im Modus einer Bewährungsprobe thematisiert wird. Dazu wird auf wenig operationalisierte, „stabile Dispositionen“ (Fabel-Lamla u. a. 2024, 219) verwiesen und der Status „Quasi-Kollege“ (ebd.) zugeschrieben, worin sich ein „Aufnahmeritual in die Gemeinschaft der Lehrkräfte“ (ebd.) erkennen lässt. Diesen Befund interpretieren die Autorinnen als doppelt prekär, indem die Relevanz der Person für gelingendes Handeln als hoch eingeschätzt und zugleich die akademische Professionalisierung in der Studieneingangsphase abgewertet wird (vgl. Fabel-Lamla u. a. 2024, 224). Darüber hinaus schlussfolgern Fabel-Lamla und Leuthold-Wergin (in diesem Band) sogar, dass in Nachbesprechungen vorrangig die (Lehr-)Person als Verantwortliche für den Unterricht und ihre Befindlichkeit zum Thema wird.

Der Forschungsstand zeigt, dass die Idee der ‚Lehrperson‘ eine feststehende Kategorie in Unterrichtsnachbesprechungen ist. Deutlich wird insbesondere die relevant gemachte Logik der Bewährung und Eignung, die bis zu einem Einschluss in den Kreis der Professionellen reicht. Daneben scheint die paradoxe Verbindung von grundsätzlichen, allgemeinen stabilen Dispositionen und zugleich der Offenheit ihrer Operationalisierung interessant. Daran möchte ich mit dem vorliegenden Beitrag anschließen und systematisch der Frage nachgehen, wie das Sprechen über die Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen subjektivierungstheoretisch gedeutet werden kann. Zunächst ist dazu ein Blick auf die (De-)Thematisierung der Person in der Pädagogik aufschlussreich.

3 Die Person in der Pädagogik – kontroverse erziehungswissenschaftliche Zugänge

Die Relevanz der Person für die Pädagogik wird in Erziehungswissenschaft und Lehrer*innenbildung mit ihren Haltungen, Kompetenzen und/oder Eigenschaften relationiert. So konstatieren Röbe, Aicher-Jakob und Seifert (2019, 282), dass Lehrer*innen „in der Spannung zwischen Profession und Person“ sind.

doi.org/10.35468/6184-06

Unter geisteswissenschaftlicher Ausrichtung war bei Spranger das Ideal des ‚geborenen Erziehers' leitend – ein Pädagoge „von so echter Art, ‚als ob' er für das Erziehertum geradezu geboren wäre" – auch wenn dazu „ein langer Bildungsweg nötig" (Spranger 1963, 14) sei. Als Ergebnis dieses Bildungsprozesses wurde eine Person imaginiert, die erworbene Tugenden und Ideale quasi als angeborene inkorporiere. Die psychologische, eigenschaftstheoretische Persönlichkeitsforschung zum Lehrer*innenberuf konzentrierte sich demgegenüber auf die Beschreibung von Lehrer*innen und ihren Persönlichkeitsmerkmalen (für einen Überblick Neuweg & Mayr 2023). Als Ausgangspunkt der Entwicklung, des Handelns, Erfolgs und Befindens von Lehrer*innen werden überdauernde Eigenschaften angenommen und gesucht (vgl. ebd.). Gestaltet sich diese Suche auch aufgrund von Begriffsdiffusität und Operationalisierungsproblemen als äußerst schwer, wird letztlich am Konstrukt Lehrer*innenpersönlichkeit festgehalten (vgl. Hanfstingl 2019, kritisch: Rothland 2021).

Neben dem Persönlichkeitsansatz entwickelte sich das Expertenparadigma, das Kompetenzen in Fachdidaktik und Fachwissen, Überzeugungen und selbstregulative Fähigkeiten unterscheidet (vgl. Baumert & Kunter 2006, Krauss 2014). Die Person erscheint darin als Träger identifizierter Kompetenzfacetten. Für Seichter verbirgt sich hier die Idee des „Erziehungstechnikers" (Seichter 2018, 143), der sich optimiert und bestenfalls hervorragende Lernleistungen der Schüler*innen hervorbringt. Wenn dieser Ansatz auch als Ergänzung des Persönlichkeitsparadigmas entwickelt wurde (vgl. Krauss 2014), wird er inzwischen rhetorisch mitunter aus dieser Bindung gelöst, indem das Rationalierbare der Person in den Fokus rückt: So plädiert Rothland (2021) dafür, sich nicht über den Rekurs auf die Lehrerpersönlichkeit gegen Kompetenzerwerb und Optimierung zu immunisieren.

Im Bezug auf die Lehrerpersönlichkeit erkennt Rothland etwas „Diffuses, nicht Mess- oder Operationalisierbares" (2021, 194) oder gar etwas „Geheimnisvolles und Magisches" (2021, 195). Ihn wundert, dass in einer der Rationalität verpflichteten Wissenschaft „[d]ies […] weniger als Problem, sondern in erster Linie als Besonderheit ausgewiesen" (ebd.) und obendrein gar als Begründung für ein „Festhalten am Konstrukt der ‚Lehrerpersönlichkeit'"(ebd.) in der Erziehungswissenschaft verwendet werde. Damit werde, so Rothland (2021), das fehlende Berufsgeheimnis der Lehrer*innen ersetzt resp. ein Berufsgeheimnis behauptet. Vor dem Hintergrund eines Rationalitätspostulats stellt er die Bedeutung des Themas für die Professionalisierung infrage:

> „Was aber nicht zu fassen, nicht zu bestimmen ist, was nicht identifizier- und (be-) greifbar erscheint, das kann weder erlernt noch vermittelt werden. Insofern erscheint das Ansinnen, Professionalität im Lehrberuf an die Bildung der ‚Lehrerpersönlichkeit' zu knüpfen, konsequent unmöglich. Wie soll etwas gelernt oder ausgebildet werden, von dem nicht genau gesagt werden kann, was es ist?" (Rothland 2021, 195).

doi.org/10.35468/6184-06

Seichter verweist demgegenüber darauf, dass „mit der angestrebten Rationalitätssteigerung pädagogischen Tuns […] eine partikulare Sichtweise notwendig [wird]“, was in Anlehnung an Apel u. a. „eine unangemessene Technokratisierung und Entpersönlichung pädagogischen Tuns“ (1999, 11) mit sich bringt. Mit Wimmer (1999) sieht sie eine „Verdinglichung der Person“ (Seichter 2018, 143), deren Handeln auf bestimmte Zwecke reduziert würde und deren Intention, Haltung und Emotion demgegenüber irrelevant wären. Gefolgt werde, so Seichter, der von Wimmer (1999, 430) herausgearbeiteten

> „totalitäre[n] Utopie eines restlos homogenen, kontinuierlichen, transparenten und geschlossenen Wissensraumes, in dem potentiell alle Unbestimmtheiten und alles Nicht-Wissen in Wissen aufhebbar wäre und in dessen Zentrum das autonome Subjekt Herr nicht nur über die Sprache und seine Handlungen, sondern auch über seine Wirkungen wäre. Subjekt wäre es aber nur, sofern es sich den Imperativen des Wissens unterwerfen würde und damit seine Autonomie gerade verlöre. Die imaginäre Allmachtsphantasie verdeckt die reale Ohnmacht des Subjekts, die es jedoch dadurch verleugnen und verkennen kann, dass es sich mit dem Wissen identifiziert, anstatt es als Wissen zu wissen, das heißt eine Distanz zu ihm zu halten“.

Seichter plädiert für ein von Kontingenz geprägtes Verständnis von Erziehung und Bildung, um ein „bewusste[s] Wissen um das ungewisse Nichtwissen als Merkmal pädagogischer Professionalität“ (Seichter 2015, 135) und für eine „‚taktvolle[n]‘ Umgangs des Lehrers/der Lehrerin […], welcher [sic] entlang von pädagogisch regelhaften Ordnungen und spezifischen Unordnungen ‚taktiert‘“ (ebd., 153f.). Über das Personale „rück[en] damit (wieder) die ethischen und taktvollen Besonderheiten eines pädagogischen Berufs auf den Plan“ (ebd., 136). Während Seichter die Idee der Person aufgrund ihrer Irrationalität in die Pädagogik einschließt, wird sie von Rothland (2021) aus demselben Grund aus wissenschaftlicher Theorie und Forschung exkludiert.
Die Idee der Lehrperson und -persönlichkeit zeigt sich in der Erziehungswissenschaft damit in unterschiedlicher Gestalt: als das Nicht-Technologisierbare, Autonome, Ungewisse pädagogischen Handelns oder als Träger operationalisier- und messbarer Eigenschaften und Kompetenzen. Mit dem Umfang der Rationalisierungssteigerungen verschwindet dann gar das Festhalten am Konstrukt der Lehrperson. Gestritten wird darüber, ob auf die Person in der Pädagogik Bezug genommen und mit welchem Konstrukt die Idee der Lehrperson verstanden und relevant gemacht werden soll.
Diese Fragen sollen nun anhand bildungshistorischer Untersuchungen zur Führung im Klassenzimmer vertieft und anschließend mit der Perspektive poststrukturalistischer Theorien beleuchtet werden, die seit 20 Jahren in der Erziehungswissenschaft produktiv rezipiert werden.

doi.org/10.35468/6184-06

4 Das Konstrukt Lehrperson und seine Funktion – historisch und subjektivierungstheoretisch betrachtet

In seiner Arbeit zur „Biopolitik im Klassenzimmer" zeigt Caruso (2003) für die Zeit der Entstehung des Nationalstaats auf, wie sich ein gewinnender Ton im Klassenzimmer durchsetzt: „Die Autorität der Lehrer wird nicht länger auf Furcht vor Strafe, sondern auf einem sehr herzlichen Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler aufgebaut" (Caruso 2003, 368). Demnach war die Lehrperson Repräsentant und Durchgangspunkt einer neuen staatlichen Regierung und einer Führung der Selbstführungen:

> „Man konnte annehmen, dass die Durchsetzung einer gewinnenden Stimmung im Unterricht lediglich die Funktion der Lehrerpersönlichkeit sei. Ungeachtet dieses zweifelsohne wichtigen Aspekts war aber der Staat besonders interessiert an einer Verbreitung einer die Kinder ansprechenden Unterrichtssituation" (ebd., 366).

Was in Visitationsprotokollen als Personenbeschreibung erschien, vermittelte eine staatlich intendierte, repräsentative Führungsfigur.
Auch die inneren Schulreformen des beginnenden 20. Jahrhunderts orientierten sich an dieser Kritik des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im späten Kaiserreich (vgl. Kluchert 2003, 49). Kluchert zeigt aber auf, dass die (bildungs-) politische Normierungen der Weimarer Zeit von Ambivalenz gezeichnet waren: Neben einer Tendenz zu Individualisierung und Demokratisierung – u. a. erkennbar an „Wynekens Rede vom Lehrer als dem ‚Kameraden' der Schüler" (ebd., 50) – war ein „Zug zur Ganzheitlichkeit und Gemeinschaft" (ebd.) auf der Ebene der Schulreformkonzepte erkennbar. Anhand von Hospitationsprotokollen zu Unterricht an Gymnasien und Oberschulen zeigt Kluchert (2003) aber auch auf, dass diese Normierungen nur schwerlich in schulischer Praxis umgesetzt wurden, sondern der lehrerzentrierte Unterricht dominierte.
Die historischen Arbeiten deuten damit an, dass sich Vorstellungen zur Lehrperson nicht nur wandelten, sondern koexistierten und mit differenten Bedeutungen versehen wurden. Sie verweisen auf den kontingenten und konstruierten Charakter der Ideen, die mit dem Begriff ‚Lehrperson' gefasst werden: zu fürchtende oder gewinnende Autorität bis hin zum ‚Kameraden'. Poststrukturalistische und subjektivierungstheoretische Theorien greifen diese Beobachtung der Konstruktion auf. Aus dieser Perspektive ist die Lehrperson der sozialen Praxis pädagogischen Handelns und auch nicht der ihrer Thematisierung, dem Diskurs, vorgängig, sondern wird darin erst hervorgebracht. Unter Subjektivierung gerät in den Blick, wie sich diese Konstitution von Subjekten als ‚Personen' gestaltet – ohne diesen Prozess als abgeschlossen zu betrachten. Bröckling hat die systemtheoretische Perspektive von Hutter und Teubner (1994) für die Subjektivierungsanalyse aufgegriffen: Demnach bringen gesell-

doi.org/10.35468/6184-06

schaftliche Subsysteme unter Beteiligung der sie umgebenden psychischen Systeme ‚Personen‘ als ‚Realfiktionen‘ hervor (vgl. Bröckling 2016, 36). Dabei würde „das Theorem der Person als institutioneller Fiktion“ (ebd., 38) nicht nur diskursiv erzeugt, sondern fungiere als „Chiffre […] für ein höchst praktisches Anforderungsprofil, das angibt, wie sich Menschen als Personen zu begreifen und wie sie zu agieren haben“ (ebd.). Die oben angezeigte Thematisierung der Lehrperson in der Erziehungswissenschaft verweist darauf, dass differente Realfiktionen und Anforderungsprofile zur Lehrperson koexistieren könnten. Diese spannen sich zwischen Vorstellungen zur Relevanz der Person – als Taktierende in einem von Kontingenz geprägten Feld, als Idealen Folgende oder als Eigenschafts- oder Kompetenzträger*in auf, wobei letztere scheinbar bis zur Auflösung der Relevanz der Idee der Lehrperson führen. Auch diese Vorstellungen sind historisch und kulturell entstanden, werden aber auch aktuell für die Konstitution von Sinn und Subjektverstehen angeboten.
Im Folgenden soll gefragt werden, inwiefern sich in der Thematisierung des Konstrukts der Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen Realfiktionen der Lehrer*innenbildung zeigen und welche Subjektivierungen damit einhergehen.

5 Adressierungsanalytische Rekonstruktionen zur Thematisierung der Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen

Für mein Dissertationsprojekt wurden 14 Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht zwischen Dozierenden (D), Praxislehrperson (L) und bis zu vier Studierenden (S1–4) audiographiert und transkribiert (vgl. Brack 2019). Die Durchsicht des Datensatzes ergab, dass in 11 Gesprächen ein verallgemeinernder Bezug zu Lehrerpersönlichkeit und Lehrperson, ihrer Art, dem Lehrer*innenverhalten und zur Lehrer*in-Schüler*innen-Beziehung vorgenommen wurde – meistens durch die gesprächsleitenden Dozierenden, deutlich seltener durch die Mentorinnen. Dass dieses Strukturmoment verlässlich wiederkehrt, irritiert besonders die Annahme, konkrete Unterrichtsstunden würden nachbesprochen und reflektiert. Da im Rahmen des Dissertationsprojektes dieser Irritation nicht eingehend nachgegangen werden konnte, soll in diesem Beitrag eine vertiefte Betrachtung erfolgen. Dazu wird adressierungsanalytisch (vgl. Reh & Ricken 2012, Ricken u. a. 2017) untersucht, wie dieses Konstrukt der Lehrperson hervorgebracht wird. Die Adressierungsanalyse ermöglicht über die Norm- und Wissensdimension auf die diskursiv zitierten und hervorgebrachten Wissensordnungen in den Thematisierungen der Lehrperson und die damit entstehenden Subjektivierungsangebote zu blicken

doi.org/10.35468/6184-06

(vgl. Reh & Ricken 2012, Ricken u. a. 2017). Aus dem Materialkorpus wurden Auszüge aus zwei Unterrichtsnachbesprechungen ausgewählt, die nun rekonstruiert (5.1 und 5.2) und anschließend hinsichtlich der Formen, Wissensordnungen und Subjektivierungen verglichen werden (5.3).

5.1 „wir haben noch gar nichts über die lehrerin gesagt"

Der Auszug entstammt einer Nachbesprechung zum Unterricht mit dem Thema ‚Doppelkonsonanz' in einer dritten Klasse, der von Studentin 3 (S3) durchgeführt wurde. Gegen Ende der Besprechung hatte der Dozent resümiert, Vieles sei schon gesagt. Nachdem geklärt war, dass noch fünf Minuten zur Verfügung stehen, leitet der Dozent ein:

D: wir ham noch gar nix über die lEhrerin gesagt (-) so: (.) allgemEIn (.) des war eigentlich immer en thema?

Mit Bezug auf eine Routine der Themenbearbeitung wird eine Leerstelle des bisherigen Austauschs benannt: Die angesprochenen Kommilitoninnen werden aufgefordert, die Kategorie ‚Lehrerin' in ihren Rückmeldungen einzubinden. Dabei changiert „die lehrerin" zwischen einer allgemeingültigen Erzählung und einer konkreten Bezugnahme auf S3. Unter anerkennungstheoretischer Perspektive könnte darin ein Einschluss von S3 in die Berufsgruppe der Lehrer*innen gesehen werden, wenngleich sie nicht als Sprecherin adressiert wird.

S1: ((lacht)) gut.
S?: (...)
D: wollen sie nochmal was?
S?: (...)
D: gerne

Die Studierenden greifen die Adressierung auf, ein themenbezogener Einsatz aber gelingt ihnen nicht. Dass S1 lacht und sich mit dem bewertenden „gut" äußert, kann sowohl als Übereinstimmung zum Themenvorschlag des Dozenten als auch als Verlegenheitsgeste interpretiert werden. Der Dozent adressiert eine Studierende mit der Aufforderung „wollen sie nochmal was?" und „gerne". Die Formulierung erinnert an die Anmoderationen in Unterrichtsnachbesprechungen als *fremdbestimmte Selbstwahl*, über die die Unterwerfung unter die institutionelle Norm der Selbstreflexion inszeniert wird (vgl. Brack 2019, 143).

S2: also ich bin gErn in deim unterricht.
S1: ja.

S2 adressiert S3 direkt: Mit „ich bin gern in deim unterricht"' rekurriert sie auf ein peer- und zugleich schüler*in-seitiges, subjektives Wohlfühlen im Unter-

doi.org/10.35468/6184-06

richt von S3. Darin zeigt sich eine Schwierigkeit, konkret, rational und anhand von expliziten Bewertungsmaßstäben über „die lehrerin“ zu sprechen. S1 verleiht der Einschätzung intersubjektives Gehalt.

S2: [ich find du hasch irgendwIE]
D: [des find ich en] super urteil.
S2: ja.
D: ah des gefällt mir jetzt totAl ((lacht))

S2 setzt an, definierte Begründungen und Belege zum ‚Lehrerin-Du‘ von S3 vorzubringen, da verstärkt der Dozent das Gesagte: „des find ich en super urteil“. Subjektives Empfinden wird mit Bewertung verbunden: „super Urteil“. Das so bezeichnete „Urteil“ wird selbst beurteilt; das peer- und/oder schüler*in-seitige Sprechen über die Lehrperson hebt der Dozent enthusiastisch als Genusserlebnis hervor: „ah des gefällt mir jetzt totAL“. Die Einschätzung über S3 wird selbst zum Gegenstand einer nähe-orientierten Beziehung zwischen Zu-Professionalisierenden und Dozent und einer Beurteilung durch den Dozenten. Danach fährt S2 fort:

S2: ich find irgendwie -
S1: ja.
S2: machsch du des angenehm du hasch (it) so du hasch irgendwie
ne bestImmte stimme aber trotzdem so frEUndlich zu den kindern
irgendwie auch so (-) motivI:erend find ich –
S1: [mhm]
S2: [hört sich des an]
S1: [mhm]

Die Äußerungen von S2 sind über das wiederholt auftretende „irgendwie“ von Diffusität und Unbestimmbarkeit geprägt. In Form einer ‚warmen Dusche‘ wird nun die empfundene Wirkung des Unterrichtshandels von S3 angeführt: „angenehm“. Über die Beschreibung individueller Eigenschaften wird die Beziehungsgestaltung näher zu bestimmen versucht: Das hörbare, stimmliche Auftreten ist Ankerpunkt dieser Beschreibungen. Inhaltlich wird auf ein Amalgam aus Führungsanspruch und Näheorientierung rekurriert. Der Bezug auf das eigene Empfinden („find ich“) unterstreicht die Aussage.
Abschließend wiederholt S2 ihre erste Einschätzung:

S2: ich bin da gern.
S1: mhm.

Erneut wird aus der Peer- und Schüler*innen-Perspektive mit „da“ in abstrahierter und generalisierender Weise der eigene Sprechpart beschlossen, der Aspekt des Wohlfühlens hervorgehoben und über das Sein verstetigt.

doi.org/10.35468/6184-06

D: also ich schließ mich an.
S3: gU:t ((lacht))
S: ((lachen))

Der Dozent spricht nun in einer – auch als Inszenierung lesbaren – formalen, legitimatorischen und zugleich kollegialen Position: „ich schließe mich an" zeigt eine vollumfängliche Unterstützung des Gesagten und eine finite Bewertung an, ohne dass diese selbst verbalisiert wird. S3 bringt sich hier als adressierte Rezipientin der bisherigen Ausführungen in das Gespräch ein. Dass sie mit „gut" wertend auftritt und lacht, lässt sich sowohl als Entspannung durch die positive Einschätzung des Dozenten als auch als Reaktion auf den kollegial gerahmten Austausch interpretieren. Der Dozent ergänzt nun die Explikation seiner Einschätzung:

D: auch gern im unterricht=ich ich find (.) des hat ne ausstrahlung des is auch [so]
S2: [ja]
D: pOsitiv unkompliziert.
S2: [ja.]
S1: [ja.]
D: au von vielen fällen (.) und ich glaub des is pädagOgisch auch ne ganz wichtige qualität.

Zwar wird die Formulierung „gern im unterricht" als Wiederholung aufgegriffen, das Subjekt und Prädikat der Aussage wird aber weggelassen – „unterricht" bleibt unbestimmt. Die Auslassungen könnten so auf die Spannung zwischen Beziehungsorientierung („ich ich find") und Bewertungsfunktion verweisen. Obwohl der explizite Bezug zur Person verschwunden ist, könnte er dadurch gestärkt sein. Auch wenn mit „des" das Referenzobjekt sprachlich unbestimmt und polyphon ist, wird mit „ausstrahlung" und „positiv unkompliziert" jenseits von Beziehungs- und Unterrichtsgestaltung auf Persönlichkeitseigenschaften gezeigt. Wissensordnungen der Wärme und raumgreifenden Atmosphäre, des Charismas und der Klarheit werden aufgerufen und durch die Kommilitoninnen bestätigt. Der Nachschub „au von vielen Fällen" fokussiert das Exemplarische und Mehrheitliche der Beschreibung. Diese Polyphonie bleibt für die anschließende Äußerung erhalten: Mit „ich glaub" wird zwischen Vermutung und Überzeugtheit nochmals auf „des" Bezug genommen und in der Einschätzung „pädagogisch ne ganz wichtige qualität" gebündelt. S3 wird in einer Form des adressaten*innenlosen Sprechens adressiert und vor dem Hintergrund polyphoner, wärme- und näheorientierter Normen positiv verortet.

doi.org/10.35468/6184-06

5.2 „ähm:; (-) DANN:, (.) sie BEIde als Lehrerpersönlichkeitn“

Auch die zweite Materialstelle entstammt dem Ende einer Unterrichtsnachbesprechung. Zuvor hatten Studentin 1 und 2 (S1 und S2) eine Deutschstunde zum Thema ‚Konflikte – Dialoge schreiben‘ in Kl. 3 durchgeführt. Gegen Ende seiner ausführlichen Rückmeldung greift der Dozent das Thema ‚Lehrerpersönlichkeit‘ auf:

D: ähm:; (-) DANN:, (.) sie BEIde als lehrerpersönlichkeitn (.) find ich also;
es hat mir heut TOLL gefalln;

Über den stichwortartigen Einsatz „sie BEIde als Lehrerpersönlichkeitn“ des Dozenten wird ein routiniert wirkender Aspekt der Unterrichtsnachbesprechung genannt. Mit „‚als“ wird auf einen eingegrenzten Wirkungs- und Darstellungsbereich der Personen Bezug genommen, als würden Lehrende eine Rolle auf der Bühne des Unterrichts verkörpern. So wird in Bezug auf „‚Lehrerpersönlichkeit“ nicht – wie man im Kontext der Professionalisierung erwarten könnte – diskutiert, inwiefern die Studierenden über Eigenschaften einer solchen verfügen, vielmehr wird sie ihnen zugesprochen. Der Dozent formuliert ein positives ästhetisches Urteil (‚hat mir TOLL gefallen‘).

D: =wie sie sich EINbringn mit dem –
mit DEm (.) ROLLNspiel,
=is au net [selbstverständlich]
?: [(((leises lachen)))]
D: ja? (.)
Fand ich echt TOLL.

Das Sich-Einbringen wird am theatralischen Auftritt im Unterricht belegt, als herausragend und überdurchschnittlich („au net selbstverständlich“) anerkannt und mit der Person verbunden. Das Lachen der Studierenden kann auf Heiterkeit bei der Erinnerung an die unterrichtliche Theateraufführung und/oder Verlegenheit und Freude angesichts der Herausstellung des theatralischen Einsatzes hindeuten.
Mit „ja?“ fordert der Dozent eine Bestätigung zur Rezeption seiner Ausführungen oder gar zur Übernahme der Adressierung auf und unterstreicht nochmals das eigene positive Erleben. Nun wird eine der beiden Studierenden ausgewählt:

D: DANN: (.) äh frau S2; (.) KLASSE: (.) [Tafelanschrieb, (.) Super]
S: [(((leises kichern)))]
D: ja? [sehr FLÜSSiges]
S1: [hm=m]
D: schrEIbn schon HIER -

doi.org/10.35468/6184-06

S2: mal dran –
D: haben sie [geÜ:BT?]
S2: [ausproBIE(h)rt]
[(((lacht))]
Alle: [(((lachen))]
D: ja(h) e(h)s i(h)s;
FANd ich TOLL; (.) ja.

Im Superlativ wird der „KLASSE: (.) Tafelanschieb" hervorgehoben, als selbstverständliches und routiniertes Agieren gerahmt. Im Hintergrund lässt sich der Anspruch einer lesbaren, schriftgetreuen Darstellung erkennen, der nicht anstrengend, sondern natürlich anmutet. Damit wird der Tafelanschrieb ein Indiz der Lehrer*inpersönlichkeit. Nachgefragt, ob diese Routiniertheit durch eine explizite Übung zu erklären ist, erwidert S2 sogleich, sie hätte es ausprobiert und unterschreitet damit die Lesart zielgerichteter Übung. Wieder wird gelacht. Der Dozent erwidert das Lachen und schließt mit der Bestätigung des Lobs. Dabei wird aus dem begonnenen, objektiv gehaltenen Urteil „es is" ein aus subjektiver Perspektive gesprochenes „FANd ich TOLL". Wieder wird die mit einer subjektiv begründeten, positiv hervorgehobenen Empfindung geschlossen.

D: un so also au (.) INSgesamt so (.) ich hab se (.) so n bisschen beObachtet;
=ich bin zwar SELber VIEL [RUMgegangn;]
S2: [hm=m]
D: weil ichs immer sehr intressant find –
zu KUckn was bei den kindern so kommt -
öhm aber sie warn ja au immer (.) geKU:CKT; (.)
BRAUcht mich grad irgendJEmand?
warn da (.) sehr präse:nt sehr aufmerksam;
DOCH des klappt (.) WIRklich TOLL;

Nun wird die Entstehung dieser Einschätzung erläutert: „ich hab se (.) so n bisschen beobachtet". Für das subjektive Urteil wird damit eine Art Validierung angeführt. Dass der Dozent „SELber VIEL RUMgegangn" ist, verweist auf seine Position zwischen der Beobachtung der Studierenden und der der Schüler*innen im Unterricht. So wird mit der Feststellung „sie warn ja auch immer" impliziert, dass der Fokus des Dozenten und der Studierenden auf die Kinder übereinstimmte. Der Anschluss erfolgt über Tätigkeitsbeschreibungen, was beobachtet wurde: „geKU:CKT" – als eine Fokussierung des Blicks auf die Kinder; und eine auf die Kinder wie das Selbst reflexiv-gerichteten Fragehaltung „BRAUcht mich grad irgendJEmand?" Der Lehrperson wird eine zugewandte, ja sorgende Haltung im Rahmen imaginierter Selbstreflexivität zu Unterstützungsbedarfen zugeschrieben. Dieser sorgend-reflexive Blick

doi.org/10.35468/6184-06

wird dann an den zuvor abgebrochenen Satz angeschlossen: „warn da (.) sehr präse:nt sehr aufmerksam“, wobei auf eine Wissensordnung der gerichteten Aufmerksamkeit auf die Kinder rekurriert wird, über die drei Adjektive unterstrichen, mit „sehr“ als uneingeschränkt erfüllt erscheint. Auch diese ‚Konkretisierung‘ dessen, was unter Lehrerpersönlichkeit thematisiert wird, wird daraufhin gewertet: „DOCH des klappt (.) WIRklich TOLL“, wobei das „DOCH“ mögliche Einschränkungen und Zweifel einschließt und zugleich verdeckt:

D: =also von der LEHRerpersönlichkeit (.) bei BEIdn; (-)
TOLL.

Wiederholt und damit verstärkt wird die bereits einleitende Feststellung, wobei nicht mehr auf das persönliche Empfinden, sondern vielmehr auf ein übergreifendes Urteil – als eine Art Reifezeugnis – rekurriert wird.

D: also WIRklich – (.)
OFFen; (.) gute beziehungsebene;
=ich hab so den eindruck des passt sehr gu:t.

Mit „WIRKlich“ wird wiederum das Gesagte unterstrichen und gegen jeglichen Zweifel verwahrt, der darüber zugleich angezeigt wird. Stichpunktartig wird als Eigenschaftswort „OFFen“ angeführt, wobei die Offenheit des Begriffs anschließend mit „gute beziehungsebene“ im Rahmen einer Ordnung der Zugewandtheit konkretisiert wird. Über die Zusprache eines subjektiven Eindrucks zwischen Vermutung und Überzeugung wird aber auch eine Vagheit und Ungewissheit eingeräumt: „des passt sehr gu:t“. Dabei ist mit „des“ etwas Unbestimmtes resp. Unbestimmbares benannt.

D: ja? =ich glaub sie SIN auch sehr gut akzepTIERT BEIde als (.) LEHR LEHRerpersÖnlichkeiten IN der klAsse;
so mein eindruck; (-)
ja? (.) sie nicken [BEIde;]
S1: [joa(h). ((lacht))]
S2: [joa]
D: joa (.) DOCH also ich glaub au dass des SEHR gut passt so – (-)
ja.

Mit „ja?“ scheint sich der Dozent vergewissern zu wollen, ob seine Beteuerungen von den Studierenden angenommen werden. Wiederum werden Wahrnehmungen der Schüler*innen über den persönlichen Eindruck formuliert („sie SIN auch sehr gut akzepTIERT BEIde als LEHR LEHRerpersönlichkeiten IN der KlAsse“), in den ein vages Moment eingeschlossen bleibt. Erneut versucht der Dozent, die Bestätigung durch die Studierenden einzuholen und verbalisiert, was diese nonverbal anzeigen: „sie nicken BEIde“, zugleich äu-

doi.org/10.35468/6184-06

ßern sich die Studierenden mit „joah". Die im Zuspruch aufgeworfene Ambivalenz wird in einer zumindest verhaltenen bis möglicherweise verlegenen Positionierung der Studierenden aufgegriffen. Der Dozent wiederholt in korrigierender Weise ein „DOCH": Die zweifelnde Position wird darin den Studierenden zu- und zugleich abgesprochen. Nochmals bestärkt der Dozent den Passungseindruck, wobei mit „des" der konkrete Gegenstand vorausgesetzt wird und zugleich unbestimmt bleibt. Mit „au" wird ferner eine Bestätigung von anderer Seite – der der Studierenden? – eingeschlossen und aufgegriffen.

5.3 Vergleich und Deutung

Beim Vergleich der beiden Materialauszüge fallen vor allem Übereinstimmungen, aber auch einige Unterschiede auf. Das Thema ‚Lehrperson' wird am Rande der Besprechungen als relevante Kategorie i. d. R. von den Dozenten etabliert. Während in Beispiel 1 die Kommilitoninnen aufgefordert werden, diese Kategorie in ihre Reflexion aufzunehmen, werden in Beispiel 2 die Studierenden, die unterrichtet haben, adressiert, die vorgenommenen Zuschreibungen zu übernehmen.

Auffallend ist, dass die Thematisierung der Lehrperson von einem subjektiven, beziehungsorientierten Standpunkt aus vorgenommen wird – in Beispiel 1 aus der Perspektive der Schüler*innen- und Studierenden-Peers, in Beispiel 2 führt der Dozent seine Beobachtungen an. Damit ist für die Einschätzung zur Lehrperson von Studierenden die Sicht der anderen zentral. Dies ist umso bemerkenswerter, als dass in Unterrichtsnachbesprechungen Selbsteinschätzungen resp. Erstpositionierungen der Studierenden, die unterrichtet haben, stets vorangestellt werden (vgl. Brack 2019). Der Beziehungsbezug im Sprechen über die Lehrer*inpersönlichkeit in Unterrichtsnachbesprechungen ist Form und Inhalt zugleich. Inhaltlich wird in beiden Materialauszügen sowohl auf konkrete Fähigkeiten zur Unterrichtsführung und Beziehungsgestaltung als auch etwas Unbestimmtes und Polyphones rekurriert. In Beispiel 1 stehen die Norm des schüler*in- und peer-seitigen Wohlfühlens im Unterricht sowie das stimmliche Auftreten und die Ausstrahlung im Zentrum. In Beispiel 2 bezieht sich der Dozent stärker auf den engagierten Einsatz, den routiniert wirkenden Tafelanschrieb und auf die sorgende Haltung gegenüber den Kindern. Diese Rahmungen erinnern an „die Durchsetzung einer gewinnenden Stimmung im Unterricht" (Caruso 2003, 366). Unterschiede in den kriterialen Ordnungen liegen insbesondere in der Trainierbarkeit und Routiniertheit.

Die benannten Eigenschaften und erworbenen Fähigkeiten werden dabei als Indikatoren für eine Passung zum Beruf und Eignungsbeleg angeführt. So zeigt sich, dass in Beurteilungen Leistung mit vorhergehenden Personenmerkmalen, erworbenes Können mit einer Vorstellung von Sein verbunden

doi.org/10.35468/6184-06

wird. Insbesondere in Beispiel 2 ist neben dem Unbestimmbaren auch Zweifel, Ungewisses und Prekäres im Sprechen über die Lehrperson eingelassen. Darin kann erkannt werden, dass sich die Lehrperson immer wieder als solche zeigen und bewähren muss. Diese Figur erinnert an die Lehre zur Auserwähltheit von Menschen durch Gott, die nach Calvin bereits vor der Geburt erfolgt, aber den Menschen unbekannt ist (vgl. Schäfer & Thompson 2015, 24). Demnach ist Leistung, Anstrengung und insbesondere anhaltender Erfolg ein Indikator für die Erwählung (vgl. ebd.). An die Stelle der Erwählung tritt in der Thematisierung der Lehrperson die Frage der Eignung.

Diese Idee der Lehrperson – konstruiert im gestaltbaren Raum zwischen Fähigkeit und beziehungsorientierten Personenideal, als Ideal grundsätzlich gültig, bezogen auf die konkrete Person und ihre Entwicklung, aber immer wieder legitimierungsbedürftig – wird den Studierenden zur Anerkennung angeboten: in Beispiel 1 als Reflexionskategorie zur Beschreibung anderer und als Urteilsverkündung der Eignung, in Beispiel 2 in der ambivalenten Position zweifelnder Überzeugtheit. Im Vergleich zu anderen Positionierungen von Studierenden in Unterrichtsnachbesprechungen unterwerfen sie sich diesen angebotenen Adressierungen. Darin kann ein Hinweis darauf erkannt werden, dass sich die Studierenden „in dieser Weise adressieren [lassen], weil sie selbst die Personkonstruktion für die Konstituierung von Sinn einsetzen“ (Bröckling 2016, 36). So wird die Realfiktion ‚Lehrperson‘ gemeinsam hervorgebracht.

6 Diskussion

Dass diese Realfiktion relevant gemacht wird, entfaltet – unabhängig von ihrer inhaltlichen Auslegung – eine Wirkmacht für Subjektivierungen und die Frage nach Passung, Eignung und Reife. Wird die Figur in das kollektive Wissen der Lehrer*innenbildung aufgenommen und dort geteilt, ermöglicht sie in der machtvollen Konstruktion zwischen grundsätzlicher Persönlichkeit und ihrer Bewährung Selbstaufsicht und -disziplinierung in Abhängigkeit von den Einschätzungen anderer. Vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen zur Disziplinarmacht (vgl. Foucault 1996/2016) firmiert die Eignungsfrage dann nicht mehr als begründende Figur für die Praktiken der Lehrer*innenbildung, sondern als Durchgangspunkt für die Etablierung der Realfiktion Lehrperson und den damit einhergehenden Idealkonstruktionen sowie für die Implementierung einer über die Unterrichtsnachbesprechung und Lehrer*innenbildung hinausgehende Selbst-Reflexion, -Prüfung und -Aufsicht im Auge der anderen.

Sowohl Persönlichkeits- und Fähigkeitsbeschreibungen als auch Unbestimmbares und Irrationales sind für diese Fiktion konstitutiv. In Nuancen könnten

Unterschiede in der übergreifenden Realfiktion zur Lehrperson oder auch unterschiedliche Realfiktionen über die verschiedenen kriterialen Bezugsrahmen ausgemacht werden. Dies müsste anhand einer systematischen Analyse weiterer Materialstellen – auch aus anderen Korpora – erfolgen. Für eine Erweiterung auf die Professionalisierung in allen Lehrämtern wäre ferner zu untersuchen, inwiefern das Sprechen über die Lehrperson außerhalb der Grundschulpädagogik – oder gar entlang der Unterscheidung höherer vs. niederer Bildung (vgl. Deckert-Peaceman & Scholz 2016) – ähnlichen Wissensordnungen folgt.

Die Differenz in den Realfiktionen zur Lehrperson, die in der erziehungswissenschaftlichen Kontroverse über die Person in der Pädagogik erkannt werden können (siehe Kap. 2), spiegelt sich hingegen nicht in den analysierten Materialstellen. Vielmehr zeigt sich ein Amalgam aus Fähigkeits- und Eigenschaftssubjekt und zugleich seiner Unbestimmbarkeit und Irrationalität. Dieses Amalgam erinnert an eigenschafts- und kompetenztheoretische Beschreibungen, die als Indikatoren von Personen angelegt waren und die Idee einer Personkonstruktion als Träger*in von Eigenschaften und/oder Kompetenzen nutzen. Insofern lässt sich fragen, ob es Fähigkeitsbeschreibungen jenseits der Idee der Person geben kann, wie es Rothland (2021) anstrebt, oder diese auch als Chiffre für eine Personkonstruktion gedacht werden, die eher dem*der ‚Erziehungstechniker*in' nahestehen (vgl. Seichter 2018). Darüber hinaus gilt es, die Diskussion um die Relevanz der Person in der Pädagogik zwischen rationalisierbaren Aspekten und Irrationalem mit ihren jeweiligen Potentialen im Spannungsfeld zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung vor dem Hintergrund einer institutionellen Erzählung reflexiv aufzugreifen. Für die Praxis der Lehrer*innenbildung wäre dabei zu überlegen, wann und wie diese Diskussion einzubinden ist.

Literatur

Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. & Sandfuchs, U. (1999): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469–520.

Brack, L. (2019): Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bröckling, U. (2016): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. 6. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Caruso, M. (2003): Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayrischen Volksschulen (1869–1918). Weinheim u. a.: Dt. Studien Verlag.

Deckert-Peaceman, H. & Scholz, G. (2016): Vom Kind zum Schüler. Diskurs-Praxis-Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.

doi.org/10.35468/6184-06

Fabel-Lamla, M., Kowalski, M. & Leuthold-Wergin, A. (2024): Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von Schulpraktischen Studien zwischen Gestaltung von Reflexions- und Lernanlässen und (Selbst-)Bestätigung der Berufswahl. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen am Studienbeginn. In: M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei & B. Uhlig (Hrsg.): Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 207–227.

Foucault, M. (1994/2016): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 16. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Führer, M.-F. (2020): Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.

Hanfstingl, B. (2019): Lehrerpersönlichkeit: kritische Würdigung und Ausblick. In: U. Stefens & P. Posch (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Münster u. a.: Waxmann, 97–110.

Hutter, M. & Teubner, G. (1994): Der Gesellschaft fette Beute. Homo juridicus und homo oeconominus als kommunikationserhaltende Fiktionen. In: P. Fuchs & A. Göbel (Hrsg.): Der Mensch-das Medium der Gesellschaft? Frankfurt/M.: Suhrkamp, 110–145.

Kluchert, G. (2003): Die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion und die Bildungswachstumsschübe. Zur inneren Schulreform im 20. Jahrhundert. Zeitschrift für Pädagogik. 49 (1), 47–60.

Krauss, S. (2014): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: E. Terhart, M. Rothland & H. Bennewitz (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 171–191.

Leonhard, T.; Lüthi, K.; Bertschart, B. & Bühler, T. (2019): Bewährung im ‚Normengewitter'. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 8, 95–111.

Neuweg, G. H. & Mayr, J. (2023): Lehrer:innenpersönlichkeit. In: M. Rothland (Hrsg.): Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann, 101–119.

Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: I. Miethe & H.-J. Müller (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 35–56.

Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung'. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93 (2), 193–235.

Röbe, E., Aicher-Jakob, M. & Seifert, A. (2019): Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben. Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung. Paderborn: Ferdinand Schöningh|utb.

Rothland, M. (2021): Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs? In: Die Deutsche Schule, 113 (2), 188–198.

Schäfer, A. & Thompson, C. (2015): Leistung – eine Einleitung. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): Leistung. Paderborn: Schöningh, 7–35.

Schnebel, S. (2011): Gespräche über Unterricht als Teil der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 4 (2), 98–110.

Seichter, S. (2015): Auf was kommt es an, wenn es auf den Lehrer und die Lehrerin ankommt? Wissenschaftstheoretische und methodologische Überlegungen. In: S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.): Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties ‚Visible Learning'. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 127–137.

Seichter, S. (2018): Über den Kältetod in der Empirischen Erziehungswissenschaft. Oder: Wider die Verdinglichung der Person. In: N. M. Köffler, P. Steinmaier-Pösel, T. Sojer & P. Stöger (Hrsg.): Bildung und Liebe. Interdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld: transcript, 141–150.

Schüpbach, J. (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle“ von Theorie und Praxis!? Bern: Haupt.

Spranger, E. (1963): Der geborene Erzieher. 3. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.

doi.org/10.35468/6184-06

Wimmer, M. (1999): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 404–447.

Wrana, D. (2012): Theoretische und methodische Grundlagen zur Analyse diskursiver Praktiken. In: D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchungen. Opladen: Barbara Budrich, 195–214.

Autorin

Lydia Brack, Dr.'in
ORCID: 0000-0001-5242-0160
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung zum Lehrberuf, Subjektivierungsanalysen, (Post-)Digitalität und Unterricht aus der Perspektive der Kindheitsforschung
Email: brack@ph-ludwigsburg.de

doi.org/10.35468/6184-06

III Reflexionspraktiken in Unterrichts- und Schulentwicklung sowie Organisationsentwicklung

Charlotte Schweder-Lipowski und Christian Herfter

Reflektieren als dialogische Praxis der Unterrichtsentwicklung von Lehrpersonen und Forschenden

Abstract

Reflexion wird als grundlegender Anspruch an und Mittel zur Professionalisierung von Lehrkräften formuliert. In der Praxis findet diese Reflexion häufig als kommunikativer Prozess mit anderen und im Kontext von Entwicklung statt. So auch im von uns untersuchten Unterrichtsentwicklungsprojekt, bei dem Forschende und Lehrpersonen Unterricht gemeinsam planen, dokumentieren und reflektieren. Insbesondere die in der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung vollzogene dialogische Reflexionspraxis soll im Beitrag theoretisiert und empirisch analysiert werden. Reflektieren konzeptualisieren wir dabei als kollektives *doing theory*, welches sich durch das von machtvollen Verhältnissen durchgezogene Begegnen, Vermitteln und Übersetzen von unterschiedlichen Perspektivierungen, Norm- und Wissenshorizonten konstituiert. Entlang eines diskursanalytischen Zugriffs auf den Ausschnitt eines Unterrichtsentwicklungsgesprächs, bei dem sich die am Gespräch beteiligten Lehrpersonen und Forschenden explizit der Frage nach Form und Sinn von Reflexion widmen, arbeiten wir zwei Figurationen heraus: (1) Die wissenschaftliche Ermöglichung und Anleitung kommunikativer Reflexivität sowie (2) die Übersetzung eigener Reflexionserwartungen auf die pädagogisch überantworteten Schüler*innen.

Schlagworte: Reflexion, dialogische Praxis, Unterrichtsentwicklung, Wissensproduktion, doing theory

doi.org/10.35468/6184-07

1 Rahmung – Reflektieren in Entwicklungszusammenhängen

Reflexion ist aus der Forschung und Literatur zu Unterricht, Schule und Lehrberuf nicht mehr wegzudenken und wird dabei grundlegend als jener Teil der pädagogischen Praxis bestimmt, der „es Lehrenden ermöglichen soll, ihr professionelles Handeln zu überprüfen, zu revidieren und hinsichtlich gegebener Anforderungsräume zu justieren" (Reintjes & Kunze 2022, 10). Dabei wird Reflexion zumeist direkt als wesentlicher normativer Anspruch der (Weiter-) Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen ausgelegt (Wittek u. a. 2022, 39f.), bevor auf dieser Grundlage der damit bezeichnete Phänomenbereich (evaluativ) beschrieben wird. Bedingt durch diesen Fokus auf (die Bewertung von) Entwicklung bezieht sich ein Gutteil der Forschung auch auf Reflexion in Entwicklungskontexten, d. h. auf schulpraktische Erfahrungen im Lehramtsstudium, auf das Referendariat sowie auf Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. z. B. die Beiträge in Reintjes & Kunze 2022). Häufig sind in diesen Entwicklungskontexten auch Dritte beteiligt – z. B. als jene, die durch ihre Beteiligung (datengestützten) Anlass zur Reflexion und Versprachlichung des eigenen Handelns bieten oder als jene, die entlang institutionalisierter Qualifizierungsprozesse Reflexion einfordern, durch geeignete „Tools" (Scholl u. a. 2022) fördern und bewerten. Sind Dritte beteiligt, so wird Reflexion als kommunikative Praxis betrieben, deren situative Ausgestaltung man empirisch untersuchen kann – z. B. wie wir später noch ausführen werden, mit Blick auf das (nicht) kommunizierte Wissen, auf Machtverhältnisse und auf bestimmte Positionen, die in der Kommunikation (nicht) eingenommen werden (können).

Auch in unserem Text stehen ein solcher Entwicklungszusammenhang und Reflexion als kommunikative Praxis im Mittelpunkt: Spezifisch für unseren Kontext ist dabei eine zeitlich ausgedehnte Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Forschenden mit dem Ziel, Herausforderungen unterrichtlicher Praxis zu bestimmen, zu beobachten und zu dokumentieren sowie durch didaktische Variationen der Unterrichtsplanung zu adressieren. Unser Anliegen ist es im Folgenden, diesen rahmenden Entwicklungsprozess (siehe Abbildung 1) kurz zu skizzieren, um anschließend die darin eingebetteten Entwicklungsgespräche (Schritt 4) als *dialogische Praxis des Reflektierens* systematisch, d. h. theoretisch und empirisch, zu erschließen.

doi.org/10.35468/6184-07

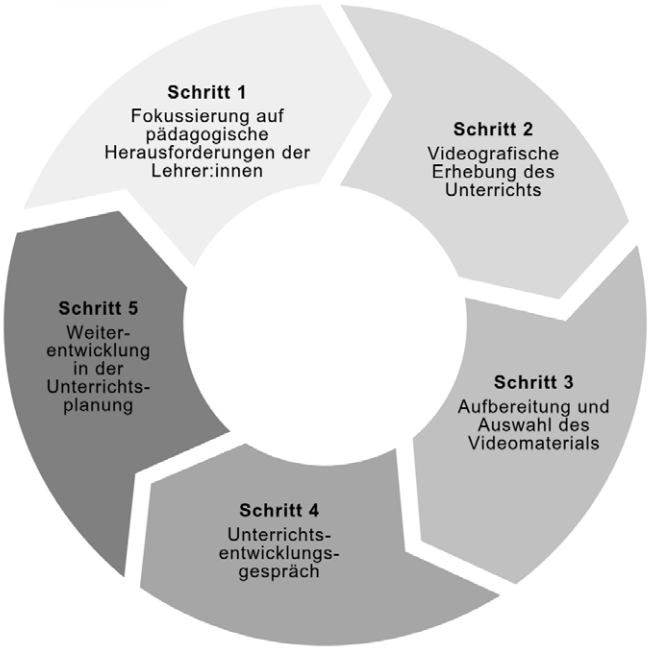

Abb. 1: Prozesse der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung

Schritt 1. Entlang von Herausforderungen, die die Lehrpersonen in einem inneren oder schulinternen Dialog mit Situationen der eigenen pädagogischen Handlungspraxis erkennen und begrifflich vorläufig zu bestimmen versuchen, formulieren wir[1] empirisch untersuchbare Fragestellungen und vereinbaren einen Zeitraum und Umfang für die Datenerhebung.

Schritt 2. Im Projekt setzen wir als gemeinsames Beobachtungsinstrument und Gesprächsgrundlage auf Videoaufzeichnungen (aus zwei feststehenden Kameraperspektiven), um einen Gutteil der (Über-)Komplexität, Vieldeutigkeit und Interpretationsbedürftigkeit des Unterrichts zu erhalten und in der weiteren Zusammenarbeit immer wieder und unter neuem Licht darauf Bezug nehmen zu können (vgl. Dinkelaker 2018).

1 Wenn auf ein nicht genauer bestimmtes ‚wir' Bezug genommen wird, dann ist stets auf einen Dialog verwiesen, an dem forschende und schulpraktisch tätige Personen beteiligt sind.

doi.org/10.35468/6184-07

Schritt 3. Aus dem gesammelten Material wählen wir als Forschende unterrichtliche Sequenzen aus, in denen die verabredeten Fragestellungen besonders gut sichtbar werden. Anschließend werden diese Ausschnitte in den Gesamtzusammenhang der aufgezeichneten Unterrichtsstunde(n) eingebettet.

Schritt 4. Daraufhin findet ein Gespräch aller Lehrpersonen und Forschenden statt, die wir als dialogische Unterrichtsreflexion fassen. Dabei werden die in Schritt 1 vereinbarten Fragestellungen zunächst vergegenwärtigt, eine kurze Beschreibung der ausgewählten Sequenzen als Arbeitspapier vorgelegt und zu Beginn erläutert. Anschließend werden die Aufzeichnungen aller ausgewählten unterrichtlichen Sequenzen nacheinander gemeinsam betrachtet. Das Videobild wird hierzu auf eine interaktive Tafel übertragen oder an die Wand projiziert; der Ton wird über Lautsprecher übertragen. Dabei erfolgt in der Regel eine kommentierende Einordnung der gezeigten Sequenzen in den auf dem Arbeitspapier festgehaltenen Kontext. Anschließend wird gemeinsam über das Gesehene und Gehörte gesprochen – in der Regel entlang der vereinbarten Fragestellungen, wobei sich diese im Gesprächsverlauf auch verschieben und erweitern können. Mit Miriam Sherin und Sandra Han (2004) lässt sich dieses spezifische Gesprächsformat als *video club* bezeichnen, bei dem die Videos dazu anregen sollen, den beobachteten Unterricht (inklusive seiner Zielsetzungen und inhaltlich-methodischen Planung) zu hinterfragen und in der Gruppe auszuarbeiten.

Schritt 5. Im Anschluss an die dialogische Reflexion findet eine Weiterentwicklung in der Planung des Unterrichts statt, die entweder im Rahmen von gemeinsamen Planungsgesprächen zwischen Forschenden und Lehrpersonen oder in den Fachkollegien an der Schule erfolgt. Damit verbunden ist dann auch eine Einbettung der geplanten Einheit in den Stoffverteilungsplan und damit eine zeitliche Verortung der Einheit im Schuljahr sowie eine Aktualisierung der unterrichtlichen Herausforderungen, die mit der geplanten Einheit adressiert werden sollen (vgl. Schritt 1).

Nachfolgend unternehmen wir den Versuch, uns den in *Schritt 4* beschriebenen Unterrichtsentwicklungsgesprächen entlang theoretischer Diskurse zu Reflexion und dialogischer Wissensproduktion anzunähern, um ein Vokabular für die Beobachtung, Beschreibung und Theoretisierung der dokumentierten Gesprächspraxis zu gewinnen.

2 Theoretische Annäherungen – Reflektieren als Dialog

Ganz grundsätzlich können die realisierten Gespräche zwischen Lehrpersonen und Forschenden entlang der oben angestellten Überlegungen als Organisationsformat bzw. Ort für „kommunikative Reflexivität […] über Unterricht" (Reh

doi.org/10.35468/6184-07

2004, 368) gelten. Mit *Reflektieren* bezeichnen wir eine sprachliche *und* soziale Praxis innerhalb dieses Formats, bei der sich Lehrpersonen und Forschende mit einem videographisch dokumentierten Unterrichtsgeschehen gemeinsam und kommunikativ auseinandersetzen. Dabei wird diesem – vor allem in Bezug auf die vereinbarten Herausforderungen und Fragestellungen zunächst inkohärenten und unklaren – Unterrichtsgeschehen Sinn verliehen. Konkret zeigt sich dies (zunächst auf der Ebene der strukturellen Beschreibung) an der schrittweisen und experimentellen Näherung an die pädagogischen Herausforderungen über eine Verkettung einer heuristischen Problembeschreibung mit Unterrichtsentwurf, -durchführung, -beobachtung und -reflexion, was zu einer veränderten Problembeschreibung führt. Dabei lassen sich die reflexiven Momente in diesem Prozess in doppelter Weise als *Dialog,* oder spezifischer mit Blick auf die im Kontext pädagogisch-professioneller Unterrichtsentwicklung aktivierten Wissensbestände als *doing theory* (Idel u. a. 2022, 227) verstehen, die jeweils entgegen der Auffassung handlungstheoretischer Konzepte nicht allein auf dem expliziten Wissen eines nachdenkenden Subjekts ruhen.

Erstens ist bereits der materiale Bezug, d. h. die als Ausgangspunkt der Entwicklung markierten Herausforderungen (Schritt 1; vgl. auch Idel u. a. 2022, 228), etwas Unverstandenes. Der von Donald Schön (1983, 131) beschriebene ‚Dialog mit der Situation', der mit John Dewey (1933/2008) als Zusammenspiel von Beobachtungen (der Ereignisse einer Situation) und darauf aufbauenden Schlussfolgerungen oder Theoretisierungen (Vermutungen, Hypothesen, Ideen) gedacht werden kann (vgl. Clarà 2015, 265ff.), ist folglich ein Brikolieren, ein experimentelles „sich ins Verhältnis setzen" zur beobachteten Praxis mit ungewissem Ausgang. Empirisch wäre dann danach zu fragen, wie im Reflektieren „Materiales (Unbegriffenes) und Intelligibles (Begriffliches) in ein produktives Überlagerungsverhältnis gebracht" (Thompson u. a. 2014, 16), also *doing theory* betrieben wird.

