

Brack, Lydia

## Normen der Reflexivität in der Lehrer:innenbildung am Beispiel von Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht

Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 64-70. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 26)*



Quellenangabe/ Reference:

Brack, Lydia: Normen der Reflexivität in der Lehrer:innenbildung am Beispiel von Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht - In: Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 64-70* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-255525 - DOI: 10.25656/01:25552

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-255525>

<https://doi.org/10.25656/01:25552>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Lydia Brack*

## **Normen der Reflexivität in der Lehrer:innenbildung am Beispiel von Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht**

### **Abstract**

Vor dem Hintergrund inhaltlich differenter Reflexionsnormen in der Lehrer:innenbildung wird Reflexion in diesem Beitrag als praxisimmanenter Begriff in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht rekonstruiert. Der Begriff *Reflexion* wird dabei in den Gesprächen eher selten und insbesondere als Reflexionsaufforderung in asymmetrischen Beziehungen expliziert. Mittels Adressierungsanalyse wird ein Ankerbeispiel für die häufigsten Verwendungszusammenhänge von Reflexion auf die hinterlegten Normen wie begleitende Subjektivierungen hin rekonstruiert. Es zeigt sich ein auf bereits besprochene Handlungsoptimierungen zum unterrichtlichen Handeln rekapitulierendes Verständnis von Reflexion, dem sich die Studierenden trotz Unsicherheiten weitestgehend unterwerfen.

### **Schlüsselwörter**

Lehrer:innenbildung, Schulpraxis, Unterrichtsnachbesprechung, Reflexion

## **1 Normen der Reflexion in der schulpraktischen Lehrer:innenbildung**

Unterrichtsnachbesprechungen gelten als Orte der Reflexion (vgl. Beckmann & Ehmke 2021). Theoretisch wird Reflexion normativ enthaltsam als „ein besonderer Modus des Denkens“ (Häcker 2017, 23), des distanzierenden-rekursiven Bezüge-Herstellers bestimmt. Angenommen wird ferner, dass mit der Steigerung von Reflexionsleistungen angehender Lehrer:innen deren Professionalisierung unterstützt wird (vgl. u. a. Matter & Brosziewski 2014). Häcker (2017) hat im Anschluss an Korthagen (2001) daran erinnert, dass Reflexivität auch auf Inhalte, Theorien und Wissen bezogen wird (vgl. Häcker 2017, 25f.). Hier driften die Normen der Reflexivität in der Lehrer:innenbildung auseinander: In der Tradition zu Schöns Konzept vom „reflective practitioner“ (1983) zeigt sich ein kompetenzorientiertes Profil von Reflexion, das Professionelle und ihr pädagogisches Handeln im Hinblick auf Anleitung und Optimierung fokussiert (vgl. Leonhard

& Abels 2017). Demgegenüber wird das Verstehen der widersprüchlichen Bedingungen des pädagogischen Handelns ins Zentrum gestellt (vgl. Berndt u. a. 2017, 9ff.). Reflexion wird so zur „habitualisierten Skepsis“ (Helsper 2004) gegenüber der Anfälligkeit für das Scheitern des professionellen Handelns im Rahmen zahlreicher Spannungsfelder.

Die Vorstellungen eint, dass Reflexion auf der Ebene des Individuums verortet wird (vgl. Idel & Schütz 2017). Der Blick auf das Individuum verdeckt aber die sozialen Bedingungen des Reflektierens. So hat Rosenberger (2018, 95) unter praxistheoretischer Perspektive darauf aufmerksam gemacht, dass „die Aufarbeitung bzw. Reflexion von Unterrichtserfahrungen an Universitäten und Hochschulen eben kein intellektuelles Vermögen, keine geistige Leistung von Subjekten, sondern eine Form der Partizipation in einer bestimmten Praxisgemeinschaft [ist], die reflexive Praktiken generiert“.

Im Anschluss an Bauer (2019, 82) kann somit gefragt werden, „wie Reflexion im Rahmen der universitären Lehrerbildung aufgeführt wird“.

