

Küper, Judith

Zwischen diskursivem Ideal und praktischem Vollzug. Pädagogische Reflexionspraxis als theoriefähiges Phänomen in Unterrichtsnachgesprächen

Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 54-72. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Küper, Judith: Zwischen diskursivem Ideal und praktischem Vollzug. Pädagogische Reflexionspraxis als theoriefähiges Phänomen in Unterrichtsnachgesprächen - In: Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 54-72 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336694 - DOI: 10.25656/01:33669; 10.35468/6184-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336694>

<https://doi.org/10.25656/01:33669>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

Zwischen diskursivem Ideal und praktischem Vollzug. Pädagogische Reflexionspraxis als theoriefähiges Phänomen in Unterrichtsnachgesprächen

Abstract

Gemäß einem im Lehrer*innenbildungsdiskurs dominanten Ideal wird Reflexion als objektivierende Distanzierung von pädagogischen Praxiszusammenhängen modelliert. Dieses Ideal kollidiert mit der Art und Weise, wie Praktiker*innen auf ihr eigenes Handeln Bezug nehmen: Im Rahmen einer Studie, in der fünf Referendar*innen bei Unterrichtsnachgesprächen begleitet werden konnten, kam vor allem die engagierte Weise in den Blick, in der sie über Begegnungserfahrungen mit Schüler*innen sprechen. Die dabei aufscheinende Diskrepanz zwischen Distanz und Engagement wird in diesem Beitrag nicht als Defizit der Reflexionspraxis verstanden, sondern zum Anlass genommen, Reflexion in Unterrichtsnachgesprächen als theoriefähiges Praxisphänomen in den Blick zu nehmen.

Schlagerworte: Reflexion, Reflexivität, Lehrer*innenbildung, Referendariat, Unterrichtsnachgespräch

1 Einleitung: Reflexion zwischen Professionalisierungserwartung und praktischem Vollzug

Der Reflexionsbegriff spielt eine prominente Rolle im Diskurs um Lehrer*innenbildung (vgl. etwa Leonhard 2022; Kastrup 2020; Häcker 2019). Reflexivität – gedacht als habitualisierte Reflexion – wird zumeist zu einem konstitutiven Moment von pädagogischer Professionalität erhoben (vgl. Helsper 2001a, 12). Wie der in hohem Maße konsensfähig scheinende Reflexionsbegriff gefüllt wird, ist dabei je nach Professionsverständnis unterschiedlich – sein Erfolg basiert auch auf seiner Vagheit (vgl. Berndt u. a. 2017, 11). Dass Reflexion allerdings eine Brücke von wissenschaftlichem Wissen zu pädagogischer

Praxis verspricht, ist eine in verschiedenen Diskursschneisen wiederkehrende Argumentationsfigur. Wie die Relationierung von Theorie und Praxis gedacht wird, hängt wiederum von unterschiedlichen Wissenschaftsverständnissen ab, die etwa eine Differenz oder auch Kongruenz von Wissenschaft und Praxis nahelegen (vgl. Hofer 2013, 314; Führer 2020, 34f.). Reflexion wird so entweder als produktive Irritation oder als Erweiterung praktischer Wissensressourcen konzipiert.

Trotz der differenten Funktionen, die dem Reflexionsbegriff zugeschrieben werden, ist augenfällig, dass Reflexion einer wissenschaftlich informierten Beobachtung pädagogischer Praxis jenseits einer Involvierung in Praxiszusammenhänge gleichkommen soll (vgl. etwa Pallesen, Schierz & Haverich 2018; Krieg & Kreis 2014; Eysel 2006). Das damit einhergehende Reflexionsideal bezeichne ich als objektivierende Distanzierung.

Gerade in jüngerer Zeit werden Vorstöße unternommen, Reflexion in verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung empirisch in den Blick zu nehmen (vgl. Leonhard & Rihm 2011; Roters 2012; Bauer 2023; Fabel-Lamla u. a. 2023; vgl. auch die Beiträge in diesem Band). Empirische Studien zu Reflexion in Unterrichtsnachgesprächen verweisen dabei auf eine Diskrepanz zwischen dem, was Reflexion gemäß dem Distanzierungsideal leisten soll, und dem, was passiert, wenn pädagogische Praktiker*innen dazu aufgefordert werden, ihre Praxis zu reflektieren. Diese Diskrepanz kann einerseits als Verweis auf die mangelnde Reflexionsfähigkeit der Praktiker*innen gelesen werden (vgl. hierzu etwa Wyss 2013, 277). Andererseits – und das ist die Perspektive, die in diesem Beitrag eingenommen wird – kann sie Anlass dazu geben, das Reflexionsideal der objektivierenden Distanzierung zu befragen. Im Rahmen dieser zweiten Ausrichtung nehme ich zum einen den universitären Lehrer*innenbildungsdiskurs (selbst-)kritisch in den Blick. Zum anderen versuche ich Reflexion als Praxisphänomen jenseits einer Defizitperspektive zu beleuchten. Trotz der Annahme einer Differenz zwischen dem Reflexionsbegriff im Lehrer*innenbildungsdiskurs und dem Praxisphänomen gehe ich davon aus, dass das, was in der Praxis unter dem Begriff der Reflexion passiert, aufschlussreich für die Theoretisierung pädagogischer Reflexion sein kann und mit pädagogischen Ansprüchen an Reflexion vermittelbar ist. Das an diese Annahme geknüpfte Anliegen dieses Beitrags besteht darin, eine Möglichkeit zur Diskussion zu stellen, wie Reflexion in pädagogischen Praxiskontexten als theoriefähiges Phänomen in den Blick genommen werden kann. Ziel dieses Vorhabens ist die Arbeit an einem kontext- und gegenstandssensiblen Reflexionsbegriff jenseits des dominanten Ideals. Dieses Reflexionsideal, so die hintergründige These, weist selbst ein Passungsproblem zum ethischen Moment der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischer Praxis auf, da es der Funktion der

Veruneindeutigung des Angemessenen entgegensteht. Wenn daran festgehalten wird, dass Reflexion als Teil einer pädagogischen Praxistradition aufgrund der hohen Verantwortung pädagogisch Professioneller ethisch bedeutsam ist, erscheint es vielversprechend, Reflexion als Ausdruck des Umgangs mit dieser Verantwortung in den Blick zu nehmen.

Im Zuge dieses Vorhabens wird zunächst ein Konsens im Reflexionsdiskurs herausgearbeitet, der die Form betrifft, die Reflexion annehmen soll (1). Anschließend wird diese Form des dominanten Reflexionsideals mit empirischen Zugriffen auf Reflexion als Praxisphänomen konfrontiert und seine Sensibilität für den Reflexionsgegenstand pädagogischer Erfahrungen befragt (2). Daraufhin wird ein differenter Zugang zu Reflexion als theoriefähiges pädagogisches Praxisphänomen gezeichnet (3). Anhand einer Interpretation einer Szene aus einem Unterrichtsnachgespräch im Kontext der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung wird dieser Zugang konkretisiert (4), um auf dieser Grundlage zu überlegen, welche Theoretisierungsimpulse für die Arbeit an einem kontext- und gegenstandssensiblen Reflexionsbegriff gewonnen werden können (5). In einem Ausblick (6) wird das Vorhaben selbst noch einmal in seinen Chancen und Gefahren betrachtet.