Zweitens ist Reflektieren im Kontext der Unterrichtsentwicklungsgespräche eine soziale Praxis, über die sich verschiedene Beteiligte gegenseitig in die Entwicklung des Unterrichts verwickeln bzw. darin verwickelt werden, bei der auch Implizites explizit gemacht werden kann (Idel u. a. 2022, 227). So kann in der sozialen Praxis des Reflektierens gemeinsam Wissen hergestellt werden, das den einzelnen Personen nicht zugänglich ist. Auch und gleichzeitig ist davon auszugehen, dass sich im gemeinsamen Gespräch verschiedene unterschiedliche Situationsdeutungen und Wissensbestände begegnen. Dies eröffnet dann aber unmittelbar die Frage, wie diese Herstellungsleistung koordiniert wird.

In einschlägigen Publikationen wird diesbezüglich die Symmetrisierung der Verhältnisse zwischen den Anwesenden als Demokratisierung der Wissensproduktion und Sozialbeziehungen normativ gefordert:

doi.org/10.35468/6184-07

> „Dialogic communication, then, entails the democratization of expertise in the sense that authorized forms of knowledge – especially knowledge that has its roots in research – relinquish their monopoly on expertise, other forms of knowledge gain recognition as forms of expertise, and other knowers become acknowledged as types of experts" (Philips 2011, 3).

Dabei ist empirisch davon auszugehen, dass mit jedem Gesprächseinsatz nicht nur auf ein bestimmtes (z. B. schulpraktisches, individuelles Erfahrungs- oder theoretisches) Wissen verwiesen wird, sondern dass dabei zugleich auch die Gültigkeit dieses Wissens gegenüber anderem Wissen und die Legitimität der eigenen Position (dazu bzw. darin) behauptet wird (vgl. Wrana 2015, 131). Es muss also analytisch darum gehen, in den Blick zu nehmen, wie sich bestimmte Situationsdeutungen und Wissensformen und die, sie artikulierenden Subjekte, situativ begegnen. Hierfür bieten sich Überlegungen zur „Analyse diskursiver Praktiken" (ebd.) an, die sensibel für Fragen der Verwobenheit von Wissen, Macht und Subjekt sind.

3 Analyse reflektierender Praktiken – Begegnungen und Übersetzungen von Wissen

Wie wir ausgeführt haben, wird Reflexion in Unterrichtsentwicklungsgesprächen, insbesondere durch die Beteiligung Dritter, zu einer sozialen und auf Wissen bezogenen Praxis, deren situative Ausgestaltung untersucht werden kann. Dabei ist ein wesentlicher Ausgangspunkt unserer methodologischen und methodischen Überlegungen der Gedanke der Wissensbegegnungen (Engel 2019) innerhalb eines kollektiven *doing theory* (Idel u. a. 2022, 227).
In unseren Analysen reflektierender Praktiken beleuchten wir zunächst die „Art und Weise, wie […] Unterschiede gemacht, Begründungen geleistet oder Gegenstände konstruiert werden" (Wrana 2015, 121), d. h. Wissen in das gemeinsame Gespräch eingebracht wird. Diese Einsätze sind dabei sowohl situativ eingebettet in vorherige und folgende Äußerungen (ebd.) als auch in eine größer und globaler zu denkende diskursive Praxis, die der jeweiligen Gesprächssituation immer schon vorausgeht und in der die Unterschiede, Begründungen und Gegenstände des jeweiligen reflektierenden Einsatzes immer schon relationiert sind (Wrana 2015, 132).[2] Man kann für die Untersuchung der Begegnung von Wissen also davon ausgehen, dass es immer schon

2 Zu denken wäre hier zum Beispiel an tradierte Perspektiven auf das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung (z. B. Schroeter & Herfter 2012), an gesellschaftlich geteilte Erwartungen an die Methodizität und Systematizität wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion (z. B. Hoyningen-Huene 2013) oder eingespielte Aufgabenteilungen zwischen Forschenden und Lehrpersonen in der Entwicklung von Schule und Unterricht (z. B. Herfter 2022).

doi.org/10.35468/6184-07

Vorstellungen darüber gibt, „welches Wissen gilt bzw. wie Wissen vermittelt werden kann" (Engel 2019, 738). Aber jeder Äußerungsakt konstelliert diese Elemente ggf. erstmals, erneut und immer ein wenig anders, postuliert eine Ordnung und setzt zugleich ein Gewicht für die Geltung dieser Position (Wrana 2015, 131f.). Mit den jeweiligen Einsätzen sind darüber hinaus jeweils auch Geltungs- und Identitätsansprüche verbunden, die spezifische Formen von Subjektivität hervorbringen. So ist mit Blick auf verschiedene Ansätze der forschenden Begleitung von Unterrichtsentwicklung davon auszugehen, dass Forschende und Lehrpersonen im Entwicklungsprozess unterschiedlich gestaltungsmächtige Positionen einnehmen können und müssen (vgl. Herfter 2022).[3] Auch diese können sich situativ jeweils anders vollziehen und gilt es folglich empirisch zu untersuchen (Wrana 2015, 121). Wir fokussieren diesen Überlegungen folgend in der Analyse auf Differenzen im Wissen und auf Verhandlungs- und Übersetzungsprozesse zwischen den verschiedenen Einsätzen, die sich z. B. in Modi der Pluralisierung, Dezentrierung oder Bekämpfung vollziehen können (vgl. Engel & Klemm 2019, 199).

Diese verschiedenen Facetten unserer Analyse des sozialen Vollzugs der Unterrichtsentwicklungsgespräche bündeln wir in sog. ‚Figurationen' (Wrana 2015, 134) des Reflektierens, mit denen wir versuchen, die Gleichzeitigkeit der sozialen Konstruktion von Wissen sowie der machtvollen Verhandlung bestimmter Perspektivierungen, Erwartungen und Normbezügen darzustellen. Sie stellen die formale Struktur der erwarteten Ergebnisse unserer interpretativen Arbeit dar.

In dem hier in den Blick genommenen Ausschnitt unserer Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen eines reformpädagogisch ausgerichteten Gymnasiums in freier Trägerschaft im Umland einer sächsischen Großstadt geht es thematisch um die Einführung und Weiterentwicklung einer Projektwoche in der Oberstufe. Diese Projektwoche, der ‚Pulsar' (vgl. ESBZ 2024), beginnt mit einer Input-Phase, in der die Lernenden in teils fächerübergreifenden Unterrichtsstunden an das jeweilige Rahmenthema („Perspektiven") aus verschiedenen (fachlichen) Perspektiven herangeführt werden. Nach diesem etwa anderthalbtägigen Input sollen sich die Schüler*innen festlegen, welchen Aspekt des Rahmenthemas sie besonders vertiefen wollen. Zu diesem gewählten vertiefenden Aspekt können und sollen die Schüler*innen während einer dann folgenden, zweitägigen Phase allein oder in Gruppen von bis zu drei Lernenden eigeninitiativ und (zeitlich wie räumlich) selbstorganisiert ein eigenes Projekt gestalten. Während dieser Phase unterstützen die Lehrpersonen und regen

3 Dies resultiert u. E. vor allem aus der Dominanz wissenschaftlicher Formen des Wissens und der Erkenntnisgenerierung innerhalb der Unterrichtsentwicklung. Als Resultat dieser Asymmetrie im Wissen werden „Entwicklungszumutungen" (Idel & Pauling 2018, 316) in erster Linie an Lehrpersonen (und fast nie an Forschende) herangetragen (vgl. Herfter 2022, 99ff.).

doi.org/10.35468/6184-07

auch den Austausch zwischen den Gruppen an. Am letzten Tag des Pulsars steht dann die Ergebnispräsentation in Form einer von den Akteur*innen so genannten ‚Komplexitätsparty' an: In einer Art Ausstellung werden die einzelnen Projekte zunächst im Klassenverband vorgestellt, danach können alle Angehörigen der Schule die Projekte selbständig erkunden.
Als konkretes Datum beziehen wir uns auf einen Ausschnitt eines Unterrichtsentwicklungsgesprächs, welchen wir ausgewählt haben, da sich die am Gespräch Beteiligten explizit der Frage nach Form und Sinn von Reflexion, vor allem in Hinblick auf Lernen und Lehren im schulischen Kontext, widmen. Eröffnet wird dieser Ausschnitt von der Frage eines Forschers zum konzipierten Ende des Pulsars als ‚Komplexitätsparty':[4]

Fm1: was is jetz eigentlich eure überlegung dahinter [...] zu sagn ä h [unsere pulsar] endet mit dieser komplexitätsparty/und nich zum beispiel mit ner individuelln reflexion nochmal darauf\

Fm1: <ja weil also ich denke dass man (.) grade also das- war ja meine überlegung also sprich wie kann man feststelln obs d a n niveau dahinter gibt\ [...] natürlich kann ma das als bauchgefühl habn abers hilft ja doch we n n d i e wenn die künstler innen einem das dann nochma selber erklärn\ und in diesem kunstinput war das ganz zentral\ also da wurde ja erstmal erl- erlebt und dann wurde darüber nachgedacht und dann wurde auch politische kunst vorgestellt und quasi der hintergrund na/das kann man ja in den werken gar nich um- mittelbar erkenn [...] also- wenn ihr euch das jetz auch scheinbar wichtig is im gespräch °n j a vielleicht diese diese reflexion° oder das einholen der absicht n oder die einbettung in den in den gesamtaufbau und so (.) °das einfach nochmal° von- den schüler innen abfragt

Thematisch knüpft diese Äußerung an verschiedene Situationsdeutungen aus dem bis dahin laufenden und vorherigen Reflexionsgespräch an, die hier nochmal expliziert und damit präsent gemacht werden: So geht es – in didaktischen Begriffen gefasst – um das „Niveau" der Projekte und damit – im weiteren Sinne, um eine mögliche Beurteilung dieser Projekte (als Produkte bzw. Beiträge für die Komplexitätsparty) und eine dadurch möglicherweise forcierte Orientierung der Schüler*innen auf jene Produkte statt einer inhaltlichen, prozessorientierten Auseinandersetzung mit den Inhalten.

4 Das Transkript enthält die institutionelle Zugehörigkeit (Forschende, Lehrende), zugeschriebenes Geschlecht (m, w) und eine identifizierende Nummer in der ersten Spalte. In der zweiten Spalte sind a) verbale Äußerungen sowie ggf. unverständliche („unv.") Äußerungen, b) nonverbale Aktivitäten der Beteiligten (kursiv) sowie c) paraverbale Informationen vermerkt. Für c) verwenden wir in Anlehnung an Götz Krummheuer und Natalie Naujok (1999, 113f.) folgende Sonderzeichen: „\" Senken der Stimme, „/" Heben der Stimme, „-" Stimme bleibt in der Schwebe, fett für Betonung, gesperrt für gedehnte Aussprache, „(.)" für eine Pause mit max. 1s Länge und „(Xs)" für eine Pause mit Angabe der Länge X in Sekunden.

doi.org/10.35468/6184-07

Als Frage formuliert, handelt es sich dabei um einen deutenden Vorschlag, Reflexion als Mittel zur inhaltlich-fachlichen (Selbst-)Verortung und als Darstellungsmöglichkeit eigener Lernprozesse zu verstehen. Es handelt sich um eine entwerfende Schlussfolgerung bzw. Idee auf Grundlage der Beobachtungen eines Forschenden zum Kunstinput, in welchem vermittelt wurde, dass politische Kunst erst durch die Einordnung des Werkes in einen politischen Diskurs („Hintergrund") durch den*die Künstler*in selbst politisch wird. Diese Übersetzungen von Beobachtungen in didaktische Begrifflichkeiten einerseits sowie in andere, zukünftige Kontexte andererseits lassen sich als spezifische Modi des Reflektierens verstehen, die wir als *Theoretisieren, Vergleichen* und *Übertragen* fassen. Auffällig an der Art des Sprechens ist eine Suchbewegung, die durch viele Abbrüche und Neuansätze geprägt ist. Gemeinsam mit der grammatischen Form der Frage, die auf expliziter Ebene Neugier an den (didaktischen) „Überlegungen" der Lehrpersonen zum Ausdruck bringt, gewinnt der thematische Neuansatz so eine gewisse Zurückhaltung, mit der die Aufforderung zum Neu-Denken bereits vollzogener pädagogischer Praxis („Kunstinput") und zum Entwurf zukünftiger Praxis (implizit) kommuniziert wird.
Deutlich wird hier, dass über den suchend-fragenden Modus des Sprechens in zwei Weisen die Norm dialogischer Wissensproduktion aufgerufen und aktualisiert wird: Einerseits wird die eigene Situationsdeutung als unsicher und hinterfragbar markiert, andererseits werden die Lehrpersonen („eure", „ihr", „euch") explizit dazu aufgefordert, zu reflektieren, d. h. eigene Überlegungen zu diesem spezifischen Sachverhalt bzw. diesen Beobachtungen aus der Projektwoche anzustellen. Diese Spannung kann als Versuch, die implizite Evaluationserwartung solcher Settings kommunikativ abzufedern, verstanden werden: Kritik wird hier als Neugier unterbreitet. Dennoch wird die machtvolle Adressierung und diskursleitende Positionierung im Sinne eines „wer fragt, führt" deutlich.
Daraufhin antwortet eine Lehrerin im Modus einer Erläuterung der Implementierung des Konzeptes nach dem Vorbild einer anderen Schule, von der das Format Pulsar „gemopst" wurde.

> Lw3: also das format is na nich von uns/(.) wir ham das ja gemopst (.) und- angepasst/u n d ä h m da endet tatsächlich (.) das nich mit der komplexitätsparty die machn noch ne reflexion am montag (3s) […] ich kann dir tatsächlich nich sagn was uns dazu geführt hat dass wir das bisher noch nich gemacht ham

Das Nachfragen einer Reflexion und damit der Anspruch des Forschenden wird legitimiert über die konzeptionelle Verankerung einer Reflexionsphase im Pulsar, wie dies an der Vorbildschule praktiziert wird. Deutlich wird an der abschließenden Äußerung im obigen Zitat; die *Erkenntnis einer unvoll-*

doi.org/10.35468/6184-07

ständigen Implementierung, für welche sie sich und ihre Kolleg*innen in der Verantwortung sieht.
Im darauffolgenden Gesprächsverlauf werden verschiedene Optionen und Modi einer Implementierung von Reflexionen im Pulsar diskutiert. Eine weitere Lehrerin, die nach einer zwischenzeitlichen Abwesenheit nun wieder am Gespräch teilnimmt, fragt daraufhin:

Lw2: also die schüler solln reflektiern° **warum** (.) frach ich mich also für uns/das is- die große frage soll die für uns/reflektiern damit **wir** da was draus habn von habn oder (.) wofür\ (3)

Das mehrmalige und intensive Betonen des „warum" als entscheidende „frage" verdeutlicht eine stark emotionalisierte Haltung zur aufgerufenen diskursiven Ordnung. Der Ausgangspunkt dieses reflektierenden Sprechens stellt ein noch nicht vollständig bewusstes Unwohlsein mit den Vorschlägen der Anderen dar. Im Sprechen wird nun versucht, dieses Unwohlsein kommunikativ zu bearbeiten.
Gleichwohl ist das Fragen an die anderen Diskussionsteilnehmenden gerichtet. Als Befürwortende sollen sie ihre Entscheidungen rechtfertigen und hinterfragen. Die mehrfache Wiederholung des „warums" zieht die Zielrichtung der Frage ins Lächerliche, sodass sie als rhetorisches Mittel anmutet: es kann eigentlich keine sinnvolle Antwort auf diese Frage geben. Gleichzeitig kann die Formulierung in Form einer Frage als Versuch, die Ablehnung in einen reflektierenden Dialog umzuformulieren, gedeutet werden. Das Fragen nimmt Anleihen an den in didaktischen Planungssettings üblichen Hinterfragen von Ziel und Mitteln (sichtbar ist demnach auch die semantische Ähnlichkeit zur Frage Fm1: „was is jetz eigentlich eure überlegung dahinter"). Lw2 nimmt somit eine oppositionelle Position zum entwickelten Diskursthema ein und verdeutlicht ihren Widerstand durch Parodie. So wird die äußere Form der fragenden Einsätze des Forschenden beibehalten, der Inhalt aber auf eine übertreibende und verspottende Wirkung hin verändert. In diesem veränderten Aufrufen des Originals liegt auch das übersetzende Moment dieses (parodierenden) Gesprächseinsatzes begründet.

Lw6: hattn wir ja vorhin gesagt g- also erstens für sich **selbst**/und zweitens um halt zu schaun (.) was ham die sich eigentlich für i- gedanken gemacht damit eben das produkt nich manchmal nur alleine steht [...] **und** ä h m (*schnalzt*) um auch zu schaun braucht es- gibt es gruppen oder schülerinn und schüler die beim nächstn mal vielleicht ne enger begleitung brauchn an verschiedenen stelln (.)

Der Einsatz einer weiteren Lehrerin zeigt, dass der vorherige Einsatz situativ als Kritik verstanden und beantwortet wird. Konkret wird die Kritik zum

doi.org/10.35468/6184-07

Anlass genommen, die bisher etablierten Diskussionsergebnisse zu iterieren: Reflexion sei sowohl für die Schüler*innen als auch für die Lehrpersonen sinnvoll. Die Schüler*innen könnten ihr eigenes Arbeiten betrachten, die Lehrpersonen könnten diese als formativ-diagnostisches Instrument zur Bewertung der Arbeitsprozesse verwenden („vielleicht ne engere Begleitung brauchn"). In diesem Äußerungsakt zeigt sich eine Rückbesinnung an bisher Gesagtes, wobei der Ausdruck „hatten wir ja gesagt" auch als Einschwören auf eine gemeinsame pädagogische Linie zu verstehen ist. So ist auch hier kein Suchen, Zweifeln oder Abwägen im Sprechen zu entdecken. Die Sinnhaftigkeit der Orientierung an Reflexion, welches das „wofür" und „warum" im vorhergehenden Äußerungsakt anfragte, wurde insofern nicht seiner Deutungsmacht beraubt, sondern als Anlass genommen, eine spezifische, didaktische und im Kollegium mehrheitlich vertretene Perspektivierung, die sich auch im Leitbild widerspiegelt, aufzurufen.

Ein auf diese Weise zur Aufführung gebrachtes und gerahmtes Reflektieren von Unterrichtshandeln verfolgt den Anspruch, in immer wiederkehrenden Situationsdeutungen schulisches Leitbild und unterrichtliche Praktiken ab- und anzugleichen und kann folglich als Form organisationalen Lernens verstanden werden (vgl. Steffens & Haenisch 2019). Insofern folgt dieses reflektierende Sprechen einer *organisationalen Selbstvergewisserung.*

Fm2: und da- dahingehend **frag** ich mich was bestimmt was oberstufe ist ob das das produkt an **sich** is oder der **prozess** an sich we i l die zwei die da oben saßen da gerechnet habn die habn nich verbalisiert was die gemacht habn und so ne reflexion hilft schon dass mal zu protokolliern und das nachvollzuziehen wie die dann den prozess selber dann vielleicht ö h reflektiern könn (.) und **da** könnt ich mir ganz gut vorstelln dass **solche** videos auch **helfen** könn dass sie das auch aktualisiern könn was sie da gemacht ham

Im Modus des ‚Experimentellen' (vgl. Idel & Pauling 2018) formuliert Forscher 2 die Vorstellung, die Videos auch den Schüler*innen zur Verfügung zu stellen, um deren Lernhandeln und Arbeitsprozess für eine Reflexion zu vergegenwärtigen. Die Videos werden hier als Außenperspektive, welche die eigene Selbstwahrnehmung irritieren, in Anschlag gebracht. Auffällig an dieser Äußerung ist die Formulierung: „da frag ich mich" als Erkenntnisinteresse: die reflektierende Auseinandersetzung der Schüler*innen mit den Videoaufnahmen könnte wiederum nachvollzogen und für die Erforschung und Weiterentwicklung des Unterrichts ausgewertet werden. Auch hierin findet sich das vorschlagende, deutende Sprechen, welches seine Zurückhaltung jedoch weniger durch offene Suchbewegungen, als durch Verdeutlichung der individuellen Perspektive auf den Gegenstand zur Schau stellt.

doi.org/10.35468/6184-07

Lw3: <hm hm/is ne total coole idee die schüler auch zu so ner zu solchen runden hier einzuladen

War das Setting des Vorschlages bisher noch offen, wird es nun mit den *video clubs* der Lehrpersonen („solche runden hier") assoziiert. Impliziert ist darin die Gleichsetzung kollektiv-professioneller und individuell-lernbezogener Reflexionsanlässe.

Lw2: **<na das seh ich kritisch ganz ehrlich** [...] ich denke/dass man (.) **generell aufpassen** muss dass nich alles verdaktisiert wird\ also (.) lernprozesse finden permanent statt **aber** das ganz zu reflektiern und zu reflektiern und zu reflektiern und dann auch noch **schüler** immer wieder reflektiern zu lassn (.) das find ich ä h **overdone**\ das (.) wir leben in einer zeit wo das **permanent** passiert alle bücher sind voll von didaktik kein mensch der ä h lehrbücher herstellt kann mehr differenziern zwischen dem was inhalte sind und was-**didaktik** ist und ständig werden da die schüler mit- didaktischen begriffen bombardiert (.) das find ich völlig überdone- overdone und dann wenn wir jetz hier auch noch anfang die schüler (.) in diesen reflexionsprozess den wir machen\ miteinzubinden dann find ich das ä h (.) nich richtig

Wurde die oppositionelle Position der Lehrerin zuvor durch insistierendes Fragen deutlich, so führt sie nun ihre Ablehnung explizit aus. Der Vorschlag, Schüler*innen über Videos zum Reflektieren anzuregen, wird in dieser Äußerung in eine allgemeine gesellschaftliche Entwicklung eingebettet, die von den Schüler*innen eine immer größere Reflexionsleistung und Eigenständigkeit in der Überwachung der eigenen Lernprozesse abverlange. Didaktik und Lernen von Inhalten würde zunehmend verwechselt – die Grenzen zwischen dem, was die Lehrpersonen anginge (also Didaktik) und den Lerninhalten der Schüler*innen verschwömmen. Dies erinnert an Andreas Gruschkas (2005) Kritik an einer formalen Bildungsidee, nach welcher fächerübergreifende Kompetenzen, wie auch Reflexion durch die permanente Selbstbeschäftigung des Subjektes, den Zugang zum Inhalt verstellen würden. In der Rezitierung und der herabsetzenden Bewertung der Didaktischen Entwicklung als ‚overdone' und der eingebrachten Idee als ‚Überdrehung' positioniert sich die Sprecherin als advokatorische Instanz, die vor unverantwortlichen und potenziell gefährlichen Ideen und deren Folgen für die anvertrauten Schüler*innen *warnt*.

Hieran lässt sich das Aufeinanderprallen gleichrangiger, aber widerstreitender pädagogischer Normen aufzeigen: Judith Küper (2022) folgend, müsse in einer pädagogischen Situation die Gültigkeit und Auslegung eines Normhorizontes reflektiert und jeweils neu bestimmt werden. In diesem Falle widersprechen sich der Anspruch an eine weitgehende Autonomie der Schüler*innen über die eigenen Lernprozesse einerseits und die Orientierung am

doi.org/10.35468/6184-07

Schutz vor Überforderung andererseits. Im Moment der Verhandlung eines außenstehenden Einsatzes (hier der Vorschlag einer videobasierten Reflexion durch Schüler*innen), welcher in die eigene Handlungslogik überführt werden müsste, brechen die jeweils unterschiedlichen Positionen auf.
Die hierauf zeitlich folgenden Einsätze weiterer Lehrpersonen können inhaltlich als Versuche der rhetorischen Überzeugungsarbeit für die Arbeit mit Videos gelesen werden:

Lw3: <hm m/und gleichzeitig is das auch für- also ich weiß nich wies dir geht aber wenn ich mein prozess so (.) direkt reflektiere/so im gespräch is das was anderes als wenn ich mich hinsetze mit gezielter fragestellung mir videomaterial angucke\ also das hat für mich ne andere qualität und is vielleicht für schüler doch auch interessant

Das „videomaterial" wird hier als unabhängiger empirischer Beleg, als Evidenz, angeführt, welcher durch seine „qualität" in Verbindung mit einer Fragestellung eine stärkere Fokussierung und Tiefe der Reflexion verspricht. Reflexion an sich wird hier in die Nähe zu Forschungspraktiken gerückt. Der Einsatz versucht, die Einsicht in die eigene Reflexionserfahrung zu explizieren. Diese ist, dem dialogischen Setting folgend, zwar rückbezüglich auf die eigene Erfahrungsqualität gerichtet, aber in ihrer rhetorischen Inszenierung an ein „du" – hier Lehrerin 2 als ‚Gegenspielerin' – gerichtet. Das Gegenüber wird explizit dazu aufgefordert, ebenfalls *Einsicht* in die besondere Qualität der Reflexion mit Videos zu äußern. Würde sie dies verneinen, würde sie das ganze, wesentlich auf dieser Annahme beruhende Verfahren von Reflexion und Entwicklung des Unterrichts infrage stellen. Die Wirkmächtigkeit der Reflexion ist auf die *Zustimmung* und *Rückversicherung* durch das Lehrer*innenkollektiv angewiesen. In anderen Worten: Die Ungewissheit des eigenen gedanklichen Experimentierens (Brikolierens) wird in einem kommunikativ erzielten Konsens aufgelöst.

Lw1: ja/ich [...] denke es is ja eigentlich nochma zusätzliche zeit die sie bekomm um sich selbst auch in ihrem lernprozss einordnen zu könn **ne**/und das brauchen sie ihr leben **lang** (.) wie äh- strukturier ich mich **selbst** (.) [...] und wenn man das aufschreibt verlangsamt man ja auch denkprozesse das heißt wenn jetzt (.) zum ende [**des pulsares**] ham die so viele **gedanken** im kopf ham die so viel **input** (.) und müssen dann das- rüber **reflektiern**/(.) ich- **denke** (.) mhja was du sagst mit verdaktisiern/(.) es sind natürlich auch strategien die man lern **kann**/ne/

Auch in der folgenden Äußerung wiederholt sich die explizierende, auf die Einsicht der Anderen gerichtete Reflexion: Die Formulierung „ich denke" verdeutlicht dabei die Veräußerung von individuellen Annahmen über Reflexion:

doi.org/10.35468/6184-07

dieser wird eine Lerngelegenheit als Verlangsamung des Denkens zugesprochen. Die Reflexion des eigenen Lernprozesses wird als lebenslange Aufgabe der Selbsteinschätzung behauptet. Auch hier wird von einer Allgegenwärtigkeit der Reflexionsanforderungen ausgegangen, jedoch wird diese nicht problematisiert. Stattdessen wird zwischen bewusst angeleiteter und selbstläufig stattfindender Reflexion unterschieden und somit die Gegenposition aufgegriffen und differenziert. Aufgabe der Didaktik wäre also, Gelegenheiten und Strategien des richtigen Reflektierens zu ermöglichen. Reflexion wird hier in den Rahmen des Ermöglichens eines nachhaltigen Lernens und der Selbstermächtigung der Schüler*innen gestellt, für welche die Lehrpersonen verantwortlich sind.

> Lw2: **ja** ich- denke (.) die **tendenz** is dahingehend dass sich lehrer und lehrerinn zunehmend aus ihrer verantwortung˜\ **nehmen** (.) **und** das den schülern (.) überlassen mehr- (.) **zunehmend** (.) is- **meine** beobachtung\ […] ich sehe das so dass das **meine** verantwortung als lehrerin is das beurteiln zu könn also ich hab ne **rolle** einzunehm als lehrerin/(.) und ä hm ich hab ne **verantwortung** als lehrerin und die (.) ä hm (.) will ich nich abgegeben und- ich **überfordere** schüler gradezu damit **wenn** ich sie abgebe

In erneuter Gegenrede wird die Erweiterung von Reflexionsgelegenheiten einer Verantwortungsabgabe und -übertragung auf die Schüler*innen gleichgesetzt. Lehrpersonen würden sich in der aktuellen didaktischen Entwicklung „zunehmend aus ihrer verantwortung nehmen" – Schüler*innen müssten sowohl den eigenen Lernprozess steuern, als auch den Lernerfolg bzw. den Ertrag selbst einschätzen. Es wäre demgegenüber jedoch zuvörderst die Verantwortung der Lehrperson, dies für die Schüler*innen zu übernehmen. In der Betonung des didaktischen Prinzips der Reduktion, um Überforderung mit der Offenheit der Welt abzuwehren, positioniert sie sich erneut ethisch-moralisch bzw. advokatorisch zum Interesse der Schüler*innen und ruft ihre Kolleg*innen zur Vorsicht auf. Obwohl und gerade weil der Verantwortungsbegriff als Leerformel erscheint, ist er durch die Unterstellung der Unterlassung wirkmächtig. So werden in der unterstellten Unterlassung die situativen Ansprüche der Kinder und Jugendlichen als „pädagogisch überantwortet[e] Ander[e]" (Küper 2022, 225) unmittelbar zur Berücksichtigung aufgerufen. Gleichzeitig bleibt durch die Leerformel offen, „welche Normen situativ gültig sind und wie diese auszulegen sind" (ebd., 166). Dies gilt insbesondere auch deshalb, weil die „innerhalb der pädagogischen Praxistradition gelten[den] verbindlichen Normen […] aufgrund ihrer Konflikthaftigkeit zu gewichten sind" (ebd., 223). Während Küper entlang dieser Überlegungen zum Schluss kommt, dass das reflektierende Subjekt seiner Deutungssouveränität beraubt wird, wirkt die Positionierung Lw2s doch sehr gewiss und souverän.

doi.org/10.35468/6184-07

Deutlich werden die unterschiedlichen Auslegungen einer gemeinsamen und grundlegenden Orientierung an Verantwortungsübernahme gegenüber bzw. das Ermöglichen von Selbstermächtigung von Schüler*innen. Die Auseinandersetzung mit den Einsätzen der Forschenden bringt die Lehrpersonen dazu, ihre impliziten Annahmen zu explizieren, jedoch nur so weit, dass sie in der Explikation gleichzeitig um die Gültigkeit der eigenen Normauslegung ringen. Die Begegnung mit dem wissenschaftlichen Wissen wird dabei nicht als offener Bruch gewagt, obwohl dieses als Teil der „Verdidaktisierung" ebenso zu kritisieren wäre. Vielmehr ist sie Schauplatz von Übersetzungen: So wird innerhalb des Kollegiums ausgehandelt, für welche Organisationsmitglieder die aufgerufene Reflexionsnorm und die damit verbundenen Transformationserwartungen pädagogischer Praxis Geltung beanspruchen können.

4 Fokussierung – Figurationen des Reflektierens

Abschließend wollen wir den zuvor angelegten Spuren folgen und unsere Einsichten in den sozialen Vollzug der untersuchten Unterrichtsentwicklungsgespräche fokussieren. Dabei geht es uns darum, die Gleichzeitigkeit der sozialen Konstruktion von Wissen, der machtvollen Verhandlung und Übersetzung bestimmter Perspektivierungen, Erwartungen und Normbezügen in unterschiedlichen Gesprächs- und Reflexionszusammenhängen (als Figurationen) herauszuarbeiten.

Bezüglich der diskursiven Eingebundenheit der forschungsbasierten Positionen – im Gespräch repräsentiert durch die anwesenden Forscher*innen – kann eine erste Figuration als *wissenschaftliche Ermöglichung und Anleitung kommunikativer Reflexivität* rekonstruiert werden. Forschende zeigen sich dabei als Reflexionsanleitende, in dem Sinne, dass sie einen reflektierend-fragenden Modus vorführen, der die Lehrpersonen dazu anhält, bestimmte Annahmen zu hinterfragen und Möglichkeiten auszuloten. Das Einfordern von Begründungen und das Anbieten von Alternativen kann dabei als Versuch der sprachlichen Explikation von Situationen und Erfahrungen verstanden werden (vgl. Dewey 1933/2008), um sie im Dialog einer (Neu-)Perspektivierung zugänglich zu machen. Sichtbar wird weiterhin ein Modus des Reflektierens, welcher sensu Dewey folgendermaßen begriffen werden kann: Einsätze werden als Ideen formuliert, welche auf Beobachtungen der Situation bzw. des stattgefundenen Gesprächs basieren; didaktische Möglichkeiten der Implementierung von Reflexion werden herausgestellt, um dann die Lehrkräfte mit ihren Erfahrungen darauf antworten zu lassen (vgl. Dewey 1933/2008). Der Trialog mit Situation und anderen Beteiligten führt nun dazu, dass implizite, vermeintlich geteilte Normen pädagogischer Praxis expliziert werden müssen und so die Implikationen der Reflexion von Schüler*innen umfassend betrach-

doi.org/10.35468/6184-07

tet werden. Deutlich ist damit auch, dass die Forschenden als Ermöglichende kommunikativer Reflexivität über Unterricht zwar eigene Situationsdeutungen setzen und Positionierungen einfordern, gleichzeitig aber immer wieder versuchen ihre (wissenschaftlich-analytische) Expertise und Wissensautorität mit der Formulierung von ‚Einfällen' zu verschleiern bzw. zurückzunehmen. Ihre Wissenseinsätze werden damit rhetorisch als kontingente, vorläufige Perspektivierungen (statt als Wahrheiten) inszeniert, um im Sinne einer Demokratisierung der Wissensproduktion andere Stimmen gleichberechtigt zu Wort kommen zu lassen (vgl. Philipps 2011). Die Positionierung der Forschenden kann somit als „zur Reflexion Beratende" betrachtet werden, bei welcher nach Maier Reinhard u. a. (2012, 163) im „Moderationshandeln […] Lesarten zwar irritiert werden", die Forschenden „aber keinen privilegierten Zugang zu einem disziplinären Wissen für sich in Anspruch nehmen" dürfen. Dieser darin angelegten Symmetrisierung entgegenlaufend, werden jedoch vorrangig die Lehrpersonen als reflektierende, innovative Subjekte (vgl. Idel u. a. 2022) adressiert, die sich nicht nur innovationswillig zu zeigen, sondern auch ihre Beweggründe und deren Limitationen zu explizieren und einen Gutteil der aktiven Redearbeit zu leisten haben. In dieser Adressierungsfiguration wird somit die Norm der Ausrichtung von Reflexion an Rationalität, Sachgebundenheit, sowie Stringenz in der Argumentation, übersetzt. Zwar wird inhaltliche Expertise zurückgenommen, aber zielgerichtete didaktisch-pädagogische Reflexion als an wissenschaftlichen Normen orientiert angeleitet. Angelehnt an die Überlegungen von Susan Leigh Star und James R. Griesemer (1989) kommt gerade der ‚methodischen' Anleitung zur Einbindung videografischer Dokumentationen eine besondere Bedeutung zu: Diese dienen als deutungsoffene, aber dennoch robuste kommunikative Anker (sogenannte *boundary objects*), die es ermöglichen, verschiedene Perspektiven und Normbezüge aufeinandertreffen zu lassen, zu übersetzen und auszuhandeln.

Charakteristisch für das aufeinander bezogene Reflektieren der Lehrpersonen ist der gemeinsame Reflexionsanlass, der in den Reflexionsräumen für die Schüler*innen gefunden wird: Soll diesen ermöglicht werden, mit Hilfe von Videos ihren eigenen Lernprozess zu betrachten? Wir fassen diese zweite Figuration als *Übersetzung eigener Reflexionserwartungen auf die pädagogisch Überantworteten*. Dahinter steht eine komplexe Übersetzung eines wissenschaftlich-methodischen Vorgehens der Wissensproduktion über Lehr-Lernhandeln (und deren normative Ansprüche auf Nachvollziehbarkeit und Reproduzierbarkeit) in eine Technik der Selbstbefremdung und -reflexion. Diese Technik zielt (zweckrational) darauf ab, dass Schüler*innen ihre Innenperspektive überwinden und gleichzeitig generalisiertes Wissen über ihren eigenen Lernprozess gewinnen. Ebenso ermöglicht sie es Lehrpersonen, diagnos-

doi.org/10.35468/6184-07

tisches Wissen zu gewinnen, das für Bewertungen relevant ist. Somit müssen auch die eben genannten normativen Ansprüche in pädagogische Konzepte wie z. B. Verantwortung, (Ermöglichung von) Autonomie und lebenslanges Lernen übersetzt werden. Im dialogischen Reflektieren zeigt sich diese Übersetzungsleistung u. a. auch darin, dass es ausgehend von gemeinsamen Reflexionsanlässen und einer „Bindung an die gemeinsame Verantwortung, den kindlichen Bildungs- und Lernprozessen Präsenz und Geltung zu verschaffen" (Thompson 2017, 243) zu einer – jeweils situativ rückgebundenen – Auslegung und Verhandlung pädagogischer Normen kommt, die einerseits mit dem jeweils eigenen pädagogischen Selbstbild und Anspruch an Verantwortung vermittelt werden muss und andererseits den „Verständigungsanspruch und […] Kern einer ‚pädagogischen Sprachgemeinschaft' begründet" (ebd.). Während darin einerseits eine Ermöglichung von Selbstermächtigung im Sinne der Normorientierung an Eigenständigkeit gesehen wird, wird dies andererseits als Überforderung, also als ein zu hohes Maß an Eigenständigkeit, abgelehnt. Aus dem Versuch, der jeweiligen Perspektive im Dialog Geltung zu verschaffen, entspinnt sich zwar die prinzipielle Möglichkeit der eigenen Ansprüche und deren Konsequenzen bewusst zu werden, jedoch bleibt der analysierte Reflexionsprozess im persuasiven, legitimierenden Sprechen verhaftet. So werden die situative Gültigkeit und Auslegung der eigenen Normen jeweils als Antwort auf die Ansprüche der pädagogisch Überantworteten behauptet und dabei deren Kontingenz nicht in Rechnung gestellt, wodurch sich ein konfrontativer Modus des Gesprächs ergibt. Statt eines Konsens (z. B. Steffens & Haenisch 2019, 323) zeigt sich u. E. hier vielmehr die machtvolle und umkämpfte Durchsetzung bestimmter Perspektivierungen und Normbezüge in Orten kommunikativer Reflexivität über Unterricht.

In beiden Figurationen zeigt sich, wie im Reflektieren als dialogische Praxis Position und Differenz von Situationsdeutungen zur Verhandlungssache wird und diese Verhandlung ebenso durch Vielstimmigkeit wie durch präfigurierte Wissensordnungen – z. B. zur pädagogischen Verantwortung von Lehrpersonen, zu Autorität wissenschaftlichen Wissens – geprägt ist. Offen bleibt – bedingt durch die Anlage unserer Studie – die Frage hinsichtlich der Bedeutung konflikthafter Konfigurationen in den Reflexionsgesprächen für die darauffolgende Planung gemeinsamen Unterrichts. Es wäre der Frage nachzugehen, inwiefern für die Planung gemeinsamen Unterrichts Konsens zwischen den Lehrpersonen (z. B. hinsichtlich ihrer Auslegungen pädagogischer Verantwortung) erforderlich ist, oder auch eine abwägende und konfrontativ-persuasive Figuration produktiv werden kann. Weiterhin stellt sich die Frage, ob und welche Verantwortung Forschende in der Herstellung von Konsens und produktiver Differenz tragen.

doi.org/10.35468/6184-07

Literatur

Clarà, M. (2015): What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. Journal of Teacher Education, 66(3), 261–271.

Dewey, J. (2008): How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. In: J. A. Boydston (Hrsg.): The later works of John Dewey. Southern Illinois Univ. Press,105–352.

Dinkelaker, J. (2018): Reversible Selektivität. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 141–158.

Engel, N. (2019): Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 65(5), 730–747.

Engel, N. & Klemm, M. (2020): Nach der Globalisierung oder transnationales Wissen in der Übersetzung. In: N. Engel & S. Köngeter (Hrsg.): Übersetzung: Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken. Wiesbaden: Springer, 195–217.

Evangelische Schule Berlin Zentrum (ESBZ) (2024): Pulsar. https://www.neue-oberstufe.de/lernformate/pulsar/pulsar (letztes Abrufdatum: 02.04.2025)

Gruschka, A. (2005): Das Kreuz mit der Vermittlung. In: P. Stadtfeld & B. Dieckmann (Hrsg.): Allgemeine Didaktik im Wandel. Klinkhardt, 13–37.

Herfter, C. (2022): Konstruktion und Aushandlung von Wissen in der Unterrichtsentwicklung: Kritische Perspektiven auf Verhältnissetzungen von Wissenschaft und Schulpraxis. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 11, 97–111.

Hoyningen-Huene, P. (2013): Systematicity. New York: Oxford University Press.

Idel, T.-S. & Pauling, S. (2018): Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. In: DDS – Die Deutsche Schule, 110(4), 312–325.

Idel, T.-S., Pauling, S., Hinrichsen, M., Hummrich, M., Moldenhauer, A., Asbrand, B. & Martens, M. (2022): Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Klinkhardt, 226–241.

Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999): Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Leske + Budrich.

Küper, J. E. (2022): Das Antworten verantworten: Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Maier Reinhard, C., Ryter Krebs, B. & Wrana, D. (2012): Spielzüge des Lernberatungshandelns: Eine empirische Analyse von Lernberatungsinteraktionen. In: D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen: Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen.Opladen: Budrich, 161–194.

Phillips, L. (2011): The promise of dialogue: The dialogic turn in the production and communication of knowledge. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50(3), 358–372.

Reintjes, C. & Kunze, I. (2022): Editorial: Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung.Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9–17.

Reintjes, C. & Kunze, I. (Hrsg.) (2022): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung.Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Scholl, D., Völschow, Y., Anders, D., Küth, S., Warrelmann, J.-N., Kleinknecht, M., Prilop, C. & Weber, K. (2022): Wie kann die professionelle Reflexion von angehenden Lehrer*innen digital gefördert werden? – Chancen und Grenzen neuer Tools in der Lehrer*innenbildung. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185–203.

doi.org/10.35468/6184-07

Schön, D.A. (1983): The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.
Schroeter, R. & Herfter, C. (Hrsg.) (2012): Publikationsreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig: Bd. 3. Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
Sherin, M.G. & Han, S.Y. (2004): Teacher learning in the context of a video club. Teaching and Teacher Education, 20(2), 163–183.
Star, S.L. & Griesemer, J.R. (1989): Institutional Ecology, ‚Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. Social Studies of Science, 19(3), 387–420.
Steffens, U. & Haenisch, H. (2019): Das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Umsetzung in der Schule. In: U. Steffens & P. Posch (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Münster: Waxmann, 315–337.
Thompson, C. (2017): Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In: K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Wiesbaden: Springer, 231–265.
Thompson, C., Jergus, K. & Breidenstein, G. (Hrsg.). (2014): Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist-Metternich: Velbrück.
Wittek, D., Poel, K.t., Lischka-Schmidt, R. & Leonhard, T. (2022): Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit – grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Klinkhardt, 39–57.
Wrana, D. (2015): Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In: F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.): Methoden einer Soziologie der Praxis.Bielefeld: transcript, 121–144.

Autorinnen

Schweder-Lipowski, Charlotte
ORCID: 0009-0001-4032-2798
Universität Leipzig
Arbeitssschwerpunkte: Kulturtheoretische und international-vergleichende Perspektiven auf die Zusammenarbeit von Forschung und Schulpraxis in der Unterrichtsentwicklung
Email: charlotte.schweder@uni-leipzig.de

Herfter, Christian, Dr.
ORCID: 0000-0003-3781-2013
Universität Leipzig
Arbeitsschwerpunkte: Herstellung und Transformation (schul-) pädagogischen Wissens, praxistheoretische, didaktische und international-vergleichende Perspektiven auf Unterricht und seine Entwicklung, Digitalisierung der Lehrer*innenbildung
Email: christian.herfter@uni-leipzig.de

doi.org/10.35468/6184-07

Anja Langer

Von der (Heraus-)Forderung, die eigene Praxis zu verunsichern. Analysen zu diskriminierungskritisch ausgerichteten Reflexionsprozessen

Abstract

Im Beitrag wird sich mit Prozessen der (Selbst-)Reflexion im Anspruch von Diskriminierungskritik auseinandergesetzt. In diskriminierungskritischen Ansätzen zu Professionalisierung und Schulentwicklung wird (Selbst-)Reflexion als konstitutives Moment von Diskriminierungskritik angesehen; eine ‚reflexive Auseinandersetzung' mit schulischen Selbstverständlichkeiten und mit der eigenen Eingebundenheit in die Fortschreibung diskriminierender Verhältnisse wird als Forderung an Lehrer*innen herangetragen. Hier nimmt der Beitrag seinen Ausgangspunkt: Zunächst wird aus subjektivierungs- und hegemonietheoretischer Perspektive plausibilisiert, inwiefern diese Forderung höchst voraussetzungsreich ist. Im Lichte dieser Perspektivierung wird sodann das Sprechen von Pädagog*innen in diskriminierungskritisch ausgerichteten Settings adressierungsanalytisch rekonstruiert. Es wird danach gefragt, wie sich diskriminierungskritische Reflexionsprozesse in situ vollziehen und welche Ambivalenzen ihnen eingeschrieben sind. Ausgehend von den Rekonstruktionen wird argumentiert, dass eine Ermöglichungsbedingung diskriminierungskritischer Reflexionsprozesse in der Stiftung von Inventarisierungsanlässen liegen könnte, die – niemals zwangsläufig, aber potenziell – dazu führen, dass diskriminierender Praxis die Zustimmung entzogen wird.

Schlagworte: Diskriminierungskritik, Schulentwicklung, Professionalsierung, Hegemonie- und Subjektivierungstheorie, Adressierungsanalyse

1 Auftakt: Reflexion als Verunsicherung der eigenen Praxis

Aktuelle erziehungswissenschaftliche Debatten rund um Schule und deren Veränderung sowie um pädagogisch-professionelles Tun im Anspruch von Diskriminierungskritik sind geprägt von einer *Reflexionsanforderung*, die sich

doi.org/10.35468/6184-08

an (angehende) Lehrer*innen richtet (vgl. z. B. Leiprecht 2015; Steinbach 2017; Ivanova-Chessex u. a. 2017; Kourabas & Mecheril 2022). Wenngleich hierbei jeweils etwas unterschiedlich auf ‚(Selbst-)Reflexion' rekurriert wird, lässt sich übergreifend Folgendes feststellen: Prozesse der Reflexion werden in diesen diskriminierungskritisch ausgerichteten Überlegungen in Verbindung gebracht mit einer Auseinandersetzung mit und Anerkenntnis von der Allgegenwärtigkeit diskriminierender Praktiken und Verhältnisse; damit einhergehend wird insbesondere die Bedeutsamkeit einer selbstkritischen Beschäftigung von Lehrer*innen mit ihrer eigenen Involviertheit in die Hervorbringung und Fortschreibung von Diskriminierung unterstrichen (vgl. z. B. Messerschmidt 2016; Shure & Steinbach 2020). Als notwendig erachtet wird eine Auseinandersetzung mit den eigenen Verwobenheiten, da Diskriminierung – so etwa in Form von Rassismus oder Sexismus – als gesellschaftsstrukturierendes Prinzip verstanden wird und somit auch pädagogische ebenso wie organisationale Praktiken in Schule als gesellschaftlicher Institution als von Diskriminierung durchzogen gedacht werden (vgl. z. B. Hummrich 2017; Ivanova-Chessex & Steinbach 2023). Insofern Diskriminierung in alltägliche schulische Praktiken vielfach eingeschrieben ist, diskriminieren Lehrer*innen im Zuge ihres pädagogischen und organisationalen Tuns demnach oftmals unbewusst bzw. nicht-intentional.

Besonderes Augenmerk legen diskriminierungskritische Ansätze daher auf die Infragestellung von schulischen Normalitäten und Selbstverständlichkeiten, um ebendiese im Anspruch von Diskriminierungskritik neu in den Blick nehmen und verändern zu können. So halten bspw. Veronika Kourabas und Paul Mecheril (2022, 23) mit Blick auf Rassismus fest, dass ebendieser ein „gewöhnliches und gesellschaftliche Normalität kennzeichnendes Unterscheidungsschema" darstellt. Eine „Reflexion der Wirkungen rassistischer Ordnungen und Praktiken" (ebd., 27) und eine „Kritik an jenen Ordnungen, Strukturen und Praktiken" (ebd.) wird vor diesem Hintergrund zu einer „grundlegende[n] Aufgabe pädagogischer Professionalisierung" (ebd.). Auch Anja Steinbach (2017) verweist im Anschluss an wegweisende Vorarbeiten Rudolph Leiprechts (2015) und Astrid Messerschmidts (2016) darauf,

> „dass in pädagogischen Professionalisierungsprozessen die eigene ‚Involviertheit in Machtverhältnisse' (Messerschmidt 2016) sichtbar gemacht und die ‚(ungewollte) Verstrickung in institutionelle und strukturelle Ausgrenzung' (Leiprecht 2015: 134) einer ‚kontinuierlichen Selbstreflexion' (ebd.) unterzogen werden sollte" (Steinbach 2017, 409).

Steinbach (ebd., 400) argumentiert daran anschließend u. a., dass Lehrer*innenbildung „selbstreflexiv und anrufungssensibel" auszurichten ist. Vanessa Ohm und Kolleg*innen (2022, 289f.) konstatieren, es sei nötig, dass „Leh-

rer*innen dazu befähigt werden, Unterrichtskonzeptionen wie Materialien und die Bedingungen von Schule kritisch zu befragen"; sie fordern ein „Schaffen von Orten und Räumen, in denen eine solche Reflexion stattfinden kann" (ebd., 290). Erstrebenswert sei, so formulieren es Saphira Shure und Anja Steinbach (2020, 48),

> „dass (angehende) Lehrer*innen in die Lage versetzt [werden], etablierte Denkmuster, Sprechweisen und institutionalisierte Handlungsroutinen zu hinterfragen und sich selbst und die schulische Praxis zum Gegenstand der Kritik zu machen".

Ausgegangen wird in diesen – hier lediglich kurz umrissenen – diskriminierungskritischen Perspektiven auf Professionalisierung und Schulentwicklung, dass sich im Zuge der eingeforderten Reflexionsprozesse ein Verlust von Souveränität und von dem Glauben an die Möglichkeit, sich selbst transparent sein zu können, vollziehen müsse (vgl. z. B. Messerschmidt 2016; Kleiner & Klenk 2017); gesetzt wird auf „Irritation" (Ohm u. a. 2022, 290) und ein Wissen um die „Grenzen" (Kleiner & Klenk 2017, 114) des eigenen Wissens. Besonders interessant ist in diesem Kontext eine Formulierung, die Bettina Kleiner und Florian Klenk (2017, 115) wählen: Die Autor*innen plädieren dafür, „Ungleichheitsverhältnisse und ihre Auswirkungen auf pädagogisches Verhalten, Denken, Sprechen und Handeln *so weit wie möglich* zum Gegenstand der Reflexion zu machen" (Hervorhebung v. Verf.). Die Einschränkung „so weit wie möglich" (ebd.) verweist m. E. auf einen bedeutsamen Aspekt von diskriminierungskritischen Reflexionsprozessen, dem ich im Laufe der folgenden Überlegungen detaillierter nachgehen werde – und zwar, dass die Reflexionsanforderung möglicherweise nicht gänzlich einlösbar ist, insofern sie sehr voraussetzungsreich scheint. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das, was unter dem Stichwort ‚(Selbst-)Reflexion' im Kontext diskriminierungskritischer Debatten firmiert, als eine Aufforderung an Lehrer*innen zu verstehen ist, *die eigene Praxis nicht lediglich in den Blick zu nehmen, sondern sie grundlegend zu verunsichern*.

Im Lichte dieses Anspruches drängt sich die empirische Frage auf, wie sich Prozesse einer so verstandenen ‚(Selbst-)Reflexion' konkret vollziehen. Settings, die hierauf programmatisch ausgerichtet sind, wurden bislang jedoch kaum beforscht. Diesem Desiderat nähere ich mich im Folgenden explorativ, indem ich das Sprechen im Rahmen einer genderkritisch ausgerichteten Lehrer*innenfortbildung sowie einer schulischen Teamsitzung im Anspruch von Antidiskriminierungsarbeit rekonstruktiv untersuche. Ich frage danach, wie diskriminierungskritische Reflexionsprozesse – verstanden als Infragestellung schulischer Selbstverständlichkeiten und als Auseinandersetzung mit eigenen Verwobenheiten in Diskriminierung – in situ artikuliert werden und welche Ambivalenzen diesen Prozessen eingeschrieben sind. Hierfür perspektiviere

doi.org/10.35468/6184-08

ich die dargestellte Reflexionsanforderung zunächst subjektivierungs- und hegemonietheoretisch (2). Vor diesem Hintergrund präsentiere ich die adressierungsanalytischen Interpretationen dreier Gesprächsausschnitte aus diskriminierungskritisch ausgerichteten Settings, um den Vollzug von Reflexionsprozessen im Anspruch von Diskriminierungskritik zu erkunden (3). Abschließend diskutiere ich die Bedeutsamkeit von spezifischen Anlässen zwecks Initiierung diskriminierungskritischer Reflexionsprozesse (4).

2 Subjektivierungs- und hegemonietheoretische Einbettung: Zur Herausforderung diskriminierungskritischer Reflexionsprozesse

Eine subjektivierungstheoretische Fundierung, die in den eingangs dargestellten diskriminierungskritischen Ansätzen teils selbst herangezogen wird und die nun in einem ersten Schritt vorgenommen wird, erlaubt es, eine Problematik aufzuzeigen, die der Forderung nach diskriminierungskritischen Reflexionsprozessen eingeschrieben ist: ihre Hochschwelligkeit. Ohne die Reflexionsanforderung zu delegitimieren, werde ich beleuchten, inwiefern es sehr voraussetzungsreich ist, das eigene Denken und Tun im Anspruch von Diskriminierungskritik zu reflektieren (2.1). Unter diesem Vorzeichen werden in einem zweiten Schritt hegemonietheoretische Begrifflichkeiten herangezogen und im Sinne einer Heuristik für die Analyse von diskriminierungskritischen Reflexionsprozessen fruchtbar gemacht (2.2).

2.1 Zur Notwendigkeit und Tragweite der Reflexionsanforderung

Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive wird ‚das Subjekt' in Abgrenzung von klassisch modernen, individualistischen Konzeptionen nicht als eines verstanden, das sich selbst zugrunde liegt und der Selbsttransparenz fähig ist (vgl. Ricken & Rose 2023, 32). Vielmehr wird das Subjekt als „Konsequenz spezifischer Formen und Weisen der Subjektivierung – d. h. [als] ein kontingentes, aber historisch-konkretes Produkt symbolisch-diskursiver Ordnungen [… und] sozialer Praktiken" (Münte-Goussar 2017, 78) – gedacht. In den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken damit – stets relational verfasste – Prozesse der Subjektivierung, d. h. Prozesse des unabschließbaren *Werdens* zum Subjekt. Was eine subjektivierungstheoretische Perspektive zu leisten vermag, ist demnach, „zwei häufig getrennte Aspekte als einen Zusammenhang" (Bünger & Jergus 2023, 1392) zu verstehen: „konkret-individuelle Selbstwerdungsprozesse zum einen und die […] historisch-partikularen Situierungen dieses Selbstwerdens zum anderen" (ebd.). Es ist dieses Ineinandergreifen, das für die mich interessierende Frage nach der Auseinandersetzung mit eige-

doi.org/10.35468/6184-08

nen Verwobenheiten in Diskriminierungsverhältnisse und der Infragestellung von Selbstverständlichkeiten aufschlussreich scheint. Denn mit Blick auf die Forderung nach diskriminierungskritischen Reflexionsprozessen deutet sich subjektivierungstheoretisch perspektiviert zweierlei an: Erstens, dass diese Forderung *notwendig* ist; und zweitens, dass sie höchst *voraussetzungsreich* ist. Die Notwendigkeit der Reflexionsanforderung wird verstehbar vor dem Hintergrund, dass Diskriminierung als gesellschaftsstrukturierendes Prinzip fungiert. Das ‚diskriminierungskritische Augenmerk' richtet sich dann nämlich nicht lediglich auf intentional diskriminierendes Verhalten Einzelner; vielmehr rückt Diskriminierung als „ein komplexes soziales Phänomen [in den Blick], das auch auf historisch gewordene soziale Verhältnisse, auf institutionell verfestigte Erwartungen und Routinen, organisatorische Strukturen und Praktiken sowie auf Diskurse und Ideologien verweist" (Scherr u. a. 2017, vi). Subjektivierungstheoretisch reformuliert bedeutet dies, dass Ismen wie Rassismus, Sexismus, Klassismus etc. als „kulturelle Matri[zen] der Subjektivierung" (Rose 2016, 101) zu denken sind: Individuen bringen ein Verständnis von sich selbst, Anderen und der Welt überhaupt erst entlang etablierter Diskriminierungsverhältnisse hervor. Mit Blick auf Rassismus führt Nadine Rose (ebd.) aus:

> „Wenn man annimmt, dass jene sozialen Normen, die Subjekte hervorbringen, in, über und durch Diskurse zirkulieren und wirksam werden können, dann kann auch Rassismus als wirksamer Diskurs oder präziser als eine kulturelle Matrix der Subjektivierung verstanden werden, innerhalb derer Subjekte hervorgebracht werden und entstehen sowie ein historisch-spezifisches Selbstverständnis von ‚sich' entwickeln lernen (vgl. Broden, Mecheril 2010, S. 14, 17)".

