

Adl-Amini, Katja; Jehle, May; McLean, Philipp; Müller, Stefan; Seifert, Anne

Reflektierte Normativität, normierte Reflexivität? Möglichkeiten und Grenzen empirischer Zugänge

Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 21-38. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Adl-Amini, Katja; Jehle, May; McLean, Philipp; Müller, Stefan; Seifert, Anne: Reflektierte Normativität, normierte Reflexivität? Möglichkeiten und Grenzen empirischer Zugänge - In: Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 21-38 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254017 - DOI: 10.25656/01:25401

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-254017>

<https://doi.org/10.25656/01:25401>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

*Katja Adl-Amini, May Jeble, Philipp McLean,
Stefan Müller und Anne Seifert*

Reflektierte Normativität, normierte Reflexivität? Möglichkeiten und Grenzen empirischer Zugänge

Abstract

Reflexivität als Professionalisierungsziel in der Lehrkräftebildung befindet sich im Spannungsfeld von Offenheit und normativer Setzung – sowohl in Bezug auf erwartete inhaltliche Ergebnisse von Reflexion als auch in Bezug auf eine prozessbezogene Erwartung darüber, wie diese ablaufen sollte. Im Beitrag wird am Beispiel zweier Modelle von Reflexion der Frage nachgegangen, welche (unterschiedlichen) normativen Setzungen mit Blick auf Professionalisierungsziele in diesen enthalten sind und welche Herausforderungen mit der Organisation von Reflexivität unter institutionellen Bedingungen einhergehen.

1 Einleitung

Der Zielsetzung, Lehrkräfte zu „reflektierten Praktiker*innen“ auszubilden, kommt – international unbestritten – eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Schön 1983; Hatton & Smith 1995; Häcker & Walm 2015). Reflexivität wird meist als habitualisierte Form eines perspektivenoffenen Nachdenkens über herausfordernde Praxissituationen unter Einbezug zugrundeliegender Einstellungen, Wissensbestände und gesellschaftlicher Bedingungen beschrieben (vgl. Leonhard u. a. 2010). Professionstheorien verweisen diesbezüglich zum einen auf Antinomien professionellen Handelns, die reflektiert und ausgehalten werden müssen (vgl. Helsper 2008). Sie beschreiben zum anderen bestimmte Einstellungen und fachdidaktische Wissensbestände, welche im Kontext der Reflexion von Praxis situationen als wünschenswert angesehen werden (vgl. Baumert & Kunter 2006). Reflexivität als Professionalisierungsziel – im o. g. Sinne – befindet sich somit im Spannungsfeld von Offenheit und normativer Setzung – sowohl in Bezug auf erwartete Ergebnisse von Reflexion als auch in Bezug auf eine prozessbezogene Erwartung darüber, was Reflexionen beinhalten und wie diese ablaufen (vgl. Müller 2018).

Im vorliegenden Beitrag wird am Beispiel zweier Modelle bzw. Kodierschemata von Reflexion der Frage nachgegangen, wie dieses Spannungsfeld im Kontext von Forschungsprojekten (unterschiedlich) bearbeitet wird. Dabei fokussiert der erste Beitrag von Anne Seifert und Katja Adl-Amini eine Operationalisierung der Qualität schriftlicher Reflexionen von Lehramtsstudierenden in einem Praxisprojekt in den Erziehungswissenschaften, bei welchem die quantitative Auswertung noch aussteht. Der zweite Beitrag von May Jehle und Philipp McLean stellt eine Zugangsweise zu fachdidaktischen Reflexionen von videographierten Unterrichtssituationen in sozialwissenschaftlichen Fächern dar und berichtet bereits über erste Ergebnisse der qualitativen Auswertung. Die vorgestellten Modelle unterscheiden sich somit in ihren fachlichen Perspektiven, methodischen Zugangsweisen und dem Stand im Forschungsprozess, haben jedoch das Ziel gemeinsam, Reflexivität als Professionalisierungsziel zu beforschen. Folgende gemeinsame Fragestellungen werden bei der Vorstellung ins Zentrum gestellt:

- Welche normativen Setzungen mit Blick auf Professionalisierungsziele sind in den Modellen/Kodierschemata enthalten?
- Reflektierte Normativität – normierte Reflexivität: Welche Herausforderungen gehen damit einher?

Abschließend werden die Beiträge von Stefan Müller mit Blick auf Strukturmerkmale von Reflexivität als Professionalisierungsziel in der Lehrkräftebildung diskutiert.

2 Normative Setzungen bei der Operationalisierung von Reflexion am Beispiel einer Matrix zur Erfassung von Reflexionsqualität (Anne Seifert & Katja Adl-Amini)

Im Folgenden wird eine Matrix zur Erfassung von Reflexionsqualität vorgestellt, die im Rahmen des Forschungsprojektes „Reflexionsformen und Reflexionsqualität in der Lehrkräftebildung“ (ReForm) entstanden ist. Innerhalb des dabei gesetzten normativen Rahmens soll die Matrix dazu dienen, Reflexionsprozesse zu operationalisieren und zu beforschen. Zudem kann sie hochschuldidaktisch genutzt werden, um gegenüber Studierenden den häufig eher vage formulierten „Reflexionsanspruch“ transparenter und Feedbackprozesse nachvollziehbarer zu machen. In einem ersten Schritt gehen wir darauf ein, welche normativen Setzungen die Entwicklung der Reflexionsmatrix beeinflusst haben. Im Anschluss daran stellen wir eine Kurzform der Matrix vor. Am Ende des Beitrags fragen wir nach der Offenheit des hier ausdifferenzierten Reflexionsbegriffes und gehen darauf ein, welche Ausschlüsse er produziert.

