

Flügel, Alexandra; Gruhn, Annika; Leßner, Tobias; Wiesemann, Jutta Reflexion und Reflexivität. Alltägliche pädagogische Praxis und Forschungsstrategie

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. 301-309. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Flügel, Alexandra; Gruhn, Annika; Leßner, Tobias; Wiesemann, Jutta: Reflexion und Reflexivität. Alltägliche pädagogische Praxis und Forschungsstrategie - 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. 301-309 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-255821 - DOI: 10.25656/01:25582

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-255821>

<https://doi.org/10.25656/01:25582>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Alexandra Flügel, Annika Gruhn,
Tobias Leßner und Jutta Wiesemann*

Reflexion und Reflexivität: Alltägliche pädagogische Praxis und Forschungsstrategie

Abstract

Der Beitrag entfaltet am Beispiel empirischer Studien in pädagogischen Handlungsfeldern (Hochschullernwerkstatt, Demokratische Schule, Gedenkstätte) eine ethnomethodologische Perspektive auf die Erforschung von Reflexion und Reflexivität. Die Untersuchung pädagogischer Reflexion wird mit der erkenntnistheoretischen Prämisse, alles Handeln als reflexiv zu kennzeichnen, verbunden. In den untersuchten pädagogischen Handlungsfeldern reflektieren die Akteur:innen in etablierter Weise sichtbar und beobachtbar ihr Tun und bringen dies als alltägliche pädagogische Praxis zur Darstellung. Es geht darum, diese pädagogischen Praktiken der Reflexion zu identifizieren und dabei gleichzeitig die Eingebundenheit der Forscher:innen in diese *reflexiven* Forschungsfelder aufzuzeigen. Dieser Zugang zu Reflexion und Reflexivität wird damit gleichzeitig forschungsstrategische Ressource und Thema.

Schlüsselwörter

Ethnomethodologie, Ethnografie, Soziale Ordnung, Pädagogische Reflexion

1 Ethnomethodologische Perspektive: Das Beispiel Lernbegleitung

In diesem Beitrag verfolgen wir das Ziel, Reflexivität als „normales, unbedeutendes und unvermeidliches Kennzeichen von Handlungen“ (Lynch 2004, 273f.) in den Blick zu nehmen und zu klären, was dies für die ethnomethodologische Erforschung der Alltagspraxis grundschulpädagogisch relevanter Felder bedeutet. Lynch (ebd., 275) konstatiert:

„Reflexivität ist eine zwangsläufige Eigenschaft davon, wie Handlungen (auch Handlungen und Aufzeichnungen des Forschers) ausgeführt werden, wie Sinnzusammenhänge hergestellt werden und wie diese in soziale Umgebungen eingebunden werden. In diesem Sinne ist es unmöglich, unreflexiv zu sein.“

Diese ethnomethodologische Perspektive auf Reflexivität tragen wir für diesen Beitrag an ethnographisches Datenmaterial aus drei verschiedenen Forschungsprojekten heran. Gemeinsam ist diesen, dass sie sich Feldern zuwenden, die durch die explizite Aufforderung nach Reflexivität charakterisiert sind: Hochschullernwerkstätten, Demokratische Schulen und Gedenkstätten.¹ Dabei fragen wir danach, was wir durch ein Verständnis von Reflexivität als alltägliche und damit profane Handlung über diese Felder, die programmatisch durch normativ aufgeladene und von Distinktionsgewinnen begleitete Reflexionsaufforderungen gekennzeichnet sind, erfahren können.

Die ethnomethodologische Perspektive auf Reflexivität kann anhand eines Ausschnitts aus einem Beobachtungsprotokoll aus der ethnografischen Studie von Gruhn (2021) zur Lernbegleitung als soziale Praxis skizziert und in den nachfolgenden Kapiteln anhand der Analysen zu den pädagogischen Feldern Demokratische Schule und Gedenkstätten entfaltet werden.