Dies ist insofern sehr folgenreich für die Forderung nach Reflexionsprozessen, als dass die eigenen Konstitutionsbedingungen bzw. die im Subjektivierungsprozess wirksamen Normen der Anerkennung die eigene Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit und damit das, was überhaupt denkbar ist, präfigurieren (vgl. Butler 2010, 12). Einleitend in „Die Ordnung der Dinge" fragt Michel Foucault (2012), „[w]as […] eigentlich für uns unmöglich [ist] zu denken" (ebd., 17) und konstatiert wenig später, dass es „[d]ie fundamentalen Codes einer Kultur" (ebd., 22) seien, die sowohl deren „Sprache" (ebd.) als auch deren „Wahrnehmungsschemata […] beherrschen" (ebd.). Diskriminierungskritische Reflexionsprozesse sind demnach ein diffiziles und voraussetzungsreiches Unterfangen, da sie eine Infragestellung der eigenen Konstitutionsbedingungen verlangen (vgl. Tilch 2022, 320).

Nun hebt Judith Butler (2010, 11) hervor, dass Erkenntnisfähigkeit zwar „gewiss mit bedingt durch Normen der Anerkennung" sei bzw. dass die „epistemologische Fähigkeit zur Wahrnehmung eines Lebens […] *in Teilen* davon ab[hängt], dass dieses Leben gemäß Normen hervorgebracht wird [Hervor-

doi.org/10.35468/6184-08

hebung v. Verf.]", dies allerdings nicht bedeute, dass „unsere Wahrnehmung oder Erkenntnis eines Lebens […] vollständig durch bestehende Normen der Anerkennung" (ebd., 12) determiniert sei. Butler geht davon aus, dass es möglich sei, zu erkennen, „dass etwas nicht Gegenstand der Anerkennung ist" (ebd.); in einer solchen Erkennung der Nicht-Anerkennbarkeit liege die „Grundlage der Kritik von Normen der Anerkennung" (ebd.). Butler (2019, 16) entwirft damit eine Möglichkeit von kritischer Auseinandersetzung mit den „eigenen historischen Bedingungen" und räumt Subjekten die Fähigkeit ein, „die Bedingungen des (eigenen) Seins als kontingent ein[zu]sehen" (Balzer & Ludewig 2012, 117). Auffällig ist jedoch, dass Butlers diesbezügliche Überlegungen um diejenigen kreisen, die deprivilegiert oder marginalisiert werden bzw. kaum zu ertragende oder „unerträglich[e]" (Butler 2015, 13) Subjektpositionen einnehmen müssen, um anerkennbar zu werden. Prozesse der kritischen Infragestellung tradierter Normen werden bei Butler eng verknüpft mit dem „Gefühl […], dass die Bestimmungen, nach denen [… man] anerkannt [wird], das Leben unerträglich machen" (ebd.).

Allerdings zeigt sich – so hält María do Mar Castro-Varela (2016, 55) fest – „die Mehrheit [als] zufrieden mit dem Status Quo"; ein „Brechen der Regeln erscheint nicht allen gleichermaßen attraktiv" (ebd.). Zwar eignet sich die dargestellte subjektivierungstheoretische Perspektivierung also, um die Notwendigkeit und die Tragweite der Reflexionsanforderung besser zu verstehen, doch bleibt folgende Frage offen: Wie lässt sich die Möglichkeit einer Initiierung kritischer Auseinandersetzungen mit der Allgegenwärtigkeit diskriminierender Ordnungen für diejenigen denken, die das von Butler (2015, 13) beschriebene „Gefühl" *nicht* spüren? Mithilfe eines weiteren Theoriebezuges werde ich daher nun die Blickrichtung verschieben: weg von denjenigen, die Diskriminierungsverhältnisse in einem Butler'schen Sinne aus eigenen Erfahrungen der Marginalisierung und Exkludierung heraus infrage zu stellen vermögen, hin zu denjenigen, die dies – bislang – nicht tun. Denn diese Personen sind es, an die sich die Reflexionsanforderung in erster Linie richtet. Hierfür bieten sich hegemonietheoretische Überlegungen Antonio Gramscis (1991-2002) an.

2.2 Zur Inventarisierung des Selbst und dem Entzug von Zustimmung

Obgleich Gramsci nicht als Subjektivierungstheoretiker einzuordnen ist, weist sein Denken bedeutsame Überschneidungen mit subjektivierungstheoretischen Perspektiven auf und kann für die im Raum stehende Problematik – die Hochschwelligkeit diskriminierungskritischer Reflexionsprozesse – aufschlussreiches Vokabular liefern. Ich werde im Folgenden zwei ausgewählte hegemonietheoretische Begrifflichkeiten fokussieren: *Zustimmung* und *Inventar*.

doi.org/10.35468/6184-08

Ebendiese ziehe ich anschließend im Sinne einer Heuristik heran, um dem Vollzug diskriminierungskritischer Reflexionsprozesse im empirischen Material nachzuspüren.

Im Mittelpunkt des gramscianischen Denkens steht das Konzept der Hegemonie. Hegemonie versteht Gramsci als eine Machtformation, die „neben Zwang [maßgeblich] auf Konsens" (Ludwig 2012, 112) beruht. Das Hegemoniale – wie etwa gesellschaftlich etablierte, diskriminierende Differenzierungen entlang konstruierter Kategorien wie race und gender – ist und bleibt deshalb hegemonial, weil es die Zustimmung der breiten Masse genießt, sich also mit deren Alltagsverstand und -moral deckt. Diese Zustimmung, die ausschlaggebend für das Fortbestehen diskriminierender Verhältnisse ist, wird über Institutionen wie bspw. Schulen organisiert (Castro Varela u. a. 2023, 21). Insofern „Hegemonie organisiert werden muss" (ebd.), um erhalten zu bleiben, ist es jedoch auch möglich, „eine Hegemonie zu zerstören und eine andere zu schaffen" (Gramsci 1991–2002, 1325). Bedeutsame Komponente der Etablierung alternativer – potenziell diskriminierungsärmerer – Hegemonien, so lässt sich im Anschluss an diese Überlegungen schlussfolgern, ist demnach der Entzug von Zustimmung zu den herrschenden Verhältnissen. Was Gramsci (1991–2002, 1376) zwecks Ausbildung eines hegemoniekritischen Bewusstseins – und damit dem Entzug der Zustimmung – für nötig erachtet, hält er in seinen Gefängnisheften fest:

> „‚Erkenne dich selbst' als Produkt des bislang abgelaufenen Geschichtsprozesses, der in einem selbst eine Unendlichkeit von Spuren hinterlassen hat, übernommen ohne Inventarvorbehalt. Ein solches Inventar gilt es zu Anfang zu erstellen" (ebd.).

Die hier geforderte, auf Selbsterkenntnis zielende Inventarisierung des Selbst lässt sich als eine Bestandsaufnahme des von Diskriminierung durchzogenen Alltagsverstandes verstehen. Als Alltagsverstand bezeichnet Gramsci die „unkritisch von den verschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Milieus aufgenommene Weltauffassung" (Gramsci 1991–2002, 1393); ebendieser bedinge die „erworbenen Wahrnehmungsmuster, Denk- und Handlungsweisen" (Hammermeister 2023, 114).[1] Die Erstellung eines „‚Inventar[s]' des gesellschaftlichen Selbst" (Merkens 2004, 34) mit dem Ziel, diskriminierende

1 An dieser Stelle wird deutlich, inwiefern sich hegemonie- und subjektivierungstheoretische Perspektiven treffen: So buchstabiert bspw. Gundula Ludwig (2012, 113) Gramscis Denken subjektivierungstheoretisch aus und deutet – entsprechend der subjektivierungstheoretischen Figur von Unterwerfung und Überschreitung – die „Übernahme hegemonialer Weltauffassungen in den ‚Alltagsverstand' (GH: H11, §12: 1375) [… als] Voraussetzung und Mittel für die Ausbildung […] Handlungsfähigkeit". Die Subjektgenese vollziehe sich entlang „hegemoniale[r] Weltauffassungen" (ebd.), die – so ist mit Rose (2016, 101) zu ergänzen – von Diskriminierung durchzogen sind.

doi.org/10.35468/6184-08

Praktiken und Verhältnisse wahrnehmen und durch einen Entzug von Zustimmung verändern zu können, steht damit in enger Verbindung zu der eingangs dargestellten Reflexionsanforderung an Lehrer*innen: Es geht darum, die Allgegenwärtigkeit von Diskriminierung im eigenen Denken und Tun – „so weit wie möglich" (Kleiner & Klenk 2017, 114) – zu erkennen und zu problematisieren.

Inwiefern können diese hegemonietheoretischen Überlegungen, die ebenso wie die an Lehrer*innen gerichtete Reflexionsanforderung in diskriminierungskritischen Ansätzen sehr voraussetzungsreich anmuten und damit von der Problematik der Hochschwelligkeit betroffen sind, fruchtbar gemacht werden, um den Vollzug von Reflexionsprozessen in situ zu beschreiben und zu verstehen? Mein Einsatz liegt darin, die gramscianischen Begrifflichkeiten an die folgenden Rekonstruktionsergebnisse anzulegen und sie im Zusammenspiel mit der Empirie weiterzudenken. Hierbei gilt es, nicht hinter die subjektivierungstheoretisch informierte Feststellung zurückzufallen, dass diskriminierungskritische Reflexionsprozesse eine diffizile Infragestellung der eigenen Konstitutionsbedingungen verlangen. *Nachgezeichnet wird, wie im Zuge des Sprechens in diskriminierungskritisch ausgerichteten Settings Inventarisierungen des von Diskriminierung durchzogenen Alltagsverstandes sowie der damit einhergehende Entzug von Zustimmung zu Diskriminierung als etwas hervorgebracht werden, das eines Anlasses bedarf.*

3 Empirische Einblicke

Das empirische Material, das ich im Folgenden rekonstruiere, stammt aus einer dreitägigen Lehrer*innenfortbildung zur Thematik Gendersensibilität und Diskriminierungskritik (3.1, 3.2) und aus einer schulischen Teamsitzung des sogenannten ‚Präventionsteams', dessen Arbeit auf schulentwicklungsbezogene Antidiskriminierungsarbeit ausgerichtet ist (3.3). Beide Settings habe ich für mein Dissertationsprojekt in den Jahren 2020 und 2021 ethnographisch begleitet und audiographiert. Mit Blick auf diskriminierungskritische Reflexionsprozesse sind ebenjene – meist kurzen – Momente in der Fortbildung und den Teamsitzungen interessant, in denen die Beteiligten schulische Selbstverständlichkeiten problematisieren und infrage stellen sowie eigene Verwobenheiten in die Reproduktion von diskriminierenden Verhältnissen thematisieren. Anhand dreier Materialausschnitte wird jeweils Unterschiedliches in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt werden, um die Rekonstruktionsergebnisse anschließend übergreifend hinsichtlich dessen, was sie systematisch über diskriminierungskritische Reflexionsprozesse aussagen, zu diskutieren.

doi.org/10.35468/6184-08

In der Rekonstruktion gehe ich adressierungsanalytisch vor: Die als Transkripte vorliegenden Gesprächsausschnitte werden sequenziell interpretiert und dabei entlang der heuristischen Fragen der Adressierungsanalyse (vgl. Kuhlmann u. a. 2017) aufgeschlossen. Die Adressierungsanalyse als Zugang zur Erforschung situierter Subjektivierungsprozesse eignet sich für die Untersuchung diskriminierungskritischer Reflexionsprozesse insofern insbesonders, als dass sie sich für die Hervorbringung von als (un-)gültig markierten Wissensordnungen, die Aktualisierung und Transformation von Normen sowie die Performanz einer Arbeit am Selbst im Miteinander-Sprechen interessiert (vgl. ebd.).

3.1 Lehrer*innenfortbildung I – (Nicht-)Wahrnehmung von diskriminierenden Verhältnissen

Die Fortbildung zu Gendersensibilität und Diskriminierungskritik wird von zwei Referent*innen (Josch und Jana) angeleitet und von acht Lehrkräften – aus unterschiedlichen Bundesländern, mit unterschiedlichen Fächerkombinationen und an unterschiedlichen Schulformen arbeitend – freiwillig besucht. Am ersten der insgesamt drei Fortbildungstage werden die Teilnehmer*innen zur Durchführung einer Aufgabe aufgefordert, die als ‚Selbstreflexive Biografiearbeit' betitelt ist. Wie ich an anderer Stelle dargestellt habe (vgl. Langer 2024), begünstigt die Formulierung der Aufgabenstellung eine Inszenierung der Teilnehmer*innen als bereits reflektiert und sensibilisiert, um als anerkennbare (Fortbildungs- und Lehrer*innen-)Subjekte in Erscheinung treten zu können. Eine der Fortbildungsteilnehmer*innen – die Lehrerin Kathrin – thematisiert im Rahmen dieser Aufgabe vor der Fortbildungsgemeinschaft das Tun ihres Kollegiums, so werde sich etwa über die Verwendung des Gendersternchens lustig gemacht. Kathrin fährt fort:

Kathrin:	[...] erst jetzt seitdem ich die brille aufgesetzt hab irgendwie fallen mir diese dinge auf (.) und JA die werden einfach nicht ernst genommen (.) [...]
Josch:	das ist ne ganz spannende wahrnehmung find ich weil wir die immer wieder (.) in unseren fortbildungen zu hören bekommen so (.) ab dem moment ab dem ich mich irgendwie mit so genderthemen beschäftigt habe hatte ich plötzlich diese BRILLE auf_also genau auch diese metapher haben wir schon häufiger (.) gehört
Jana:	=mhm
Josch:	=<<mit verstellter stimme und gespielter empörung> und seitdem seh ich plötzlich dinge:, (.) [die ganz SCHLIMM sind]
mehrere:	[((lachen))]
Josch:	und die vorher auch um mich rum waren die ich ((?: ja)) aber nicht wahrgenommen hab
Kathrin:	=genau (.) ja (Transkript FB 09–09, 1)

doi.org/10.35468/6184-08

Unter Verwendung der Metapher des ‚Brille-Aufsetzens' problematisiert die Sprecherin Kathrin ihre erst kürzlich erlangte Wahrnehmung von nicht weiter spezifizierten „dinge[n]" (ebd.), die von ihrem Kollegium getan werden und zu denen sie sich in ein distanziertes Verhältnis setzt. Das Aufsetzen der Brille wird als überfällige Notwendigkeit hervorgebracht: Ausgestattet mit einer ‚kritischen Gender-Brille' und damit einem schärferen Blick – so die Logik Kathrins – gelinge es, unsensibles und diskriminierendes Verhalten des Kollegiums zu erkennen. Das *eigene* Tun rückt damit in erster Linie als – nun überkommene – Ignoranz in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Obgleich die Notwendigkeit einer Arbeit am Selbst nicht explizit hervorgebracht wird, zeigt sich, dass Kathrin sich durch die Formulierung „erst jetzt" auch zu sich selbst in ein problematisierendes Verhältnis setzt. Zwar sieht sie „diese dinge" (ebd.) inzwischen, doch wird markiert, dass das späte Sehen des problematischen Tuns Anderer als eigenes Versäumnis gedeutet wird.

Hatte die Teilnehmerin Kathrin zwischen sich (als seit Kurzem sensibilisiert) und ihrem als weitgehend unsensibel markierten Kollegium differenziert, so ruft der Referent Josch nun eine weitere Differenzierung auf, und zwar zwischen den beiden Referent*innen, in deren Namen er vergemeinschaftend spricht, und denjenigen, die sie fortbilden. Der Sprecher tritt in Erscheinung als erfahrener Referent, der „immer wieder" (ebd.) dasselbe „zu hören bekomme" (ebd.). In der Kombination dieser beiden Formulierungen drückt sich eine Distanz zum Gehörten aus; der für viele Fortbildungsteilnehmer*innen als individuell bedeutsam markierte Erkenntnisprozess wird als Gemeinplatz verhandelt. Im Modus einer vermeintlich wörtlichen Wiedergabe dessen, was er wiederholt höre, legt der Referent der*dem pauschalisierten Fortbildungsteilnehmer*in die flapsige Formulierung „mit so genderthemen" (ebd.) in den Mund. Die diffus bleibenden ‚ganz schlimmen Dinge' werden hervorgebracht als etwas, das lediglich von einem nicht spezifizierten Außen getan werde; die nachgeahmte Person lässt der Referent diese „plötzlich" (ebd.) sehen, womit die Person zwar als bis vor kurzem ignorant, allerdings nicht als selbst involviert markiert wird. In dieser Darstellung schwingt der Appell mit: ‚Wollt Ihr nicht ignorant gegenüber schlimmen Dingen sein, dann setzt die Genderbrille auf – das Sehen-Lernen passiert quasi von selbst, sobald ihr Euch mit der Thematik beschäftigt!'

Joschs Überspitzung und damit Karikierung des erlebten Erkenntnisprozesses der Fortbildungsteilnehmer*innen wohnt ein beschämendes und zugleich entlastendes Moment inne. Beschämend insofern, als dass es als beinahe absurd dargestellt wird, dass die Teilnehmer*innen so lange offensichtlich Schlimmes nicht wahrgenommen hätten. Es scheint zunächst überraschend, dass der Referent im Anschluss an den durch Kathrin vorgebrachten Vorwurf an sich selbst und ihr Kollegium auf diese tendenziell abwertend-infantilisie-

doi.org/10.35468/6184-08

rende, nachahmende Weise über Teilnehmer*innen spricht. Möglicherweise fungiert das Lachen, das die Karikierung hervorruft, als ein Ventil, als ein Umgang mit dem beschämenden Moment. Doch dient das Lachen ebenso einem Vergemeinschaftungsprozess der Teilnehmer*innen und entlastet die Situation. Zudem wird die zum Ausdruck kommende Abwertung im Sprechen des Referenten mehrfach eingehegt, so etwa, indem als „spannend" (ebd.) markiert und hervorgehoben wird, dass viele Fortbildungsteilnehmer*innen ehemals ‚blind' gewesen seien – und Kathrin damit nicht alleinig hervorgehoben wird – sowie dadurch, dass den karikierten Teilnehmer*innen Veränderungspotenzial zugestanden wird, sie demnach als lediglich *ehemals* ignorant, nun jedoch als auf der richtigen Seite stehend hervorgebracht werden. Kathrin nimmt diese Positionierung an und affirmiert sie zweifach; sie bringt zum Ausdruck, dass sie die Karikierung durch den Referenten als zutreffend deutet.

3.2 Lehrer*innenfortbildung II – Infragestellung eigener Zuschreibungsprozesse

Der folgende Ausschnitt ereignet sich am zweiten Tag der Fortbildung. Ausgehend von einer Ideensammlung zu ‚Kriterien diskriminierungskritischer Pädagogik', zu der die Fortbildungsteilnehmer*innen im Rahmen einer Aufgabe aufgefordert werden, kommt es zu einem Gespräch über die Relevanz diskriminierungskritischer Pädagogik und darüber, wie diese Relevanz gegenüber dem eigenen Kollegium verdeutlicht und ein „umdenken" (Transkript FB 10–09, 2) angeregt werden könne. Die beiden Referent*innen schlagen vor, dies anhand von Studienergebnissen zu tun. So zeigten empirische Studien, dass es „ganz krasse probleme" (ebd.) gebe, bspw. mit Blick auf Suizidraten von Personen aus dem „queeren spektrum" (ebd.) – diese seien bis zu 16-fach erhöht – oder auch mit Blick auf die „lernmotivation" (ebd.) – diese seien „wirklich massiv beeinträchtigt" (ebd.). Daraufhin äußert die Fortbildungsteilnehmerin Emma:

> Emma: ich hab zum beispiel die ganze zeit im kopf dass eins komma sechs bis sieben prozent tatsächlich intergeschlechtlich geboren werden das war mir nicht so klar und als ich DAS im kopf hatte dachte ich na gut wie viele hundert schülerinnen und schüler hattest du bisher? (-) ach eigentlich hattest du nur junge und mädchen hm (.) kann ja irgendwie nicht sein also das sind so (-) tatsächlich also da mi- ich mir irgendwie sonst so ne zahl nicht gemerkt hätte hat mich das also doch offensichtlich (.) ähm auch sehr beeindruckt das war mir nicht klar (-) ((Josch: studien zeigen auch-)) dass zwei von hundert ((?: ja)) in etwa menschen (-) intergeschlechtlich sind (Transkript FB 10–09, 2)

Emma zeigt sich der Fortbildungsgemeinschaft als eine, die sehr bewegt ist, als eine, die „die ganze zeit" (ebd.) von einem Gedanken eingenommen ist. Dass dies so ist, ist gegenüber den anderen Anwesenden mitteilungsbedürf-

doi.org/10.35468/6184-08

tig. Sie tritt in Erscheinung als aktiv Überlegende und als mental involviert in die im Raum stehende Überlegung, wie die Relevanz diskriminierungskritischer Pädagogik verdeutlicht werden könne. Indem sie die Prozentzahl intergeschlechtlich Geborener als einen sie einnehmenden Gedanken präsentiert und als Beispiel rahmt, affirmiert sie implizit die vorangegangene Empfehlung der Referent*innen, Studienergebnisse als Werkzeug der Überzeugungsarbeit gegenüber (noch) skeptischen Kolleg*innen heranzuziehen und illustriert dies an sich selbst: Statistik, so führt Emma das Argument der Referent*innen fort, regt zum Nachdenken an. Im Modus eines faktischen Sprechens, das der Bekräftigung zu bedürfen scheint, rekurriert sie auf eine statistische Größe und verleiht ihrer Aussage damit wissenschaftliche Autorität.

Intergeschlechtlichkeit wird hervorgebracht als angeborene Eigenschaft von Individuen; bemüht wird damit ein biologistisches Erklärungsmuster, wodurch Intergeschlechtlichkeit im Zuge dieser Naturalisierung zugleich auch normalisiert wird. Die Kategorie der ‚intergeschlechtlich Geborenen' wird als (relativ) klar abgrenzbar markiert und die Häufigkeit von Intergeschlechtlichkeit wird als bedeutsam und unerwartet dargestellt. Die Sprecherin zeigt an, dass sie durch statistisches Wissen eine Steigerung der Klarheit erlangt und tritt in Erscheinung als eine, mit der diese neu erlangte, statistisch bedingte Klarheit etwas macht. Die eigene Praxis des Kategorisierens ihrer Schüler*innen entlang der binären Logik ‚männlich'/‚weiblich' wird vor dem Horizont des neuen Wissens um Intergeschlechtlichkeit infrage gestellt und als falsch gedeutet. Es schwingt mit, dass sie sich – wäre ihr diese als hoch markierte Prozentzahl früher bekannt gewesen – anders verhalten hätte, dass sie also empfänglich für wissenschaftliche Erkenntnisse ist und ihr Handeln an belastbaren Fakten orientiert.

Emma performiert nun ihren eigenen Erkenntnisprozess vor den anderen Anwesenden. Aufgeführt wird ein Dialog, in dem die Sprecherin sich selbst zum Gegenüber hat. In diesem Dialog mit sich selbst adressiert sie ihr vergangenes Selbst fragend-distanziert nicht als ‚ich', sondern als ‚Du'. Konstruiert wird der retrospektiv angelegte Erkenntnisprozess als ein dreischrittiger: 1. die Frage nach der Anzahl bisheriger „schülerinnen und schüler" (ebd.), 2. die Attestierung deren Zweigeschlechtlichkeit (die Frage nach der *Anzahl* wird also brüchig mit der geschlechtlichen *Kategorisierung* in „junge und mädchen" (ebd.) beantwortet), 3. die Erkenntnis, dass dies „ja irgendwie nicht sein" (ebd.) könne. Hierbei wird das jeweils spezifische Moment der drei aufeinander folgenden Schritte sprachlich auffällig markiert, jeder Schritt des Erkenntnisprozesses wird durch einen unterschiedlichen Auftakt eingeleitet: Der an sich selbst gerichteten Frage wird ein sich einlassendes „na gut" (ebd.) vorangestellt, die Attestierung beginnt mit einem „ach eigentlich" (ebd.) und der Prozess kulminiert in einem zugleich bilanzierenden und verunsicherten „hm" (ebd.). Dieses „hm" (ebd.) bereitet vor, was anschließend expliziert wird:

doi.org/10.35468/6184-08

Es fungiert als Anzeige von Nachdenklichkeit und einer nachträglichen Delegitimierung vermeintlichen Wissens; die Sprecherin bringt zum Ausdruck, dass ein für sicher gehaltenes Wissen offenbar kein sicheres Wissen mehr sein kann. Übersetzt in die Sprache der Logik ist Emmas Erkenntnis „hm (.) kann ja irgendwie nicht sein" (ebd.) die Feststellung, dass sie einer falschen Prämisse – nämlich der der Zweigeschlechtlichkeit – aufgesessen habe. Insofern sie diese Prämisse nun als unwahr erkannt hat, muss sie zu einer anderen Konklusion gelangen – und zwar der, dass sie nicht ausschließlich Jungen und Mädchen unterrichtet hat. Die Sprecherin zeigt sich – wie bereits im Auftakt ihrer Äußerung – wiederholt als tief „beeindruckt" (ebd.) und schreibt dieser Prozentzahl in Abgrenzung zu anderen Zahlen ein enormes Potenzial zu. Dieses Potenzial scheint darin zu liegen, bisherige Wahrheiten zu irritieren und revidieren.

3.3 Schulische Teamsitzung – Institutionalisierung diskriminierungskritischer Maßnahmen

Ich wende mich nun dem Sprechen des oben bereits erwähnten Präventionsteams zu; der folgende Materialausschnitt stammt also aus einer schulischen Teamsitzung einer großstädtischen Gemeinschaftsschule. Das Team trifft sich monatlich und besteht aus ca. sieben Lehrer*innen der Schule sowie einer schulexternen Person – einem Mitarbeiter der Jugendmigrationsdienste, mit denen die Schule kooperiert. Zentrales Ziel des Präventionsteams ist es, ein schuleigenes Antidiskriminierungskonzept auszuarbeiten. Bei einem der (pandemiebedingt digital stattfindenden) Treffen geht es darum, dass eine „analyse und überarbeitung von unterrichtsmaterialien" (Transkript PT 15–12) im Anspruch von Diskriminierungskritik notwendig sei und diese Thematik als ein Teil des Antidiskriminierungskonzeptes ausgearbeitet werden müsse. In einem längeren Gespräch werden diesbezüglich diverse Aspekte aufgeworfen, so etwa Möglichkeiten des Umgangs mit diskriminierenden Inhalten in vorhandenen Unterrichtsmaterialien und die Frage danach, was diskriminierungskritisches Material eigentlich auszeichne. Mit Blick auf Neuanschaffungen fragt Kiro, der Mitarbeiter der Jugendmigrationsdienste:

> Kiro: […] gibt es irgendwie: re- äh- (1) schule ist ja ein bissche:n auch beHÖRde manchmal gefühlt (.) gibts irgendwie: ein vorgang wie neues material angeschafft wird? gibts da ein (.) ANtrag de:r über den (.) tisch der schulleitung zum beispiel geht wo man °h ein feld reinsetzen könnte äh voll- das material wurde: äh <<nach worten ringend, 2 Sek.>> ausgewählt äh: nach diskriminierungssensiblen aspekten äh: wei:l es GAB keine andere:n materialien die weniger <<nach worten ringend>> problematisch waren oder °h das ist diskriminierungssensibel aus gründen, also gibts da irgendwie so ein vorgang wie man das formalisieren könnte? (Transkript PT 15–12)

doi.org/10.35468/6184-08

Kiros Äußerung stellt einen Bruch mit dem Vorangegangenen dar: Die zuvor recht offene, teils auch unzusammenhängende Diskussion, in der unterschiedliche Assoziationen und Möglichkeiten der praktischen Umsetzung mit Blick auf die Thematik ‚diskriminierungskritische Unterrichtsmaterialien' in den Raum gestellt worden sind, erfährt nun eine Verengung, sie wird überführt in eine organisationale Frage nach dem gängigen Vorgang bei der Anschaffung neuer Materialien. Dies scheint allerdings nicht gänzlich ohne eine anmoderierende Überleitung möglich, wovon der anfängliche Abbruch Kiros Äußerung und die eingeschobene Feststellung, dass „schule ja ein bissche:n auch beHÖRde" (ebd.) sei, zeugt. Die Feststellung wird als geteiltes Wissen markiert und muss mehrfach relativiert werden; eine schlichte Gleichsetzung von Schule und Behörde wird vermieden. Diese klassischerweise als negativ konnotiertes Klischee aufgerufene Beschreibung von Schule wird hier zu einer Möglichkeit diskriminierungskritischer Schulentwicklungsarbeit qua Veränderung organisationaler Praxis: Vorhandene bürokratische Strukturen werden als etwas entworfen, das zum eigenen Zwecke adaptiert werden kann, indem ein „feld" in einen Anschaffungsantrag „rein[gesetzt]" (ebd.) wird.

Im Modus eines modellhaften Sprechens skizziert Kiro Möglichkeiten, wie ein solches Feld aussehen könne. Diese unterscheiden sich zwar im Detail, stellen allerdings alle die Anforderung an die ankreuzende Person, sich mit der Frage nach potenziell enthaltener Diskriminierung in dem anzuschaffenden Material auseinandergesetzt zu haben. Kiro zeigt sich als zugleich wissend und unwissend über Schule: wissend um die grundlegende Verfasstheit von Schule und insofern legitimiert, eine solche Frage in den Raum zu stellen, unwissend über die konkrete schulische Praxis hinsichtlich des Anschaffungsvorgangs. Letzteres zeigt sich auch in seinem nach Worten ringenden Sprechen. Kiro vollzieht hier eine Suchbewegung eines nicht gänzlich Außenstehenden, die eine starke Setzung hinsichtlich der als sinnhaft markierten Bearbeitungsebene vornimmt, die aber zugleich von Unsicherheit geprägt ist und die anderen Anwesenden als welche adressiert, die diese Suchbewegung als Wissende um die genauen Vorgaben zu konkretisieren haben.

Auffällig ist die Formulierung „über den tisch der schulleitung" (ebd.). Zum Ausdruck kommt eine entpersonalisierte Logik; welche Einzelperson an diesem Tisch sitzt, ist unbedeutend. Ausschlaggebend ist die Tatsache, dass es die Funktion der Schulleitung gibt und damit, dass vor einer hierarchisch höhergestellten Person Rechenschaft über das eigene Tun abgelegt werden muss. Der Verpflichtung, sich zu einem anzukreuzenden Feld zu verhalten, wird eine Wirkmacht zugesprochen, und eine Formalisierung des Vorgangs wird als erstrebenswert hervorgebracht.

Mit Blick auf die drei rekonstruierten Materialausschnitte lässt sich resümieren, dass jeweils unterschiedliche Aspekte im Kontext diskriminierungskriti-

doi.org/10.35468/6184-08

scher Reflexionsprozesse verhandelt werden: Während im ersten Ausschnitt die grundlegende Problematik der Nicht-Wahrnehmung von Diskriminierungsverhältnissen thematisch wird, zeigt sich im zweiten Ausschnitt eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Verwickeltsein in die Fortschreibung bestehender Verhältnisse, indem eigene Zuschreibungsprozesse infrage gestellt werden. Der dritte Ausschnitt ist etwas anders gelagert: Er wendet sich der Frage nach der Institutionalisierung diskriminierungskritischer Maßnahmen zu, die eine Auseinandersetzung von Lehrer*innen mit der eigenen Praxis – möglicherweise – begünstigen könnten.

4 Schlussfolgerungen: Zur Notwendigkeit von Anlässen, um der hegemonialen Praxis die Zustimmung zu entziehen

Auseinandersetzungen von Lehrer*innen mit ihrer unumgänglichen Eingebundenheit in Diskriminierungsverhältnisse können – wie Yalız Akbaba und Hendrik Hartemann (2020, 23) treffend festhalten – lediglich „ermöglicht, aber nicht verlangt werden". Unter dem subjektivierungstheoretischen Vorzeichen, dass die Infragestellung ebenjener diskriminierenden Verhältnisse, die das eigene Selbst hervorgebracht haben, höchst voraussetzungsreich ist, habe ich eingangs die Fragen aufgeworfen, wie sich diskriminierungskritisch ausgerichtete Reflexionsprozesse vollziehen und welche Ambivalenzen ihnen eingeschrieben sind. Diese Fragen diskutiere ich nun, indem ich unter Bezugnahme auf gramscianisches Vokabular zwei zentrale Linien herausarbeite, die sich durch die empirischen Einblicke ziehen: *Anlässe der Inventarisierung* sowie *Entzug von Zustimmung*.[2]

Bei der von Gramsci geforderten Erstellung eines „‚Inventar[s]' des gesellschaftlichen Selbst" (Merkens 2004, 34) – so habe ich dargestellt – geht es maßgeblich darum, das eigene Denken, Wahrnehmen und Tun als gesellschaftlich hervorgebracht und als von diskriminierenden Verhältnissen und Praktiken durchzogen zu erkennen. In allen drei rekonstruierten Gesprächsausschnitten zeigt sich, dass eine solche Inventarisierung eines spezifischen Anlasses bedarf: Obgleich auf unterschiedliche Weise, erlangen Anlässe der Inventarisierung eine zentrale Bedeutung im Sprechen der Pädagog*innen; die Rekonstruktionsergebnisse weisen auf die Notwendigkeit ‚auslösender Momente' für diskriminierungskritische Reflexionsprozesse hin, im Zuge de-

2 Hierbei geht es dezidiert nicht darum, die Praxis als defizitär zu entlarven, etwa weil das Sprechen der Beteiligten einem diskriminierungskritischen Anspruch nicht genüge o. Ä. (siehe hierzu auch den Beitrag von Judith Küper i. d. B.). Vielmehr interessiert es mich, die Ambivalenzen in dem rekonstruierten Sprechen, das ich durchaus als diskriminierungskritische Reflexionsprozesse deute, herauszuarbeiten und ebendiese im Wissen um die Hochschwelligkeit diskriminierungskritischer Reflexionsprozesse zu diskutieren.

doi.org/10.35468/6184-08

rer sich ein Erkennen der Nicht-Anerkennbarkeit überhaupt anbahnen kann (vgl. Butler 2010, 12). Ich verdeutliche: Im ersten Ausschnitt nimmt die Fortbildungsteilnehmerin Kathrin „ab dem moment" (Transkript FB 09–09, 1) bzw. „seitdem" (ebd.) sie die ‚Gender-Brille' aufgesetzt hat ‚schlimme Dinge' wahr. Im zweiten Ausschnitt tritt die Fortbildungsteilnehmerin Emma – veranlasst durch eine Statistik über Intergeschlechtlichkeit – in einen Erkenntnisprozess ein. Und im dritten Ausschnitt lässt sich die Bestrebung, ein neues Feld in ein bestehendes schulisches Antragsformular einzufügen, als ein Versuch deuten, einen Inventarisierungsanlass zu institutionalisieren. Ebensolche Inventarisierungsanlässe bedingen wiederum, dass sich ein Entzug von Zustimmung zu hegemonialen Verhältnissen anzubahnen vermag: Mit Blick auf den Entzug von Zustimmung zeigt sich, dass dieser in den ersten beiden Materialausschnitten deutlich artikuliert wird. Und im dritten Ausschnitt wird zwar der „tisch der schulleitung" (Transkript PT 15–02) als notwendige Überprüfungsinstanz hervorgebracht, doch handelt es sich letztlich um einen entpersonalisierten Tisch. Ebendieser wird damit zu einem Inventarisierungsanlass, der darauf setzt, dass das anzukreuzende Feld eine Inblicknahme des eigenen Konsenses mit diskriminierenden Verhältnissen provoziert.

Von besonderem Interesse sind nicht zuletzt Ambivalenzen im Zuge diskriminierungskritischer Reflexionsprozesse, die in den Rekonstruktionen deutlich werden. Wie sich im ersten Materialausschnitt zeigt, entzieht die Fortbildungsteilnehmerin Kathrin nicht nur, allerdings in erster Linie, ihren Kolleg*innen die Zustimmung zu deren als problematisch markiertem Tun. Eine vertiefte Auseinandersetzung damit, dass und wie Kathrins eigene Involviertheit in hegemoniale Verhältnisse bedingt, dass sie „erst jetzt" (Transkript FB 09–09, 1) bemerken konnte, welch ‚schlimme Dinge' um sie herum passieren, findet nicht statt. Denn gerade in der Karikierung durch den Referenten Josch wird suggeriert, dass Kathrins Erkenntnisprozess bereits abgeschlossen sei; eine noch tiefer gehende Befragung und Verunsicherung des eigenen Selbst wird damit eher verunmöglicht als ermöglicht. Im zweiten Ausschnitt ist auffällig, dass im Sprechen der Fortbildungsteilnehmerin Emma Intergeschlechtlichkeit naturalisiert wird. Hegemonietheoretisch kann dies als Einverleibung (ehemals) widerständiger Perspektiven gedeutet werden, die deswegen anerkennbar werden, weil sie „nicht das Wesentliche betreffen" (Gramsci 1991–2022, 1567) – dies insofern, als dass die Kategorien ‚weiblich' und ‚männlich' fortbestehen. Kritik an der Norm der Zweigeschlechtlichkeit kann – das ist die Stärke von Hegemonie – eingebunden werden, d. h.: durch Umarmung unschädlich gemacht werden.[3] Auch mit Butler (2015) sind solche Prozesse kritisch zu betrachten. Im Sinne einer produktiven Verunsicherung könnte es

3 Dies zeigt sich deutlich an aktuellen Entwicklungen des progressiven Neoliberalismus.

doi.org/10.35468/6184-08

fruchtbar sein, einen Entzug von Zustimmung zur Norm der Zweigeschlechtlichkeit aushalten zu lernen, ohne in diesem Zuge einer anderen Kategorisierung – möglicherweise vorschnell – zuzustimmen und damit wiederum eine Kontingenzschließung vorzunehmen. Mit Butler wäre hier zu sprechen von einer zu ertragenden epistemologischen Verflüchtigung (vgl. Butler 2015, 62). Im Lichte der Hochschwelligkeit diskriminierungskritischer Reflexionsprozesse scheinen mir diese Ambivalenzen jedoch weniger als Zeichen dafür, dass ein Erkennen eigener Involviertheiten und ein Infragestellen im Sprechen der Beteiligten nicht ausreichend ‚gelinge'. Vielmehr zeigen sie, wie bedeutsam auch kleine Verschiebungen im Denken und Wahrnehmen sind und wie voraussetzungsreich es ist, ebendiese zu vollziehen. Weiter nachzudenken ist m. E. über die konkrete Potenzialität, die der Stiftung von Inventarisierungsanlässen innewohnt: Welche Inventarisierungsanlässe können wie systematisch gestiftet werden? Bedeutsam für das Einlassen auf Prozesse der Inventarisierung, in deren Vollzug der eigenen Praxis die Zustimmung entzogen wird, scheint mir die folgende Frage: Welche Subjektivierungsanforderungen und -logiken (vgl. Kuhlmann & Otzen 2023, 222) sind den Momenten eingeschrieben, in denen sie gestiftet werden? Anders formuliert: Welche „Formen des Norm-, Macht- und Selbstbezugs verlangen" (ebd.) diese Momente von Lehrer*innen? Muss sich bspw. als bereits sensibilisiert oder als wissend darum, wer und wie Schüler*innen sein dürfen, inszeniert werden, um „als ‚Mitspielende' intelligibel werden zu können" (ebd.)? Ausschlaggebend könnte sein, dass diese Momente nicht gezeichnet sind durch die Anforderung, sich selbst in einem guten Licht darstellen zu müssen.

Literatur

Akbaba, Y. & Harteman, H. (2020): Rassismuskritik mit dem Weißen Riesen. Herausforderungen und Umwege für Lehrer_innenfortbildungen. In: S. Bücken, N. Streicher, A. Velho & P. Mecheril (Hrsg.): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Wiesbaden: Springer VS, 21–42.

Balzer, N. & Ludewig, K. (2012): Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, 95–124.

Butler, J. (2010): Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen. Frankfurt/M.: Campus.

Butler, J. (2015): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. 5. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Butler, J. (2019): Rücksichtslose Kritik. Körper, Rede, Aufstand. Konstanz: Konstanz University Press.

Bünger, C. & Jergus, K. (2023): Bildung und Subjektivierung. Systematische Spannungslinien des Subjektivierungskonzepts im Kontext von Optimierung, Digitalisierung und Migration. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 26, 1389–1409.

doi.org/10.35468/6184-08

Castro Varela, M. M. (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: T. Geier & K. Zaborowski (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 43–59.

Castro Varela, M. M., Khakpour, N. & Niggemann, J. (2023): Hegemonie bilden. Zugang zu pädagogischen Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci. In: dies. (Hrsg.): Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 9–34.

Foucault, M. (2012): Die Ordnung der Dinge. 22. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Gramsci, A. (1991–2002): Gefängnishefte. Gesamtausgabe in 10 Bänden. Hamburg: Argument.

Hammermeister, J. (2023): Sinnbilder des Alltagsverstandes. Zur Bedeutung von Sinnbildungsprozessen in der institutionell gebundenen politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS.

Hummrich, M. (2017): Diskriminierung im Erziehungssystem. In: A. Scherr, A. El-Mafaalani, & G. Yüksel (Hrsg): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, 337–352.

Ivanova-Chessex, O., Fankhauser, M. & Wenger, M. (2017): Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 35/H. 1, 182–194.

Ivanova-Chessex, O. & Steinbach, A. (2023): Institutionalisierter Rassismus? Perspektiven für eine rassismus- und institutionentheoretische Schulforschung. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, 2 (1), 56–74.

Kleiner, B. & Klenk, F. C. (2017): Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In: J. Hartmann, A. Messerschmidt & C. Thon (Hrsg.): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Opladen: Barbara Budrich, 97–119.

Kourabas, V. & Mecheril, P. (2022): Über Rassismus sprechen. Auf dem Weg zu einer rassismuskritischen Professionalität. In: M. Stock, N. Hodaie, S. Immerfall & M. Menz (Hrsg.): Arbeitstitel: Migrationsgesellschaft. Pädagogik – Profession – Praktik. Wiesbaden: Springer VS, 13–33.

Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N. & Otzen, A. (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93 (2), 234–235.

Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2023): Zur Performativität unterrichtlicher Disziplinierung (De-)Stabilisierungen pädagogischer Autorität. In: N. Ricken, N. Rose, A. Otzen & N. Kuhlmann (Hrsg.): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim: Beltz Juventa, 193–238.

Langer, A. (2024): Reflexivität performieren. Zum (Nicht-)Anders-Werden im Sprechen über Selbstreflexion im Anspruch von Diskriminierungskritik. In: F. Beier, A. Epp, M. Hinrichsen, I. Kollmer, J. Lipkina & P. Vehse (Hrsg.): (Neue) Normalitäten? Erziehungswissenschaftliche Auslotungen, Kontextualisierungen und Explikationen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 195–210.

Leiprecht, R. (2015): Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In: R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2. Schwalbach/Ts.: debus Pädagogik, 115–149.

Ludwig, G. (2012): Hegemonie, Diskurs, Geschlecht: Gesellschaftstheorie als Subjekttheorie, Subjekttheorie als Gesellschaftstheorie. In I. Dzudzek, C. Kunze & J. Wullweber (Hrsg.): Diskurs und Hegemonie: Gesellschaftskritische Perspektiven. Bielefeld: transcript, 105–126.

Merkens, A. (2004): Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis. In: ders. (Hrsg.): Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung (Gramsci-Reader). Hamburg: Argument, 15–46.

Messerschmidt, A. (2016): Involviert in Machtverhältnisse. In: A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, 59–70.

doi.org/10.35468/6184-08

Münte-Goussar, S. (2017): Künste der Existenz oder Reflexion. Zweierlei Modi der Beziehung zu sich. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 74–88.

Ohm, V., Karakasoglu, Y., & Mecheril, P. (2022): Reflexivität und (Nicht-)Wissen. Umriss Pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft. In: O. Ivanova-Chessex, S. Shure, & A. Steinbach (Hrsg.): Lehrer*innenbildung. (Re-) Visionen für die Migrationsgesellschaft. Weinheim: Beltz Juventa, 278–294.

Ricken, N. & Rose, N. (2023): Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In: N. Ricken, N. Rose, A. Otzen & N. Kuhlmann (Hrsg.): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim: Beltz Juventa, 20–67.

Rose, N. (2016): Differenz(en) aufrufen. Oder: wie ‚Migrationsandere' in der Schule erscheinen. In: T. Geier & K. Zaborowski (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 97–114.

Scherr, A., El-Mafaalani, A. & Yüksel, G. (2017): Einleitung: Interdisziplinäre Diskriminierungsforschung. In: dies. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, v-x.

Shure, S. & Steinbach, A. (2020): Plädoyer für ein diskriminierungskritisches Inklusionsverständnis: Ableismus und Rassismus als Analysebrillen. In: I. Grünheid, A. Nikolenko, & B. Schmidt (Hrsg.): Bildung – für alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft. Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e.V., Dresden, 42–52.

Steinbach, A. (2017): „Je unterschiedlicher die Schüler sind, desto unterschiedlicher sind natürlich auch die Probleme, die sie mit sich bringen." – Pädagogische Professionalisierung in migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen: diskursanalytisch, selbstreflexiv und anrufungssensibel. In: D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, 400–420.

Tilch, A. (2022): Abwehr migrationsgesellschaftlicher Involviertheit und ihre Beziehung zum migrationsgesellschaftlichen Unbewussten – Skizzen einer abwehrreflexiven Lehrer*innenbildung. In: O. Ivanova-Chessex, S. Shure & A. Steinbach (Hrsg.): Lehrer*innenbildung. (Re-) Visionen für die Migrationsgesellschaft. Weinheim: Beltz Juventa, 309–324.

Autorin

Langer, Anja
ORCID: 0009-0005-0507-1785
Universität Bremen
Arbeitsschwerpunkte: Schultheoretische Forschung – insbesondere im Kontext von Diskriminierungskritik & Delegitimierungen hegemonialer Ordnungen; Rekonstruktive Sozialforschung, insbesondere Adressierungsanalyse; Differenz-, Anerkennungs- und Subjektivierungstheorie(n)
Email: alanger@uni-bremen.de

doi.org/10.35468/6184-08

Anne Lill

Aushandlungen der Möglichkeitsbedingungen reflexiven Sprechens – Positionierungsgeschehen in einer Schulentwicklungsberatung

Abstract

Der Beitrag fokussiert auf Schulentwicklungsberatung als spezifische (Unterstützungs-)Praxis von Einzelschulen. Die Beratung soll die schulischen Akteur*innen dabei unterstützen, sich dem auf Dauer gestellten Anspruch, Schulentwicklung zu betreiben, zuzuwenden. Eines der Spezifika von Schulentwicklungsberatung stellt die Besonderheit von Beratung als kommunikative Praxis dar, die diskursiv mit dem Anspruch reflexiven Sprechens verbunden ist. Gleichzeitig bleibt offen, wie sich im Vollzug der Schulentwicklungsberatung Praktiken reflexiven Sprechens vollziehen (können). Nach den (Un-)Möglichkeiten reflexiven Sprechens, die in der Aushandlung von Sagbarkeiten in der Schulentwicklungsberatung thematisch werden, fragt der vorliegende Artikel. Anhand zweier Auszüge, die in einer ethnographischen Studie zur Schulentwicklungsberatung erhoben wurden, wird das Aushandlungsgeschehen in den Blick genommen und mit der Heuristik der Positionierungsanalyse untersucht. Im Anschluss der Rekonstruktionen wird diskutiert, welche Möglichkeitsbedingungen reflexiven Sprechens im Vollzug der Praxis aufscheinen. Erste Befunde der Dissertationsstudie machen deutlich, dass Schulentwicklungsberatungen Anlass geben, vor allem die Erwartung der Schulentwicklung in Frage zu stellen und darin auch die diskursive Norm der Reflexion bearbeiten. Im Vollzug der Verwehrung von Entwicklungsansprüchen werden dabei jedoch performativ Möglichkeitsbedingungen reflexiven Sprechens kollegial angebahnt.

Schlagworte: Schulentwicklungsberatung, Reflexive Schulentwicklung, Unterstützungssysteme, Positionierungsanalyse, Beratung, Reflexion

doi.org/10.35468/6184-09

1 Hinführung

Die „Schule als Handlungseinheit" (Fend 1988) soll als „Motor der Entwicklung" (Rolff 2007, 623) die eigene Praxis stetig weiterentwickeln. Der auf Dauer gestellte Entwicklungsanspruch an Schulen wird hierbei nicht etwa evolutiv oder organisch-eigenwüchsig gedacht, sondern als einer, der mit Störungen, Reibungen und Widerständen einhergeht (Bonsen & Schratz 2015) und darin die Ressourcen bindet. In Zeiten zunehmenden Lehrkräftemangels und Ressourcenknappheit wird dabei aktuell ein Unterstützungsangebot diskutiert, das seinen Ursprung im deutschsprachigen Diskurs in den 80er Jahren nimmt: Schulentwicklungsberatung. Seit etwas mehr als 30 Jahren ist diese in der Praxis vieler Bundesländer heute handlungsleitend (Dedering 2019), wenn es darum geht, Schulentwicklung an Einzelschulen zu unterstützen. Rolff formuliert bereits im Jahr 1991, dass Schulentwicklungsberatung eine „Schlüsselrolle für den Fortgang der Schulentwicklung" (ebd., 884) zukomme. Heute sind Berater*innen in deutschen Bundesländern präsent, scheinen als Akteur*innen der Unterstützungssysteme der Einzelschule gesetzt und akzeptiert zu sein (Dedering u. a. 2013; Dedering u. a. 2022). Wie Adenstedt (2016) in seiner Dissertationsstudie zeigt, gehen mit Beratung Steuerungsintentionen einher: Die Einzelschule soll qua Beratung von administrativer Ebene dabei unterstützt werden, das zentrale Ziel von Schul- und Unterrichtsqualität zu verfolgen. Die Beratungspraxis ist damit im Spannungsverhältnis zwischen makropolitischer Steuerung und einzelschulischer Unterstützung situiert. In der Beratung werden die Akteur*innen der Einzelschule durch Externe unter dem Anspruch der Reflexion angehalten, Veränderung planvoll als kontinuierliche Entwicklung anzustoßen. Im Interaktionsgeschehen der Beratung wird der kommunikative Anforderungscharakter deutlich: Das Sprechen über die „eigene Entwicklung" findet nicht im Modus des Einzelnen statt, sondern muss in sozial koordinierter Herstellung der Akteur*innen als das geteilt „eigene" Gewordensein erst hervorgebracht werden. Damit verknüpfte komplexe Handlungsprobleme müssen (selbst-)reflexiv gemeinsam entworfen werden, um folgendes Tun als „sozial koordinierte […] Veränderungsaktivität" (Idel u. a. 2022, 227) in kollektiv geteilter Deutung über die organisationale Entwicklung zu artikulieren und auszuhandeln. Wie sich in dieser kollektiven Veränderungsaktivität Berater*innen einbringen, zu was die Beratung im Vollzug wird und wie *in situ* der Anspruch von Reflexion bearbeitet wird, hierzu liegen keine Erkenntnisse vor. Folgend soll der Frage nachgegangen werden, wie sich Schulentwicklungsberatung als reflexive Praxis unter der Erwartung dauerhafter Entwicklung vollzieht und welche Positionierungen sich die Akteur*innen in diesem Aushandlungsgeschehen zuweisen und beziehen. Nach der Analyse werden die Ergebnisse mit Überlegungen einer praxistheoretischen „reflexiven Schul-

doi.org/10.35468/6184-09

entwicklung" in Anlehnung an die Überlegungen von Idel und Kolleg*innen (2022) diskutiert, um hieran anschließend einen Ausblick auf die (un-)möglichen Anforderungen ‚reflexiver Schulentwicklungsberatung' zu geben.
Zunächst wird knapp der programmatische Diskurs um Schulentwicklungsberatung eingeführt und reflexives Sprechen als eine Maxime der Beratungspraxis herausgestellt. In einem zweiten Schritt wird dann mittels der Heuristik einer Positionierungsanalyse danach gefragt, wie die Berater*innen im Wechselspiel mit den schulischen Akteur*innen das Problem, auf das Schulentwicklungsberatung antwortet, entwerfen und hierin die Norm der Reflexion im Anspruch der Entwicklungserwartung bearbeitet wird. Nach der Analyse zweier Auszüge einer ethnographisch begleiteten Beratungssitzung werden diese Positionierungen zu einer theoretisierten Perspektive „reflexiver Schulentwicklung" (Idel u. a. 2022) ins Verhältnis gesetzt. Es wird diskutiert, dass sich im Vollzug der Beratungspraxis Spannungsfelder zeigen, die sich auf die Erwartung der fortwährenden Schulentwicklung beziehen und nicht die Entwicklung als Entwicklung selbst zum Thema wird. Gleichzeitig wird die Schulentwicklungsberatung 1.) zum Ort der Verhandlung, an dem unter der Anforderung reflexiven Sprechens die Erwartung der Entwicklung bearbeitet wird. Sie wird 2.) zu einem Aushandlungsort, an dem die Möglichkeitsbedingungen reflexiver Schulentwicklungsberatung ausgelotet und Bedingungen dieses Sprechens verhandelt werden. 3.) wird deutlich, dass das Beratungssetting dazu beitragen kann, reflexives Sprechen als Einzelne einzuüben, was eine Voraussetzung sein kann, in deren Anschluss reflexive Schulentwicklung in kollektiv ausgehandelter Weise in Zukunft wahrscheinlicher wird.