2.1 Normative Setzungen

Normative Setzung I: „How we think“ – Reflektiertes Denken im Sinne Deweys

Die Auseinandersetzung mit den erkenntnistheoretischen Schriften und Grundannahmen John Deweys zu „reflective thinking“ hat die Entwicklung der Reflexionsmatrix und die darin enthaltenen Vorstellungen von Reflexivität beeinflusst (vgl. Dewey 1910/2002; 1916/2000; 1927/1988; 1938/1998). Dewey geht davon aus, dass das „Nahe und Vertraute“ das Denken nicht anregen kann (1910/2002, 156). Tiefgehende Denk- und Erkenntnisprozesse entstehen ihm zufolge dann, wenn es zu Brüchen im Denken oder Handeln kommt. Dewey spricht von *Problemen als Auslöser für Denkprozesse*. Mit Dewey ist zudem persönliche Betroffenheit (*Parteilichkeit*) Voraussetzung für einen Denkprozess, der zu neuer Erkenntnis führt. Genauso entscheidend wie Parteilichkeit ist für ihn jedoch die Möglichkeit, mit Distanz auf die eigene Erfahrung bzw. Fragestellung zu blicken (*Unparteilichkeit*). Eine reflektierte Erfahrung, die zu einem Erkenntnisprozess führt, ist für Dewey immer *erkenntniskritisch*. Sie beinhaltet die Auseinandersetzung mit für wahr gehaltenem Wissen. Eine grundsätzliche *Offenheit, eigene Vorannahmen und Glaubenssätze zu prüfen* und ggf. in Frage zu stellen, ist für Dewey Voraussetzung für reflektiertes Denken. Er hält es zudem für wichtig, im Fall von vorhandenen Irritationen kein vorschnelles Urteil zu fällen, sondern den „Zustand der Unsicherheit zu ertragen (...) um weiter zu forschen“ (Dewey 1910/2002, 16). Zum Akt des „Suchens und Forschens“ gehört mit Dewey, fremde Sichtweisen in den Denkprozess mit einzubeziehen, die das Potenzial haben, die eigene Sicht auf die Dinge zu erweitern oder zu verändern. An dieser Stelle können *wissenschaftliche Erkenntnisse* mit ihrem „emanzipatorischen Effekt des Abstrakten“ eine wichtige Rolle spielen (Dewey 1949/1994, 321). Deweys normatives Ziel ist, den Umgang mit offenen Fragen und auch alltäglichen Problemen an einer wissenschaftlichen Vorgehensweise zu orientieren und diese Art zu denken in Bildungs- und Erziehungsprozessen zu schulen (Dewey 1910/2002, 116 ff.). Handelnde Problemlösung im Sinne Deweys ist dabei nicht in technisch-instrumentellem Sinne zu verstehen. Er betrachtet „Problemlösung“ vielmehr als einen sorgfältig durchdachten Umgang mit einer Schwierigkeit, dem ein Prozess des besseren *Verstehens eigener und fremder Weltsichten* vorausgeht und der somit das Denken und Handeln verändert kann (Dewey 1910/2002, 65).

Wie finden sich die hier in aller Kürze dargestellten (normativen) Grundannahmen Deweys zu Reflexions- bzw. Denkprozessen nun in unserer Reflexionsmatrix wieder? Zum einen greifen wir die Idee auf, Denkprozesse in verschiedene Phasen zu unterteilen: Beschreiben, Deuten, Fragestellung formulieren, Einbezug wissenschaftlichen Wissens, Schlussfolgern (siehe Abb. 1). Diese Strukturierung wurde auch in anderen Arbeiten, häufig in Form von Reflexionszirkeln, aufgegriffen (vgl. Bräuer 2014; Kolb 2015) und findet sich ähnlich auch in der Matrix im zweiten Beitrag wieder. Dewey beschäftigt sich über seine erkenntnistheoretischen

Herleitungen jedoch auch mit den Voraussetzungen für die einzelnen Bestandteile eines forschenden Denkprozesses. So spielt beispielsweise das Prinzip der Offenheit bei ihm eine doppelte Rolle: Einerseits die Offenheit, eigene Vorannahmen in Frage zu stellen, und andererseits die Offenheit, ein Stadium der Unsicherheit auszuhalten, um sich im Prozess des Abwägens unterschiedlicher Perspektiven nicht vorschnell auf eine Lösung einzuschließen. Beides sind zentrale Merkmale der Reflexionsmatrix und spiegeln sich sowohl in den Phasen als auch in den Stufen wider. Weitere Aspekte im Denkgerüst von Dewey, die sich in der Matrix wiederfinden, sind oben kursiv gedruckt.

Normative Setzung II: Das Durchlaufen von Reflexionsphasen ist ein notwendiger, nicht jedoch hinreichender Indikator für Reflexionsqualität

Die zweite normative Setzung, die die Entwicklung der Reflexionsmatrix beeinflusst hat, ist empirischen Ursprungs. Sie gründet auf der Beobachtung, dass Lehramtsstudierende vorgegebene Schritte eines Reflexionsprozesses (z. B. in Form von Reflexionszirkeln) auf sehr unterschiedliche Art und Weise bearbeiten. Das Durchlaufen einer Reflexionsphase (z. B. Problembeschreibung oder Problemdeutung) führt nicht notwendigerweise zu einem Reflexionsprozess im Sinne Deweys (z. B. Offenheit für fremde Perspektiven). Diese Beobachtung mündete in einem Forschungsprojekt mit der folgenden Fragestellung: Anhand welcher Merkmale und Indikatoren lassen sich Reflexionsprozesse unterscheiden, die nach den Deweyschen Grundannahmen angeleitet wurden? Datengrundlage für die Bearbeitung dieser Frage sind 70 schriftliche Studierendenreflexionen aus einem Praxisprojekt, das über mehrere Jahre am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt angeboten wurde (vgl. Seifert im Druck). Die Studierenden erhielten darin die Aufgabe, eine Situation aus ihrer Praxiserfahrung herauszugreifen, die sie als problematisch oder irritierend empfunden haben. Diese subjektiv relevante Erfahrung sollten sie dann im Sinne Deweys reflektieren. Die Datengrundlage zur Entwicklung der Reflexionsmatrix zeichnet sich also durch eine Offenheit mit Blick auf die inhaltlichen Foki der Reflexionen aus und lässt aufgrund der Vorgaben zum Reflexionsprozess dennoch eine Vergleichbarkeit zu. In einem Mix aus induktivem und deduktivem Vorgehen haben wir für die Entwicklung der Reflexionsmatrix zunächst für jede (vorgegebene) *Phase* im Reflexionsprozess (Beschreiben, Deuten, wissenschaftlich Reflektieren, Schlussfolgern) vier *Reflexionsformen* mit abgrenzbaren Indikatoren identifiziert und daraus ein Format entwickelt, das unten in Kurzform abgebildet ist (siehe Abb. 1). Theoretisch inspiriert wurde die Entwicklung der Reflexionsformen von in der Literatur gängigen Stufenmodellen (vgl. Hatton & Smith 1995, Leonard & Rihm 2011), die anhand des empirischen Materials modifiziert und erweitert wurden. Es hat sich empirisch gezeigt, dass sich die zentralen Merkmale der jeweiligen *Reflexionsform* in allen *Phasen* wiederfinden. Aktuell werden die Daten anhand der Matrix quantitativ ausgewertet.

Normative Setzung III: Nicht jedes Praxisproblem braucht eine abwägend-kritische Reflexion

In Anlehnung an die Forschung zu reflektierter Urteilsbildung von King & Kitchener (2002) unterscheiden wir zwischen gut und schlecht strukturierten Problemen. Gut strukturierte Probleme sind solche, für die es eine eindeutig richtige Lösung gibt. Auf schlecht strukturierte Probleme gibt vielschichtige, z.T. widersprüchliche Sichtweisen und somit keine klare bzw. eindeutig richtige Antwort (vgl. King & Kitchener 2002). Schlecht strukturierte Probleme erfordern in stärkerem Maße eine Deutung und kritische Bewertung durch die reflektierenden Akteur*innen. In Anlehnung an professionstheoretische Ansätze vertreten wir die These, dass viele in der pädagogischen Praxis situierte Probleme überkomplex und damit schlecht strukturiert sind (vgl. Helsper 2015; Neuweg 2011). Die hier vorgestellte Matrix zur Erfassung von Reflexionsqualität bezieht sich auf den reflexiven Umgang mit komplexen Herausforderungen der pädagogischen Praxis im Sinne von schlecht strukturierten Problemen. Nur vor diesem Hintergrund stehen die Reflexionsformen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander und könnten als Stufen bezeichnet werden, die aufeinander aufbauen. Im Fall von gut strukturierten Praxisproblemen ist aus unserer Sicht eine abwägend-kritische Reflexion (Stufen 2-4) nicht immer nötig.

