

Pollmanns, Marion; Griewatz, Hans-Peter; Hünig, Rahel; Jornitz, Sieglinde; Kabel, Sascha; Leser, Christoph; Mayer, Ben

Wie (angehende) Lehrpersonen über Unterricht nachdenken bzw. nachdenken sollen. Professionalisierungstheoretische Analysen von Reflexionskrisen

Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 58-76. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Pollmanns, Marion; Griewatz, Hans-Peter; Hünig, Rahel; Jornitz, Sieglinde; Kabel, Sascha; Leser, Christoph; Mayer, Ben: Wie (angehende) Lehrpersonen über Unterricht nachdenken bzw. nachdenken sollen. Professionalisierungstheoretische Analysen von Reflexionskrisen - In: Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 58-76 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254037 - DOI: 10.25656/01:25403

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-254037>

<https://doi.org/10.25656/01:25403>

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-Licence: <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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Marion Pollmanns, Hans-Peter Griewatz,
Rabel Hünig, Sieglinde Jornitz, Sascha Kabel,
Christoph Leser und Ben Mayer*

Wie (angehende) Lehrpersonen über Unterricht nachdenken bzw. nachdenken sollen. Professionalisierungstheoretische Analysen von Reflexionskrisen

Abstract

Ausgehend von professionalisierungstheoretischen Überlegungen dazu, inwiefern Reflexivität in strukturtheoretischer Perspektive als Professionalisierungsziel der Lehrerbildung angesehen werden kann, werden methodologische Voraussetzungen der Erforschung des Reflektierens von Lehrpersonen benannt, bevor dann Erkenntnisse aus objektiv-hermeneutischen Analysen unterschiedlicher Reflexionsanlässe bzw. Reflexionen dargelegt und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Auf dieser Basis wird abschließend diskutiert, wie die Befunde zu verschiedenen Reflexionskrisen professionalisierungstheoretisch verstanden werden können bzw. welche Konsequenzen sich daraus für die kasuistische Erforschung von Krisen (in) der Professionalisierung ziehen lassen.

1 Zur Rekonstruktion pädagogischer Reflexion: Professionalisierungstheoretische, schulpädagogische und methodologische Prämissen

Von Lehrpersonen eine gesteigerte Reflexivität ihres Handelns zu fordern, erscheint unstrittig; sie kann als ein Ausweis ihrer Professionalität gelten. Dem entspricht, dass sich in der Praxis vielfältige Angebote für (angehende) Lehrpersonen finden, die Unterstützung dabei versprechen, über (ihren) Unterricht bzw. über schulische Praxis zu reflektieren. Uns interessieren sowohl solche Reflexionsangebote als auch, wie mit ihrer Hilfe reflektiert wird.¹

1 Wir versuchen hier, den Ertrag unseres Symposions „Reflexionskrisen: Professionalisierungstheoretische Analysen von Vollzügen der und Daten für die Reflexion von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern“ festzuhalten. Dessen einzelne Beiträge binden wir dazu zusammen.

Um dies zu verstehen, erscheint es uns unzureichend, nach der „Ausprägung reflexiver Kompetenz“ (von Aufschnaiter u. a. 2019, 153) zu fragen, da dies „im Sinne einer Graduierung von Kompetenz“ (ebd.) auf eine quantitative Bestimmung des Grades, in dem zuvor festgelegte „Qualitätsmerkmale“ (ebd.) vorhanden sind, hinausliefe, wodurch die qualitative Spezifik verschiedener Fälle von Reflexion aus dem Blick geriete. Wir wenden uns daher dem Reflektieren von (angehenden) Lehrpersonen kasuistisch zu und rekonstruieren die fallspezifische Qualität als *Art und Weise* der jeweiligen Reflexion. Dies erfolgt einmal unter Bezug auf universitäre Lehrveranstaltungen, in denen die Herausbildung eines „Habitus der wissenschaftlichen, erkenntniskritischen Reflexion“ (Helsper 2021, 289) befördert werden soll, wobei „Reflexion“ als notwendig krisenhafter Prozess der Distanzierung zu biographisch unbewusst inkorporierten, vorwissenschaftlichen „Normalvorstellungen“ von Schule und Lehrerhandeln angestrebt wird. Zudem nehmen wir Reflexionsangebote für die institutionalisierte professionelle Praxis in den Blick: zum einen in Form fallspezifischer Supervision, zum anderen am Beispiel der Reflexionshilfen, die sog. Lernplattformen Lehrpersonen offerieren. Durch diese Rekonstruktionen geben wir Einblick in das Reflektieren von Lehrpersonen und dessen Rahmenbedingungen. In allen drei Fällen arbeiten wir spezifische „Krisenkonstellationen“ (ebd., 357) heraus.

Die Befunde der jeweiligen Analysen diskutieren wir auf der Folie der revidierten Theorie professionellen Handelns Ulrich Oevermanns (1996). Damit erachten wir die von Claudia Scheid (2019, 3) formulierte Frage, „ob die Tätigkeit des Lehrens als eine professionalisierte bzw. professionalisierungsbedürftige einzuordnen und wie diese in diesem Fall zu modellieren sei“, in ihrem ersten Teil als positiv beantwortet und ziehen hinsichtlich ihres zweiten Teils eine schulpädagogische Modellierung der Tätigkeit des Lehrberufs heran. Als charakteristischen „Strukturkern“ professionellen *pädagogischen* Handelns verstehen wir dabei dasjenige, was empirisch betrachtet Unterrichten von anderen Formen sozialer Praxis (vgl. Geier & Pollmanns 2016) zentral unterscheidet: erstens der Primat der Wissensvermittlung, zweitens die Aufgabe der Vermittlung der zu inkorporierenden handlungsleitenden sozialen Normen und dies beides drittens zum Zweck der Geburtshilfe bei der auf Schülerseite zu leistenden Erzeugung neuer Einsichten (vgl. Helsper 2014, 218f.). Mit der Erzeugung neuer Einsichten geht es um mehr als nur um Wissensvermittlung und -aneignung: Es geht um Bildung und insofern zugleich mit der Entwicklung eines Weltverhältnisses, das sich – wie auch immer dies zu fassen ist – als adäquates darstellen muss (vgl. Frost 2011, 303), um Subjektwerdung; Unterricht betrifft damit notwendig immer die ganze Person in ihrer krisenhaften Auseinandersetzung mit Welt. In ihm werden Heranwachsende aber auch deshalb nicht allein in ihrer Rolle als Schüler, sondern als ganze Personen adressiert, weil sie bis zum Ende der Adoleszenzkrise – wie Oevermann (1996, 38) prägnant herausstellt – zu reinem Rollenhandeln noch gar nicht in der Lage

sind. Vielmehr bedürfen sie erzieherischer Hilfe hinsichtlich des methodisierten Zugriffs auf jene Welt, in der sie sich als Subjekte zu verorten haben. Auch diese erzieherische Hilfe ist Teil der „stellvertretenden Krisenbewältigung“, die Lehrpersonen gemäß dieser Theorie im Unterricht zu leisten haben. Weil sich Unterricht nicht in einer reinen Wissensvermittlung erschöpft, für die sich Lehrpersonen nur einer richtigen Vermittlungstechnik bedienen müssten, ist Unterrichten weder technologisierbar noch standardisierbar (vgl. Oevermann 1996, 135ff.). Unterrichtliche Vermittlung als Prozess des Entbindens, Durchschreitens und Lösens von Krisen steht damit immer in der Gefahr eines Scheiterns. Und weil ein solches Scheitern folgenreich für die somato-psychosoziale Integrität des bzw. der Heranwachsenden wäre, ist das pädagogische Vorgehen der stellvertretenden Krisenbewältigung grundsätzlich begründungs- und reflexionsbedürftig. Die reflexive Selbstkontrolle ist demnach auch als ethische Verpflichtung dieser Professionen zu verstehen. Sie ist konstitutiv für die freie Ausübung der Beziehungsarbeit im pädagogischen Arbeitsbündnis. Deshalb wird „der Reflexion ein großer Stellenwert sowohl beim Aufbau pädagogischer Professionalität als auch für professionell pädagogisches Handeln“ (Häcker 2019, 84) beigemessen.