2 Schulentwicklungsberatung reflexiv? Diskursfragmente zur Skizze einer programmatischen Verschmelzung von Beratung und Reflexion

Beratung zur Schulentwicklung erhielt vor rund 30 Jahren eine „Schlüsselrolle für den Fortgang der Schulentwicklung" (Rolff 1991, 884). Schon damals antwortete dies auf die deutlich gesteigerte Entwicklungserwartung an die Einzelschulen. Die Schulentwicklungsberatung war von Anfang an als administratives Unterstützungsangebot gedacht, das garantieren soll, dass die Akteur*innen von Schule angehalten sind, sich stetig entlang gesellschaftlicher und administrativ geplanter Veränderungsprozesse weiterzuentwickeln. Schulentwicklungsberater*innen, die in den Bundesländern als Teil des Unterstützungssystems häufig im Modus von sogenannter „Prozessberatung" eingesetzt werden (vgl. König & Volmer 1996), sollen die „Problemlösekompetenz der Ratsuchenden verbessern" (vgl. Holzäpfel 2008) und damit die

doi.org/10.35468/6184-09

„Schulentwicklungskapazität" (Maag Merki 2017, 7) steigern. Berater*innen begleiten Schulen meist über einen längeren Zeitraum und unterstützen diese bei geplanten Entwicklungsvorhaben, sie arbeiten mit unterschiedlichen Gruppenkonstellationen schulischer Akteur*innen, strukturieren Steuergruppensitzungen oder moderieren pädagogische Tage – um nur einige Tätigkeiten zu nennen. In der Regel sind sie von den Landesministerien finanziert (vgl. Dedering u. a. 2022) oder werden, wie in Österreich, von den Hochschulen ausgebildet und koordiniert (vgl. Loparics 2021). Gemeinsam ist dabei, dass Schulentwicklungsberatung als Prozessberatung keine eigenen Themen im Sinne einer Expert*innenberatung setzen soll, sondern der Prozess der Schulentwicklung als solcher Anlass zur Beratung wird und die Beratung so zur Lern(unterstützungs)praxis wird (vgl. Göhlich u. a. 2007). Dass Beratung als spannungsreiche Praxis zu begreifen ist, wird mit Blick auf den Beitrag von Bonsen und Schratz (2015) deutlich: „[W]er die Praxis der Schulentwicklung kennt, weiß, dass Veränderung in der Schule eigentlich immer von Widerstand begleitet werden" (ebd., 1). In diesem Wechselspiel von dominanter Entwicklungserwartung bei gleichzeitigem Wissen um stetig auftretende Widerstände, Herausforderungen und Konflikte, bildet Schulentwicklungsberatung als „Hilfe zur Selbsthilfe" (Rolff 2019, 12) ein administrativ geplantes Angebot zur Unterstützung der schulischen Akteur*innen.

Die Einsicht der Schule in ihre eigenen Prozesse wird häufig zentral vermittelt über die Akteur*innen der Schulentwicklungsberatung: Berater*innen gelten als „Gestalter[*innen] und Begleiter[*innen] der Reflexionsprozesse" (von Ameln u. a. 2009, 13, AL). Goecke (2018) fügt hierzu an, dass „im Mittelpunkt [der Beratung] […] immer die Einsicht (der Schule) in die stattfindenden Prozesse" (ebd., 25, Hinzufügung AL) steht und Lehrer*innen „zur Nachdenklichkeit" angeregt werden sollen (ebd.). Entlang der programmatischen Konzeption sind es Berater*innen, die „über das Hinterfragen von Behauptungen, Werten und Praktiken, den gegenseitigen Austausch von Ideen und Ansichten sowie ein konstruktives Feedback Reflexionsprozesse bei den schulischen Akteur*innen aus[lösen]" (Dedering u. a. 2022, 349) sollen. Diese Reflexionsprozesse sind mit der Erwartung verbunden, führt Dedering (2013) im Anschluss an Tajik (2008) weiter aus, bei den Lehrkräften die „subjektive Bereitschaft, sich auf Innovationen einzulassen, [zu] erhöhen" (Dedering u. a. 2013, 33, Hinzufügung AL) und damit Veränderung in der Schule zu ermöglichen (ebd.). Das hier anklingende Potential der Beratung wird zum subjektivierenden Programm beziehungsweise zur *techné* (vgl. Traue 2010) qua derer die schulischen Akteur*innen stimuliert und befähigt werden sollen, reflexiv auf ihr eigenes (Schulentwicklungs-)Tun zu blicken, um daraus dann selbst Veränderungen anzustoßen. Auch wenn in machttheoretischen Überlegungen zu Beratung von Schule als Organisation (vgl. Göhlich u. a. 2007; Elven & Weber

doi.org/10.35468/6184-09

2022) herausgearbeitet wurde, dass Beratung nicht als reine Regierungsform im Sinne einer Technologie auf Subjekte der Beratung durchgreifen kann, ist Beratung gleichzeitig ein Ort, an dem Subjekte auf ihr eigenes Tun verpflichtet und als Autor*innen ihrer Handlungen adressiert werden (vgl. Traue 2010; Massen u. a. 2011). Mit Blick auf den Diskurs über Schulentwicklungsberatung wird eine Verschiebung im Schulentwicklungsdiskurs deutlich: Beratung, die zunächst als additive Unterstützungsleistung für die Einzelschule gedacht war, wird zum zentralen Ort von Schulentwicklungspraxis. Dabei scheint nahezuliegen, dass Beratung als Reflexionspraxis in starker Anschlussfähigkeit an die Erwartungen an Schulentwicklungsprozesse operiert.

In diesem Beitrag wird der Wirkmächtigkeit von Beratung als spezifischem Subjektivierungsprogramm von Schulentwicklung gefolgt und herausgearbeitet, wie sich die beteiligten Akteur*innen in der Beratung als spezifische hervorbringen und dabei zur „Norm der Reflexivität" in der Beratung positionieren. Ausgehend von der Rekonstruktion einer im Diskurs um Schulentwicklungsberatung dominierenden Figur der Reflexivität bleibt bis hierhin offen, wie die Akteur*innen der Beratung das Setting selbst als spezifisches deuten und sich zur Anforderung reflexiven Sprechens ins Verhältnis setzten. Um dem nachzugehen, soll folgend der Vollzug der Beratung als gelebte Schulentwicklungspraxis in den Blick kommen. Hierzu wird in einem nächsten Schritt eine kurze Einführung in die heuristische Fragstellung gegeben, zwei Auszüge aus einer Beratungssitzung exemplarisch interpretiert, um dann im Anschluss an die Möglichkeitsbedingungen von reflexiver Schulentwicklungsberatung zu diskutieren.

3 Positionierungsanalytische Rekonstruktion: Aushandlung der Bedingungen reflexiven Sprechens in der Schulentwicklungsberatung

Um sich folgend analytisch der Herstellung von Beratung als spezifischer, mit der Norm der Reflexion verbundener Praxis, im Kontext der Schulentwicklung zu widmen, wird das Positionierungsgeschehen im *modus operandi* in den Blick genommen. Die Beratung vollzieht sich dabei im „gemeinsamen Tun in Praktiken und Arrangements" der Sitzung (Idel u. a. 2022, 228). Die Herstellung des Phänomens der Schulentwicklungsberatung durch Praktiken (vgl. Wrana 2006) ist mit der Annahme verbunden, dass jeder Akt in der Wiederholung mit Andersheit verknüpft ist (Iterabilität: bei Derrida 2001), wenngleich im Vollzug der Praktiken immer wieder auf im Diskurs etablierte Positionen, zurückgegriffen und an vorausgehende Vollzüge von Praktiken angeschlossen wird. Durch die Überdeterminierung der Praxis, in der der

doi.org/10.35468/6184-09

Anschluss durch den Zwang zur Selektion unterbestimmt bleibt (vgl. Wrana 2015), wird hier erst ein diskursiver Schauplatz möglich, an dessen Kreuzung verschiedene Stimmen gelten (vgl. Angermüller 2007; 2014). Damit steht im Fokus der Analyse das relationale Aushandlungsgeschehen in der Beratung als interaktive, diskursive Praxis, in der zu rekonstruieren ist, wie die Akteur*innen sich unter der diskursiv starken Norm der Reflexion im Beratungssetting jeweils (selbst-)positionieren. Um Positionierungen im Setting der Schulentwicklungsberatung zu analysieren, ist die mögliche Vielstimmigkeit gleichzeitig die Voraussetzung dafür, dass sich in artikulatorischen Praktiken eine Positionierungsbewegung vollziehen kann: Das „Positionieren zu ‚etwas' setzt voraus, dass dieses ‚etwas' als Problem bzw. Sachverhalt entworfen wird" (Wrana 2015, 128). Damit vollzieht sich eine Positionierung im Äußerungsakt, indem in der ‚zur Problematisierung entworfenen' Wissenskonstruktion eine Position bezogen wird. Wenn man in den Blick nimmt, wie in entsprechenden diskursiven Praktiken Gegenstände problematisiert werden, können die „Operationen der Positionierungen in ihrem Vollzugscharakter" (ebd., 131) deutlich werden. Für die Praxis der Schulentwicklungsberatung bedeutet dies, dass das Problem, auf das Beratung antwortet, zugleich entworfen und darin verortet werden muss. Damit einhergehend werden in einer Art doppelter Performativität dann Wissenskonstruktionen um Schulentwicklungsberatung ent- oder verworfen und die Akteur*innen zur gemeinsam aufgerufenen Wissensordnung subjektiviert. Um diese zu analysieren, wird an eine Heuristik der Positionierungsanalyse, wie sie etwa Wrana (2015) oder Richter und Langer (2021) ausgeführt haben, angeschlossen. Die Analyse macht es möglich, gleichzeitig die Positionierung zu etwas und die Konstruktion dessen, zu dem Position bezogen wird, in den Blick zu bekommen. Damit wird nachvollziehbarer, wie die Sprecher*innen qua dieser Position Subjektivierungsangebote nahegelegt bekommen. Im Anschluss an Richter und Langer (2021) lassen sich folgende Fragen formulieren:

(1) Welche Verhältnisse von Positionierungen lassen sich herausarbeiten und welche Effekte produzieren diese?

(2) Wie wird sich zum Problem, auf das Schulentwicklungsberatung antworten soll, positioniert?

(3) Wie wird sich zur diskursiven Norm *reflexiver Beratung* positioniert?

In der Analyse wird exemplarisch die Beratungspraxis von Herrn Nauplius[4]. Die Ethnographie des Beratungstermins ist im Rahmen der Dissertationsstudie zu *Schulentwicklungsberatung* entstanden und wird im Korpus durch Interviewdaten *über* die Beratungspraxis ergänzt. Die Beratungssitzung fand

4 Name wurde anonymisiert.

doi.org/10.35468/6184-09

einen Monat nach den Sommerferien an einer großstädtischen Sekundarschule statt und wurde an diesem Tag erstmalig teilnehmend beobachtet. Die folgenden Auszüge thematisieren Beratung im Vollzug und fokussieren auf zwei Sequenzen, in denen der Berater sich im Sinne der eingangs eingeführten Prozessmoderation in das Aushandlungsgeschehen der schulischen Akteur*innen einbringt, während er in weiten Teilen der Sitzung kaum interveniert und der Schulleiter, bzw. die Anliegen einzelner Kolleg*innen das Geschehen strukturieren.

Zum Setting: Der Beratungstermin findet in einem Klassenzimmer statt, um vier zusammengeschobene Tische sitzen der Schulleiter, sein Stellvertreter, vier Lehrerinnen und eine Sozialpädagogin, die die Steuergruppe der Schule bilden, sowie der Berater und die Ethnographin. Der Schulleiter beginnt die Sitzung mit einer Verspätung von rund zehn Minuten und berichtet, dass ihm aufgefallen sei, dass er sich gar nicht mehr so sehr erinnere, um was es beim letzten Mal ging. Er habe damals – lose aus dem Kopf – ein Protokoll geschrieben, das er rumgeschickt hätte. Als zentrale Punkte des Protokolls hebt er dann die Digitalisierung des Klassenbuchs und das damit verbundene Problem, des fehlenden Umgangs der (nicht anwesenden) Kolleg*innen mit den Tablet-Dienstgeräten, hervor. Dann erklärt er, dass er noch zwei Punkte mitgebracht habe, ohne diese auszuführen.

Die Einführung und kurze Rekapitulation der letzten Sitzung durch den Schulleiter wartet der Schulentwicklungsberater Nauplius ab und setzt dann mit einem ersten Sprechakt ein, in dem er in die Runde blickt und fragt:

N: **„Was brauchen Sie heute von mir?** Hat sich was geändert?"

Ohne explizit Bezug zu nehmen, auf das was der Schulleiter einführend gesagt hat, bahnt der Schulentwicklungsberater mit der Frage „*Was brauchen Sie heute von mir?*" eine andere Sprechpraxis an, die auf eine vorgängige Etablierung hinweist, da das „Heute" als Spezifikum thematisch wird und auf ein „Gestern" verweist. Das angesprochene Kollegium wird in der Anfrage kollektiv adressiert und als diejenigen markiert, die etwas bedürfen und in die Verantwortung genommen werden, selbstständig Bedarfe zu formulieren. Der Berater positioniert sich hier als einer, der etwas zu geben hat, da er personal sich selbst mit dem „*von mir*" aufführt. Gleichzeitig wird in der Anfrage deutlich, dass nicht beliebig ist, wie hierauf geantwortet werden kann, da das „*Was*" eine konkrete Benennung anmoderiert. Insbesondere in der kollektiven Ansprache setzt eine mögliche Antwort der schulischen Akteur*innen hier voraus, dass eine Reflexion als Prozess des „sich seiner Bedarfe oder Bedürfnisse bewusst Werdens", bereits abgeschlossen ist und nun im Modus des evaluierenden Sprechens hierauf zu antworten ist. Die zunächst hochschwellig ange-

doi.org/10.35468/6184-09

bahnte Frage wird dann unmittelbar durch den nachgeschobenen Satz „*Hat sich was geändert*?" zurückgenommen und auf das Eigentliche der Frage, im Sinne der Aussage dazu, ob sich etwas geändert habe, eingeholt. Die hierin thematische Veränderung kann entweder als Anfrage im Sinne eines Abgleichs mit dem bis dato bekannten Ist-Stand bezogen sein, der auf äußere Rahmenbedingungen referiert, oder lässt sich in der Zurücknahme der vorabgestellten Frage, als Entwicklungserwartung deuten, da in der Anmoderation des Schulleiters schon deutlich wurde, dass nicht einmal mehr klar ist, was beim letzten Mal passiert war. Damit wird die Norm der Entwicklung hier als eine eingeführt, nach der von den Akteur*innen erwartet wird, dass diese sich zwischen zwei Terminen Zeit nehmen und in den Austausch darüber kommen, was sie für weitere Veränderungsaktivitäten bedürfen oder (zumindest) in der Beratung in einen solchen Austausch eintreten. Gleichzeitig spricht der Berater das Kollegium kollektivierend an und adressiert sie als Gruppe, die sich reflexiv zu sich selbst verhalten kann. Damit wird im ersten Sprechakt gesetzt, dass das reflexive Sprechen an einem anderen, bereits vorausgegangenen „Ort" stattfindet. In der Rücknahme der Anfrage, wird diese zur formalen Strukturierungsleistung, bei der es entweder darum geht, formale Rahmenbedingungen neu zu klären oder im Modus der Rechenschaftslegung deutlich zu machen, dass gemäß der Erwartung der Veränderung zumindest berichtet werden muss. Hierauf antwortet der stellvertretende Schulleiter unmittelbar mit:

St. SL.: **„Nö, waren ja auch Ferien."**

In dem umgangssprachlichen „*Nö*" wird die Anfrage hier unverzüglich zurückgewiesen und auf beinah flapsige Weise legitimatorisch auf die Ferien verwiesen, dass damit keine Veränderung erwartet werden könne. Veränderungsarbeit wird somit an die „Schulzeit" geknüpft und damit Schule als Organisation entworfen, in der die Arbeitsweisen am Schuljahresverlauf orientiert sind. In der Eindeutigkeit der Antwort, die keine relative Erzählung mehr möglich macht, wird von dem stellvertretenden Schulleiter hier für die Kolleg*innen gesprochen und sich damit als wortführende Person eingebracht, die in Anspruch nimmt für die anderen anwesenden Kolleg*innen, samt dem Schulleiter sprechen zu können. In der vorgetragenen Vehemenz wird deutlich, dass die erwartete Entwicklung hier nicht erfüllt wurde, der Grund wird hier extern über die Zeitlichkeit von Schule legitimiert und die Ferien als Zeitraum markiert, in der Schulentwicklung nicht erwartet werden kann. Das mögliche reflexive Sprechen über die Veränderung(en) über eine Zeitspanne hinweg wird damit abgewehrt. Im konkreten Positionierungsgeschehen wird Schulentwicklung in der Antwort damit zu etwas Additivem, das hinzukommt,

doi.org/10.35468/6184-09

wenn Zeit dafür ist und nicht im bereits seit einem Monat wieder laufenden Schulalltag eingebunden ist. An die Reaktion des stellvertretenden Schulleiters wird folgend nicht angeknüpft, sie bleibt unbeantwortet und damit als vehemente Abwehr der Anfrage für sich stehen.
Die unmittelbare starke Rückmeldung wird in einer zweiten Sequenz anders moderiert: Nach einem Austausch über die Bereitschaft des Kollegiums, mit der Steuergruppe zusammenzuarbeiten, und der Vorstellung der Ethnographin, übernimmt der Schulleiter die Gesprächsführung und erinnert noch einmal an den Anfang des Gesprächs, erfragt die Ausgestaltung des Beratungstermins und schließt mit der der Feststellung, dass es „*Drive für die Schulentwicklung gebe*". Hierauf antwortet der Berater Nauplius mit einem schweifenden Blick, weg vom Schulleiter, in die Runde:

N: „**Wie steht es bei Ihnen?"**

In der Ansprache des Beraters Nauplius wird in der Rückfrage „*Wie steht es bei Ihnen?*" deutlich, dass er die Stimme des Schulleiters zwar gehört hat, diese auch nicht in Abrede stellt, aber mit der Ansprache der Kolleg*innen dezidiert nicht nur den Vorschlag des Schulleiters gelten lässt. Damit wird die Schulentwicklungsberatung zu einer, die zwar gewissen Schemata folgen kann, es aber gleichzeitig im Vordergrund steht verschiedene Stimmen zu hören. Hierzu positioniert sich der Berater Nauplius als einer, der zwischen der dominanten Stimme des Schulleiters und den bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht gehörten Stimmen moderiert und die ungehörten Stimmen anfragt, sich einzubringen. Damit wird der Berater als Agonist zur erwartbar starken Position des Schulleiters und stellt in moderativer Funktion ein Gegengewicht her, das Raum für weitere Stimmen möglich macht. Gleichzeitig stellt er die Frage offen an die Runde und so wird hier auch in dieser Rückfrage des Beraters deutlich, dass Einzelne aufgerufen werden, sich als involvierte Subjekte zu zeigen, die einen eigenen Stand einbringen und darin voneinander differieren.
Darauf antwortet eine Lehrkraft:

LwB: **„Es ist so viel, es ist so viel weggefallen. Schulentwicklung ist notwendig**, das ist klar, aber die Personaldecke ist so dünn. (1) **Wir sind alle willig**, aber sind organisatorisch ausgelastet, also ich brauche es heute nicht, über Befindlichkeiten zu reden."

In der Antwort der Lehrerin B wird zunächst mit „*Es ist so viel, es ist so viel weggefallen*", ein Gegenbild zur Erzählung des Schuleiters, dass es so viel „*Drive*" für die Schulentwicklung gebe, aufgeworfen. Nach einer unkonkreten Belastungserzählung wird nach dem Bekenntnis „*Schulentwicklung ist notwendig*", dieses zum Lippenbekenntnis, da die Notwendigkeit zurückgewiesen wird,

doi.org/10.35468/6184-09

in dem Moment, in dem die Personaldecke an der Schule dies nicht hergibt. Gleichzeitig wird über das Lippenbekenntnis die Eigenverantwortung der Schule für ihre Schulentwicklung markiert. In der Ergänzung wird es durch das „*Wir sind alle willig*" pointiert: Der Wille allein reicht nicht, um die Umsetzung von Schulentwicklung zu garantieren. Damit wird Schulentwicklungsberatung in dieser Sequenz zu einer, in die Bezugnahmen zu Schulentwicklung in Form von Bekenntnissen wie „*es gibt Drive*" und „*Schulentwicklung ist notwendig, das ist klar*" zur Voraussetzung werden, um folgend legitimerweise zu berichten, warum diese trotz des Bekenntnisses nicht umgesetzt wird, bzw. warum ein Bericht über vollzogene Veränderungen ausbleibt. Eine thematische Verschiebung wird in der Antwort der Lehrkraft im letzten Abschnitt deutlich, in dem sie resümiert: „*also ich brauche es heute nicht, über Befindlichkeiten zu reden*". Im Sprechen der Lehrkraft wird hier deutlich angemerkt, dass die Anfrage mit einer Idee von Beratung als Praxis einhergeht, in der es darum geht, sich selbst zu offenbaren und im Modus der eigenen (emotionalen) Betroffenheit zu sprechen und mit einem „*heute nicht*" über das Argument der Zeitknappheit verschoben wird. Ein Sprechen über Befindlichkeiten wird von der Lehrkraft dezidiert zurückgewiesen. Im Zusammenspiel mit der Vorrede, in der die Demonstration des Willens Schulentwicklung zu betreiben aufgeführt wird, kippt die Figur und verblasst lediglich als Anbahnung des eigentlichen Einwands. Gleichsam wird damit im Sprechen mit dem Schulleiter eine zunächst suggerierte Konformität zurückgewiesen und sich widerständig zur antizipierten Praxis der Beratung verhalten. Darauf stimmt eine ältere Kollegin, die bis zu diesem Zeitpunkt der Beratungssitzung noch nichts gesagt hat, ein:

LwD: **„Das, was sie sagt, brauchen wir nicht."**

In diesem vergemeinschaftenden Anschluss mit „*das, was sie sagt*", schließt sich die Kollegin nicht nur ihrer Vorrednerin an, sondern verdoppelt das Votum im Sinne der vom Berater angefragten Vielstimmigkeit. Gleichzeitig wird in der erneuten Abrede „*brauchen wir nicht*" deutlich gemacht, dass es Schulentwicklungsberatung nicht als Ort zum Sprechen über Befindlichkeiten genutzt werden solle, wenngleich hier die Kritik am Setting der Beratung im Modus der Befindlichkeit vorgetragen wird. Interessant ist auch, dass offen bleibt, worüber die Kolleg*innen folgend sprechen wollen. Auch auf diese Positionen antwortet der Berater Nauplius nicht, und stellt damit deutlich dar, dass unterschiedliche Stimmen, insbesondere im Spannungsfeld zwischen Schulleitung und Kollegium unkommentiert nebeneinander bestehen können, um dann folgend zum ersten Tagesordnungspunkt der letzten Sitzung überzugehen.
Die stark an der Sequenzialität des Materials orientierte Analyse wird nun gebündelt und in einem nächsten Schritt auf die eingangs gestellte Frage nach

doi.org/10.35468/6184-09

der Hervorbringung von Schulentwicklungsberatung als spezifischer Praxis unter der Norm reflexiven Sprechens im wechselseitigen Positionierungsgeschehen dargestellt.

In den beiden analysierten Sequenzen wird deutlich, dass der Schulentwicklungsberater sich als einer hervorbringt, der als *Helfender* die schulischen Akteur*innen zum einen auf ihre Schulentwicklungspraxis festlegt, indem er sie im Modus der Rechenschaftslegung anfragt, über ihre Veränderung zu sprechen und Begründungen, warum diese Veränderung nicht erzählt werden kann, unkommentiert lässt. Die Anforderung sich selbst als verantwortlich für die Schulentwicklung zu verstehen, führen die schulischen Akteur*innen auf, in dem sie das Ausbleiben von Veränderung begründen. In der Anforderung, die Veränderung zu erzählen, werden die Akteur*innen angesprochen, reflexiv den (un-)möglichen Wandel zu erzählen. Was als Einladung zu einer reflexiven Erzählung gedacht werden kann, wird hier über den darin aufscheinenden Modus der Rechenschaftslegung verstellt. In der Herstellung des (vorausgegangenen) Beratungssettings scheint nahegelegt zu sein, dass die latente Erwartung über Bedarfe und Bedürfnisse, im Sinne von Befindlichkeiten, zu sprechen von den schulischen Akteur*innen explizit zurückgewiesen wird. Eine Reflexion über den zeitlichen Verlauf zwischen Zeitpunkt a und Zeitpunkt b bleibt mit dem Verweis auf die Ferien und den darin anklingenden organisationalen Ablauf schulischer Logik verwehrt. Neben der Figur des Helfenden, positioniert sich der Schulentwicklungsberater als *Moderator*, der das Rederecht verteilt und damit unterschiedliche Stimmen des Kollegiums hörbar macht, ohne die Stimmen in Relation zu stellen. Damit eröffnet sich den schulischen Akteur*innen ein Raum, Bedingungen für Schulentwicklung außerhalb der Beratungssitzung aufzuzählen: So wird hier auf die Zeitlichkeit von Schule verwiesen, die in den Ferien keine Entwicklung erwartbar macht und an Bedingungen von ausreichendem Personal geknüpft ist, damit dem Wollen, Handlungen folgen können. Die Interaktion vollzieht sich in einer Gleichzeitigkeit, die Willen im Sinne einer Mitspielfähigkeit unter der Entwicklungserwartung suggeriert und dabei die Unmöglichkeit der Spielfähigkeit kennzeichnet.

4 Möglichkeiten reflexiver Schulentwicklungsberatung

Auch wenn rekonstruktive Forschung vor allem dem Anliegen folgt, die Komplexität sozialer Wirklichkeit zu analysieren und ihre Kontingenz und Spannungsverhältnisse herauszuarbeiten, kann es weiterführend sein, Zwischenergebnisse – wie sie hier dargestellt wurden – evaluierend ins Gespräch mit theoretisch orientierten Überlegungen zu bringen. Mit einem geteilten Anliegen rekonstruktiver Schulentwicklungsforschung haben Idel und Kol-

leg*innen (2022) gebündelt vier Zugänge zur Rekonstruktion von Reflexion und Reflexivität in der Schulentwicklung vorgelegt. Folgend sollen die vier Dimensionen, als mögliche Deutungsfolien der Analyse zunächst dargestellt und die Interpretation dahingehend untersucht werden, welche Bedingungen und Möglichkeiten reflexiver Schulentwicklung im Positionierungsgeschehen der Schulentwicklungsberatung deutlich wird. In dieser Perspektivierung wird, wie eingangs formuliert, Reflexion und Reflexivität als eine Möglichkeit sozialer Praxis in Schulentwicklungsprozessen verstanden, die aber gegenläufig auch affekthaft, ungeplant und eben nicht reflexiv ablaufen kann. Die „reflexive Teilnahme an Schulentwicklung [ist] an mehrere Voraussetzungen geknüpft" (ebd., 227). Hierzu bestimmen Idel und Kolleg*innen vier Dimensionen, die folgend bereits auf den Kontext der Beratung übertragen und in Relation zu den Analysen dargestellt werden:

1. *„Schulentwicklungsberatung wird zu einer reflexiven Praxis, in dem sich die Akteur:innen gemeinsam in die Veränderungsaktivitäten verwickeln [lassen]"* (ebd., 227, AL)
   Ein gemeinsames Sprechen wird der Sitzung durch den Berater angebahnt. Der Schulentwicklungsberater Nauplius adressiert die Teilnehmer*innen der Beratung als Subjekte, die Veränderung betreiben, bzw. betrieben haben sollten und damit fähig sind, zu ihren eigenen Bedarfen zu sprechen. Auch wenn der Berater freiwillig von der Schulleitung angefordert wurde, verfangen die Rückfragen an die schulischen Akteur*innen als kollektiv handelndes Subjekt nicht. Vielmehr werden diese, etwa mit Verweis auf fehlende Zeit und Ressourcen, abgewickelt. Eine Verwicklung in die eigenen Veränderungsaktivitäten scheint hier, außerhalb der formalen Logiken und Bekenntnissen zur Norm der Schulentwicklung, noch auszustehen.

2. *Reflexion in der Schulentwicklungsberatung lässt sich als Doing Theory im Sinne eines praktischen Tuns verstehen*: In dieser Annahme sind die Akteur*innen nicht als einzelne epistemische Subjekte oder rationale Akteur*innen gedacht. Reflexion wird „im Tun und im Sprechen der Akteur*innen über ausgehandelt und in der Schulentwicklung, und in diesem ‚sich ins Verhältnis setzen' zur eigenen Praxis kann Implizites explizit gemacht werden." (ebd.)
   Die Schulentwicklungsberatung als Setting zu begreifen, in dem die Akteur*innen gemeinsam theoretisierend über die Veränderungsaktivitäten in den Austausch kommen, wird hier, mit einführendem Verweis auf das Problem, dass die Kolleg*innen ihre Tablets nicht entsprechend nutzen, lediglich angekündigt. Konkrete Veränderungshypothesen zur Transformation zu erstellen, wie eine weitere programmatische Forderung lautet,

doi.org/10.35468/6184-09

öffnet sich im Hinblick auf die im Protokoll dokumentierten Arbeitspunkte: die Digitalisierung des Klassenbuchs und die Erarbeitung zu Vorgaben zum (fehlenden) Umgang der Lehrkräfte mit den Tablets. Als konkretes Problem wird in der Anfrage des Beraters deutlich, dass theoretisierende Überlegungen hierzu zwischen den Beratungsterminen von den Mitgliedern der Steuergruppe zu leisten gewesen wären. Auf die Aussage des Schulleiters, dass er sich selbst nicht mehr so genau erinnere, wird damit in der Rückfrage des Schulentwicklungsberaters, die konkreten Bedarfe anzufragen, gleichsam eine Rüge deutlich, die die Akteur*innen darauf verweist, dass die theoretisierenden Überlegungen, von sprachlichen Praktiken des Sammelns, Dokumentierens, Ordnens, Typisierens, Universalisierens, Beschreibens, Revidierens, etc. (vgl. Schmidt 2016) nicht nur in Anwesenheit des Beraters vollzogen werden können.

3. „*Reflexion im Kontext von Schulentwicklung […] [ist] als relationales, interdependentes Geschehen*" zu verstehen (Idel u.a. 2022, 227, AL), in dem die schulischen Akteur*innen sich zu gesellschaftlichen und bildungsadministrativen Implikationen und Erwartungen der Entwicklung ins Verhältnis setzen müssen.
   Im ausgewählten Fall wird die Beratung zu einem Ort, an dem sich die Akteur*innen der Steuergruppe zum zweiten Mal als Gruppe treffen und dabei vor allem den Modus der relationalen Aushandlung zum Gegenstand machen, wobei hier deutlich wird, dass im Modus der Befindlichkeit darüber gesprochen wird, dass das Sprechen über Befindlichkeiten nicht im Fokus der Beratung stehen sollte. Auf die Rückfrage des Beraters an die Kolleg*innen „*Wie steht es bei Ihnen?*" werden hier die jeweils Einzelnen aufgerufen zu sprechen. Im unmittelbaren Anschluss einer Lehrkraft an das Gesagte der Kolleg*innen „*das, was sie sagt*" kommt hier zur Aufführung, dass das Sprechen als Kollegium vermittelt wird und über die Bedarfe und Bedürfnisse der Einzelnen zum Ausdruck gebracht wird. Dieses Sprechen der Kolleg*innen unterscheidet sich im Kontrast zu dem des Schulleiters, der mit seiner Beteuerung „*dass es Drive für die Schulentwicklung gebe*" bereits im Sinne des Kollektivs spricht. Dabei affirmiert er Schulentwicklung, nimmt die eigene Verantwortlichkeit für die Einzelschule an und zeigt gleichzeitig die kollektiven Grenzen der Bearbeitung auf. Eine Aushandlung, die über die Aneinanderreihung und Bezugnahme der Kolleg*innen als jeweils Einzelne hinausgeht und im Sinne eines gemeinsam Geteilten spricht, steht hier noch aus. Schulentwicklungsberatung kann damit zu einem Ort werden, an dem sich die Akteur*innen als Einzelne üben, im Sinne eines Gemeinsamen zu sprechen. Im Sinne eines *literacy practitioning* wird die Beratung hier ein Setting, in dem durch ein kollektiv geteiltes reflexives

doi.org/10.35468/6184-09

Moment, die eigenen Bedingungen und Gewordenheiten sprachlich zum Gegenstand werden.

4. *Reflexive Schulentwicklungsberatung ist „immer auf Gegenstände und sachhaltige Anlässe bezogen"* (ebd., 227f.)
   In der analysierten Sequenz wird unter dem vierten Gesichtspunkt fraglich, inwieweit in der Beratungssitzung überhaupt über konkrete Gegenstände gesprochen wurde. Motivationaler Ausgangspunkt der Beratung war – dem Protokoll zur vorausgegangenen Sitzung folgend – die Etablierung eines digitalen Klassenbuchs. Jedoch wird dann, wie bereits unter den anderen drei Dimensionen beschrieben, deutlich, dass die gegenstandsbezogene Aushandlung in den Hintergrund rückt.

Auf die eingangs gestellte Frage, welchen Möglichkeitsbedingungen reflexive Schulentwicklungsberatung unterliegt, lässt sich an dieser Stelle bündelnd zusammentragen, dass entgegen den programmatischen Diskurs zu Schulentwicklung nicht jede Beratung automatisch mit einem reflexiven Sprechen verbunden ist, und auch in der analysierten Sequenz fraglich wird, ob die beschriebene Praxis überhaupt als Beratung gelten kann. Schulentwicklungsberatungspraxis steht damit potenziell in Spannung zur Programmatik von Schulentwicklungsberatung. In der analysierten Sequenz verweist einzig die Zurückhaltung des Beraters auf die provokanten Aussagen der Lehrkräfte und die moderativen Einsätze, auf eine Beratungspraxis. Sichtbar wird im rekonstruierten Fall, dass die Bedingungen reflexiven Sprechens in der Schulentwicklung als solche erst hergestellt werden müssen. Im analysierten Fall entspinnt sich, in Antwort auf das Einholen der einzelnen Stimmen, eine Aushandlung darüber, was für ein Setting es ist – und damit verbunden, welche Ressourcen dafür zur Verfügung stehen und welche Bedingungen des Sprechens die Teilnehmer*innen aufnehmen wollen. Im Modus der Rechenschaftslegung wird von den Akteur*innen darauf verwiesen, dass die Bedingungen, um sich in die Veränderungsaktivitäten zu verwickeln, nicht gegeben sind und erklärt, warum dem Soll der erwarteten Vorbereitung nicht nachgegangen wurde. Gleichzeitig vollzieht sich damit performativ ein erster Moment gemeinsamen Sprechens über die Bedingungen der Möglichkeiten sich zu verwickeln. Darin ebnet sich das Einüben in ein Sprachspiel, in dem sachhaltige Gegenstände der Veränderungen auf eine Weise thematisch werden, dass die Akteur*innen im Sinne einer *Doing Theory* reflexiv das Vergangene auf die Zukunft beziehen. In diesem Sinne wird im Setting der Beratung nicht reflexiv im Sinne der reflexiven Schulentwicklung nach Idel u. a. (2022) gesprochen, aber die vorausgesetzten Bedingungen als solche verhandelt. In der Anfrage des Beraters wird die Norm deutlich, dass mit

doi.org/10.35468/6184-09

Schulentwicklungsberatung ein reflexives Sprechen in Bezug auf die aktuellen Bedarfe der schulischen Akteur*innen zu vollziehen ist und zu erwarten wäre, dass eine weitere Bearbeitung der vereinbarten Entwicklungsziele zum Beratungstermin bereits passiert ist. In der Frage nach den Bedarfen der Einzelschule wird darin zum einen die Kritik des Beraters deutlich, dass sich zu dieser Norm nicht adäquat verhalten wurde, gleichzeitig wird damit ermöglicht, dass das reflexive Sprechen dann im Rahmen der Beratung zum ersten Mal ausgebreitet werden kann. In der Sitzung wird in der Readressierung der schulischen Akteur*innen auf Adressierungen des Beraters ein Gespräch über Befindlichkeiten abgelehnt und darin eine Kritik der reflexiven Beratungspraxis deutlich. Dieses Verwehren kann jedoch auch als Kritik der Lehrer*innen an dem Schulleiter gelesen werden, der der Initiator der Beratungssitzung ist. Der Appell, sich als reflexive Subjekte zu zeigen, wird *ad personam* zur Rolle des Beraters. Mit dem Aufrufen der Norm wird deutlich, dass es Räume bräuchte, in denen die Akteur*innen reflexive Schulentwicklungsarbeit auch ohne ihn tun. In der Positionierung des Schulleiters wird dahingehend deutlich, sodass die Anwesenheit des Beraters zumindest zum Stand der Beratungssitzung von Bedeutung ist, dass die schulischen Akteur*innen zwei Stunden Zeit aufbringen, gemeinsam in den Austausch zu treten und sich dabei als kollektiv Handelnde zu erlernen. Damit wird es in der Beratung möglich, über die fehlenden Möglichkeiten und Ressourcen vergemeinschaftend zu sprechen.

5 Bearbeitung der Erwartung von Entwicklung im Ringen um Entwicklung als Entwicklung

Zum Ausgangspunkt und der eingangs gestellten Frage nach den Möglichkeitsbedingungen reflexiven Sprechens in der Schulentwicklungsberatung und Fragen nach der Herstellung von Schulentwicklungsberatung als spezifischer Praxis, soll kurz gebündelt zurückgekommen werden: Die Schulentwicklungsberatung wird hier in der Person des Beraters zur personalisierten Entwicklungserwartung, die in einer wiederkehrenden Weise auf die Entwicklung zeigt und im Modus der Rechenschaft die Akteur*innen auch nach unterschiedlichen Legitimationsversuchen, durch ein konsequentes Nicht-Kommentieren, auf ihre nicht erfüllte Entwicklungserwartung hinweist. Der Vollzug des Verweisens auf die erwartete Entwicklung vollzieht sich unter der *Anforderung reflexiven Sprechens* in dem Sinne, dass die schulischen Akteur*innen aufgerufen werden, sich zu ihrer nicht erfüllten Entwicklungserwartung ins Verhältnis zu setzen. In der Sequenz wird die Schulentwicklungsberatung zu einer Praxis, in der die schulischen Akteur*innen sich im Sinne eigener

doi.org/10.35468/6184-09

Entlastung gegenseitig vor dem Berater begründen, warum die Erwartung der Entwicklung nicht leistbar ist. Dies vollzieht sich hier in drei unterschiedlichen Bewegungen: 1.) wird die Erwartung der Entwicklung im Modus der Abweisung, etwa über den Mangel von Zeit oder Personal, gerechtfertigt. 2.) wird die Erwartung im Sinne ihrer Potentialität behandelt, hinter der dann aber zurückgestanden wird und 3.) wird sie volitional anmoderiert, aber im Sinne eines „Wollens, aber nicht Könnens" als Erwartung zum Gegenstand. Interessant ist dabei, dass in der hier gewählten Sequenz die Erwartung der Entwicklung so in den Fokus rückt und die Entwicklung als Entwicklung ausbleibt. Die relationale Aushandlung der schulischen Akteur*innen verleibt in einer Art Widerständigkeit und im Modus des reflexiven Sprechens entsteht ein Ringen mit der Erwartung der Entwicklung.

Literatur

Adenstedt, K. (2016): Schulentwicklungsberatung – Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung. Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstruments. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

von Ameln, F., Kramer, J. & Stark, H. (2009): Organisationsberatung beobachtet. Hidden Agendas und Blinde Flecke. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.Angermüller, J. (2007): Nach dem Strukturalismus. Theoriediskurs und intellektuelles Feld in Frankreich. Bielefeld: transcript.

Angermüller, J. (2014): Diskursforschung in der Äußerungslinguistik. In: J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana, & A. Ziem (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch (Bd. 1). Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 111–118.

Bonsen, M. & Schratz, M. (2015): Editorial. Lernende Schule, 72 (18), 1.

Dedering, K. (2019): Schulentwicklungsberatung. In: N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.): Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 408–419.

Dedering, K., Kamarianakis, E. & Racherbäumer, K. (2022): Schulentwicklungsberatung. Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung. In: DDS – Die Deutsche Schule 114 (4), 345–362.

Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Rauh, M. (2013): Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – Empirisch betrachtet. In: Educational governance, 23.

Derrida, J. (2001): Signatur, Ereignis, Kontext. In: P. Engelmann (Hrsg.): Limited Inc. Wien: Passagen, 15–46.

Elven, J. & Weber, S. M. (2022): Beratung in symbolischen Ordnungen: Eine Einleitung. In: J. Elven & S. M. Weber (Hrsg.): Beratung in symbolischen Ordnungen. Organisationspädagogische Analysen sozialer Beratungspraxis. Wiesbaden: Springer VS, 1–24.

Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014): Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Beltz.

Feldhoff, T. (2008): Selbstständigkeit als Kapazität organisationalen Lernens und Qualität des Unterrichts. In: H. G. Holtappeis, K., Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Münster: Waxmann, 62–76.

doi.org/10.35468/6184-09

Fend, H. (1988): Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: Neue Sammlung 28 (4), 537–547.
Goecke, M. (2018): Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen. Wiesbaden: Springer VS.
Göhlich, M., König, E. & Schwarzer, C. (2007): Beratung, Macht und organisationales Lernen. Eine Einführung. In: M. Göhlich, E. König & C. Schwarzer (Hrsg.): Beratung, Macht und organisationales Lernen. Wiesbaden: Springer VS, 7–19.
Holzäpfel, L. (2008): Beratung bei der Einführung von Selbstevaluation an Schulen. Münster: Waxmann.
Idel, T.-S., Pauling, S., Hinrichsen, M., Hummrich, M., Moldenhauer, A., Asbrand, B. & Martens, M. (2022): Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 226–241.
Kamarianakis, E. (2021): Schulentwicklungsberatung in schulischen Innovationsprozessen – Empirische Analyse zur Schulentwicklung in der Rhein-Ruhr-Region. Dissertation. TU Dortmund.
König, E. & Vollmer, G. (1996): Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden (4. Aufl.). Weinheim: Deutscher StudienVerlag.
Loparics, J. I. S. (2021): Innovationsdruck durch Schulentwicklungsberater*innen? In: Journal for Research and Education, Ausgabe 16. Online unter: https://doi.org/10.53349/resource.2021.i16.a992. (Abrufdatum: 14.10.2024).
Maag Merki, K. (2017): School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs-und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In: U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.): Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2. Wiesbaden: Springer VS, 269–286.
Massen, S., Elberfeld, J., Eitler, P. & Tändler, M. (2011): Das beratene Selbst. Zur Genealogie der Therapeutisierung in den ‚langen' Siebzigern. Bielefeld: transcript.
Richter, S. & Langer, A. (2021): Im Namen der Gerechtigkeit? Ungerechtigkeitsthematisierungen von Schüler*innen als Positionierungen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 11 (1), 137–153.
Rolff, H.-G. (1991): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (6), 865–886.
Rolff, H.-G. (2007): Schulentwicklung. In: H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 622–625.
Rolff, H.-G. (2019): 30 Jahre Schulentwicklungsberatung. Eine moderierte Bilanz. Vortrag auf der 47. Netzwerktagung Schulentwicklung. Online unter: https://netzwerk-schulentwicklung.de/assets/files/Vortrag%20Rolff%2047.%20Tagung.pdf. (Abrufdatum: 15.10.2024).
Schmidt, R. (2016): Theoretisieren. Fragen und Überlegungen zu einem konzeptionellen und empirischen Desiderat der Soziologie der Praktiken. In: H. Schäfer (Hrsg.): Praxistheorie. Bielefeld: transcript Verlag, 245–263.
Tajik, M. A. (2008): External Change Agents in developed and developing countries. In: Improving Schools 11 (3), 251–271.
Traue, B. (2010): Das Subjekt der Beratung. Zur Soziologie einer Psycho-Technik. Bielefeld: transcript.
Wrana, D. (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider.
Wrana, D. (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: S. Fegter, F. Kessel, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, 123–141.

Autorin

Lill, Anne
ORCID: 0009-0003-2811-0172
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Arbeitsschwerpunkte: Beratung als pädagogische Praxis, Schulentwicklungsberatung, Subjektivierungs-, Praxis- und Machttheorien, Ethnographie, Diskurs- und Adressierungsanalyse
Email: anne.lill@uni-jena.de

doi.org/10.35468/6184-09

Jakob Schreiber

Reflexivierung pädagogischer Handlungsfelder am Beispiel prozessorientierter Bildungsbeobachtung und -dokumentation in der Kindertagesbetreuung[1]

Abstract

Die sich seit der Jahrtausendwende intensivierenden wissenschaftlichen und politischen Reformbemühungen im FBBE-Bereich wurden vor allem über den Begriff der Reflexion verhandelt und legitimiert, der heute neben Bildung und Qualität zu einer zentralen pädagogischen Leitsemantik geworden ist. Reflexion wird hierbei nicht nur zum Kernbestandteil eines neu akzentuierten Modells professioneller pädagogischer Praxis in Kindertagesstätten erhoben, darüber hinaus weitet sich der Anspruch, zu kindlichen Bildungsprozessen und dem sie moderierenden pädagogischen Geschäft in ein reflexives Verhältnis zu treten, auf die Organisation der Kindertagesstätte sowie Kinder als pädagogische Adressat*innen aus. Das Interesse des Beitrags gilt der analytischen Aufbereitung eben dieser Reflexionsprogrammatik und den mit ihr verknüpften Reflexionstechniken im Feld der Kindertagesbetreuung. Es soll danach gefragt werden, wie Reflexion als pädagogische Leitformel innerhalb der feldspezifischen Professionalisierungsdynamik in der Kindertagesbetreuung programmatisch positioniert und ausbuchstabiert wird. Des Weiteren gilt das Interesse dieses analytischen Zugriffs den Techniken, mit denen Reflexion als soziale Praxis vollzogen wird und dem Subjektivierungsgefüge, das mit ihnen in Gang gesetzt wird. Hierzu zeigt der Beitrag am Beispiel von Verfahren der prozessorientierten Bildungsbeobachtung und -dokumentation, wie die Reflexionsprogrammatik in ein pädagogisches Praxisgefüge übersetzt wird.

Schlagworte: Frühkindliche Bildung, Bildungsbeobachtung, Bildungsdokumentation, Kindertagesbetreuung, Reflexionstechniken

1 Der Beitrag ist im Rahmen der Forschungsarbeiten im Projekt „Bildungspläne als Instrumente des Wissenstransfers in die Kindertagesbetreuung“ (BIPWissTransKITA) entstanden, das vom BMBF gefördert wird (Förderkennzeichen: 16WIT010, Projektleitung: Dr. Annett Maiwald).

1 Reflexivierungsdynamiken in Pädagogik und pädagogischen Handlungsfeldern

Das Interesse des Beitrags gilt der analytischen Aufbereitung der Reflexionsprogrammatik und den mit ihr korrespondierenden Reflexionstechniken im Feld der Kindertagesbetreuung. Damit wird ein Teilaspekt einer breiteren Transformationsdynamik thematisiert, die als *Reflexivierung* von Pädagogik und pädagogischen Handlungsfeldern beschrieben werden kann. Zwar ist die kritische Rückwendung pädagogischen Denkens auf sich selbst eine konstante Diskursfigur einer Disziplin, die sich seit ihrer Ausdifferenzierung als „Reflexionsinstanz" (Krönig 2022, 151) auf erziehendes Handeln versteht. Zugleich hat sich im Zuge der zunehmenden Verwissenschaftlichung pädagogischer Handlungsfelder in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dieser Anspruch grundlegend zugespitzt: Den inhaltlichen Kern dieser Dynamik bildet vor allem die Abkehr von normativen Setzungen bei gleichzeitiger Skepsis gegenüber der Machbarkeit pädagogischer Interventionskompetenz (vgl. Göhlich 2011, 139), die sich bereits in der skeptischen und kritischen Allgemeinen Erziehungswissenschaft ankündigte (vgl. bspw. Ruhloff 1980), sich in den modernitätstheoretischen Überlegungen zur Jahrtausendwende weiterspielte und von hier aus zunehmend in die Kernsemantik pädagogischer Erkenntnis- und Theorieproduktion expandierte. Pädagogik soll diesem Programm nach reflexiv werden, indem sie die kritischen Erkenntnismittel der Wissenschaften auf sich selbst zurückwendet und damit eine „rückbeugende Befassung mit Erziehung und den ihr korrespondierenden Wissenschaftssegmenten" (Lenzen 1992, 76) leistet.

Über die professionstheoretischen Impulse hat sich diese – zu Beginn vornehmlich wissenschaftlich-disziplinäre – Leitfigur auch auf pädagogische Praxis im Allgemeinen ausgedehnt. Gerade im Wissen um die Ungewissheit des Handelns (vgl. Helsper 2008) sowie die Begrenztheit wissenschaftlicher Erkenntnismöglichkeiten (vgl. Liesner und Wimmer 2003) und pädagogischer Interventionskompetenz wird so der entscheidende Moment pädagogisch *professioneller* Praxis markiert, die dazu aufgefordert ist, sich zu ihren alltäglichen Berufsroutinen in ein kritisch-distanziertes Verhältnis zu rücken und unter Rückgriff auf Techniken (etwa dem kasuistischen Fallverstehen) und Produkte (etwa bezugswissenschaftliches Reflexionswissen) wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion „jenseits von Sozialtechnologie und Aufklärungspathos […] die faktischen Strukturprobleme" (Dewe & Otto 2012, 205) pädagogischer Praxis zu thematisieren. Gegenüber einer routinisierten Alltagspraxis und einer berufsbiographisch aufgeschichteten Wissensbasis wird vielmehr eine *forschende und wissenschaftsorientierte Haltung* prämiert, die sich falladäquat und induktiv zu pädagogischen Handlungsproblemen verhält.

doi.org/10.35468/6184-10

Aus modernisierungstheoretischer Perspektive kann diese Reflexivierungsdynamik von Pädagogik als Wissenschaftsdisziplin einerseits und pädagogischen Handlungsfeldern andererseits als Bestandteil einer breiter angelegten soziokulturellen Entwicklung verstanden werden. Denn der Begriff der Reflexion ist nicht nur ein Zentralbegriff pädagogischer Diskurse, sondern bildet eine Leitsemantik moderner Gesellschaften. Erst in dem Moment, in dem sich die Moderne das Subjekt „als eine von der Außenwelt klar unterschiedene Substanz imaginiert" (Wrana 2006, 15) und sich damit einen „Ausgangspunkt und ein sicheres Fundament" (ebd., 16) für ihre Selbstbegründung schafft, ermöglicht sie die Funktionalität der modernen Institutionen, etwa dem Rechts- oder Wirtschaftssystem, die erst mit der Vorstellung eines zum reflexiven Bezug auf sich selbst fähigen Subjekts Legitimität erhalten. Dass die Fahrt aufnehmende Modernisierung dem Reflexionsbegriff solch einen herausgehobenen Status einräumte, erschien bereits zeitgenössischen Beobachter*innen als mindestens erklärungsbedürftig, wenn nicht sogar suspekt (vgl. Archer 2013, 1) und weckte mitunter Befürchtungen, die durch Reflexion ausgelöste Rationalisierung und Individualisierung menschlicher Lebensführung könne Wege in die Barbarei eröffnen (vgl. Vico 1948/1744, 381).

Und wenngleich diese Skepsis – wie etwa Daniel Wrana (2006) argumentiert – über verschiedene Etappen des europäischen Philosophiediskurses immer wieder in einer umfassenden Dezentrierung autonom-reflexiver Subjektivität kulminierte (ebd., 19), hat diese zentrale Leitfigur westlich-europäischer Gesellschaften bis heute reüssiert. Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim (2001) argumentieren hierzu aus Perspektive einer Theorie reflexiver Modernisierung, dass sich die an das Subjekt herangetragenen Reflexionsimperative in der Spätmoderne sogar eher zuspitzen. Angesichts der Destabilisierung sozialer und kultureller Selbstverständlichkeiten wird es darauf verpflichtet, sich und seine identitären Selbstentwürfe stets im reflexiven Selbstbezug neu zu entwerfen und an die fluktuativ-krisenhaften und komplexen Lebensumstände anzupassen, in die es geworfen wird (vgl. ebd., 23ff.). Wie die Arbeiten Ulrich Bröcklings darüber hinaus zeigen, wurde das spätmoderne Reflexionsimperativ im Zuge des neoliberalen Umbaus moderner Dienstleistungsgesellschaften zu einer zentralen Subjekttechnologie modifiziert und zunehmend gesellschaftlich eingefordert. Die „Nötigung zur Selbstreflexion" (Bröckling 2003, 85), die Anforderung sich zu sich, seinem eigenen Tun und seinem Selbst in einen kritisch-reflexiven Bezug zu setzen, ist zur Kernprogrammatik und Subjekttechnik postfordistischer Wissensökonomien geworden (vgl. hierzu ausführlich Archer 2012).

Die Abdrücke, die diese Dynamik in Pädagogik als Wissenschaftsdisziplin und Praxiskultur hinterlassen haben, sind in den vergangenen Jahren vor allem in der schul- und sozialpädagogischen Forschung zunehmend Gegenstand empi-

doi.org/10.35468/6184-10

rischer Sondierungen und theoretischer Standortbestimmungen geworden (vgl. Dewe & Otto 2012; Wrana 2013). Der vorliegende Beitrag schließt hieran an, indem er die Verankerung von Reflexionsprogrammatiken und -techniken in einem pädagogischen Handlungsfeld am Beispiel der Kindertagesbetreuung beleuchtet. Hierbei wird zum Reflexionsbegriff eine analytische Haltung eingenommen, die Reflexion nicht vorrangig als kognitive Fähigkeit versteht, sondern in Anschluss an Andreas Reckwitz (2009) als eine historisch, kulturell und in sozialen Feldern situierte Praxis, die erst unter Bezug auf andere Praktiken (bspw. dem Schreiben), Artefakte und Materialitäten (bspw. dem Lernjournal) und Wissensfelder (bspw. der psychoanalytischen Theorie) ermöglicht wird (vgl. ebd., 177f.). Das Erkenntnisinteresse eines solchen Zugriffs auf Reflexion gilt somit vor allem den „*modalities through which reflexivity is exercised*" (Archer 2013, 5, Hervorhebung i. O.). Was sind also die spezifischen sozialen und kulturellen Vollzugsbedingungen, unter denen eine Reflexionspraxis überhaupt als solche Anerkennung finden kann resp. relevant und ermöglicht wird?
Für einen solchen Zugriff gilt es in einem ersten Schritt, die Konturen des Feldes der Kindertagesbetreuung zu vermessen und damit die Bedingungen herauszuarbeiten, unter denen die Reflexivierung des Handlungsfelds realisiert wird. In den Fokus der Analyse gerät hierbei vor allem das Verhältnis des Handlungsfeldes zu wissenschaftlichem Wissen und den daraus resultierenden politischen und wissenschaftlichen Reform- und Professionalisierungsimpulsen. Daran anschließend wird der Beitrag Praktiken der prozessorientierten Bildungsbeobachtung und -dokumentation als eine für das Handlungsfeld relevant gewordene Reflexionstechnik in den Blick nehmen. Vor allem wird hierbei nach den programmatischen Setzungen und Einsätzen von wissenschaftlicher und politischer Seite gefragt, mit denen diese Techniken diskursiv gerahmt werden.