2.2 Matrix zur Erfassung von Reflexionsqualität in der Lehrkräftebildung

Im Folgenden stellen wir die Reflexionsmatrix nach Adl-Amini & Seifert in Kurzform vor (siehe Abb. 1). Sie definiert die Reflexionsphasen (horizontal) und die Kriterien zur Unterscheidung der Qualitätsstufen/Reflexionsformen (vertikal) in jeder Phase. Letztere unterteilen wir in 1. *subjektiv-eindimensional*, charakterisiert durch einen Fokus auf die eigene Sichtweise und einhergehend mit der Suche nach einer möglichst eindeutigen Antwort oder Lösung, 2. *dialogisch-multiperspektivisch*, gekennzeichnet durch eine Distanzierung von der eigenen Position und dem Abwagen von weiteren Perspektiven. Als höchste Stufen unterscheiden wir zudem 3. *erkenntnikritisch*, welche die Berücksichtigung der Perspektivengebundenheit von Wissen und Argumenten beinhaltet (vgl. King & Kitchener 2002) und 4. *gesellschaftskritisch*, welche die Reflexion über Einflussfaktoren auf Exo- und Makroebene mit einbezieht (vgl. Hatton & Smith 1995). Nicht enthalten sind in der folgenden Kurzform die genauen Indikatoren der einzelnen Phasen und Stufen sowie entsprechende Ankerbeispiele.

Tab. 1: Reflexionsmatrix nach Adl-Amini & Seifert (Kurzform ohne Indikatoren)

Reflexionsphasen ➡	Beschreibung einer ausgewählten Erfahrung/Situation, die als problematisch oder irritierend wahrgenommen wird	Erfahrungsbasierte Deutung der Erfahrung/Situation, anhand von ersten Annahmen	Entwicklung Fragestellung	Wissenschaftliches Wissen zur Erfahrung/ Situation/ Fragestellung sichten/verstehen	Schlussfolgerung im Sinne einer Zusammenführung des Erkenntnisprozesses mit abschließender Urteilsbildung, die in Handlungsalternativen münden kann
1. Subjektiv/ Eindimensional	Die Beschreibung der Erfahrung/Situation ist oberflächlich und beinhaltet ggf. subjektive Bewertungen	Bei der ersten Deutung der erlebten Erfahrung/ Situation bleibt die eigene Sichtweise dominant	Die Formulierung der Fragestellung weist auf die Erwartung einer Handlungslösung hin oder sie bleibt pauschal	Die Auswahl und Wiedergabe von Literatur ist verkürzt und selektiv	Ursprüngliche Annahmen werden im Prozess der Urteilsbildung, ggf. mit Bezug auf Autoritäten, bestärkt/ergänzt
2. Dialogisch/ Multiperspektivisch	Die Beschreibung der Erfahrung/Situation ist differenzierter und sachlich	Bei der ersten Deutung der erlebten Erfahrung/ Situation wird das Problem aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet	Die Formulierung ist klar umrissen und weist auf den Wunsch hin, den Kern der eigenen Irritation anhand von neuen Sichtweisen besser zu verstehen	Die Auswahl von Literaturzeug von einer Suche nach neuen/zusätzlichen Perspektiven auf das Problem/ die Erfahrung; die Wiedergabe der Quellen wird deren Komplexität gerecht	Ursprüngliche Annahmen werden zwar multiperspektivisch abgewogen, die Perspektivenvielfalt wird jedoch nicht in die Schlussfolgerung einbezogen
3. Erkenntniskritisch	Die Beschreibung der Situation/Erfahrung enthält explizite Hinweise auf die Perspektivengrenzen/Denheit der eigenen Darstellung	Bei der ersten Deutung der Erfahrung/Situation wird die Begrenztheit bzw. Situiertheit von Perspektiven explizit benannt	Die Formulierung der Fragestellung macht Perspektivengebundenheit/-vielfalt und Begrenztheit von Wissen zum Thema	Bei der Wiedergabe von Quellen wird die soziale Konstruiertheit von wissenschaftlichem Wissen thematisiert	Das Abwägen von Perspektiven mündet in der Entwicklung eines eigenen Urteils, welches als Konstruktion und in seiner Begrenztheit und Vorläufigkeit beschrieben wird
4. Gesellschaftskritisch	Die Beschreibung der Situation/Erfahrung zeugt von dem Bewusstsein über gesellschaftliche/ politische Einflussfaktoren	Bei der ersten Deutung der Erfahrung/Situation werden auch strukturelle und/oder gesellschaftliche Perspektiven aufgezeigt	Die Fragestellung zielt auch auf gesellschafts- und/oder machtkritische Perspektiven ab	Die Auswahl und Wiedergabe von Literatur bezieht zusätzlich gesellschafts- und machtkritische Quellen mit ein	Ursprüngliche Annahmen werden unter Einbezug von gesellschaftlichen, politischen, historischen Kontextfaktoren abgewogen und diese werden in die eigenständige Schlussfolgerung mit einbezogen

2.3 Offenheit und Ausschlüsse

Die Reflexionsmatrix zeichnet sich insofern durch Offenheit aus, als sie keine inhaltlichen Vorgaben (z. B. bestimmte fachdidaktische Themen) als (Qualitäts-) Merkmal von Reflexionsprozessen vorgibt. Ausgangspunkt aller inhaltlichen Überlegungen sind Problemstellungen, die im Idealfall von den Reflexionssubjekten selbst bestimmt werden. Die Anwendung der Matrix unter institutionellen Rahmenbedingungen der Lehrkräftebildung kann einerseits eine Strukturierungshilfe für die Anleitung von Reflexionsprozessen sein und darüber zu Bewertungstransparenz beitragen. Andererseits führt sie durch die genannten normativen Setzungen zu Einschränkungen bzw. Ausschlüssen. So werden beispielsweise durch die Orientierung am wissenschaftlichen Erkenntnisprozess nach Dewey entsprechende Phasen für den Reflexionsprozess vorgegeben, welche institutionell begründbar, jedoch ggf. nicht für jede Person bzw. jedes Problem passend sein könnten (vgl. Weber 2021). Im Projekt „ReForm“ gehen wir aktuell der Frage nach, wie sich (vorgegebene) Phasen und Formen in schriftlichen Reflexionen empirisch zueinander verhalten. Eine weitere Herausforderung ergibt sich durch die Formen kritischer Reflexion in der Matrix, welche sich auf zwei unterschiedliche Kritikbegriffe beziehen. Dadurch werden Fragen zu deren Verhältnis untereinander und zu weiteren möglichen Formen kritischer Reflexion aufgeworfen. Es finden sich in der Literatur zudem eine Vielzahl anderer Modelle von Reflexivität, welche unterschiedliche normative Setzungen vornehmen und welche aus unserer Sicht einen ebenso wichtigen Beitrag leisten (vgl. Seifert & Gerholz 2022). Zentral erscheint es uns vor diesem Hintergrund, zu Grunde liegende Annahmen und damit verbundene Ausschlüsse alternativer Sichtweisen im Kontext der Forschung sowie Lehrkräftebildung transparent zu machen.