Als notwendigen inhaltlichen Bezugspunkt dieser Reflexion erachten wir mit Andreas Gruschka (2013, 57) die spezifische Strukturlogik von Schulunterricht als „widersprüchliche Einheit“ von Erziehung, Bildung und Didaktik und ihrer gesellschaftlichen Bedingungen (ebd., 17ff.). Denn zum einen ist im unterrichtlichen Handeln die Logik didaktischer Wissensvermittlung verschränkt mit jener bildnerischen Logik der Beförderung des Ich-Welt-Verhältnisses auf Basis fachspezifischer Welterkenntnismöglichkeiten und jener der erzieherischen Anleitung zur Herausbildung von Mündigkeit. Zum anderen sind Lehrpersonen herausgefordert, diese drei Aspekte unter den Bedingungen von Schule als gesellschaftlicher Institution zu einer Einheit zu verbinden. Indem wir Reflexion(skrisen) nicht losgelöst vom Gegenstand der Reflexion – Schule und Unterricht in ihrer pädagogischen Gestalt – betrachten, beziehen wir eine Gegenposition zu Tendenzen, „Reflexivität“ auf eine allgemeine Leerformel „für eine erwünschte Verbesserung der Lehrarbeit oder die Gewährleistung von Steigerungsfähigkeit überhaupt“ (Reh 2004, 358) zu reduzieren. Vielmehr kritisieren wir den mit der professionalisierungstheoretischen Indifferenz solcher Postulate einhergehenden Trend der psychologisierenden Individualisierung von Reflexion und Reflexivität, mit der die soziale, institutionelle Vermitteltheit der subjektiv zu reflektierenden Handlungsprobleme aus deren Bedingungsgefüge ausgeblendet wird (vgl. Häcker 2019, 17). Inwiefern es professionalisierungstheoretisch aufschlussreich sein kann, zu bestimmen, ob und inwiefern (angehende) Lehrpersonen je besondere Formen der Bearbeitung allgemeiner professionsspezifischer Handlungsprobleme in den Blick nehmen (sollen), möchten wir im Folgenden verdeutlichen; in unserer Perspektive sind diese im Vollzug der sozialen Praxis emergenten Handlungsprobleme

also als mit der allgemeinbildenden Zwecksetzung der Institution Schule bzw. des Unterrichts vermittelte zu verstehen, um in der Analyse der Praxisprotokolle das Reflexivitätspostulat überhaupt in seiner schulpädagogischen Spezifik professionalisierungstheoretisch fassen zu können.

2 Empirische Befunde dazu, wie (angehende) Lehrpersonen über Unterricht nachdenken (sollen)

Befunde unserer Fallstudien, die jeweils auf objektiv-hermeneutischen Analysen beruhen, plausibilisieren wir anhand einzelner Sequenzen natürlicher Protokolle. Sie dokumentieren Reflexionen angehender bzw. praktisch tätiger Lehrpersonen bzw. Angebote dazu, entstammen insofern verschiedenen Phasen der Lehrerbildung.

2.1 Reflexionskrisen in kasuistischer Lehre

Sich Aufgaben von Lehrpersonen, Schule insgesamt und speziell Unterricht mit den Mitteln der Wissenschaft zu erschließen, gehört zum Anspruch der ersten Phase der Lehrerbildung. Kasuistische Lehrerbildung versucht dies u. a. durch Fallstudien schulischer Wirklichkeit einzulösen. Sie erscheint auch geeignet, um, wie allgemein gefordert wird, über das Verhältnis der Schule zu den differenten Herkünften der Schüler*innen nachzudenken. Hier möchten wir zeigen, inwiefern Student*innen in einem schulpädagogischen Masterseminar zu „Herkunftsdifferenz im Unterricht“ das Seminarthema in ihrer kasuistischen Arbeit reflektieren, um ihre Form der Fallarbeit dann mit Mustern von Reflexionskrisen, welche wir als Professionalisierungskrisen deuten, zu vergleichen, die in früheren Studien aufgefunden wurden.

Nach mehreren Seminarsitzungen, in denen verschiedene Ansätze der Rekonstruktion von Bildungsungleichheit diskutiert und im Plenum Unterrichtssequenzen objektiv-hermeneutisch analysiert wurden, sollen die Student*innen an selbstgewählten Unterrichtstranskripten untersuchen, wie die jeweilige Lehrperson mit Differenz umgeht. Dabei soll nicht davon ausgegangen werden, die Herkunft der einzelnen Schüler*innen und die diesbezüglichen Differenzen seien als diese bzw. an sich pädagogisch von Belang, sondern davon, sie seien potentiell bedeutsam für das Lernen, das an allgemeinbildenden Schulen alle Heranwachsenden als Schüler vollziehen sollen. Inwiefern das Material, das eine studentische Vierergruppe gewählt hat, dazu überhaupt Anlass geben könnte, sei grob skizziert, bevor wir anhand eines Transkripts ihrer Gruppenarbeit untersuchen, wie sie das tut.

2.1.1 Zum Umgang mit Herkunftsdifferenz zu Beginn des gewählten Unterrichts

Das von den vier Studierenden ausgewählte Transkript protokolliert die Eröffnung der Englischstunde einer sechsten Gymnasialklasse wie folgt:

„Lw: Thema ist past tense. Das Kennt ihr ja schon. Wer kann sich dazu mal melden und was zu den Formen sagen! Wie es gebildet wird, ob es Ausnahmen gibt. Traut sich jemand? Sonst frag' ich mal jemand. Ist ganz leicht. Wie wird past tense gebildet? Ist eine Vergangenheitsform.“ (Sippel 2006, 1)

An der Sequenz ist in der Hinsicht des Umgangs mit Herkunftsdifferenz auffällig, dass die Lehrperson mit „Das kennt ihr ja schon“ (ebd.) differenznivellierend eine egalisierende Zuschreibung vornimmt: Das Unterrichtsthema – es handelt sich um „past tense“ (ebd.) – wird als von allen bereits gekanntes benannt. Das zustimmungserheischende „ja“ verweist zudem darauf, dass diese Erwartung aus Sicht der Lehrperson Konsens ist. Für sie gilt *past tense* als erfolgreich vermittelt – ein faktisches Nichtkennen würde folglich ihre Erwartung enttäuschen. Damit entsteht die Spannung, dass Thema sein soll, was entweder bereits Thema war oder als auf anderem Wege bekannt gilt und daher nicht mehr Thema sein soll. Diese wäre geringer, würde lediglich daran erinnert, man habe sich ja bereits mit *past tense* befasst, oder gesagt, diese Vergangenheitsform stehe im Lehrplan für das vorherige Schuljahr. Mit Blick darauf, wie unterrichtlich mit Herkunftsdifferenz umgegangen wird, lässt sich aus der Sequenz wegen der „Kennt ihr“-Zuschreibung die Hypothese entwickeln, dass mögliche Unterschiede, in denen sich die „Herkunftsdifferenz im Unterricht“ manifestiert, durch die Didaktik der Lehrperson nicht bearbeitet werden.

