

Schweder-Lipowski, Charlotte; Herfter, Christian Reflektieren als dialogische Praxis der Unterrichtsentwicklung von Lehrpersonen und Forschenden

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. 147-165. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Schweder-Lipowski, Charlotte; Herfter, Christian: Reflektieren als dialogische Praxis der Unterrichtsentwicklung von Lehrpersonen und Forschenden - 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. 147-165 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336740 - DOI: 10.25656/01:33674; 10.35468/6184-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336740>

<https://doi.org/10.25656/01:33674>

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-Licence: <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

Charlotte Schweder-Lipowski und Christian Herfter

Reflektieren als dialogische Praxis der Unterrichtsentwicklung von Lehrpersonen und Forschenden

Abstract

Reflexion wird als grundlegender Anspruch an und Mittel zur Professionalisierung von Lehrkräften formuliert. In der Praxis findet diese Reflexion häufig als kommunikativer Prozess mit anderen und im Kontext von Entwicklung statt. So auch im von uns untersuchten Unterrichtsentwicklungsprojekt, bei dem Forschende und Lehrpersonen Unterricht gemeinsam planen, dokumentieren und reflektieren. Insbesondere die in der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung vollzogene dialogische Reflexionspraxis soll im Beitrag theoretisiert und empirisch analysiert werden. Reflektieren konzeptualisieren wir dabei als kollektives *doing theory*, welches sich durch das von machtvollen Verhältnissen durchgezogene Begegnen, Vermitteln und Übersetzen von unterschiedlichen Perspektivierungen, Norm- und Wissenshorizonten konstituiert. Entlang eines diskursanalytischen Zugriffs auf den Ausschnitt eines Unterrichtsentwicklungsgesprächs, bei dem sich die am Gespräch beteiligten Lehrpersonen und Forschenden explizit der Frage nach Form und Sinn von Reflexion widmen, arbeiten wir zwei Figurationen heraus: (1) Die wissenschaftliche Ermöglichung und Anleitung kommunikativer Reflexivität sowie (2) die Übersetzung eigener Reflexionserwartungen auf die pädagogisch überantworteten Schüler*innen.

Schlagerworte: Reflexion, dialogische Praxis, Unterrichtsentwicklung, Wissensproduktion, *doing theory*

1 Rahmung – Reflektieren in Entwicklungszusammenhängen

Reflexion ist aus der Forschung und Literatur zu Unterricht, Schule und Lehrberuf nicht mehr wegzudenken und wird dabei grundlegend als jener Teil der pädagogischen Praxis bestimmt, der „es Lehrenden ermöglichen soll, ihr professionelles Handeln zu überprüfen, zu revidieren und hinsichtlich gegebener Anforderungsräume zu justieren“ (Reintjes & Kunze 2022, 10). Dabei wird Reflexion zumeist direkt als wesentlicher normativer Anspruch der (Weiter-)Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen ausgelegt (Wittek u. a. 2022, 39f.), bevor auf dieser Grundlage der damit bezeichnete Phänomenbereich (evaluativ) beschrieben wird. Bedingt durch diesen Fokus auf (die Bewertung von) Entwicklung bezieht sich ein Gutteil der Forschung auch auf Reflexion in Entwicklungskontexten, d. h. auf schulpraktische Erfahrungen im Lehramtsstudium, auf das Referendariat sowie auf Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. z. B. die Beiträge in Reintjes & Kunze 2022). Häufig sind in diesen Entwicklungskontexten auch Dritte beteiligt – z. B. als jene, die durch ihre Beteiligung (datengestützten) Anlass zur Reflexion und Versprachlichung des eigenen Handelns bieten oder als jene, die entlang institutionalisierter Qualifizierungsprozesse Reflexion einfordern, durch geeignete „Tools“ (Scholl u. a. 2022) fördern und bewerten. Sind Dritte beteiligt, so wird Reflexion als kommunikative Praxis betrieben, deren situative Ausgestaltung man empirisch untersuchen kann – z. B. wie wir später noch ausführen werden, mit Blick auf das (nicht) kommunizierte Wissen, auf Machtverhältnisse und auf bestimmte Positionen, die in der Kommunikation (nicht) eingenommen werden (können).

Auch in unserem Text stehen ein solcher Entwicklungszusammenhang und Reflexion als kommunikative Praxis im Mittelpunkt: Spezifisch für unseren Kontext ist dabei eine zeitlich ausgedehnte Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Forschenden mit dem Ziel, Herausforderungen unterrichtlicher Praxis zu bestimmen, zu beobachten und zu dokumentieren sowie durch didaktische Variationen der Unterrichtsplanung zu adressieren. Unser Anliegen ist es im Folgenden, diesen rahmenden Entwicklungsprozess (siehe Abbildung 1) kurz zu skizzieren, um anschließend die darin eingebetteten Entwicklungsgespräche (Schritt 4) als *dialogische Praxis des Reflektierens* systematisch, d. h. theoretisch und empirisch, zu erschließen.

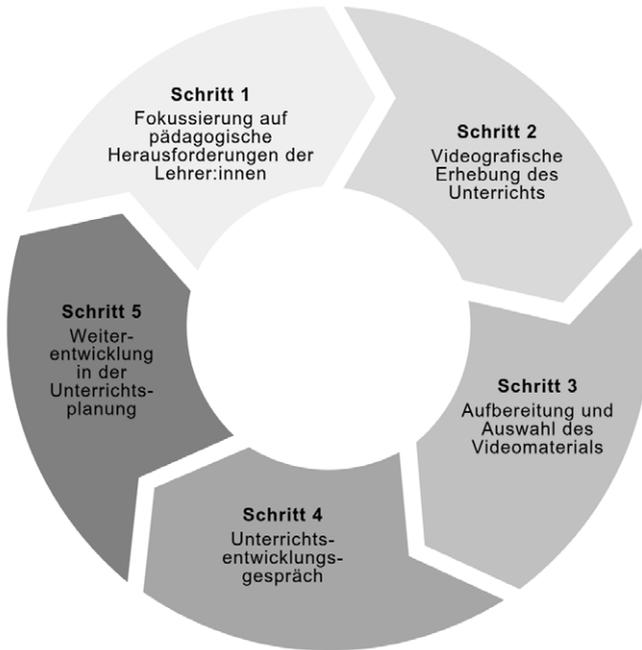


Abb. 1: Prozesse der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung

Schritt 1. Entlang von Herausforderungen, die die Lehrpersonen in einem inneren oder schulinternen Dialog mit Situationen der eigenen pädagogischen Handlungspraxis erkennen und begrifflich vorläufig zu bestimmen versuchen, formulieren wir¹ empirisch untersuchbare Fragestellungen und vereinbaren einen Zeitraum und Umfang für die Datenerhebung.

Schritt 2. Im Projekt setzen wir als gemeinsames Beobachtungsinstrument und Gesprächsgrundlage auf Videoaufzeichnungen (aus zwei feststehenden Kameraperspektiven), um einen Gutteil der (Über-)Komplexität, Vieldeutigkeit und Interpretationsbedürftigkeit des Unterrichts zu erhalten und in der weiteren Zusammenarbeit immer wieder und unter neuem Licht darauf Bezug nehmen zu können (vgl. Dinkelaker 2018).