2 Differente Funktionen, geteilte Form?

Üblicherweise wird der pädagogischen Praxis eine Reflexionsbedürftigkeit unterstellt. Es lassen sich mit Feindt (2007) zwei Diskurschneisen unterscheiden, in denen diese Reflexionsbedürftigkeit verschiedentlich begründet wird: Einerseits geht es um die Befragung pädagogischer Praxis, andererseits um ihre Optimierung (vgl. ebd., 57). Die Notwendigkeit, die Angemessenheit pädagogischer Praxis auf der Basis wissenschaftlichen Wissens zu hinterfragen, wird mit der weitreichenden Verantwortung von Pädagog*innen gegenüber ihren Adressat*innen verknüpft, die immer auch mit einem Verletzungsrisiko für diese verbunden ist (vgl. Helsper 2001a, 11; Häcker 2019, 85; Leonhard 2018, 213). Die Optimierungsbedürftigkeit pädagogischer Praxis wird hingegen über ihren ständigen Innovationsbedarf hergeleitet, der von neuen gesellschaftlichen Anforderungen (vgl. Wyss 2013, 17) wie auch von einem sich stetig wandelnden wissenschaftlichen Wissen herrühre (vgl. Hascher 2005, 45).

Während die Argumentationsschneise um Optimierung wissenschaftlichem Wissen einen instruktiven Wert für pädagogische Praxis zuschreibt, gilt dies für den Angemessenheitsdiskurs nur in gebrochener Weise: Das Verletzungsrisiko der pädagogischen Adressat*innen lasse sich nicht durch die Bezugnahme auf wissenschaftliches Wissen ausräumen, da die Angemessenheit pädagogischen Handelns nicht festzuschreiben sei (vgl. Bünger 2022, 46).

Wissenschaftliches bzw. Theoriewissen soll aber dabei helfen, diese Angemessenheit zu diskutieren und in ihrer Komplexität fassen zu können. Diese – insbesondere strukturtheoretisch verortete – Idee wird mit alteritätstheoretischen Argumenten¹ untermauert: Die Reflexionsbedürftigkeit pädagogischer Praxis wird über ein konstitutives Nicht-Wissen-Können um den überantworteten Anderen hergeleitet (vgl. Helsper 2002, 78; Wimmer 1996/2017, 437ff.), das bedinge, dass die Frage, wie diesem Anderen gerecht zu werden sei, immer neu gestellt werden müsse. Reflexion fungiert so als ‚Veruneindeutigung‘ von kodifizierten Regelungen oder wissenschaftlichen Beglaubigten dessen, was als angemessen gilt (vgl. Idel & Schütz 2017, 201). Das Offenhalten der Frage nach der Angemessenheit pädagogischer Praxis kann als ethisches Moment von Reflexion ausgewiesen werden.

Die strukturtheoretisch gefärbte Begründung der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischer Praxis läuft also der Idee einer auf wissenschaftlichem Wissen basierenden Optimierung entgegen. Die Funktion, die Reflexion ausüben soll, variiert also stark. Zugleich ist auffällig, dass die Form, die eine anspruchsvolle Reflexion annehmen soll, konsensfähig ist: Reflexion soll gemäß beider Diskursschneisen dem Ideal der objektivierenden Distanzierung folgen, um der ethisch fragwürdigen oder innovationsbedürftigen Praxis etwas entgegensetzen zu können. Reflexion ist so mit einem „Distanzierungsgebot“ (Liegmann u. a. 2018, 9) verklammert, das sich darin äußert, dass Reflexion dann als anspruchsvoll realisiert gilt, wenn eine normgebundene Handelndenperspektive überschritten und eine wissenschaftlich informierte Beobachtendenperspektive eingenommen wird. Zugespitzt lässt sich sagen, dass Reflexion die Überschreitung einer Handelndenperspektive zugunsten einer Forschendenperspektive leisten soll, die einen analytischen Blick auf pädagogische Praxis jenseits von praktisch gültigen Normen ermöglicht. Lehrer*innen sollen ihre Praxis selbstkritisch prüfen – und das „mit den Augen eines unbeteiligten Dritten“ (Helsper 2001b, 93).

3 Zum Anlass der Arbeit am Reflexionsbegriff

Das Anliegen, praktische pädagogische Reflexion als Praxisphänomen in den Blick zu nehmen, wird im Folgenden sowohl anhand des Forschungsstands zu Reflexion in Kontexten der Lehrer*innenbildung als auch anhand einer Kritik am Reflexionsideal der objektivierenden Distanzierung begründet.

1 Alteritätstheoretische und strukturtheoretische Argumente weisen durchaus große Differenzen aus, weshalb die Referenz auf eine alteritätstheoretische Anderenfigur, wie Helsper (2002) sie vornimmt, als bemerkenswert auszuzeichnen ist.

3.1 Ein Enttäuschungsbefund?

In Studien zu Reflexionsgelegenheiten in der ersten wie auch in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung wird fortwährend eine Diskrepanz zwischen dem Anspruch an Reflexion als explizierte Relationierung von Theorie und Praxis angesichts einer praktischen Handlungssituation und dem artikuliert, was die Akteur*innen der Lehrer*innenbildung – erfahrene Praktiker*innen wie Lehramtsstudierende – tatsächlich tun, wenn sie zur Reflexion aufgefordert werden. Insbesondere Unterrichtsnachgespräche als Modellsituationen von Reflexion (vgl. Beckmann & Ehmke 2020, 318) werden empirisch in den Blick genommen – und zu dem Anspruch einer reflexiven Lehrer*innenbildung kontrastiert. Während dieser Anspruch den Einsatz wissenschaftlichen Wissens zu Begründung und Kritik von Handlungsentscheidungen vorsieht (vgl. Helsper 2001a, 11; Kolbe & Combe 2004, 861), sind Bezugnahmen auf derartiges Wissen praktisch kaum aufzufinden (vgl. Schnebel 2009; Schüpbach 2007; 2011). Stattdessen stehen pragmatische und organisationale Aspekte der Unterrichtsbewältigung im Vordergrund (vgl. Futter 2017, 266). Anstelle einer distanzierten, theoriegeleiteten Perspektivierung pädagogischer Praxis sprechen die zur Reflexion aufgeforderten Praktiker*innen aus einer normgeleiteten Handelndenperspektive (vgl. Göllitzer 1999, 73f.; Schäfers 2017, 235). Aus der Sicht der empirischen Forschung zu schulpraktisch angebundenen Reflexionssituationen kommt es zu einer „*betrüblchen Bilanz*“ (Wyss 2013, 277, Herv. im Orig.).