3 Ein Modell zur Entwicklung und Erfassung reflexiver Unterrichtswahrnehmung aus einer sozialwissenschaftlich-historischen fachdidaktischen Perspektive und damit verbundene Spannungsfelder (May Jehle & Philipp McLean)

3.1 Reflexionsmatrix zur Beschreibung und Differenzierung der Dimensionen reflexiver Unterrichtswahrnehmung

Dieses zweite Modell ist im Kontext videobasierter Lehrveranstaltungsformate entstanden, die im sozialwissenschaftlich-historischen Fächerverbund der Projekte „Level“ und „The Next Level“¹ im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

1 Die Projekte wurden im Rahmen der ersten (2015-2018) und zweiten (2019-2023) Förderphase der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1519 und 01JA1819 gefördert.

an der Goethe-Universität Frankfurt entwickelt wurden. Diese in Kooperation von Geschichts- und Geographiedidaktik sowie der Didaktik der Sozialwissenschaften erarbeiteten Bildungsformate fokussieren im Besonderen Gestaltungsmöglichkeiten von Unterricht, die zur Förderung von „Mündigkeit“ beitragen, was im fachdidaktischen Kontext (unter anderem) als Entwicklung und Förderung einer eigenständigen, fachlich begründeten Urteilsfähigkeit der Schüler*innen konkretisiert wurde. Entsprechend stellt das so verstandene fachdidaktisch begründete Ziel der Mündigkeit den zentralen normativen Bezugspunkt der hier vorgestellten Überlegungen von Reflexivität dar. Weitere Bezugspunkte bilden dabei fachdidaktische Ansätze, die bei der Planung entsprechender Lernprozesse nicht nur fachliche Wissenschaftskonzepte als alleinigen Bezugspunkt begreifen, sondern vor allem auch die Bedeutsamkeit des Vorwissens, der Erfahrungen und Einstellungen der Lernenden für Vermittlungs- und Aneignungsprozesse anerkennen (vgl. z. B. Müller 2021). Die videobasierten Lehrveranstaltungsformate zielen dabei auf die Entwicklung und Förderung einer Unterrichtswahrnehmung, die zur Reflexivität in diesem mündigkeitsorientierten Sinne beiträgt. Im konkreten Vollzug wird damit die Fähigkeit bezeichnet, bei der Interpretation der videographierten Interaktionen im Besonderen die Perspektiven der Akteur*innen zu rekonstruieren sowie fachlich und fachdidaktisch einzuordnen, um auf dieser Grundlage situative Handlungsoptionen für die Lehrpersonen zu entwickeln. Dabei sollen diese unter Einbezug des notwendigen Fachwissens entsprechende Perspektivwechsel und -erweiterungen, Multiperspektivität sowie einen Erkenntnisgewinn auf Seiten der Schüler*innen so unterstützen, dass deren eigenständige, fachlich begründete Urteilsbildung gefördert wird (vgl. dazu v. a. Jehle & McLean 2020). Darüber hinaus zielt die Komponente der Reflexivität darauf, den (zukünftigen) Lehrkräften ihre eigenen Entscheidungsgrundlagen hinsichtlich ihrer Urteile und intendierten Handlungsoptionen einsichtig zu machen (vgl. McLean 2021).

Zum Zweck der strukturierenden Unterstützung sowie Erfassung der Entwicklungsprozesse wurde im Projektverlauf ein Arbeitsmodell (zur Bedeutung strukturierender Modelle vgl. auch Leonhard 2016, 51) in Form einer Reflexionsmatrix entwickelt. In diesem werden die relevanten Aspekte hinsichtlich der intendierten mündigkeitsorientierten reflexiven Unterrichtswahrnehmung beschrieben. Die Formulierung von Kriterien zur Erfassung dieser Entwicklungsprozesse diente zudem der Klärung der beabsichtigten Reflexion eigener Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse von Unterrichtssituationen. Unterschieden werden vier Dimensionen einer reflexiven Unterrichtswahrnehmung, denen jeweils spezifische Aufgabenstellungen zur Analyse und Interpretation ausgewählter Videosequenzen aus dem Fachunterricht zugeordnet werden:

- (1) Im ersten Bearbeitungsschritt soll die Videosequenz mit der Absicht der „reflexive[n] Distanzierung“ (Breidenstein 2012, 33) detailliert beschrieben werden. Diese Distanzierung erfolgt mit der Absicht einer vorläufigen Zu-

rückstellung fachdidaktischer Erwartungshaltungen, um die Aufmerksamkeit in der Analyse und Interpretation auf eine Rekonstruktion der Perspektiven der beteiligten Akteur*innen auszurichten (vgl. dazu auch Jehle 2022). Die Strukturierung des Geschehens folgt den Relevanzsetzungen der Akteur*innen unter weitestgehendem Verzicht auf eigene Interpretationen. Das in der Unterscheidung von Beobachtung und Interpretation liegende reflexive Moment soll die Aufmerksamkeit für den Anteil eigener Interpretation bei der Wahrnehmung von Unterrichtssituationen schärfen. Diese sollen in der Situationsbeschreibung zurückgestellt werden, um eine Begründung der folgenden Interpretation auf der Grundlage der beschriebenen Beobachtungen zu ermöglichen.

- (2) Dazu erfolgt im nächsten Schritt eine Rekonstruktion der Handlungsvollzüge (vgl. Herrle & Dinkelaker 2016), die darauf zielt, entlang der Äußerungen der Akteur*innen die ko-konstruktive Hervorbringung von Sinn und Bedeutung in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand oder in der Situation relevante Unterrichtsphänomene im weiteren Sinne nachzuzeichnen. Im Kontext der Lehrveranstaltung sollen dabei vor allem fachdidaktisch relevante Aspekte in den Blick genommen werden, wobei zugleich die begrenzte Möglichkeit eindeutiger Interpretationen und somit potenziell verschiedene Deutungsmöglichkeiten anzuerkennen und auszuhalten sind, um auf diese Weise der beschriebenen Zielorientierung der Multiperspektivität gerecht zu werden.
- (3) Erst auf dieser rekonstruktiven Grundlage wird mittels gezielter Fragestellungen und Bezügen zu ausgewählter fachdidaktischer Literatur eine fachdidaktische Einordnung vorgenommen. Je nach ausgewählter Literaturgrundlage, Fragestellung sowie Vorwissen der Studierenden sind in der Bearbeitung darüber hinaus auch Bezugnahmen auf darüberhinausgehendes fachliches oder allgemeines pädagogisches Wissen möglich, oftmals erfolgen auch Bezüge auf aus anderen Kontexten stammendes Erfahrungswissen. Zentral ist im Rahmen dieser Aufgabenstellung, dass die Zusammenhänge zur vorherigen Interpretation nachvollziehbar dargelegt und begründet werden, und auch hier weiterhin in Betracht gezogen wird, welche anderen Deutungen möglich sind. Der von den Akteursperspektiven ausgehende rekonstruktive Zugang zielt dabei auch darauf, diese Perspektiven in ihrer situativen Legitimität zu berücksichtigen, und ermöglicht es so, gegebenenfalls auch die fachdidaktischen Konzeptionen auf dieser Grundlage einer kritischen Prüfung zu unterziehen.
- (4) Zuletzt sollen alternative Handlungsoptionen der Lehrperson im Rahmen der oder anschließend an die zuvor interpretierte(n) Situation(en) entwickelt werden. Dies geschah meist in Form von weiterführenden Fragestellungen, Erklärungen oder Aufgaben, die die eigenständig fachlich begründete Urteilsbildung der Schüler*innen unterstützen können. Diese Handlungsoptionen sollen sowohl in Bezug auf die vorhergehende Interpretation als auch auf das