„Ja, also, jetzt habt ihr die Aufgabe bzw. mal die Zeit dazu, die OASE zu erkunden. Da könnt ihr euch einfach mal umsehen, ihr dürft alles benutzen und anschauen, was euch interessiert. Wichtig ist dabei so ein bisschen die Selbstbeobachtung. Wie gehe ich vor?“, das könnt ihr dann auch in eurem Lerntagebuch festhalten, den Lernprozess dokumentieren sozusagen.“
(Gruhn 2021, 54)

Die etwas zögerliche Formulierung einer Aufgabe, oder doch eher Bekanntmachung einer zur Verfügung gestellten Zeit, einen Werkstattraum zu erkunden, wird begleitet von der vagen, jedoch als wichtig markierten Aufforderung, *ein bisschen Selbstbeobachtung* zu betreiben und dabei möglicherweise etwas in einem Lerntagebuch festzuhalten, was dann den *Lernprozess dokumentieren* könnte.

Dass es sich in dieser Szene nicht um die Einführung von Lehrlingen durch Gesell:innen in zum Beispiel einer Autowerkstatt handelt, ist sicherlich für die Leser:innen schnell klar. Der kulturelle Kontext eines (reform-)pädagogischen Settings ist durch spezifische begriffliche Codes markiert, wie *Lerntagebuch* oder *Selbstbeobachtung*, und wird ergänzt durch die offenen Formulierungen, wie *erkunden, so ein bisschen* oder *einfach mal*. Die Beobachterin dieser Szene führt uns mit ihrer Beschreibung in die Besonderheiten der OASE-Lernwerkstatt ein, indem sie studentische Mitarbeiter:innen dabei beobachtet, wie sie neue Praktikant:innen mit der Siegener Hochschullernwerkstatt bekannt machen. Diese Szene fügt sich nahtlos und authentisch in ein Professionalisierungskonzept der Lehrer:innenbildung ein, das auf Reflexion setzt. Ein Konzept, das – wie hier beschrieben – durch die lokale Praxis Wirklichkeit wird, die in ethnomethodologischer Perspektive als reflexiv gekennzeichnet ist.

1 Wir beziehen uns dabei auf unsere ethnomethodologisch inspirierten Untersuchungen zu den Feldern Hochschullernwerkstatt (Gruhn 2021), Demokratische Schule (Dissertationsprojekt Tobias Leßner) und Gedenkstätten (Pre-Studie zu dem Forschungsprojekt ‚Gedenkstättenpädagogische Angebote für (Grundschul-)Kinder als sozio-materielle Arrangements‘).

Pädagogische Settings wie Hochschullernwerkstätten, Demokratische Schulen und Gedenkstätten sind etwas Praktisches, etwas sich permanent in Praxis Befindliches. Die Akteur:innen dieser Praxis stellen die Logik dieser Settings dar, indem sie sie selbst (ethno-)methodisch, nämlich mithilfe disziplinär etablierter und erlernter Alltagsmethoden, vollziehen. Die Herausforderung ethnomethodologischer Forschung besteht entsprechend darin, herauszufinden, wie alltägliche Deutungen reflexiv mit den Handlungsarrangements, welche sie deuten, verknüpft sind (vgl. Garfinkel 1967): Wie gelingt es den Teilnehmer:innen, die soziale Ordnung ihres Feldes mithilfe lokal etablierter und erlernter Alltagsmethoden zur Darstellung zu bringen? Welche feldspezifisch etablierten Handlungsprobleme bearbeiten die beobachteten Lösungen? Und schließlich: Was heißt es, diese Reflexivität des Feldes in Rechnung zu stellen, wenn pädagogische Konzepte von den Akteur:innen verlangen zu reflektieren?

In den folgenden empirischen Beispielen zeigt sich, dass ein ethnomethodologischer Zugang zu Reflexion und Reflexivität eine forschungsstrategische Ressource ist, nämlich Darstellungspraktiken zu beobachten (vgl. Kapitel 2), und gleichzeitig ein spezifischer Weg ist, Praktiken der (pädagogischen) Reflexion als Thema zu untersuchen (vgl. Kapitel 3).