Nach der Nennung einiger Aspekte des *past tense*, zu denen sich die Schüler*innen äußern sollen, fragt die Lehrperson: „Traut sich jemand?“ (ebd.) Augenscheinlich folgt der Meldeaufforderung niemand, was zweifeln lassen könnte, die Bekanntheitsunterstellung treffe zu. Irritiert wirkt die Lehrperson nicht, ihre Frage verweist vielmehr darauf, dass sie Zögern geradezu erwartet, weil sich die Schüler*innen angesichts einer Herausforderung o.Ä. überwinden müssen. Ihre Beteiligung am Unterricht erscheint dadurch als gefahrvolles Unternehmen: Man muss mutig sein. Da zuvor behauptet wurde, man bewege sich auf vertrautem Terrain, kann sich die Herausforderung nicht durch Unbekanntes ergeben. Die Gefahr, die aus Sicht der Lehrperson besteht, ist also die des Nicht-Reproduzieren-Könnens des als bekannt unterstellten Gegenstands: Gerade weil *past tense* als bekannt gilt, droht Gefahr, wird sein Nichtkennen kenntlich.

Auch wenn in der Eröffnung also nicht direkt mit (Herkunfts-)Differenz umgegangen wird, finden sich diesbezüglich relevante Aspekte: Der Lehrperson zufolge ist das Thema bereits bekannt („Kennt ihr“). Zugleich baut sie gerade nicht darauf, jeder verfüge über die Sache („Traut sich jemand?“). Indem sie deren Re-

produktion als Mutprobe für die Schüler*innen darstellt, macht sie ein mögliches Nichtkennen zu deren Problem: Es droht als Unterbietung der unterrichtlichen Erwartung externalisiert zu werden. Unterrichtend wird Unterricht demnach sowohl als Ursache als auch als Bearbeitungsort von Differenz auszuschließen versucht.

2.1.2 Zur Arbeit der studentischen Gruppe am Fall: Zwischen Legitimation und Schelte des Handelns der Lehrperson

Wie deutet nun die studentische Gruppe die Eröffnungssequenz? Dies zeigen wir hier anhand ihrer Befassung mit den beiden betrachteten Stellen auf.

Ole² und Lisa deuten „Das kennt ihr ja schon“ als Ausdruck einer Erwartung oder Voraussetzung (vgl. Kabel & Stöhrmann 2020, Z. 231f.). Ole führt dazu aus, es werde „vorausgesetzt, dass die das schon kennen, weil die es in der fünften Klasse gemacht haben oder sonst irgendwann“ (ebd., Z. 232f.). Der Sinn der Sequenz wird damit nur insofern ausgelegt, dass ihre Voraussetzungen betrachtet werden: Es werden Bedingungen benannt, die das Verhalten der Lehrperson legitim erscheinen lassen. Auch weitere Ansätze zur Bestimmung der Erwartungshaltung der Lehrperson münden in Imaginationen von Unterrichtssituationen, in denen diese plausibel wäre (vgl. ebd., Z. 236ff.). Häufig latent, mehrfach auch explizit tauchen so Normalvorstellungen von Unterricht auf, an denen die konkrete Praxis gemessen wird. Die Erwartung der Lehrperson wird dabei nicht auf ihre pädagogische Struktur befragt und auch nicht auf die Seminarfrage bezogen.

Dagegen wird, wenn Ole in „Das kennt ihr ja schon“ ein Vertrauen der Lehrperson identifiziert (vgl. ebd., Z. 286f.) und Dirk erkennt, sie unterstelle damit, „dass alle das noch drauf haben“ (ebd., Z. 300f.), Vermittlung als pädagogisches Verhältnis thematisch. In seinem Erklärungsversuch: „weil sie sich vielleicht Arbeit sparen will“ (ebd., Z. 303) hebt Dirk dann jedoch nicht auf pädagogische Gründe ab und wendet sich zudem mit der Intention der Lehrperson etwas methodisch Nicht-Zugänglichem zu. Die Auslegungsbemühungen stürzen so in eine unvermittelte Lehrerschelte jenseits der Protokollerschließung ab. Die Gruppe prüft Dirks These nicht; ergänzt durch Oles Deutung, „gleichzeitig“ werde „so ein bisschen Druck auf[ge]baut“ (ebd., Z. 304f.), bildet sie vielmehr den Abschluss ihrer Arbeit an der genannten Protokollstelle.

Auch in ihren Auslegungsversuchen von „Traut sich jemand?“ fragt die Gruppe danach, unter welchen Bedingungen das Geschehen als legitim bzw. realitätsgerecht anzusehen wäre (vgl. ebd., Z. 875-1058). Können sie solche nicht ausmachen, üben die Student*innen auch hier Kritik am Handeln der Lehrperson, weshalb sich das zuvor als charakteristisch für ihre Arbeit am Fall Herausgestellte reproduziert.

2 Alle Gruppenmitglieder firmieren hier unter Pseudonymen.

In keiner Weise bezieht die Gruppe ihre Interpretation der Sequenzen demnach auf das Seminarthema; auch nicht in der Weise, dass sie feststellte, der gewählte Fall sei für dieses Thema unergiebig. Unsere Rekonstruktion führt zu der Hypothese, dass weder Aspekte des Falls als relevant für „Herkunftsdifferenz“ bestimmt werden, noch Zweifel aufkommen, der selbst gewählte Fall werfe dafür etwas ab. Mehr noch, es ist gar kein Versuch erkennbar, durch die intensive Auslegung der einzelnen Transkriptstellen *eine Frage* zu beantworten. Objektiv liegt damit bezogen auf die Aufgabe der Rekonstruktion der unterrichtlichen Praxis die Krise der Abwesenheit einer Fallbestimmung vor. Subjektiv empfinden die Interpretierenden die Abwesenheit einer Fallbestimmung nicht als Krise, bezweifeln an keiner Stelle die Sinnhaftigkeit des Vorgehens. Für sie erweist sich ihr Analysieren ohne distinkte Frage offenbar als produktiv: Sie bemühen sich, die betrachtete Praxis als legitime nachzuvollziehen; sofern ihnen das gelingt, rationalisieren sie die Praxis. Dass sie Aspekte, die sich dem sperren, auf unlautere Absichten der Lehrperson zurückführen, macht die Rationalität unterrichtlicher Praxis perfekt.³

2.1.3 Fallbestimmungs- als Reflexion- und Professionalisierungskrise

Das Ausbleiben einer methodischen Reflexion der pädagogischen Struktur der protokollierten Praxis ist im Fall dieser Gruppe für uns von besonderem Interesse. Da ihr kasuistisches Arbeiten durch das Seminar, in dem es stattfindet, thematisch gerahmt ist, vermuteten wir, auf andere Krisen als jene der Fallbestimmung zu stoßen, die wir für das Analysieren in Schulpraktischen Studien bereits bestimmt haben (s.u.). Dass die studentischen Gruppen dort vor der Aufgabe stehen, eine eigene Fallbestimmung vorzunehmen, erachteten wir nämlich letztlich als Bedingung der Möglichkeit von Fallbestimmungskrisen. Doch der hier vorgestellte Fall zeigt, dass es gerade keinen Unterschied ums Ganze macht, wenn die Fallbestimmung vorgegeben ist.

Zu den von uns bislang identifizierten Formen von Fallbestimmungskrisen,

- dem Methodenexerzitium als der ziellosen Methodenanwendung ohne Erkenntnisinteresse (vgl. Pollmanns u. a. 2017)
- und der Hypothesenprüfung mit unnötiger Nutzung der Rekonstruktionsmethode (vgl. Kabel u. a. 2020),

kommt daher eine dritte hinzu: die vermeintlich analytische (De-)Legitimation der Praxis.

Sie mündet in eine „normative Vermessung“, wie sie Frank Ohlhaver (2009) als eines von fünf Mustern in verschrifteten Fallstudien von Student*innen fand. Die Praxis wird dann wesentlich mittels eines von außen angelegten Maßstabs kritisiert, ohne sie in ihrer Strukturlogik zu erschließen.

3 Die gewählte Unterrichtsstunde mag der Gruppe durch ihre Analyse zu einem Fall von „unlauteren Absichten eine Lehrperson“ werden – ein Eindruck, der jedoch darauf beruhte, dass sie die Regeln bzw. Grenzen der Rekonstruktionsmethode nicht geachtet haben (s.o.).