1 Wenn auf ein nicht genauer bestimmtes ‚wir‘ Bezug genommen wird, dann ist stets auf einen Dialog verwiesen, an dem forschende und schulpraktisch tätige Personen beteiligt sind.

Schritt 3. Aus dem gesammelten Material wählen wir als Forschende unterrichtliche Sequenzen aus, in denen die verabredeten Fragestellungen besonders gut sichtbar werden. Anschließend werden diese Ausschnitte in den Gesamtzusammenhang der aufgezeichneten Unterrichtsstunde(n) eingebettet.

Schritt 4. Daraufhin findet ein Gespräch aller Lehrpersonen und Forschenden statt, die wir als dialogische Unterrichtsreflexion fassen. Dabei werden die in Schritt 1 vereinbarten Fragestellungen zunächst vergegenwärtigt, eine kurze Beschreibung der ausgewählten Sequenzen als Arbeitspapier vorgelegt und zu Beginn erläutert. Anschließend werden die Aufzeichnungen aller ausgewählten unterrichtlichen Sequenzen nacheinander gemeinsam betrachtet. Das Videobild wird hierzu auf eine interaktive Tafel übertragen oder an die Wand projiziert; der Ton wird über Lautsprecher übertragen. Dabei erfolgt in der Regel eine kommentierende Einordnung der gezeigten Sequenzen in den auf dem Arbeitspapier festgehaltenen Kontext. Anschließend wird gemeinsam über das Gesehene und Gehörte gesprochen – in der Regel entlang der vereinbarten Fragestellungen, wobei sich diese im Gesprächsverlauf auch verschieben und erweitern können. Mit Miriam Sherin und Sandra Han (2004) lässt sich dieses spezifische Gesprächsformat als *video club* bezeichnen, bei dem die Videos dazu anregen sollen, den beobachteten Unterricht (inklusive seiner Zielsetzungen und inhaltlich-methodischen Planung) zu hinterfragen und in der Gruppe auszuarbeiten.

Schritt 5. Im Anschluss an die dialogische Reflexion findet eine Weiterentwicklung in der Planung des Unterrichts statt, die entweder im Rahmen von gemeinsamen Planungsgesprächen zwischen Forschenden und Lehrpersonen oder in den Fachkollegien an der Schule erfolgt. Damit verbunden ist dann auch eine Einbettung der geplanten Einheit in den Stoffverteilungsplan und damit eine zeitliche Verortung der Einheit im Schuljahr sowie eine Aktualisierung der unterrichtlichen Herausforderungen, die mit der geplanten Einheit adressiert werden sollen (vgl. Schritt 1).

Nachfolgend unternehmen wir den Versuch, uns den in *Schritt 4* beschriebenen Unterrichtsentwicklungsgesprächen entlang theoretischer Diskurse zu Reflexion und dialogischer Wissensproduktion anzunähern, um ein Vokabular für die Beobachtung, Beschreibung und Theoretisierung der dokumentierten Gesprächspraxis zu gewinnen.

2 Theoretische Annäherungen – Reflektieren als Dialog

Ganz grundsätzlich können die realisierten Gespräche zwischen Lehrpersonen und Forschenden entlang der oben angestellten Überlegungen als Organisationsformat bzw. Ort für „kommunikative Reflexivität [...] über Unterricht“ (Reh

2004, 368) gelten. Mit *Reflektieren* bezeichnen wir eine sprachliche *und* soziale Praxis innerhalb dieses Formats, bei der sich Lehrpersonen und Forschende mit einem videographisch dokumentierten Unterrichtsgeschehen gemeinsam und kommunikativ auseinandersetzen. Dabei wird diesem – vor allem in Bezug auf die vereinbarten Herausforderungen und Fragestellungen zunächst inkohärenten und unklaren – Unterrichtsgeschehen Sinn verliehen. Konkret zeigt sich dies (zunächst auf der Ebene der strukturellen Beschreibung) an der schrittweisen und experimentellen Näherung an die pädagogischen Herausforderungen über eine Verkettung einer heuristischen Problembeschreibung mit Unterrichtsentwurf, -durchführung, -beobachtung und -reflexion, was zu einer veränderten Problembeschreibung führt. Dabei lassen sich die reflexiven Momente in diesem Prozess in doppelter Weise als *Dialog*, oder spezifischer mit Blick auf die im Kontext pädagogisch-professioneller Unterrichtsentwicklung aktivierten Wissensbestände als *doing theory* (Idel u.a. 2022, 227) verstehen, die jeweils entgegen der Auffassung handlungstheoretischer Konzepte nicht allein auf dem expliziten Wissen eines nachdenkenden Subjekts ruhen.

Erstens ist bereits der materiale Bezug, d.h. die als Ausgangspunkt der Entwicklung markierten Herausforderungen (Schritt 1; vgl. auch Idel u.a. 2022, 228), etwas Unverstandenes. Der von Donald Schön (1983, 131) beschriebene ‚Dialog mit der Situation‘, der mit John Dewey (1933/2008) als Zusammenspiel von Beobachtungen (der Ereignisse einer Situation) und darauf aufbauenden Schlussfolgerungen oder Theoretisierungen (Vermutungen, Hypothesen, Ideen) gedacht werden kann (vgl. Clarà 2015, 265ff.), ist folglich ein Brikolieren, ein experimentelles „sich ins Verhältnis setzen“ zur beobachteten Praxis mit ungewissem Ausgang. Empirisch wäre dann danach zu fragen, wie im Reflektieren „Materiales (Unbegriffenes) und Intelligibles (Begriffliches) in ein produktives Überlagerungsverhältnis gebracht“ (Thompson u.a. 2014, 16), also *doing theory* betrieben wird.

Zweitens ist Reflektieren im Kontext der Unterrichtsentwicklungsgespräche eine soziale Praxis, über die sich verschiedene Beteiligte gegenseitig in die Entwicklung des Unterrichts verwickeln bzw. darin verwickelt werden, bei der auch Implizites explizit gemacht werden kann (Idel u.a. 2022, 227). So kann in der sozialen Praxis des Reflektierens gemeinsam Wissen hergestellt werden, das den einzelnen Personen nicht zugänglich ist. Auch und gleichzeitig ist davon auszugehen, dass sich im gemeinsamen Gespräch verschiedene unterschiedliche Situationsdeutungen und Wissensbestände begegnen. Dies eröffnet dann aber unmittelbar die Frage, wie diese Herstellungsleistung koordiniert wird.

In einschlägigen Publikationen wird diesbezüglich die Symmetrisierung der Verhältnisse zwischen den Anwesenden als Demokratisierung der Wissensproduktion und Sozialbeziehungen normativ gefordert:

„Dialogic communication, then, entails the democratization of expertise in the sense that authorized forms of knowledge – especially knowledge that has its roots in research – relinquish their monopoly on expertise, other forms of knowledge gain recognition as forms of expertise, and other knowers become acknowledged as types of experts“ (Philips 2011, 3).