2 Noviz:inentum an einer Demokratischen Schule: Etwas tun

Der folgende Protokollauschnitt ist ein empirisches Beispiel für Reflexion und Reflexivität als forschungsstrategische Ressource und verdeutlicht, wie auch der Forscher in die Reflexivität des Feldes mit einbezogen ist und dabei sich und sein Handeln selbst zur Darstellung bringen muss. Das Protokoll wurde am ersten Tag des Feldaufenthaltes an einer Demokratischen Schule (vgl. Graner 2018) erstellt. Der Forscher ist als Novize neu im Feld. Er absolviert als ethnografischer Praktikant zugleich ein feldtypisches Praktikum, welches seine Anwesenheit in der Schule anschlussfähig an vorhandene Rollen des Feldes machen soll. Die Tätigkeitsbeschreibung Praktikant:in ist ähnlich vage formuliert, wie der Auftrag an die Praktikant:innen in der Beobachtung zuvor. Aufgaben eines:einer Praktikant:in, welche wie ein:e Ethnograf:in üblicherweise über mehrere Wochen hinweg Teil der Schulgemeinschaft ist, seien zum Beispiel Dienste zu übernehmen oder mit jüngeren Kindern einkaufen zu gehen. Sowohl die konkrete Umsetzung dieser Aufgaben, als auch die Frage, was außerhalb dieser Aufgaben zu tun und zu machen sei, blieben ungeklärt. Frei nach dem Motto: ‚Das wird sich dann schon ergeben‘ oder ‚Sei einfach hier‘.

Der Ausschnitt setzt nach der allwöchentlichen, im Gegensatz z. B. zum Unterricht verpflichtenden Info-Runde an, in der verschiedene Dinge angekündigt werden: z. B. neue Beschlüsse der Schulversammlung oder die mehrwöchige Anwesenheit eines neuen Praktikanten an der Schule.

„Als die Ankündigungen vorüber sind, gehen alle schnell aus dem Raum raus. Da ich noch nichts zu tun habe und auch nicht weiß, was ich machen soll, habe ich es natürlich nicht eilig. Nur noch ein paar Erwachsene sind im Raum und unterhalten sich. Clara geht an mir vorbei und fragt mich, ob ich denn einen Spind habe und ob ich sonst noch etwas bräuchte. Ich bejahe die erste und verneine die zweite Frage. Sie verlässt den Raum und mich überkommt wieder ein Gefühl der Langeweile und des Fehlseins am Ort mangels Aufgaben. Ich schlendere also wieder durch den Flur, diesmal im hinteren Teil und schaue mich wieder an den dortigen Infoboards um.“ (Beobachtungsprotokoll von Tobias Leßner).

Aus ethnomethodologischer Perspektive sind Räume wie der Flur nicht lediglich inhaltsleere Container oder Rahmen von in ihnen vollzogenen Praktiken, „sondern sind elementarer Bestandteil der Praktiken selbst“ (Schroer 2019, 73). Listen und Aushängen ist eine Art Aufforderungscharakter inhärent. Sich diese anzuschauen, kann als vermeintlich bedeutungsklare und richtige Tätigkeit verstanden werden, wobei Nichtstun im Sinne von ‚bewegungslos herumstehen und irgendwo hinstarren‘ eben keine adäquate Tätigkeit des Novizen wäre. Ähnlich wie das Warten auf den Zug will auch das Warten auf eine Tätigkeit an der Schule richtig getan werden. Die anderen, in der Situation anwesenden Akteur:innen, beschäftigen sich, im Gegensatz zum Novizen, jedoch keineswegs intensiv mit den Aushängen. Eher mal ein kurzer, selektiver Blick auf anstehende Ausflüge oder den Putzdienst. Der Ethnograf zeigt sich durch sein nicht-selektives Lesen und den ausgedehnten zeitlichen Umfang seiner Tätigkeit den Feldteilnehmer:innen als Novize.

Ein weiterer Aspekt sind die Bewegungen der Akteur:innen. Programmatisch heißt es zwar: Jede:r kann sich frei bewegen. Doch ganz so einfach scheint es nicht zu sein. Die zielgerichteten Bewegungen der etablierten Akteur:innen (*gehen alle schnell aus dem Raum raus*) stehen im starken Kontrast zu den bewegungsträgen des Novizen, der es *nicht eilig* hat. Es zeigt sich eine zögerliche, langsame und leise, eher ziellose, Bewegung. Ein *Schlendern* eben.