Die vorgebrachte Enttäuschung ergibt sich daraus, dass theoretisch ein Reflexionsbegriff formuliert wird, der mit den Befunden zu Reflexionspraxis kollidiert. Dadurch wird nahegelegt, dass Reflexionspraxis sich fortwährend selbst verfehle. Die Deutungshoheit darüber, was anspruchsvolle Reflexion sein kann, obliegt so alleinig dem wissenschaftlichen Diskurs. Diese präskriptiv-evaluativ empirische Herangehensweise an Reflexion wird mit der Forderung konfrontiert, dass es möglicherweise andere Zugänge zu Reflexion als Praxisphänomen geben müsste, die die Defizitperspektive nicht fortwährend reproduzieren (vgl. hierzu Herzmann & Liegmann 2020, 82), sondern Reflexion als Praxisphänomen neu beschreiben. Es gibt bislang nur wenige Untersuchungen, deren Frage nicht so sehr die Erfüllung einer vorab bereits vorformulierten Qualitätsvorstellung, sondern vielmehr ein gegenstandstheoretisches Interesse an Reflexion ist (vgl. als Ausnahme etwa Führer 2020). In einer gegenstandstheoretisch orientierten Annäherung an den Reflexionsbegriff geht es nicht darum, einen Begriff fest zu definieren und etwa auszuloten, inwiefern die untersuchte Praxis dieser Definition gerecht wird, sondern vielmehr darum, die untersuchte Praxis in der Perspektivierung der Untersuchung als aufschlussreich für den Begriff zu betrachten. Warum eine theoretische Arbeit

am Reflexionsbegriff ein Desiderat darstellt, wird im Folgenden mit Blick auf ein Problem des dominanten Reflexionsideals entwickelt.

3.2 Ein gegenstandsunsensibles Ideal

Reflexion als Distanzierung soll einer möglicherweise vorschnellen Einordnung einer pädagogischen Situation entgegenwirken, die als singulärer Fall als unverfügbar gelten muss (vgl. hierzu Helsper 2002, 82). Für diese Singularität lässt sich keine präformierte Art des Antwortens im Sinne einer Technik vorformulieren – auf sie kann nur situativ geantwortet werden. Es lässt sich allerdings beobachten, dass die Gefahr einer Vereindeutigung weniger einer als Technik missverstandenen Wissenschaft, sondern einer routinierten Praxis zugeschrieben wird (vgl. ebd., 78). Diese Zuschreibung verweist auf eine Tendenz, die sich als grundlegendes Praxismisstrauen im Lehrer*innenbildungsdiskurs nachzeichnen lässt (vgl. Küper 2022, 31f.): Die Einsozialisation in bestehende Praxisroutinen wird zum Gegenbild einer tragfähigen Professionalisierungsidee (vgl. etwa Rothland & Boecker 2015, 113). Auch wenn die strukturtheoretische Warnung vor einer Verkennung der Singularität des Einzelfalls durch seine Subsumtion unter etwas Allgemeines auch wissenschaftliche Erklärungen betreffen müsste, stehen insbesondere Praxisroutinen im Verdacht, nicht singularitätssensibel zu sein. Diese Warnung vor der Affirmation des Bestehenden ist anschlussfähig für Diskursschneisen, die Reflexion als Möglichkeit der Optimierung pädagogischer Praxis auf der Basis wissenschaftlichen Wissens stilisieren. Auf die Befragung der Angemessenheit oder auf die Optimierung pädagogischer Praxis zielende Reflexionsverständnisse finden so einen Konsens (vgl. Küper 2022, 45). Gleichzeitig ist zu beobachten, dass wissenschaftlichem Wissen nicht nur ein irritierend-öffnender, sondern auch ein instruktiver Wert für pädagogische Praxis zugeschrieben wird (vgl. kritisch hierzu Rothland 2020, 281f.; Bellmann 2020, 34). Aus der distanzierten Beobachtendenperspektive soll die Angemessenheit des Handelns umso sicherer bestimmt werden, sodass die Vereindeutigung des pädagogisch Angemessenen, die Reflexion verhindern soll, durch sie selbst hervorgebracht wird, sodass die angestrebte Distanzierung ein objektivierendes Moment erhält.

Ob eine objektivierende Distanzierung für den Reflexionsgegenstand pädagogischer Erfahrungen sensibel ist, ist zum einen aufgrund der bereits angeführten Gefahr fraglich, das pädagogisch Angemessene festzustellen. Zum anderen wird der Zugang zum Reflexionsgegenstand verstellt, wenn pädagogische Erfahrungen nicht ohne ein Involviertsein der Handelnden denkbar sind. Aus der Perspektive Jörg Ruhloffs (2011) ist das Pädagogische kein objektiv vorhandener Beobachtungsgegenstand, sondern etwas, was erst durch die Relationen von Subjekten und Gegenständen entsteht (vgl. ebd., 31). Die mit diesen Relationen verknüpften affizierenden Ansprüche konstituieren den

Zugang zu pädagogischen Gegenständen (vgl. Wicke 2021, 125). Vor diesem Hintergrund erscheint ein Aussteigen aus einer Involvierung in pädagogische Zusammenhänge unmöglich. Das Reflexionssubjekt verliert als uninvolviertes Beobachtungssubjekt die Verbindung zum Reflexionsgegenstand, der selbst durch diese Involvierung hervorgebracht wird. Somit verliert es auch seine Ansprechbarkeit für pädagogische Situationen. Das Reflexionsideal dementiert so den ethischen Anspruch an Reflexion, auf die Verantwortung pädagogischer Praktiker*innen in singulären Handlungssituationen zu antworten. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lässt sich die in empirischen Studien nachzuzeichnende Diskrepanz von Reflexionsideal und -praxis mit einer gegenstandstheoretisch begründeten Skepsis gegenüber dem dominanten Reflexionsideal verbinden. Reflexion aus einer involvierten Handelndenperspektive als theoriefähiges Phänomen zu betrachten, könnte einen Kontrapunkt zu diesem Ideal setzen. Eine Forschungsfrage, die diesen aufnimmt, lautet wie folgt: Inwiefern kann die Untersuchung von Reflexionspraxis Impulse für die Arbeit an einem für pädagogische Praxiskontexte sensiblen Reflexionsbegriff bieten? Die mit dieser Frage einhergehende Blickjustierung erlaubt, an der Diskrepanz des dominanten Reflexionsideals und dem ethischen Anspruch an Reflexion zu arbeiten.

4 Ein differenter Zugriff? Pädagogische Reflexionspraxis als theoriefähiges Phänomen

Die Idee, über die Untersuchung von Reflexionspraxis am Reflexionsbegriff zu arbeiten, zieht Herausforderungen hinsichtlich der empirischen Fassbarkeit des anvisierten Phänomens nach sich. Einerseits gilt es, nicht schon feststehend zu wissen, was das Phänomen kennzeichnet – sonst bräuchte es keine qualitative Empirie, die ein gegenstandstheoretisches Interesse verfolgt. Andererseits wäre der Anspruch, das Phänomen ohne theoretische Blickleitung aus der erforschten sozialen Praxis extrahieren zu können, als naiv-realistisch auszuzeichnen (vgl. Hirschauer 2008, 167). Im Folgenden werden traditionstheoretische Überlegungen vorgestellt, von denen aus die aufgeworfene Forschungsfrage bearbeitet wird.