2 Zur Eigenlogik der Professionalisierung im Feld der Kindertagesbetreuung

Allein auf Grundlage ihrer Beschäftigten- und Klientelvolumina stellt die Kindertagesbetreuung neben der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe seit Anfang der 2000er-Jahre eines der größten pädagogischen Kernhandlungsfelder der Bundesrepublik dar[2]. Der rein quantitative Zuwachs der Kindertagesbe-

2 Täglich besuchen ca. 3,9 Millionen Kinder eine der insgesamt rund 60.000 Kindertageseinrichtungen in der Bundesrepublik (vgl. Destatis 2024b). 90 % der Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren besuchen täglich eine dieser Einrichtungen (vgl. Destatis 2024a). Das Feld beschäftigte 2020 675.645 Personen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, 21), wobei die insgesamt größte Beschäftigtengruppe staatlich anerkannte Erzieher*innen ausmachen. Zum Vergleich: Das gesamte allgemeinbildende Schulsystem beschäftigte im gleichen Jahr lediglich 22.000 pädagogische Fachkräfte mehr (vgl. Destatis 2022).

doi.org/10.35468/6184-10

treuung seit der Jahrtausendwende (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, 22) lässt sich vor allem vor dem Hintergrund einer umfassenden – und das gesamte Erziehungssystem erfassende – politischen und (erziehungs) wissenschaftlichen „Reformeuphorie" (Rauschenbach 2005, 21) in Folge des unterdurchschnittlichen Abschneidens der Bundesrepublik im Rahmen der PISA-Vergleichserhebungen erklären. Die Kindertagesbetreuung sollte zu einem zentralen Motor eines sozialinvestiven Wohlfahrtsstaats werden (vgl. Fangmeyer 2011, 96) und maßgeblich zur Kultivierung von Humankapitalressourcen beitragen. Diese gesellschafts- und bildungspolitische Neubestimmung der Kindertagesbetreuung nach OECD-Vorbild mündete im Versuch, die Kindertagesstätte als einen integralen Bestandteil des Bildungssystems institutionell zu verankern, sie rechtlich mit einem dezidierten Bildungsauftrag zu versehen und sie als „Bildungs-Ort" (Koch 2022) zu entwickeln, an dem substanzielle bildungsbiographische Weichenstellungen vorgenommen wurden und von der man sich vergleichsweise hohe „Renditen" (Westermann 2014, 78) für getätigte Bildungsinvestitionen versprach.

Es ist nicht überraschend, dass eine solche Neubestimmung der Aufgaben von und Anforderungen an Kindertagesbetreuung nicht nur rechtliche Institutionalisierungsprozesse (vgl. Rauschenbach 2007, 7) sowie ein stetiges Anwachsen der Investitionen (vgl. Eßer 2011, 29) in das Handlungsfeld zur Folge hatte, sondern vor allem aus qualitativer Perspektive paradigmatische Verschiebungen in seinen Leitbildern initiierte. Als zentral für die pädagogische Praxis wurde ein Kindheitsverständnis gesetzt, das sich vor allem unter dem Begriff der „*Bildungskindheit*" (Kuhn u. a. 2018, 10, Hervorhebung im Original) analytisch beschreiben lässt. Die Adressat*innen der Kindertagesbetreuung wurden als „aktives Bildungssubjekt" (ebd.) konturiert, dessen Bildungsprozess sich als Baustein mit der Gesamtheit seines prospektiven „bildungsbiographischen Lebenslaufs" (ebd.) in Schule, Ausbildung und/oder Hochschule verkoppeln ließ.

Mit dieser Leitfigur ging zugleich auch eine Transformation der an das Kita-Personal – allen voran staatlich anerkannte Erzieher*innen – gestellten Anforderungsprofile einher. Der Beruf wurde von politischer und wissenschaftlicher Seite diskursiv in eine neue „Höhenlage" (Rauschenbach 2005) verlegt und dabei zugleich auch unter „Professionalisierungszwang" (Engelhardt & Ernst 1992, 432) gestellt. Die Verkopplung von Kindertagesbetreuung mit anderen Institutionen des Bildungssystems – allen voran der Grundschule – erforderte eine stärkere Ausrichtung pädagogischer Praxis an explizit erziehungswissenschaftlich fundierte didaktische und curriculare Maßsstäbe sowie die Einführung explizit schulvorbereitender pädagogischer Angebote (vgl. GEW 2007, 39), mit denen die Anschlussfähigkeit von Bildungs- und Lernprozessen über institutionelle Übergänge hinweg garantiert werden sollten.

doi.org/10.35468/6184-10

Unter der Prämisse, bei der Kindertagesbetreuung handele es sich um einen gesellschaftlich hoch relevanten Teil des Bildungssystems ähnlich der Grundschule, wurde dem Erzieher*innenberuf von wissenschaftlicher und politischer Seite gleichermaßen ein neuer Stellenwert eingeräumt: Die pädagogische Praxis in Kindertagesstätten sei eine Tätigkeit, die angesichts ihrer Relevanz für den Bildungserfolg ihres Klientels prinzipiell professionalisierungsbedürftig sei. Sie erfordere damit ein spezialisiertes, wissenschaftlich fundiertes disziplinäres pädagogisches Bezugs- und Reflexionswissen und – in Anschluss an strukturtheoretische Professionsmodelle – auch die Fähigkeit von Erzieher*innen, mittels kasuistischer Schlusskompetenzen eine fallangemessene Vermittlung von Theorie und Praxis zu leisten (vgl. Land Sachsen-Anhalt 2004, 26f.).
Insofern das Feld im Unterschied zu anderen pädagogischen Handlungsfeldern über keine Beziehungen zu einer akademisch institutionalisierten Wissenschaftsdisziplin verfügte[3] und sich eher durch eine – bald als „fachliche Beliebigkeit" (Freistaat Bayern 2003, 26) monierte – „Pluralität" (Rabe-Kleberg 1999, 106) pädagogischer Wissensformen und Programmatiken ohne dezidierten erziehungswissenschaftlichen Bezug kennzeichnete, erwies sich die avisierte Professionalisierung des Berufsstandes jedoch als strukturell schwierig. Entsprechend wurden zur Realisierung des Professionalisierungsprojekts von wissenschaftlicher und politischer Seite zwei ineinander verknüpfte Strategien verfolgt: Einerseits kam es zu einer umfassend geförderten Institutionalisierung der akademischen Disziplin ‚Kindheits- und Frühpädagogik'. Diese sollte vor allem das Vakuum innerhalb der bundesdeutschen Hochschullandschaft füllen und eine eigenständige wissenschaftliche Auseinandersetzung mit kindlichen Bildungsprozessen und ihrer professionellen Gestaltung profilieren (vgl. DGFE 2005, 17). Die in den geschaffenen Studiengängen ausgebildeten Kindheitspädagog*innen sollten zudem nach und nach als Praktiker*innen mit universitärer Ausbildung in die Kindertagesbetreuung einmünden und zu einer graduellen Professionalisierung des Feldes beitragen (vgl. hierzu ausführlich Maiwald 2024).
In dieser Übergangsphase sollte das Feld andererseits durch eine hintergründige qualitative ‚Aufwertung' der pädagogischen Praxis von Erzieher*innen strukturiert werden. Dies wurde durch die Installation unterschiedlichster Transfersysteme wie Weiterbildungen, Evaluationen, Fachberatungen und

3 Trotz ihres rein quantitativen Umfangs (s. o.) nimmt die Kindertagesbetreuung innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses historisch eine eher periphere Stellung ein (vgl. Rabe-Kleberg 1999, 106). Vergleicht man etwa das Publikationsvolumen der pädagogischen Teildisziplinen in der Zeitschrift für Pädagogik im Zeitraum 1981 bis 2021, tragen lediglich 0,86 % der Publikationen die Disziplinenklassifikation „Pädagogik der frühen Kindheit" (Eigene Berechnungen anhand bibliographischer Daten des digitalen Open-Access- Repositoriums des Fachportals Pädagogik). Diese periphere Stellung des Feldes im erziehungswissenschaftlichen Diskurs lässt sich weniger auf wissenschaftliches Desinteresse zurückführen, sondern verweist vielmehr auf die entkoppelte Position, die das Feld zu (erziehungs)wissenschaftlicher Wissensproduktion im Allgemeinen annimmt.

doi.org/10.35468/6184-10

-aufsichten unterlegt, mit denen erziehungswissenschaftliche Wissensbestände und politische Impulse in das Feld disseminiert wurden (vgl. Engelhardt & Ernst 1992, 432). Diese Ersatzprofessionalisierungsstrategien sollten vor allem vorübergehender Art sein und eine gesellschaftliche wie berufsständische Aufwertung des Feldes erwirken, bis die Akademisierungsbestrebungen eine tatsächliche Professionalisierung des Berufsstandes ermöglichen würden:

> „Bis die Ausbildungsreform greift, sind allerdings die Stützsysteme für die Praktikerinnen und Praktiker in der Pflicht: Leitungskräfte, Fachberatungen und die Verantwortlichen bei den Trägern und Aufsichtsbehörden" (Land Sachsen-Anhalt 2004, 27).

Für die Betrachtung der innerhalb des Feldes wirksamen Kräfte- und Machtverhältnisse ist es entsprechend entscheidend, die unterschiedlichen Professionalisierungsimpulse im Feld nicht vorrangig als Bemühungen eines Berufsstandes zu verstehen, der sich angesichts veränderter gesellschaftlicher Anerkennungsordnungen „aus sich selbst heraus professionalisiert" (Hoffmann 2013, 317). Die Versuche der Etablierung einer universitären Frühpädagogik und programmatischer ‚Ersatzprofessionalisierungsstrategien' wurden weniger von Berufsverbänden und Praktiker*innen vorangetrieben, sondern waren vor allem Folge feldexterner Zugriffe und „öffentlich geförderter Impulse" (ebd.), die – unter vorrangig wissenschaftlicher und politischer Regie – darauf abzielten, das Feld und die für es leitenden Topoi und Praxisvollzüge durch den Transfer von programmatischen Leitfiguren und -sätzen (vgl. Jergus & Thompson 2011, 112) an die veränderten wissenschaftlichen und politischen Ansprüche anzupassen.

3 Reflexionsimperative im Feld der Kindertagesbetreuung

Knapp 20 Jahre nach diesen Reformimpulsen und Verschiebungen ist das gesamtgesellschaftliche und politische Interesse an der Professionalisierung des Erzieher*innenberufs passé und die erziehungswissenschaftliche Reformeuphorie abgeklungen. Die von den bildungsadministrativen, -politischen und -wissenschaftlichen „Stützsystemen" installierten Ersatzprofessionalisierungsstrategien hingegen haben sich weitestgehend verstetigt und institutionelle Formen gefunden[4].

4 Dass sich dieser Modus vom Übergangsmodell zum Status Quo verstetigt hat, ist vor allem auf den bildungspolitischen Unwillen zurückzuführen, die Kosten für eine umfassende Aufwertung des Erzieher*innenberufs (vgl. Pasternack & Schildberg 2005) zu tragen oder auf die Leistungsempfänger*innen umzulegen. Entsprechend ist die Kita weitestgehend eine „akademiker[*innen, J.S.]freie Zone" (Rauschenbach & Schilling 2013, 107), in der lediglich 7,5 % der Berufstätigen über einschlägige Hochschulabschlüsse mit erziehungswissenschaftlichem Bezug verfügen und Stand 2015 nur 3900 Beschäftigte aus den neu geschaffenen akademischen Ausbildungskanälen in das Praxisfeld einmündeten (vgl. Züchner u.a. 2017, 155).

doi.org/10.35468/6184-10

Als eine der erfolgreichsten Ersatzprofessionalisierungsstrategien im Feld kann dabei die Anforderung an die Kindertagesbetreuung im Allgemeinen und die Organisation der Kindertagesstätte sowie pädagogische Fachkräfte im Besonderen gelten, ihre pädagogische Praxis reflexiv zu gestalten. Neben den Leitvokabeln Bildung und Qualität bildete Reflexion eine der zentralen Semantiken, mit der Umbaumaßnahmen im Feld wissenschaftlich begründet und politisch legitimiert wurden. Als Resultat dieser Impulse kann die Installation eines ‚Reflexionsdispositivs' angesehen werden, einem „Netz", das sich zwischen einem „heterogene[n] Ensemble" (Foucault 1992, 118f.) von Dispositivelementen aufspannt, sie bündelt und sich in der Alltagspraxis der Subjekte und den feldspezifischen Verfahrensweisen materialisiert und reproduziert.

Reflexion strukturiert das Feld zum einen auf einer institutionellen und organisationalen Ebene, indem sie zu einem Kernbestandteil fachschulischer Curricula sowie von Prozessen der Organisations- und Qualitätsentwicklung geworden ist (vgl. KMK 2020, 12; Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2012, 10), die die Organisation der Kindertageseinrichtung zur stetigen kritischen Evaluation ihrer organisationalen Praxisvollzüge vor dem Hintergrund programmatischer Forderungen und/oder neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse auffordern: Ist unsere Kita kindgerecht ausgestattet? Erfüllen wir als Kindertagesstätte den in den Bildungs- und Erziehungsplänen formulierten Bildungsauftrag? Welche Möglichkeiten haben wir zur Verbesserung unserer pädagogischen Angebote?

Zum anderen wird mit der Aufforderung zur Reflexion auf Ebene der Subjekte eine Leitfigur pädagogischer Professionalität entwickelt, die die Berufsidentität des Erzieher*innensubjekts und ihre Berufspraxis adressiert. In den sog. Bildungsplänen für die frühkindliche Bildung, die an der Schnittstelle zwischen fachwissenschaftlicher Expertise, Bildungspolitik und -administration sowie pädagogischer Praxis darauf abzielen, bundeslandspezifisch akzentuierte Standards pädagogischer Praxis als Leitmaßstäbe zu formulieren, wird die Forderung an pädagogische Fachkräfte, sich zu ihrer eigenen Berufspraxis in ein reflexives Verhältnis zu rücken, unterstrichen und als conditio sine qua non pädagogischer Praxis in Kindertagesstätten gesetzt[5]:

> „Erzieherinnen reflektieren ihre eigenen Erziehungserfahrungen und -vorstellungen um einen persönlichen und fachlichen Standpunkt zur Zusammenarbeit mit Eltern zu finden" (Land Sachsen-Anhalt 2004, 87).

5 Zu den figurativen Aspekten entsprechender diskursiver Praktiken ausführlich am Beispiel sozialer Ungleichheit in Bildungs- und Erziehungsplänen für die Kindertagesbetreuung (vgl. Meyer 2017, 156f. sowie 284f.).

doi.org/10.35468/6184-10

> „[…] zum Kerngeschäft jeder pädagogischen Fachkraft gehört es, pädagogische Prozesse deutend zu verstehen, um darauf aufbauend neue Prozesse zu planen und durchzuführen und ihre Wirkung wieder durch Reflexion zu überprüfen" (Land Mecklenburg-Vorpommern 2022, 49).

Kernmoment dieser Adressierung ist hierbei die an pädagogische Fachkräfte herangetragene Aufforderung, eine „forschende Haltung" (Nentwig-Gesemann 2007) zur eigenen Berufspraxis und zu ihrem Gegenstand – dem sich bildenden Kind – einzunehmen. Sie sollen eine fachliche und damit von erziehungswissenschaftlichem Wissen geleitete „Reflexion des eigenen Tuns" (Land Sachsen 2011, 13) leisten, die die Form einer „wiederkehrende[n] Reflexion des eigenen Verständnisses vom Kind, ein[em] Überdenken der eigenen Berufsrolle und des eigenen pädagogischen Handelns" (ebd., 150) annimmt. Diese Anforderung an eine reflexiv zu gestaltende Berufspraxis ist bis zur Ebene der berufstätigen Erzieher*innen vorgedrungen: So zeigt etwa eine von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im Jahr 2007 durchgeführte Fachkräftebefragung, dass mehr als die Hälfte der Befragten in Folge der Einführung der Bildungs- und Erziehungspläne ihre „Erzieherrolle" und ihre „Sicht auf das Kind" reflektiert hätten (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2007, 39).

4 Beobachten und Dokumentieren als Reflexionstechnik im Feld der Kleinkinderziehung

Vor diesem Hintergrund gilt es die Vollzugsformen, mit denen Reflexion als soziale Praxis im Feld der Kindertagesbetreuung realisiert und aktualisiert wird, in den Blick zu nehmen. Eine der zentralen „Reflexivitätspraktiken" (Reckwitz 2009, 177) resp. -techniken, mit der das frühpädagogische Reflexionsdispositiv auf Ebene des Organisationsalltags der Kindertagesstätte prozessiert wird, sind sog. Verfahren der prozessorientierten Bildungsbeobachtung und -dokumentation, die ihren Ursprung vor allem in der internationalen kindheitspädagogischen Fachdiskussion haben (vgl. bspw. Carr 1998; Carr & Lee 2012)[6]. Im Rahmen der theoretischen und methodischen Ausdifferenzierung sowie der nationalen Rezeption der Verfahren wurden die dezidiert erziehungswissenschaftlich-methodologischen Impulse mit den bestehenden pädagogischen Diskursen zur Beobachtung und Dokumentation kindlichen

6 Zwar ist die Anregung zu pädagogischer Reflexion nicht das primäre Ziel prozessorientierter Bildungsbeobachtung und -dokumentation dar, zugleich wird diese – wie Kerstin Jergus und Kolleg*innen (2013) in einer Analyse frühpädagogischer Beobachtungsdiskurse zeigen – gemeinhin als essenzielle Technik in der Herstellung einer reflexiv-professionellen Berufsidentität verstanden (ebd., 753).

doi.org/10.35468/6184-10

Lernens verknüpft und auf die lokalen Traditionen und Feldspezifiken der Kindertagesbetreuung bezogen. In der bundesrepublikanischen Diskussion lässt sich zur Jahrtausendwende eine Vielzahl unterschiedlicher Verfahren identifizieren (vgl. bspw. Leu 2002; Leu et al. 2007; Schäfer 2004), die vor allem durch ihre explizite Markierung als „qualitativ-hermeneutische Verfahren" (Leu 2011, 16) geeint werden und deren vorrangiges Interesse auf dem rekonstruktiven „Verstehen und Erklären kindlicher Aktivitäten" (ebd.) und der „systematischen Erforschung der individuellen und sozialen Ressourcen oder Potenziale" (Schäfer 2004, 57) von Kindern liegt. Heute bilden sie vor allem eine epistemische Ursuppe, aus der heraus sich ein breites Spektrum organisationsspezifischer, lokaler und mitunter differenter Beobachtungs- und Dokumentationskulturen ausdifferenzierte.

Die Übersetzung der Verfahren aus der vornehmlich akademisch-erziehungswissenschaftlichen resp. frühpädagogischen Debatte in die pädagogische Praxis vollzog sich über ein komplexes Transfernetzwerk, für das sowohl die Aufnahme der Verfahren in die Curricula der fachschulischen Ausbildung, deren Festlegung als integraler Bestandteil pädagogischer Praxis in den Bildungs- und Erziehungsplänen[7] sowie die Bereitstellung instruktiver Materialien und Handreichungen für die Kita-Praxis (vgl. Leu u.a. 2007) zentrale Kanäle bildeten. In einigen Bundesländern wurden sie als Teil pädagogischer Praxis soweit verbindlich gemacht, dass sie ihren Eingang in die einschlägige föderale Bildungs- und Betreuungsgesetzgebung und entsprechende Ausführungsgesetze des SGB VIII, wie etwa das nordrhein-westfälische Kinderbildungsgesetz (KiBiz) fanden (vgl. KiBiz 2019, §8). Wie empirische Erhebungen belegen, war diese umfassende Implementierung unter Wirksamkeitsgesichtspunkten äußerst erfolgreich: Heute finden sich die Verfahren in unterschiedlich akzentuierter Form in einem Großteil der bundesdeutschen Kindertagesstätten (vgl. Tietze u.a. 2013, 89) und werden hier von den pädagogischen Fachkräften als eine der zentralen Veränderungen ihres Berufsalltag in Folge der wissenschaftlichen und politischen Reformbestrebungen erlebt (vgl. GEW 2007, 39). Und wenngleich die Pluralität der unterschiedlichen Herangehensweisen an Bildungsbeobachtung und -dokumentation mitunter substanzielle Diskussionen darüber auslöst, welches Verfahren für die Realisierung frühpädagogischer Bildungsansprüche besonders geeignet sein könnte, besteht sowohl in der fachwissenschaftlichen, politischen als auch der pädagogischen Debatte Einigkeit darüber, dass das Beobachten und Dokumentieren einen unerlässlichen Bestandteil professioneller und qualitativ hochwertiger pädagogischer Praxis darstellt (vgl. Eßer 2011, 29).

7 Beobachtung und Dokumentation werden in allen aktuellen Bildungs- und Erziehungsplänen als Kernaspekte pädagogischer Praxis beschrieben.

doi.org/10.35468/6184-10

Dass die systematische Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen in der Kindertagesbetreuung genau in dem Moment aus der frühpädagogischen Fachdiskussion in das Feld disloziert werden, in dem die o. g. Reformdynamiken Fahrt aufnehmen, ist kein Zufall. Vielmehr schmiegen sich die Verfahren sowohl theoretisch als auch programmatisch eng an die Umstellung der für das Feld leitenden Kindheitskonzeption an: Während bestehende diagnostische Methoden im Feld auf Grundlage biologischer und psychologischer Entwicklungstheorien operierten und dementsprechend vorrangig dazu in Anschlag gebracht wurden, etwaige Abweichungen von der angenommenen Normalentwicklung zu identifizieren und zum Ausgangspunkt pädagogischer Intervention zu machen (vgl. Eßer 2011, 27f.), steht im Fokus der prozessorientierten Bildungsbeobachtung und -dokumentation die pädagogische Reflexion des kindlichen *Bildungs*prozesses und bildet damit eine Einheit mit dem Leitbild des bildsamen Kindes. Kindliche Bildungsprozesse sollen so gerade in ihrer alltäglichen „Beiläufigkeit" (Leu 2002, 21) durch den professionellen Blick in einer „Beobachtung mit ungerichteter Aufmerksamkeit" (Schäfer 2004, 54) erfasst und als relevant markiert werden. Damit wird zugleich eine spezifische Modifikation pädagogischer Alltagspraxis avisiert, insofern wissenschaftliche Erkenntnisgenerierung und pädagogische Praxis in Eins gesetzt werden:

> „Forschung wird als Form pädagogischer Praxis und die pädagogische Praxis als Form erziehungswissenschaftlicher Forschung verstanden" (Honig 2010, 97).[8]

Die pädagogische Praxis von Erzieher*innen wird als stetiges Zirkulieren zwischen begründeter pädagogischer Intervention und „hermeneutische[r] Spurenlese" (Jergus u. a. 2013, 749), pädagogischer Involviertheit und wissenschaftlich orientierter fachlicher Suspendierung vom pädagogischen Tagesgeschäft konzipiert. Diese pädagogische Aufmerksamkeitsordnung verleiht sich in einem letzten Schritt zuletzt in Form einer Niederschrift in ein Aktenformat Ausdruck, in dem die relevanten Beobachtungen und Situationsdeutungen mitunter unter Rückbezug auf einen fachwissenschaftlichen Wissenshorizont aufbereitet und konserviert werden und von da aus den Ausgangspunkt für weitergehende Reflexionsprozesse bilden. Die kontinuierliche Ansammlung dieser Reflexionen auf das kindliche Lernen findet zumeist ihren Eingang in personalisierte Portfolios, die die Bildungs- und Organisationsbiographie des Kindes in ihrem Prozesscharakter narrativ aufbereiten (Eßer 2015, 181).
Diese spezifische Codierung der Reflexionstechnik ‚prozessorientierte Bildungsbeobachtung und -dokumentation' führt uns in Anschluss an Reckwitz zu den Subjektivierungseffekten, die von dieser Programmatik bei den Orga-

8 Zu einer ausführlichen epistemologischen Befragung dieser Theorieoptik vgl. Honig 2010.

doi.org/10.35468/6184-10

nisationsmitgliedern der Kindertagesstätte evoziert werden und die sich auf drei Ebenen festmachen lassen: Die *Ebene der pädagogischen Fachkraft*, die *Ebene der Kindertagesstätte als organisationaler Zusammenhang* und die *Ebene des beobachteten und dokumentierten Kindes*.

1) *Ebene der pädagogischen Fachkraft:* Im Vordergrund steht – insbesondere in der frühen Phase der programmatischen Ausdifferenzierung der Verfahren – vor allem die pädagogische Fachkraft als Zielfläche von Reflexion. Durch die dezidiert wissenschaftliche epistemische Praxis, die den Verfahren zu Grunde liegt, werden die sie Vollziehenden als „action researchers" (Carr 1998, 12) und „*ProduzentInnen pädagogischen Wissens mit einem besonderen Realitäts- oder gar Authentizitätsgehalt*" (Jergus u. a. 2013, 755) positioniert. Das Erzieher*innensubjekt wird im Rahmen der prozessorientierten Beobachtung und Dokumentation in widersprüchlicherweise adressiert: Durch die Verfahren sollen pädagogische Fachkräfte zwar einerseits für ein „Gewahrwerden mit den sinnlichen und emotionalen Möglichkeiten der Wahrnehmung" (Schäfer 2004, 54) sensibilisiert werden. Zugleich jedoch sollen sie paradoxerweise auch für die Grenzen der eigenen Wissens- und Erkenntnismöglichkeiten sensibilisiert werden. So lädt bspw. ein Arbeitsblatt zur Umsetzung der Verfahren Erzieher*innen dazu ein, sich „als Forschende und nicht als Wissende zu definieren" (Andres 2002, 107). In dieser Adressierung als Forscher*innensubjekte werden pädagogische Fachkräfte explizit auf eine strenge Interpretationsenthaltsamkeit, „Selbstrelativierung" (Jergus u. a. 2013, 753) und Abblendung subjektiver und selektiver Wahrnehmungsmuster zu Gunsten einer induktiven Rekonstruktion verpflichtet, die „nicht nach Übereinstimmungen des individuellen Kindes mit einem wissenschaftlichen oder privaten „Modellkind", sondern nach Besonderheiten individueller Kinder" (Schäfer 2004, 54) sucht. Die strategische Suspendierung der ‚voreiligen' und ‚routinisierten' Deutung der kindlichen Praxis soll dabei einen „reflexive[n] Verstehensprozess" (Schwarz 2012, 375) initiieren, der erst im Rahmen einer ersten Rekonstruktion des Beobachteten den Schluss auf vorrangig wissenschaftlich fundierte Deutungs- und Reflexionsangebote zulässt. Ziel dieses wissenschaftlich fundierten Verstehensprozesses ist es dabei, eine „theoretisch und methodisch fundierte Reflexion über das kindliche Handeln" (Schulz & Cloos 2011, 93) in Gang zu setzen. Erst in einer dritten Schleife werden Erzieher*innen angehalten, diese Reflexion „schließlich in eine pädagogisch begründete Intervention [zu] überführ[en]" (ebd.).

2) *Ebene der Kindertagesstätte als organisationaler Zusammenhang*: Erst in dieser Flughöhe entfaltet sich eine zweite, den Fachkräften übergeordnete Ebene subjektivierender Effekte, die die Kindertagesstätte als organisationalen Gesamtzusammenhang betrifft. Die Beobachtung und Dokumentation kindlichen Lernens und kindlicher Bildungsprozesse wird hier als „organisational

doi.org/10.35468/6184-10

task" (Koch & Schulz 2020, 231) begriffen, die für die Gestaltung organisationaler Qualität des pädagogischen Alltagsgeschäfts entscheidend sei. Die Dokumentationsergebnisse sollen hierbei nicht nur dazu verwendet werden, die institutionellen Übergänge zwischen Kindertagesstätte und Schule zu moderieren und dabei die beteiligten Organisationen für deren Eigenlogik zu sensibilisieren. Darüber hinaus sollen sie die Kindertagesstätte und ihre Organisationsmitglieder auf einer organisationskulturellen Ebene zur „kollektive[n]" (Schulz & Cloos 2011, 93) Reflexion anreizen. Die kontinuierliche Einbindung der Verfahren in den Organisationsalltag der Kita und die Rückbindung der Beobachtungs- und Dokumentationsergebnisse in Prozesse der Organisations- und Qualitätsentwicklung soll eine „Kultur der fallbezogenen und professionellen Reflexion von Bildungsprozessen" (Urban u. a. 2015, 14) anregen. Hierbei eröffnen sich zeitgleich Einflugschneisen für einen hintergründigen Steuerungseffekt, bei dem die materialisierten Dokumentationsresultate zum Medium eines Feedback-Effekts werden, bei dem Akteuren, die nicht genuine Organisationsmitglieder sind (Lehrkräfte, Beratungsinstanzen, Eltern) die in den Dokumentationsergebnissen vorfindbaren organisationalen Abläufe der Kindertagesstätte sichtbar gemacht werden. Die Beobachtungs- und Dokumentationspraxis wird somit auf organisationaler Ebene zum Bestandteil eines „accountability systems within the institutional complex" (Nilsen 2017, 926), in der die Kindertageseinrichtung als zur Reflexion fähiger organisationaler Zusammenhang gleichzeitig hergestellt und eingefordert wird und vor dem Hintergrund dieser Reflexionsfähigkeit für den in ihr sich vollziehenden pädagogischen Alltag responsibel gemacht wird.

3) *Ebene des beobachteten und dokumentierten Kindes*: Insbesondere in den vergangenen Jahren lässt sich im Rahmen der Ausdifferenzierung der prozessorientierten Bildungsbeobachtung und -dokumentation zudem eine neue programmatische Modifikation verzeichnen, mit der nicht mehr nur pädagogische Fachkräfte oder die Kindertagesstätte als solche als reflexive Subjekte adressiert werden, sondern zunehmend das pädagogische Klientel, allen voran Kinder. So sollen die Verfahren Kindern die Möglichkeit einräumen, sich über die vor allem in den Dokumentationsergebnissen materialisierenden Bildungs- und Lernerfahrungen in ein reflexives Verhältnis zu setzen. Der dokumentierten Bildungsbiographie wird hier als „externes Gedächtnis für die Kinder" (Schäfer 2004, 57) begriffen, das diesen erlaubt und sie materiell in die Lage versetzt, sich mit der „eigenen Entwicklung auseinanderzusetzen, Erlebtes zu reflektieren, Veränderungen wahrzunehmen und sich der Weiterentwicklung [ihrer J. S.] Fähigkeiten bewusstzuwerden" (Land Mecklenburg-Vorpommern 2011, 100). Kinder werden somit als Bildungssubjekte adressiert, die in der bildlichen und semantischen Reflexion der eigenen Bildungsbiographie auf der Oberfläche des Dokumentationsmaterials sich zu

doi.org/10.35468/6184-10

sich selbst und ihrer eigenen Bildungsbiographie in ein kritisch-evaluatives Verhältnis rücken. Die Dokumentation der Beobachtungen wird somit in eine pädagogische Interventionsschleife zurückgespielt, die ihrerseits erneut Ausgangspunkt für neue Beobachtungen und Dokumentationen werden kann. So

> „bieten Portfolios ein großes Potential für den Austausch mit dem Kind. Durch diesen Austausch erfährt es, dass schwierige Anforderungen aus eigener Kraft gemeistert werden können, es erhält Einsichten in sein Lernen und lernt seine Handlungen zu reflektieren und zu dokumentieren" (Land Sachsen 2017, 34).

In diesem Kontext wird zudem auffällig, dass sich der in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion vor allem für sekundäre und tertiäre Bildungsbereiche bereits empirisch aufbereitete Reflexionsanspruch (vgl. bspw. bei Wrana 2006) hier auf eine Lebensphase auszuweiten scheint, die bisher – sowohl von pädagogischer als auch wissenschaftlicher Seite – gerade dadurch definiert wurde, dass sich die in ihr befindlichen Subjekte eben durch ein (psychologisch, biologisch oder pädagogisch begründetes) *Defizit* an autonomreflexivem Selbstbezug kennzeichnen. Sie ist zugleich zu verstehen in einer breiteren Institutionalisierungsdynamik, in der die an das kindliche Subjekt herangetragenen Bildungsansprüche und mitunter auch -aspirationen, sowie die Ansprüche möglichst zeitnaher persönlicher biographischer Profilbildung das „Ende des Müßiggangs kleiner Kinder" (Grunau & Mierendorff 2022) einzuleiten scheinen.

5 Fazit und Ausblick

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, diese Expansion von Reflexionsimperativen am Beispiel der Kindertagesbetreuung analytisch zu beschreiben, sie dabei in eine gesellschaftliche resp. kulturelle Transformationsdynamik einerseits einzubetten und andererseits die feldspezifischen Verhältnisse nachzuzeichnen, die die Etablierung eines frühpädagogischen Reflexionsdispositivs in Kindertageseinrichtungen und korespondierende Reflexionspraktiken wie der prozessorientierten Bildungsbeobachtung und -dokumentation ausformen. Hierzu wurde vor allem die Ebene der Semantik über einen analytischen Zugriff auf die Programmatiken frühpädagogischer, pädagogisch-konzeptioneller und bildungspolitischer resp. -administrativer Dokumente in den Blick genommen, um die Konturen und Bedingungen dieses Dispositivs auf einer diskursiven Ebene zu beschreiben.

Über das empirisch beobachtbare Subjektivierungsgeschehen, das vom frühpädagogischen ‚Reflexionsdispositiv' und seiner Reproduktion durch Verfahren prozessorientierter Bildungsbeobachtung und -dokumentation im praktischen Vollzug des Alltags der Kindertagesstätte ausgelöst wird, ist mit

doi.org/10.35468/6184-10

dem hier in Anschlag gebrachten ersten Zugriff wenig gesagt. Es wäre damit Aufgabe tiefergehender empirischer Untersuchungen, die konkreten Effekte empirisch nachzuzeichnen, die im Vollzug prozessorientierter Bildungsbeobachtung und -dokumentation im Feld der Kindertagesbetreuung distribuiert werden. Vor diesem Horizont eröffnen sich zugleich weiterführende Fragen nach der Involviertheit erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungsfeldern: Welches Wissen und welche epistemischen Praktiken finden den Weg in die konkrete Übersetzung in pädagogischen Praxisvollzügen? Mit welchen eigenwilligen und – aus ethischer und disziplinpolitischer Perspektive – möglicherweise unerwünschten Effekten gehen diese Dislokationen erziehungswissenschaftlichen Wissens einher? Wie gestalten sich die Verstrickungsverhältnisse zwischen Bildungspolitik, -administration, pädagogischen Handlungsfeldern und erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion? Eine Beantwortung dieser Fragen und die damit zusammenhängende Revitalisierung der Frage nach der Konstitution, Verbreitung und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens müsste zugleich vor dem Hintergrund einer erziehungswissenschaftlichen und erkenntnispolitischen Verständigung vorgenommen werden, deren Interesse der Frage nach der Performativität und Gegenperformativität (vgl. Diaz-Bone 2014) der eigenen Erkenntnis- und Wissensproduktion in pädagogischen Handlungsfeldern gilt.

Literatur

Andres, B. (2002): Beobachtung und fachlicher Diskurs. In: H.-J. Laewen (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Scriptor, 100–108.

Archer, M. (2013): Reflexivity. In: Sociopedia, 1–14.

Archer, M. S. (2012): The reflexive imperative in late modernity. New York: Cambridge University Press.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. München: Deutsches Jugendinstitut.

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2001): Individualization. London: SAGE.

Bröckling, U. (2003): Das demokratisierte Panopticon. Subjektivierung und Kontrolle im 360°-Feedback. In: A. Honneth (Hrsg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 77–93.

Carr, M. & Lee, W. (2012): Learning stories. Constructing learner identities in early education. Los Angeles: SAGE.

Carr, M. (1998): A Project For Assessing Children's Experiences in Early Childhood Settings. In: M. Carr, H. May & V. Podmore (Hrsg.): Learning and Teaching Stories. New Approaches to Assessment and Evaluation in Relation to Te Wahriki. Wellington: Institute for Early Childhood Studies, 8–18.

Destatis (2022): Schuljahr 2020/2021: Teilzeitquote bei Lehrkräften bei fast 40 %. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/08/PD22_N052_742.html. (Abrufdatum: 10.09.2024).

Destatis (2024a): Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren nach Bundesländern. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote.html. (Abrufdatum: 10.09.2024).

Destatis (2024b): Tageseinrichtungen, Beschäftigte, Tagespflegepersonen und betreute Kinder. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/tageseinrichtungen-beschaeftigte-tagespflegepers-kinder.html. (Abrufdatum: 10.09.2024).

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (2012): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur konzeptionellen und strukturellen Ausgestaltung der Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung.
Online unter: https://www.deutscher-verein.de/fileadmin/user_upload/dv/pdfs/Empfehlungen_Stellungnahmen/2012/DV-31-11-Kindertagsbetreuung.pdf. (Abrufdatum: 10.09.2024).

Dewe, B. & Otto, H.-U. (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: W. Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer, 197–217.

DGFE (2005): Stellungnahme zur Qualifizierung des Personals im Bereich der „Vorschulischen Pädagogik". In: Erziehungswissenschaft 16 (31), 16–17.

Diaz-Bone, R. (2014): Die Performativität der qualitativen Sozialforschung. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden: Springer, 103–116.

Engelhardt, W. J. & Ernst, H. (1992): Dilemmata der ErzieherInnenausbildung zwischen Institution und Profession. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (3), 419–435.

Eßer, F. (2011): Laboratorien der Kindheit. Historische Reflexionen zur Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung. In: P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz Juventa.

Eßer, F. (2015): Fabricating the Developing Child in Institutions of Education. A Historical Approach to Documentation. In: Children & Society 29 (3), 174–183.

Fangmeyer, A. (2011): Zeugnis gesellschaftskritischer (Ohn-)Macht? Der Paradigmenwechsel in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung. In: M. Gubo (Hrsg.): Kritische Perspektiven. „Turns", Trends und Theorien. Berlin: Lit, 86–106.

Foucault, M. (1992): Dispositive der Macht: Michel Foucault Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.

Freistaat Bayern (2003): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Entwurf für die Erprobung. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2007): Wie gehts im Job? KiTa-Studie der GEW. Frankfurt a. M.: GEW.

Göhlich, M. (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a: Beltz, 138–152.

Grunau, T. & Mierendorff, J. (2022): Über die Ökonomisierung des Elementarbereichs und das Ende des Müßiggangs kleiner Kinder. Ein Ausblick. In J. Mierendorff, T. Grunau & T. Höhne (Hrsg.), Der Elementarbereich im Wandel. Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen. Weinheim: Beltz Juventa, 244–260.

Helsper, W. (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: Springer, 162–168.

Hoffmann, H. (2013): Professionalisierung der frühkindlichen Bildung in Deutschland. In: M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, 311–323.

Honig, M.-S. (2010): Beobachtung (früh-)pädagogischer Felder. In: G. E. Schäfer & R. Staege (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag, 91–101.

doi.org/10.35468/6184-10

Jergus, K. & Thompson, C. (2011): Die Politik der ‚Bildung'. Eine theoretische und empirische Analyse. In: R. Reichenbach, N. Ricken & H.-C. Koller (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Schöningh, 103–122.

Jergus, K., Koch, S. & Thompson, C. (2013): Darf ich dich beobachten? Zur ‚pädagogischen Stellung' von Beobachtung in der Frühpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (5), 743–761.

KMK (2020): Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Koch, S. & Schulz, M. (2020): Keeping an Eye on Children. Observation and Documentation as a Constitutive Feature of Professionalism in German ECEC. In M. Alasuutari, H. Kelle & H. Knauf (Hrsg.), Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood. Wiesbaden: Springer, 225–240.

Koch, S. (2022): Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz Juventa.

Krönig, F. K. (2022): Gibt es die postkritische Pädagogik auch moralinfrei? In M. Bittner & A. Wischmann (Hrsg.), Kritik und Post-Kritik. Bielefeld, Germany: transcript, S. 109–124.

Kuhn, M., Machold, C. & Schulz, M. (2018): Die Multifunktionalität von Bildungsdokumentationen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 11 (1), 7–21.

Land Mecklenburg-Vorpommern (2011): Bildungskonzeption für 0- bis 10-Jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.

Land Mecklenburg-Vorpommern (2022): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin: Ministerium Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern.

Land Nordrhein-Westfalen (2019): Gesetz zur qualitativen Weiterentwicklung der frühen Bildung. KiBiz. In: Gesetz und Verordnungsblatt (GV. NRW.), 877–942.

Land Sachsen (2011): Der sächsische Bildungsplan. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Weimar: Verl. Das Netz.

Land Sachsen (2017): Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation in sächsischen Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. Leipzig: Sächsisches Staatministerium für Kultus.

Land Sachsen-Anhalt (2004): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Magdeburg: Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt.

Lenzen, D. (1992): Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts. Oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? In D. Benner, D. Lenzen & H.-U. Otto (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16. – 18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim: Beltz, S. 75–91.

Leu, H. R. (2002): Bildungs- und Lerngeschichten. Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrags im Elementarbereich. In: Diskurs 12 (2), 19–25.

Leu, H. R. (2011): Einführungsbeitrag: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Zur Kontroverse über eine zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. R. Leu (Hrsg.): Forschung zur Frühpädagogik. 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag, 15–36.

Leu, H., Flämig, K., Frankenstein, I., Koch, S., Pack, I., Schneider, C. & Schweiger, M. (2007): Bildungs-und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar: Verl. Das Netz.

Liesner, A. & Wimmer, M. (2003): Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In: W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, 23–49.

doi.org/10.35468/6184-10

Maiwald, A. (2024): Disziplin jenseits der Profession. Frühpädagogische Wissensproduktion an Hochschulen, aktuelle Studiengangskonstruktionen und die Nicht-Akademisierung des Erzieherinnenberufs. In: A. Mitterle, A. Matthies, A. Maiwald & C. Schubert (Hrsg.): Akademisierung – Professionalisierung. Wiesbaden: Springer, 367–421.

Meyer, S. (2017): Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse. Wiesbaden: Vieweg.

Nentwig-Gesemann, I. (2007): Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von Frühpädagoginnen. In: Sozial Extra 31 (5), 20–22.

Nilsen, A. C. E. (2017): When texts become action. The institutional circuit of early childhood intervention. In: European Early Childhood Education Research Journal 25 (6), 918–929.

Pasternack, P. & Schildberg, A. (2005): Unbezahlbar? Die Kosten einer Akademisierung der Erzieherinnen-Ausbildung. In: Die Hoschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 14 (2), 154–187.

Rabe-Kleberg, U. (1999): Frauen in pädagogischen und sozialen Berufen. In: B. Rendtorff & V. Moser (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, 103–116.

Rauschenbach, T. (2005): Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform. In: Erziehungswissenschaft 16 (31), 18–35.

Rauschenbach, T. (2007): Kindertagesbetreuung in Deutschland – eine empirische Standortbestimmung. In: DJI Bulletin (80).

Rauschenbach, T. & Schilling, M. (2013): Die Akademisierungsfrage der Frühpädagogik und ihre Nebenwirkungen. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 104–120.

Reckwitz, A. (2009): Praktiken der Reflexivität: Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln. In F. Böhle & M. Weihrich (Hrsg.): Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss, 169–182.

Ruhloff, J. (1980): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Schäfer, G. E. (2004): Beobachten und Dokumentieren. In: Jugendhilfe Aktuell (3), 53–57.

Schulz, M. & Cloos, P. (2011): Die ‚Entdeckung' kindlicher Bildungsprozesse. Ethnographische Hinweise auf professionelle Praktiken der Beobachtung. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. R. Leu (Hrsg.): Forschung zur Frühpädagogik. 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag, 91–120.

Schwarz, B. (2012): Beobachtung und Reflexion als zentrales Instrument der Erziehungs- und Bildungsbegleitung in der Kindertagesstätte. In: W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Wiesbaden: Springer, 373–378.

Tietze, W., Viernickel, S., Dittrich, I., Grenner, K., Groot-Wilken, B., Sommerfeld, V. & Hanisch, A. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband; Diakonie; GEW.

Urban, M., Cloos, P., Meser, K., Objartel, V., Richter, A., Schulz, M., Thoms, S., Velten, J. & Werning, R. (2015): Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Vico, G. (1948 [1744]): The New Science. Ithaca: Cornell University Press.

Westermann, S. (2014): Frühkindliche Sozialisation. Biologische, psychologische, linguistische, soziologische und ökonomische Perspektiven. Berlin: Mediabogen.

Wrana, D. (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider.

doi.org/10.35468/6184-10

Wrana, D. (2013): Meinst du jetzt, ich solle lieber eine Mainstream-Auffassung annehmen? Professionalität als reflexive Positionierung in einem Wissensfeld. In: J. Seyss-Inquart & A. Czejkowska (Hrsg.): Schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung. Wien: Löcker, 53–74.

Züchner, I., Schmidt, T. & Bröring, M. (2017): Berufliche Platzierung und Beschäftigungsbedingungen von Erzieher(inne)n und Kindheitspädagog(inn)en nach Ausbildung bzw. Studium. In: K. Fuchs-Rechlin (Hrsg.): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Wiesbaden: Springer, 151–178.

Autor

Schreiber, Jakob
ORCID: 0009-0004-9823-4354
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Analyse diskursiver Praktiken,
erziehungswissenschaftliche Wissenschafts- und Transformationsforschung,
Gouvernementalitätsanalyse im FBBE-Bereich
Email: jakob.schreiber@soziologie.uni-halle.de

IV Selbstreflexionen zur Lehrpersonenbildung im Kontext Hochschule

Tobias Leonhard

Reflexion als Wissenschaftspraxis? Zum Versuch der Entwicklung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus im Studium zum Lehrberuf

Abstract

Im Beitrag wird die Realisierung eines hochschuldidaktischen Programms an der Pädagogischen Hochschule FHNW beschrieben, das sich der Leitidee der Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus im Kontext der Berufspraktischen Studien verschrieben hatte. Die Ausprägung eines solchen Habitus sollte durch regelmäßige Teilnahme an methodisch geleiteten Erkenntnisprozessen anhand von Daten aus dem eigenen Unterricht erfolgen, und insofern programmatisch gerade nicht Berufspraxis, sondern (auf Berufspraxis bezogene) Wissenschaftspraxis sein. In Form eines Werkstattberichtes werden das Programm und die konkreten Maßnahmen seiner Realisierung im Rahmen eines dreijährigen BA-Studiengangs für Kindergarten-/Unterstufen-Lehrpersonen dargestellt. Sichtbar werden die Seminarkonzeptionen, methodischen Entscheidungen und das Prüfungsformat, das die programmatischen Entwicklungserwartungen mit der institutionellen Verbindlichkeit ausstattete. Am Schluss wird der Impact des mehrjährigen Entwicklungs- und Erprobungszeitraums kritisch bilanziert.

Schlagworte: Lehrer*innenbildung, Berufspraktische Studien, Hochschulprogramm, Hochschuldidaktik, Reflexion

1 Einleitung und Kontextualisierung

Im Jahr 2013 erhielt der Autor des Beitrags bei seiner Anstellung an der Pädagogischen Hochschule FHNW gemeinsam mit Kolleg*innen vom Direktor der Hochschule den ‚Auftrag', einen maßgeblichen Beitrag zur sog. inneren Tertiarisierung des Studienbereichs der Berufspraktischen Studien zu leisten. Mit der Einrichtung gleich mehrerer *Professuren für Professionsentwicklung* wurden die damit verbundenen strategischen Ambitionen institutionell ein-

doi.org/10.35468/6184-11

drücklich untermauert. Das Konzept der inneren Tertiarisierung beinhaltete im Zuge des institutionellen Wandels der Lehrpersonenbildung in der Schweiz um die Jahrtausendwende von den Lehrerseminaren (sic!) hin zu Pädagogischen Hochschulen den Anspruch, neben dem äußeren Status als Hochschule auch in den institutionellen Praktiken (vor allem der Lehre) die ‚Tertiarisierung' als ‚Akademisierung' zu vollziehen, und insofern der Wissenschaft einen zentralen und hochschuladäquaten, aber auch mindestens mittelbar berufsfeldrelevanten Stellenwert einzuräumen.[1] Dieser Auftrag wurde über den Zeitraum von neun Jahren hinweg verfolgt und innerhalb der Hochschule mit einer instituts- und studiengangübergreifenden Rahmenkonzeption sowie einer studiengangspezifischen „Gesamtkonzeption Berufspraktische Studien" (Leonhard 2019) dokumentiert.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Berufspraktischen Studien (BpSt) am Institut Kindergarten-/Unterstufe. Der Studienbereich BpSt, den Studierende des dreijährigen BA-Studiengangs Kindergarten-/Unterstufe mit 48 ECTS-Punkten studieren, und der sowohl Praktika als auch zwei Begleitformate zum Praktikum bzw. Studium beinhaltet, bildet den größten Studienbereich im Gesamtstudium und flankiert die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und den bildungswissenschaftlichen Studienanteil. Studierende absolvieren den Studiengang als „Generalist*innen" (vgl. Bachmann u. a. 2021), weil sie bis auf eine Fremdsprache alle Fächer der Schweizer Primarschule studieren.

Mehr als zehn Jahre nach der Gründung der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz mit dem Mandat zur ‚inneren Tertiarisierung' des Studienbereichs BpSt beauftragt zu werden, verweist zum einen auf die Langfristigkeit derartiger institutioneller Wandlungsprozesse, zum anderen aber auch auf die Besonderheit des Studienbereichs selbst, da dieser traditionell auf die ‚praktische Einübung' des zuvor ‚theoretisch Erarbeiteten' zielte. In diesem Studienbereich wird – wie in keinem anderen Studienbereich – die Relevanz des Studiums für den Lehrberuf virulent, denn hier wird der unbefriedete Streit um die Akademisierung der Ausbildung zum Lehrberuf immer wieder aktualisiert und vor allem in der misslichen Figur von „Theorie und Praxis" diskutiert (vgl. Leonhard 2020b). Da Praktika nicht in der alleinigen Verantwortung der Hochschule liegen, sondern das Berufsfeld für die Aufrechterhaltung der Angebote von Praktika für jede konzeptionelle Veränderung zu gewinnen ist, ist das sprichwörtliche Fingerspitzengefühl und inhaltliche Überzeugungskraft für einen konzeptionellen Wandel gefragt. Eine besondere Brisanz gewinnt das Anliegen der Akademisierung des

1 Dass damit den Vorgängerinstitutionen eine akademische Orientierung implizit aberkannt und das Sekundarschulniveau zugeschrieben wurde, birgt bis heute erhebliches Kränkungspotenzial und kann als Konstitutionsproblem des Hochschultypus der Pädagogischen Hochschulen gekennzeichnet werden.

doi.org/10.35468/6184-11

Studienbereichs vor dem Hintergrund einer einphasigen Lehrpersonenbildung in der Schweiz, in der es vor dem Berufseinstieg als verantwortliche Lehrperson keine separate berufsvorbereitende Phase wie das Referendariat in Deutschland gibt. Das Lehrdiplom attestiert daher elementare Berufsfähigkeit, die im Berufsfeld auch von den neuen Kolleg*innen erwartet wird.
In diesem Kontext verorten sich die nachfolgenden Überlegungen zum hochschulischen Programm, mit Studierenden Reflexion als Wissenschaftspraxis zu gestalten. Dazu wird im folgenden zweiten Abschnitt die Entscheidung für eine professionstheoretische Grundlegung argumentiert, die dann in Abschnitt 3 hochschuldidaktisch ausgearbeitet wird. Da Hochschulen Teil des gesellschaftlichen Berechtigungswesens sind, muss in einem Zeugnis, das zugleich das Lehrdiplom ist, eine Note vergeben werden.[2] Dies setzt eine mindestens ebenso tragfähige Prüfung wie die in den Studienbereichen der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft voraus. Diese wird im Abschnitt 4 vorgestellt. Das mehrjährig institutsweit realisierte Arrangement wird im abschließenden Abschnitt 5 kritisch bilanziert.
Im Anschluss an den Titel des Bandes wird die eigene Praxis in diesem Beitrag in zwei Hinsichten reflektiert: Das hochschuldidaktische Ziel für *Studierende* war, die eigene (Unterrichts-)Praxis *hochschuladäquat* – und das bedeutet hier im Modus *daten- und methodengestützter Analyse* – reflektieren zu können. Die Realisierungsversuche hierzu werden im Folgenden beschrieben. Die Bemühungen, dieses Ziel zu erreichen, führten zu einer auf dieses Ziel bezogenen institutionalisierten Praxisformation, die im Beitrag ihrerseits zum Gegenstand der Reflexion im Sinne einer *strukturierten kritisch-rückbezüglichen Befragung* dargestellt wird.

2 Professionstheoretische Leitideen und Prämissen

Im Spektrum der um 2015 als etabliert betrachteten professionstheoretischen Ansätze (vgl. Terhart 2011) wurde entschieden, die strukturtheoretisch begründete Figur einer „doppelten Professionalisierung" (Helsper 2001, 7) als Leitidee des Studienbereichs zu deklarieren[3] und mit den konzeptionellen Entscheidungen die Ausbildung des „wissenschaftlich-reflexiven Habitus" (ebd., 13) *und* des „Habitus des routinisierten praktischen Könners" (ebd.) zu begünstigen. Die Entscheidung fiel, weil diese professionstheoretische Leitfigur die höchste Passung

2 Die Note der Berufspraxis hat z. B. bei Bewerbungen in der Deutschschweiz traditionell einen hohen Stellenwert.

3 Die Entscheidung für eine elaborierte professionstheoretisch-konzeptionelle Grundlage des Studienbereichs wurde trotz enger institutioneller Abstimmung als Eingriff in die Gestaltungshoheit der anderen Studienbereiche wahrgenommen. Zudem ist eine solche Entscheidung einem Reduktionismusverdacht ausgesetzt. Diesen vorsorglich vermeidend auf jede Positionierung zu verzichten, ermöglicht jedoch keinerlei Orientierung.

doi.org/10.35468/6184-11

mit der doppelten Anforderung der einphasigen Lehrpersonenbildung zu erzielen vermochte, sowohl die Anbahnung elementarer berufspraktischer Könnerschaft als auch die wissenschaftlich-reflexive Befassung mit der (eigenen) beruflichen Praxis theoretisch konzeptionell zu rahmen. Eine solche konzeptionelle Entscheidung an die Traditionen und Konventionen der deutschschweizerischen Lehrer*innenbildung anzuschließen, erwies sich als herausfordernd. Die Gründe dafür lassen sich unter Bezugnahme auf die Soziologie der Konventionen (vgl. Diaz-Bone 2018) benennen. Denn die Zielperspektive des *pädagogisch-praktischen* Habitus erwies und erweist sich weiterhin als unmittelbar anschlussfähig an die in der Soziologie der Konventionen mit der „häusliche[n] Qualitätskonvention" (Hafner 2019, 86) assoziierten Wertvorstellungen: „Charakter- und Persönlichkeitsbildung, soziale Fähigkeiten und handwerkliches Tun erhalten hier hohe Wertigkeit. Wissen ist vorwiegend körpergebundenes Erfahrungswissen, vermittelt durch Vor- und Nachahmen (Meisterlehre)" (ebd.). Diese häusliche Qualitätskonvention „genießt in der Schweiz aus historischen Gründen hohe Legitimität. Die Ausbildung von Volksschullehrpersonen erfolgte traditionell in Lehrerseminaren – einer Ausbildungsform, welche sich mit ihrem Fokus auf Gemeinschaftlichkeit, Charakterbildung und Berufspraxis" richtete (ebd., 87). Dass es durchaus kritische Stimmen gibt, die die mit dieser Konvention verbundene Ausbildungspraxis als „Imitationslernen" (Rothland & Boecker 2014, 386) in Frage stellen, ändert nichts an den mit dieser Konvention verbundenen Orientierungen der Beteiligten.