herangezogene Professionswissen schlüssig begründet werden (können). Somit sind diese entwickelten Handlungsoptionen zwar in realen Unterrichtssituations verankert, verweisen aber zugleich auf einen fiktiven Möglichkeitsraum, da sie unter anderen Rahmenbedingungen entwickelt werden und bezüglich ihrer möglichen Konsequenzen keiner realen Erprobung unterzogen werden können (vgl. z. B. Leonhard & Abels 2017). Mitbedacht werden sollte, dass erwogene alternative Deutungen der Situation auch einen anderen Umgang mit dieser nahelegen könnten, und zuletzt sollten die Studierenden auch in der Lage sein, die für sie ausschlaggebenden Gründe zu benennen, warum sie in dieser spezifischen Situation einer bestimmten Handlungsoption den Vorzug geben würden – was in dem Modell als reflexiver Bezug auf subjektive Entscheidungsgründe bezeichnet wird.

Tab. 2: Reflexionsmatrix zur Beschreibung und Differenzierung der Dimensionen reflexiver Unterrichtswahrnehmung (leicht adaptiert nach Jehle/McLean 2020)

Dimensionen und Aufgabenstellungen	Reflexive Distanz	Reflexives Verhältnis zur Interpretation und Erklärung	Reflexiver Umgang mit Wissen	Vorbereitung einer reflexiven Praxis
Kriterien zur Erfassung der Ausprägung der Dimensionen	Dokumentation des Phänomens	Analyse und Interpretation	Fachdidaktische Einordnung	Erwartungshaltungen und Handlungsoptionen
• Nachvollziehbarkeit • Vollständigkeit der Darstellung von relevanten Aspekten • Den Relevanzsetzungen der Akteur*innen folgende Strukturierung	• Begründete Interpretation • Bezug der Begründung auf Dokumentation • Fokus auf fach-didaktisch relevante Aspekte • Berücksichtigung verschiedener Deutungshorizonte	• Fachdidaktisch plausible Analyse und Einordnung in Bezug auf herausgearbeitete Interpretation • Bezug auf fachliches und allgemeinpädagogisches Wissen • Offenheit für verschiedene Deutungshorizonte	• Schlüssige Begründung auf der Grundlage der Interpretation und des Professionswissens • Berücksichtigung offener Deutungshorizonte • Reflexiver Bezug auf subjektive Entscheidungsgründe	

3.2 Normative Implikationen, damit verbundene Spannungsfelder und mögliche Umgangsweisen

Insgesamt wird mit der Reflexionsmatrix ein normativer Erwartungshorizont formuliert, der den Studierenden auch offen gelegt wurde (vgl. zu Reflexion als normatives Konzept z. B. Korthagen 2001, 57). Ein zentrales Spannungsfeld besteht darin, dass die Aufgabenstellungen sowie die vorgesehene Referenzliteratur bereits einen inhaltlichen Vorstellungsrahmen der reflexiven Unterrichtswahrnehmung beschreiben, ohne dass dies zu einer bloßen Wiedergabe erarbeiteter Lehr-

veranstaltungsinhalte führen oder die Ergebnisse des Reflexionsprozesses determinieren soll. Vielmehr zielt die situativ eingebettete Aufgabe der Reflexion zugleich „auf den Einbezug und die Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten aller Beteiligten ab und kritisiert all die sichtbaren Einschränkungen, die aus subjektiver, intersubjektiver und struktureller Ebene dem entgegenstehen“ (Müller 2021, 112).

Die Kriterien der ersten drei Dimensionen des Modells beschreiben in erster Linie die Bereitschaft und Fähigkeit, verschiedene Deutungsmöglichkeiten der videographierten Situationen anzuerkennen und auszuhalten sowie in der Interpretation und ihren Begründungen die Perspektiven der Akteur*innen und verschiedene Wissensformen zu ihrer theoretischen Einordnung zu berücksichtigen. Insbesondere die dritte Dimension impliziert die Möglichkeit einer Öffnung der Analyse und Interpretation der Situation. In dieser sollen unterschiedliche theoretische Zugänge und Wissensformen berücksichtigt und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden, um sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen zu können. Mit Bezug auf Cramer u. a. (2019) lässt sich dies auch als „*Meta-Reflexivität als konstitutive[s] Merkmal von Professionalität im Lehrerberuf*“ (Cramer u. a. 2019, 402; Herv. i. O.) beschreiben, die der „für die Lehrerbildung konstitutiven Mehrperspektivität, die wiederum auf die vielfältigen an ihr beteiligten Disziplinen und Studienelemente zurückgeht“ (ebd., 401), Rechnung trägt. In der praktischen Umsetzung der hier beschriebenen Lehrveranstaltungen erfährt diese Möglichkeit durch die eingeforderte Fokussierung auf fachdidaktisch relevante Aspekte allerdings eine Einschränkung.

Die daran anschließende Formulierung möglicher Handlungsoptionen, das heißt, welche und wie viele Handlungsoptionen formuliert und auf welche Weise diese begründet werden, kann schließlich als eine Folge des Sich-Verhaltens zu diesen Aspekten interpretiert werden. Somit kann als Zielorientierung des Erwartungs horizonts beschrieben werden, dass sich die Studierenden in ein eigenständig begründetes Verhältnis zu den videographierten Situationen setzen, ihre Deutung mittels ihrer Beobachtungen begründen, unter Bezugnahme auf theoretisches, im Studium vermitteltes Fachwissen einordnen und ebenso begründete Ziele und Motive für ihnen naheliegende Handlungsoptionen benennen können. Mit der durchgehenden Voraussetzung der Berücksichtigung eines offenen Deutungs horizonts, der durch detaillierte Rekonstruktionen erschlossen wird, wird – in Differenz zu dem Praxisvollzügen immanenten Handlungsdruck – ein fiktiver Möglichkeitsraum suggeriert, der eine optionale Entfaltung potentieller Handlungsmöglichkeiten vorsieht, die in der Praxis so nicht gegeben sein wird (vgl. Leonhard & Abels 2017). Dieses potenzielle Offenhalten einer fiktiven Entscheidungsfreiheit, das zugleich durch die Einforderung von Entscheidungen und Begründungen innerhalb dieses fiktiven Möglichkeitsraums unterlaufen wird, lässt sich somit als ein weiteres Spannungsfeld markieren.