Die Formulierung im Beobachtungsprotokoll *Da ich noch nichts zu tun habe und auch nicht weiß, was ich machen soll* weist weiterhin auch darauf hin, dass die sozialen Regeln der Noviz:innen-Tätigkeit unklar sind. Während die Eingeweihten z. B. um die territoriale Ordnung wissen und damit (implizit) wissen, wie man Räume betritt, erobert und verlässt, verbleibt der Novize zunächst auf dem Flur. Zumal es auch an dieser Demokratischen Schule keine Sitzplätze in einem Klassen- oder Lehrer:innenzimmer als Orte gibt, denen man wie üblich zugeordnet werden könnte (vgl. Breidenstein 2006, 39) – die Räume Klassenzimmer und Lehrer:innenzimmer existieren schlichtweg nicht.² Den Noviz:innen wird kein Raum zugewiesen. Sie müssen nach und nach herausfinden, welche Möglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen.

2 An dieser Demokratischen Schule gibt es u. a. einige Lernräume, die zeitweise für Lernverabredungen belegt werden sowie ein kleines Büro für Verwaltungstätigkeiten.

Sich an den Infoboards umzuschauen, ist dabei alles andere als ein aus Interesse, intensives und konzentriertes Studieren der Inhalte der Aushänge. Es geht vielmehr darum, die Lage zu sondieren und Anknüpfungspunkte für weitere Tätigkeiten sowie Anhaltspunkte zur Orientierung zu suchen. Es geht eigentlich ums Beobachten und um das Verstehenlernen des schulischen Alltags.³ Das Umschauen ist als Ersatztätigkeit ‚etwas zu tun‘ zu verstehen, die, reflexiv, eben auch nur durch die Anwesenheit anderer Akteur:innen als solche notwendig wird. Der Novize in diesem Beispiel zeigt den anderen, was er tut – nämlich, dass er etwas tut. Er zeigt sich beschäftigt.

Die Selbstbeobachtung des Forschers als Novize, der durch seine Teilnahme als Ethnograf und Praktikant in die soziale Logik des Feldes eingebunden ist, schafft einen Zugang zu den Handlungsanforderungen des Feldes und zeigt Darstellungspraktiken als forschungsstrategische Ressource. Die Erkundung des Raumes ist hier, anders als im einleitenden Beispiel, in dem die Erkundung der Hochschullernwerkstatt beschrieben wurde, nicht explizit als pädagogische Aufgabenstellung gerahmt, sie ist aber ebenso Lösung eines praktischen Problems den:der Noviz:innen zu zeigen, dass sie etwas tun und dass sie etwas Richtiges tun. Dies steht zunächst im Kontrast zur pädagogischen Programmatik, jede:r dürfe sich frei bewegen. Die Praktiken der Noviz:innen müssen sich jedoch in die soziale und lokale Ordnung einfügen, ohne dabei zu (größeren) Irritationen zu führen. Die Akteur:innen müssen sich gegenseitig zeigen und vergewissern, wie ‚etwas tun‘ und ‚sich frei bewegen‘ funktioniert. Jedwedes Tun – und sei es als noch so frei deklariert – muss praktisch vollzogen werden.

3 Kinder in NS-Gedenkstätten – Sinngebung und Erwartungsbrüche

Im gedenkstättenpädagogischen Feld hat der Anspruch, Reflexion und Reflexivität der Besucher:innen zu ermöglichen, einen hohen Stellenwert. Sowohl gesellschaftlich als auch bildungspolitisch wird Gedenkstätten als didaktisierten außerschulischen Lernorten große Bedeutung beigemessen (vgl. BMFSFJ & Auswärtiges Amt 2019, 1f.) und „reflektiertes Geschichtsbewusstsein“ (Knigge 2013; Knoch 2020) wird als Zieldimension für die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit formuliert. Die Auseinandersetzung mit Geschichte soll nicht als etwas verstanden werden, das auf Faktenwissen und bloßer affirmativer Teilhabe an Gedenkkultur reduziert werden kann (vgl. Schreiber 2002, 18ff.), sondern es gilt, Geschichte als Erzählung über Vergangenheit zu dekonstruieren (vgl. Brüning & Grewe 2020, 319f.). Multiperspektivität stellt hierbei ein wesentliches Prinzip gedenkstättenpädagogischer Didaktik dar (vgl. Werker 2018). Das heißt,

3 Wenngleich die Aushänge als Produkte des Alltags diesen auch beschreiben.

in der Auseinandersetzung mit Vergangenheit sind verschiedene Quellenmaterialien, differente Positionierungen und soziale Standorte sowohl der historischen Akteur:innen als auch der Lernenden in den Lernprozess einzubeziehen (vgl. Brüning & Grewe 2020, 309f.). Diese Ausführungen markieren, dass Reflexion im Kontext einer Thematisierung von Geschichte, von der Zeit des Nationalsozialismus und auch für das Lernen am außerschulischen Lernort Gedenkstätte als ein qualitatives Merkmal der Auseinandersetzung verstanden wird.