## 2 Reflexion als praxisimmanenter Begriff in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht

Unterrichtsnachbesprechungen lassen sich sowohl der schulpraktischen als auch universitären Lehrer:innenbildung zuordnen. Leonhard u. a. (2019) zeigen anhand von Praktikumsgesprächen zum Unterricht in der Primarstufe, dass die Studierenden sich in einem ‚Normengewitter‘ bewähren müssen. Während Praxislehrpersonen die Studierenden mit zweifellosen, berufsfeldbezogenen Normen des Könnens adressieren, rekurren die Hochschullehrenden auf differente Normen der Distanznahme, Eignung oder Evidenz. Reflexion wird dabei mit den beforschten Normen vermittelt. Die Studierenden unterwerfen sich im Wesentlichen den jeweiligen Normen und der Adressierung als Unfertige.

In diesem Beitrag soll der Fokus auf die Verwendung des Reflexionsbegriffs in Unterrichtsnachbesprechungen durch die Akteure der Lehrer:innenbildung selbst gesetzt werden. Aus praxistheoretischer Perspektive interessiert, wie und unter welchen Normen Reflexion als praxisimmanenter Begriff in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht hervorgebracht wird. Dazu werden 14 Nachbesprechungen herangezogen, die zum Deutschunterricht in der Grundschule im Rahmen des Semesterpraktikums zwischen Hochschullehrenden, Mentor:innen und Studierenden zwischen 2014 und 2015 stattfanden (Brack 2019).

Der zugrunde gelegte Datensatz umfasst über 500 Minuten Audiomaterial. Zunächst wurde eine Wortsuche zur Wortfamilie *Reflexion* in den Transkripten durchgeführt. Dabei wurden lediglich neun Treffer gefunden. Der Begriff der Reflexion spielt damit im Vokabular von Unterrichtsnachbesprechungen eine nebensächliche Rolle. Am häufigsten wird der Begriff von Hochschullehrenden

verwendet, um die Selbsteinschätzung der unterrichtenden Studierenden einzuleiten. Reflektieren als praxisimmanenter Begriff ist damit an die hierarchischen Lehr-Lern-Interaktionen gebunden. Mit Reflexionsanrufungen wird die sich bildende, auszubildende Gruppe adressiert, die über ihren Lernprozess Rechenschaft geben soll. Im Folgenden wird ein Fall als Ankerbeispiel rekonstruiert. Dieser wurde unter Orientierung an der Adressierungsanalyse (vgl. Ricken u. a. 2017) auf die hinterlegten Wissensordnungen und Normen, deren Anschlussmöglichkeiten sowie die begleitenden Subjektivierungen der Studierenden des Grundschullehrer\*innenstudiums untersucht.

Studentin 1 und Studentin 2 (S1, S2) hatten im Team unterrichtet. Das Thema der Stunde war Konfliktgespräche (Gespräch 3 in Brack 2019, 261). Einleitend war dazu eine Folie mit abgebildeten Streitsituationen gezeigt worden. In Minute 33 und nachdem die Dozentin (D) selbst ein Fazit zur Stunde expliziert hat, fragt sie:

- „D: was wär jetzt für sie noch so? (1.5)  
 n (-- ) KERN wenn sies hier =wenn sie sagen es - (--)  
 so RELativ frisch STUNde reflektiern;  
 was würden sie JETZ im moment anders machen? (2.5)  
 gibts [schon]  
 S2: [hm ((zustimmend))]  
 D: was? oder?  
 S1: also -  
 D: MUSS es erst noch bissl SACKn.  
 S1: ja ne GRAD des am Anfang; (.) ebn.“ (Gespräch 3, Z. 1069-1078)

Über die viermalige Ansprache mit ‚sie‘ wird in einer ambivalenten Figur der fremdbestimmten Selbstwahl (vgl. Brack 2019, 214) den Studierenden das Wort zugesprochen, das sie möglichst bereitwillig ergreifen sollten. Reflexion wird dabei als verbalisierte kognitive Leistung des Individuums gerahmt. Freiheitsgrade werden über zwei Entscheidungsfragen eingeräumt. Reflexion braucht demnach ggf. Zeit und Ordnungsbildung. Noch nicht reflektieren zu können, bleibt eine Option, nicht reflektieren zu können oder zu wollen, hingegen nicht. Damit ist ein möglichst bereitwillig, verbal eingebrachtes Fazit in der Nachbesprechung des Unterrichts die ideale Entwicklungsbewegung der lehrer:inwerdenden Subjekte, mit der sie adressiert werden.