Eine analoge Anschlussfähigkeit an die Zielperspektive des *wissenschaftlich-reflexiven* Habitus herzustellen und dabei mindestens den Modus der Einlassung bei Studierenden und den Modus der Duldung bei den Praxislehrpersonen im Berufsfeld zu erreichen, war vor diesem Hintergrund die deutlich anspruchsvollere ‚Dauerbaustelle'. Dieser Anspruch wurde auch dadurch gesteigert, dass in der Rezeption der Figur des wissenschaftlich-reflexiven Habitus weniger das Moment des *Reflexiven* konzeptionell betont, als vielmehr das Moment der *Wissenschaft* pointiert wurde. Denn während sich seit gut 40 Jahren auch eine „reflexive Lehrerbildung" (vgl. Berndt u. a. 2017) mit ihren „Reflexionsregimen" (Leonhard 2022, 79) etabliert hat, ist die Idee eines nicht nur *propositional* als ‚wissenschaftsorientiert' bezeichneten Studiums, sondern einer *performativ* realisierten Wissenschafts*praxis* als *konstitutivem* Teil des Studiums zur Lehrpersonenbildung nach Eindruck des Autors mindestens in der Schweiz bisher keine Selbstverständlichkeit. Ziel der konzeptionellen Überlegungen war daher auch nicht (mehr) die Steigerung studentischer Reflexivität „mit dem Ziel, die Subjektivität als reine Form zu steigern" (Wrana u. a. 2012, 55), sondern die Steigerung studentischer Möglichkeiten, mit den Mitteln der Wissenschaft vertieft zu verstehen, was in Schule und Unterricht passiert und welchen Einfluss sie selbst darauf nehmen können.

doi.org/10.35468/6184-11

Ein weiterer wesentlicher theoretischer Bezug entstand aus der von Neuweg getroffenen Unterscheidung der „Kultur der Einlassung" (Neuweg 2005, 212) und der „Kultur der Distanz" (ebd., 219; vgl. auch Neuweg 2011) und die damit verbundene *Prämisse der Ungleichzeitigkeit*: „Das Bestreben freilich, Wissens- und Handlungsexperten gleichzeitig zu erziehen, birgt immer auch das Risiko, beides gleichzeitig zu verfehlen: den Aufbau impliziter Wissensformen, weil die Einlassung dauerreflexiv und damit verhalten bleibt, den Aufbau reflexiver Kompetenz, weil die Distanz praxisbedrängt und damit bloß scheinbar ist" (Neuweg 2005, 224). Eine dritte Prämisse speiste sich aus der praxistheoretisch vermutlich am besten zu begründenden Vorstellung, dass Können nur durch Teilnahme an einer (auch) sozialisatorischen Praxis und damit durch die regelmäßige Wiederkehr bestimmter Praktiken im Laufe des Studiums zu erwerben ist (Alkemeyer 2009; Alkemeyer & Buschmann 2017). Mit den konzeptionellen Überlegungen war auch eine gewisse Opposition gegenüber dem Paradigma modularisierter und vermeintlich ‚kompetenzorientierter' Studiengänge verbunden, wenngleich die Abschlussprüfung durchaus passend und strategisch als ‚kompetenzorientiertes Prüfungsformat' gekennzeichnet wurde (vgl. Kap. 4).
Die auch durch den eigenen hochschuldidaktischen Impetus geprägte Absicht, zum einen die Differenz konzeptionell *und* institutionell abzubilden, zum anderen das traditionelle Narrativ von ‚Theorie und Praxis' umzuprägen sowie drittens Studierende bei der gedanklichen Strukturierung ihres Studiums *als Studium* zu unterstützen, führte zur begrifflichen Ausarbeitung der Differenz zwischen *Berufspraxis* und *Wissenschaftspraxis* (vgl. Leonhard 2018a, 2020b).

Tab. 1: Differenzfiguren der Wissenschafts- und Berufspraxis (eigene Darstellung)

	Berufspraxis	**Wissenschaftspraxis**
Erfolgskriterium	Angemessenheit ‚what works'	Geltung der Aussage: wie ist es ‚wirklich'?
Modus des Verstehens	„in action" situativ und intuitiv	nachträglich, in Ruhe und methodisch kontrolliert
Modus der ‚Reflexion'	„in action" (wenn's merkwürdig wird) „on action" evaluativ und lösungsorientiert	„on action" daten- und methodengestützt erkenntnisorientiert

Diese Begriffe figurierten in Diskussionen innerhalb der Hochschule bisweilen fast als Kampfbegriffe wider die mit der Rede von ‚Theorie und Praxis' verbundene Dichotomisierung, Polarisierung und mindestens implizite Abwertung

doi.org/10.35468/6184-11

der sog. Theorie. Sie bildeten aber auch die Grundlage dafür, die bestehenden Formate[4] konzeptionell klar zu konturieren und damit auch den Versuch zu unternehmen, etablierte Praktiken innerhalb der Formate zu wandeln. Die Unterscheidung der „reflection in action" und der „reflection on action" knüpft an die einschlägigen Konzepte von Schön (1983) an.

Statt im Folgenden die auf den skizzierten Überlegungen aufbauende Gesamtkonzeption darzustellen (vgl. Leonhard 2019), fokussiere ich mich im Beitrag auf die eigentlichen *Praktika*, die im Berufsfeld stattfinden, als Orte der Einlassung auf Berufspraxis, und auf die sog. *Reflexionsseminare*, die als Orte der Distanz von der Berufspraxis und zugleich der Einlassung auf Wissenschaftspraxis konzipiert wurden, sowie auf deren Verbindung. Praxislehrpersonen wurden dementsprechend als Könner*innen der beruflichen Praxis (vgl. Leonhard 2018b, Laros u. a. i. d. B.) und die Hochschulmitarbeitenden als Könner*innen der Wissenschaftspraxis gekennzeichnet, um damit eine mehr oder weniger latente Hierarchisierung zwischen den Akteur*innen der Hochschule und des Berufsfelds durch eine Figur „egalitärer Differenz" (Prengel 2001, 97) zu ersetzen und die Dignität der jeweiligen Praxis programmatisch zu kennzeichnen.

Das Moment der Reflexion ist in dieser Überlegung an *beiden* Orten von Bedeutung, gestaltet sich aber aufgrund der jeweiligen Anforderungen des Feldes recht unterschiedlich. Denn während sich in der Logik der beruflichen Praxis die Reflexion einer Unterrichtsstunde darauf bezieht, den Verlauf fortsetzungsorientiert auszuwerten, ist Reflexion im Modus der Wissenschaftspraxis die der daten- und methodengestützten Analyse (vgl. Leonhard 2020a, 19f.). Im Folgenden beziehe ich mich ausschließlich auf diesen letztgenannten Modus der Reflexion und beschreibe, wie und warum versucht wurde, diesen Modus im Studienbereich der BpSt konzeptionell und institutionell zu realisieren.

3 Wissenschaftspraxis als daten- und methodengestützte Arbeit am (eigenen) Fall

Die drei, mit einer Anspruchssteigerung versehenen Praxisphasen wurden möglichst sinnstiftend als Basisphase, Vertiefungsphase und Fokusphase bezeichnet. Am Beispiel der Basisphase, die die ersten beiden Studiensemester und das Basispraktikum im ersten Zwischensemester umfasste, werden

4 Es gehört zu den wenig thematisierten Aspekten der Arbeit an Hochschulen, dass dort mit Lehrveranstaltungs- oder Praktikumsformaten wesentliche Vorentscheidungen oft bereits getroffen sind, die bestimmte Formen akademischer Auseinandersetzung begünstigen oder auch behindern. Die bemerkenswerte Stabilität der Formate liegt auch an deren Rückbindungen an Studienordnungen oder Modulgruppenbeschreibungen und den mehrjährigen Zyklen der Überprüfung in Verfahren der (Re-)Akkreditierung.

doi.org/10.35468/6184-11

die konzeptionellen Konsequenzen einer Orientierung an der Leitidee der Wissenschaftspraxis verdeutlicht, und z. T. anhand von Zitaten aus dem sogenannten Leitfaden (als schriftlicher Informationsgrundlage für jede Praxisphase und alle Beteiligten) plausibilisiert.[5]

Die Basisphase selbst wurde in drei miteinander verbundene und inhaltlich eng aufeinander bezogene Phasen strukturiert, die mit Erkunden, Erproben und Ergründen gefasst wurden (vgl. Abb. 1). In der Phase des *Erkundens* wurden neben der gemeinsamen Bearbeitung von Grundlagentexten (u. a. zum Beobachten) Beobachtungsaufgaben zu verschiedenen Aspekten vorgeschlagen, die in der Formulierung darauf abzielten, durch die (ethnografisch orientierte) Beobachtung eine Distanz zum vermeintlich Selbstverständlichen und Vertrauten aufbauen zu können (vgl. Amann & Hirschauer 1997): „Diese Erkundungen sind mehr als ‚*Zu*schauen', zu diesem Zeitpunkt gerade kein ‚*Ab*schauen', sondern ein ‚genau *Hin*schauen' und ‚die Eindrücke mit den Profis austauschen', was jeweils protokolliert und im Basisseminar ausgewertet wird" (Leitfaden Basisphase 2021, 8, Hervorh. i. O.).

Ein bereits schwer aufrechtzuerhaltendes Ziel war es, in den drei Hospitationen, die vor dem Basispraktikum im Wechsel mit Seminarveranstaltungen an der Hochschule stattfanden, die ‚Kultur der Distanz' im Widerstreit mit dem studentischen Wunsch nach unmittelbarer einlassender Mitwirkung und im Widerstreit mit den Überzeugungen der Praxislehrpersonen hochzuhalten, die davon ausgingen, dass man durch Mittun von Beginn an am meisten lernen könne.[6]

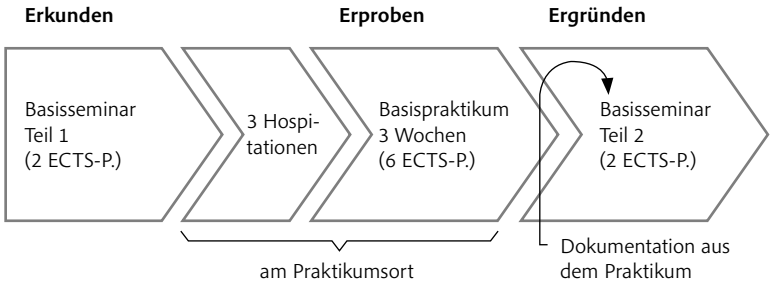

Abb. 1: Wechsel von Distanz und Einlassung in der Basisphase (eigene Darstellung)

5 Die Leitfäden wurden bei Bedarf einer jährlichen Revision unterzogen und sind nicht mehr online verfügbar. Zitiert wird die Fassung aus dem Jahr 2021.

6 An den Einführungsveranstaltungen zur Praxisphase wurde die Bedeutung dieses Aspekts besonders betont, später auch das ‚Entgegenkommen' formuliert, sich *nach* einer strukturierten und dokumentierten Beobachtung auch der Mitwirkung in der beruflichen Praxis widmen zu können.

doi.org/10.35468/6184-11

Im dreiwöchigen Blockpraktikum wurde dann der Einlassung im Modus der *Erprobung* Raum gegeben. Hier wurde der begleiteten Mitwirkung in der beruflichen Praxis, der Beteiligung an gemeinsamen Planungen und der Gestaltung von Unterricht der Vorrang eingeräumt – bis auf den ‚minimal invasiven' Auftrag, eine besondere Szene aus dem (eigenen) Unterricht audiografisch zu dokumentieren.

Die mit dem ersten Praktikum in der Lehrer*innenbildung der Schweiz verbundene Berufseignungsabklärung,[7] die aufgrund des Konzepts einer stabilen Eignung in erheblicher Spannung zur Idee des kontinuierlichen Erwerbs von Könnerschaft steht, wurde an der Pädagogischen Hochschule FHNW im Rahmen eines Assessments festgestellt, das Praktikum war von dieser Spannung also entlastet.[8] Die Bewertung des Basis- und aller weiteren Praktika erfolgte mit ‚Pass or Fail', um auch hier den Charakter der *Lernsituation* gegenüber der prüfungsbezogenen *Leistungssituation* (vgl. Weinert 2001) institutionell zu begünstigen. Die Dokumentationen aus dem Praktikum, mit Wernet (2009) auch als „Protokolle der Wirklichkeit" gekennzeichnet, waren die zentralen Bezugspunkte für die Phase des *Ergründens* nach dem Praktikum und die Wiederaufnahme der Wissenschaftspraxis.

Für die Studierenden ging es darum zu lernen, „wie sie über die erlebte berufliche Praxis intersubjektiv robuste Aussagen treffen können, die also mehr sind als subjektive Meinungen. Die systematische Analyse der erhobenen Protokolle der Wirklichkeit dient neben der Einübung in Analysemethoden dem vertieften Verständnis der beruflichen Anforderungen und der Verknüpfung der Erfahrungen in der beruflichen Praxis mit den Konzepten der Wissenschaftspraxis zu den Bedingungen pädagogischen Handelns" (Leitfaden Basisphase 2021, 10).

Nach einer Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik[9] (vgl. Wernet 2009) rekonstruierten Studierende in Vierergruppen (Moodle-basiert schriftlich) Sequenzen wie die Folgende, die zwei Studierende (Stw und Stm) selbst gestaltet und dokumentiert, ausgewählt und transkri-

7 Satz 2 des Art. 15 zur „Eignung für den Lehrberuf" lautet: „Die Hochschule verfügt über ein Verfahren für den Ausschluss von Studierenden, die im Sinne von Absatz 1 nicht geeignet sind" (EDK 2019, S. 10).

8 Eine anspruchsvolle Situation auch für das Verhältnis von Hochschule und Berufsfeld, die durch die Ablösung der Berufseignungsabklärung vom Praktikum entstand, ließ sich feststellen, wenn die Praxislehrperson einem Studenten bzw. einer Studentin diese Berufseignung absprach, obwohl er bzw. sie diese im Assessmentverfahren der Hochschule bereits unter Beweis gestellt hatte.

9 Katharina Lüthi arbeitete mit der GTM (vgl. Lüthi & Leonhard 2021), später wurde auch die Adressierungsanalyse im Kontext der BpSt hochschuldidaktisch fruchtbar gemacht (vgl. Leonhard & Lüthi 2021). Die Gemeinsamkeit bestand darin, in der Arbeit mit den Studierenden ein methodisch elaboriertes Verfahren einzusetzen und dieses auch zu üben, um damit Aussagen mit (breiterem) Geltungsanspruch gewinnen zu können.

doi.org/10.35468/6184-11

biert und damit zum Fall gemacht haben, wohl, weil ein Schüler (Sm) erwartungswidrig reagierte.[10]

Szene aus der Erzählung vom ‚kleinen Polarforscher'
Stw: Als das Flugzeug kam…
(Stm macht Flugzeuggeräusche und landet mit Spielzeugflugzeug auf dem Tisch)
Sm: Da ist niemand drin. Es ist ja gar niemand drin!
Stw: Der kommt jemanden holen.
Sm: Der kommt den Bär holen. Ja, aber das kann ja nicht alleine fliegen.
Stm: Ja, der Pilot sitzt eben vorne unten, den sieht man nicht.

In der schriftlichen Kommentierung der methodisch geleiteten Rekonstruktionen der Studierenden durch den Autor entspann sich ein veritabler Lesartenstreit, bei dem die eingesetzten Artefakte wie das Spielzeugflugzeug (mit oder ohne Pilot?) ebenso diskutiert wurden wie die Fallstrukturhypothese, dass die Aussagen des Schülers als Ausdruck eines Wissens-, Realitäts- und Wahrheitsanspruches zu lesen sind, der in einer doppelten Spannung zur performativ aufgeführten Phantasiewelt der Geschichte einerseits und der reibungslosen Fortsetzung der Geschichte im Unterrichtsverlauf andererseits steht. Dass dieser Wahrheitsanspruch dann interaktiv zunächst ignoriert und im weiteren höchstens halbherzig anerkannt wird, wurde für die rekonstruierenden Studierenden, die ja auch Gestaltende der Situation waren, dann zur Herausforderung, die jedoch ein mehrfaches Erkenntnispotenzial bot: Die Erkenntnis, dass man (sich den Prämissen der Objektiven Hermeneutik ‚unterwerfend') methodisch weitgehend eindeutig zu Aussagen kommen kann, die Geltung beanspruchen können, dass aber auch solche zunächst trivial anmutenden Situationen eine weit übergreifende Bedeutung haben können und auch Ausdruck einer situativen Haltung und bestimmter Ansprüche an die Schüler*innen sind. Abschließend und im Sinne einer wissenschaftlichen Diskussion der kollaborativ entwickelten Erkenntnis erfolgte ein Anschluss an methodologisch naheliegende Konzepte, wie die Rahmung der Befunde im Anschluss an die Antinomien des Lehrerhandelns (vgl. z. B. Helsper 2004), oder bei einem adressierungsanalytischen Zugang mit anerkennungstheoretischen Konzepten (vgl. bspw. Ricken 2013; Ricken 2015).
Konzeptionell entsteht in diesem Arrangement die Möglichkeit, in hoher Intensität über die Anforderungen des Lehrberufs, bzw. Unterricht als Anerkennungsordnung, über die eigene Haltung gegenüber der Schulstufe Kindergarten[11] und ihren Schüler*innen nachzudenken. Der epistemologische Status der – mit entsprechender Einlassung auf Wissenschaftspraxis – zu

10 Die Szene ist von der Schweizer Mundart ins Hochdeutsche übertragen.
11 In den meisten Kantonen der Schweiz ist der zweijährige Kindergarten obligatorischer Teil der Volksschule.

doi.org/10.35468/6184-11

gewinnenden Einsichten als Erkenntnis, die aufgrund ihrer Daten- und Methodenfundierung Geltung beanspruchen können, lässt sich weder mit einer selbstbezüglichen Reflexion (z. B. zum eigenen Erleben und Fühlen), noch mit kollektiven und ‚lösungsorientierten' Reflexionsformaten wie der kollegialen Beratung (Tietze 2003) erreichen. Er macht vielmehr deutlich, was in einem Studium zur Lehrperson – bisweilen entgegen der Anfangserwartung – in der Übervertrautheit mit dem Lehren durch begriffliche Differenzierung fundamental zu verstehen, gar neu zu entdecken ist.
Dasselbe Prinzip, bei Leonhard (2021) als „Prototyp" ausgearbeitet, prägte aus konzeptioneller Sicht die Vertiefungsphase im zweiten Studienjahr, in der die Studierenden jeweils mind. einen Tag pro Woche in der Berufspraxis mitwirkten und pro Semester eine Fallanalyse begleitend und begleitet erarbeiteten (methodisch offen, eine mit fachdidaktischem Schwerpunkt). Alle Studienleistungen und Praktikumsleistungen waren in den ersten fünf Semestern des BA-Studiums ‚nur' zu bestehen. Gleichwohl war es unvermeidlich, die in insgesamt 48 Creditpoints (!) des Studienbereichs erworbenen Kenntnisse, Kompetenzen oder eben eine doppelte ‚elementare Könnerschaft' in der Wissenschafts- *und* Berufspraxis im Rahmen einer Prüfung unter Beweis zu stellen, auch, weil Hochschulen Teil des gesellschaftlichen Berechtigungswesens sind, das Zugänge zu Berufen über Prüfungen und Zertifikate regelt.[12]

4 Verbindlichkeit und Ernstcharakter durch das Videoportfolio

Wie prüft man Könnerschaft in der Wissenschafts- und Berufspraxis, oder: Wie prüft man „den Erwerb der angestrebten berufspraktischen Kompetenzen am Ende der Lehrpersonenausbildung summativ" (Bäuerlein & Fraefel 2016, 213)? Die traditionellen und weiterhin verbreitet Einsatz findenden Verfahren (vgl. Fraefel u. a. 2018) sind Live-Beobachtungen in Praktika oder sog. Lehrproben, die sich zwar oft an Kriterien oder Kompetenzrastern orientieren, aber sowohl systematisch oft hochinferente Einschätzungen erfordern, als auch aufgrund der Nichtstandardisierbarkeit operativ schwierig zu handhaben sind. Da „in wenig standardisierten Settings von Live-Beobachtungen eine stringente Bezugnahme auf zugrunde liegende Kompetenzanforderungen schwierig [ist,] sind objektive, reliable und valide Urteile unwahrscheinlich" (Bäuerlein & Fraefel 2016, 212f.).

12 Auf eine Benotung der Leistungen des Studienbereichs grundsätzlich zu verzichten, war angesichts der traditionellen Bedeutung der ‚Berufspraxis-Note' weder bildungspolitisch noch mit Lehrpersonen diskutabel.

doi.org/10.35468/6184-11

Mit dem Prüfungsformat des sog. Videoportfolios wurde daher an der Pädagogischen Hochschule FHNW im Studienbereich Berufspraktische Studien institutsübergreifend versucht, eine bessere Alternative zu den bisherigen Verfahren zu entwickeln. Das Format greift die Leitidee des Portfolios als „container of collected evidence with a purpose" (Collins 1992, 452) auf und besteht in der Dokumentation dreier Aspekte, über die jede*r Studierende am Ende des Studiums zum Lehrberuf summativ Rechenschaft ablegen sollte: die *Planung*, *Gestaltung* und die nachträgliche *Analyse* von Unterricht. *Dass* Studierende gerade im einphasigen System der Schweiz in diesen drei Bereichen ‚elementare Könnerschaft' erworben haben sollten, scheint dem Autor evident. Mit der vorgängig skizzierten Konzeption des Studienbereichs hatten sie mehrfach Gelegenheit, diese Aspekte mit formativen Rückmeldungen in Wissenschafts- *und* Berufspraxis zu üben.

Das Videoportfolio war am Institut Kindergarten-/Unterstufe mit dem letzten, dem sogenannten Fokuspraktikum verbunden, das im dritten Studienjahr des BA-Studiums im Zwischensemester stattfand und in dem die Studierenden – weiterhin begleitet von Praxislehrpersonen – eine fächerübergreifende Lernumgebung im Umfang von drei Halbtagen pro Woche über den vierwöchigen Praktikumszeitraum hinweg planen und gestalten sollten. Teil der Planung war die Vorbereitung von Video-Aufzeichnungen, die zentrale Momente elementaren berufspraktischen Könnens dokumentierten und am Schluss zu einem Video von 20–30 Min. Dauer verdichtet wurden.[13] Die Bewertungskriterien für alle Teile des Videoportfolios waren vor der Erstellung transparent, die Kriterien für die Bewertung des unterrichtspraktischen Handelns in Anlehnung an CLASS (vgl. Pianta & Hamre 2009) waren identisch mit dem strukturierten Beobachtungs- und Rückmeldungsinstrument, das bereits ab Studienbeginn in den Praktika formativ eingesetzt wurde. Das Videoportfolio als Produkt und Grundlage der Prüfung bestand abschließend aus einem Textdokument und einer Videodatei und war mit vier ECTS-Punkten kreditiert. Das Textdokument enthielt die verschriftlichten Überlegungen zur konzeptgestützten Planung, die Kontextualisierung der ausgewählten Videosequenzen der unterrichtenden Studierenden und die Analyse und Diskussion von 1–2 transkribierten Sequenzen aus dem Videomaterial, in der Regel mit 30–40 Seiten Umfang.[14] Die drei Teile der Planung, Gestaltung und Analyse

13 Umfang und Art der Videos unterschieden sich von Institut zu Institut wesentlich. An einem anderen Institut war eine Doppellektion (90 Min.) in Gänze aufzuzeichnen, am Institut des Autors wurde hingegen die Auswahl und sinnstiftende Zusammenstellung als wesentliches Kennzeichnen ‚professioneller Kompetenz' betrachtet.

14 Die Leistbarkeit des Anspruches wurde durch die Synergie mit den Anforderungen des Praktikums (z. B. an schriftliche Planungen) und in mehreren Workload-Tagebüchern von Studierenden geprüft.

doi.org/10.35468/6184-11

wurden jeweils mit eigenen Kriterien bewertet, je Kriterium konnten nur ganze Noten als ordinalskalierte Werturteile vergeben werden.[15]
Videoportfolios am Institut Kindergarten-/Unterstufe waren schlussendlich Prüfungsleistungen, die durch zwei Prüfende, einem Mitarbeiter der Hochschule und einer Praxislehrperson, beide für die Aufgabe jährlich geschult, unabhängig voneinander beurteilt worden. Differenzen von mehr als einer Note wurden argumentativ bereinigt, Differenzen bis zu einer Note im Endergebnis gemittelt.
Dass mit diesem Prüfungsformat allein aufgrund der Dokumentation aller Aspekte im Vergleich zu Prüfungslektionen oder Lehrproben entscheidend mehr Möglichkeiten zur differenzierten Beurteilung der studentischen Leistungen entstanden, ist aus Sicht des Autors eine stichhaltige konzeptionelle Überlegung. Empirisch trug das Format auch dazu bei, den vorher zu beobachtenden Deckeneffekt der Beurteilungen so zu differenzieren, dass das Ziel jeder Prüfung, Differenz zwischen Prüfungsleistungen herzustellen, erfüllt war (vgl. Bäuerlein & Fraefel 2016). Diesen Vorteilen standen und stehen erhebliche Vorbehalte von verschiedenen Seiten entgegen. Der Interventionscharakter, der durch Videoaufnahmen in den Schulen entstand, war dabei ebenso ein Thema wie der damit verbundene hohe Anspruch und – institutionell – der Ressourcenbedarf zur Finanzierung einer sorgfältigen Bewertung. Ein wesentlicher Vorbehalt bestand auch gegenüber der mit dem Format institutionalisierten Trennung von Praktikumsverlauf bzw. -erfolg und der summativen Prüfungsleistung. Die Note als ‚Druckmittel' für studentisches Engagement und Wohlverhalten im Praktikum entfiel damit, was konzeptionell durchaus beabsichtigt, in der Zusammenarbeit mit dem Berufsfeld aber umstritten war.

5 Kritische Bilanz

Die oben narrativ-erklärend dokumentierten Überlegungen zur Gestaltung der konzeptionell-programmatischen Idee, durch die kontinuierliche Mitwirkung an Wissenschafts- und Berufspraxis einen Beitrag zur „doppelten Professionalisierung" (Helsper 2001) zu leisten, werden im Folgenden auf vier Ebenen kritisch bilanziert. Die erste Ebene befasst sich mit der operativen Realisierbarkeit, die zweite mit der inhaltlichen Einlassung im Kontext der einphasigen Lehrer*innenbildung. Ebene 3 bilanziert die Effekte des Videoportfolios als *Prüfungs*format auf die Formatierung der Erkenntniswege der Studierenden und auf der vierten Ebene wird das Gesamtarrangement als gouvernementale

15 Die mit dem Format verbundenen anspruchsvollen organisatorischen Fragen von Datenschutz, Videotechnik und Logistik von hochschulweit ca. 600 Videoportfolios pro Studienjahr ließen sich, erheblichen Vorbehalten zum Trotz, mit entsprechender Vorbereitung und einer geschützten Videoplattform lösen.

doi.org/10.35468/6184-11

Praxis kritisch reflektiert. Die Strukturierung auf vier Ebenen soll aber nicht über die Schwäche des Vorgehens hinwegtäuschen, den Anspruch, den wir konzeptionell an Studierende stellten, systematisch zu unterbieten. Denn die folgenden Aussagen kommen gerade *nicht* daten- und methodengestützt zustande. Sie beziehen sich vielmehr auf kumulierte Erfahrungen und vielfältige Eindrücke des Autors als damals Mitverantwortlichem.[16]
Übergeordnet geht es um die Frage, inwieweit die Reflexion der eigenen Praxis durch Studierende im Modus der Wissenschaftspraxis auf Basis der Erfahrungen mit der hier skizzierten Konzeption als aussichtsreich gekennzeichnet werden kann. Die Antwort darauf fällt ambivalent aus.

Ebene 1: Die operative Realisierbarkeit des Programms kann als gegeben argumentiert werden. Über mehrere Jahre hinweg wurden pro Jahr an der Hochschule mehr als 600 Videoportfolios erstellt und bewertet. Die Dokumentation von Daten als Grundlage der nachfolgenden Analyse von Studierenden während des Abschlusspraktikums war mit entsprechender Vorbereitung möglich und wurde in den allermeisten Fällen z. B. durch institutionelle mehrsprachige Einverständniserklärungen auch seitens der Eltern der Schüler*innen akzeptiert. Die Dokumentation der Videoportfolios mit einer digitalen Videoplattform datenschutzkonform und mit restriktiven Zugangsrechten für die Bewertenden umzusetzen, war anspruchsvoll, mit sorgfältiger Konzeption und entsprechender administrativer Unterstützung aber leistbar. Auch die Schulung der Mitarbeitenden, am Institut Kindergarten-/Unterstufe von Mitarbeitenden der Hochschule und Praxislehrpersonen als Maßnahme zur Erhöhung der Akzeptanz im Berufsfeld, erforderte einen jährlichen Effort.

Ebene 2: Der Anspruch, die eigene (Mit-)Gestaltung von Unterricht nicht nur zu dokumentieren, sondern auch methodisch geleitet zu analysieren, war Studierenden nur teilweise einleuchtend zu vermitteln. Das Spektrum studentischer Einlassung rangierte von hochinteressierter Offenheit und engagierter gedanklicher Mitwirkung bis hin zu nur strategisch motivierter Bearbeitung dessen, was erwartet wurde. Der methodischen Analyse bzw. der Diskussion der Rekonstruktionsversuche den Vorrang gegenüber dem praktikumsbezogenen Austausch von Erfahrungen im Rahmen begrenzter Zeitumfänge des Reflexionsseminars einzuräumen, stieß bisweilen auf Unverständnis. Und auch dort, wo der Idealfall eintraf und sich Studierende engagiert und ernsthaft auf die analytische Arbeit einließen, stand am Ende der Auseinandersetzung mit den Produkten und dem Prozess nicht selten der Eindruck,

16 Die Fülle möglicher bzw. notwendiger Daten und die Frage einer gegenstandsadäquaten Methodik verdeutlichen gemeinsam mit dem betrachteten Zeithorizont von mehreren Jahren, dass ein solches Unterfangen höchst anspruchsvoll wäre. Ob dies die gewählte Alternative rechtfertigt, sei dahingestellt.

doi.org/10.35468/6184-11

> „dass der Anspruch einer daten- und methodengestützten Analyse eine Einlassung auf Wissenschaftspraxis zwar herauszufordern vermag, diese aber durch das Primat der Berufspraxis systematisch unter deren Rationalität gezwungen wird, wodurch auch der Ertrag der Analyse begrenzt wird" (Lüthi & Leonhard 2021, 236).

Auch außerordentliche studentische Erkenntnisleistungen standen konsequent im Schatten der Frage, welche berufspraktischen Konsequenzen nun daraus zu ziehen seien. Die Adressierung von Studierenden als „Subjekte eines Erkenntnisprozesses" (Wernet 2016, 312) steht zudem in wesentlicher Spannung zu studentischen Selbstverhältnissen, die sich – massiv verschärft durch den Lehrpersonenmangel – vorrangig als Subjekte berufspraktischer Gestaltungsprozesse verstehen. Sie steht aber auch in einer erheblichen *strukturellen* Spannung zur Notwendigkeit des BA-Studiums in der Deutschschweiz, in drei Jahren ‚fit für die berufliche Praxis' zu werden. Man kann dieser etwas ernüchtert-skeptischen Lesart gleichwohl auch eine andere gegenüberstellen,[17] in der man das beschriebene Arrangement als Chancenstruktur eines Bildungsprozesses versteht. Folgt man der Unterscheidung von Dörpinghaus (2015), Bildung (erster Ordnung) als „Herausbildung, Verfeinerung und Aktualisierung begrifflicher Fähigkeiten" (475) zu fassen und „Bildung zweiter Ordnung […] als begriffliche kritische Distanzleistung als tribunale[m][18] Bildungsprozess, der die Distanz zu den eigenen Vermögen einschließt" (ebd., 474), kann man dem skizzierten Gesamtarrangement durchaus eine Vielzahl von Lerngelegenheiten zuschreiben. Diese Gelegenheiten bieten das Potenzial, eine Reihe von Erlebnissen bzw. Widerfahrnissen durch die präzise begriffliche Fassung des Geschehens zu *Erfahrungen* als „Erkenntnisurteile, also Urteile der begrifflichen Reflexion, die in der Distanz zur Wahrnehmung dieser gleichwohl verhaftet bleiben" (ebd., 469, Hervorh. i. O.) zu transformieren. Geht man weiterhin mit Dörpinghaus davon aus, dass „beide Modi von Bildung unmittelbar aufeinander bezogen sind [und dabei] zwangsläufig die zu vermittelnde skeptische Erkenntnis dazu[gehört], dass es keine letzten Gründe gibt und Überzeugungen vorläufig und provisorisch sind" (ebd., 475), kann das beschriebene hochschuldidaktische Programm als „Einübung dieser kritisch-skeptischen Einstellung" argumentiert werden, mit dem „die begriffliche Aufmerksamkeit für Sinn und Bedeutung überhaupt verfeinert und vor allem wachgehalten werden" kann (ebd.). Mit etwas bildungstheoretischer Emphase kann man dann auch feststellen:

> „Wir brauchen die Umständlichkeiten des Begrifflichen, die die schnellen und naiven Lösungen des Menschen verhindern, durch die die Menschen auf Distanz zur Welt gehen und sie dadurch zuallererst verstehen lernen, wenn überhaupt" (ebd., 478).

17 Für den Hinweis danke ich den Herausgeberinnen.

18 „Im Akt der Distanzierung wird die Erfahrung selbst zum Tribunal der eigenen Erkenntnis, des eigenen Erfahrungshorizontes" (Dörpinghaus 2015, S. 471).

doi.org/10.35468/6184-11

Der Nachsatz „wenn überhaupt" verweist trotz aller Potenziale eines auf Wissenschaftspraxis abzielenden Reflexionsbegriffs (vgl. Dausien 2007) gleichwohl auf den empirisch offenen Ausgang des Unterfangens.

Ebene 3: Während sich die voranstehenden Aussagen auf die Phasen des Studiums beziehen, in denen Studienleistungen zu bestehen waren, aber nicht benotet wurden, erfährt der Anspruch, die eigene Praxis analytisch in den Blick zu nehmen unter der Prämisse der Abschlussprüfung eine enorme Steigerung. In der kursorischen Betrachtung einer Reihe studentischer Analysen aus Videoportfolios[19] wurde deutlich, dass in den Produkten durchgängig der Spagat versucht wurde, einerseits methodisch geleitet zu analytischen Aussagen zu kommen, die die Studierenden andererseits in bestem Licht dastehen ließen. Die für Prüfungen konstitutive Anforderung, das Beste zeigen zu müssen, korrumpiert (mindestens erfahrungsempirisch) die Darstellung von Zweifel und Kritik an der eigenen Praxis und lässt die Aufrechterhaltung einer solchen institutionellen Anforderung grundsätzlich fragwürdig werden, weil sie die Studierenden *systematisch in Not bringt*.[20]

Ebene 4: Unter einer subjektivierungstheoretischen Perspektive (vgl. Saar 2013) sollen auf dieser Ebene die transintentionalen Folgen des institutionalisierten Anspruchs einer daten- und methodengestützten Analyse als gouvernementale Praxis reformuliert werden (vgl. Münte-Goussar 2015). Im Anschluss an Lee (2021) kann insbesondere die Kombination von (Video-)Datenerhebung und Prüfung im Videoportfolio als „[e]ducative Teacher Performance Assessment (edTPA)"-Format bezeichnet werden, an dem verdeutlicht werden kann, „how observation serves to normalize the kinds of the teacher to be" (ebd., 1). Die Anforderung an angehende Lehrer*innen, sich im unterrichtsbezogenen Handeln an Qualitätskriterien zu orientieren und dieses videogestützt unter Beweis zu stellen, erzeugt nicht nur eine entsprechende strategische Orientierung des Unterrichts, sondern auch ein *Selbstverhältnis*, nur in der Erfüllung dieser Kriterien erfolgreich sein zu können. Lee verdeutlicht in ihrer Analyse der Entscheidung, die Lizenzierung angehender Lehrer*innen in den USA von der Einreichung und erfolgreichen unabhängigen Bewertung von Videoportfolios abhängig zu machen, dass

> „in conditions where the quality of teaching is evaluated and certified only relying on what is seen in the video clips and the written commentary, preservice teachers are haunted by the idea that every teaching practice should be treated as possible

19 Nach intensiver institutioneller Kontroverse wurde am Institut des Autors entschieden, dass die Videoportfolios nicht als Forschungsgegenstände verwendet werden, sondern nach Abschluss der Bewertung aus datenschutzrechtlichen Gründen zu löschen sind.

20 In Not geraten auch die Bewertenden der Videoportfolios (abgesehen von mehrstündigen Beurteilungsaufwänden) angesichts der Beobachtung intensiven studentischen Bemühens einerseits und der strukturell erschwerten, gar verunmöglichten Erkenntnisorientierung andererseits.

> evidence. As the analysis indicates, edTPA produces the unexpected outcome of encouraging preservice teachers to visualize, digitize, and archive the evidence of teaching performance that is enclosed by representational truth and pre-bounded possibilities" (ebd., 9).

Unter dieser poststrukturalistischen (Beobachtungs-)Perspektive wird es möglich, die relationalen und produktiven Aspekte der solchermaßen institutionalisierten und zur folgenreichen Prüfungsanforderungen ernannten Kombination von ‚Wissenschaftspraxis und Berufspraxis' als machtvolles Geschehen zu betrachten. Es konfrontiert die Studierenden von Studienbeginn an mit einem ‚fertigen' Beobachtungsinstrument mit Kriterien (im Anschluss an Pianta & Hamre 2009), die im Videoportfolio dann zur summativen Bewertung herangezogen werden. Die Folgen, auf Ebene 3 als *Not der Studierenden* beschrieben, sind von Lee analytisch differenziert benannt, denn diese sind aufgefordert „to follow preset standards and rubrics, limiting other possibilities of professionalization. […] teachers are tamed to see, think about, and even desire to „datafying" (Lewis & Holloway 2019, p. 38) everyday teaching performance" (Lee 2021, 2; Lewis & Holloway zit. n. Lee).
Die ambivalenten Eindrücke der über mehrere Jahre hinweg erprobten Überlegungen, die Reflexion der eigenen Praxis als daten- und methodengestützte Analyse zu konturieren und bis zu einer summativen Prüfung zu realisieren, lässt die Frage nach den Gründen der Ambivalenz aufkommen: Ist es die strukturelle Unmöglichkeit der einphasigen Lehrer*innenbildung der Schweiz, sich über einen längeren Zeitraum der ausschließlich distanziert-analytischen Betrachtung schulischer Praxis zu widmen? Ist es der Voraussetzungsreichtum der Konzeption, die vonseiten der Lehrenden nicht nur eine umfassende methodische Expertise erfordert, sondern auch die Überzeugungskraft, Studierenden ebenfalls dafür zu begeistern? Ist es der Voraussetzungsreichtum der qualitativen Methoden selbst, der im Rahmen begrenzter Zeiträume, wie sie ein dreijähriges BA-Studium bietet, eine vertiefte und verständige Analyse durch Studierende unwahrscheinlich macht? Oder ist es der Zweifel, ob die Konzeption nicht einem Dogma aufgesessen ist, und unter den gegebenen Rahmenbedingungen nur eine kritikwürdige Verengung auf (zu) wenige methodische Perspektiven auf die eigene Praxis ermöglicht?
Wernet (2016) stellt am Ende seiner kritischen Befassung mit kasuistischen Zugängen in der Lehrer*innenbildung die für ihn „entscheidende Frage […], ob es im Gehäuse dieses Modells gelingt, den Wissenschaftsanspruch der Lehrerbildung zu stärken, indem wir die Studierenden als Subjekte eines Erkenntnisprozesses adressieren, oder ob die kasuistische Lehre ein Gehäuse ist, in dem der Fallbezug dem pädagogischen Jargon ein wissenschaftlich aufgehübschtes Zuhause bietet" (312).

doi.org/10.35468/6184-11

In der Bilanz der skizzierten Konzeption der Berufspraktischen Studien konturiert sich das Problem jedoch ein wenig anders. Denn auch wenn es gelingt – und das würde der Autor für die realisierte Konzeption beanspruchen – Studierende als Subjekte eines Erkenntnisprozesses zu *adressieren* und damit einen Wissenschaftsanspruch institutionell bis hin zur entsprechenden Prüfung zu verankern, bleibt der Erfolg dieser Bemühungen trotz der Bemühungen „Evidenzorientierung weiter [zu] denken" (Hartmann & Schellenbach-Zell 2024) konstitutiv ungewiss.

Die kritische Reflexion der eigenen Praxis daten- und methodengestützter Analyse als Modus der Reflexion eigener unterrichtlicher Praxis von Studierenden darf gleichwohl ein wenig lebensbejahender enden. Denn der Autor geht davon aus, dass die durchaus spannungsreich zueinanderstehenden normativen Ansprüche wie breite Zustimmung in Hochschule und Berufsfeld, nachweisbarer langfristiger Erfolg auch auf der Ebene des Lernens von Schüler*innen und zweifelsfreier ‚academic rigour' auch andere Konzeptionen der Lehrpersonenbildung herausfordern, wenn versucht wird, ein konzeptionelles Programm unter den Realbedingungen eines Studiums ins Werk zu setzen.

Literatur

Alkemeyer, T. (2009): Lernen und seine Körper. Habitustformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: B. Friebertshäuser, M. Rieder-Ladich & L. Wigger (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 119–140.

Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2017): Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, 271–297.

Amann, K. & Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: K. Amann & S. Hirschauer (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 7–52.

Bachmann, S., Bertschy, F., Künzli David, C., Leonhard, T. & Peyer, R. (2021): Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bäuerlein, K. & Fraefel, U. (2016): Ein Video-Portfolio zur summativen Überprüfung berufspraktischer Kompetenzen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34 (2), 212–218.

Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dausien, B. (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung". In: Forum Qualitative Sozialforschung, 8 (1), 1–10.

Diaz-Bone, R. (2018): Die „Economie des conventions". Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.

Dörpinghaus, A. (2015): Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden" Grundlegung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61 (4), 464–480.

doi.org/10.35468/6184-11

EDK (2019): Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen. (4.2.2.10). Bern: Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK).

Fraefel, U., Bäuerlein, K. & Barabasch, A. (2018): Assessing Teacher Candidates' Professional Competence for Evaluating Teacher Education Programs. The Case of German-speaking Europe. In: V.C.X. Wang (Hrsg.): Handbook of Research on Program Development and Assessment Methodologies in K-20 Education. Hershey, PA: IGI Global, 418–442.

Hafner, S. (2019): Qualitätskonventionen in der Lehrer*innenbildung. Quereinstiegsprogramme aus konventionensoziologischer Sicht. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 19 (2), 84–90.

Hartmann, U. & Schellenbach-Zell, J. (2024): Evidenzorientierung weiter denken. Vorschläge zur Erweiterung der Forschungsperspektiven zum evidenzorientierten Denken und Handeln von Lehrkräften. Unterrichtswissenschaft.

Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (3), 7–15.

Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung .Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49–98.

Lee, S.Y. (2021): Showing professionalism. edTPA, technology-mediated observation, and visual politics in teacher education. In: Teaching and Teacher Education, 99, 1–12.

Leonhard, T. (2018a): Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.): Forschungsperspektiven 10. Münster: LIT, 1–26.

Leonhard, T. (2018b): MeisterInnen, KönnerInnen oder Professionelle? Was Praxislehrpersonen können. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 18 (4), 17–21.

Leonhard, T. (2019): Gesamtkonzeption Berufspraktische Studien. Pädagogische Hochschule FHNW: Institut Kindergarten-/Unterstufe.

Leonhard, T. (2020a): Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 3 (2), 14–28.

Leonhard, T. (2020b): Verlängerte Praxisphasen und das ‚Theorie-Praxis-Problem' – Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Realtionierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 39–57.

Leonhard, T. (2021): Der Fall in den Schul- und Berufspraktischen Studien. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre – erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 191–207.

Leonhard, T. (2022): Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 77–93.

Münte-Goussar, S. (2015): Dispositiv – Technologien des Selbst – Portfolio. In: J. Othmer & A. Weich (Hrsg.): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 109–127.

Neuweg, G.H. (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: H. Heid & C. Harteis (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS, 205–228.

Neuweg, G.H. (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 22 (43), 33–45.

doi.org/10.35468/6184-11

Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009): Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. Educational researcher, 38 (2), 109–119.
Prengel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 93–107.
Ricken, N. (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: T. Alkemeyer, G. Budde, & D. Freist (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, 69–99.
Ricken, N. (2015): Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): Schulkultur. Wiesbaden VS: Springer, 137–157.
Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014): Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemesters. In: DDS – Die Deutsche Schule, 106 (4), 386–397.
Saar, M. (2013): Analytik der Subjektivierung. Umrisse eines Theorieprogramms. In: A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, 17–27.
Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Basic Books. USA: Basic Books.
Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz, 202–224.
Tietze, K.-O. (2003): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Reinbek: Rowohlt.
Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.
Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Wernet, A. (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 293–312.
Wrana, D. & Maier Reinhard, C. (2012): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und Empirische Untersuchungen. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Autor

Leonhard, Tobias, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-9112-7378
Pädagogische Hochschule Zürich
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: rekonstruktive Schul-, Unterrichts- und Professionalisierungsforschung, Berufspraktische Studien
Email: tobias.leonhard@phzh.ch

doi.org/10.35468/6184-11

Anna Laros, Julia Košinár, Simone Meili und Tamina Kappeler

Praxislehrpersonen als professionalisierte Lehrerbildner*innen? Ausbildungshandeln im Spannungsfeld zwischen eigenen Orientierungen und Erwartungserwartungen der Hochschule

Abstract

In der einphasigen Schweizer Lehrer*innenausbildung kommt Praxislehrpersonen eine essenzielle Rolle zu. Der bereits vor Jahren bildungspolitisch geforderte Paradigmenwechsel, weg von der Meisterlehre hin zu einem kokonstruktiven Format, bei dem die Praxislehrperson als Bindeglied zwischen Hochschule und Schule fungiert, zieht bis heute kein kohärentes Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen nach sich. Hier setzt der vorliegende Beitrag an. Anhand von Interviewdaten, die dem SNF geförderten Projekt „Die Praxislehrperson als Lehrerbildner*in" (PHZH 2022–2026) entstammen, zeichnen wir Ausbilder*innenhabitus nach, indem wir 1. die zentrale Bedeutung, welche den eigenen (ausbildungs-)biografischen Erfahrungen für das Handeln als Praxislehrperson zukommt, rekonstruieren und 2. anhand eines Fallbeispiels nachvollziehen, wie (neue) Praxislehrpersonen mit den Organisationsnormen umgehen, welche sie seitens der PH wahrnehmen. Die Ergebnisse weisen auf die Notwendigkeit hin, biografische Reflexionsprozesse in die Ausbildung neuer Praxislehrpersonen aufzunehmen, welche diesen dabei helfen, einen Zugang zu den eigenen impliziten Wissensbeständen zu erlangen. Zudem stellt sich mit Blick auf interinstitutionelle Partizipation die Frage, wie es von Hochschulseite aus gelingen kann, sich auf die Logik der professionalisierten Praxis von Praxislehrpersonen einzulassen und diese in ihrer Rolle als Erwachsenenbildner*in zu adressieren, die sich als Expert*in für ihre Praxis aktiv in die Gestaltung der Ausbildung angehender Lehrpersonen mit einbringt.

Schlagworte: Praxislehrpersonen (Mentor*innen); Ausbilder*innenhabitus; PH-Institutionsnormen, biografische Reflexionsprozesse

doi.org/10.35468/6184-12

1 Einleitung

Praxislehrpersonen als schulische Ausbilder*innen stehen im Fokus der Betrachtungen in diesem Beitrag. Der Gegenstand der Reflexion eigener Praxis wird zum einen durch Interviews beleuchtet, in denen sich eine Biographizität reflexiven Sprechens zeigt. Zum anderen eröffnet die Rekonstruktion impliziter, das Handeln anleitender Wissensbestände den Blick auf die Bedeutung, welche die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle in der Lehrer*innen(aus)bildung einnehmen kann.

In der Lehrer*innenausbildung fällt Praxislehrpersonen[1] (PLP) in den Schulpraktika eine zentrale Rolle zu (vgl. Hascher & Moser 2001; Oelkers 2009; Bach u. a. 2018). Traditionell haben sie in der einphasigen[2] Schweizer Lehrer*innenausbildung die Rolle als Modell für gutes Lehrer*innenhandeln inne. Ihr Aufgabenspektrum ist jedoch mit der Einführung von Pädagogischen Hochschulen (PH) vor rund 20 Jahren erweitert worden. Neben Beobachtung, Beratung und Unterrichtsnachbesprechungen wird in den letzten Jahren der Anspruch an Kooperation und Mitverantwortungsübernahme für eine wissenschaftsbasierte Lehrer*innenausbildung erhoben. Bereits 2010 wurde von einer Arbeitsgruppe der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), die sich mit „good practice" und „good governance" in der Schweizer Lehrer*innenbildung befasste, gefordert, dass PLP als „Brückenbauer zwischen Berufspraxis und Pädagogischer Hochschule" (Leder 2011, 19) fungieren und entsprechend „qualifizierende Aus- und Weiterbildungen" erhalten sollen, die sie befähigen, „die Studierenden während der Praktika gezielter in der wissenschaftsbasierten Reflexion zu unterstützen" (ebd., 17). Auch bei deren Rekrutierung solle ihre bereits vorhandene „wissenschaftliche Qualifikation […] vermehrt berücksichtigt" werden (ebd., 19).

Dieser vor nunmehr 14 Jahren explizit geforderte Paradigmenwechsel nimmt eine Re-Definition der PLP-Rolle vor, die das traditionelle Konzept der Meisterlehre ablöst. Diese „zugedachte Funktion einer Nahtstelle von Theorie und Praxis" (Schüpbach 2007) erfüllen die meisten PLP (zu jener Zeit) jedoch nicht (vgl. Forneck 2011). Dass sich rund 10 Jahre später durchaus Unterschiede unter den PLP ausmachen lassen, belegen die wenigen Studien, die deren Ausbildungsorientierungen und Rollenverständnis untersuchen (z. B. Fraefel u. a. 2017; Košinár u. a. 2019; Leineweber 2022). Hier zeigen die Befunde, dass sich unter den Befragten zwar solche befinden, die sich den neueren ko-konstruktiven und kooperativen Formaten (vgl. Fraefel u. a. 2017) entziehen, je-

1 in Deutschland auch als Mentor*innen bezeichnet

2 Auf den Abschluss eines 3–4,5jährigen Studiums (Primar- bzw. Sekundarschullehramt) folgt unmittelbar der Berufseinstieg.

doi.org/10.35468/6184-12

doch auch, dass viele PLP adaptiv und bisweilen offen und inspiriert mit dieser veränderten Ausbildungspraxis umgehen (ebd.).
Ein weiterer Befund der vorliegenden Studien ist, dass für die Ausbildungspraxis eigene Ausbildungserfahrungen handlungsleitend werden. Dies führt entweder zur expliziten Abgrenzung von Verhaltensweisen eigener PLP oder aber zur Reproduktion von deren Ausbildungsorientierungen (vgl. Leineweber 2022; Leineweber & Košinár 2023).
Betrachtet man die Seite der PHs, so erweisen sich deren „Organisationsnormen" in Bezug auf ihre jeweiligen Praktikumskonzeptionen – also „jene Normen, die für die jeweilige Organisation als dem Arbeitsort der Professionellen spezifisch" (Bohnsack u. a. 2022, 17) sind – als hoch divers. Nur wenige Hochschulen haben die Rolle und Funktion der PLP schriftlich ausformuliert und machen sie zum Gegenstand der Qualifizierung von neuen PLP.
PLP bewegen sich somit in einem Spannungsverhältnis aus eigenen (biografisch angelegten) Rollenselbstbildern und den zumeist impliziten Organisationsnormen zweier Institutionen (Schule und PH), die sie mit ihrem Habitus erspüren und verhandeln müssen (vgl. Košinár & Laros 2023).
Das hier dargelegte Datenmaterial stammt aus unserem vom Schweizer NF geförderten Projekt „Die Praxislehrperson als Lehrerbildner*in: Orientierungen und Handlungspraxis in der Erfüllung des doppelten Berufsauftrags Lehrperson und Ausbildner*in – eine berufsbiografische Längsschnittstudie unter Einbezug der Schulleitungsperspektive" (PraLeB-S, PHZH 2022 – 2026) (vgl. Kap. 2).
Im Beitrag werden wir im Anschluss an die theoretische Rahmung zwei Fallbeispiele einbringen (Kap. 3), bevor wir am 2. Fall, Amina Can, weiter nachzeichnen, wie sich vor dem Hintergrund ihres biografisch erworbenen Habitus sukzessiv eine Selbstpositionierung als *Lehrermacherin* herausbildet und Partizipationsmöglichkeiten gesucht werden (Kap. 4). Für den vorliegenden Beitrag greifen wir im Wesentlichen auf die Fallrekonstruktion einer neu als PLP tätigen Lehrperson zurück. Dies aus verschiedenen Gründen: Zum einen ist sie bereits selbst an einer PH ausgebildet und im Wissenschaftssystem sozialisiert worden, d. h. ihr sind die Organisationsnormen aus der Perspektive als Studentin bereits vertraut. Zum anderen lässt sich über den Längsschnitt nachzeichnen, welche Aushandlungsprozesse sich im Zuge des Einfindens in die neue Aufgabe im Hinblick auf den Umgang mit den Organisationsnormen und den Erwartungserwartungen der PH vollziehen.
In der abschließenden Diskussion (Kap. 5) befassen wir uns mit der Notwendigkeit des Einbezugs einer Reflexion biografischer Erfahrungen in die Qualifizierung von PLP (5.1) und treten zudem in einen (selbst)kritischen Aushandlungsprozess ein, indem wir uns mit Zulassung und Begrenzung interinstitutioneller Partizipation befassen (5.2).

doi.org/10.35468/6184-12

2 Forschungsdesign und Methodologie

Die qualitative Teilstudie des Projektes PraLeB-S begleitet neue (N=16) und erfahrene PLP (N=8) aus der Primar- und Sekundarstufe in einem längsschnittlichen Forschungsdesign; es werden zu vier Erhebungszeitpunkten Daten erhoben (vgl. Abb. 1): Zu t1 wird vor der Aufnahme der PLP-Tätigkeit ein biografisch-narratives Interview geführt, in welchem nach der Schul- und Ausbildungsbiografie, der Motivation für die PLP-Tätigkeit, den Relevanzsetzungen im Unterricht und den Antizipationen in Bezug auf die PLP-Tätigkeit gefragt wird. Das Interview t2 findet nach der ersten Praktikumsbegleitung statt; hier werden die PLP gebeten, über ihre Erfahrungen und erlebten Anforderungen zu berichten, welche sich im Zuge ihrer erstmaligen Begleitung von Studierenden eingestellt haben. Für die Untersuchungsgruppe der erfahrenen PLP haben wir die Interviews t1 und t2 zusammengefasst. Zu t3 erfolgt ein Unterrichtsbesuch, in dessen Rahmen die Unterrichtsnachbesprechung und das Planungsgespräch audiographiert wird. Im resümierenden leitfadengestützten Interview zu t4 stehen die Erfahrungen als PLP, erlebte und vermisste Unterstützungssysteme sowie die Rolle der PH im Fokus.

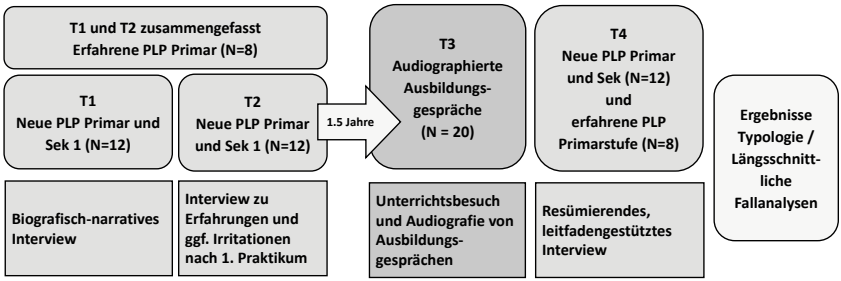

Abb. 1: Forschungsdesign PraLeB (eig. Darstellung)

Unser zentrales Erkenntnisinteresse, die Rekonstruktion eines Ausbilder*innenhabitus[3], bezieht sich auf:

1. die (ausbildungs-)biografisch geprägten handlungsleitenden Rollen- und Professionalitätsorientierungen, die sich im Längsschnitt möglicherweise verändern, und die Hinweise auf einen sich herausbildenden Ausbilder*innenhabitus geben,

3 Der Ausbilder*innenhabitus ist im vorliegenden Beitrag als eine empirische Figur zu verstehen.

2. den Umgang mit den Spannungsverhältnissen zwischen ihrem (Ausbilder*innen-)Habitus und den von ihnen wahrgenommenen Organisationsnormen beider Institutionen.