Die Unterrichtsvideos wurden vor diesem Hintergrund als ein Distanz ermöglichendes Medium eingesetzt, zumal die Studierenden in den videographierten Situationen nicht involviert waren. In den mittels der Reflexionsmatrix vorgenommenen Auswertungen der Lehrveranstaltungen waren dabei entsprechende Entwicklungsprozesse in Form einer zunehmenden Aufmerksamkeit für Relevanzsetzungen der Akteur*innen und fachliche Vorstellungen der Schüler*innen zu erkennen. Dabei wurden auch in der fachlichen Einordnung und Reflexion verschiedene mögliche Intentionen der Akteur*innen berücksichtigt und abgewogen. Demgegenüber waren jedoch im letzten Bearbeitungsschritt – der Formulierung von Erwartungshaltungen und Handlungsoptionen – wiederum Eindeutigkeit herstellende und Handlungssicherheit suggerierende Schließungsfiguren zu beobachten (vgl. Jehle & McLean 2020, 205). Angesichts der vorangegangenen explizit fachdidaktischen Schwerpunktsetzungen war allerdings eine auffallend häufig anzutreffende Vernachlässigung fachlicher Reflexionen zugunsten allgemein pädagogischer Überlegungen zu verzeichnen (vgl. z.B. Baumert & Kunter 2006; Shulman 1987). Um dies weiter zu diskutieren, kann man den letzten Schritt in der Aufgabenstellung im Sinne Uwe Hericks (2006, 382-385) als Entwicklungsaufgabe in Form der Integration der Sach- und Beziehungsebene, der fachlichen Systematik, der Orientierung an Perspektiven der Schüler*innen sowie der eigenen Unterrichtsführung und Fragen des classroom managements interpretieren. Die beschriebene Beobachtung könnte dann auf die Bedeutsamkeit der Komponente eigener „bildungsbiographisch entstandene[r] und entwickelte[r] Überzeugungen und Orientierungen“ (Leonhard 2016, 53) als bezugsbildende Wissensform bei den zu treffenden Entscheidungen im Sinne subjektiver Vorstellungen vom eigenen Selbst als Lehrperson an dieser Schwelle der Bezugnahme auf die mögliche Gestaltung der eigenen zukünftigen Berufspraxis verweisen (vgl. Hericks 2006, 387, 418-420; Cramer u.a. 2019, 413; Wieser 2018, 646). Dieses implizite Unterlaufen der im Modell normativ angelegten von der reflexiven Distanzierung ausgehenden fachlich akzentuierten Einordnung und Reflexion am vorläufigen Abschluss dieses Reflexionsprozesses einer videographierten Unterrichtssituation kann somit als Ausdruck der Subjektivität der Lehramtsstudierenden interpretiert und diskutiert werden.

Hinsichtlich der markierten Entwicklungsaufgaben und institutionellen Rahmenbedingungen der Lehrkräftebildung eröffnet das Modell der Reflexionsmatrix und die mit ihm freigelegten Spannungsfelder die Möglichkeit der Diskussion, ob und wie die Vorbereitung auf diese Aufgaben im Rahmen von möglicherweise auch disziplinenübergreifend integrativen Lehrveranstaltungen in Form solcher fiktiven situativen Einbettungen und ihrer theoretischen Reflexion auch als Aufgabe der ersten Phase interpretiert und umgesetzt werden kann (vgl. dazu auch Häcker 2017). Denken ließe sich dies als fiktiver Möglichkeitsraum, der ein Spannungsfeld von Freiheitsmöglichkeiten und -einschränkungen eröffnet, das auf

der Planungsebene nicht aufgelöst, sondern (reflexiv) ausgehalten werden kann (vgl. z. B. Müller 2021), um unter institutionellen Bedingungen von Bildung die Freiheitsmöglichkeiten erwägen und nutzen zu können. Auf diese Weise kann die reflexive Wahrnehmung von Unterricht auf die Freiheits- und Entscheidungsmöglichkeiten und deren (unfreie) Bedingungen zugleich verweisen.

4 Strukturmerkmale von Reflexivität in der Lehrkräftebildung (Stefan Müller)

Zwei Modelle wurden skizziert, die im quantitativen und im qualitativen Paradigma empirische Zugänge zur Reflexivität aufzeigen. In den beiden Modellen zeichnen sich übergeordnete Thematiken ab, die als relevant gesetzt und jeweils bearbeitet werden. Um diese verbindenden Momente geht es im Folgenden, die als Spannungsfelder in eine Konzeption von reflektierter Normativität bzw. normierter Reflexivität in der Lehrkräftebildung eingehen.

4.1 Subjektivität zwischen Instrumentalisierung und Mündigkeit

In den beiden Modellen zur Erfassung von Reflexivität wird auf die besondere Bedeutung von ‚Subjektivität‘ verwiesen: Es geht um die je eigenen, individuellen Perspektiven auf exemplarisch ausgewählte pädagogische Situationen. Beide Modelle beruhen somit darauf, dass die Zugänge und Interpretationen von Lehramtsstudierenden zunächst und auch im Weiteren subjektiv gebunden sind. Aus einer mündigkeitsorientierten Perspektive kann die gegenseitige Angewiesenheit von Subjektivität und Reflexivität allerdings in eine problematische Schieflage geraten, wenn die eigenen subjektiven Zugänge als einzige, allgemeingültige und verbindliche Normalitätsvorstellungen für alle verallgemeinert werden. Instrumentalisierungen können aber auch in die andere Richtung weisen. Dann sind die Reflexionsaufgaben dazu da, aus der Mannigfaltigkeit der Praxis lediglich ein ‚richtiges‘ Ergebnis zu entnehmen. An dieser Stelle zeichnet sich ein Spannungsfeld reflektierter Normativität bzw. normierter Reflexivität in der Lehrkräftebildung ab, das ‚Subjektivität‘ zwischen Instrumentalisierung und Mündigkeit adressiert. Sichtbar wird dann, dass Einschränkungen und Begrenzungen auch durch gut gemeinte Reflexionsmodelle entstehen können, wenn sie den instrumentellen Zugriff auf die Subjektivität von Lehramtsstudierenden ausblenden. In mündigkeitsorientierten Modellen geht es demgegenüber um reflexive Bildungserfahrungen, die an die je individuelle, eigene Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten gebunden sind. Damit ist Reflexivität stets an Subjektivität gebunden, und zwar in einer besonders strengen Variante: Reflexivität wird nur über und *durch* Subjektivität erhalten, die reflexive Distanzierungsmöglichkeiten zu eigenen und anderen, individuellen sowie intersubjektiven und gesellschaftlichen Annahmen öffnet.