Während Ohlhaber dies auf ein Umgehen des wissenschaftlichen Analyseverfahrens zurückführt, zeigt der Blick in die Interpretation der hier betrachteten Gruppe jedoch, dass sie nicht gänzlich auf methodische Analyse verzichtet, sondern ihr diese zum Mittel ihrer „normativen Vermessung“ wird. Ihre Resultate könnten den Student*innen daher als wissenschaftlich fundiert erscheinen, was der intendierten Professionalisierung zuwiderliefe. Gegen ihre Absicht würde die kasuistische Lehre der Deprofessionalisierung dienen, da eingebrachte Normalvorstellungen, wenn auch vermeintlich, wissenschaftlich nobilitiert werden.

Es hat den Anschein, dass einige Gruppenmitglieder sich gegen Irritationen, die ihr Rekonstruieren schulischer Wirklichkeit bereithält, durch „normative Vermessung“ immunisieren. Deren Maßstab bildet hier nicht der Heterogenitätsdiskurs; insofern wird ihnen nicht nur die schulische Wirklichkeit durch das Thema des Seminars nicht fraglich, sondern dieses wird auch nicht zum Aspekt ihrer Legitimation resp. Schelte. Die thematische Rahmung erscheint der „Vermessung“ demnach nicht zuzuarbeiten; auf wissenschaftlich offerierte Normative ist die vermeintlich analytische (De-)Legitimation der Praxis aber augenscheinlich auch gar nicht angewiesen.

2.2 An den Grenzen pädagogischer Professionalität: Supervision als Ort pädagogischer Reflexion durch Lehrpersonen und Lehramtsstudierende

Supervision beansprucht, der fallbezogenen Reflexion pädagogischen Handelns zu dienen, konkret, indem Angehörige professionalisierungsbedürftiger Berufe sich über Fälle beraten. Das Setting reklamiert, in besonderer Weise Gelegenheit zur Reflexion zu geben; entsprechend stellen sich die Teilnehmenden qua Teilnahme unter den Anspruch, ihre berufliche Praxis im Modus Professioneller zu reflektieren.

Der vorliegende Fall (vgl. Leser & Jornitz 2021) stammt aus einem Projekt, in dem Lehrkräfte-Supervisionen an verschiedenen Schulformen aufgezeichnet, transkribiert und objektiv-hermeneutisch rekonstruiert wurden.⁴ Der Kontext des Falles ist eine schulinterne, freiwillige Supervision an einer Gemeinschaftsschule, die von einem externen Supervisor geleitet wird. In der ausgewählten Sitzung berichtet eine Lehrerin des Grundschulbereichs von einer Schülerin, die augenscheinlich Gewalt von ihrer Mutter erfährt. Inwiefern diese Vermutung begründet ist, muss hier außen vor bleiben. Ihre Fallschilderung eröffnet die Lehrerin mit folgender Äußerung:

4 Es handelt sich um das von Sieglinde Jornitz (DIPF) und Christoph Leser (Goethe-Universität) durchgeführte Projekt „Das Pädagogische im Fall – Zur Reflexion pädagogischer Praxis in kollegialen Gesprächen zwischen Lehrerinnen und Lehrern“. Gegenstand der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktionen sind fallbezogene Reflexionen pädagogischer Praxis. Aus professionalisierungstheoretischer Perspektive wird nach der Konstitution pädagogischer Fälle und einer professionalisierenden Wirkung ihrer kollegialen Bearbeitung gefragt.

„Ähm, also ich glaub die Fragestellung, die (..) ähm, mich am meisten belastet, ist die, ähm, dass mir die nicht bewusst sind, also ich würd am liebsten das Kind jetzt jeden Tag mit nach Hause nehmen, um es zu schützen, also aus'm Gefühl heraus [...]“. (Leser 2017b, Z. 1ff.)

Die Lehrerin berichtet von einer Situation, in der sie an professionelle Grenzen stößt. Die Gewalterfahrungen, denen ihr das Mädchen ausgesetzt zu sein erscheint, sind im häuslichen Umfeld zu verorten. Pädagogische Interventionen, die die Schülerin vor solchen Erfahrungen schützen könnten, liegen nicht im Zuständigkeitsbereich von Lehrkräften. Das weiß die Lehrerin zweifellos und doch beklagt sie einen Mangel an Bewusstheit jener Grenzen, die sie in Gedanken zu überschreiten trachtet.

Viel deutlicher als in dem bloßen Wunsch, das Kind in ihre Obhut zu nehmen, zeigt sich die Entgrenzungsdynamik darin, dass die Lehrerin die notwendige Delegation der Fallzuständigkeit für die befürchtete Kindeswohlgefährdung an das zuständige Jugendamt zunächst vermeidet und stattdessen versucht, durch den Einsatz von Verstärkersystemen das Kind dazu zu veranlassen, sein Verhalten so anzupassen, dass die Übergriffe der Mutter am Morgen ausbleiben (vgl. ebd., Z. 317ff.). Die Entgrenzung zeigt sich durch ein pädagogisches Hineinagieren in die Familie, das die Verantwortungsverhältnisse zwischen Mutter und Kind faktisch auf den Kopf stellt.

Inwiefern kommt es nun im Rahmen der Supervision zu einer reflexiven Bearbeitung der sich zeigenden Entgrenzungsdynamik im Hinblick auf die Einrichtung eines der Schülerin dienlichen Arbeitsbündnisses? Nach einer ausgedehnten Fallexposition, die fast die Hälfte der Sitzungszeit in Anspruch nimmt, formuliert der Supervisor stellvertretend für die Falleinbringerin die für die Fallbearbeitung leitende Fragestellung wie folgt: „Dann ham mer ne klare Fragestellung, ne? Was kann dir helfen, dich besser vom Kind und dessen Schicksal abzugrenzen?“ (ebd., Z. 548ff.) Überraschend wird die von der Lehrerin eingebrachte Entgrenzungsthematik vom Supervisor als Problem emotionaler Abgrenzung gedeutet. Im Fokus steht damit nicht die Herstellung eines Bewusstseins von professionellen Grenzen, was Perspektiven der Ausgestaltung der professionellen Rolle innerhalb dieser Grenzen einschliesse. Vielmehr erscheint die emotionale Abgrenzung „vom Kind und dessen Schicksal“ gleichsam als psychodynamische Voraussetzung für die Delegation der Fallverantwortung an das Jugendamt. Diese herzustellen, wird als Ziel der supervisorischen Fallbearbeitung bestimmt.

Diese Rahmung steht in Zusammenhang mit einer vorherigen Äußerung des Supervisors in der Phase der Fallexposition: Die erfolgte Delegation an das Jugendamt habe zur Folge, dass „die Verantwortung für die weiteren Schritte im Jugendamt“ lägen und die Schule „im Grunde net nochmal aktiv werden“ müsse (ebd., Z. 278ff.). Dabei schließt er seinen Beitrag mit dem Hinweis auf dessen Funktion: „Nur zur Entlastung auch.“ (ebd., Z. 293)

