

Olk, Matthias

## **Differenzierte Verantwortlichkeit. 'Implizite Reflexion' im (berufs-)biographischen Sprechen einer Klassenlehrerin an einer Grundschule mit inklusivem Selbstanspruch**

*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. 130-135. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 26)*



### Quellenangabe/ Reference:

Olk, Matthias: Differenzierte Verantwortlichkeit. 'Implizite Reflexion' im (berufs-)biographischen Sprechen einer Klassenlehrerin an einer Grundschule mit inklusivem Selbstanspruch - 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. 130-135 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-255591 - DOI: 10.25656/01:25559

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-255591>

<https://doi.org/10.25656/01:25559>

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

*Matthias Olk*

## **Differenzierte Verantwortlichkeit. ,Implizite Reflexion‘ im (berufs-)biographischen Sprechen einer Klassenlehrerin an einer Grundschule mit inklusivem Selbstanspruch**

### **Abstract**

Grundschullehrer:innen sehen sich im Kontext schulischer Inklusion in einem besonderen Maße mit der Erwartung konfrontiert, ihr Handeln zu reflektieren. Dieser Beitrag wendet sich an einem empirischen Beispiel des (berufs-)biographischen Sprechens einer Klassenlehrerin an einer Grundschule mit inklusivem Selbstanspruch dem Begriff der ‚impliziten Reflexion‘ zu. Mit diesem wird in der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017), einer performativen Logik folgend, ein Gegenbegriff zu einem rationalistischen Verständnis von Reflexion resp. Reflexivität entworfen.

### **Schlüsselwörter**

Implizite Reflexion, Inklusion, Praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode

## **1 Inklusion und Reflexion**

Lehrer:innenhandeln im Kontext inklusiver (Grund-)Schulentwicklung sieht sich mit Fragen nach (neuer) pädagogischer Professionalität konfrontiert (vgl. Moser & Demmer-Dieckmann 2013). In diesem Zusammenhang wird auch die mit Reflexion seit dem *reflective turn* (Schön 1991) verknüpfte Erwartung aktualisiert, die „Steigerungsformel“ (Reh 2004, 363) von Professionalität zu sein. So wird Inklusion „als *spezifischer kritischer Reflexionsmodus* im Umgang mit der ‚*ärgerlichen Tatsache der Heterogenität*‘ [Herv. i. O.]“ (Häcker & Walm 2015, 83) übersetzt. In der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) wird einem rationalistischen Verständnis von Reflexion, das als *Reflexivität* bezeichnet wird, der Begriff der *impliziten* oder *praktischen Reflexion* gegenübergestellt (vgl. ebd., 77ff. & 107). Konstitutiv ist dabei das diskrepante Verhältnis einer auf der Ebene der *Norm* dominanten propositionalen Logik und einer performativen Logik der *Praxis* resp. des *Habitus* (vgl. ebd., 54ff.). Implizite Reflexion ist empirisch eng an die

Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses geknüpft und folgt dabei vornehmlich der Logik der Praxis. Sie ist nicht theoretisierend, sondern vielmehr in proponierter Performanz darstellbar (vgl. weiterführend Bohnsack 2020, 56ff.). In diesem Beitrag soll am Beispiel des (berufs-)biographischen Sprechens einer unter inklusivem Anspruch stehenden Grundschullehrerin an ausgewählten Ergebnissen der dokumentarischen Interpretation (vgl. Nohl 2017) das Moment impliziter Reflexion nachvollzogen werden.