Dabei ist empirisch davon auszugehen, dass mit jedem Gesprächseinsatz nicht nur auf ein bestimmtes (z. B. schulpraktisches, individuelles Erfahrungs- oder theoretisches) Wissen verwiesen wird, sondern dass dabei zugleich auch die Gültigkeit dieses Wissens gegenüber anderem Wissen und die Legitimität der eigenen Position (dazu bzw. darin) behauptet wird (vgl. Wrana 2015, 131). Es muss also analytisch darum gehen, in den Blick zu nehmen, wie sich bestimmte Situationsdeutungen und Wissensformen und die, sie artikulierenden Subjekte, situativ begegnen. Hierfür bieten sich Überlegungen zur „Analyse diskursiver Praktiken“ (ebd.) an, die sensibel für Fragen der Verwobenheit von Wissen, Macht und Subjekt sind.

3 Analyse reflektierender Praktiken – Begegnungen und Übersetzungen von Wissen

Wie wir ausgeführt haben, wird Reflexion in Unterrichtsentwicklungsgesprächen, insbesondere durch die Beteiligung Dritter, zu einer sozialen und auf Wissen bezogenen Praxis, deren situative Ausgestaltung untersucht werden kann. Dabei ist ein wesentlicher Ausgangspunkt unserer methodologischen und methodischen Überlegungen der Gedanke der Wissensbegegnungen (Engel 2019) innerhalb eines kollektiven *doing theory* (Idel u. a. 2022, 227). In unseren Analysen reflektierender Praktiken beleuchten wir zunächst die „Art und Weise, wie [...] Unterschiede gemacht, Begründungen geleistet oder Gegenstände konstruiert werden“ (Wrana 2015, 121), d. h. Wissen in das gemeinsame Gespräch eingebracht wird. Diese Einsätze sind dabei sowohl situativ eingebettet in vorherige und folgende Äußerungen (ebd.) als auch in eine größer und globaler zu denkende diskursive Praxis, die der jeweiligen Gesprächssituation immer schon vorausgeht und in der die Unterschiede, Begründungen und Gegenstände des jeweiligen reflektierenden Einsatzes immer schon relationiert sind (Wrana 2015, 132).² Man kann für die Untersuchung der Begegnung von Wissen also davon ausgehen, dass es immer schon

2 Zu denken wäre hier zum Beispiel an tradierte Perspektiven auf das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung (z. B. Schroeter & Herfter 2012), an gesellschaftlich geteilte Erwartungen an die Methodizität und Systematizität wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion (z. B. Hoyningen-Huene 2013) oder eingespielte Aufgabenteilungen zwischen Forschenden und Lehrpersonen in der Entwicklung von Schule und Unterricht (z. B. Herfter 2022).

Vorstellungen darüber gibt, „welches Wissen gilt bzw. wie Wissen vermittelt werden kann“ (Engel 2019, 738). Aber jeder Äußerungsakt konstatiert diese Elemente ggf. erstmals, erneut und immer ein wenig anders, postuliert eine Ordnung und setzt zugleich ein Gewicht für die Geltung dieser Position (Wrana 2015, 131f.). Mit den jeweiligen Einsätzen sind darüber hinaus jeweils auch Geltungs- und Identitätsansprüche verbunden, die spezifische Formen von Subjektivität hervorbringen. So ist mit Blick auf verschiedene Ansätze der forschenden Begleitung von Unterrichtsentwicklung davon auszugehen, dass Forschende und Lehrpersonen im Entwicklungsprozess unterschiedlich gestaltungsmächtige Positionen einnehmen können und müssen (vgl. Herfter 2022).³ Auch diese können sich situativ jeweils anders vollziehen und gilt es folglich empirisch zu untersuchen (Wrana 2015, 121). Wir fokussieren diesen Überlegungen folgend in der Analyse auf Differenzen im Wissen und auf Verhandlungs- und Übersetzungsprozesse zwischen den verschiedenen Einsätzen, die sich z. B. in Modi der Pluralisierung, Dezentrierung oder Bekämpfung vollziehen können (vgl. Engel & Klemm 2019, 199).

Diese verschiedenen Facetten unserer Analyse des sozialen Vollzugs der Unterrichtsentwicklungsgespräche bündeln wir in sog. ‚Figurationen‘ (Wrana 2015, 134) des Reflektierens, mit denen wir versuchen, die Gleichzeitigkeit der sozialen Konstruktion von Wissen sowie der machtvollen Verhandlung bestimmter Perspektivierungen, Erwartungen und Normbezügen darzustellen. Sie stellen die formale Struktur der erwarteten Ergebnisse unserer interpretativen Arbeit dar.

In dem hier in den Blick genommenen Ausschnitt unserer Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen eines reformpädagogisch ausgerichteten Gymnasiums in freier Trägerschaft im Umland einer sächsischen Großstadt geht es thematisch um die Einführung und Weiterentwicklung einer Projektwoche in der Oberstufe. Diese Projektwoche, der ‚Pulsar‘ (vgl. ESBZ 2024), beginnt mit einer Input-Phase, in der die Lernenden in teils fächerübergreifenden Unterrichtsstunden an das jeweilige Rahmenthema („Perspektiven“) aus verschiedenen (fachlichen) Perspektiven herangeführt werden. Nach diesem etwa andert-halbtägigen Input sollen sich die Schüler*innen festlegen, welchen Aspekt des Rahmenthemas sie besonders vertiefen wollen. Zu diesem gewählten vertiefenden Aspekt können und sollen die Schüler*innen während einer dann folgenden, zweitägigen Phase allein oder in Gruppen von bis zu drei Lernenden eigeninitiativ und (zeitlich wie räumlich) selbstorganisiert ein eigenes Projekt gestalten. Während dieser Phase unterstützen die Lehrpersonen und regen

3 Dies resultiert u.E. vor allem aus der Dominanz wissenschaftlicher Formen des Wissens und der Erkenntnisgenerierung innerhalb der Unterrichtsentwicklung. Als Resultat dieser Asymmetrie im Wissen werden „Entwicklungszumutungen“ (Idel & Pauling 2018, 316) in erster Linie an Lehrpersonen (und fast nie an Forschende) herangetragen (vgl. Herfter 2022, 99ff.).

auch den Austausch zwischen den Gruppen an. Am letzten Tag des Pulsars steht dann die Ergebnispräsentation in Form einer von den Akteur*innen so genannten ‚Komplexitätsparty‘ an: In einer Art Ausstellung werden die einzelnen Projekte zunächst im Klassenverband vorgestellt, danach können alle Angehörigen der Schule die Projekte selbständig erkunden.