Entgegen dem deutlich artikulierten Wunsch der Lehrerin, weiterhin für das Kind möglichst umfassend verantwortlich zu bleiben, rahmt der Supervisor die professionsethisch gebotene Delegation durch das Motiv der Entlastung. Diese Perspektive entfaltet eine überraschende Wirkung. In anderen Fällen konnten wir rekonstruieren, dass schon mit der Falleinbringung ein oft unausgesprochener Wunsch nach unmittelbarer Entlastung einhergeht, dem in aller Regel durch die Supervisionsgruppe stattgegeben wird (vgl. etwa den Fall „Borderline“ (Leser 2017a)). Regelmäßig zeigt sich dann, dass damit das eigentliche Handlungsproblem nicht nur nicht bearbeitet, sondern erheblich verschärft wird. Supervision wirkt auf diese Weise deprofessionalisierend auf die supervidierte Praxis, weil es ihr nicht gelingt, den Fall hinter dem Fall zur Sprache zu bringen. In dem hier geschilderten Fall dagegen zeigt sich eine andere Struktur. Während der Supervisor die psychische Entlastung von der pädagogischen Sorge um das Kind als Folge der Delegation an das Jugendamt ins Zentrum stellt, fokussiert die Supervisionsgruppe stärker auf die professionelle Rollengestaltung und die damit verbundene Grenzthematik. Ein Kollege etwa spricht von einer „absurde[n] Mischung“ von „bewusste[r] Rationalität“ und „gezielt eingesetzte[r] Emotionalität“ (Leser 2017b, Z. 605f.), derer er sich in ähnlich gelagerten Fällen bediene. Er plädiert damit einerseits für einen rationalen Umgang mit der Delegation der Fallverantwortung an das Jugendamt, zugleich aber für ein Offenhalten der (emotionalen) Beziehung zur Schülerin („ich bin da und ich hör dir zu und wenn was is, immer wieder zu mir“ (ebd., Z. 617)). Andererseits mahnt er an, über die Sorge für das Mädchen die 25 anderen Schüler*innen der Klasse nicht aus dem Blick zu verlieren. An dieser Stelle nutzt er eine Analogie, die auf ein allgemeines Strukturproblem schulpädagogischen Handelns verweist. Bedürftig seien nicht nur die wenigen „Krawallmacher“, sondern auch die, „die gar nicht so laut sind und deswegen unsere Aufmerksamkeit gar nicht kriegen“ (ebd., Z. 641ff.). Der Beitrag des Kollegen zielt auf den Wunsch der Falleinbringerin, die Grenzthematik zu rationalisieren. So auch die Überlegung einer Kollegin, dass sie weniger die Mutter als vielmehr das Kind und zwar im Hinblick auf ihre Aufgaben als Lehrerin im Blick hätte, auch um ihr zu zeigen, „dass so n ganz n-o-r-m-a-l-e-s Leben gibt“ (ebd., Z. 673f.). Das könne dem Kind auch emotionale Stabilität geben.

Trotz dieser Beiträge kommt es nicht zu einer reflexiven Bearbeitung der angesprochenen Strukturproblematiken. Im abschließenden Statement der falleinbringenden Lehrerin wird deutlich, dass sie die Hinweise, die aus methodischen Gründen nur ausgesprochen und nicht diskursiv verhandelt wurden, als Entlastungsangebote verstanden haben muss, denn sie spricht von „Stärkungsnotizen“ (ebd., Z. 1231), die sie sich angefertigt habe und die sie am Abend vor dem Kamin sich noch einmal auf der Zunge zergehen lassen wolle.

Unseres Erachtens zeigt sich hier ein Strukturproblem der Supervision, das wir auch in anderen Supervisionen mit Lehrkräften sowie mit Lehramtsstudierenden

beobachten konnten. In diesen Fällen wird zwar durchaus ansatzweise eine kritisch-reflektierte Distanz gegenüber der eigenen beruflichen Rolle eingenommen, wir finden aber durchgängig eine dominante Entlastungslogik, die sich gleichsam über das möglicherweise vorhandene Reflexionspotenzial stützt.

Thomas Häcker (2019) unterscheidet zwischen Reflexion, die einem Anlass entspringt (etwa einer belastenden Alltagssituation), und solcher, die auf Veranlassung erfolgt (etwa in Therapie). Während die erste Form als kriseninduziert zu verstehen ist, arbeitet die zweite eher kriseninduzierend. Die erste findet also unter akutem Handlungsdruck statt und zielt auf Rückgewinnung von Handlungsfähigkeit und -sicherheit, die zweite ist dagegen auf einen handlungsentlasteten Reflexionsraum angewiesen und zielt eher auf Irritation und Verunsicherung. Professionalisierungsbedürftige Berufspraxen gelten auch dann als supervisionsbedürftig, wenn kein Anlass im Sinne einer manifesten Krise vorliegt. Vielmehr dient Supervision einer Art Routinekontrolle des professionellen Handelns hinsichtlich dessen Fallangemessenheit. Idealtypisch sollte daher nicht nur die universitäre Lehre, sondern auch die Supervision einen handlungsentlasteten Reflexionsraum darstellen, der etwa die durchaus irritierende Suche nach dem Fall hinter dem Fall möglich macht. Tatsächlich aber steht das zur Reflexion stehende berufliche Handeln zugleich unter akutem Bewährungsdruck. Insofern ist eine Ausrichtung auf unmittelbare Entlastung erwartbar. Problematisch ist, dass diese Entlastungsorientierung letztlich zu einer Deprofessionalisierung der Praxis beiträgt. Es bleibt die Frage, ob und unter welchen Bedingungen es Supervision gelingen kann, trotz des bestehenden Handlungsdrucks irritierend, störend, kriseninduzierend zu wirken, um durch methodisch angeleitete Rationalisierung der eingebrachten Emotionen und Affekte Klärungen herbeizuführen, die zu professioneller Reflexivität statt kurzfristiger Entlastung beitragen.

2.3 Digitale Leistungsschau: Wie eine Lernplattform Schüler*innenleistungen darstellt, beurteilt und Fachliches aus der Reflexion verdrängt

Das Durchdringen des Bildungsgegenstandes ist innerhalb der Institution Schule nicht Selbstzweck, sondern eingebunden in die gesellschaftliche Funktion der Leistungsbeurteilung. Die Schüler*innen lernen „nebenbei“, dass ihre Anstrengung, sich den Unterrichtsgegenstand anzueignen, als etwas verstanden wird, mit dem sie sich eine gesellschaftliche Position erarbeiten (vgl. Parsons 1968). Leistung ist die Tauschwährung der Schule und verdeckt oftmals den pädagogischen Kern. Dieser liegt darin, dass sich Verstehen und Können durch die unterrichtliche Unterstützung einstellen sollen, Leistung insofern an das Unterrichten gekoppelt und die Lehrperson mitverantwortlich ist, inwieweit es dem Schüler/der Schülerin gelingt, sich den Unterrichtsinhalt anzueignen. Die Beurteilung der Schüler*innenleistung ist somit immer auch eine Rückmeldung an die Lehrperson (vgl. Jorntitz 2019).

Mit dem Einsatz von Lernplattformen gelangen Darstellungsformen von Leistung in den Unterricht, die sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen in neuer Art und Weise anzeigen, was getan wurde und wie gut oder schlecht die Bearbeitung gelungen ist, ohne dass diese Auswertungen durch Schüler*innen oder Lehrer*innen selbst, sondern allein technisch vom jeweiligen System erstellt wurden. Diese Auswertungstableaus – *dashboards* genannt – gelten uns im Folgenden als Dokumente, die potenziell die Lehrkraft dazu anhalten, über das Gelingen des Vermittlungsprozesses zu reflektieren. Sie stellen grafisch vielseitig und facettenreich das Bearbeitete dar und erweitern so die bisherigen Notizen von Lehrer*innen um neue Aspekte und Darstellungen, wie sie auch den Schüler*innen einen veränderten Blick auf ihre jeweiligen Tätigkeiten bieten.

Wir werden uns im Folgenden beispielhaft dem Auswertungstableau der Mathematik-Plattform *bettermarks* widmen und rekonstruieren, welcher Logik deren Darstellung der Schüler*innenleistung folgt. Von dieser Analyse ausgehend lässt sich zeigen, ob derartige Tableaus überhaupt geeignet sein können, die Reflexion der Lehrperson im Hinblick auf ihren Unterrichtsprozess anzuleiten oder es ermöglichen, wie *bettermarks* schreibt, „Schwierigkeiten [...] auf Ebene der Klasse und einzelnen Schülerinnen und Schülern [zu] identifizieren“ (*bettermarks*-Website <https://de.bettermarks.com/produkt/>, 25.06.2022), die behoben werden müssen.