4.1 Traditionstheoretische Rahmung

Reflexion wird in der vorzustellenden Studie als Phänomen in Unterrichtsnachgesprächen im Kontext des Referendariats figuriert. Reflexion ist also Teil des Ausbildungsverhältnisses. Pädagogische Ausbildungsverhältnisse wurden in einer von Johannes Bellmann und Corrie Thiel an der Universität Münster geleiteten Vorstudie mit dem Titel „Qualität als Tradierungsproblem“ untersucht.

In dieser Vorstudie konnten fünf Referendar*innen bei Unterrichtsbesuchen begleitet werden. Zudem wurden die anschließenden Unterrichtsnachgespräche, die zwischen den Referendar*innen und den Ausbildungsakteur*innen geführt wurden, audiographiert und transkribiert. Dabei stand die Frage im Fokus, wie Noviz*innen Teil von pädagogischen Praxiskulturen werden. Diese Frage wurde aus einer traditionstheoretischen Perspektive bearbeitet, für die die Annahme zentral ist, dass die pädagogische Praxistradition bereits Antworten auf die Frage zu geben hat, was als gute Praxis gelten kann (vgl. Bellmann u.a. 2021, 20f.). Diese Antworten müssen Noviz*innen nicht nur adaptieren, sondern sie müssen selbst Teil ihrer Diskussion werden, um die Probleme, die die Tradition bearbeitet, lebendig zu halten. Der Begriff der Praxistradition beschreibt eine lebendige Praxis, deren Vertreter*innen für bestimmte Güter eintreten (vgl. MacIntyre 1982/2011, 250). Das Interesse an Reflexion, das im Rahmen dieser Vorstudie entstand, ist in diesen traditionstheoretischen Rahmen eingebettet, der es ermöglicht, Reflexion als Teil einer Praxistradition zu betrachten, in dem der Rückbezug auf das eigene Handeln eine für die Praxis bedeutsame Funktion annimmt. Diese Blickrichtung eröffnet die Möglichkeit, die Unterrichtsnachgespräche als institutionalisierte Orte von Reflexion als verbunden mit der Praxis zu denken, die in den Gesprächen zum Gegenstand wird.

Die traditionstheoretischen Überlegungen sind Teil der Begründung, warum ich davon ausgehe, dass das in einer Praxistradition situierte Phänomen etwas zur Theoretisierung pädagogischer Reflexion beitragen kann. Traditionstheoretisch betrachtet kann Praxis selbst als etwas ethisch Gehaltvolles, die Praktiker*innen selbst als Einstehende für die Werte ihrer Praxis gelten. Praxistraditionen werden so selbst eine Sensibilität für die Ansprüche zugeschrieben, die sie bearbeiten. Praxis braucht daher keine äußere wissenschaftliche Aufklärung, sondern wird selbst als theoretisch durchdrungen gedacht. Ohne diese traditionstheoretische Rahmung wäre gegen das Vorgehen der Studie einzuwenden, dass zwar gültige Normen des Reflektierens im Referendariat eingeholt werden können, dies aber nichts für die Theoretisierung eines anspruchsvollen Begriffs pädagogischer Reflexion leistet. Eine Gefahr der scharfen Trennung von universitärer Professionalisierung und Schulpraxis scheint mir darin zu liegen, pädagogischen Praktiker*innen abzusprechen, in einem anspruchsvollen Sinne reflexionsfähig zu sein. Die Positionierung von Praxis als wissenschaftlich aufklärungsbedürftig kann als Teil der Autorisierung von Wissenschaft über Praxis gelesen werden.

4.2 Reflexion als Gegenstand einer theoretischen Empirie

Wenn man von der Frage ablässt, wie Reflexion als ein spezifisch vorformuliertes Konzept gelingen kann, und stattdessen danach fragt, wie Reflexion im praktischen Vollzug Gestalt annimmt, wird ein Erkenntnisinteresse auf der Ebe-

ne der Theoriebildung verfolgt. Dieses korrespondiert mit einer als theoretisch qualifizierten Empirie, in der begriffliche und empirische Gehalte als verwoben gedacht werden (vgl. Kalthoff 2008, 9; Fischer u. a. 2021, 14). Von Begriffsachsen ausgehend wird ein empirisches Phänomen zur Verfeinerung und Justierung des Begriffsverständnisses herangezogen. Dafür muss dieses empirische Phänomen in den Blick gerückt werden: Es gilt, den Gegenstand durch begriffliche Überlegungen soweit zu umreißen, dass er im Material fassbar wird, und dem beforschten Phänomen gleichzeitig so viel Raum zu lassen, dass es etwas möglicherweise Überraschendes aufweisen kann. So ist weder ein naiv-realistischer Blick anzunehmen, da allein das Interesse und die Zugangsweise das Phänomen mit hervorbringen, noch ist bereits festzusetzen, was Reflexion sein kann, indem etwa nur eine bestimmte Realisationsform als solche anerkannt wird. Formal begreife ich rekursives Sprechen als Reflexion, um von diesem Verständnis ausgehend zu schauen, wie diese Form in einem pädagogischen Praxiskontext gefüllt wird. Diese Offenheit korrespondiert mit der traditionstheoretischen Annahme, das Praxisphänomen selbst als Teil einer Praxistradition zu wähen, die dafür einsteht, worauf es in der Praxis ankommt.

Hierin klingt bereits an, dass trotz der Bemühung um einen offenen Blick nicht veranschlagt werden kann, dem Phänomen gänzlich ohne Normativität gegenüberzutreten. Allein die Problemmarkierung im Lehrer*innenbildungsdiskurs, von der das Interesse an Reflexion als Praxisphänomen ausgeht, setzt den Gedanken relevant, dass Reflexion von ethischer Bedeutung ist, die durch das Ideal der objektivierenden Distanzierung konterkariert wird. Die Kritik an diesem Ideal lenkt den Blick auf die Art und Weise, wie Praktiker*innen sich auf ihre eigenen pädagogischen Erfahrungen beziehen. Im Folgenden wird der Versuch vorgestellt, Reflexion in der Lehrer*innenbildung anhand von Gesprächen über Praxiserfahrungen auf die Spur zu kommen. Diesen habe ich im Zuge meiner Dissertationsstudie unternommen, die ich in Anlehnung an die Vorstudie „Qualität als Tradierungsproblem“ auf der Basis desselben Datenmaterials durchgeführt habe.