Für den vorliegenden Beitrag fokussieren wir uns auf die Bedeutung (ausbildungs-)biografischer Erfahrungen für das Handeln als PLP und den Umgang mit Organisationsnormen der PH als (neue) PLP.
Die Datenauswertung erfolgt entlang der Analyseschritte der Dokumentarischen Methode, wobei wir, der Konzeption von Bohnsack (2017) folgend, den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne rekonstruieren. Bei letzterem werden neben dem Orientierungsrahmen im engeren Sinne auch die vom Subjekt wahrgenommenen Normen ermittelt. Laut Bonnet & Hericks (2022, 75) verhalten sich Normen zum Habitus „kontrafaktisch", d. h. dass sie immer durch das Subjekt – basierend auf dessen habituellen Orientierungen – interpretiert werden, wodurch sich das Subjekt in einem Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm erfährt.

3 Die Bedeutung (ausbildungs-)biografischer Erfahrungen für das Handeln als Praxislehrperson

Den theoretischen Referenzrahmen für die (berufs-)biografische Herausbildung eines Ausbilder*innenhabitus bildet das Lehrer*inhabituskonzept (vgl. Helsper 2018, 2019). Wie an anderer Stelle ausführlich dargelegt (z. B. Košinár & Laros 2022; 2023; Košinár 2023) schließt die Herausbildung des Lehrer*inhabitus an die „bereits im Schülerhabitus inkorporierten feldspezifischen Dispositionen an" (Kramer & Pallesen 2019, 81). Die dort angelegten negativen und positiven Gegenhorizonte bezeichnet Helsper (2018, 125) als „Schattenriss" des späteren Lehrer*innenhabitus.
Auch zum Studierendenhabitus liegen bereits Arbeiten vor, die sich theoretisch und empirisch der Frage nähern, wie die Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit im Studium weitergeführt werden (vgl. Košinár & Laros 2022) bzw. wie sich ein Studierendenhabitus angesichts der Anforderungen im Praktikum konstituiert und der aus der Schulzeit vorhandene Schattenriss des Lehrer*innenhabitus weiter an Konturen gewinnt (vgl. Kahlau 2023; Košinár 2023).
Mit der empirischen Betrachtung eines Ausbilder*innenhabitus setzen wir einen neuen Fokus, mit dem wir zunächst ganz offen rekonstruktiv an die Frage herangehen, wie sich dieser konstituiert. Wie unsere Fallanalysen zeigen, lassen sich ausgehend von den drei feldspezifischen Habitus (Schüler*innenhabitus, Studierendenhabitus, Lehrpersonenhabitus, Abb. 2) Orientierungen erkennen, die sich auch im Ausbildungshandeln wiederfinden:

doi.org/10.35468/6184-12

1. Die im Schüler*innenhabitus angelegten Erfahrungen mit Autoritäten und Leistungserwartungen kommen sowohl in den Erzählungen der PLP zum Umgang mit Anforderungen im Lehramtsstudium zum Tragen und werden von diesen zudem im Zusammenhang mit ihrem Umgang mit den Vorgaben der PH (Organisationsnormen) sowie in Bezug auf ihre Ausbilder*innentätigkeit erkennbar (vgl. Košinár & Laros 2023). So werden selbst erlebte Prüfungsangst oder Beschämungserfahrungen nachhaltig als negativer Gegenhorizont zum eigenen Handeln sowohl als Lehrperson als auch als PLP angelegt.
2. Die in den Praktika gemachten Erfahrungen mit den eigenen PLP werden zu den negativen und positiven Gegenhorizonten des eigenen (späteren) Ausbilder*innenhandelns.
3. Die handlungsleitenden Orientierungen als Klassenlehrperson, welche sie hinsichtlich der Unterstützung von Lernprozessen sowie in Bezug auf die Beziehungsgestaltung ausgebildet haben, reproduzierten neue PLP zunächst in ihrer Tätigkeit als Ausbilder*innen. Hier zeigen sich allerdings unter den *erfahrenen* PLP fallspezifisch Unterschiede zwischen einer *Integration* der Ausbilder*innenrolle in die Lehrer*innentätigkeit oder einer *Parallelführung* beider Funktionen und Rollen mit einer bewussten Differenzierung der Adressierten (vgl. Košinár & Meili 2023).

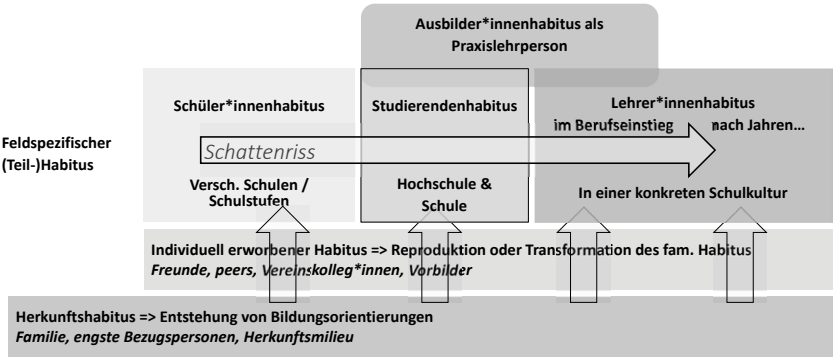

Abb. 2: Modell des biografischen Verlaufs feldspezifischer Habitusformen (eig. Darstellung)

Diese Verbindungslinien zwischen den feldspezifischen Habitus und dem (antizipierten) Ausbilder*inhabitus werden wir im Folgenden anhand zweier kontrastiver Fälle beschreiben. Wir stellen zunächst in einer kurzen Fallanalyse eine *erfahrene* PLP (Leo Frei) vor, die im Modus der *Integration* ihren LP-Habitus im Ausbildungshabitus reproduziert. Kontrastierend hierzu zeichnen wir anschliessend in einer ausführlicheren Darstellung den Entwicklungsverlauf einer *neuen*

PLP (Amina Can) nach, bei der sich bereits in den Antizipationen der PLP-Tätigkeit der Schattenriss eines Ausbilder*innenhabitus andeutet, welcher sich durch Transformationen ihres biografisch geprägten Habitus auszuzeichnen scheint. An diesem Fallbeispiel lässt sich die *Parallelführung* beider Rollen nachzeichnen.

a) Lernen durch Vergemeinschaftung: der Fall Leo Frei

Leo Frei ist zum Zeitpunkt t1 47 Jahre alt, seit 16 Jahren Klassenlehrperson für die Mittelstufe (vierte bis sechste Klasse) und seit neun Jahren als PLP tätig. Am Fall Leo Frei (LF) können wir nachzeichnen, dass sich schon früh eine Orientierung an der Gemeinschaft habitualisiert und sich in der Lebensbiografie feld- und rollenspezifisch fortsetzt.

In seinem biografischen Interview stellt LF seinen Lebensverlauf und seine eigenen Leistungen weitgehend im Spiegel von Fremdidentifizierungen durch Dritte dar. Dies beginnt damit, dass er darüber berichtet, dass „meine Eltern in ein anderes Land gezogen sind" als er sieben Jahre alt war und er aufgrund seiner fehlenden Deutschkenntnisse „mit sieben statt in die erste Klasse in den Kindergarten" eintrat. Die sprachliche Differenz kann er schnell wettmachen, was er wiederum anhand der Rückmeldungen der Dorfgemeinschaft darlegt („habe ich die Sprache eigentlich (.) also erzählt man jetzt nach einem halben Jahr konnte ich dann"). Hier wird bereits seine starke Sozialität erkennbar.

Die besondere Leistung, dass ihm der Übertritt ins Gymnasium gelingt, wird erneut durch Zuschreibungen von außen hervorgehoben. Sie wird in der Differenz zwischen ihm, dem „Ausländer", und dem „Lehrersohn vom Dorf" noch gesteigert und gibt erste Hinweise auf seine Leistungsorientierung.

> Leo Frei: Und nachher in der fünften Klassen nach der fünften Klasse konnte man in die Kanti (.) bin ich und und der Lehrersohn vom Dorf also wir zwei als einzige hat dann auch ein Dorfgespräch gegeben (.) ah was die zwei und so vor allem ah dort der Ausländer geht jetzt in die Kanti und. (LF_t1_t2_8–12)

Sein Erfolgskurs wird in der 10. Klasse durch den frühen Tod seiner Mutter unterbrochen. Hier wird er von einem Lehrer, der streng an ihn appelliert, sein Abitur zu machen, wieder „auf den rechten Weg gebracht". Sein Studium zur Lehrperson nimmt LF erst nach einem fast abgeschlossenen naturwissenschaftlichen Studium sowie ersten Berufserfahrungen in diesem Feld auf. Er erlebt inmitten dieser Tätigkeit eine berufliche Sinnkrise, aus der ihm erneut das soziale Umfeld heraushilft. Dieses Mal ist es seine Frau, die selbst als Lehrerin tätig ist und ihn zu diesem Beruf „ein bisschen inspiriert". Die darauffolgende Erzählung über seine Studienzeit ist v. a. geprägt von Ausführungen über die erlebte Gemeinschaft („also was sehr sehr cool war so die Gruppenarbeit Zusammenarbeit") und die gegenseitige Unterstützung bei der Erstellung von „Leistungsnachweisen", was auf seine fortschreitende Bereitschaft, die erwarteten Leistungen zu erbringen, hinweist.

doi.org/10.35468/6184-12

Seine eigenen Erfahrungen mit drei PLP verweisen auf das Erleben fehlender Bewusstheit bei den Lehrpersonen in Bezug auf die Ausbildung von Studierenden. LF fühlt sich alleingelassen und nicht angeleitet („ich glaube die Praxislehrpersonen die haben ja auch nicht gewusst wie kann man einem Studenten einmal so ein bisschen eine Hilfe geben"). Stattdessen werden ihm Entscheidungen hinsichtlich des Unterrichtsgegenstandes und der Methoden zugemutet, welche bei ihm das Gefühl einer vollkommenen Überforderung auslösen („ich hatte keine Ahnung und ähm habe ich gesagt hör einmal ähm ich weiss es nicht"). Hier deutet sich der *negative Gegenhorizont* eines PLP-Handelns an.

In seinen Ausführungen über seine Beziehungsgestaltung zu seinen Schüler*innen zeigt sich homolog LFs Orientierung an der Gemeinschaft. Zugleich wird seine Leistungsorientierung sichtbar, die er als Lehrer nun explizit in seinen kollegialen Umgang mit den Schüler*innen einbettet. Es dokumentiert sich eine Weiterführung der erlebten emotionalen und zugleich strengen Unterstützung in seiner eigenen schulischen Krise und die Verbindung von Leistung und Sozialität als Lehrperson.

> Leo Frei: Ja (6) eben so die zwei Seiten das Kollegiale das Lustige das Humorvolle das hat immer Platz ein Gespräch ein Witz (.) zu jeder Tageszeit Nachtzeit aber das andere auch [...] klare Anforderungen (.) auch ein bisschen ähm Überforderungen wo ich einfach manchmal ja sage schaut das schaffen wir das schafft jeder ähm ja auch fordernd aber trotzdem ähm die helfende Hand ist da ich glaube auch das Wohlwollende. (LF_t1_t2_354–358)

Während LF über klare Vorstellungen zu verfügen scheint, wie er ein Gemeinschaftsgefühl und Leistungsbereitschaft bei den Schüler*innen herstellen kann, bleibt eher diffus, mit welchen Methoden und Verfahren er deren Lernprozesse begleitet. Er berichtet von Irritations- und visuellen Inspirationsversuchen („in der Mathe eigentlich bin ich immer da mit einem mit einem Stift einem Blatt zu visualisieren [...] also wirklich so ein bisschen verschiedene Kanäle ansprechen"), die aber keiner konkreten pädagogischen Konzeption zu folgen scheinen. Er konkretisiert weder die Unterstützung, welche er während seiner eigenen Schulzeit erfahren hat, noch geht er genauer auf sein Vorgehen als Lehrperson ein. Es dokumentiert sich, dass er in der Lernbegleitung von Schüler*innen an seinem eigenen Lernverhalten anschließt und Unterricht v. a. gemeinschaftsorientiert gestaltet.

Eine Reproduktion dieser Orientierung findet sich auch in seiner Rolle als PLP. So ist er einmal an einer Vergemeinschaftung orientiert, in der sich nicht nur hierarchische Strukturen auflösen, sondern das Unterrichten mit den Studierenden zum gemeinsamen Projekt wird. Es dokumentiert sich ferner, dass er in den neuen Ausbildungskonzepten der PH einen *positiven Gegenhorizont* zu

doi.org/10.35468/6184-12

den früheren Formen der Praktikumsbegleitung sieht, da diese eine deutlich stärkere ko-konstruktive Gestaltung vorsieht.

> Leo Frei: Das mit dem Co-teaching Co-planning das hat mir sehr Eindruck gemacht eben wie ich gesagt habe ich selber habe das nie erlebt und jetzt machen wir das wirklich so wie selbstverständlich hey wir sitzen zusammen und was denkst muss im Sport willst du mit ihr so also nein also ist wirklich ähm (.) hierarchielos. (LF_t1_t2_444–447)

Darüber hinaus findet sich im Modus Operandum der Lernbegleitung der Studierenden eine Homologie zur Lernbegleitung seiner Schüler*innen. Aus seiner Sicht betrachtet, scheinen für beide Gruppen von Lernenden sowohl die Irritation als auch die Überforderung Ausgangspunkte für Lernprozesse darzustellen („das mache ich gerne da sind sie mit dem eben in dem Sinn überfordert weil sie gar nicht checken hä was möchte er jetzt (.) ja das ist (.) das was ich häufig mache"), wohingegen die Art und Weise der jeweiligen Lernprozessbegleitung im Diffusen verbleibt. Wir haben dies als *Reproduktion des Lehrer*innenhabitus im Ausbildungshandeln* gefasst.

b) Zwischen „zweitem Mami" und Lehrermacherin: der Fall Amina Can

Amina Can ist zum Zeitpunkt des Interviews t1 34 Jahre alt und im siebten Jahr als Primarlehrperson tätig. Als Klassenlehrperson unterrichtet sie zu diesem Zeitpunkt eine fünfte Klasse. Am Fall Amina Can (AC) zeigen wir, wie sich eine habituelle Orientierung an Dritten, welche sie als Gatekeeper rahmt und bei denen sie Anerkennung und Fürsorge sucht, über die gesamte Schul- und Berufsbiografie dokumentiert.

Die Schülerin AC erfährt ausgehend von den familiären Dispositionen (Migrationsgeschichte und alleinerziehende Mutter) Benachteiligung und Exklusion. Für ausserschulische Veranstaltungen ist sie auf finanzielle Unterstützung angewiesen („finanziell mit Ausflügen da mussten wir immer (.) zur Schulleitung gehen"), welche ihr allerdings nicht immer zugesprochen wird. Ihre Mutter kann aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse und ihrer damit einhergehenden eigenen Fremdheit gegenüber dem Schweizer Bildungssystem nicht unterstützend agieren.

> Amina Can: [Ich habe] halt ein Mami zu Hause gehabt die (.) die Sprache nicht beherrscht und ich musste (.) übersetzen an meinen eigenen Elterngesprächen damals, oder? (.) Ähm also ich bin belastet gewesen und ich habe vieles auch (.) ja nicht verstanden und zu Hause nicht die Hilfe bekommen (.) und habe es wie alleine machen müssen. (AC_t1_302 – 306)

doi.org/10.35468/6184-12

Als einen Gegenpol zu ihrem Zuhause konstruiert AC die Schule als einen Schutzraum, in dem sie verschiedene Lehrpersonen als „zweites Mami" wahrnimmt. In dieser Fokussierungsmetapher dokumentiert sich eine Vermischung von professionellem und familiärem Beziehungsverhältnis, bei dem Lehrpersonen ihrer – zuhause nicht erfahrenen – Unterstützungs- und Fürsorgebedürftigkeit entsprechen („ich muss keine Angst haben sozusagen und habe dort einfach etwas deponieren dürfen"). Bereits in ihren frühen Schulerfahrungen dokumentiert sich, dass AC Dritte in einer Gatekeeperfunktion[4] adressiert, und diese über ihre Teilhabemöglichkeiten entscheiden. Lehrpersonen, die auf ihr Streben nach Mitgestaltung mit Ausgrenzung reagieren, verhandelt AC als negativen Gegenhorizont:

> Amina Can: Und dann hat sie gefunden ja nein wenn du jetzt ein Lied bringst dann singst du das jetzt vor oder wir singen es nicht. Mhm (.) okay dann habe ich zitternd (.) und alle haben zugehört wie ich bei der Lehrerin etwas vorsingen musste. (AC_t1_362 – 368)

ACs Orientierung an der Erfüllung von Schul-Erwartungen sowie ihr Streben nach Anerkennung deuten sich insbesondere an ihren positiven Ausführungen über ihren Umgang mit schulischen Anforderungen an („habe ähm auch immer […] gerne Hausaufgaben gemacht und Zeit für die Schule investiert"). Im Anschluss an ihre Schulzeit beginnt sie zunächst – entgegen ihres seit „klein auf" bestehenden Berufswunsches, Lehrperson zu werden – ein Wirtschaftsstudium, was sie als möglichen Weg ansieht, um aus der erfahrenen finanziellen Benachteiligung herauszukommen, welche für sie im Zusammenhang mit ihrer Migrationsgeschichte steht. Dieses Studium bricht sie jedoch ab, da es sie zu wenig erfüllt, und beginnt ein Lehramtsstudium. In der Retrospektion auf dieses elaboriert sie ihre Praxiserfahrungen – im Gegensatz zu den Hochschulveranstaltungen – sehr detailliert, was auf eine hohe Relevanz der Berufspraxis für ihre eigene Ausbildung hinweist. Die erlebte Überforderung während des ersten Praktikums ist auch mit dem zeitlichen Abstand für sie noch sehr präsent („man musst einfach einmal machen und aus Fehlern lernen. Und das ist nicht so witzig manchmal @aus so vielen Fehlern lernen zu müssen@"). Hierin dokumentiert sich, dass sich ihre Fürsorge- und Unterstützungsbedürftigkeit auch durch die biografische Phase des Studiums zieht. Entsprechend bewertet sie die Reflexionen, in denen sie sich gemeinsam mit ihrer PLP mit ihrem Unterricht befasst, als „sehr wertvoll" und „toll". Ihre negative Praktikumserfahrung rahmt sie rückblickend als wichtige Lernmöglichkeit („ich habe ganz verschiedene Sachen entdeckt").

4 An zahlreichen Stellen im Interview elaboriert AC, dass Dritte ihr neue Räume und Möglichkeiten eröffnen oder aber ihr Zugangswege verunmöglichen; als Conclusio haben wir diese Funktion von Dritten als Gatekeeper zusammengefasst.

doi.org/10.35468/6184-12

Homolog zu den während ihrer Schulzeit als Gatekeeper erlebten Lehrpersonen spricht sie während ihres Studiums ihren PLP die Macht der Eignungsbestätigung zu. Aus dieser Bewährungsorientierung heraus ersucht sie von der PLP – vor allem zu Beginn ihres Studiums – „Bestätigung" in Bezug auf ihre Unterrichtsplanungen sowie konkrete Handlungsanweisungen ein („nein mach doch lieber so"). In ihrem Streben nach Anerkennung und Bewährung dokumentiert sich weiterführend die habituelle Verankerung; derentsprechend AC danach strebt, die von übergeordneter Position an sie gestellten Erwartungen zu erfüllen (Erfüllungsorientierung).
Als Lehrperson nimmt AC immer wieder auf ihre eigenen Benachteiligungserfahrungen Bezug und rahmt diese neu, indem sie diese als Ausgangspunkt heranzieht, um Schüler*innen mit Migrationsgeschichte Teilhabe zu ermöglichen. Ihr Streben nach Mitgestaltung und Anerkennung dokumentiert sich zum einen darin, dass sie eigeninitiativ außerschulische Angebote für aus ihrer Sicht benachteiligte Schüler*innen bereitstellt, wie beispielsweise die Nutzung eines Internetzugangs sowie Basteln und Spielen in der Schule während Ferienzeiten, was sich an die Schüler*innen richtet, die nicht verreisen können. Zum anderen übernimmt AC auf Schulebene verschiedene „Ämtli". Von Seiten der Schulleitung wird ihr als Lehrperson die ersehnte Anerkennung entgegengebracht, was AC über ihre Aussage zum Ausdruck bringt, dass die SL sie über einen längeren Zeitraum („seit ja so (.) zwei Jahren kommen sie auf mich zu und fragen immer wieder") darum bittet, als PLP tätig zu werden. Erneut sind es Andere, die AC den Zugang erschließen.
Für ihre Tätigkeit als PLP antizipiert AC ein Vorgehen, bei dem sie ausgehend von ihren eigenen Ausbildungserfahrungen ein System entwickelt, durch das sie Studierende mit einem strukturierten Vorgehen eng begleitet.

> Amina Can: Also ich habe ja die Erfahrungen von meiner eigenen ähm (.) Studiums(.)zeit und und ähm, wie sie das dort gemacht haben und (.) würde glaube ich so eine Mischung machen und mir das so vorstellen, dass man (.) ähm: (.) sie auch (.) viel beobachten lässt und und (.) zuerst einmal ein bisschen schauen wie funktioniert die Klasse, wie funktioniert @eigentlich diese Lehrerin hier@ und dann nachher Aufträge geben. (AC_t1_25 – 29)

Es deutet sich ein Spannungsfeld zwischen dem Anspruch an sich selbst, Studierenden Freiraum zu geben „wenn sie mit Ideen kommen", und dem selbst gesetzten Ziel, ihren Ausbildungsvorstellungen nachzukommen, an. Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrung, in den ersten Praktika orientierungslos zu sein, ist es AC wichtig, die Studierenden vor Überforderung und möglichen Fehlschlägen zu bewahren („genügend früh noch auf etwas hinweisen"). Zudem schreibt sie sich als PLP die Verantwortung dafür zu, den Studierenden

doi.org/10.35468/6184-12

solche praxisrelevanten Facetten des Lehrberufs näherzubringen („sie in diesem Erarbeiten begleiten und auch im Finden"), die sie in ihrer eigenen Lehrerinnenausbildung vermisst hatte („Sachen die man nicht gelernt hat in der Ausbildung […] und dann selber erarbeiten musstest").
Als Reproduktion der erlebten Gatekeeper-Funktion durch Andere, kann ACs Antizipation als Ausbilder*in gedeutet werden, bewusst positive Lernräume und Teilhabemöglichkeiten für Studierende zu kreieren. Hiermit deutet sich die Transformation von einem biografisch geprägten Erfüllungshabitus zu einem als Ausbilderin antizipierten (Mit-)Gestaltungshabitus an: In ihrer antizipierten Vorgehensweise als PLP entwirft sie ein konkretes Ausbildungssystem. Ihre eigenen Erfahrungen bilden dabei konstant den Referenzrahmen. Damit verbleibt AC in ihrem System bzw. sie scheint daran orientiert, ihren Studierenden nur solche Erfahrungen zu ermöglichen, die im Zusammenhang ihres Systems anschlussfähig sind. Mit der engen Kontrolle der Studierenden entspricht sie ihrer – mit Blick auf ihre biografischen Erfahrungen habituell verankerten – Fürsorge- und Unterstützungsorientierung. Es deutet sich als Ausbilder*innenhabitus bereits in ihrer Antizipation der neuen Tätigkeit der Schattenriss der *Lehrermacherin* an.

4 Umgang mit den wahrgenommenen Organisationsnormen der PH als neue Praxislehrperson

Praktikumsbezogene Organisationsnormen (vgl. Košinár & Laros 2023) der PH finden in schriftlichen Dokumenten wie z. B. in Leitfäden, Beobachtungs- und Bewertungsformularen, aber auch in den formulierten Entwicklungszielen ihren Ausdruck. Zudem dokumentieren sie sich in der Qualifizierung für neue PLP in den dort aufgerufenen Rollenbildern, Funktionen und Aufgaben einer PLP. Organisationsnormen werden auch durch Dozierende der PH, die in den Praxisbesuchen mit den PLP zusammentreffen, gegenüber diesen übersetzt und in die Interaktion eingebracht – zum einen durch die Vorgehensweise der Dozierenden in der Beratung von Studierenden und zum anderen in Form von Ratschlägen an die PLP.
Die PLP nehmen die Vorgaben der PH gefiltert durch ihren Habitus wahr und verhandeln sie entsprechend. Für unser Fallbeispiel AC erweisen sich die (unkonkreten) Handlungsanleitungen der PH (4.1) sowie die mit der Bewertung der Studierenden einhergehende Selektions- und Exklusionsfunktion (4.2) als anfordernd. Zudem arbeitet sie sich daran ab, dass die PH ihrer Verantwortung für den Praxisfeldbezug in der Ausbildung nicht nachkommt und keine reziproke Beziehung auf Augenhöhe mit ihr als PLP herstellt (4.3).

doi.org/10.35468/6184-12

4.1 Umgang mit den praktikumsbezogenen Vorgaben

Vor dem Absolvieren der Qualifikation zur PLP zeigt sich ACs Bestreben, die Vorgaben der PH richtig zu erfüllen („Auf was muss ich schauen äh was was muss ich alles machen dass ich nicht irgendwie etwas vergesse"). Diese Erfüllungsorientierung zeigt sich, wie erwähnt, homolog als Studentin, im Versuch trotz fehlender Anleitung ihrer PLP, die ihr gestellten Aufträge zu bewältigen. Zugleich dokumentiert sich ACs Unterstützungs- und Fürsorgebedürftigkeit in ihren Erwartungen gegenüber der PH, sie möge ihr klare Handlungsanleitungen – am liebsten einen detaillierten Ablaufplan – zur Verfügung stellen („[damit ich] weiss wie ich starte wie ich sie begleiten kann").
Mit dieser habituellen Disposition kommt AC an ihre Grenzen, als sie im Verlauf der ersten Praktikumsbegleitung (t2) feststellt, dass ihr die im Leitfaden festgehaltenen Vorschläge für die Bearbeitung von praktikumsbezogenen Entwicklungszielen keine ausreichende Anleitung bieten. Davon ausgehend erstellt sie eigenmächtig eine „Checkliste", in der sie – basierend auf der Reflexion ihrer eigenen Praxis – die PLP-Tätigkeit operationalisiert und sich so ein Instrument für eine enge, adaptive Führung der Studierenden generiert:

> Amina Can: Dann habe ich selber (.) Sachen erstellt […] habe ich so Plakatlein gemacht für die für die Unterrichtsformen die es gibt oder wo sind wir jetzt dran Co-Reflexion jetzt sind wir in der Co-Planning dass wie wie so- ich habe Visualisierungen vermisst die ich jetzt selber einfach erstellt habe und eine Checkliste habe ich auch so ein bisschen wie vermisst ich habe jetzt für mich das gemacht und habe es dann der Schule auch geben können […] ich habe das wie selber jetzt gemacht meinen Alltag überlegt und habe dann so Punkte gemacht mit so eben Abhakungssymbolen und dann sind wir das haben wir das wie durchgearbeitet. (AC_t2_375 – 389)

Dass sie für ihr Vorgehen beim Erstellen ihrer „Plakatlein" Begriffe aus den Konzepten der PH verwendet, weist darauf hin, dass sie an den vorhandenen Vorgaben orientiert ist. Auch wenn sie für das Erstellen der Checkliste eine gewisse Distanz zu ihrer Handlungspraxis eingenommen hat, so basieren deren Inhalte dennoch auf ihren Praxiserfahrungen als Lehrperson und entsprechen somit ihren individuellen Professionalitätskriterien. Ausgehend davon möchte sie den Studierenden „den Realitätsraum Schule" eröffnen. Als sie merkt, dass ein Vorgehen entlang ihrer Checkliste funktioniert, erhebt sie diese zu einem möglichen Instrument, welches sie mehrfach als möglichen Reflexionsimpuls der PH anträgt, indem sie die Liste an den jeweiligen Mentor der PH weitergibt. AC adressiert den Mentor somit als Gatekeeper, der ihr Zutritt zur Mitgestaltung an der Ausbildungskonzeption ermöglichen soll.

doi.org/10.35468/6184-12

Entsprechend ihres Erfüllungshabitus strebt AC danach, Vorgaben der PH, wie z. B. das Formular für die Feinplanung, umzusetzen, auch wenn es sich für ihre Handlungspraxis als unpassend erweist. Ausgehend von ersten Erfahrungen in der Ausbildungspraxis setzt sie sich allerdings gedanklich mit alternativen Wegen auseinander, die „ab der Richtlinie" wären. Dabei argumentiert sie eher aus der Perspektive einer erfahrenen Lehrperson („weil ich gemerkt habe sie machen es [den Unterricht mit und ohne Feinplanung, Anm. Aut.] gleich gut") als aus der einer Ausbilderin, welche die reflexive Auseinandersetzung mit Unterricht über das Medium der Feinplanungen im Blick hat („mit der Zeit will ich dann weniger von dem Raster [...] verlangen").

4.2 Umgang mit der Anforderung der Selektion/Exklusion

Bereits zu t1 (Abb. 1) antizipiert AC die Anforderung der Bewertung von Studierenden als anforderungsvoll. AC stellt sich hierbei als unterstützungsbedürftig dar, was vermuten lässt, dass ihr zum Zeitpunkt des Interviews t1 ein Rollenmodell oder konkrete Kriterien fehlen, auf die sie für ihr Handeln zurückgreifen kann.

> Amina Can: Ob sich jetzt jemand eignet oder nicht (.) ich lerne das dann ja. Ich glaube ich (.) bräuchte da schon eine Unterstützung [...] ich hoffe @ ganz fest@, dass ich ähm (.) keine Fehlentscheidungen machen müsste dann//mhm//gerade im ersten in der ersten Phase. Vor dem habe ich jetzt ein bisschen Respekt. (AC_t1_509 – 515)

Das Verhandeln der Anforderung, ggf. Studierende auszuschliessen, erweist sich vor dem Hintergrund eigener Exklusionserfahrungen, welche sie während ihrer eigenen Schulzeit erlebt hat, als habituell verankert. Mit ihrem Versuch, das Spannungsverhältnis zwischen der für sie nicht ausreichend operationalisierten Bewertungsgrundlage und ihrer Orientierung daran, die Vorgaben richtig zu erfüllen, zu lösen, überträgt AC schließlich dem Mentor der PH die Verantwortung für die Situation.

> Amina Can: Und dann habe ich halt eben das so ein bisschen dem Mentor abgegeben [...] der Mentor hat sie erlebt die zweite Praktikantin und hat gefunden sie macht`s mega gut und wenn jetzt die Umstände halt nicht stimmen zurzeit dann soll ich ein Auge zudrücken [...] dann habe ich das auch so gemacht aber ich denke manchmal immer noch daran// mhm//(.) hätte ich strenger sein sollen. (AC_t2_400 – 429)

AC adressiert hier den Mentor als Experten und als Gatekeeper, dem sie die Aufgabe der Bewertung überträgt. In dieser Adressierung kann eine Homologie zu ihrer eigenen Schul- und Ausbildungsbiografie gesehen werden (vgl. Kap. 3). Sie übernimmt unhinterfragt die Entscheidung des Mentors und entspricht so ihrer Erfüllungsorientierung – sie handelt der Organisation entsprechend *rich-*

doi.org/10.35468/6184-12

tig. Allerdings elaboriert sie einen anhaltenden inneren Konflikt („immer noch schwierig"), da sie sich verantwortlich dafür sieht, als PLP mitzuentscheiden, welche Studierende später im Lehrberuf arbeiten. Die Schließung des Konflikts gelingt ihr über die Relativierung der Notwendigkeit, nur sehr gute Lehrpersonen ausbilden zu müssen („gehört sie dann eben zu denen die das Zeug immer vergessen oder ja verpeilt sind") und durch den Verweis auf die langjährige Erfahrung des Mentors. Dass diese mitgetragene Entscheidung ihrem Ausbildner*innenhabitus als gute Lehrermacherin widerspricht, zeigt sich daran, dass sie zwei Jahre später im Interview t4 erneut dieselbe Situation anführt, als sie nach den für sie größten Herausforderungen als PLP gefragt wird, welche sie dann wiederum im Kontext der Angst vor Fehlentscheidungen verhandelt.

4.3 Umgang mit der PH als Ausbildungsinstitution für Studierende und als Auftraggeberin für PLP

AC schreibt der PH die Verantwortung für die Ausbildung guter Lehrpersonen zu („mega mega wichtig die PH"). Damit einhergehend stellt die Erschließung eines ganzheitlichen Berufsfeldbezuges für AC ebenfalls eine zentrale Aufgabe der PH dar („dass es immer noch zu wenig praxisnah ist die Elternarbeit ist viel ein zu kleiner Punkt vom Ganzen"), die sie als Leerstelle rahmt und für den aktuellen Lehrer*innenmangel verantwortlich macht. In der Verwendung des Personalpronomens „uns" und dem Rückbezug auf ihr Studium („auch in meiner Zeit") dokumentiert sich, dass sie hier auf ihre eigenen Ausbildungserfahrungen Bezug nimmt, welche sie auf ihren Ausbilder*innenhabitus überträgt. Mit der umfassenden Verantwortung, die sie hier aus ihrer Lehrpersonen- und Studierendenperspektive der PH als Ausbildungsinstitution zuschreibt, geraten ihre PLP-Perspektive und ihre Mitgestaltungsambitionen aus dem Blick. Es dokumentiert sich, dass sie an dieser Stelle keine reflexive Distanz zu ihren Ausbildungserfahrungen und ihrer aktuellen PLP-Handlungspraxis einnimmt, weshalb sie das aufgemachte Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm durch einseitige Verantwortungszuschreibungen schließt, statt es z. B. durch Ideen zur Mitgestaltung am Praxisfeldbezug zu bearbeiten. Gleichzeitig zeigt sich, dass AC die Erwartung mitbringt, dass die PH die PLP als Expert*innen für die Praxis anerkennen und mit ihnen kooperieren sollte.

> Amina Can: […] wir [PH und PLP, Anm. Aut.] müssen zusammenarbeiten aber es ist jetzt mehr (.) dass es von der PH kommt und wir müssen es durchführen ich glaube ich wünsche mir jetzt auch so wie das was wir haben jemanden der kommt nach einer gewissen Zeit als Praxislehrer ich weiss nicht fünf Jahre oder so gibt es ein Gespräch […] und man hört uns auch mal an und unsere Beobachtungen und Sachen die man dann vielleicht gerade umsetzen könnte. (AC_t4_545–535)

doi.org/10.35468/6184-12

AC konturiert zur PH eine hierarchische Beziehung, bei der sie sich als PLP gefordert fühlt, die Vorgaben und Anweisungen zu erfüllen. Demgegenüber äußert sie den Wunsch nach einer reziproken Beziehung zur Ausbildungsstätte, in der ihr praxisbasiertes Expert*innenwissen eine Bedeutung einnimmt und ihr folglich die Rolle der Mitgestalterin zugesprochen wird („man hört uns auch mal an"). Es zeigt sich hier die Ambivalenz aus Verantwortungsübertragung und Mitgestaltungsanspruch.

4.5 Zusammenfassung Umgang mit Organisationsnormen

Zusammenfassend zeigt sich, dass AC die von ihr wahrgenommenen Vorgaben der PH dahingehend bewertet, inwiefern sie ihr eine Handlungsanleitung bieten, sodass sie gemäß ihrer Erfüllungsorientierung handeln kann. Angesichts der unzureichend operationalisierten Vorgaben der PH erfährt AC ein anforderndes Spannungsverhältnis zwischen ihrem Habitus und den von ihr wahrgenommenen Organisationsnormen. Als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne erweist sich ACs Bemühung um eine Schließung der Leerstelle durch das eigeninitiative Erstellen eines Ausbildungsinstruments („Checkliste") unter Rückgriff auf ihr Erfahrungswissen. Hierin zeigt sich ihr entstehender *beruflicher* Ausbilder*innenhabitus – und nicht *„professioneller"* (Kramer & Pallesen 2019, 83ff.) Ausbilder*innenhabitus. Anstatt in eine reflexive Distanz zu ihrem beruflichen Handeln zu gehen, was einem professionellen Habitus entsprechen würde, kommt es ihrerseits zu einem Übertrag ihres Lehrpersonenhandelns auf ihr Ausbilderinnenhandeln als PLP. Zudem rekurriert sie beim Versuch, die Leerstelle (fehlende Operationalisierung von organisationalen Vorgaben) zu schließen, auf Dritte (als Gatekeeper) – was in ihrem Habitus biografisch verankert ist. So offeriert sie ihre „Checkliste" der PH, die sie zugleich als Verantwortliche für den Verbleib von Lehrpersonen im Beruf und als Gatekeeper für ihre eigene Partizipation an der Gestaltung der Lehrer*innenbildung adressiert.

5 Diskussion

5.1 Die Relevanz der Reflexion der eigenen Biografie

Wie wir anhand der Fallbeispiele LF und AC ausgeführt haben, erweisen sich habituell verankerte biografische Erfahrungen als langfristig handlungsleitend. So konnten wir für beide Fälle nachzeichnen, dass das Ausbildungshandeln als PLP durch bis in die Schulzeit zurückreichende Erfahrungen geprägt ist, welche in positiven und negativen Gegenhorizonten verhandelt werden. Eine reflexive Auseinandersetzung mit diesen biografisch geprägten Wissens-

beständen sehen wir – ausgehend von unseren Befunden – als einen essenziellen Bestandteil für die Ausbildung zukünftiger PLP an.

Nachdem in den 1990er Jahren die Bedeutung der Biografie für die Lehrer*innenbildung als „eine in einem lebenslangen Prozess erworbene Aufschichtung von Erfahrungen, die bewusst oder unbewusst […] in unser Handeln eingehen" (Gudjons u. a. 1992, 16). erkannt worden war, ist die biografische Reflexion in den 2000er Jahren im Zuge der Fokussierung auf Evidenzbasierung und Kompetenzorientierung aus dem Blick geraten. Seit einigen Jahren wird die biografische Reflexion jedoch wieder als relevantes Ausbildungselement der Lehrer*innenbildung angesehen (z. B. Kerncurriculum für den Vorbereitungsdienst NRW 2021), was u. a. zahlreiche Publikationen hochschul- und seminardidaktischer Provenienz belegen (vgl. Junghans 2022; Košinár & Wyss 2020; Košinár 2023; Markert 2019). Demnach gilt es als weitgehend anerkannt, dass die Erfahrungen der Schulzeit das spätere Lehrer*innenhandeln beeinflussen.

Dass dieser Einfluss v. a. implizit in Form handlungsleitender Orientierungen vorliegt, zeigen unsere Rekonstruktionen, die zugleich auf die Problematik verweisen, sich dieser impliziten Sinnstruktur, resp. dem Habitus, reflexiv anzunähern. Helsper bezeichnet die „Habitusreflexion" (Helsper 2018, 129) als Hinwendung zur eigenen Praxis mit dem Ziel der „reflexiven und kritischen Überprüfung" (ebd.) derselben. Voraussetzung hierfür ist die Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, der „hier einen selbstreferenziellen Bezug, in Form der Auseinandersetzung mit den eigenen Selbst- und Weltverhältnissen" (ebd.), erhält. Diese Form der Reflexion erfordert also eine Distanznahme zum eigenen Tun und – hochschuldidaktisch gesprochen – auch Methoden und Verfahren der erkennenden Zuwendung zu diesem. Während Helsper hierin ein wesentliches Merkmal von Professionalität sieht, wird die Möglichkeit der Annäherung an den eigenen Habitus durchaus auch kritisch hinsichtlich der Rahmenbedingungen des Studiums diskutiert (vgl. Wittek u. a. 2022). Auch Bohnsack (2020, 59) betrachtet die „veranlasste Reflexion des eigenen Handelns" als problematisch, da der eigene Habitus als solcher einen „blinden Fleck" darstellt. Vielmehr führten „Versuche der Dauerreflexion über den eigenen Habitus auf dieser theoretisierenden oder propositionalen Ebene […] notwendigerweise zur Destabilisierung der Handlungsfähigkeit" (ebd., 60).

Angesichts der theoretisch angelegten und empirisch nachgewiesenen Verbindung zwischen Schul- bzw. Studiumserfahrungen und den pädagogischen Orientierungen als Lehrperson und Ausbilder*in wäre der Versuch, den eigenen biografischen Prägungen auf die Spur zu kommen, aus unserer Sicht ein relevanter Aspekt, um den Professionalisierungsmöglichkeiten (und -notwendigkeiten) als Ausbilder*in gerecht werden. Es gilt also die bereits vorliegenden Formate und methodischen Zugangsweisen zunächst daraufhin kritisch

doi.org/10.35468/6184-12

zu prüfen, inwiefern sie ein Erkennen des Zusammenhangs eigener Herkunft und schulbiografischer Prägungen mit beruflichem Handeln ermöglichen, und diese ggf. weiterzuentwickeln.

5.2 Zulassung und Begrenzung interinstitutioneller Partizipation

In den Ausführungen von AC dokumentiert sich wiederkehrend ein Streben nach Mitgestaltung an der Ausbildungsinstitution – gleichzeitig deutet sich an, dass die Adressierung von PLP als Expert*innen vonseiten der PH eine Leerstelle darzustellen scheint.

Bohnsack (2020) unterscheidet in seiner praxeologischen Professionstheorie zwischen einer wissenschaftlichen Expertise und einer professionalisierten Praxis. Ersterer ordnet er – mit Bezug auf die Kategorien der praxeologischen Wissenssoziologie – eine propositionale Logik und kommunikativ verhandeltes Wissen zu. Die Vertreter*innen einer professionalisierten Praxis verfügen über eine „praktische Klugheit" und „praktische Reflexionspotentiale" (Bohnsack 2020, 19), die der performativen Logik zuzuordnen sind, also auf das inkorporierte, implizite Wissen verweisen. In Bezug auf beide Ausbildungsinstitutionen – Hochschule und Schule – resp. ihre Vertreter*innen (Dozierende und PLP) würden diese beiden Logiken, Bohnsack folgend, anzuwenden sein, wenngleich auch die Dozierenden in ihrer Hochschulpraxis implizites, praktisches Wissen anwenden und die Praktiker*innen ihrerseits über Theoriewissen verfügen (vgl. Leonhard u. a. 2016). Dennoch könnte diese von Bohnsack aufgemachte Differenz auf etwas verweisen, das wir im Rahmen unserer Auswertung des Falls Amina Can in den Blick bekommen haben: AC äussert den Wunsch, die schulpraktische Ausbildung mitzugestalten[5].

Wie in Kap. 3 dargelegt, orientiert sich AC in Bezug auf ihre Vorstellungen von relevanten Inhalten und didaktischen Vorgehensweisen in Praktika eng an ihren eigenen Ausbildungserfahrungen und an ihrem Erleben von Wissens- und Erfahrungslücken im Berufseinstieg. Demgemäss dient ihr als Referenzrahmen für die Ausbildung angehender Lehrpersonen ihre eigene Praxis und sie scheint sich weniger an den Kompetenzzielen der PH oder an deren Leitfäden für Praktika zu orientieren. Dies dokumentiert sich auch, wenn sie in Bezug auf die Herstellung der „Checkliste" berichtet, dass sie ihren „Alltag überlegt" und dann ein Abhaksystem „zum Durcharbeiten entwickelt" hat. Diese Darstellung verweist auf eine Übersetzungsleistung von der Praxis in eine schriftliche Systematik. Diese „Checkliste" ist jedoch nicht anschlussfähig an die Konzeptualisierungslogik professionalisierungsrelevanter Themen

5 Wobei einschränkend hinzugefügt werden soll, dass AC hier als Einzelfall betrachtet wird und es sich bei anderen Fällen auch anders verhalten kann.

doi.org/10.35468/6184-12

mit Wissenschaftsbezug, wie sie den Schulpraktika zugrunde liegt[6]. Wie ACs Vorstoß verlaufen ist, ihre Checkliste mit Hilfe ihres Mentors den hochschulseitig für die schulpraktischen Studien verantwortlichen Personen zukommen zu lassen, können wir zwar nicht rekonstruieren, aber es scheint über die zwei Jahre des Erhebungszeitraums nicht zu einer Einladung zur Partizipation gekommen zu sein.

Aus einer selbstkritischen Perspektive der Autorinnen, die selbst als Lehrende an PHs tätig sind, lässt sich konstatieren, dass durchaus Verständigungswege gefunden werden könnten, indem der Auftrag für eine Brückenfunktion (vgl. 1) nicht nur an die PLP herangetragen wird, sondern auch an die hochschulseitigen Verantwortlichen für die schulpraktische Ausbildung. Voraussetzung hierfür scheint zunächst die Anerkennung der PLP als gleichwertige Partner*innen in der Ausbildung. Ein wichtiger Schritt hierfür läge darin, dass die (interessierten) Praxislehrpersonen, welche die PH bisher zumeist nur aus der Perspektive als Student*in kennen, sich bereit erklären, die Organisationsnormen und Rahmenbedingungen der Hochschule aus einer neuen Perspektive als Ausbilder*in kennen und verstehen zu lernen. Das würde bedeuten, dass sie ihrer Ausbilder*innen-Rolle nicht in Reproduktion ihrer Lehrpersonen-Rolle nachkommen, sondern dass sie sich vielmehr als Erwachsenenbildner*innen verstehen, die sich in beruflicher Hinsicht – neben dem Unterricht von Schüler*innen – auch der Ausbildung von erwachsenen Menschen verschreiben, die sich auf dem Wege befinden, Lehrpersonen zu werden. Wie dieser qualitativ zu bestimmen und vom Lehrer*innenhabitus auch inhaltlich zu unterscheiden ist, haben wir in einer Typisierung aller rekonstruierten Fälle dargelegt (Laros u. a. i. V.). Und schließlich wäre es die Aufgabe der Vertreter*innen der Hochschule, sich auf die Logik der professionalisierten Praxis einzulassen und sie stärker in die Konzeption einzubeziehen. Damit verbunden ist die Anerkennung eines Ausbilder*innenverständnis von PLP, das eher auf die Beförderung der Bewältigung lehrberuflicher Anforderungen unter Handlungsdruck ausgerichtet ist, und dieses in die Konzeption zu integrieren (vgl. Laros u. a. 2024).

Literatur

Bach, A., Fischer, T. & Rheinländer, K. (2018): Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums und deren Effekte auf die Betreuung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: Reintjes, C., Bellenberg, G. & im Brahm, G. (Hrsg.) Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Band 3, Münster: Waxmann, 189–206

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft). Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.

6 Aus Gründen der Wahrung der Anonymität von AC kann hier kein Link zu den vorliegenden Dokumenten gegeben werden.

doi.org/10.35468/6184-12

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (2022): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In: R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 13–30.

Bonnet, A. & Hericks, U. (2022): Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks, (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt,59–85.

Forneck, H.J. (2009): Von der äusseren zur inneren Tertiarisierung. In: H.J. Forneck, Chr. Künzli David, H. Linnewber-Lammerskitten, H. Messner & P. Metz (Hrsg.), Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bern: hep. 207–221.

Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017): Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld. Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer-Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. In: A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.), Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 30–49.

Junghans C. (2022): Seminardidaktik. Wege und Werkzeuge für die zweite Phase der Lehrer:innenbildung. Berlin: Cornelsen Verlag.

Gudjons, H., Pieper, M. & Wagener, B. (1992): Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Hamburg: Bergmann und Helbig.

Hascher, T. & Moser, P. (2001): Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 19 (2), S. 217–231.

Helsper W. (2018): Lehrerhabitus. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 105–140.

Helsper, W. (2019): Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In: R.T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 49–72.

Kahlau, Joana (2023): (De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst; Neufassung. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 25.03.2021. URL: https://bass.schul-welt.de/19312.htm

Košinár, J. (2023): Übungen zur biografischen (Habitus-)Reflexion. Material mit theoretischen Rahmungen, Fallbeispielen und Erläuterungen für Ausbilder:innen im Vorbereitungsdienst, Teil 1. unveröff.

Košinár, J., Laros, A. (2022): The genesis of the teacher habitus—a longitudinal study with Swiss primary teacher students. Zeitschrift für Bildungsforschung 12, 255–274.

Košinár, J. & Laros, A. (2023): Die Praxislehrperson. Inhaltliche und methodologische Überlegungen bei der Rekonstruktion eines Ausbilder:inhabitus am längsschnittlichen Fallbeispiel. In: J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.): Professionalität und Professionalisieurng von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 153–176.

Košinár, J., Leineweber S. & Schmid , E. (2019): Zwischen Innovation und Bewahrung: Das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen an Partnerschulen. In: J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Studien und Professionalisierung IGSP, Bd. 4. Münster: Waxmann, 189–205.

Košinár, J. & Meili, S. (2023): Relation between the teacher habitus and the habitus of a teacher trainer – reconstructed orientations of experienced mentor teachers. Vortrag an der Konferenz der ECER, 22.-25.8.2023, Glasgow.

Košinár, J. & Wyss, C. (2020): Reflexionskompetenz: Ausdruck lehrberuflicher Professionalität und Fähigkeit zu deren Anbahnung. In Erziehung und Unterricht. H 9–10, 765–773.

Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019): Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs (73–100). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kreis, A. (2012): Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen. Bern: Haupt.

Laros, A., Kocher, M., Košinár, J. & Locher, A. (2024): Geteilte Verantwortung für die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen? Zwischen Kooperationsbestrebungen und Erfüllungserwartungen. In: M. Ruloff, C. Wyss & T. Leonhard (Hrsg.): Lernen in Schule und Hochschule. Kooperation und ihre Bedeutung in den Schul- und Berufspraktischen Studien. Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Studien und Professionalisierung IGSP, Bd.9. Münster: Waxmann, 65–86.

Laros, A., Košinár, J., Meili, S. & Kappeler, T. (i.V.): Ausbilder:innenhandeln im Spannungsfeld zwischen Habitus und Institutionsnormen. Eine Typologie von Praxislehrpersonen in der Schweiz. In: S. Klomfass & S. Gordt (Hrsg.): Das Personal der Lehrer:innenbildung. Professionswissenschaftliche Perspektiven und Befunde. Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung. Klinkhardt.

Leineweber, S. (2022): Partnerschulen als Professionalisierungsraum für angehende Primarlehrpersonen – Rekonstruktionen von Ausbildungsmilieus. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 40 (2), 254–267.

Leineweber, S. & Košinár, J. (2024): Passungsverhältnisse zwischen Studierendenhabitus und Ausbildungsmilieus im Jahrespraktikum an Partnerschulen. In: M. Kowalski, D. Wittek, J. Kahlau, J. Korte & J. Schröder (Hrsg.), Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 147–171.

Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen: Leske + Budrich.

Leder, Ch. (2011): Neun Thesen zur Lehrerinnen und -Lehrerbildung. In: H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.): Wirksame Lehrerinnen – und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II der EDK, Studien und Berichte 33A. Bern, 13–37.

Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Košinár, J., Reintjes, Chr. & Richiger, B. (2016): Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11 (1,), 79–98.

Markert, J. (2019): Biografische Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung: Erarbeitung der eigenen Bildungsbiografie mittels der systemischen Methode des Lebensfluss-Modells – In: Haushalt in Bildung & Forschung, 8 (4), 118–132.

Oelkers, J. (2009): „I wanted to be a good teacher…" Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland.Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin. Zugriff am 2.7.2020. Verfügbar unter: https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/06832.pdf

Schüpbach, J. (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrerpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»? Bern: Haupt.

Wittek, D., te Poel, K., Lischka-Schmidt, R. & Leonhard, T. (2022): Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit. Grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In: Chr. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 39–57.

doi.org/10.35468/6184-12

Autorinnen

Laros Anna, Dr.*in
ORCID: 0000-0003-4473-9221
Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz
Arbeitsschwerpunkte: Berufsbiografische Lehrer*innenbildungsforschung, Genese eines Ausbilder*innenhabitus, Dokumentarische Längsschnittforschung.
Email: Anna.laros@phzh.ch

Košinár Julia, Prof.*in Dr.*in
ORCID: 0000-0002-2755-3970
Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz
Arbeitsschwerpunkte: Berufsbiografische Lehrer*innenbildungsforschung, Dokumentarische Interaktions- und Längsschnittforschung, Konzepte der Lehrer*innenaus- und Weiterbildung.
Email: Julia.kosinar@phzh.ch

Meili, Simone
ORCID: 0000-0003-0634-7147
Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz
Arbeitsschwerpunkte: Berufsbiografische Lehrer*innenbildungsforschung; Laufbahnwege im Lehrberuf
Email: simone.meili@phzh.ch

Kappeler, Tamina
ORCID: 0000-0002-0427-4557
Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz
Arbeitsschwerpunkte: Berufsbiografische Lehrer*innenbildungsforschung; Interaktionsgespräche in der Lehrer*innenbildung
Email: Tamina.kappeler@phzh.ch

doi.org/10.35468/6184-12

Simone Mattstedt

Selbstreflexionen im Seminar – und dann auch noch schriftlich?! Zum Stellenwert narrativen Schreibens für die professionsorientierte Selbsterkundung

Abstract

Der Beitrag setzt sich kritisch mit der eigenen Lehrpraxis[1] in einem Begleitseminar zum Praxissemester auseinander und thematisiert dabei die hochschuldidaktische Einbindung schriftlicher Reflexionen im Allgemeinen, den möglichen Beitrag von „narrativer Identität" (vgl. Welsen & Ricœur 2005) sowie das Verhältnis zwischen authentischen schriftlichen Reflexionen der Studierenden und deren Weiterbearbeitung als Sekundärreflexion. Im Zusammenhang damit wird das eingesetzte Reflexionsinstrument diskutiert, das auf den Erkenntnissen der eigenen Promotionsstudie zum Thema pädagogische Authentizität beruht. Zudem wird hinterfragt, was es für die schriftlichen Reflexionen bedeuten kann, wenn die Sekundärreflexionen auch als Prüfungsleistung eingebracht werden können.

Schlagworte: Narrative Identität, Schriftliche Reflexion, Professionsorientierte Selbsterkundung, Reflexive Hermeneutik, Lehrer*innenbildung

1 Einleitung: Reflexion der Lehrer*innenrolle im Begleitseminar im Praxissemester

Studierende im Praxissemester an der Universität Münster besuchen in den Bildungswissenschaften sowie in den studierten Unterrichtsfächern je ein Seminar *Praxisbezogene Studien (PBS)*. Die PBS gliedern sich in einen Vorbereitungs-, einen Begleit- und einen Abschlussteil und werden mit insgesamt drei Teilleistungen abgeschlossen.

1 Die folgenden Überlegungen lassen sich nach Reinmann & Schmohl 2016 im Sinne einer autoethnographischen Hinterfragung der eigenen Seminarpraxis verstehen.

doi.org/10.35468/6184-13

Im hier behandelten bildungswissenschaftlichen Seminar – *Die Reflexion der Lehrer*inrolle vor dem Hintergrund des Bildungssystems* – bearbeiten die Studierenden individuelle Fragestellungen vor dem Hintergrund professionstheoretischer Ansätze, was durch reflexive Übungen im Seminar flankiert wird (siehe auch Mattstedt u. a. 2024). Dies bietet Anknüpfungspunkte für zwei zentrale Anliegen im Praxissemester: Das Forschende Lernen sowie die professionsorientierte Selbsterkundung.