Als konkretes Datum beziehen wir uns auf einen Ausschnitt eines Unterrichtsentwicklungsgesprächs, welchen wir ausgewählt haben, da sich die am Gespräch Beteiligten explizit der Frage nach Form und Sinn von Reflexion, vor allem in Hinblick auf Lernen und Lehren im schulischen Kontext, widmen. Eröffnet wird dieser Ausschnitt von der Frage eines Forschers zum konzipierten Ende des Pulsars als ‚Komplexitätsparty‘:⁴

Fm1: was is jetzt eigentlich eure überlegung dahinter [...] zu sagen ä h [unsere pulsar] endet mit dieser komplexitätsparty/und nich zum beispiel mit ner individuellen reflexion nochmal darauf\

Fm1: <ja weil also ich denke dass man (.) grade also das- war ja meine überlegung also sprich wie kann man feststellen obs d a n niveau dahinter gibt\ [...] natürlich kann ma das als bauchgefühl habn abers hilft ja doch we n n d i e wenn die künstler innen einem das dann nochma selber erklärn\ und in diesem kunstinput war das ganz zentral\ also da wurde ja erstmal er- lebt und dann wurde darüber nachgedacht und dann wurde auch politische kunst vorgestellt und quasi der hintergrund na/das kann man ja in den werken gar nich um- mittelbar erkenn [...] also- wenn ihr euch das jetzt auch scheinbar wichtig is im gespräch °n ja vielleicht diese diese reflexion° oder das einholen der absicht n oder die einbettung in den in den gesamttaufbau und so (.) °das einfach nochmal° von- den schüler innen abfragt

Thematisch knüpft diese Äußerung an verschiedene Situationsdeutungen aus dem bis dahin laufenden und vorherigen Reflexionsgespräch an, die hier nochmal expliziert und damit präsent gemacht werden: So geht es – in didaktischen Begriffen gefasst – um das „Niveau“ der Projekte und damit – im weiteren Sinne, um eine mögliche Beurteilung dieser Projekte (als Produkte bzw. Beiträge für die Komplexitätsparty) und eine dadurch möglicherweise forcierte Orientierung der Schüler*innen auf jene Produkte statt einer inhaltlichen, prozessorientierten Auseinandersetzung mit den Inhalten.

4 Das Transkript enthält die institutionelle Zugehörigkeit (Forschende, Lehrende), zugeschriebenes Geschlecht (m, w) und eine identifizierende Nummer in der ersten Spalte. In der zweiten Spalte sind a) verbale Äußerungen sowie ggf. unverständliche („unv.“) Äußerungen, b) nonverbale Aktivitäten der Beteiligten (kursiv) sowie c) paraverbale Informationen vermerkt. Für c) verwenden wir in Anlehnung an Götz Krummheuer und Natalie Naujok (1999, 113f.) folgende Sonderzeichen: „,“ Senken der Stimme, „/“ Heben der Stimme, „-“ Stimme bleibt in der Schwebe, fett für Betonung, gesperrt für gedehnte Aussprache, „(,)“ für eine Pause mit max. 1s Länge und „(Xs)“ für eine Pause mit Angabe der Länge X in Sekunden.

Als Frage formuliert, handelt es sich dabei um einen deutenden Vorschlag, Reflexion als Mittel zur inhaltlich-fachlichen (Selbst-)Verortung und als Darstellungsmöglichkeit eigener Lernprozesse zu verstehen. Es handelt sich um eine entwerfende Schlussfolgerung bzw. Idee auf Grundlage der Beobachtungen eines Forschenden zum Kunstinput, in welchem vermittelt wurde, dass politische Kunst erst durch die Einordnung des Werkes in einen politischen Diskurs („Hintergrund“) durch den*die Künstler*in selbst politisch wird. Diese Übersetzungen von Beobachtungen in didaktische Begrifflichkeiten einerseits sowie in andere, zukünftige Kontexte andererseits lassen sich als spezifische Modi des Reflektierens verstehen, die wir als *Theoretisieren*, *Vergleichen* und *Übertragen* fassen. Auffällig an der Art des Sprechens ist eine Suchbewegung, die durch viele Abbrüche und Neuansätze geprägt ist. Gemeinsam mit der grammatischen Form der Frage, die auf expliziter Ebene Neugier an den (didaktischen) „Überlegungen“ der Lehrpersonen zum Ausdruck bringt, gewinnt der thematische Neuansatz so eine gewisse Zurückhaltung, mit der die Aufforderung zum Neu-Denken bereits vollzogener pädagogischer Praxis („Kunstinput“) und zum Entwurf zukünftiger Praxis (implizit) kommuniziert wird.

Deutlich wird hier, dass über den suchend-fragenden Modus des Sprechens in zwei Weisen die Norm dialogischer Wissensproduktion aufgerufen und aktualisiert wird: Einerseits wird die eigene Situationsdeutung als unsicher und hinterfragbar markiert, andererseits werden die Lehrpersonen („eure“, „ihr“, „euch“) explizit dazu aufgefordert, zu reflektieren, d.h. eigene Überlegungen zu diesem spezifischen Sachverhalt bzw. diesen Beobachtungen aus der Projektwoche anzustellen. Diese Spannung kann als Versuch, die implizite Evaluationserwartung solcher Settings kommunikativ abzufedern, verstanden werden: Kritik wird hier als Neugier unterbreitet. Dennoch wird die machtvolle Adressierung und diskursleitende Positionierung im Sinne eines „wer fragt, führt“ deutlich.

Daraufhin antwortet eine Lehrerin im Modus einer Erläuterung der Implementierung des Konzeptes nach dem Vorbild einer anderen Schule, von der das Format Pulsar „gemopst“ wurde.

Lw3: also das format is na nich von uns/(.) wir ham das ja gemopst (.) und- angepasst/u n d ä h m da endet tatsächlich (.) das nich mit der komplexitätsparty die machn noch ne reflexion am montag (3s) [...] ich kann dir tatsächlich nich sagen was uns dazu geführt hat dass wir das bisher noch nich gemacht ham

Das Nachfragen einer Reflexion und damit der Anspruch des Forschenden wird legitimiert über die konzeptionelle Verankerung einer Reflexionsphase im Pulsar, wie dies an der Vorbildschule praktiziert wird. Deutlich wird an der abschließenden Äußerung im obigen Zitat; die *Erkenntnis einer unvoll-*

ständigen Implementierung, für welche sie sich und ihre Kolleg*innen in der Verantwortung sieht.

Im darauffolgenden Gesprächsverlauf werden verschiedene Optionen und Modi einer Implementierung von Reflexionen im Pulsar diskutiert. Eine weitere Lehrerin, die nach einer zwischenzeitlichen Abwesenheit nun wieder am Gespräch teilnimmt, fragt daraufhin:

- Lw2: also die schüler solln reflektiern° **warum** (.) frach ich mich also für uns/das is- die große frage soll die für uns/reflektiern damit **wir** da was draus habn von habn oder (.) wofür\ (3)

Das mehrmalige und intensive Betonen des „warum“ als entscheidende „frage“ verdeutlicht eine stark emotionalisierte Haltung zur aufgerufenen diskursiven Ordnung. Der Ausgangspunkt dieses reflektierenden Sprechens stellt ein noch nicht vollständig bewusstes Unwohlsein mit den Vorschlägen der Anderen dar. Im Sprechen wird nun versucht, dieses Unwohlsein kommunikativ zu bearbeiten.