4.3 Methodische Annäherung

Um die Frage, wie die Praxis rekursives Sprechen aufführt, für eine Arbeit an einem pädagogischen Reflexionsbegriff fruchtbar zu machen, ist die Annahme zentral, dass der Reflexionsmodus – das ‚Wie‘ der Reflexion – etwas mit dem Reflexionsgegenstand – dem ‚Was‘ der Reflexion – zu tun hat (vgl. hierzu Küper 2022, 82). Da es sich bei diesem Was um pädagogische Praxiserfahrungen handelt, nehme ich an, dass das ‚Wie‘ der Reflexion zu diesen relationiert ist. Diese Annahme einer Verbindung von Reflexionsmodus und -gegenstand lässt sich mit der Idee des Linguisten Arnulf Deppermanns in Verbindung

bringen, dass die Form von Gesprächen – und diese sind das Medium, in welchem ich Reflexion empirisch betrachte – etwas mit ihrem Gegenstand zu tun hat (vgl. Deppermann 2000, 118). Gespräche sind in ihrer Form auf das, was sie bearbeiten, abgestimmt (vgl. Deppermann 1999/2008, 49). Die Relation vom Wie des Sprechens zum Was des Besprochenen wird zum Analysegegenstand, der im Kontext der Studie einen Zugang zu der Frage eröffnet, wie Reflexion aussehen kann, deren Gegenstand pädagogisches Handeln ist. Die Referendar*innen werden in Unterrichtsnachgesprächen dazu aufgefordert, sich zu ihrer eigenen Praxis zu verhalten, sodass ein rekursives Sprechen mit Bezug auf das eigene pädagogische Handeln zu erwarten ist. Als Analytik zur Auswahl dichter Reflexionsszenen betrachte ich einen sprachlich markierten Bezug auf das vergangene Handelnden-Ich. Sobald die Referendar*innen also als Sprechenden-Ich auf ihr vergangenes Handelnden-Ich rekurrieren, betrachte ich Reflexion als ein ‚sich selbst in den Blick nehmen‘ als realisiert. Wann und wie dies Gestalt annimmt, wird nachfolgend anhand eines empirischen Beispiels dargestellt.²

5 Empirischer Eindruck: „was ich [...] unbedingt anders machen muss“

Im Folgenden sollen die Bemühungen um eine empirische Annäherung an Reflexion als pädagogisches Praxisphänomen konkretisiert werden. Dies geschieht anhand eines Auszugs aus einer Unterrichtsreflexion, die die Referendar*innen in Anschluss an einen Unterrichtsbesuch halten. Bei einem Unterrichtsbesuch halten die Referendar*innen vor ihren Ausbilder*innen eine Unterrichtssequenz. Diese wird im Anschluss gemeinsam nachbesprochen, wobei auch diese Nachbesprechung Teil der Prüfungssituation ist. In Anschluss an eine monologische Gesprächspassage, durch die die Nachbesprechung eröffnet wird, folgt ein Dialog mit den Ausbildungsakteur*innen. Der gewählte Auszug ist einem Unterrichtsnachgespräch entnommen, das auf den zweiten Unterrichtsbesuch bei einer Referendarin in einer fünften Klasse im Deutschunterricht an einer Realschule folgte. In der Deutschstunde sollten die Schüler*innen einen Sachtext zu wildlebenden Schildkröten zusammenfassen, um anschließend zu überlegen, ob der Romanprotagonist der zuvor besprochenen Lektüre „Turtle“ – eine griechische Landschildkröte – artgerecht lebt. Zu diesem in der Planung vorgesehenen Vergleich wildlebender Schildkröten

2 Ein besonderes Problem bei der empirischen Annäherung an Reflexion stellt die Fassbarkeit dar: Selbst wenn Reflexion nicht als etwas innerpsychisches, sondern Interaktives gedacht wird, geht es um eine Verhältnissetzung, die sich nicht vollständig veräußern lässt. Auch wenn ich nicht davon ausgehe, dass diese Verhältnissetzung in Sprachdaten unmittelbar greifbar wird, so halte ich es doch für möglich, eine Spur dieser im sprachlichen Ausdruck nachzuzeichnen.

und dem Romanprotagonisten fehlte allerdings in der Stunde die Zeit. Die Referendarin rekurriert in dem gewählten Ausschnitt ihres Reflexionsvortrags auf ein Problem bei der Auswahl des den Kindern zur Verfügung gestellten Arbeitsmaterials zu wildlebenden Schildkröten, das zu Folgeproblemen geführt habe:

S2: #00:04:58-4# [...] was ich wenn ich es nochmal machen würde in der Art (.) unbedingt anders machen muss; ist irgendwie (2) den Kindern zu vermitteln oder den Text so zu formulieren dass da doch auch einiges was (.) vielleicht wirklich ganz ganz unwichtig ist dazwischen ist dass denen nochmal viel bewusster wird, das is wichtig, und das ist jetzt nur (1) Beiwerk! das ähm (.) dadurch dass ich die Texte versucht hab kurz zu halten war tatsächlich dann wirklich im Endeffekt fast alles wichtig; und dann wars für die Schülerinnen und Schüler natürlich schwer (.) zu gucken. ‚was will sie denn jetzt von uns?‘ [...] die Reihenplanung würde ich jetzt insofern abändern, dass ich eben nicht in der nächsten Stunde schon aufs dritte Kapitel übergehe, ist ja absolut unmöglich @(.)@ weil ich das unbedingt nochmal jetzt auch aufgreifen möchte und wie gesagt (.) äh jetzt dann eben auch dieses Arbeitsblatt was ich ihnen ja schon mal gezeigt hatte den Kindern; mmh (.) mit denen auch machen möchte; dass denen auch wirklich nochmal klar ist ‚so lebt Turtle so lebt ne richtige Schildkröte‘ dass das auch (.) also dass die Sache rund wird. dass sie auch wissen ‚okay deswegen haben wir das jetzt auch gemacht. weil so den- so ist jetzt die Sache gut (.) wir kennen jetzt ne Schildkröte‘ naja. und so haben sie dann nochmal vor Augen. ‚wir haben das jetzt gemacht weil wir gucken wollen (.) so ist Turtle so ist ne richtige Schildkröte! das möchte ich unbedingt (.) nächste Stunde machen (S2-Fall).

Ins Auge fällt die Eindringlichkeit der Ausführungen, die hier mit dem Postulat eines unbedingten Müssens beginnen. Dieses unbedingte Müssen lässt keinen Raum für Alternativen und kommuniziert eine starke Verbindlichkeit, die das eigene zukünftige Handeln betrifft. Das, was das Sprechenden-Ich zukünftig anders machen muss, scheint sich allerdings einer konkreten Versprachlichung zunächst zu entziehen, wie das „irgendwie“ und die zweisekündige Pause andeuten. Der Gegenstand des Müssens wird dann über die pädagogisch Überantworteten konkretisiert, die hier nicht als Schüler*innen, sondern als „Kinder“ bezeichnet werden. Dies könnte über die Markierung der generationalen Differenz ihren Status als Schutzbedürftige und damit ihre Verletzbarkeit betonen. Die folgende Beschreibung der didaktischen Maßnahme – die Verwendung eines Texts, in dem auch „ganz ganz“ Unwichtiges zu finden ist – liest sich, legt man das vorhergehend ausgeführte Reflexionsideal als Maßstab der Situationsbewertung hier an, nicht wie eine Selbstdarstellung als souveränes Reflexionssubjekt oder wie eine analytische Benennung eines Problems aus theoretischer Perspektive. Eine solche würde eine distanzierte Perspektive eines Beobachtendensubjekts nahelegen, das selbst nicht von dem Geschehen affiziert ist. Ohnehin ist von einer Distanzierung wenig zu spüren; gerade

die fiktiven Zitate der Schüler*innenperspektive kommunizieren eine Nähe zu der zurückliegenden Situation, die nicht analytisch bestimmt, sondern involviert nacherzählt wird. Das, was den Schüler*innen hätte klar werden sollen, wird durch ihr zitiertes Unverständnis kontrastiert, das durch die Frage an die Lehrperson „was will sie denn jetzt von uns?“ betont wird. Dieses Unverständnis wird mit dem eigenen Handeln (hier: mit der Gestaltung des Unterrichtsmaterials) in Verbindung gebracht: durch das Kurzhalten der Texte sei die Aufgabe der Zusammenfassung sinnlos geworden. Die Involvierung der Sprecherin zeigt sich überdies in den eindringlich wirkenden Wortwiederholungen, dem Auflachen und in der Betonung der unverhandelbaren Notwendigkeit, etwas „unbedingt“ anders machen zu müssen.