Um die Studierenden im Praxissemester hinsichtlich der gestellten Anforderungen an die professionsorientierte Selbsterkundung (vgl. Zentrum für Lehrerbildung 2018) zieldienlich begleiten zu können, sollte, dem Gedanken einer „narrativen Identität" (vgl. Ricœur 2005a folgend, ein Schwerpunkt auf biographische Reflexionen gelegt werden, die im Sinne einer Erzählung schriftlich fixiert werden. Dazu habe ich[2] ausgehend von zentralen Merkmalen lebensgeschichtlicher Erzählungen ein Reflexionsmanual (RM) konzipiert, was sich als ein weiteres Arbeitsmaterial in das Gesamtkonzept einfügt. Es unterstützt die professionsorientierte Selbsterkundung der Studierenden und kann individuell und auf freiwilliger Basis als Selbstbefragungsinstrument im Rahmen eines Studienprojekts (vgl. Zentrum für Lehrerbildung 2018) und damit zur Erarbeitung einer Prüfungsleistung genutzt werden.

Dieses Setting birgt einige kritische Aspekte, die in diesem Beitrag erörtert werden sollen und dabei folgenden Fragen nachgehen:

- dem Stellenwert schriftlicher Reflexionen an sich
- ihrem Beitrag für die professionsorientierte Selbsterkundung
- dem Verhältnis von Reflexion und Leistungsbeurteilung

Abschließend werden Überlegungen angestellt, ob sich das Konzept der narrativen Identität als tragfähig für studentische Selbstreflexionen erweisen kann. Hierfür wird zunächst der Forschungsstand zum Gegenstand der schriftlichen Reflexion skizziert (2). Es schließen sich Kernaussagen zur „narrativen Identität" und zur „reflexiven Hermeneutik" von Ricœur (3) an, wonach der Transfer auf das Seminarsetting und das Reflexionsinstrument erfolgt (4). Einer Diskussion der oben formulierten Fragen (5) folgen einige abschließende Gedanken (6).

2 Schriftliches Reflektieren – Reflektierendes Schreiben

Es gilt allgemein als konsensfähig, Reflexivität als Merkmal von Professionalität und als habitualisierte Reflexion im Sinne eines spezifischen Denkmodus

2 Wo es inhaltlich angemessen erscheint, schreibe ich aus der Ich-Perspektive und verwende grammatikalisch die 1. Person, um das Eigene an der ‚eigenen Praxis' sichtbar und für den kritischen Blick adressierbar zu machen.

doi.org/10.35468/6184-13

(vgl. Häcker 2017; Aufschnaiter u. a. 2019) von Lehrkräften anzusehen. Dies ermöglicht es in antinomischen, von Ungewissheit geprägten pädagogischen Situationen (vgl. Helsper 2001) in systematischer Weise handlungsfähig zu sein (vgl. Rosenberger 2017) und speziell durch eine theoriebasierte, wissenschaftlich-reflexive Komponente einen professionellen Habitus zu entwickeln (vgl. Heinrich 2021). Schriftlichen Reflexionen wird darüber hinaus der Vorteil der Dokumentation von Erfahrungen und deren Bewertung und damit auch der Sichtbarmachung von Entwicklungsprozessen zuerkannt (vgl. Rosenberger 2017; Lahm 2015).
Dennoch gibt es kaum empirische Belege dafür, dass „reflektierende Aktivitäten auch zu einer besseren Berufspraxis führen" (vgl. Wyss & Mahler 2021). Insbesondere das schriftliche Reflektieren wird nur vereinzelt empirisch erforscht (vgl. Rosenberger 2014), obwohl einige „Formen reflektierenden Schreibens […] in den Alltag studentischen Schreibens Einzug gehalten [haben]" (Rosenberger 2017, 58). Trotz entsprechender Seminarkonzepte stellt sich hinsichtlich der Einbindung in die universitäre Lehre die Frage, wozu und für wen Reflexionstexte eigentlich geschrieben und wofür sie dann verwendet werden, denn die häufig unzureichende Praxis des Feedbacks und der Nachbesprechungen lässt erahnen, dass ein Lerneffekt allein aufgrund des Schreibens angenommen wird und dass „Kriterien für die Qualität der zur (sic!) Papier gebrachten Gedanken […] von den Hochschullehrenden häufig nicht thematisiert" werden (Rosenberger 2014, 231).

2.1 Reflektierendes Schreiben als Prozess

Neben dem Vorteil schriftlicher Reflexionen, dass sich die Schreibprodukte durch ihre manifeste, langlebige Form dem selektiven Erinnern und Vergessen entziehen und weiteren Reflexionen zugänglich sind (vgl. Hustvedt 2015), folgt das Schreiben selbst schon einer reflexiven Logik durch Strukturierungs- oder sinnerzeugende Mechanismen (vgl. Scheuermann 2016; Lahm 2015). Zudem können durch das Schreiben latent vorhandene Inhalte dem Bewusstsein zugänglich gemacht werden (vgl. Paus & Jucks 2013).
Reflexives Schreiben[3] zeichnet sich im Unterschied zu wissenschaftlichem Schreiben durch einen weitgehend unverstellten und originären Blick auf eigene Gedanken, Emotionen, Denk- und Erlebensweisen aus, ohne diese

3 Lahm (2015) schreibt zur Begrifflichkeit: „In der hochschul- und schreibdidaktischen Diskussion hat sich der Begriff »reflexives Schreiben« eingebürgert […]. Ich spreche lieber von »reflektierendem Schreiben«, denn der Begriff »reflexives Schreiben« provoziert manchmal das Missverständnis, es handle sich dabei um eine ganz besondere Form des Schreibens. […] Der Begriff […] führt meines Erachtens auch dazu, dass wir dem Schreiben eine inhärent reflexive Funktion zuschreiben, die es aber keineswegs immer hat. Nicht jede Reflexion ist schriftlich, und nicht jeder Text ist reflexiv." (Lahm 2015, 67)

doi.org/10.35468/6184-13

durch den Einbezug anderer Perspektiven und Erwartungserwartungen zu relativieren und sich selbst aus dem Blick zu verlieren (vgl. Scheuermann 2016). Schreiben erfüllt dadurch eine „epistemisch-heuristische Funktion" (Behrendt 2023, 373), was „bedeutet, sich selbst zum Gegenstand des Schreibens zu machen. Subjektivität gilt im reflexiven Schreiben als eine unabdingbare Voraussetzung für Reflexivität" (Behrendt 2023, 375).
Im Rahmen von Seminarkonzepten kann „Schreiben als integrale[r] Bestandteil des Denkens" „in seiner kognitiven Funktion als Denk-/Lernmedium eingesetzt" (Behrendt 2023, 372) werden, wenn schreibwissenschaftliche Theorien, schreibdidaktische Konzepte sowie schreibpraktische Arrangements die Grundlage für den Einsatz von Schreibtechniken und -methoden bilden (vgl. Haacke-Werron u. a. 2022).
Durch reflexive Schreibprozesse kann zudem die Reflexionskompetenz als eine Fähigkeit der referenziellen Selbst-Thematisierung (vgl. Häcker 2017; 2022), als „Nachdenken *mit Bezug auf sich selbst*" (Aufschnaiter u. a. 2019, 148; Herv. i. O.) und als „selbstbezügliches Denken entlang selbst erlebter Situationen" (Neuweg 2021, 463) gefördert werden. Schreibreflexive Konzepte zeigten dabei durchaus positive Wirkungen auf die Reflexionskompetenz (vgl. Paus & Jucks 2013; Wyss & Ammann 2015; Lahm 2015), indem Studierende durch die Verschriftlichung von gedanklich vorgefertigten Selbstreflexionen schreibend ein Wissen über sich selbst als „Subjekt in einem bestimmten Bildungskontext" (Behrendt 2023, 372) generieren.
Dieser ‚Bildungskontext' wird nicht allein von pädagogischen Handlungen des Subjekts im Rahmen der schulischen Praxis gestellt, sondern von dessen gesamter berufsbezogener Sozialisation, die das eigene Handeln und das Verhältnis zum System Schule rahmt. Daher sind die reflexiven Referenzen auf signifikante Andere und die Bildungsinstitution stets mitzudenken. Wenn konstatiert werden kann, dass die Speicherung von Erlebtem und Erfahrenem in schriftlichen Reflexionen einen Rückblick erlaubt, und „Schreibarrangements […] (auto-) biografische, subjektive, kreative wie wissenschaftliche Schreibformen auf[greifen]" (Behrendt 2023, 373), dann gewinnen schriftliche Reflexionen von erlebter Schul- und Unterrichtspraxis eine (berufs-)biographische Dimension und einen lebensgeschichtlichen Erzählcharakter. So scheint es sinnvoll, nicht nur unterrichtspraktische, sondern alle berufsbiographisch relevanten Erfahrungen in einem erzählenden Format zu berücksichtigen und schriftlich niederzulegen.

2.2 Verschriftlichte Reflexionen als Produkt

Neben der inhaltlichen Erzählung, der Fixierung von flüchtigen und der assoziativen Erzeugung neuer, komplexerer oder differenzierterer Gedanken sowie dem Auslösen von metakognitiven selbstreflexiven Prozessen ist es

doi.org/10.35468/6184-13

die Orientierung an einem entstehenden Produkt sowie die Hinwendung an einen faktischen oder imaginären Anderen als Rezipienten, wodurch es gelingt, die eigenen subjektiven Gedanken bewusstzumachen, zu strukturieren, zu verstehen und vermittelbar zu machen (vgl. Paus & Jucks 2013). Schriftlichen Reflexionen wird nicht zuletzt dadurch eine größere Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit im Vergleich zu mündlichen Reflexionen zugeschrieben (Wyss & Ammann 2015), was zu einer deutlicheren Trennung zwischen (Selbst)Beobachtung und Deutung, sowie zwischen (dialogischer) Introspektion und Analyse führt (vgl. Kleining 1999). Als Autoethnographie verstanden kann „bewusstes Erleben als persönliche Erfahrung systematisch erforscht und in Kontext zur eigenen sozio-kulturellen Umwelt gesetzt" (Reinmann & Schmohl 2016, 2) werden. Verschriftlichte Reflexionen als Dokumentation von Beobachtungen, Erfahrungen, affektivem Erleben und von vormals nur gedanklichen oder verbalisierten Reflexionen sind selbst von reflexiver Qualität und stellen die Grundlage für weitere Reflexionen und Analysen dar (vgl. Gläser-Zikuda 2007).

Dazu können schriftliche Reflexionen jederzeit ergänzt, korrigiert oder revidiert und neue Versionen angefertigt werden. Die Möglichkeit der Archivierung unterscheidet sie vom gesprochenen oder gedachten Wort, welches flüchtig ist und sich nie in derselben Weise wiederholen lässt. Stets und zu jedem neuen Zeitpunkt ist die Erinnerung eine andere, ist schon beim ersten Erinnern kein Abbild der originären Erfahrung, des primären Erlebnisses, und bei jedem neuen Erzählen wirken Selektion und Verzerrung, steuert zwischenzeitlich neu Erlebtes andere Facetten, Eindrücke, Deutungen bei (vgl. Hustvedt 2015). Durch das Erzählen der eigenen Geschichte werden die einzelnen episodischen Erfahrungen in ein Verhältnis untereinander sowie zu dem sich mit ihnen verändernden und doch in seiner Identität mit sich selbst erkennbaren Subjekt gesetzt (vgl. Welsen & Ricœur 2005). Auf diese Weise kann eine Anthologie von Lebenserfahrungen entstehen, die einer metareflexiven Auswertung zugänglich sind. Schriftliche Reflexionen als Manifestationen der einen subjektiven Deutung zu genau einem Zeitpunkt beharren auf dieser Modalität von Erinnerung und fixieren das Erlebte als gedeutete Erfahrung. Jede neue Erzählung erfährt eine andere (Be)Deutung und gibt Aufschluss über den Veränderungs- und Entwicklungsprozess, der einem Längsschnitt gleich nachvollzogen werden kann. Beim Wieder-Lesen und aus der zeitlichen Distanz ereignet sich ein Neuerinnern und Nacherleben eines bereits wieder veränderten Selbst.

Die reflexive Logik des Schreibens ermöglicht resümierend einen unverstellten authentischen Blick auf eigene Gedanken, Erfahrungen und Erlebnisse und kann durch die epistemisch-heuristische Funktion zu deren reflexiven Weiterverarbeitung beitragen. Schreibdidaktische Konzepte im Seminarset-

doi.org/10.35468/6184-13

ting ermöglichen die Ausschöpfung des Potenzials schriftlicher Reflexionen und können die Entwicklung von Reflexionskompetenz fördern. Als biographische Reflexion eröffnet das Schreiben den Horizont hin zur eigenen berufsbezogenen Sozialisation und stellt die Reflexion des Selbst und von eigener Unterrichtspraxis in einen größeren Kontext von prägenden gesellschaftlichen Institutionen. Die Schreibprodukte ermöglichen einen metareflexiven Blick und können die Entwicklung der Professionalität wie auch von Brüchen sichtbar und einer Fortschreibung zugänglich machen.

3 Narrative Identität und reflexive Hermeneutik (Paul Ricœur)

Eingangs zu diesem Beitrag wurde bereits erläutert, wie sich der Zusammenhang von professionsorientierter Selbsterkundung im Praxissemester, schriftlichen Reflexionen und identitätskonstituierender Narrativität darstellt. Es schien sich anzubieten, das schriftliche Reflektieren mit den Gedanken der narrativen Identität von Ricœur (vgl. Welsen & Ricœur 2005) zu verbinden, die sich im erwähnten Promotionsprojekt zum Thema pädagogische Authentizität als ein fruchtbares Erklärungsmodell für ihre Entstehung erwies. Zusätzlich wurde dort der Ansatz der „reflexiven Hermeneutik" (Ricœur 1987) als Verfahren für die mehrschrittigen Auswertung des qualitativ gewonnenen Materials eingesetzt. Demnach und gemäß der Ricœurschen Vorstellung des ‚fähigen Menschen' (vgl. Schaumann 2015), dem ‚Ich' in den Selbsterzählungen, erfolgten weitere reflexiv-hermeneutische Deutungen der Fragen nach den Fähigkeiten, die Voraussetzung für die erzählten Handlungen sind, sowie nach darin liegenden impliziten Versprechen und der Verantwortung, die dadurch übernommen wird. Im Folgenden wird das Ricœursche Verständnis von Selbsterzählung und Selbstverstehen erläutert.

3.1 Sich selbst erzählen

Allen Erzählungen, solchen mit einem Wahrheitsanspruch wie die (Auto-)Biographie sowie auch rein fiktionalen Erzählungen, ist das Prinzip der Strukturierung von Zeitlichkeit zu eigen. Das Konzept einer narrativen Identität folgt dabei dem Gedanken, Identität konstituiere sich genuin durch Selbsterzählungen:

> „Die Erzählung konstruiert die Identität der Figur, die man ihre narrative Identität nennen darf, indem sie die Identität der erzählten Geschichte konstruiert. Es ist die Identität der Geschichte, die die Identität der Figur bewirkt" (Ricœur 2005a, 182).

Darin werden Erlebnisse, Ereignisse, Brüche und Widerfahrnisse so erinnert, dass eine innere lebensgeschichtliche Kohärenz hergestellt wird (vgl. Ricœur

doi.org/10.35468/6184-13

2007a). In der Unterscheidung von Selbstheit und Selbigkeit, in der Darstellung, was es bedeutet, Autor der eigenen Lebensgeschichte zu sein, und in der Zurechenbarkeit von Handlungen, für die Verantwortung übernommen und in denen sich ein Versprechen artikuliert, kann ein „Versuch über Authentizität" (Kuhl & Luckner 2007, 9) gesehen werden. Die Erzählung gestattet eine refigurative Identifikation mit dem Anderen: Mit sich selbst *als* ein Anderer (vgl. Ricœur 2005b) sowie mit dem Adressaten und Rezipienten einer Erzählung, an den sich das Versprechen als Realisierung einer „globalen Beziehung zum Lebensentwurf" (vgl. Schaumann 2015) richtet und in der eine spezifisch ethische Dimension liegt. Sich selbst erzählend zu verstehen, leistet nach Ricœur die reflexive Hermeneutik.

3.2 Sich reflexiv-hermeneutisch selbst verstehen

Ricœur greift auf die Mechanismen der aristotelischen Fabelkonstruktion zurück, um die Strukturierung von Zeit und Ereignis und die nachahmende Darstellung menschlicher Handlungen zu beschreiben. Die Analyse des reziproken Verhältnisses von Narration und Zeitlichkeit gestattet dabei insbesondere der Text als ein Diskurs zwischen Autor*in und Leser*in. Die mimetischen Prinzipien der Figuration, der Konfiguration und der Refiguration erklären die Mechanismen, durch die der Rezipierende über den Text in die Welt des Erzählenden gelangt:

> „Der Übergang von der Welt des Textes (Mimesis II) in die Welt des Lesers (Mimesis III) wird durch den Akt des Lesens vollzogen, in dem eine Geschichte aktualisiert wird. Dieser Akt des Lesens ist ein schöpferischer Vorgang, bei dem die Welt der Handlung im Zeichen der Fabel neu gestaltet wird und der Leser gewissermaßen zum Leser seiner eigenen Welt bzw. seiner selbst wird" (Ricœur 2005a, 69).

Der Interpret projiziert nicht seine eigenen Vorstellungen auf den Text oder versucht die Absicht des Autors zu interpretieren, sondern „seine Selbstentdeckung entfaltet sich angesichts des Textes und seiner Welt, indem er [...] sich den Horizont der Welt an[eignet], auf die sich ein Werk richtet" (Joisten 2009, 175). Aufgabe der Hermeneutik sei es,

> „die Gesamtheit der Vorgänge zu rekonstruieren, durch die ein Werk sich von dem undurchsichtigen Hintergrund des Lebens, Handelns und Leidens abhebt, um von einem Autor an einen Leser weitergegeben zu werden, der es aufnimmt und dadurch sein Handeln verändert" (Ricœur 2007a, 88).

Eine reflexive Hermeneutik bemüht sich somit um „die Analyse der Möglichkeit des Verstehens seiner selbst, als des Subjektes der Tätigkeit des Erkennens, des Wollens, des Bewertens" (Ricœur 1987, 245). Reflexion leistet dabei

doi.org/10.35468/6184-13

einen „auf sich selbst gerichtete[n] Akt, durch den ein Subjekt in intellektueller Klarheit und moralischer Verantwortlichkeit das einigende Prinzip der Operationen wieder in Besitz nimmt, in denen es sich zerstreut und als Subjekt vergißt" (ebd.). Dieses einigende Prinzip strebt nach der „vollkommenen Übereinstimmung seiner selbst mit sich selbst" (ebd.), aus der die Reflexion im Sinne von Selbst-Bewusstsein „eine unbezweifelbare und infolgedessen grundlegendere Erkenntnis [...] machen würde" (ebd.).
Die Hermeneutik als Erforschung des Verstehens stellt so die „grundlegende Frage nach der Beziehung zwischen dem *Sinn* und dem *Selbst*, zwischen der *Verständlichkeit* des ersteren und der Reflexivität des zweiten" (Ricœur 1987, 247). Erzählende und verstehende Person folgen dabei den Prinzipien der Strukturierung der eigenen lebensgeschichtlich bedeutsamen sinngebenden Ereignisse. Das reflexiv-hermeneutische Verstehen beschreibt Ricœur als, „das Vermögen, in sich selber die Strukturierung des Textes zu übernehmen" (Ricœur 1987, 252). Die darin liegende Autorschaft der eigenen Lebensgeschichte folgt den dargestellten Prinzipien von Identitätskonstitution, Zeitlichkeit, Mimesis und Verantwortlichkeit.
Zusammenfassend kann man sich der reflexiven Hermeneutik also in mehrdimensionaler Hinsicht annähern:

(1) Mit den Mitteln der Erzählung von subjektiv bedeutsamen Ereignissen und Erlebnissen wird die eigene Identität, das eigene Leben in eine sinngebende Struktur gebracht. Bedeutungszuschreibung und Sinnstiftung konstituieren Identität.

(2) Das Erzählen als Konstituierung von Identität und das sich selbst Verstehen stellen eine Reflexionsleistung dar, die zu einer erweiterten Selbsterkenntnis führt.

(3) Ziel des reflexiven Verstehen(wollen)s seiner selbst ist eine Kongruenz seiner selbst mit sich selbst, des Handelns mit dem Sein(wollen). Diese Kongruenz ermöglicht es, sich anderen in der eigenen Identität überzeugend verstehbar zu machen und darin bestätigend, anerkannt oder ablehnend-korrigierend infrage gestellt zu werden.

Bei der Erstellung eines Textes richtet sich die Erzählung an eine*n imaginäre*n Lesende*n, eine*n hypothetische*n Rezipierende*n. Faktisch fallen in der schriftlich-reflexiven Selbsterzählung die erzählend schreibende und die rezipierend lesende Person zusammen. Jedoch birgt die Verschriftlichung einige Implikationen, die ihren Stellenwert und die Reichweite ihres Beitrags zur professionsorientierten Selbsterkundung erhöhen.

doi.org/10.35468/6184-13

4 Transfer auf die Seminarsituation: Reflexionsmanual zur narrativ-biographischen Selbstreflexion

Ausgehend von den Ansätzen des schriftlichen Reflektierens und der narrativen Identität bzw. der reflexiven Hermeneutik soll nun der Blick darauf gerichtet werden, wie beides konzeptionell im RM umgesetzt wurde.
Die Idee, ein Instrument zu konzipieren, das in Inhalt und Aufbau konsequent denselben Prinzipien und Mechanismen der reflexiv-narrativen Konstituierung von Identität folgt, schien zieldienlich, da es in der Promotionsstudie gelang, aus dem Interviewmaterial selbstbezügliche Narrative und die reflexive Aushandlung der Befragten von widerstreitenden Positionen im pädagogischen Handlungsfeld Schule reflexiv-hermeneutisch herauszuarbeiten. So konnte ein umfassendes Bild der befragten Personen in ihren Überzeugungen, Selbstwahrnehmungen und Selbstbildkonstruktionen nachzeichnet werden. Dies sollte für das RM aus hochschuldidaktischen Überlegungen im Begleitseminar zum Praxissemester nutzbar gemacht werden, da es in den Prozess narrativer Identitätskonstitutionen hineinführt und auch die metareflexive Interpretation der schriftlich-narrativen Reflexionen leitet. Vor dem Hintergrund der professionsorientierten Selbsterkundung können Studierende durch die narrativ-schriftliche Bearbeitung der Impulse im RM ihre Wahrnehmung und Deutung, Analyse und Erklärung von pädagogischen Handlungs- und Erlebenssituationen und eigenen praktischen Erfahrungen berufsbiographisch kontextualisieren und begründen. Es ist dabei gerade die Schriftlichkeit, die ihnen durch die schreibreflexiven Mechanismen einen Zugang zu ihren inneren Empfindungen und Intuitionen ermöglicht und biographische Erfahrungen als prägend für aktuelle Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sichtbar macht. Die narrativ-schriftlichen Reflexionen im RM sowie daran anknüpfend die sekundärreflexive Erstellung einer Prüfungsleistung, in dem das RM als Erhebungsinstrument eingesetzt wird, ermöglicht eine systematische Auswertung der eigenen Selbstreflexionen und durch die theoriebasierte Analyse eine Verdichtung der Erkenntnisse über sich selbst. Da Autor*in und Rezipient*in wie bereits ausgeführt in der Selbsterzählung und ihres metareflexiven Verstehens in einer Person zusammenfallen, kann die biographische Selbstreflexion die Professionalisierung durch ein zunehmendes Selbstverstehen und die selbstgesteuerte Entwicklung eines professionellen Selbstbilds im Professionalisierungsprozess unterstützen. Darüber kann sich ein reflexiver Habitus etablieren, in dem sich die Studierenden in ihrem eigenen professionell-pädagogischen Handeln begründen und durch die Sichtbarmachung der eigenen Verantwortlichkeit eine zunehmend berufsethische Haltung einnehmen lernen.

doi.org/10.35468/6184-13

Konkret ermöglichen es mehr als 40 theoretisch fundierte Fragen und Impulse zum erzählenden Schreibhandeln, die subjektiv erlebte Vergangenheit erzählend so zu reflektieren, dass Erfahrungen mit Blick auf die eigene Akteur- und Autorschaft kohärent in die eigene Lebensgeschichte eingeordnet werden. Ebenso wird auf dieser Grundlage ein Entwurf des eigenen Selbst in die Zukunft hinein fortgeschrieben.
Die Impulse knüpfen an die Kerngedanken der narrativen Identität an und verweisen auf Referenzen auf Selbst, Andere und Welt. Dabei steht die eigene biographische Gewordenheit von Eigenschaften, Fähigkeiten und Werthaltungen, der Umgang mit Gefühlen oder individuelle Kommunikationsmuster im Fokus der angeleiteten Reflexionen, die als Folie für die Auseinandersetzung mit der eigenen Handlungspraxis im Sinne der „professionsorientierten Selbsterkundung" im Praxissemester dienen. Gleichzeitig wird zu einer Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen aufgerufen, um sich von der eigenen Subjektivität zu distanzieren. Der Selbstvergleich mit realen Vorbildern sowie selbstgewählten Identifikationsfiguren aus Film oder Literatur ermöglichen die mimetische Identifikation; die Arbeit mit Zitaten und Verknüpfungen mit theoretischen Bezügen eröffnen eine multiperspektivische Herangehensweise.
Das RM macht sich hierin die Vorteile der schreibdidaktischen Prinzipien des reflektierenden Schreibens zunutze, bei dem die eigenen, subjektiven Gedanken schriftlich expliziert werden und wissenschaftliches Wissen zunächst ausgeblendet bleibt. Das Konzept des Schreibdenkens (vgl. Scheuermann 2016) aus der Praxis der Schreibberatung setzt bei diesen elementaren reflexiven Schreibprozessen an, in denen eigene Gedanken und Deutungen entwickelt werden, bevor diese durch externe normative Erwartungen bzw. eigene Erwartungserwartungen belastet werden (vgl. Hinzke u.a. 2022). Dies kann am Medium des Textes systematisch als reflexiv-hermeneutisches Verstehen vollzogen werden. Die eigene Subjektivität erhält so den Raum, den sie benötigt, um sich im nächsten Schritt theoriebasiert von der eigenen Subjektivität distanzieren zu können.
Durch das schriftliche Reflektieren entstehen Produkte, die als Manifestation früherer Erfahrungen, Gedanken und Gefühle der weiteren reflexiven Bearbeitung zugänglich sind. Diese ein weiteres Mal zu reflektieren eröffnet das Einnehmen anderer Perspektiven und die Chance eines „zweiten Blicks" (Vochatzer & Engelmann 2019, 91). Der Text tritt dem*der Autor*in gleichsam als erneute Figuration (Mimesis II) entgegen und ermöglicht eine weitere Refiguration (Mimesis III) der Welt im Text und der Selbstentdeckung einer neuen eigenen Welt. Im Verhältnis von professionellem Selbst und der Welt des beruflichen Handlungsfelds Schule liegt zudem das Potenzial einer Eignungsreflexion (vgl. Mattstedt 2024).
Im Kontext Forschenden Lernens kann das RM zur Durchführung eines Studienprojekts eingesetzt werden (vgl. Zentrum für Lehrerbildung 2018), und

doi.org/10.35468/6184-13

dabei als qualitatives Selbstbefragungsinstrument zur Erhebung von Daten subjektiver Selbstdeutungen eingesetzt werden. Die Studierenden sind damit gleichzeitig fragende und befragte Personen, an die sie ein spezifisches, subjektiv bedeutsames Erkenntnisinteresse richten. Als Prüfungsleistung wird aber gerade nicht das schriftlich bearbeitete RM eingereicht, sondern eine auf dessen ‚Datenbasis' erzeugte Sekundärreflexion.
Die Primärreflexionen im RM werden von der Studierenden theoriebasiert auf einer Metaebene reflektiert und erfahren so eine aktive Distanzierung (vgl. Leonhard 2011) von ihren subjektiven Vorannahmen. Als Sekundärreflexionen stellen sie die Dokumentation des Prozesses dar, der zur Leistungsbewertung eingereicht wird.

5 Diskussion: schriftlich-narrative Reflexion, Reflexive Hermeneutik und professionsorientierte Selbsterkundung

Die bisherigen Überlegungen sollen im Hinblick auf die eingangs zu diesem Beitrag formulierten Fragen diskutiert werden.

5.1 Schriftlichkeit von Reflexionsprozessen

In hochschuldidaktischer Hinsicht wäre zunächst zu klären, ob der Mehrwert von schriftlichem Reflektieren gegenüber dem mündlichen im Seminar umfassend realisiert wird und wie sich das Verhältnis von schriftlicher Reflexion, kommunikativem Austausch zwischen Studierenden sowie Feedback durch Lehrende gestaltet. Schriftliche Reflexionen gewinnen an Wert für die Professionalisierung, wenn auf sie ein Feedback und Impulse für weitere Reflexionen und Bearbeitungsmodi erfolgen (vgl. Rosenberger 2014) und den Prozess ergebnissichernd schließen. Gerade wenn schriftlich erzeugte Reflexionen nicht auch diskursiv eingebettet werden, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Reflexionssituation im Schreibprozess allein von den Studierenden verantworten werden muss. So kann etwa die Einbindung schriftlicher Reflexionen in Seminarformate dahingehend überprüft werden, wie mündliches und schriftliches Reflektieren sinnvoll und kohärent aufeinander bezogenen werden können (vgl. Lahm 2015). Schriftliches Reflektieren kann den kommunikativen Austausch vorbereiten, spontan initiierte primäre Reflexionen können mit Sekundärreflexionen als weiterführende, durch andere, auch theoretische Perspektiven angereicherte Meta-Reflexion in ein dialogisches Wechselverhältnis treten.
Idealerweise ist die studentische Reflexionspraxis so in ein Seminar eingebunden, dass sich ein praktischer Lern- und Übungseffekt einstellt (vgl. Priebe 2016). Dabei muss auch hinterfragt werden, ob Studierenden im Seminar-

doi.org/10.35468/6184-13

kontext frei oder nicht vielmehr (partiell) sozial erwünscht und infolge von Erwartungserwartungen reflektieren. Hier besteht ein dialektisches Verhältnis zwischen der Transparenz von Reflexions- und Bewertungskriterien, seminarpraktischen Übungen sowie der Intimität (berufs-)biographischer Reflexionen. Dabei kann nicht per se vorausgesetzt werden, Studierende würden bereits über die Kompetenz des reflexiven Schreibens verfügen, denn

> „die Fähigkeit, sich selbst zu thematisieren – im Sinne von Selbstwahrnehmung und Selbstbeobachtung –, ist […] nicht nur grundlegend für Selbstreflexion als das Hinterfragen von eigenen Gefühlen und Einstellungen, sondern auch für die fach- und sachbezogene Reflexion, [aber] beim Schreiben […] im Kontext von Lehrveranstaltungen [ist] das Hören auf die eigene Stimme nicht selbstverständlich. Man kann also die Fähigkeit, sich selbst zu thematisieren, […] gerade im Medium der Schriftlichkeit an der Universität nicht einfach voraussetzen" (Lahm 2015, 60).

Abgesehen davon, dass Studierende generell über unterschiedliche Reflexionskompetenz und reflexiven Habitus verfügen und Reflexion häufig als Last oder Pflicht mit wenig Sinn erleben (vgl. Rosenberger 2018), erfordert es aufgrund der Besonderheit reflektierenden Schreibens (vgl. Scheuermann 2016; Lahm 2015), entsprechende „formale und stilistische Fähigkeiten […], die den Reflexionsprozess allenfalls beeinflussen können" (vgl. Wyss & Ammann 2015), wenn auch bei schriftlichen Reflexionen nicht die Qualität der Produkte, sondern die Qualität des selbstreflexiven Verstehens im Fokus steht. Bräuer konstatiert, dass in Abhängigkeit von der „konkreten Schreibaufgabe und der Erstellung einer dafür nötigen Textsorte" jeweils spezifische „*Textproduktionskompetenzen* benötigt [werden], Erfahrungen, Kenntnisse und Strategien zur effektiven Steuerung des aktuellen Schreibhandelns" (Bräuer 2007, 147, Herv. i. O.), um den jeweiligen Herausforderungen begegnen zu können. Dem könnte durch eine geeignete Auswahl an Techniken oder Anleitung von Übungen in schreibdidaktischen Reflexionsseminaren analog zu Seminaren zu Methoden wissenschaftlichen Schreibens Rechnung getragen werden. In der ethnologischen Schreibberatung am Institut für Ethnologie der Goethe-Universität unterstützt z. B. ein spezifisches Workshopkonzept die Studierenden darin, bei ihrer „Gratwanderung zwischen Bilderbucherzählung und wissenschaftlichem Schreiben" „diese exotisch scheinende Textsorte aufzuschlüsseln (Mundelius & Uhl 2019, 102).

5.2 Narrative Identität, reflexive Hermeneutik und Reflexionsleitfaden

Der Ansatz der narrativen Identität, gepaart mit der reflexiven Hermeneutik, folgt dem Gedanken, dass sich Identität über das Erzählen über sich selbst konstituiert, indem darüber ein sich selbst Verstehen erfolgt. Sich selbst er-

doi.org/10.35468/6184-13

zählend zu verstehen gelingt, so die Annahme, umso eher, je systematischer, stringenter auf eine Fragestellung und ein Ziel ausgerichteter erzählt wird. Wird dies in Professionsprozesse eingebunden, leistet das schriftliche Erzählen einen umso größeren Beitrag, da es Sekundär- und Metareflexionen zulässt und dazu auffordert.

Mit Blick auf mögliche theoretische Grundlagen von Reflexion initiierenden und/oder begleitenden Leitfäden wie das hier dargestellte RM stellt sich aber die Frage, ob die immanenten Prinzipien und Mechanismen, wie im vorliegenden Fall von Ricœur, nicht offen mit den Studierenden diskutiert werden müssten, um ein tiefergehendes Verständnis und intensivere Reflexionen zu erreichen. Ein kurzer Einführungstext zum RM rekurriert zwar auf Ziel und Anliegen der Reflexionsarbeit, deckt aber den Ansatz der narrativen Identität oder der reflexiven Hermeneutik nicht auf. Hier wäre zu diskutieren, ob es – metaphorisch gesprochen – zieldienlich ist, nur das Gericht zu offerieren, ohne das Rezept preiszugeben. Dies gilt in ähnlicher Weise für den Prozess der Erarbeitung der Sekundärreflexionen, der zwar von den authentischen Selbstreflexionen ausgeht, diese theoriebasiert abstrahiert und damit auf eine andere Ebene hebt, aber nicht in die reflexive Hermeneutik als Erkenntnismethode einführt. Dieser Gedanke wird für die weitere Begleitung von Praxissemesterstudierenden aufgegriffen und sukzessiv umgesetzt.

5.3 Primär-, Sekundärreflexion und Prüfungsleistung

Da im dargestellten Seminar, in dem es um die Reflexion der Rolle als Lehrkraft geht, generell die Anforderungen an Reflexion vermittelt werden und Übungen die Reflexionskompetenz stärken sollen, werden auch die Beurteilungskriterien für Reflexion und reflektierendes Schreiben ebenso wie die für die Reflexionskompetenz, die im Prüfungsformat performiert wird, transparent gemacht. Dabei geht es zum einen um eine Hilfestellung für den Aufbau der Dokumentation als Prüfungsleistung sowie zum anderen um die Transparenz des zugrundeliegenden Verständnisses von Reflexionskompetenz (vgl. Leonhard 2011), das die Beurteilung der abschließend erbrachten Leistung leitet. Dies allerdings könnte die Studierenden „geradezu auf[fordern] zu einer Selbstinszenierung als (unbegrenzt) wandlungsfähiges und reflektiertes Individuum" (Häcker 2005, 6; mit Bezug auf Portfolioarbeit in der Schule). Auch hier stellt sich das Verhältnis von Reflexionsleistung, Transparenz, Übung und einer Kompetenzdarstellung, die strategisch auf die Erwartungen der Lehrenden und die Notengebung ausgerichtet wird, als ein dialektisches zwischen Transparenz und Unterstützung einerseits sowie Lenkung und Erwartungserwartung andererseits dar, was im besprochenen Seminar zugunsten von ersterem beantwortet wurde.

doi.org/10.35468/6184-13

In diesem Zusammenhang wäre übrigens die Frage aufzuwerfen, inwieweit sich auch die Seminarleiterin biographisch reflektieren müsste, um die Involviertheit in die Ausbildungs-, Reflexions- und Beurteilungspraxis aufzudecken und kritisch zu hinterfragen (vgl. Laros u. a. i. d. B.).
Der Schwierigkeit, teils höchstpersönliche biographische Erfahrungen von zumeist als schwierig empfundenen pädagogischen Handlungssituation mit der Perspektive einer Prüfungsleistung zu reflektieren, sollte auf dem Weg einer Sekundärreflexion begegnet werden. Nach inzwischen acht Seminaren und mehr als 60 mit dem RM erarbeiteten Prüfungsleistungen kann zumindest subjektiv bestätigt werden, dass deren persönlicher wie professionsorientierter Gehalt und Gewinn durchaus als relevant beschrieben werden kann.
Angesichts der großen Unterschiede zwischen den studentischen Erkenntnisinteressen, der subjektiven Bedeutsamkeit der gewählten Themen und der Relevanz der erarbeiteten (Selbst)Erkenntnisse wäre für die weitere individuelle Professionalisierung zu fragen, ob nicht eine gewisse Standardisierung der Beurteilung notwendig ist, um ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit zu gewährleisten, oder aber ob sie sich im Gegenteil nicht eher verbietet, weil die Stärke schriftlicher Reflexionen individueller Fragestellungen vor dem Hintergrund des professionellen Selbst ja gerade in der subjektiven Authentizität und Unverwechselbarkeit liegt.

6 Abschließende Gedanken

Die vorangegangenen Überlegungen konnten zeigen, dass sich Verbindung von professionsorientierter Selbsterkundung, schriftliche Reflexionen, narrativer Identität und reflexiver Hermeneutik zu einem konsistenten Konzept emulgieren lassen. Der Anspruch an die professionsorientierte Selbsterkundung kann sowohl von der Schriftlichkeit von Reflexionen als auch von reflexiven Selbsterzählungen profitieren. Die jeweiligen Ansätze können als einander wechselseitig verstärkend wirken, sofern ein stringentes hochschuldidaktisches Konzept für Kohärenz sorgt.
Das narrativ-reflexive Erzählen und Schreiben scheint ein geeignetes Konzept anzubieten, um das Potenzial für reflektierendes Denken und (Selbst) Verstehen optimal zu nutzen, indem „Bedeutendes von Unbedeutendem getrennt, Erlebtes verdichtet bzw. objektiviert" wird (Behrendt 2023) scheint. In dem Zusammenwirken von narrativ-reflexivem Erzählen und Schreiben kann sich die Subjektivität, die „im reflexiven Schreiben als eine unabdingbare Voraussetzung für Reflexivität" gilt (Behrendt 2023, 375), in der Reflexion frei entfalten und durch die dem Schreiben inhärente Logik dazu führen, dass die „individuellen persönlichen Sinn-Konstruktionen" (Reinmann & Schmohl 2016, 1) sichtbar werden. Sowohl die selbstreflexive als auch die forschen-

doi.org/10.35468/6184-13

de Auseinandersetzung mit einem Reflexionsleitfaden kann im Hinblick auf einen eigenständig gewählten Erkenntnisgegenstand einen Beitrag zur Entwicklung eines professionellen Selbst und damit zur Professionalisierung des (künftigen) pädagogischen Handelns als (werdende) Lehrperson darstellen. Das Potenzial speziell des RM als Instrument schriftlicher Reflexion liegt im reflexionspraktischen Verständnis von Narrativität: Indem erzählt und das Erzählte verschriftlicht wird, entsteht über die Zeit ein zunehmend komplexes und vom Standpunkt der einzelnen Schreibzeitpunkte her betrachtet mehrperspektivisches Bild der Person und ihrer professionellen Entwicklung. Es bilden sich Cluster, Assoziationen, thematische und Bedeutungszusammenhänge. Chronologische ‚rote Fäden' werden ebenso erkennbar wie Brüche und Disruptionen. Eigene Fähigkeiten und Handlungen treten deutlich hervor und lassen die aktive Autorschaft des eigenen Lebens und der eigenen (professionellen) Identität erkennbar werden. Das Ziel biographisch-erzählenden reflexiven Schreibens kann dann sein, eine berufsethisch begründete Verantwortung für das eigene pädagogische Handeln zu übernehmen und den individuellen Professionalisierungsprozess selbstbestimmt zu steuern.

Literatur

Aufschnaiter, C. v., Fraij, A. & Kost, D. (2019): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Bd. 2/1, 144–159.

Behrendt, R. (2023): Reflexives Schreiben zur Förderung der Reflexionskompetenz. Ein Lehrkonzept für die erste Phase der Ausbildung von Deutschlehrkräften. In: L. Mientus, C. Klempin & A. Nowak (Hrsg.): Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär. Potsdam: Universitätsverlag, 371–377.

Bräuer, G. (2007): Das Portfolio in der Ausbildung von Schüler-Schreibberater/innen als Mittel zur Entwicklung von Wissen und Können in der Textproduktion. In: M. Becker-Mrotzek (Hrsg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke, 145–168.

Gläser-Zikuda, M. (2007): Lehramtsstudierende reflektieren und evaluieren ihr Unterrichtshandeln — zum Potenzial des Tagebuch-Ansatzes. In: Gruppendynamik 38 (1), 43–57.

Haacke-Werron, S., Karsten, A. & Scharlau, I. (Hrsg.) (2022): Reflexive Schreibwissenschaft. Disziplinäre und praktische Perspektiven. Bielefeld: wbv Publikation.

Häcker, T. (2005): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (8), 1–11.

Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–45.

Häcker, T. (2022): Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In: Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 94–114.

Heinrich, M. (2021): Das selbstpositionierte Selbst in der multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. In: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung., Bd. 3 Nr. 5 (2021): Selbstdeutung, Positionierung & Rollenfindung: Zum Selbst in der universitären Lehrer*innenbildung, 59–72.

doi.org/10.35468/6184-13

Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1/3 (2001), 7–16.
Hinzke, J.-H., Meister, N., Matthes, D. & Pallesen, H. (2022): Reflexionsanforderungen in der Lehrerbildung. Theoretische und empirische Perspektiven dreier Forschungsprojekte. In: Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 152–169.
Hustvedt, S. (2015): Leben, Denken, Schauen. Essays. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Joisten, K. (2009): Philosophische Hermeneutik. Berlin, Germany: Akademie Verlag.
Kleining, G. (1999): Zur Geschichte der Introspektion. Themenschwerpunkt: Introspektion als Forschungsmethode. In: Journal für Psychologie 7 (2), 3–6.
Kuhl, J. & Luckner, A. (2007): Freies Selbstsein. Authentizität und Regression. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Lahm, S. (2015): Schreiben, als spreche man selbst. Lernen durch reflektierendes Schreiben in Lehrveranstaltungen. In: M. Honegger, D. Ammann & T. Hermann (Hrsg.): Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf. Bern: hep Verlag, 58–82.
Leonhard, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. Landau: Empirische Pädagogik e. V.
Mattstedt, S. (2024): Zwischen Personalität und Professionalität. „Authentisierung" als Möglichkeit der Eignungsreflexion. In: J. Holle, P. Gollub & W. Böttcher (Hrsg.): Eignungsabklärung und -reflexion im Lehramt. Praktiken, Befunde und multiperspektivische Zusammenhänge. Münster: Waxmann, 367–382.
Mattstedt, S., Herbig, J. & Kimms, D. (2024): Der Einsatz der Struktur-Lege-Technik in einem Begleitseminar zum Praxissemester. In: A. Pfeiffer, C. Schlegel, A. Schöning & K. Ulbricht (Hrsg.): Lernpsychologische Aspekte in Schulpraktischen Studien. Volition, Emotion und Motivation als Gelingensbedingungen. Leipzig: Leipziger Uni-Verlag, 53–62.
Mundelius, P. & Uhl, F. (2019): Projektberichte Schreiben. Ein Workshop zur Unterstützung bei einer autoethnografischen Textsorte. In: Journal der Schreibberatung (18), 99–106.
Neuweg, G. H. (2021): Reflexivität. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 11 (3), 459–474.
Paus, E. & Jucks, R. (2013): Reflexives Schreiben als Seminarkonzept in den Lehramtsstudiengängen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 124–134.
Priebe, C. (2016): Reflexives Schreiben in Portfolio und Seminar. Zur doppelten Prozessualität von Schreibprozess und Seminarverlauf. In: M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.): Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung. 1. Aufl. Münster: Waxmann, 98–107.
Reinmann, G., & Schmohl, T. (2016): Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. In: Impact Free (3), 1–6.
Online unter https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-3.pdf. (Abrufdatum: 13.11.2024).
Ricœur, P. (1987): Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie. In: Zeitschrift Für Theologie und Kirche 84 (2), 232–253.
Ricœur, P. (2005a): Narrative Identität (1987). In: Peter Welsen und Paul Ricœur (Hrsg.): Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970–1999). Hamburg: Meiner, 209–225.
Ricœur, P. (2005b): Das Selbst als ein Anderer. 2. Aufl. München: Fink.
Ricœur, P. (2007a): Zeit und Erzählung. Band 3: Die erzählte Zeit. 2. Auflage. 3 Bände. München: Wilhelm Fink Verlag.
Ricœur, P. (2007b): Zeit und Erzählung. Band 1: Zeit und historische Erzählung. 2. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag.

doi.org/10.35468/6184-13

Rosenberger, K. (2014): Schriftliche Praxisreflexionen – Ein Garant für Kompetenzentwicklung? In: E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.): Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung.s.l.: Waxmann Verlag (Beiträge zur Bildungsforschung/herausgegeben von der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen, Band 1), 229–241.

Rosenberger, K. (2017): Schreibend reflektieren. Zur Praxis institutionalisierter Reflexionstexte in der Lehramtsausbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn, 190–200.

Rosenberger, K. (2018): Die schriftliche Aufarbeitung von Unterrichtserfahrungen im Lehramtsstudium. In: E. Christof, J. Köhler, K. Rosenberger & C. Wyss (Hrsg.): Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. 1. Auflage. Bern: hep Verlag, 91–133.

Schaumann, L. (2015): Die Ikonografie des fähigen Menschen im Spätwerk Paul Ricœurs.

Scheuermann, U. (2016): Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln. 3. durchges. Aufl. Opladen: Budrich.

Vochatzer, S. & Engelmann, S. (2019): Das Ich im Schatten der Methode. Eine Hinführung zum Potenzial autoethnografischen Schreibens für wissenschaftliche Praxis. In: journal der Schreibberatung (18–2), 85–98.

Welsen, P. & Ricœur, P. (Hrsg.) (2005): Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970–1999). Hamburg: Meiner.

Wyss, C. & Ammann, D. (2015): Rundum reflektieren. Von der praktischen Erfahrung zum planvollen Handeln. In: M. Honegger, D. Ammann & T. Hermann (Hrsg.): Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf. Bern: hep Verlag, 23–34.

Wyss, C. & Mahler, S. (2021): Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. In: journal für lehrerinnenbildung. Online verfügbar unter: URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-221024 (Abrufdatum: 13.11.2024).

Zentrum für Lehrerbildung, Universität Münster (2018): Orientierungsrahmen Praxissemester für die Ausbildungsregion Münster.
Online unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/ZLB/orientierungsrahmen_praxissemester.pdf. (Abrufdatum: 13.11.2024).

Autorin

Mattstedt, Simone
ORCID: 0009-0000-2224-3511
Universität Münster, Zentrum für Lehrkräftebildung
Arbeitsschwerpunkte: Reflexion, Portfolio, professionell-pädagogische Authentizität
Email: simone.mattstedt@uni-muenster.de

doi.org/10.35468/6184-13

Autor*innenverzeichnis

Bauer, Angela, Dr.*in
ORCID: 0009-0007-2263-2577
Universität Regensburg
Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung im Kontext universitärer Lehrer*innenbildung, insbesondere Reflexion, Pädagogische Beziehungen in Schule, Rekonstruktive Forschungsmethoden
E-Mail: angela.bauer@paedagogik.uni-regensburg.de

Bender, Saskia, Prof.*in Dr.*in
ORCID: 0000-0002-0731-0402
Universität Bielefeld
Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Schul-, Unterrichts- und Inklusionsforschung, rekonstruktive Beratungsforschung und Kasuistik in der Lehrer*innenbildung
Email: saskia.bender@uni-bielefeld.de

Brack, Lydia, Dr.*in
ORCID: 0000-0001-5242-0160
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung zum Lehrberuf, Subjektivierungsanalysen, (Post-)Digitalität und Unterricht aus der Perspektive der Kindheitsforschung
Email: brack@ph-ludwigsburg.de

Fabel-Lamla, Melanie, Prof.*in Dr.*in
ORCID: 0000-0001-7809-8579
Universität Hildesheim , Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer*innenbildungsforschung, Biographieforschung, Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Schule.
Email: fabellam@uni-hildesheim.de

Herfter, Christian, Dr.
ORCID: 0000-0003-3781-2013
Universität Leipzig
Arbeitsschwerpunkte: Herstellung und Transformation (schul-) pädagogischen Wissens, praxistheoretische, didaktische und international-vergleichende Perspektiven auf Unterricht und seine Entwicklung, Digitalisierung der Lehrer*innenbildung
Email: christian.herfter@uni-leipzig.de

Illing, Philipp
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik (der Schule), Sozial-emotionale Bildung, Kritische Theorie, Transformatorische Bildung.
Email: philipp.illing@posteo.de

Kappeler, Tamina
ORCID: 0000-0002-0427-4557
Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz
Arbeitsschwerpunkte: Berufsbiografische Lehrer*innenbildungsforschung; Interaktionsgespräche in der Lehrer*innenbildung
Email: Tamina.kappeler@phzh.ch

Klenner, Denise, Dr.*in
Universität Bielefeld
Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Professions- und Beratungsforschung (Schwerpunkt Supervision), Kasuistik in der Lehrer*innenbildung
Email: denise.klenner@uni-bielefeld.de

Košinár, Julia, Prof.*in Dr.*in
ORCID: 0000-0002-2755-3970
Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz
Arbeitsschwerpunkte: Berufsbiografische Lehrer*innenbildungsforschung, Dokumentarische Interaktions- und Längsschnittforschung, Konzepte der Lehrer*innenaus- und Weiterbildung.
Email: Julia.kosinar@phzh.ch

Küper, Judith, Dr.*in
ORCID: 0009-0002-5454-1702
Universität Münster
Arbeitsschwerpunkte: Fachdidaktik Pädagogik, pädagogische Professionalisierung, pädagogische Ethik und Alteritätstheorie, qualitative Sozialforschung
E-Mail: judith.kueper@uni-muenster.de

Langer, Anja
ORCID: 0009-0005-0507-1785
Universität Bremen
Arbeitsschwerpunkte: Schultheoretische Forschung – insbesondere im Kontext von Diskriminierungskritik & Delegitimierungen hegemonialer Ordnungen; Rekonstruktive Sozialforschung, insbesondere Adressierungsanalyse; Differenz-, Anerkennungs- und Subjektivierungstheorie(n)
Email: alanger@uni-bremen.de

Laros, Anna, Dr.*in
ORCID: 0000-0003-4473-9221
Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz
Arbeitsschwerpunkte: Berufsbiografische Lehrer*innenbildungsforschung, Genese eines Ausbilder*innenhabitus, Dokumentarische Längsschnittforschung.
Email: Anna.laros@phzh.ch

Leonhard, Tobias, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-9112-7378
Pädagogische Hochschule Zürich
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: rekonstruktive Schul-, Unterrichts- und Professionalisierungsforschung, Berufspraktische Studien
Email: tobias.leonhard@phzh.ch

Leuthold-Wergin, Anca, Dr.*in
ORCID: 0000-0003-0510-5285
Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenbildungsforschung, Forschung zum Übergang in die Sekundarstufe, Methoden qualitativer Sozialforschung, Methoden qualitativer Sozialforschung, Institut für Erziehungswissenschaft.
Email: leutho@uni-hildesheim.de

Lill, Anne
ORCID: 0009-0003-2811-0172
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Arbeitsschwerpunkte: Beratung als pädagogische Praxis, Schulentwicklungsberatung, Subjektivierungs-, Praxis- und Machttheorien, Ethnographie, Diskurs- und Adressierungsanalyse
Email: anne.lill@uni-jena.de

Mattstedt, Simone
ORCID: 0009-0000-2224-3511
Universität Münster
Arbeitsschwerpunkte: Reflexion, Portfolio, professionell-pädagogische Authentizität
Email: simone.mattstedt@uni-muenster.de

Meili, Simone
ORCID: 0000-0003-0634-7147
Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz
Arbeitsschwerpunkte: Berufsbiografische Lehrer*innenbildungsforschung; Laufbahnwege im Lehrberuf
Email: simone.meili@phzh.ch

Munnes, Richard
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalyse, Antisemitismusforschung & Kritische Theorie
Email: r.munnes@gmx.de

Schmidt, Melanie, Dr.*in
ORCID: 0009-0001-0438-0624
Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Diskurs- und Subjektivierungsforschung, Pädagogische Adressierungen und Autorisierungen, Poststrukturalistische Bildungsforschung, Schulreform, Schulentwicklung und Schultheorie
E-Mail: melanie.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

Schreiber, Jakob
ORCID: 0009-0004-9823-4354
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Analyse diskursiver Praktiken, erziehungswissenschaftliche Wissenschafts- und Transformationsforschung, Gouvernementalitätsanalyse im FBBE-Bereich
Email: jakob.schreiber@soziologie.uni-halle.de

Schweder-Lipowski, Charlotte
ORCID: 0009-0001-4032-2798
Universität Leipzig
Arbeitssschwerpunkte: Kulturtheoretische und international-vergleichende Perspektiven auf die Zusammenarbeit von Forschung und Schulpraxis in der Unterrichtsentwicklung
Email: charlotte.schweder@uni-leipzig.de

Wrana, Daniel, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0001-8933-3140
Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Subjektivierungsprozesse und -verhältnisse, Erkenntnispolitik erziehungswissenschaftlichen Wissens, Gouvernementalitätsanalysen, Methodologie der Analyse diskursiver Praktiken, Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung
E-Mail: daniel.wrana@paedagogik.uni-halle.de

klinkhardt

Die Reflexion des eigenen Handelns gilt als ein Kernelement pädagogischer Professionalität – und zugleich als vielschichtige Praxis. Dieser Sammelband beleuchtet Reflexion als ein komplexes soziales Geschehen, in dem sich professionelle Selbstverhältnisse, situative Anforderungen und institutionelle Kontexte wechselseitig durchdringen. Auf der Grundlage theoretischer Überlegungen sowie qualitativ-rekonstruktiver Forschungsansätze werden neue Einsichten in die Binnenlogik reflexiver Prozesse gewonnen und vergleichende Perspektiven über verschiedene pädagogische Handlungsfelder hinweg eröffnet. Der Band rückt die pädagogische Qualität und die soziale Dimension des Reflexionsgeschehens in Schule, Hochschule und Frühpädagogik in den Fokus und leistet einen fundierten, differenzierten und multiperspektivischen Beitrag zur aktuellen Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Schul-, Bildungs- und Professionsforschung.

Die Herausgeber*innen

Angela Bauer ist Studienrätin im Förderschuldienst und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Bildungswissenschaften: Qualitative Methoden der Universität Regensburg.

Melanie Schmidt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Systematische Erziehungswissenschaft des Instituts für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg.

978-3-7815-2723-2

9 783781 527232