Gleichwohl ist das Fragen an die anderen Diskussionsteilnehmenden gerichtet. Als Befürwortende sollen sie ihre Entscheidungen rechtfertigen und hinterfragen. Die mehrfache Wiederholung des „warums“ zieht die Zielrichtung der Frage ins Lächerliche, sodass sie als rhetorisches Mittel anmutet: es kann eigentlich keine sinnvolle Antwort auf diese Frage geben. Gleichzeitig kann die Formulierung in Form einer Frage als Versuch, die Ablehnung in einen reflektierenden Dialog umzuformulieren, gedeutet werden. Das Fragen nimmt Anleihen an den in didaktischen Planungssettings üblichen Hinterfragen von Ziel und Mitteln (sichtbar ist demnach auch die semantische Ähnlichkeit zur Frage Fm1: „was is jetzt eigentlich eure überlegung dahinter“). Lw2 nimmt somit eine oppositionelle Position zum entwickelten Diskursthema ein und verdeutlicht ihren Widerstand durch Parodie. So wird die äußere Form der fragenden Einsätze des Forschenden beibehalten, der Inhalt aber auf eine übertreibende und verspottende Wirkung hin verändert. In diesem veränderten Aufrufen des Originals liegt auch das übersetzende Moment dieses (parodierenden) Gesprächseinsatzes begründet.

- Lw6: hattn wir ja vorhin gesagt g- also erstens für sich **selbst**/und zweitens um halt zu schau (.) was ham die sich eigentlich für i- gedanken gemacht damit eben das produkt nich manchmal nur alleine steht [...] **und** ä h m (*schnalzt*) um auch zu schau braucht es- gibt es gruppen oder schülerinn und schüler die beim nächstn mal vielleicht ne enger begleitung brauchn an verschiedenen stelln (.)

Der Einsatz einer weiteren Lehrerin zeigt, dass der vorherige Einsatz situativ als Kritik verstanden und beantwortet wird. Konkret wird die Kritik zum

Anlass genommen, die bisher etablierten Diskussionsergebnisse zu iterieren: Reflexion sei sowohl für die Schüler*innen als auch für die Lehrpersonen sinnvoll. Die Schüler*innen könnten ihr eigenes Arbeiten betrachten, die Lehrpersonen könnten diese als formativ-diagnostisches Instrument zur Bewertung der Arbeitsprozesse verwenden („vielleicht ne engere Begleitung brauchn“). In diesem Äußerungsakt zeigt sich eine Rückbesinnung an bisher Gesagtes, wobei der Ausdruck „hatten wir ja gesagt“ auch als Einschwören auf eine gemeinsame pädagogische Linie zu verstehen ist. So ist auch hier kein Suchen, Zweifeln oder Abwägen im Sprechen zu entdecken. Die Sinnhaftigkeit der Orientierung an Reflexion, welches das „wofür“ und „warum“ im vorhergehenden Äußerungsakt anfragte, wurde insofern nicht seiner Deutungsmacht beraubt, sondern als Anlass genommen, eine spezifische, didaktische und im Kollegium mehrheitlich vertretene Perspektivierung, die sich auch im Leitbild widerspiegelt, aufzurufen.

Ein auf diese Weise zur Aufführung gebrachtes und gerahmtes Reflektieren von Unterrichtshandeln verfolgt den Anspruch, in immer wiederkehrenden Situationsdeutungen schulisches Leitbild und unterrichtliche Praktiken ab- und anzugleichen und kann folglich als Form organisationalen Lernens verstanden werden (vgl. Steffens & Haenisch 2019). Insofern folgt dieses reflektierende Sprechen einer *organisationalen Selbstvergewisserung*.

Fm2: und da- dahingehend **frag** ich mich was bestimmt was oberstufe ist ob das das produkt an **sich** is oder der **prozess** an sich we i l die zwei die da oben saßen da gerechnet habn die habn nich verbalisiert was die gemacht habn und so ne reflexion hilft schon dass mal zu protokolliern und das nachvollziehen wie die dann den prozess selber dann vielleicht ö h reflektiern könn (.) und **da** könnt ich mir ganz gut vorstelln dass **solche** videos auch **helfen** könn dass sie das auch aktualisiern könn was sie da gemacht ham

Im Modus des ‚Experimentellen‘ (vgl. Idel & Pauling 2018) formuliert Forscher 2 die Vorstellung, die Videos auch den Schüler*innen zur Verfügung zu stellen, um deren Lernhandeln und Arbeitsprozess für eine Reflexion zu vergegenwärtigen. Die Videos werden hier als Außenperspektive, welche die eigene Selbstwahrnehmung irritieren, in Anschlag gebracht. Auffällig an dieser Äußerung ist die Formulierung: „da frag ich mich“ als Erkenntnisinteresse: die reflektierende Auseinandersetzung der Schüler*innen mit den Videoaufnahmen könnte wiederum nachvollzogen und für die Erforschung und Weiterentwicklung des Unterrichts ausgewertet werden. Auch hierin findet sich das vorschlagende, deutende Sprechen, welches seine Zurückhaltung jedoch weniger durch offene Suchbewegungen, als durch Verdeutlichung der individuellen Perspektive auf den Gegenstand zur Schau stellt.

Lw3: <hm hm/is ne total coole idee die schüler auch zu so ner zu solchen runden hier einzuladen

War das Setting des Vorschlages bisher noch offen, wird es nun mit den *video clubs* der Lehrpersonen („solche runden hier“) assoziiert. Impliziert ist darin die Gleichsetzung kollektiv-professioneller und individuell-lernbezogener Reflexionsanlässe.

Lw2: <na das seh ich kritisch ganz ehrlich [...] ich denke/dass man (.) **generell aufpassen** muss dass nich alles verdaktisiert wird\ also (.) lernprozesse finden permanent statt **aber** das ganz zu reflektiern und zu reflektiern und zu reflektiern und dann auch noch **schüler** immer wieder reflektiern zu lassn (.) das find ich ä h **overdone**\ das (.) wir leben in einer zeit wo das **permanent** passiert alle bücher sind voll von didaktik kein mensch der ä h lehrbücher herstellt kann mehr differenzieren zwischen dem was inhalte sind und was **didaktik** ist und ständig werden da die schüler mit- didaktischen begriffen bombardiert (.) das find ich völlig überdone- overdone und dann wenn wir jetzt hier auch noch anfang die schüler (.) in diesen reflexionsprozess den wir machen\ miteinzubinden dann find ich das ä h (.) nich richtig

Wurde die oppositionelle Position der Lehrerin zuvor durch insistierendes Fragen deutlich, so führt sie nun ihre Ablehnung explizit aus. Der Vorschlag, Schüler*innen über Videos zum Reflektieren anzuregen, wird in dieser Äußerung in eine allgemeine gesellschaftliche Entwicklung eingebettet, die von den Schüler*innen eine immer größere Reflexionsleistung und Eigenständigkeit in der Überwachung der eigenen Lernprozesse abverlange. Didaktik und Lernen von Inhalten würde zunehmend verwechselt – die Grenzen zwischen dem, was die Lehrpersonen angehe (also Didaktik) und den Lerninhalten der Schüler*innen verschwommen. Dies erinnert an Andreas Gruschkas (2005) Kritik an einer formalen Bildungsidee, nach welcher fächerübergreifende Kompetenzen, wie auch Reflexion durch die permanente Selbstbeschäftigung des Subjektes, den Zugang zum Inhalt verstellen würden. In der Rezitierung und der herabsetzenden Bewertung der Didaktischen Entwicklung als ‚overdone‘ und der eingebrachten Idee als ‚Überdrehung‘ positioniert sich die Sprecherin als advokatorische Instanz, die vor unverantwortlichen und potenziell gefährlichen Ideen und deren Folgen für die anvertrauten Schüler*innen warnt.