4.2 Theorie und Praxis

Deutlich wird in beiden skizzierten Modellen zudem, dass eine Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis eine professionalisierte Lehrkräftebildung in verschiedenen Hinsichten prägt. In den beiden skizzierten Modellen wird angestrebt, dass die Motive, die stillschweigenden Annahmen, die Rekonstruktion der Interaktionsmuster oder der institutionellen Rahmenbedingungen Aufschlüsse über alternative Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten bieten. Für professionalisierte Perspektiven, die einen distanzierten Blick auf die Praxis benötigen, ist hier sowohl ein Ausgangspunkt als auch ein Ziel enthalten. Unterlaufen werden können diese Räume der Distanzierung jedoch, wenn der Theorie-Praxis-Transfer lediglich aus der Perspektive diskutiert wird, wie beide in Übereinstimmung zu bringen sind. Reflexive Perspektiven benötigen demgegenüber strukturell stets ebenso eine distanzierte Befragung der Theorie und der Praxis. Dies ist unter anderem deshalb geboten, weil ansonsten eine problematische Asymmetrie entstehen kann, in der die real existierende Praxis lediglich daran gemessen wird, ob und inwiefern diese in der Theorie bereits kategorial erfasst ist, um dann nachweisen zu können, dass die vorfindliche Praxis den theoretischen Modellen (nicht) entspricht. Praxis zeichnet sich jedoch durch ein mannigfaltiges In-, Mit- und Gegeneinander aus, das durch die vorschnelle Einordnung in eine bereits bestehende ‚Theorie‘ auch enggeführt werden kann. Dann kann die Reflexion der mannigfaltigen Praxis auch erheblich beschränkt werden, wenn diese vor dem Hintergrund der jeweils präferierten Theorie vorschnell kategorisiert, eingeordnet und dadurch subsumiert wird. Aber auch umgekehrt können theoretische Möglichkeiten enggeführt werden, wenn theoretische Bezugnahmen ausschließlich der unmittelbaren Anwendung dienen sollen (Müller 2020, 55f.). Mündigkeitsorientierte Modelle streben dagegen an, die Verbindungslien und die *Differenzen von Theorie und Praxis* anzuerkennen. Daher zeichnet sich hier ein weiteres Spannungsfeld einer reflexiven Lehrkräftebildung ab. Es geht darum, die *Verbundenheit* und die *Trennung* von Theorie und Praxis zu berücksichtigen – um sowohl der Praxis als auch der Theorie *reflexiv distanziert* begegnen zu können.

4.3 Reflexivität unter institutionellen Bedingungen

Beide Modelle verweisen auf die bewusste und planmäßige Organisation von Reflexivität unter institutionellen Bedingungen. Diese Rahmenbedingungen überschatten Modelle reflexiver Lehrkräftebildung in mehreren Hinsichten: Was passiert beispielsweise, wenn Lehramtsstudierende den Reflexionsaufgaben nicht die Produktion sozialer Ungleichheiten entnehmen, sondern die herrschende Geschlechterasymmetrie affirmieren? Oder anders: Was passiert, wenn die Geschlechterasymmetrie erkannt, benannt und problematisiert wird und soziale Ungleichheiten gleichzeitig nicht gesehen werden? Oder was passiert in Hausarbeiten

ten und mündlichen Prüfungen, in denen deutlich wird, dass auswendig gelernte Worte zwar ‚richtig‘ wiedergegeben werden, der Inhalt aber unverstanden bleibt? In diesen Beispielen zeigt sich auch, dass auf Formen der Produktion von Reflexion, wie sie unter institutionellen Bedingungen stattfindet, noch einmal reflexiv reagiert werden kann und muss. Reflexivität unter institutionellen Bedingungen kann *immer* auch unterlaufen und der instrumentellen Verwendung anverwandelt werden. Wenn in der Lehrkräftebildung gefordert wird, Reflexivität zu zeigen, dann werden Lehramtsstudierende Reflexivität *zeigen* – ob das aber in der angestrebten Variante erfolgt, ist auch gekoppelt an die institutionellen Rahmenbedingungen, die dies verlangen, und an die Distanzierungsmöglichkeiten, die (nicht) angeboten werden. Je stärker diese ausschließlich formalisiert jenseits der eigenen Subjektivität verstanden werden, umso stärker tritt die distanzierte Auseinandersetzung mit den (eigenen und gesellschaftlichen) Vorstellungen eines ‚guten Unterrichts‘ in den Hintergrund (und umgekehrt).

4.4 Plurale und mehrperspektivische Modelle

Zudem liegen mit beiden Modellen Beschreibungen zur Erfassung, Dokumentation und Entwicklung von ‚Reflexivität‘ vor. Ermöglicht wird dadurch unter anderem auch, dass das empirisch vorfindliche In-, Mit- und Gegeneinander unterschiedlicher Wissensformen weiterführend operationalisiert werden kann. Im Blick auf eine professionalisierte Lehrkräftebildung kann daran anschließend eine ‚Matrix, die Phasen und Stufen kombiniert‘ (Adl-Amini & Seifert) bzw. die ‚Dimensionen der Reflexionsmatrix‘ (Jehle & McLean) weiterführend bearbeitbar werden. Im Hinblick auf die vorgestellten Modelle (Operationalisierungen zur Erfassung von Phasen und Stufen, Reflexionsmatrix mit Dimensionen) werden damit auch weitere Herausforderungen für den Ausbau mündigkeitsorientierter Modelle sichtbar. Erstens kann ein weiteres Spannungsfeld darin verortet werden, inwiefern Optionen zur *Erweiterung* und zur *Verhinderung* von Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten mit Reflexionsaufgaben in der Lehrkräftebildung verbunden sind. Mündigkeitsorientierte Möglichkeiten sind dann auch darin enthalten, wenn (unbeabsichtigte!) Nebenfolgen ebenfalls reflektiert werden können. Zweitens werden die Herausforderungen additiver Stufenmodelle sichtbar: Je klarer konturiert diese werden, umso stärker verschwimmt das In-, Mit- und Gegeneinander unterschiedlicher Wissensformen. Schließlich kann noch eine dritte Herausforderung entnommen werden: Die Bedeutung und Relevanz der divergierenden Paradigmen, sowohl der quantitativen als auch der qualitativen Zugänge, aber auch der unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Zugänge. Wenn beispielsweise aus einer systemtheoretischen oder aus einer feministischen Perspektive ‚Reflexivität‘ diskutiert wird, werden jeweils bestimmte Momente in den Vordergrund gerückt, andere in den Hintergrund. Ebenso rücken im quantitativen und qualitativen Paradigma bestimmte Annahmen stärker als Problem

und andere stärker als Lösung in den Blick. Die Bestrebung einer Operationalisierung oder auch die konstitutive Offenheit qualitativer Interpretationen kann zur genaueren Analyse führen, steht aber auf der anderen Seite des Spannungsfeldes auch vor der Gefahr einer Abschottung gegenüber anderen Perspektiven. Die problematischen Engführungen entstehen dann, wenn beide gegeneinander ausgespielt werden, und je dogmatischer ein solches Ausspielen erfolgt, umso deutlicher kann die jeweils eine Seite gegenüber der anderen Recht behalten. Eine Weiterentwicklung der Diskussion dürfte daher in anderen Wegen und Pfaden zu suchen sein. In den Mittelpunkt rücken dann (Minimal-)Bedingungen, die ein Modell von Reflexivität in der Lehrkräftebildung benötigt, das auf die eigene Normativität reflekieren kann. Dazu bietet sich eine doppelte Fragefigur an, die die jeweiligen Annahmen in den unterschiedlichen Paradigmen und erkenntnistheoretischen Zugängen in den Blick nimmt, die Normativität reflektiert und das jeweilige Modell von ‚Reflexion‘ auf seine normativen Implikationen befragt – aus einer Perspektive der Mündigkeit.