Die Referendarin bleibt nicht bei der Defizitmarkierung stehen, sondern entwirft eine positive Fiktion im Kontext der abzuwandelnden Reihenplanung, in der die Kinder zu einer unterrichtlich inszenierten Erkenntnis kommen. Dabei wird besonders deutlich, dass die Referendarin sich zu dem Ziel bekennt, den Kindern eine zukünftige Einsicht zu ermöglichen, die in der bisherigen Stunde noch nicht erreicht wurde. Die Positivfiktion nimmt so an einer als Verfehlung gedeuteten Situation ihren Ausgang. Das ‚Rundwerden‘ des Erkenntnisprozesses zitiert sie wiederum direkt aus einer fiktiven Schüler*innenperspektive. Die Schüler*innen sind in dieser Fiktion dazu in der Lage, den Sinn der ihnen gestellten Aufgabe nachzuvollziehen. Dieses vehement vorgebrachte Anliegen verweist auf die Wertbindung, den Schüler*innen nicht – aus deren Sicht (bzw. der ihnen zugeschriebenen Sicht) – sinnlos erscheinende Aufgaben aufzubürden, wie es als Gegenhorizont in der fiktiven Schüler*innenfrage „was will sie denn jetzt von uns?“ aufscheint.

In der Zukunftswendung stellt die Referendarin sich selbst als handelnd verantwortliches Subjekt dar. Damit markiert sie, dass ihre Reflexion keine punktuelle Defizitmarkierung darstellt, sondern rahmt das Zurückliegende als folgenreich für ihre zukünftige pädagogische Praxis. Dies korrespondiert mit der in dem zitierten Ausschnitt durchgängig angenommenen engagierten wie involvierten Handelndenperspektive, aus der heraus die Referendarin ihren Unterricht reflektiert.

6 Theoretisierungsimpulse für Reflexion jenseits einer objektivierenden Distanzierung

Eine Grundweiche der beschriebenen Herangehensweise liegt darin, das fokussierte Material als Reflexion anzuerkennen und als theoriefähig zu betrachten. Die Einklammerung einer objektivierenden Distanzierung als gültiges Reflexionsideal gibt einem Reflexionsmodus Raum, bei dem ein engagiertes Handelnden-Ich darum ringt, den ihm überantworteten Schüler*innen

gerecht zu werden. Es scheint dabei besonders von den Momenten affiziert zu werden, in denen dies als nicht gelungen markiert wird. Dieses involvierte und berührte Sprechen über Schüler*innen als Ausgesetzte der eigenen Praxis lässt sich als Reflexion im Modus eines engagierten Erzählens fassen. Während das reflektierte Unterrichtsgeschehen als vergangenes thematisiert wird, verweist die Eindringlichkeit des Sprechens darauf, dass eine Erfahrungsqualität im Erzählen zu einem Grad (wieder) lebendig wird (vgl. hierzu Krewani 1983/2017, 349). Die versprachlichte Reflexion verstehe ich hier als Ausdruckspraxis, die selbst erfahrungsdurchdrungen sein kann. Dieser Gedanke ermöglicht es, eine lebendige Relation zum Reflektierten zu denken (vgl. Bedorf 2017, 57f.).

Den Modus des engagierten Erzählens lese ich als verklammert mit einer pädagogischen Verantwortungserfahrung. Vor diesem Hintergrund kann das Unsoverän-Werden des Sprechens, das durch Abbrüche, Auflachen und einem Ringen um Worte aufscheint, mit alteritätstheoretischen Überlegungen verknüpft werden: Die Abwendung von einer souveränen Distanzierung hin zu einer Nähe zum Anderen, die sich einer Versprachlichung erwehrt, kann vor einem alteritätstheoretischen Hintergrund gerade als Ausbruch aus einer egologischen Konzeption von Reflexion betrachtet werden (vgl. hierzu Lévinas 1992/2011, 206f.).

Die Ansprüche, die das Reflexionssubjekt bearbeitet, sind allerdings nicht (nur) basal-menschliche, die jeder*jedem zugänglich wären. Stattdessen entspinnt sich die Reflexion der begleiteten Referendar*innen durch die Aktualisierung und Ausdeutung der Normen der Praxistradition. Diese werden nicht expliziert oder kritisiert, sondern bilden den Horizont, von dem aus das beschriebene Problem erst zu einem solchen wird. Bemerkenswert ist hierbei etwa, dass das Problem der Orientierungslosigkeit der Schüler*innen, das in den zitierten Auszügen mit der Aufgabenstellung verknüpft und in eine Positivfiktion gewendet wird, für die Forscherin, die bei der reflektierten Unterrichtsstunde hospitieren durfte, nicht erkennbar war. Eine von Außenstehenden zu leistende Reflexion scheint nicht dieselben Themen in den Blick holen zu können. Das Problem scheint im Horizont einer Lehrperson verortet, deren Aufgabe es ist, den Schüler*innen zu bewältigende und zugleich vor einem fachdidaktischen Horizont als sinnvoll zu kennzeichnende Arbeitsaufträge zu stellen. Das Verantwortet-Werden und Antworten-Können knüpft sich so an ein Involviertsein in einen Horizont der pädagogischen Praxistradition (vgl. hierzu Thiel u. a. 2021, 114f.), der mit eigenen Wertbindungen einhergeht.

Als Theoretisierungsimpulse für einen Reflexionsbegriff, der einem engagierten und involvierten Sprechen Bedeutung beimisst, lassen sich folgende Überlegungen bündeln: Die untersuchte Reflexion ist insofern als horizontgebunden auszuweisen, als die in der Praxistradition gültigen Normen die Perspektive der

Reflektierenden stiften und in dieser aktualisiert werden. Zugleich stellt diese Perspektive die Frage, wie pädagogisch angemessen zu handeln sei, nicht fest – im Gegenteil: Die involvierte Handelndenperspektive geht mit einer Ansprechbarkeit für pädagogisch überantwortete Andere einher, die das Reflexionssubjekt in Verantwortung rufen. Dieses Verantwortet-Werden entzieht sich einer Einordnung und stiftet eine Nähe zu einer Anderenbegegnung, die ein souveränes Sprechen durchkreuzt und ein engagiertes Erzählen ins Werk setzt. Darin liegt eine Differenz zu einer bloßen Einsozialisation in das Bestehende, da die Erfahrung fremder Ansprüche sich nicht differenzlos einordnen lässt. Zugleich scheint ihre Erfahrung eine Ausdeutung der Normen der Praxistradition anzuregen, vor deren Horizont sie – wenn auch nicht bruchlos – versprachlicht wird. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, inwiefern sich die alteritätstheoretischen Bezüge zu der Idee einer kontextspezifischen Anforderungsstruktur relationieren lassen, wenn doch der Andere nach Lévinas gerade nicht auf eine Ordnung zu reduzieren ist.