Hieran lässt sich das Aufeinanderprallen gleichrangiger, aber widerstreitender pädagogischer Normen aufzeigen: Judith Küper (2022) folgend, müsse in einer pädagogischen Situation die Gültigkeit und Auslegung eines Normhorizontes reflektiert und jeweils neu bestimmt werden. In diesem Falle widersprechen sich der Anspruch an eine weitgehende Autonomie der Schüler*innen über die eigenen Lernprozesse einerseits und die Orientierung am

Schutz vor Überforderung andererseits. Im Moment der Verhandlung eines außenstehenden Einsatzes (hier der Vorschlag einer videobasierten Reflexion durch Schüler*innen), welcher in die eigene Handlungslogik überführt werden müsste, brechen die jeweils unterschiedlichen Positionen auf.

Die hierauf zeitlich folgenden Einsätze weiterer Lehrpersonen können inhaltlich als Versuche der rhetorischen Überzeugungsarbeit für die Arbeit mit Videos gelesen werden:

Lw3: <hm m/und gleichzeitig is das auch für- also ich weiß nich wies dir geht aber wenn ich mein prozess so (.) direkt reflektiere/so im gespräch is das was anderes als wenn ich mich hinsetze mit gezielter fragestellung mir videomaterial angucke\ also das hat für mich ne andere qualität und is vielleicht für schüler doch auch interessant

Das „videomaterial“ wird hier als unabhängiger empirischer Beleg, als Evidenz, angeführt, welcher durch seine „qualität“ in Verbindung mit einer Fragestellung eine stärkere Fokussierung und Tiefe der Reflexion verspricht. Reflexion an sich wird hier in die Nähe zu Forschungspraktiken gerückt. Der Einsatz versucht, die Einsicht in die eigene Reflexionserfahrung zu explizieren. Diese ist, dem dialogischen Setting folgend, zwar rückbezüglich auf die eigene Erfahrungsqualität gerichtet, aber in ihrer rhetorischen Inszenierung an ein „du“ – hier Lehrerin 2 als ‚Gegenspielerin‘ – gerichtet. Das Gegenüber wird explizit dazu aufgefordert, ebenfalls *Einsicht* in die besondere Qualität der Reflexion mit Videos zu äußern. Würde sie dies verneinen, würde sie das ganze, wesentlich auf dieser Annahme beruhende Verfahren von Reflexion und Entwicklung des Unterrichts infrage stellen. Die Wirkmächtigkeit der Reflexion ist auf die *Zustimmung* und *Rückversicherung* durch das Lehrer*innenkollektiv angewiesen. In anderen Worten: Die Ungewissheit des eigenen gedanklichen Experimentierens (Brikolierens) wird in einem kommunikativ erzielten Konsens aufgelöst.

Lw1: ja/ich [...] denke es is ja eigentlich nochma zusätzliche zeit die sie bekomm um sich selbst auch in ihrem lernprozess einordnen zu könn **ne**/und das brauchen sie ihr leben **lang** (.) wie äh- strukturier ich mich **selbst** (.) [...] und wenn man das aufschreibt verlangsamt man ja auch denkprozesse das heißt wenn jetzt (.) zum ende [**des pulsares**] ham die so viele **gedanken** im kopf ham die so viel **input** (.) und müssen dann das- rüber **reflektiern**/(.) ich- **denke** (.) mhja was du sagst mit verdaktisier/(.) es sind natürlich auch strategien die man lern **kann**/ne/

Auch in der folgenden Äußerung wiederholt sich die explizierende, auf die Einsicht der Anderen gerichtete Reflexion: Die Formulierung „ich denke“ verdeutlicht dabei die Veräußerung von individuellen Annahmen über Reflexion:

dieser wird eine Lerngelegenheit als Verlangsamung des Denkens zugesprochen. Die Reflexion des eigenen Lernprozesses wird als lebenslange Aufgabe der Selbsteinschätzung behauptet. Auch hier wird von einer Allgegenwärtigkeit der Reflexionsanforderungen ausgegangen, jedoch wird diese nicht problematisiert. Stattdessen wird zwischen bewusst angeleiteter und selbstläufig stattfindender Reflexion unterschieden und somit die Gegenposition aufgegriffen und differenziert. Aufgabe der Didaktik wäre also, Gelegenheiten und Strategien des richtigen Reflektierens zu ermöglichen. Reflexion wird hier in den Rahmen des Ermöglichens eines nachhaltigen Lernens und der Selbstermächtigung der Schüler*innen gestellt, für welche die Lehrpersonen verantwortlich sind.

Lw2: **ja** ich- denke (.) die **tendenz** is dahingehend dass sich lehrer und lehrerin zunehmend aus ihrer verantwortung\ **nehmen** (.) **und** das den schülern (.) überlassen mehr- (.) **zunehmend** (.) is- **meine** beobachtung\ [...] ich sehe das so dass das **meine** verantwortung als lehrerin is das beurteilen zu können also ich hab ne **rolle** einzunehm als lehrerin/(.) und ä hm ich hab ne **verantwortung** als lehrerin und die (.) ä hm (.) will ich nich abgegeben und- ich **überfordere** schüler gradezu damit **wenn** ich sie abgebe

In erneuter Gegenrede wird die Erweiterung von Reflexionsgelegenheiten einer Verantwortungsabgabe und -übertragung auf die Schüler*innen gleichgesetzt. Lehrpersonen würden sich in der aktuellen didaktischen Entwicklung „zunehmend aus ihrer verantwortung nehmen“ – Schüler*innen müssten sowohl den eigenen Lernprozess steuern, als auch den Lernerfolg bzw. den Ertrag selbst einschätzen. Es wäre demgegenüber jedoch zuvörderst die Verantwortung der Lehrperson, dies für die Schüler*innen zu übernehmen. In der Betonung des didaktischen Prinzips der Reduktion, um Überforderung mit der Offenheit der Welt abzuwehren, positioniert sie sich erneut ethisch-moralisch bzw. advokatorisch zum Interesse der Schüler*innen und ruft ihre Kolleg*innen zur Vorsicht auf. Obwohl und gerade weil der Verantwortungsbegriff als Leerformel erscheint, ist er durch die Unterstellung der Unterlassung wirkmächtig. So werden in der unterstellten Unterlassung die situativen Ansprüche der Kinder und Jugendlichen als „pädagogisch überantwortet[e] Ander[e]“ (Küper 2022, 225) unmittelbar zur Berücksichtigung aufgerufen. Gleichzeitig bleibt durch die Leerformel offen, „welche Normen situativ gültig sind und wie diese auszulegen sind“ (ebd., 166). Dies gilt insbesondere auch deshalb, weil die „innerhalb der pädagogischen Praxistradition gelten[den] verbindlichen Normen [...] aufgrund ihrer Konflikthaftigkeit zu gewichten sind“ (ebd., 223). Während Küper entlang dieser Überlegungen zum Schluss kommt, dass das reflektierende Subjekt seiner Deutungssouveränität beraubt wird, wirkt die Positionierung Lw2s doch sehr gewiss und souverän.