Inhaltlich wird mit Anders-Machen die Optimierung der eigenen methodisch-didaktischen Entscheidungen umrissen, als Handlungsanleitung für die idealere Variante der vergangenen Unterrichtsstunde. Dass Verbesserungsvorschläge zuvor gemacht wurden, grenzt das zu Reflektierende weitestgehend ein. Das ist auch erkennbar daran, dass ein Kern der Besprechung der Stunde angenommen und damit vorgegeben wird. Das Reflektieren wird so zur Prüfungssituation: Im günstigsten Fall sind bereits artikuliert Verbesserungsvorschläge als eigene Erkenntnis zu reformulieren.

Beide Studierende zeigen kooperierend an, etwas sagen zu können.

- „S1: ja ne GRAD des am Anfang; (.) ebn.  
 D: hm=m.  
 S1: bei der FOLie –  
 MEHR verWEILn;  
 beziehungsweise nich bei der folie –  
 =sondern einfach bei den eigenen streits;  
 odr GRAD des mit dem (.) TISCH aufn kopf –  
 un jetz [mal]  
 S2: [hm]  
 S1: [überLEGn;]  
 D: [mh=m]  
 [...]“ (Gespräch 3, Z. 1078-1100)

Zwar greift die Studierende 1 mit ‚ebn‘ einen Vorschlag der Dozentin auf, der konkrete Ort der methodischen Verbesserung wird allerdings noch im Reden gesucht. Mit ‚Odr‘ wird sprachlich ein weiterer Vorschlag eingeleitet, der sich aber inhaltlich dem Verweilen zuordnen lässt: ‚grad des mit dem tisch aufn kopf‘. Auch in der Vertauschung von Kopf und Tisch können Suchbewegungen nach einer noch zu definierenden Handlungsalternative erkannt werden. Sie muten wie ein Rätselraten bei unsicherer Wissenslage an und unterstützen die Lesart, es handle sich um ein Prüfungsgespräch. Die Vagheit der eigenen Positionierung wird dabei durch das Herausstellen von Handlungsoptionen zu kaschieren versucht. Studentin 2 unterstreicht die (re-)formulierte Handlungsalternative. Während in der Planung die Idee des Abwartens durchaus leitend war, sei ihr in der Durchführung die Umsetzung desselben nicht gelungen.

- „S2: JA ich hatte des eigentlich auch echt so als (.) STUMMen imPULS gePLAnt;  
 =hab gedacht ich le –  
 =ich SAG da jetz auch GAR nix dazu;  
 sondern leg des auf.  
 aber wenn man dann da [STEHT]  
 S1: [((lacht))]  
 S2: un [DANN]  
 D: [hm:]  
 S2: (.) d dann: gehn sag ich mal (.)  
 FÜNF sekunden rum;  
 =aber es kommt eim vor wie ZWEI minuten man denkt sich jetz (.) HOOO DA  
 MELdet sich jetz NIEmand ode(h)r so(h);  
 ähm;  
 D: hm=m.“ (Gespräch 3, Z. 1101-1115)

Indem Studentin 2 anzeigt, dass die Vorschläge bereits vor der Besprechung zu ihrem Gedankenkreis gehörten, übersteigt sie diese mit der (Vor-)Erfüllung dieses Anspruchs.

- „S2: un dann (.) dann MAcht man irgenwie DOCH was;  
 odr sagt dann DOCH ne FRAge odr so;  
 obwohl ichs mir ja echt vorgenommen hatte oKAY (-) die HAM ja jetzt dann was  
 geSEHN;  
 un dann SAgen die beSTIMMT was oder – (-)  
 in der situaTION find ich is des dann immer noch –  
 D: hm.  
 S2: so schWIErig. (--)" (Gespräch 3, Z. 1116-1123)

Obwohl Studentin 2 diese Erläuterung mit ‚schwierig‘ schließt, wird die Unsicherheit und Abweichung vom Plan im Unterricht nicht zum Problem. Vielmehr wird daraus ein Alibi, das den nahegelegten Optimierungsvorschlag ohne Abstriche unterstützt. Die in der Durchführung des Unterrichts berichtete Unsicherheit wird auf diese Weise wieder wettgemacht.