Im Folgenden wollen wir verdeutlichen, welches Potenzial das ethnomethodologische Verständnis von Reflexivität für die Materialanalyse in einem Forschungsfeld bieten kann, das im besonderen Maße durch einen normativen Reflexionsauftrag konstituiert ist.

Der ausgewählte Materialausschnitt entstammt einem Forschungsprojekt zu Gedenkstättenbesuchen von (Grundschul-)Kindern (vgl. Fußnote 1). Das Beobachtungsprotokoll wurde im Rahmen des Gedenkstättenbesuchs einer außerschulischen Kindergruppe angefertigt. Eine Nachmittags-Lerngruppe eines gemeinnützigen Vereins hat mit acht Kindern zwischen acht und zwölf Jahren, zwei Betreuer:innen und einem Praktikanten an dem pädagogischen Angebot einer NS-Gedenkstätte teilgenommen. Im Vorfeld haben die Kinder eine Liste mit Fragen an die Gedenkstättenmitarbeiterin, Frau Roth, gesendet, die nun zum Ausgangspunkt einer Kleingruppenarbeit werden.

„Frau Roth nimmt einen Zettel und liest die zuvor eingereichten Fragen vor. Ob die Kinder denn noch zusätzliche Fragen haben, möchte sie anschließend wissen. Mario äußert, er habe zwar keine Frage, aber er wolle sagen, dass die Eltern von Adolf Hitler bei ihm gewesen seien und dort Kaffee getrunken hätten. Währenddessen rutscht er auf seinem Sitzkissen vor und zurück und blickt verschmitzt in die Runde. Er beginnt zu lachen. Darauf sagt Frau Roth mit einem abwiegelnd klingenden Unterton: ‚Ja, ja!‘. Beinahe gleichzeitig nennt die Betreuerin Marios Namen mit einem mahnenden Unterton und weist ihn darauf hin, dass er ernst bleiben solle. Er könne aber doch das erzählen, was er ihr am Morgen erzählt habe. Mario ergreift wieder das Wort und äußert stillsitzend mit leiserer Stimme als zuvor und diesmal mit gesenktem Kopf und Blick, sein Uropa habe für Adolf Hitler gearbeitet, aber er habe den Menschen geholfen und sie nicht getötet. Diesmal reagiert Frau Roth mit einem fragend klingenden ‚Ja?‘. Frau Roth fragt die Kinder, ob sie denn schon einmal ein Bild von Adolf Hitler gesehen hätten. Sie habe ein Buch mit Bildern von ihm. Wieder geht sie zur Fensterbank, holt dort ein Buch, setzt sich wieder hin und schlägt eine Seite auf, auf der ein Bild vom uniformierten Oberkörper Adolf Hitlers zu sehen ist. Sofia kommentiert: ‚Der sieht ja voll schön aus!‘. Frau Roth dreht den Kopf in Sofias Richtung und fragt: ‚Echt?‘. Sofia hält kurz inne und äußert dann ein langgezogenes: ‚Nee.‘ Frau Roth erklärt: ‚Dieser Adolf Hitler hat den Leuten Ideen gegeben, aber das war er nicht allein.‘ Mario wirft ein: ‚Das waren seine Soldaten.‘ Frau Roth fährt fort: ‚Und wie er das gemacht hat, das gucken wir uns jetzt gleich in der Ausstellung an.‘“ (Beobachtungsprotokoll von Irina Landrock)