Deutlich werden die unterschiedlichen Auslegungen einer gemeinsamen und grundlegenden Orientierung an Verantwortungsübernahme gegenüber bzw. das Ermöglichen von Selbstermächtigung von Schüler*innen. Die Auseinandersetzung mit den Einsätzen der Forschenden bringt die Lehrpersonen dazu, ihre impliziten Annahmen zu explizieren, jedoch nur so weit, dass sie in der Explikation gleichzeitig um die Gültigkeit der eigenen Normauslegung ringen. Die Begegnung mit dem wissenschaftlichen Wissen wird dabei nicht als offener Bruch gewagt, obwohl dieses als Teil der „Verdidaktisierung“ ebenso zu kritisieren wäre. Vielmehr ist sie Schauplatz von Übersetzungen: So wird innerhalb des Kollegiums ausgehandelt, für welche Organisationsmitglieder die aufgerufene Reflexionsnorm und die damit verbundenen Transformationserwartungen pädagogischer Praxis Geltung beanspruchen können.

4 Fokussierung – Figurationen des Reflektierens

Abschließend wollen wir den zuvor angelegten Spuren folgen und unsere Einsichten in den sozialen Vollzug der untersuchten Unterrichtsentwicklungsgespräche fokussieren. Dabei geht es uns darum, die Gleichzeitigkeit der sozialen Konstruktion von Wissen, der machtvollen Verhandlung und Übersetzung bestimmter Perspektivierungen, Erwartungen und Normbezügen in unterschiedlichen Gesprächs- und Reflexionszusammenhängen (als Figurationen) herauszuarbeiten.

Bezüglich der diskursiven Eingebundenheit der forschungsbasierten Positionen – im Gespräch repräsentiert durch die anwesenden Forscher*innen – kann eine erste Figuration als *wissenschaftliche Ermöglichung und Anleitung kommunikativer Reflexivität* rekonstruiert werden. Forschende zeigen sich dabei als Reflexionsanleitende, in dem Sinne, dass sie einen reflektierend-fragenden Modus vorführen, der die Lehrpersonen dazu anhält, bestimmte Annahmen zu hinterfragen und Möglichkeiten auszuloten. Das Einfordern von Begründungen und das Anbieten von Alternativen kann dabei als Versuch der sprachlichen Explikation von Situationen und Erfahrungen verstanden werden (vgl. Dewey 1933/2008), um sie im Dialog einer (Neu-)Perspektivierung zugänglich zu machen. Sichtbar wird weiterhin ein Modus des Reflektierens, welcher sensu Dewey folgendermaßen begriffen werden kann: Einsätze werden als Ideen formuliert, welche auf Beobachtungen der Situation bzw. des stattgefundenen Gesprächs basieren; didaktische Möglichkeiten der Implementierung von Reflexion werden herausgestellt, um dann die Lehrkräfte mit ihren Erfahrungen darauf antworten zu lassen (vgl. Dewey 1933/2008). Der Dialog mit Situation und anderen Beteiligten führt nun dazu, dass implizite, vermeintlich geteilte Normen pädagogischer Praxis expliziert werden müssen und so die Implikationen der Reflexion von Schüler*innen umfassend betrach-

tet werden. Deutlich ist damit auch, dass die Forschenden als Ermöglichende kommunikativer Reflexivität über Unterricht zwar eigene Situationsdeutungen setzen und Positionierungen einfordern, gleichzeitig aber immer wieder versuchen ihre (wissenschaftlich-analytische) Expertise und Wissensautorität mit der Formulierung von ‚Einfällen‘ zu verschleiern bzw. zurückzunehmen. Ihre Wissenssätze werden damit rhetorisch als kontingente, vorläufige Perspektivierungen (statt als Wahrheiten) inszeniert, um im Sinne einer Demokratisierung der Wissensproduktion andere Stimmen gleichberechtigt zu Wort kommen zu lassen (vgl. Philipps 2011). Die Positionierung der Forschenden kann somit als „zur Reflexion Beratende“ betrachtet werden, bei welcher nach Maier Reinhard u. a. (2012, 163) im „Moderationshandeln [...] Lesarten zwar irritiert werden“, die Forschenden „aber keinen privilegierten Zugang zu einem disziplinären Wissen für sich in Anspruch nehmen“ dürfen. Dieser darin angelegten Symmetrisierung entgegenlaufend, werden jedoch vorrangig die Lehrpersonen als reflektierende, innovative Subjekte (vgl. Idel u. a. 2022) adressiert, die sich nicht nur innovationswillig zu zeigen, sondern auch ihre Beweggründe und deren Limitationen zu explizieren und einen Gutteil der aktiven Redearbeit zu leisten haben. In dieser Adressierungsfiguration wird somit die Norm der Ausrichtung von Reflexion an Rationalität, Sachgebundenheit, sowie Stringenz in der Argumentation, übersetzt. Zwar wird inhaltliche Expertise zurückgenommen, aber zielgerichtete didaktisch-pädagogische Reflexion als an wissenschaftlichen Normen orientiert angeleitet. Angelehnt an die Überlegungen von Susan Leigh Star und James R. Griesemer (1989) kommt gerade der ‚methodischen‘ Anleitung zur Einbindung videografischer Dokumentationen eine besondere Bedeutung zu: Diese dienen als deutungs-offene, aber dennoch robuste kommunikative Anker (sogenannte *boundary objects*), die es ermöglichen, verschiedene Perspektiven und Normbezüge aufeinandertreffen zu lassen, zu übersetzen und auszuhandeln.

Charakteristisch für das aufeinander bezogene Reflektieren der Lehrpersonen ist der gemeinsame Reflexionsanlass, der in den Reflexionsräumen für die Schüler*innen gefunden wird: Soll diesen ermöglicht werden, mit Hilfe von Videos ihren eigenen Lernprozess zu betrachten? Wir fassen diese zweite Figuration als *Übersetzung eigener Reflexionserwartungen auf die pädagogisch Überantworteten*. Dahinter steht eine komplexe Übersetzung eines wissenschaftlich-methodischen Vorgehens der Wissensproduktion über Lehr-Lernhandeln (und deren normative Ansprüche auf Nachvollziehbarkeit und Reproduzierbarkeit) in eine Technik der Selbstbefremdung und -reflexion. Diese Technik zielt (zweckrational) darauf ab, dass Schüler*innen ihre Innenperspektive überwinden und gleichzeitig generalisiertes Wissen über ihren eigenen Lernprozess gewinnen. Ebenso ermöglicht sie es Lehrpersonen, diagnos-