5 „Reflektierte Normativität, normierte Reflexivität“ als mündigkeitsorientierte Fragefigur

Begründet vermutet werden kann, dass in Modellen reflexiver Lehrkräftebildung gemeinsame Bezüge darin bestehen, in der Organisation von Bildungserfahrungen unter institutionellen Bedingungen die bislang zur Verfügung stehenden Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten zu unterstützen und zu erweitern. Die Versprechen in der Linie der Mündigkeit lauten an dieser Stelle: Die Unterstützung der Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten der Lernenden bilden das Bezugsproblem, auf das sich die verschiedenen Modelle von Reflexivität zurückführen lassen. Eine mündigkeitsorientierte Ausgestaltung wird hier daran orientiert sein, sowohl praktisch als auch theoretisch ein multiperspektivisches Aushalten von verschiedenen, gleichermaßen ‚richtigen‘ Zugängen und Interpretationen, Such- und Orientierungsbewegungen zur eigenen Verortung erfahrbar werden zu lassen, Distanzierungs- und Reflexionserfahrungen zu öffnen.

Vorausgesetzt ist dabei, dass ‚Entweder-oder‘-Annahmen ebenfalls reflektiert werden. Dann können Bezugnahmen auf Reflexivität aus normativer Perspektive nicht nur hervorgehoben *oder* nur problematisiert werden. Und auch umgekehrt: Bezugnahmen auf Normativität können dann aus reflexiver Perspektive nicht nur betont *oder* nur problematisiert werden. Dazu bietet sich die Fragefigur ‚Reflektierte Normativität, normierte Reflexivität‘ an, um bereits anzudeuten, dass beide auch zusammenhängen und aber unterlaufen werden, wenn die Mündigkeit der Beteiligten instrumentalisiert und untergraben und nicht anerkannt und gefördert wird.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469-520.
- Bräuer, G. (2014): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen. Toronto: Budrich.
- Breidenstein, G. (2012): Ethnographisches Beobachten. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS. 27-44.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M. & Emmerich, M. (2019): Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (3), 401-421.
- Dewey, J. (1910/2002): Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. Zürich: Pestalozzianum.
- Dewey, J. (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. J. Oelkers, (Hrsg.). 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Dewey, J. (1927/1988): The Later Works, 1925 – 1953 (Vol. 2). Essays, Reviews, Miscellany, and The Public and Its Problems. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1938/1998). Experience and education: The 60th anniversary edition. West Lafayette, Ind: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. & Bentley, A. F. (1949): Knowing and the known. Boston: The Beacon Press, S. 270-286. Abgedruckt und übersetzt in: H. Schreier (1994): John Dewey. Erziehung durch und für Erfahrung. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta. 310–327.
- 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: Julius Klinkhardt Verlag. 21-45.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inklusiven“ Zeiten. In: Erziehungswissenschaften 26, 81-89.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995): Reflection in Teacher Education. Towards Definition and Implementation. In: Teaching and Teacher Education, 11(1), 33-49.
- Helsper, W. (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 162-168.
- Helsper, W. (2015): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 8. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 521-569.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2016): Qualitative Verfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbispiel. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 76-128.
- Jehle, M. & McLean, P. (2020): Videobasierte Lehrveranstaltungsformate zur Förderung von Reflexivität in der sozialwissenschaftlich-historischen Lehrer*innenbildung. In: K. Hauenschmid, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff & S. Zourelidis (Hrsg.): Videografie in der Lehrer*innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale. Sonderheft der Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung 1. Hildesheim. 198-208. DOI: 10.18442/100. URL: <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/docId/1043> (Abrufdatum: 15.09.2021).
- Jehle, M. (2022): Ethnomethodologisch gestützte Rekonstruktionen in der videobasierten Erforschung kommunikativer Lehr- und Lernprozesse. In: E. Firsova, M. Grieger, S. Ivens, P. Klingler & B. Vajen (Hrsg.): Methoden der politikdidaktischen Theoriebildung und empirischen Forschung. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag: 158-175.

- King, P. M. & Kitchener, K. S. (2002): The Reflective Judgment Model: Twenty years of research on epistemic cognition. In: B. Hofer & P. Pintrich (Hrsg.): Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 37-61.
- Kolb, David A. (2015): Experiential learning theory: Experience as the source of learning and development. 2. Aufl. Upper Sadle River, New Jersey: Pearson Education Inc.
- Korthagen, F. A. J. (2001): A Reflection on Reflection. In: F. A. J. Korthagen (Hrsg.): Linking Practice and Theory. The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah: Routledge, 51-68.
- Leonhard, T. (2016): Reflexion im Portfolio. In: S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Praxis, Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 45-58.
- 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. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 46-55.
- Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V. & Wengert-Richter, P. (2010): Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In: A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 111-127.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Vol. 4 (2), 240-270.
- McLean, P. (2021). Vermittlung von Theorie für die Deutung der Praxis in der Geschichtslehrer- und Geschichtslehrerinnenbildung - konzeptionelle Überlegungen zur Ausbildung und Förderung reflexiver Wahrnehmung von Geschichtsunterricht auf der Grundlage videobasierter Blended-learning-Szenarien. die hochschullehre 7/2021. DOI: 10.3278/HSL2101W. URL: <https://www.wbv.de/artikel/HSL2101W> (Abrufdatum: 10.06.2022).
- Müller, S. (2018): Reflexivität als Bezugsproblem der Lehrerbildung. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 173-186.
- Müller, S. (2020): Das Versprechen vom Bessermachen. Reflexion und Kritik im Kontext institutioneller Bildung. In: Inter- und transdisziplinäre Bildung (itdb), Jg. 2, H. 2. Online unter: <https://zenodo.org/record/3734998> (Abrufdatum: 29.04.2022)
- Müller, S. (2021): Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Neuweg, G. H. (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft, 23 (43), 33-45.
- Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. New York: Basic Books.
- Seifert, A. & Gerholz, K.-H. (2022): Demokratiepädagogik und Hochschule: Förderung kritisch-reflexiven Denkens. In: W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 578-590
- Seifert, A. (im Druck): John Deweys Blick auf Wissenschaftliches Denken und Handeln. Konsequenzen für die Hochschullehre am Beispiel von Service-Learning. In: S. Richter & B. Egloff (Hrsg.): „Erziehungswissenschaftlich Denken und Arbeiten. Ein Buch für Studium und Lehre“. Reihe: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Goethe-Universität Frankfurt.
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: The Harvard Educational Press 57 (1), 1-21.
- Weber, N. (2021). Reflexionskompetenz im ePortfolio. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wieser, C. (2018): Evidence and its integration into teacher knowledge: foucaultian perspectives to link research knowledge and teaching. In: Journal of Education for Teaching 44 (5), 637-650.