### 3 Reflexion des Reflektierens in Unterrichtsnachbesprechungen

Der rekonstruierte praxisimmanente Reflexionsbegriff steht deutlich im Widerspruch zum normativ enthaltsamen Begriff des Bezüge-Herstellers (vgl. Häcker 2017). Die Aufforderung, zu reflektieren, wird in einer asymmetrischen Beziehungskonstellation formuliert. Aufgefordert wird dazu, eine bereits validierte Handlungsalternative für zukünftiges unterrichtliches Handeln als eigene gedankliche und bereitwillig verbalisierte Leistung zu rekapitulieren. Das Rückbezügliche der Reflexion wird damit sozial generiert, indem es – bereits besprochen – von den angehenden Lehrer:innen als eigenes Fazit artikuliert wird. Die Parallele zur Prüfungssituation wird – verstärkt durch den Umstand der Bestehensfrage des Praktikums – offensichtlich.

Die Studierenden unterwerfen sich im Wesentlichen der so gestalteten Reflexionsanforderung. Darin kann die soziale Herstellung des reflektierenden Individuums erkannt werden (vgl. Idel & Schütz 2017). Unterrichtsnachbesprechungen lassen sich somit als Situationen der Selbstaufsicht für die Studierenden deuten, indem die zur Reflexion angerufenen Subjekte diese Anrufung annehmen und sich selbst an die Fremdbeobachtungen binden (vgl. Bröckling 2003; Brack 2019, 52ff.). Wird also im Rahmen institutionalisierter Lehrer:innenbildung das Ideal der Reflexion als Leistung des Individuums angenommen, sollte auch die eigene Verstrickung in die Herstellung dieses Reflexionssubjekts ihrerseits reflektiert werden. Ferner konnte die Rekonstruktion zeigen, dass die Studierenden ihre Unsicherheiten kaschieren (S1) oder nivellieren (S2), um sich gegenüber der Reflexions-

anforderung zu bewähren. Dabei scheinen diese für die Fokussierung auf optimierte Handlungsalternativen hinderlich zu sein. Die Nähe zur Praxis begünstigt diesen Fokus (vgl. Caruso 2007; Schrittmesser & Hofer 2012). Um den angezeigten Unsicherheiten nachzuspüren, wäre eine Handlungsentlastung hilfreich. Auf diese Weise könnten Reflexionen ermöglicht werden, die disziplinbezogene Bedingungen und Begründungen des pädagogischen Handelns, die flankierenden Unsicherheiten sowie sein Scheitern in den Blick nehmen.

Inwiefern sich solche disziplinbezogenen reflexiven Praktiken in der Lehrer:innenbildung finden lassen, bleibt eine empirische Frage. Genauso wie diejenige, welche praxisimmanenten Reflexionsbegriffe (in Unterrichtsnachbesprechungen) sich in lehrer:inbildenden Praktiken auch außerhalb des Grundschullehrer:innenberufs rekonstruieren lassen.

## Literatur

- Bauer, A. (2019): Unterrichten ohne Lehrerstatus. Positionierung im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 8, 81-94.
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2021): Mentoring in schulischen Praxisphasen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Berndt, C.; Häcker, T. & Leonhard, T. (2017): Editorial. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 9-18.
- Brack, L. (2019): Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bröckling, U. (2003): Das demokratische Panopticon. Subjektivierung und Kontrolle im 360°-Feedback. In: A. Honneth & M. Saar (Hrsg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 77-93.
- Caruso, M. (2007): Enttäuschte Liebe. Ein Versuch zu den Quellen der Verachtung. In: N. Ricken (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 113-119.
- 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: Verlag Julius Klinkhardt, 21-45.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrarbeit – ein widersprüchliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 49-98.
- Idel, T.-S. & Schütz, A. (2017): Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 201-213.
- 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, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 51-68.

- Leonhard, T. & Abels, S. (2017): Der „reflective practitioner“. Leitfigur und 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.; Lüthi, K.; Betschart, B. & Bühler, T. (2019): Bewährung im ‚Normengewitter‘. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. In: *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 8, 95-111.
- Matter, C. & Brosziewski, A. (2014): Routinierte Reflexion. Zur Individualisierung pädagogischer Reflexionsprobleme. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34 (1), 23-37.
- Ricken, N.; Rose, N.; Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von »Anerkennung«. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93 (2), 193-235.
- Rosenberger, K. (2018): Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium – Partizipation und Praxiseinübung. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 93-102.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schrittesser, I. & Hofer, M. (2012): Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte... In: C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Wayand (Hrsg.): *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. Münster: Waxmann Verlag, 141-154.