In der Anlage des didaktischen Formates dienen die Fragen der Kinder als thematischer Ausgangspunkt und demgemäß wird auf den ersten Blick eine Orientierung

an den Fragen und Interessen der Teilnehmer:innen sichtbar. Allerdings werden die Deutungsangebote, die die Kinder verbal in die Situation hineinragen (Deutung der sozialen Situation; Deutung zur Art und Weise, wie in diesem Setting über Vergangenheit, Nationalsozialismus oder auch die Person Hitler gesprochen werden kann), in den sich anschließenden Reaktionen der Gedenkstättenmitarbeiterin und einer Betreuerin implizit normiert und als erklärungsbedürftig markiert. Auch wenn die Kommentierungen der Gedenkstättenmitarbeiterin keine inhaltlich thematische Auseinandersetzung mit den Kindern bzw. keine Diskussion der Beiträge der Kinder darstellen, und sie semantisch uneindeutig sind (*Ja, ja!; Ja?; Echt?*), sind sie von den beteiligten Akteur:innen les- und interpretierbar: Es werden alternative Sprechbeiträge empfohlen und erbracht, Themenwechsel irritationslos integriert und Aussagen negiert. In ihrem Tun dokumentieren die Kinder, dass sie den semantisch uneindeutigen Kommentierungen der Mitarbeiterin reflexiv begegnen und ihre erneuten Deutungsangebote anpassen.

Die geschichtsdidaktische Lesart und Interpretation der Sequenz könnte sein, dass hier Anlässe zur Anbahnung eines „reflektierten Geschichtsbewusstseins“ ungenutzt bleiben, dass Positionen der Lernenden im Sinne der Multiperspektivität nicht für den Lernprozess aufgegriffen werden. Vielleicht könnte konstatiert werden, dass hier eine „Zurichtung des Sprechens“ (Proske & Haug 2022, 326) beobachtbar ist.⁴ In diesem Materialausschnitt tritt jedoch auch Anderes augenscheinlich hervor⁵: Die Partikel „Ja“, die semantisch auf eine Zustimmung verweisen, markieren in der Doppelung „Ja, ja“ bzw. mit der fragenden Intonation „Ja?“ einen Dissens. Dieser wird inhaltlich nicht ausgeführt und die Sinngebungen der Kinder werden öffentlich nicht seziert. Das abwiegelnde „Ja, Ja“ und das fragende „Ja?“ können gewissermaßen als „face work“ (Goffman 1986) verstanden werden. Die semantische Bedeutungs Offenheit der Kommentierungen von Frau Roth, eröffnen beispielsweise hinsichtlich des nachfragenden „Echt?“ eine Selbstkorrektur, die durch das langgezogene „Nee“ eingelöst wird.

Folglich ermöglicht die ethnomethodologische Perspektive, die soziale Praxis als Bearbeitung situierter Handlungsprobleme zu betrachten, eine Öffnung des Blicks: Reflexion tritt dann in diesem Materialausschnitt nicht als explizite kritische, sich selbstprüfende, öffentliche Verhandlung von Vergangenheitsdeutungen, quasi als Distanzfigur, hervor, sondern lässt sich hier als Reflexivität des Vollzugs, als „normales, unbedeutendes und unvermeidliches Kennzeichen von Handlungen“ (Lynch 2004, 273f.) entwerfen. Eine solche analytische Ausrichtung bietet die Chance, die Handlungslogiken und spezifischen Handlungsprobleme, das konkrete Funktionieren der Praxis zu fokussieren und „vorschnelle“ Bewertungen

4 Forschung zur Thematisierung des Nationalsozialismus im Unterricht verweist darauf, dass die moralische Aufladung des Themas Konsequenzen für die pädagogische Bearbeitung im Unterricht hat (vgl. z. B. Hogrefe u. a. 2012, 26f.).

5 Dieser Perspektivwechsel geht auf die Anregung meines Kollegen Falko Müller zurück.

und normative Urteile zumindest zeitweise stillzustellen. Für diesen Materialauschnitt gerät dann nämlich in den Blick, wie über minimale, auf Selbstkorrektur abzielende, am Konsens der Kurzzeitgruppe orientierte, vielleicht taktvolle Normierungen, die Herausforderung, Teilnehmer:innenorientierung und Themenfindung in einem zeitlich eng begrenzten pädagogischen Setting und in einem moralisch komplexen Feld von den beteiligten Akteur:innen (im praktischen Vollzug), hergestellt wird.

4 Fazit

In den empirischen Beispielen und ihren ethnomethodologischen Analysen ging es darum, den Zusammenhang zwischen der Erforschung der Praxis pädagogischer Reflexion und der erkenntnistheoretischen Ausgangslage, dass alle Handlungen reflexiv ausgeführt werden, zu diskutieren. Die forschende Auseinandersetzung mit Reflexion und Reflexivität steht entsprechend vor der Herausforderung, alltägliche Deutungen und deren Verknüpfung mit den jeweiligen Handlungsarrangements in den Blick zu nehmen.