Im Rahmen der vorgestellten Ideen könnte der Kontext der institutionalisierten Ausbildungssituation mit eingelassener Reflexionsaufforderung selbst Teil des Bedingungsgefüges sein, in denen die Schüler*innen den Referendar*innen zu überantworteten und unverfügbaren Anderen werden. Darin entziehen sie sich einer Fassbarkeit – die Referendar*innen ringen nach Worten, wenn die Frage berührt wird, wie den Schüler*innen gerecht zu werden ist. Dieses Ringen kommt nicht als Bruch, sondern als anerkannter Teil der untersuchten sozialen Praxis in den Blick: Die Prüfungssituation, in der die Referendar*innen sich befinden, fordert zu einer bestimmten Spielart des rekursiven Sprechens auf, in der das Sprechenden-Ich sein Handeln mit pädagogischen Ansprüchen konfrontiert. Während dieses Sprechen auf der einen Seite mit kontextspezifischen Formulierungen einhergeht, die eine Anschlussfähigkeit des Geäußerten erst ermöglicht, ist es zugleich herausgefordert, mit einer Entzugskategorie – einer einzigartigen pädagogischen Verantwortungserfahrung – umzugehen. Die (Un-)Möglichkeit ihrer Versprachlichung scheint im unsouveränen Duktus der Referendar*innen auf. Interessant ist dabei, inwiefern der Anspruch, sich als berührbar für derartige Verantwortungserfahrung zu zeigen, bereits in der Anforderung angelegt ist, den eigenen Unterricht zu reflektieren. Ohne dies empirisch entscheiden zu können,³ bleibt festzuhalten, dass die untersuchte Form

3 Alfred Schäfer (2006) spricht mit Blick auf den Versuch, Entzugskategorien empirisch einzuholen, von einer „Forschung im Horizont des Unzugänglichen“ (ebd., 96). Er betont, dass diese nicht durch eine*n Autor*in identifiziert werden können, sondern sich diese*r nur zu der Differenz von Sagbarem und Unsagbarem verhalten kann (vgl. ebd., 106). Alteritätstheoretische Ideen mit empirischem Material zu verbinden, bleibt ein Wagnis, das die auf der Ebene der Interpretation stark gesetzte Nicht-Repräsentierbarkeit einer Fremdheitserfahrung auf methodologischer Ebene spiegelt.

einer im Referendariat institutionalisierten Reflexionssituation ein berührtes und unsouveränes Sprechen zulässt.

Die Wucht einer pädagogischen Verantwortungserfahrung für ein Handlungssubjekt mag begründen, warum die hier untersuchte Reflexion, die einer vorausgegangenen pädagogischen Erfahrung eine systematische Bedeutung zuspricht, so stark von dem universitären Reflexionsideal abweicht: In Kontexten universitärer Reflexion – etwa in Settings pädagogischer Kasuistik – werden insbesondere fremde Fälle betrachtet. Der in diesem Beitrag vorgestellte Versuch, Reflexion als Praxisphänomen zu untersuchen, setzt hingegen gerade das subjektive Involviert- und Betroffensein relevant. Trotz der Differenz der Form der Reflexion lässt sich eine Anspruchsparallele universitärer und praktischer Reflexion im Aufbrechen einer bloßen Feststellungslogik pädagogischer Angemessenheit verorten.

Auch wenn eine involvierte und engagierte Reflexion wenig mit dem Ideal der objektivierenden Distanzierung gemein hat, lässt sie sich doch mit einem zentralen Motiv verbinden, das im Lehrer*innenbildungsdiskurs mit Reflexion verknüpft wird: das Ringen um die konstitutiv fragile Angemessenheit pädagogischen Handelns.

7 Ausblick

Inwiefern die vorgestellte Interpretation pädagogischer Reflexionspraxis als Antwort auf eine Verantwortungserfahrung den Kontext der Ausbildung zu stark dethematisieren könnte, ist zu diskutieren. Ein mögliches Risiko liegt darin, Machtdynamiken einer hierarchisch strukturierten Kommunikation zu wenig zu berücksichtigen. Kann eine Prüfungssituation, als die ein Unterrichtsnachgespräch im Referendariat als Teil eines Unterrichtsbesuchs sich auszeichnen lassen muss, tatsächlich den Rahmen dafür bieten, Reflexion als Sprechen über pädagogische Verantwortungserfahrungen zu figurieren? Die Anforderung, sich als adäquates Lernendensubjekt zu zeigen, muss dabei als Teil des Reflexionsgeschehens berücksichtigt werden. Vor dem Hintergrund dieser Überlegung ist ein engagiertes und unsouveränes Erzählen auch Teil der Prüfungssituation, die risikoreich für die Ausbildungssubjekte ist (vgl. hierzu etwa Leonhard & Lüthi 2018; Schäfers 2017). Diese Prüfungssituation ist vor dem Hintergrund der Frage, was auf dem Spiel steht – als anerkanntes Mitglied der Praxistradition zu sprechen – mit der Anforderung verbunden, sich für Ansprüche der Praxis des Lehrer*in-Seins empfänglich zu zeigen. So wäre ein in der Ausbildungs- und Prüfungslogik verhafteter Reflexionsbegriff nicht gänzlich von einem ethischen, auf fremde Ansprüche antwortenden zu trennen.

Grundlegend erscheint es lohnend, eine differente Lesart pädagogischer Reflexionspraxis anzuführen, die einen Gegenimpuls zum dominanten Reflexionsideal im Lehrer*innenbildungsdiskurs eröffnen könnte, welches zu einer Abwertung der Reflexion pädagogischer Praktiker*innen führt (vgl. kritisch hierzu Leonhard 2020, 21). Diese Abwertung scheint in der Tendenz auf, dass Reflexion in Praxiskontexten aufgrund ihrer Theorieferne und ihrer hierarchischen Struktur kaum als solche anerkannt wird. Auch wenn die untersuchte Reflexionspraxis in ihrer Rahmung als Ausbildungssituation ernst zu nehmen ist, kann gleichzeitig angenommen werden, dass dort mehr als nur ein Aufführen von Hierarchieverhältnissen passiert. Eine (selbst-)kritische Wendung gegen das dominante Reflexionsideal kann dazu anregen, die universitäre Forderung nach einem bestimmten reflexiven Sprechen daraufhin zu befragen, welche Ausschlüsse sie nahelegt. Anzuführen sind hier etwa Momente des Involviertseins, die mit dem Distanzierungsgebot brechen (vgl. Liegmann u. a. 2018, 9). Inwiefern diese selbst als Antwort auf ein hegemoniales Wissenschaftsverständnis gelesen werden könnte, bleibt im Blick zu halten (vgl. hierzu Bellmann 2020, 26). Erschütterungen des letzteren könnten an einer Umdeutung dessen ansetzen, was ein Involviertsein bedeuten kann.