tisches Wissen zu gewinnen, das für Bewertungen relevant ist. Somit müssen auch die eben genannten normativen Ansprüche in pädagogische Konzepte wie z. B. Verantwortung, (Ermöglichung von) Autonomie und lebenslanges Lernen übersetzt werden. Im dialogischen Reflektieren zeigt sich diese Übersetzungsleistung u. a. auch darin, dass es ausgehend von gemeinsamen Reflexionsanlässen und einer „Bindung an die gemeinsame Verantwortung, den kindlichen Bildungs- und Lernprozessen Präsenz und Geltung zu verschaffen“ (Thompson 2017, 243) zu einer – jeweils situativ rückgebundenen – Auslegung und Verhandlung pädagogischer Normen kommt, die einerseits mit dem jeweils eigenen pädagogischen Selbstbild und Anspruch an Verantwortung vermittelt werden muss und andererseits den „Verständigungsanspruch und [...] Kern einer ‚pädagogischen Sprachgemeinschaft‘ begründet“ (ebd.). Während darin einerseits eine Ermöglichung von Selbstermächtigung im Sinne der Normorientierung an Eigenständigkeit gesehen wird, wird dies andererseits als Überforderung, also als ein zu hohes Maß an Eigenständigkeit, abgelehnt. Aus dem Versuch, der jeweiligen Perspektive im Dialog Geltung zu verschaffen, entspinnt sich zwar die prinzipielle Möglichkeit der eigenen Ansprüche und deren Konsequenzen bewusst zu werden, jedoch bleibt der analysierte Reflexionsprozess im persuasiven, legitimierenden Sprechen verhaftet. So werden die situative Gültigkeit und Auslegung der eigenen Normen jeweils als Antwort auf die Ansprüche der pädagogisch Überantworteten behauptet und dabei deren Kontingenz nicht in Rechnung gestellt, wodurch sich ein konfrontativer Modus des Gesprächs ergibt. Statt eines Konsens (z. B. Stefens & Haenisch 2019, 323) zeigt sich u. E. hier vielmehr die machtvolle und umkämpfte Durchsetzung bestimmter Perspektivierungen und Normbezüge in Orten kommunikativer Reflexivität über Unterricht.

In beiden Figurationen zeigt sich, wie im Reflektieren als dialogische Praxis Position und Differenz von Situationsdeutungen zur Verhandlungssache wird und diese Verhandlung ebenso durch Vielstimmigkeit wie durch präfigurierte Wissensordnungen – z. B. zur pädagogischen Verantwortung von Lehrpersonen, zu Autorität wissenschaftlichen Wissens – geprägt ist. Offen bleibt – bedingt durch die Anlage unserer Studie – die Frage hinsichtlich der Bedeutung konflikthafter Konfigurationen in den Reflexionsgesprächen für die darauf folgende Planung gemeinsamen Unterrichts. Es wäre der Frage nachzugehen, inwiefern für die Planung gemeinsamen Unterrichts Konsens zwischen den Lehrpersonen (z. B. hinsichtlich ihrer Auslegungen pädagogischer Verantwortung) erforderlich ist, oder auch eine abwägende und konfrontativ-persuasive Figuration produktiv werden kann. Weiterhin stellt sich die Frage, ob und welche Verantwortung Forschende in der Herstellung von Konsens und produktiver Differenz tragen.

Literatur

- Clarà, M. (2015): What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261–271.
- Dewey, J. (2008): How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. In: J.A. Boydston (Hrsg.): *The later works of John Dewey*. Southern Illinois Univ. Press, 105–352.
- Dinkelaker, J. (2018): Reversible Selektivität. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 141–158.
- Engel, N. (2019): Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(5), 730–747.
- Engel, N. & Klemm, M. (2020): Nach der Globalisierung oder transnationales Wissen in der Übersetzung. In: N. Engel & S. Königeter (Hrsg.): *Übersetzung: Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken*. Wiesbaden: Springer, 195–217.
- Evangelische Schule Berlin Zentrum (ESBZ) (2024): Pulsar.
<https://www.neue-oberstufe.de/lernformate/pulsar/pulsar> (letztes Abrufdatum: 02.04.2025)
- Gruschka, A. (2005): Das Kreuz mit der Vermittlung. In: P. Stadtfeld & B. Dieckmann (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik im Wandel*. Klinkhardt, 13–37.
- Herfter, C. (2022): Konstruktion und Aushandlung von Wissen in der Unterrichtsentwicklung: Kritische Perspektiven auf Verhältnissetzungen von Wissenschaft und Schulpraxis. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 11, 97–111.
- Hoyningen-Huene, P. (2013): *Systematicity*. New York: Oxford University Press.
- Idel, T.-S. & Pauling, S. (2018): Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(4), 312–325.
- Idel, T.-S., Pauling, S., Hinrichsen, M., Hummrich, M., Moldenhauer, A., Asbrand, B. & Martens, M. (2022): Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Klinkhardt, 226–241.
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999): *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Leske + Budrich.
- Küper, J.E. (2022): Das Antworten verantworten: Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maier Reinhard, C., Ryter Krebs, B. & Wrana, D. (2012): Spielzüge des Lernberatungshandelns: Eine empirische Analyse von Lernberatungsinteraktionen. In: D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.): *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen: Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen: Budrich, 161–194.
- Phillips, L. (2011): *The promise of dialogue: The dialogic turn in the production and communication of knowledge*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358–372.
- Reintjes, C. & Kunze, I. (2022): Editorial: Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9–17.
- Reintjes, C. & Kunze, I. (Hrsg.) (2022): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scholl, D., Völschow, Y., Anders, D., Küth, S., Warrelmann, J.-N., Kleinknecht, M., Prilop, C. & Weber, K. (2022): Wie kann die professionelle Reflexion von angehenden Lehrer*innen digital gefördert werden? – Chancen und Grenzen neuer Tools in der Lehrer*innenbildung. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185–203.

- Schön, D.A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schroeter, R. & Herfter, C. (Hrsg.) (2012): *Publikationsreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig: Bd. 3. Theorie und Praxis in der Lehrerbildung*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Sherin, M.G. & Han, S.Y. (2004): *Teacher learning in the context of a video club*. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 163–183.
- Star, S.L. & Griesemer, J.R. (1989): *Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39*. *Social Studies of Science*, 19 (3), 387–420.
- Steffens, U. & Haenisch, H. (2019): *Das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Umsetzung in der Schule*. In: U. Steffens & P. Posch (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität und Schulqualität*. Münster: Waxmann, 315–337.
- Thompson, C. (2017): *Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis*. In: K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst*. Wiesbaden: Springer, 231–265.
- Thompson, C., Jergus, K. & Breidenstein, G. (Hrsg.). (2014): *Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist-Metternich: Velbrück.
- Wittek, D., Poel, K. t., Lischka-Schmidt, R. & Leonhard, T. (2022): *Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit – grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche*. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Klinkhardt, 39–57.
- Wrana, D. (2015): *Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken*. In: F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.): *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld: transcript, 121–144.

Autorinnen

Schweder-Lipowski, Charlotte

ORCID: 0009-0001-4032-2798

Universität Leipzig

Arbeitsschwerpunkte: Kulturtheoretische und international-vergleichende Perspektiven auf die Zusammenarbeit von Forschung und Schulpraxis in der Unterrichtsentwicklung

Email: charlotte.schweder@uni-leipzig.de

Herfter, Christian, Dr.

ORCID: 0000-0003-3781-2013

Universität Leipzig

Arbeitsschwerpunkte: Herstellung und Transformation (schul-) pädagogischen Wissens, praxistheoretische, didaktische und international-vergleichende Perspektiven auf Unterricht und seine Entwicklung, Digitalisierung der Lehrer*innenbildung

Email: christian.herfter@uni-leipzig.de