## 2 Zum Fall Frau Akgündüz

Frau Akgündüz ist zum Interviewzeitpunkt 50 Jahre alt. Als Tochter eines Werftarbeiters und einer Hausfrau wurde sie in einer norddeutschen Mittelstadt geboren, kurz nachdem die Eltern aus der Türkei nach Deutschland migriert waren. Sie verbrachte dort Kindheit und Jugend, um nach dem Abitur ein Studium der Architektur in Istanbul zu absolvieren. Nach dem Abschluss des Studiums kehrte sie in ihre Geburtsstadt zurück. Sie arbeitete für kurze Zeit in einem Architekturbüro, heiratete und bekam zwei Kinder. Nach einer längeren biographischen Etappe häuslicher *Care*-Arbeit entschied sie sich gegen den Wiedereintritt in die bekannte berufliche Sphäre und absolvierte ein Quereinsteiger:innenprogramm für das Lehramt an Grundschulen. Zum Interviewzeitpunkt ist Frau Akgündüz seit knapp zwei Jahren an der A-Grundschule tätig und hat die Leitung einer zweiten Jahrgangsklasse inne. Sie agiert in dieser Funktion im Team mit einer studierten Grundschullehrerin. Die A-Grundschule formuliert eine inklusive Programmatik und bezeichnet sich in ihrem Leitbild als ‚im Aufbau‘ befindlich. In der Interviewsituation wurde die Befragte gebeten, ihre ‚Lebensgeschichte über den Beruf hinaus‘ zu erzählen.

### 2.1 Von Praktiken des ‚Durchboxens‘...

Zu Beginn der freien Eingangserzählung formuliert Frau Akgündüz eine wahrgenommene *Norm gesellschaftlicher Geschlossenheit*. Diese wird nicht nur explizit benannt, sie materialisiert sich auch in der Distanz einer peripheren Wohnlage des migrantischen familiären Milieus zu der zentralen Lage der besuchten Schule. Auch innerhalb des eröffneten *Erfahrungsraums der eigenen Grundschulzeit* aktualisiert sich die *Norm gesellschaftlicher Geschlossenheit*. Schule tritt als statische Ordnung hervor, die an ihre Schüler:innen die normative *Identitätserwartung* stellt, sich in diese einzufügen. Insbesondere in der Erwartung eines Mindestmaßes an Deutschkenntnissen, mit der die Kinder aus migrantischen Milieus bedacht werden, kommt diese zum Ausdruck. Auf der normativen Ebene schreibt Frau Akgündüz darüber hinaus ihren Eltern zu, mitunter selbst die *gesellschaftliche Norm* aufrechtzuhalten. Frau Akgündüz‘ Vokabular aufnehmend folgen sie einem *Identitätsentwurf des „Gastarbeiter[s]“* (Fr. A., Z. 17) und stabilisieren die

Distanz zwischen dem eigenen Milieu und der autochthonen Sphäre der Schule. Frau Akgündüz kennzeichnet diesen als *imaginären Identitätsewurf*, hat sie doch selbst nicht die Absicht, ihn zur Performanz zu bringen (vgl. Bohnsack 2017, 54f.). Auf habitueller Ebene wird die Handlungspraxis der Eltern zum negativen Gegenhorizont. Vor diesem dokumentiert sich Frau Akgündüz' *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit*. Einer performativen Logik folgend sind es die von Ausschluss Betroffenen, in deren Verantwortung es letztlich liegt, die Distanz zum Autochthonen zu überwinden. Dass Frau Akgündüz gleichsam die als äußerst beharrlich entworfene *Norm gesellschaftlicher Geschlossenheit* mit den mit ihr verbundenen *Identitätsnormen* explizit zurückweist, verweist auf das *notorische Spannungsverhältnis* von *Norm* und *Habitus*. Die zentrale Strategie für dessen Bearbeitung findet Frau Akgündüz schließlich – wieder ihre Wortwahl rezipierend – in Praktiken des „[D]urchboxen[s]“ (Fr. A., Z. 43). Es gelingt ihr, sich mit solchen Praktiken einer sich aus ihren familiären Dispositionen ergebenden Determiniertheit des lebensgeschichtlichen Verlaufs – im Sinne ihrer habituellen *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit* – zu entziehen.