Damit ist nicht gemeint, dass nicht auch eine Reflexion im Sinne einer – etwa an der Universität zu übenden – Distanzierung aus Praxiszusammenhängen dabei helfen kann, vielstimmige Geschichten zu erzählen und die Frage nach dem pädagogisch Angemessenen komplex zu halten. Dieses grundlegende Ziel einer wissenschaftlichen Lehrer*innenbildung erscheint mir allerdings nicht nur durch praxisseitige, sondern auch durch wissenschaftliche Vereindeutigungen gefährdet, wenn ein Objektivierungsideal den Gegenstand der Reflexion stillstellt.

Literatur

- Bauer, A. (2023): Übung macht Meister?! Die Konstitutionslogik reflexiven Sprechens in Unterrichtsnachbesprechungen. In: M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, B. Uhlig (Hrsg.): Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 228–244.
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2020): Unterrichtsbesprechungen zwischen Studierenden und schulischen bzw. universitären Lehrenden – Lerngelegenheiten zur theoretischen Begründung praktischen Handelns. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 316–330.
- Bedorf, T. (2017): Selbstdifferenz in Praktiken. Phänomenologie, Anthropologie und die korporale Differenz. In: T. Bedorf & S. Gerlek (Hrsg.): Phänomenologie und Praxistheorie. Phänomenologische Forschungen. Hamburg: Felix Meiner, 57–75.
- Bellmann, J. (2020): „Teacher as Researcher“? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In: M. Brinkmann (Hrsg.): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, 11–37.

- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard T. (2017): Editorial. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 9–18.
- Büniger, C. (2022): Vulnerabilität als Grenzbegriff. Problemstellungen und Perspektiven einer pädagogischen Reflexion von Verletzbarkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 68(1), 42–49.
- Deppermann, A. (1999/2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Deppermann, A. (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: Gesprächsforschung, 1(1), 96–124.
- Eysel, C. (2006): Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zum Kompetenzerwerb in einer komplexen Lernumgebung. Berlin: Logos.
- Fabel-Lamla, M., Kowalski, M. & Leuthold-Wergin, A. (2023): Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von Schulpraktischen Studien zwischen Gestaltung von Reflexions- und Lernanlässen und (Selbst-)Bestätigung der Berufswahl. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen am Studienbeginn. In: M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, B. Uhlig (Hrsg.): Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 207–227.
- Feindt, A. (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen: Barbara Budrich.
- Fischer, D., Jergus, K., Puhr, K. & Wrana, D. (2021): Theorie und Empirie – Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, 10–28.
- Führer, F.-M. (2020): Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Futter, K. (2017): Lernwirksame Unterrichtsnachbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Göltzner, S. (1999): Unterrichtsnachbesprechungen in der Deutschlehrausbildung: Falluntersuchungen zur Ausbildungspraxis im Grundschullehramt. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Häcker, T. (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 81–96.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. (2020): Wie reflexionsförderlich sind universitäre Praxisphasen? Kritische Anmerkungen zu einem Professionalisierungsversprechen aus professionstheoretischer und empirischer Perspektive. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 74–88.
- Helsper, W. (2001a): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (2001b): Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In: U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 83–103.
- Helsper, W. (2002): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: G. Breidenstein, K. Köters-König & W. Helsper (Hrsg.): Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Wiesbaden: Springer VS, 67–86.
- Hofer, R. (2013): Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 31(3), 310–320.

- 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: Julius Klinkhardt, 201–213.
- Kastrup, V., Gröben, B. & Ukley, N. (2020): Doppelte Professionalisierung durch Forschendes Lernen im Sportstudium. Theoretische Überlegungen und Ansatzpunkte für die Förderung praktischer professionellen Könnens und wissenschaftlicher Reflexivität bei Lehramtsstudierenden. In: M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf, (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, 143–156.
- Kalthoff, H. (2008): Einleitung. In: H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 8–34.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2004): Lehrerbildung. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 853–877.
- Krewani, W.N. (1983/2017): Einleitung: Endlichkeit und Verantwortung. In: E. Lévinas: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg: Karl Alber, 9–51.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014): Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9(1), 103–117.
- Küper, J. (2022): Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4(2), 240–270.
- Leonhard, T. (2018): Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 211–221.
- Leonhard, T. & Lüthi, K. (2018): Auf Linie gebracht? Adressierungen und Normen der Anerkennbarkeit im Praktikum. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 183–202.
- Leonhard, T. (2020): Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung, 3(2), 14–28.
- Leonhard, T. (2022): Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 77–93.
- Lévinas, E. (1992/2011): Jenseits des Seins oder anders als das Sein geschieht. Übersetzt von Thomas Wiemer. Freiburg: Karl Alber.
- Liegmann, A., Artmann, M., Berendonck, M. & P. Herzmann (2018): Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Einleitung in den Sammelband. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 7–18.
- Pallesen, H., Schierz, M. & Haverich, A.-K. (2018): Die Prüfung als Thematisierungspraktik der Nachbesprechung in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 149–164.

- Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann.
- Rothland, M. & Boecker, S.K. (2015): Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (2), 112–134.
- Rothland, M. (2020): Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von Theorie und Praxis im Studium. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (2), 270–287.
- Ruhloff, J. (2011): Beobachtung ohne Erfahrung. In: I. M. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie: Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 21–34.
- Schäfer, A. (2006): Bildungsforschung: Annäherungen an eine Empirie des Unzugänglichen. In: L. A. Pongratz (Hrsg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: Janus, 86–107.
- Schäfers, F. (2017): Normative Interaktion zwischen Auszubildenden und Referendarinnen bzw. Referendaren. Empirische (Re-)Konstruktion von „Beratungen“ in der Lehrerausbildung an einem Fallbeispiel. In: S. Hauser & M. Luginbühl (Hrsg.): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Bern: Hep, 216–257.
- Schnebel, S. (2009): Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren – eine Studie zu Unterrichtsbesprechungen. In: M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhofer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach*. Baltmannsweiler: Schneider, 67–94.
- Schüpbach, J. (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“? Bern: Haupt Verlag.
- Schüpbach, J. (2011): Hält die „Nahtstelle“, was sie verspricht? Hinweise zu „Theorie und Praxis“ in der Unterrichtsbesprechung. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 11 (3), 34–39.
- Thiel, C., Küper, J. & Bellmann, J. (2021): Urteilen-Lernen als Teil der Professionalisierung von Lehrkräften. In: J. Peitz & M. Harring (Hrsg.): *Das Referendariat – ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster: Waxmann, 105–117.
- Wicke, L. (2021): Riskierte Souveränität? Affekttheoretische Überlegungen zum Verhältnis zwischen Forscher*in und Gegenstand. In: M. Karcher & S.S. Rödel (Hrsg.): *Lebendige Theorie*. Hamburg: Textem Verlag, 115–125.
- Wimmer, M. (1996/2017): Zerfall des Allgemeinen, Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 404–447.
- Wyss, C. (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann.

Autorin

Küper, Judith, Dr.in

ORCID: 0009-0002-5454-1702

Universität Münster

Arbeitsschwerpunkte: Fachdidaktik Pädagogik, pädagogische Professionalisierung, pädagogische Ethik und Alteritätstheorie, qualitative Sozialforschung

E-Mail: judith.kueper@uni-muenster.de