2.3.1 Lernplattformen und ihre Auswertungstableaus: das *dashboard* des Mathematikprogramms *bettermarks*

Das Mathematikprogramm *bettermarks* ist an Schulen in Deutschland weit verbreitet und deckt vor allem das Curriculum der Sekundarstufe I ab. Im Kern stellt es Aufgaben bzw. Aufgabensets bereit, die sog. „adaptiven Mathebüchern“ zugeordnet sind. Wie bei vielen anderen Plattformen auch können Grundstruktur und einzelne Parameter, wie Bepunktung und Reihenfolge, nicht verändert werden. D. h. mit der Nutzung von Softwareprodukten im Unterricht liegen Bewertung und didaktischer Aufbau von Aufgaben zunehmend nicht mehr in den Händen der Lehrenden.⁵

Themen werden in *bettermarks* durch Aufgabensets repräsentiert. Für die Schüler*innen ist dabei jeweils nur die aktuelle Aufgabe sichtbar. Für sie steht so eine einzelne Aufgabe im Zentrum, die, ggf. mit dem Aufrufen von „Tipps“, gelöst werden soll. Einzugeben ist jeweils nur das Ergebnis, nicht aber der Lösungsweg. D. h. *bettermarks* tritt dem Schüler/der Schülerin nicht mit der Idee entgegen, für ein Thema Interesse und damit einen Zugang zu wecken, sondern nahezu testkonform mit der Aufforderung, angezeigte Aufgaben zu lösen. Die dahinterstehende

⁵ Kennzeichen der meisten Unterrichtssoftwares ist, dass es eine Schüler- und eine Lehrersicht gibt, die nicht deckungsgleich sind. Wir konzentrieren uns im Folgenden auf die Übersichtsdarstellung für Lehrpersonen.

Strukturlogik verkürzt somit das didaktische Vorgehen auf die Aufgabe. Für *bettermarks* gilt etwas, das getestet bzw. über Aufgaben erledigt wurde, als gelernt und verstanden. Sein Auswertungstableau ist auf die Klasse ausgerichtet. In der Lehrersicht (s. Abb. 1) ist es mit „Überblick“ betitelt und umfasst fünf gleichgeordnete Einheiten: „Übersicht aller To-dos“, „Top 5 – Fehlerhafte Aufgaben“, „Sterne und Münzen“, „Leistungsübersicht“ und „Gerechnete Übungen“.

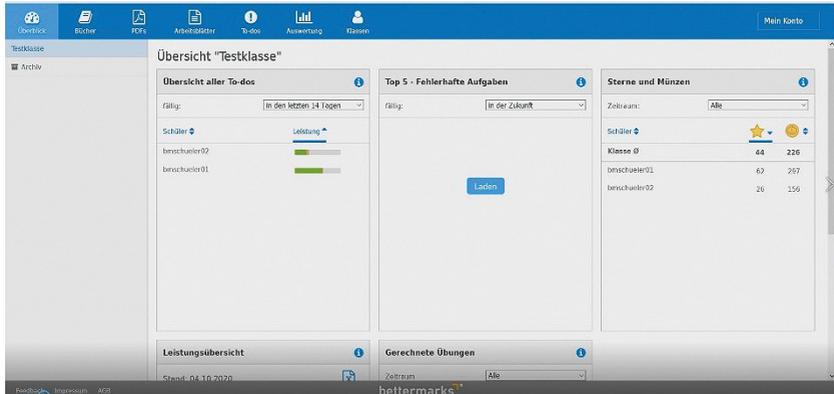


Abb. 1: dashboard von *bettermarks*; Lehrersicht

Schon auf den ersten Blick wird der Eindruck einer Verzeichnis- oder Buchhaltungslogik erweckt, in der die mathematischen Themen gänzlich getilgt sind. Die Aufgaben sind erst über mehrfache Klicks zugänglich. Wir werden uns auf die Einheiten „Übersicht aller To-dos“, „Top 5 – Fehlerhafte Aufgaben“ und „Sterne und Münzen“ konzentrieren.

Übersicht aller To-dos

Die Einheit *Übersicht aller To-dos* listet alle Schüler*innen einer Klasse auf und ordnet ihnen ein sog. gestapeltes Balkendiagramm zu. Es zeigt die erbrachte Leistung akkumuliert und farblich codiert. In unserem Beispiel zeigt das gestapelte Balkendiagramm in relativen Häufigkeiten den Bearbeitungsstatus der Aufgaben an. Dieser wird über zwei Merkmale gefasst: Zum einen darüber, ob die Aufgaben gemacht wurden oder nicht, zum anderen darüber, ob sie richtig oder falsch gelöst wurden. Die für das zweite Merkmal verwendeten Farben rot und grün können als kulturell kodifiziert gelten: Überwiegt Rot, hat der Schüler Vieles nicht richtig gelöst und umgekehrt. Das Grau bezieht sich hingegen auf das erste Merkmal: Es verweist auf noch nicht erledigte Aufgaben, während farbig alle Aufgaben erscheinen, die gemacht wurden – und dabei über 60% (Grün) bzw. weniger als 60% (Rot) richtig gelöst wurden.

Da nicht einsehbar ist, welche Resultate zu welchen Aufgaben gehören, entkoppelt sich diese Übersicht von den mathematischen Themen. Sie wird zur bloßen Kontrolleinheit, wieviel mit welchem Erfolg erledigt wurde. Es schieben sich so bloßes Tätigsein und ein vermeintliches Verstanden-Haben im Balkendiagramm ineinander, ohne dass geklärt werden kann, was getan und wie etwas verstanden wurde.

Top 5 – Fehlerhafte Aufgaben

Bei dieser Einheit fällt zunächst der Freud'sche Dreher auf, der von fehlerhaften Aufgaben spricht, aber fehlerhafte Antworten meint, also augenscheinlich Lernen mit der Aufgabenbewältigung in eins setzt. Auch ohne dies hier näher aufzuklären, meinen wir durch die Benennung erwarten zu können, dass mit dem Segment der Lehrkraft jene Aufgaben zurückgemeldet werden, bei deren Bearbeitung die meisten Probleme auftraten.

The screenshot shows two panels. The left panel is titled 'Top 5 - Fehlerhafte Aufgaben' and has a dropdown menu for 'fällig:' set to 'zu gestern'. It lists five tasks with their error rates and a three-star rating:

Aufgabe	Fehlerquote	Rating
Zahlen mit vorgegebenen Primfaktoren finden - Aufgabe 4	0%	***
Zahlenrätsel mittels Eigenschaften von Primzahlen lösen - Aufgabe 5	0%	***
Primzahlen erkennen - Aufgabe 1	25%	***
Zahlen auf Teilbarkeit durch 2, 5 oder 10 prüfen - Aufgabe 1	50%	***
Zahlen auf Teilbarkeit durch 2, 5 oder 10 prüfen - Aufgabe 3	50%	***

The right panel is a tooltip titled 'Top 5 - Fehlerhafte Aufgaben' with an information icon. It contains the following text:

Grundlage sind alle zu dem gewählten Datum fälligen To-dos. Hieraus werden die fünf Aufgaben angezeigt, welche die höchste Fehlerquote haben. Die dargestellte Prozentzahl gibt den Durchschnittswert der erzielten Bestergebnisse über alle Teilnehmer an.