## 2.2 ...zu differenzierter Verantwortlichkeit

Zum Ende der Eingangserzählung eröffnet Frau Akgündüz den *Erfahrungsraum der Tätigkeit als Klassenlehrerin*. Sie entwirft in Homologie zu ihrem Erleben im *Erfahrungsraum der eigenen Grundschulzeit* Schule als eine statische Ordnung, in der jede:r Akteur:in seinen:ihren vorgeschriebenen „Platz“ (Fr. A., Z. 268) zu besetzen hat. Im Anschluss an diese normative Konstruktion aktualisiert Frau Akgündüz die *Verhaltens Erwartung des Einfügens*, mit der sie als Schülerin selbst bedacht worden war. Mit Blick auf den Schüler Maxim führt Frau Akgündüz aus, dass ihm in der jüngeren Vergangenheit ein Tun im Sinne dieser *Identitätsnorm* nicht gelang. Er verwehrt sich der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Schüler:innen durch delinquente Praktiken. Ausführlich stellt Frau Akgündüz die mit der Teamkollegin vollzogene aufsuchende Elternarbeit dar. Im Gespräch mit Maxims Mutter kam man zu der Erkenntnis, dass diese ihre *fiktive identitätsbezogene* „Opferrolle“ (Fr. A., Z. 395) dem Sohn gewissermaßen vererbt hatte. In einer weiteren normativen Homologie zum *Erfahrungsraum der eigenen Grundschulzeit* geht auch im Fall Maxims die Distanz zwischen familiärem Milieu und schulischer Sphäre in Frau Akgündüz' Theoretisierung zuvorderst von ersterem aus. Mit dem folgenden Transkriptausschnitt soll illustriert werden, dass trotz dieser normativen Homologien die klient:innenbezogene Praxis schließlich einer veränderten *Rahmung* (vgl. Bohnsack 2020, 30ff.) unterzogen wird.

Maxim hat jetzt einen Pausenplan er kann tatsächlich nicht selber (1) draußen spielen es gibt immer Probleme er haut-irgendwelche Kinder haut der immer über den Haufen //mmh// und deswegen haben wir mit ihm verabredet dass er einen Pausenplan so was Lustiges für sich selber=und das hat er auch gut angenommen weil ähm irgendwie ha- hat

er für sich so als (.) Person als Kind, (1) wohl nichts Eigenes so nicht viel Eigenes //ja// was er sein Eigen nennen kann. (.) und das kommt bei ihm gut an //mmh// weil da hat er so Zeit für sich da darf er alleine zum Beispiel a- am Donnerstag heute spielt er im Mathelabor //ja// darf er da bauen. //ja// alleine für sich. //ja// und das nimmt er auch gut an dann kommt er runter und dann kann er sich auch so ein bisschen äh entspannen: und dann geht er da kann er sich aussuchen so willst du fünf Minuten, zehn Minuten, oder die ganze Pause, und dann sucht er sich das aus. //ja// und dann nimmt er die Fünf-Minuten-Sanduhr (.) und dann wenn es ihm gut gefällt dreht er sie nochmal um //mmh// und dann hat er (.) noch die Hälfte der Pause dann geht er raus und dann ist er auch (.) relaxter. und dann toi toi toi in der letzten Zeit haben wir keine=also (.) seit (.) einem Monat vielleicht haben wir keine Vorfälle in der Pause und das ist (.) das ist (1) was Gu::tes //ja// was man verzeichnen kann. (Fr. A., Z. 415-436)