Am Beispiel der Selbstbeobachtung des Ethnografen als Novize (2) wird deutlich, wie Ethnograf:innen selbst an der Herstellung und Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung des Feldes beteiligt sind, während beispielsweise adäquate Formen des Wartens erprobt werden. Die ethnomethodologische Perspektive auf Reflexivität dient vorrangig als forschungsstrategische Ressource, die einerseits die Aufdeckung feldspezifischer Handlungsprobleme ermöglicht und andererseits Rückschlüsse darauf zulässt, was es praktisch bedeutet, sich jederzeit frei bewegen zu können.

Die Beobachtung der gedenkstättenpädagogischen Arbeit (3) verweist darauf, wie Reflexion als Thema und programmatischer Anspruch in Praktiken aufgeführt wird. Die Gedenkstättenpädagogin und auch die pädagogische Betreuerin der Gruppe sind bemüht, die Teilnehmer:innen in den Modus des reflektierten Sprechens über Vergangenheit zu überführen. Gleichzeitig verdeutlicht dieser Materialauschnitt, wie durch lokal etablierte Alltagsmethoden (wie z. B. minimale, gesichtswahrende Impulse) Teilnehmer:innenorientierung aufrecht erhalten, Normierung vollzogen und Selbstkorrektur angewendet wird. Durch Reflexivität als zwangsläufige Eigenschaft der Handlung wird gemeinsam die Herstellung von Reflexion im Sinne eines reflektierten Geschichtsbewusstseins zur Aufführung gebracht.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die oben genannten Beispiele formulieren, dass das ethnomethodologische Verständnis von Reflexivität als alltägliches und unvermeidliches Merkmal von Handlungen als forschungsstrategische Ressource eine Fokussierung der Handlungsanforderungen pädagogischer Felder

ermöglicht. Insbesondere dann, wenn diese durch Reflexivitätsaufforderungen im Sinne einer außergewöhnlichen, exklusiven und niveauvollen Tätigkeit programmatisch gerahmt sind, gestattet dieser Zugang eine Analyse der Herstellungs- und Aufführungspraxis dieser normativen Figur.

Literatur

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) & Auswärtiges Amt (2019): Zukunft braucht Erinnerung - „Jugend erinnert“. Berlin. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/133248/645b5e785f2d80d3a42f4391e923b10f/20190129-infopapier-zukunft-braucht-erinnerung-data.pdf> (Abrufdatum: 08.09.2021).
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüning, C. & Grewe, B.-S. (2020): Historisches Lernen als eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten. In: M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tübingen: Tübingen University Press, 309-321.
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Goffman, E. (1986): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Graner, H. (2018): Interpretationen Demokratischer Schulen. In: unerzogen Magazin 12 (1), 46.
- Gruhn, A. (2021): Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hogrefe, J.; Hollstein, O.; Meseth, W. & Proske, M. (2012): Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 1 (1), 7-30.
- Knigge, V. (2013): Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein? Warum Erinnerung allein in eine Sackgasse für historisch-politische Bildung führen muss. In: Gedenkstättenrundbrief 172, 3-15.
- Knoch, H. (2020): Geschichte in Gedenkstätten. Theorie – Praxis – Berufsfelder. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Lynch, M. (2004): Gegen Reflexivität als akademischer Tugend und Quelle privilegierten Wissens. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 5 (2), 273-309.
- Proske, M. & Haug, V. (2022, i. V.): Das moralische Projekt ‚Aus Geschichte lernen‘ und die Gedenkstättenpädagogik - Kontexte, Wirkungen, Risiken. In: V. Knigge (Hrsg.): Verbrechen begreifen. Nationalsozialismus, institutionalisiertes Gedächtnis und historisches Lernen nach der Zeitgenossenschaft. Göttingen: Wallstein Verlag, 315-327.
- Schreiber, W. (2002): Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Grundfragen – Forschungsergebnisse – Perspektiven, 18-43.
- Schroer, M. (2019): Räume der Gesellschaft. Soziologische Studien. Wiesbaden: Springer VS.
- Werker, B. (2018): Gedenkstättenpädagogik. Online unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Gedenkstaettenpaedagogik> (Abrufdatum: 08.09.2021).