Abb. 2: Top 5 – Fehlerhafte Aufgaben; mit programmseitiger Erklärung (rechts)

Laut *bettermarks* (s. Abb. 2 Screenshot aus eigenem Walkthrough vom 19.08.2021) gibt die Prozentzahl den „Durchschnittswert der erzielten Bestergebnisse über alle Teilnehmer“ an. Die Erläuterung stellt das Aufgabelösen als einen sportlichen Wettbewerb der Klasse, nicht des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin, um Bestergebnisse dar – allerdings mit dem zynischen Beigeschmack, dass es um die jeweils schlechtesten „Ergebnisse“ geht. Wie kommt nun die Anzeige zustande? Beim Lösen der Aufgaben haben die Schüler*innen mehrere Versuche, von denen jeweils der „beste“ zählt. Das, was dann verrechnet wird, muss sich auf die systemimmanente Bewertung der Aufgaben beziehen – die Punkte. Die Prozentwerte

ergeben sich dann als Durchschnittswerte, die über die Teilmenge der Bestergebnisse gebildet werden. Verschleiert wird dabei, wieviel Punkte überhaupt mit einem Bestergebnis erzielt werden können bzw. wie die Software die Bestergebnisse ermittelt. Damit verschwinden die individuellen Ergebnisse, da diese in der Klasse aufgehen.

Die Auflistung markiert vor allem, dass an diesen fünf Aufgaben noch einmal gearbeitet werden sollte, nicht aber zeigt sie konkrete Verstehensprobleme von konkreten Schüler*innen an. Nur an diesen könnte jedoch pädagogisch gearbeitet werden. Im Gegensatz zur ersten Einheit werden die Lehrenden hier auf Bearbeitungsschwierigkeiten von *einzelnen* Aufgaben hingewiesen. Es wird durch diese Darstellung suggeriert, dass es um das Verstehen der je spezifischen Aufgabe, nicht aber der Aufgabe als Repräsentantin für das mathematische Problem geht. Beziehungslos sind die „Top 5“ auch darin, dass immer fünf Aufgaben angezeigt werden, selbst wenn 90% der Klasse diese Aufgaben richtig gelöst haben.

Sterne und Münzen

Die Einheit *Sterne und Münzen* verweist auf die Währung der Software. Bei mehr als 60%, 75% und 90% richtig gelöster Aufgaben eines Sets werden Münzen verteilt, die sich unendlich summieren können. Einen Stern erhält der Nutzer bzw. die Nutzerin, wenn er/ sie das Aufgabenset zu 100% richtig gelöst hat. D. h. Münzen belohnen auch den Fleiß, während Sterne vor allem das Können anzeigen.

Über das *dashboard* lässt sich aber nicht erkennen, auf welchen Aufgaben die Sammlung beruht. Daher verstärkt sich der Eindruck, dass mit Sternen und Münzen ein System bereitsteht, die Leistung in Notenwerte zu transformieren. Nutzte die Lehrerin diese Anzeige zur Begründung von Noten, so könnte sie nicht mehr angeben, auf welche mathematischen Gegenstände sich die Leistung bezöge. Denn die jeweiligen Themen sind in der *dashboard*-Repräsentation weggearbeitet.

2.3.2 Reflexion unter Ausschluss von Fachlichem

Exemplarisch zeigt sich am Auswertungstableau von *bettermarks*, dass Fachliches in den Hintergrund rückt. Genutzt werden grafische Visualisierungen von akkumulierten Daten in Form von Rot-Grün-Grau-Diagrammen, Durchschnittswerten und Prozentangaben. Diese suggerieren, dass der Weg über das Fachliche nicht mehr gegangen werden müsse, weil die Plattform alles bereits geprüft habe. Die Lehrer*innen werden so in ihrer Reflexion weder auf ihr eigenes Unterrichten, noch auf das Lernen der Schüler*innen geführt, sondern in eine Management- bzw. Buchhaltungsfunktion gedrängt, die ihnen nahelegt, die Schüler*innen auf Wiederholung und ggf. Erläuterung einer spezifischen Aufgabe hinzuweisen. Damit werden die Lehrer*innen in ihrem Tun immer wieder auf die Plattform und ihr Angebot zurückgeführt bzw. dort gehalten. Sie werden also – wie die Schüler*innen bei der Durchführung der Aufgaben – allein auf die Plattform

ausgerichtet. Das Hermetische der Plattform unterbindet die Reflexion auf den eigenen pädagogischen Ansatz, weil immer bereits eine nächste Aufgabe oder ein Aufgabenset angeboten werden kann, mit dem Schwierigkeiten behoben werden sollen. So wird es den Lehrkräften durch die Plattform erschwert, sich zum eigenen pädagogischen Ansatz ins Verhältnis zu setzen bzw. eine Vorstellung davon zu gewinnen, ob und wann diese Instrumente sich sinnvoll einsetzen lassen.

3 Entlastung durch und von Reflexion

Die Ergebnisse unserer Untersuchungen, wie (angehende) Lehrpersonen über Unterricht nachdenken bzw. zum Nachdenken veranlasst werden, erscheinen gemessen am Professionalisierungsziel „Reflexivität“ durchweg problematisch. Denn die Fallstudien geben Hinweise auf drei Fehlformen des Reflektierens und dies in Settings, die in besonderer Weise zu ihm einladen bzw. aufrufen: Das universitäre Seminar will in wissenschaftliche Reflexion einführen, die Supervision soll Reflexion unter Professionellen ermöglichen und das digitale Armaturenbrett der sogenannten Lernplattform will Hilfestellung geben, Unterricht diagnostisch in den Blick nehmen zu können.

Die Rekonstruktion beider Fälle aus der Praxis tätiger Lehrpersonen bzw. für deren Praxis stoßen auf solche Reflexionskrisen, die Ausdruck von Deprofessionalisierung sind: Einmal als emotionale Entlastung durch die „Solidargemeinschaft“ der unter Handlungsdruck stehenden Kolleg*innen, der durch die Supervision nicht auf Distanz gebracht wird; und einmal als Entlastung durch Algorithmisierung der Leistungsdiagnostik, deren Grundlage, Logik und Gehalt den Lehrpersonen, denen die jeweiligen Werte zur Verfügung gestellt werden, verschlossen bleiben. Was einen Gewinn an Einsicht in die unterrichtlichen Prozesse und damit in das eigene pädagogische Handeln verspricht, erweist sich bei näherem Hinsehen also einmal als das Gegenteil dessen, nämlich als Entziehen der didaktischen Vermittlung für jeden pädagogischen Einblick, und wird das andere Mal umfunktioniert in eine Beratung, in der unmittelbar und insofern voreilig nach Strategien des besseren Klarkommens mit den erfahrenen Problemen gesucht wird. Und auch die Rekonstruktion der studentischen Arbeit zeugte von einer solchen Professionalisierungskrise, von der er nicht zu sehen ist, dass sie im Sinne einer Entwicklung von Professionalität bewältigt würde, da das Reflexionsangebot universitärer Lehrerbildung ausgeschlagen wird bzw. die angehenden Lehrpersonen – unbewusst – sich selbst entlasten, indem sie Normalitätsvorstellungen zur Analyse schulischer Wirklichkeit heranziehen, statt sie mit dem Ziel, sie zu verstehen, zu studieren. In den drei Fällen wird also nicht in einer Weise reflektiert, mit der erfahrene Krisen des pädagogischen Handelns verstanden und gelöst werden könnten bzw. das eigene Wissen über pädagogisches Handeln einer Geltungskrise ausgesetzt würde; das jeweilige pädagogische Handlungsproblem gelangt daher nirgends