Frau Akgündüz führt die pädagogische Intervention der Etablierung eines „Pausenplan[s]“ an, um dann das Verhalten Maxims mit Blick auf seine Gewalttätigkeit gegenüber den Mitschüler:innen zu problematisieren. In kindlicher Diktion wird der unter Einbezug des Schülers verabredete „Pausenplan“ als „was Lustiges“ beschrieben. Im Anschluss an die der Passage vorangegangenen Ausführungen zu den deprivierten Lebensumständen des Schülers und seiner Mutter wird auf einen Mangel an dem verwiesen, „was er sein Eigen nennen kann“. Der Erfolg des „Pausenplan[s]“ wird schließlich im weiteren Verlauf der Passage weniger auf den genannten Mangel und die angerissene Konstruktion der „Person“ des Schülers bezogen. Als bedeutsamer tritt letztlich hervor, dass der „Pausenplan“ es Maxim ermöglicht, sich temporär der *normativen Verhaltenserwartung des Einfügens* zu entziehen. Ihm werden besondere Räume eröffnet, in denen er (begrenzte) Autonomie der Entscheidung über die zeitliche Struktur seiner Pause erhält. Den Entzug aus der schulischen Öffentlichkeit kann Maxim mit Hilfe der „Fünf-Minuten-Sanduhr“ bemessen und nach einem vorgegebenen Schema bei Bedarf verlängern. Der Erfolg der pädagogischen Intervention zeigt sich nicht nur darin, dass dem Jungen unterstellt werden kann, durch den temporären Entzug aus der Öffentlichkeit „relaxter“ zu sein. Vielmehr gelingt es ihm schließlich, sich beobachtbar in die schulische Ordnung einfügen. So ermöglicht der temporäre Austritt aus der schulischen Öffentlichkeit schließlich eine Handlungspraxis im Sinne der *Verhaltenserwartung des Einfügens*. Die pädagogische Intervention bleibt gleichsam ein Experiment mit langfristig ergebnisoffenem Ausgang.

In den nur aspekthaft darstellbaren Rekonstruktionen lassen sich gewisse Homologien zwischen dem *Erfahrungsraum der eigenen Grundschulzeit* und dem *Erfahrungsraum der Tätigkeit als Lehrerin* feststellen. Wie oben dargestellt, tritt Schule in beiden Erfahrungsräumen auf normativer Ebene als statische Ordnung hervor, in der insbesondere an die Schüler:innen identitätsbezogene *Erwartungen des Einfügens* gestellt werden. Während im ersten Erfahrungsraum diese Normen zurückgewiesen wurden, wird Frau Akgündüz in der Rolle der Lehrerin selbst zur Agentin der Normen. In beiden Erfahrungsräumen treten zu den genannten

Normen weitere *Identitätsnormen* hinzu. Die Eltern folgten der *Identitätsnorm des ‚Gastarbeiters‘* und die Mutter Maxims folgt einer *Identitätsnorm des ‚Opfers‘*. Diese Normen werden in beiden Erfahrungsräumen zurückgewiesen. Im *Erfahrungsraum der eigenen Grundschulzeit* standen die genannten Normen in einem Spannungsverhältnis zu Frau Akgündüz’ habituellem *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit*. Dieses fand darin seine Bearbeitung, dass Frau Akgündüz als Schülerin Praktiken des ‚Durchboxens‘ zur Performanz brachte. In Kontrast dazu werden solche Praktiken mit Blick auf den Schüler Maxim nicht aufgerufen. Das Moment impliziter Reflexion liegt darin, dass Frau Akgündüz die selbst zur Performanz gebrachten Praktiken nicht zur normativen Verhaltenserwartung gerinnen lässt. Vielmehr kann rekonstruiert werden, dass sich ihre habituelle *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit* im *Erfahrungsraum der Tätigkeit als Lehrerin* im *modus operandi* differenzierter Verantwortlichkeit in der klient:innenbezogenen Praxis auffächert:

- a) Frau Akgündüz nimmt die *Identitätsnorm des ‚Opfers‘* der Mutter Maxims als Grund für dessen delinquentes Verhalten wahr. Obgleich der Homologie zur *Identitätsnorm des ‚Gastarbeiters‘* der eigenen Eltern wird Maxims Mutter nicht zum negativen Gegenhorizont. Eine kollektive Handlungspraxis des kollegialen Teams wird vielmehr zum positiven Gegenhorizont. Es gelingt, die Mutter von ihrer Verantwortlichkeit für Maxims Wohlergehen zu entlasten, ohne ihr die Legitimität ihrer mütterlichen Rolle abzuspochen.
- b) Frau Akgündüz gewährt Maxim das temporäre Unterlaufen der *Norm des Einfügens*. Gleichsam wird ihm damit ermöglicht, sich selbst in der Verantwortung für die Struktur seiner Pausenzeit zu erleben und in diesem Sinne in eingetragener Autonomie Eigenverantwortlichkeit zu erproben.
- c) Die pädagogische Intervention des Pausenplans war erfolgreich. Sie ermöglichte es Maxim, weniger konfliktreich zu handeln und sich schließlich in die schulische Ordnung einzufügen. Die Langfristigkeit dieses Erfolgs bleibt offen. Obgleich Maxim pädagogischen Interventionen ausgesetzt ist, liegt es folglich an ihm, ob das Einfügen gelingt. So wird ihm in einem freiheitlichen Sinne die Verantwortlichkeit für das eigene Handeln nicht entzogen.

### 3 Ausblick

Um die Reichweite der hier dargestellten Rekonstruktionsergebnisse zu erhöhen, bedürfte es weiterführender komparativer Analysen. Vergleichbare Fälle, die minimale und maximale Kontraste zum Fall Frau Akgündüz darstellen, müssten hinzugezogen werden, um so schließlich auch soziogenetische Rückschlüsse – etwa mit Blick auf die Kategorien der generationalen Lagerung, des Herkunftsmilieus, der (formalen) beruflichen Qualifikation etc. – ziehen zu können. In diesem Beitrag konnte dennoch – so die Hoffnung des Autors – an

den ausgewählten Rekonstruktionsergebnissen des Einzelfalls das Potenzial der praxeologisch-wissenssoziologischen Kategorie der impliziten Reflexion im Lichte der eingangs angeführten Frage nach (neuer) pädagogischer Professionalität im Anspruch der Inklusion aufgezeigt werden. In Praktiken des Sprechens über die eigene (Berufs-)Biographie einer Klassenlehrerin an einer Grundschule mit inklusivem Selbstanspruch zeigt sich das Moment impliziter Reflexion (1) in der einzelfallbezogenen Bewegung einer Ausdifferenzierung der primordialen *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit* hin zu *differenzierter Verantwortlichkeit* auf habituellen Ebene. (2) Abstrakter tritt so „als *spezifischer kritischer Reflexionsmodus* im Umgang mit der ‚ärgerlichen‘ *Tatsache der Heterogenität* [Herv. i. O.]“ (Häcker & Walm 2015, 83) einer hervor, der nicht zwangsläufig im Modus expliziter Selbstreflexivität aufgeht, sondern ein atheoretischer ist, der sich programmatischen Bezugnahmen weitestgehend entzieht. Es deutet sich die Möglichkeit an, in diesem Modus tradierte schulische Praktiken und Normen in der Praxis selbst auf ihre Tauglichkeit hin zu überprüfen, selektiv zu bearbeiten und zu verändern. In den genannten weiterführenden Analysen könnte – mit Blick auf Professionalisierung von Grundschullehrer:innen unter dem Selbstanspruch der Inklusion – das sich im Konkreten und im Abstrakten abzeichnende Potenzial des Moments impliziter Reflexion weiter herausgearbeitet werden.

## Literatur

- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inklusiven“ Zeiten. In: Erziehungswissenschaft 26 (51), 81-89.
- Moser, V. & Demmer-Dieckmann, I. (2013): Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen (unter Mitarbeit von B. Lütje-Klose, S. Seitz, A. Sasse und U. Schulzeck). In: V. Moser (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 155-174.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (5., akt. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- 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.
- Schön, D. A. (Hrsg.) (1991): The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice. New York: Teachers College Press.