zur Explikation, vielmehr wird eine Auseinandersetzung mit ihm vermieden. Auch wenn bzw. gerade weil wir deshalb in allen drei Fällen Reflexionskrisen diagnostizieren, negieren wir nicht, dass dort reflektiert wird. Eher möchten wir es so zuspitzen: In den betrachteten Fällen wird reflektiert, um sich vom Verstehen und ggf. Lösen pädagogischer Krisen zu entlasten. Die Auseinandersetzung der Studierendengruppe mit unterrichtlicher Praxis unterscheidet sich dabei insofern von den anderen Fällen, als ein Seminar als Teil von Wissenschaft per se handlungsentlastet ist; doch der Logik der Wissenschaft folgt die Gruppe nicht, betrachtet den Gegenstand ihrer Analyse vielmehr aus der antizipierten Perspektive der Praxis. Indem die Student*innen der Aufforderung zum Verstehen nicht nachkommen und sich insofern von theoretischer Anstrengung entlasten, „entlasten“ sie sich paradox zugleich vom Entlastungsangebot des Seminars; statt es anzunehmen, orientieren sie sich auf die Bewährung in der pädagogischen Praxis, mithin unter dem Handlungsdruck, der in der Praxis tätigen Lehrpersonen das Reflektieren erschwert. Einen Raum zu bieten, der genau von diesem direkten Handlungsdruck und auch vom Entscheidungszwang der Praxis frei ist, wird mit Supervisionen angestrebt, damit ihre Klientel zu ihrem Recht auf Reflexion kommt. Im untersuchten Fall verhilft der Supervisor den Lehrpersonen jedoch nicht zu einer Reflexion im emphatischen Sinn, sondern bloß zu einer, mit der einer kurzschlüssigen Entlastung zugearbeitet wird. Noch radikaler ist die Entlastung, die die Diagnoseinstrumente von *bettermarks* bieten: Entgegen ihrer Suggestion, den Lehr-Lern-Prozess umfassend einsehen und damit auch steuern zu können, lässt sich mit den bereitgestellten Werten nichts über das Lernen der Schüler*innen erschließen; zudem werden sie nur unter der Prämisse generiert und bereitgestellt, dass Lehrpersonen die Verantwortung für das Lehren an das Programm delegiert haben. Lehr-Lern-Prozesse werden demnach analysiert und reflektiert, ohne dass Lehrpersonen involviert wären.

In der Zusammenschau der Fälle relativiert sich die Bedeutung dieses letzten Fundes jedoch: Das Reflexionsangebot des betrachteten *dashboards* als gefährlich einzuschätzen, wirkt grundlos, wenn es Lehrerbildung nicht gelingt, in Situationen, in denen die Beteiligten davon entlastet sind, Unterricht bzw. Schulpraxis zu gestalten, zu ihrer angemessenen Reflexion unter fachlich begründeter Perspektive zu animieren, und wenn Lehrpersonen in ihrer Supervision reflexiv nicht das Verstehen der Praxis, die sie vor Probleme stellt, betreiben, sondern bei solchen Treffen das Motiv, sich von der Verantwortung für diese zu entlasten, dominiert; die externalisierende These aufzustellen, es drohe Deprofessionalisierung just durch diese digitalen Instrumente und Algorithmen, verbietet sich also, obschon sie richtig ist. Falsch wäre es, mit der bzw. durch die Kritik die vorgängigen und genuinen Probleme der Lehrerbildung zu übersehen. Der Unterschied, der mit solchen Instrumenten gleichwohl gegeben ist, liegt darin, dass sie sich gar nicht nutzen lassen, ohne die Verantwortung für den unterrichtlichen Prozess in blindem Vertrauen an die betreffende „Lernplattform“ zu delegieren. Sie verschließen

durch die Art und Weise, Lehrpersonen in den Kontrollstand über den Unterrichtserfolg zu rufen, objektiv jede Option auf eine professionalisierte Reflexion. Da, wie aufgezeigt, nicht zu sehen ist, wie die von sog. Lernplattformen angebotene Überwachung und Steuerung der Lernprozesse zu einer Verbesserung des Unterrichts verhelfen kann, erscheint es umso unumgänglicher, Lehrpersonen pädagogisch wie fachlich in den Stand zu setzen, schulische Vermittlungsprozesse als pädagogische selbst zu begreifen und bei Bedarf Probleme, vor die sie dabei gestellt werden, sachhaltig zu erfassen und kollegial zu thematisieren. Wir sehen uns daher auch durch unsere Kritik an den untersuchten Reflexionspraxen nicht veranlasst, mit dem Anspruch der Reflexion pädagogischen Handeln zu brechen: Die untersuchten Fälle unterstreichen vielmehr, worauf Oevermann (1996, 135ff.) hinwies, als er seine These der Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerberufs darlegte, dass nämlich aus dieser nicht auf dessen ‚faktische Professionalisiertheit‘ geschlossen werden könne. Im Durchgang durch die Fälle konnten wir hoffentlich die Notwendigkeit verdeutlichen, als (angehende) Lehrperson pädagogische Praxis bzw. das eigenen Tun reflexiv zu befragen. Mit Blick auf diesen Anspruch und die Gründe, wegen derer er eingelöst/ nicht eingelöst wird, erscheint es nicht nur bedeutsam, die Wirklichkeit des Reflektierens (angehender) pädagogischer Professioneller nachzuvollziehen und zu kritisieren, sondern auch die Reflexionsimperative bzw. -angebote darauf zu befragen, welche Vorstellung von Reflexivität und damit Professionalität ihnen inhärent ist bzw. inwiefern sie tatsächlich einen Beitrag zu einer Professionalisierung zu leisten versprechen. Ansonsten arbeitet man leicht einem Reflexionsmythos zu, gerade weil die Forderung nach Reflexion sowohl theoretisch wie praktisch schwerlich als nicht legitim zurückzuweisen ist.

Literatur

- Aufschneider, 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.
- Frost, U. (2011): Bildung als pädagogischer Grundbegriff. In: G. Mertens, dies., W. Böhm, L. Koch & V. Ladenthin (Hrsg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft I. (Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 1) Paderborn u. a.: Schöningh. 303-317.
- Geier, Th. & Pollmanns, M. (Hrsg.) (2016): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden: Springer VS.
- Gruschka, A. (2013): Unterrichten. Eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Häcker, Th. (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: M. Degeling, N. Franken, St. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 81-96.
- Helsper, W. (2014): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster/New-York: Waxmann. 216-240.

- Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Jornitz, S. (2019): Das Zeugnis als Form des pädagogischen Abschließens. Vom Ziffern- zum Rasterzeugnis. In: Dies. & M. Pollmanns (Hrsg.): *Wie mit Pädagogik enden? Über Notwendigkeit und Formen des Beendens*. Opladen et al.: Barbara Budrich. 39-64.
- Kabel, S., Leser, Ch., Pollmanns, M. & Kminek, H. (2020): Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung in studentischer Fallarbeit. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 168-183.
- Leser, Ch. & Jornitz, S. (2021): Supervision an Schulen als doppelte Krisenbewältigung. In: S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.): *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen*. Wiesbaden: Springer VS. 243-264.
- Overmann, 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.
- Ollhaver, F. (2009): Der Lehrer „riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt“. Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 39, 21-45.
- Parsons, T. (1968): Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Ders.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt. 161-193.
- Pollmanns, M., Leser, Ch., Kminek, H., Kabel, S. & Hünig, R. (2017): Professionalisierung durch kasuistisch ausgerichtete Schulpraktische Studien? Analysen studentischer Fallarbeit. In: U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.): *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster: Waxmann. 179-194.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3), 358-372.
- Scheid, C. (2019): Der Lehrberuf als Profession. In: C. Schnell & M. Pfadenhauer (Hrsg.): *Handbuch Professionssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS. 1-21.

Protokolle

- Kabel, S. & Stöhrmann, N. (2020): Gemeinsame Analyse einer studentischen Arbeitsgruppe (17.01.2017). Seminar Herkunftsdifferenz im Unterricht. (unveröffentlichtes Transkript)
- Leser, Ch. (2017a): Transkription einer Supervisionssitzung mit Lehrkräften einer Förderschule. Titel des Transkriptes: Borderline, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/3731>. (Abrufdatum: 29.04.2022)
- Leser, Ch. (2017b): Transkription einer Supervisionssitzung mit Lehrkräften einer Gemeinschaftsschule/Gesamtschule. Titel des Transkriptes: Grenzen, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/3721>. (Abrufdatum: 14.04.2022)
- Sippel, S. (2006): Unterrichtstranskript einer Englischstunde an einem Gymnasium (6. Klasse). URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/530>. (Abrufdatum: 20.09.2021)