



Angela Bauer
Melanie Schmidt
(Hrsg.)

Die eigene pädagogische Praxis reflektieren

**Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem
zentralen Topos der Professionsforschung**

Bauer / Schmidt

Die eigene pädagogische Praxis reflektieren

Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

Herausgegeben von

Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze,

Tobias Leonhard und Christian Reintjes

Angela Bauer
Melanie Schmidt
(Hrsg.)

Die eigene pädagogische Praxis reflektieren

Erziehungswissenschaftliche Analysen
zu einem zentralen Topos der
Professionsforschung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Frankfurt a.M., Fernuniversität Hagen / Universitätsbibliothek, Freie Universität Berlin / Universitätsbibliothek, Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek Hannover, Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Hochschulbibliothek Hochschule für Technik, Wirtschaft, Kultur Leipzig, Hochschulbibliothek Hochschule Mittweida, Hochschulbibliothek Zittau/Görlitz, Humboldt-Universität zu Berlin / Universitätsbibliothek, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich, IU Internationale Hochschule GmbH Erfurt, Justus-Liebig-Universität Gießen / Universitätsbibliothek, Landesbibliothek Oldenburg, Leuphana Universität Lüneburg, Pädagogische Hochschule Thurgau / Campus-Bibliothek / RPTU Kaiserslautern-Landau / Universitätsbibliothek, Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden (SLUB), Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover, Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek, Technische Universität Braunschweig, Technische Universität Chemnitz / Universitätsbibliothek, Universität der Bundeswehr München, Universität Mannheim / Universitätsbibliothek, Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt, Universitäts- und Landesbibliothek Münster, Universitäts- und Stadtbibliothek Köln – im Auftrag der Universität zu Köln, Universitätsbibliothek Augsburg, Universitätsbibliothek Bayreuth, Universitätsbibliothek Bochum, Universitätsbibliothek der LMU München, Universitätsbibliothek Dortmund, Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, Universitätsbibliothek Eichstätt-Ingolstadt, Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg, Universitätsbibliothek Graz, Universitätsbibliothek Greifswald, Universitätsbibliothek Hildesheim, Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / Frankfurt a.M., Universitätsbibliothek Kassel, Universitätsbibliothek Leipzig, Universitätsbibliothek Marburg, Universitätsbibliothek Passau, Universitätsbibliothek Potsdam, Universitätsbibliothek Regensburg, Universitätsbibliothek Rostock, Universitätsbibliothek Vechta, Universitätsbibliothek Würzburg, Universitätsbibliothek Wuppertal.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Coverabbildung: © Angela Bauer, KI-generiert mit ChatGPT, OpenAI.

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6184-7 digital

doi.org/10.35468/6184

ISBN 978-3-7815-2723-2 print

Inhalt

Angela Bauer und Melanie Schmidt

Reflexion des Eigenen. Einleitende Gedanken..... 7

I Theoretische Begriffsarbeit und Problematisierung von Reflexion

Daniel Wrana

Zu einer Neufassung des Reflexivitätsbegriffs diesseits des Individuums 27

Judith Küper

Zwischen diskursivem Ideal und praktischem Vollzug.
Pädagogische Reflexionspraxis als theoriefähiges Phänomen in
Unterrichtsnachgesprächen..... 54

Philipp Illing und Richard Munnes

Was bleibt ungesagt? Psychoanalytische Impulse für die Reflexion
eigenen Unterrichts..... 73

II Reflexionspraktiken im Feld der Lehrpersonenbildung

Saskia Bender und Denise Klenner

Reflexionsunterstützung als verdeckte Machtförmigkeit. Rekonstruktive
Perspektiven auf supervisorische Praxis in der Lehrer*innenbildung..... 93

Melanie Fabel-Lamla und Anca Leuthold-Wergin

Sprechen über Unterricht als kollektive Praxis im Rahmen
schulpraktischer Studien. Eine adressierungsanalytische Fallstudie
einer Unterrichtsnachbesprechung 109

Lydia Brack

„wir haben noch gar nichts über die lehrerin gesagt“ – Der Blick
auf die Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen der
Lehrer*innenbildung aus subjektivierungstheoretischer Perspektive 126

III Reflexionspraktiken in Unterrichts- und Schulentwicklung sowie Organisationsentwicklung

Charlotte Schweder-Lipowski und Christian Herfter

Reflektieren als dialogische Praxis der Unterrichtsentwicklung von
Lehrpersonen und Forschenden147

Anja Langer

Von der (Heraus-)Forderung, die eigene Praxis zu verunsichern.
Analysen zu diskriminierungskritisch ausgerichteten
Reflexionsprozessen.....166

Anne Lill

Aushandlungen der Möglichkeitsbedingungen reflexiven Sprechens –
Positionierungsgeschehen in einer Schulentwicklungsberatung.....185

Jakob Schreiber

Reflexivierung pädagogischer Handlungsfelder
am Beispiel prozessorientierter Bildungsbeobachtung und
-dokumentation in der Kindertagesbetreuung.....203

IV Selbstreflexionen zur Lehrpersonenbildung im Kontext Hochschule

Tobias Leonhard

Reflexion als Wissenschaftspraxis?
Zum Versuch der Entwicklung des wissenschaftlich-reflexiven
Habitus im Studium zum Lehrberuf225

Anna Laros, Julia Košinár, Simone Meili und Tamina Kappeler

Praxislehrpersonen als professionalisierte Lehrerbildner*innen?
Ausbildungshandeln im Spannungsfeld zwischen eigenen
Orientierungen und Erwartungserwartungen der Hochschule.....244

Simone Mattstedt

Selbstreflexionen im Seminar – und dann auch noch schriftlich?!
Zum Stellenwert narrativen Schreibens für die professionsorientierte
Selbsterkundung.....266

Autor*innenverzeichnis283

Reflexion des Eigenen. Einleitende Gedanken

Reflexion ist als Begriff, der im Allgemeinen für ein prüfendes, vertieftes Nachdenken steht, eng an pädagogische Frage- und Problemstellungen gekoppelt. So gilt Reflexion als das Vermögen, eine abwägend-rationale Distanz gegenüber den unmittelbaren Vollzügen des eigenen Lernens und dessen lebensweltlicher Situiertheit vornehmen zu können (Häcker 2017, 24). Weiterhin legt die in Reflexion angelegte Selbstbezüglichkeit der Lernenden – der etymologische Wortsinn des lateinischen *reflectere* lautet zurückbeugen – eine Spur zu Bildungsprozessen, in denen die Verhältnisnahme zu den individuumsbezogenen Selbst- und Weltverhältnissen mit der Möglichkeit einer Transformation des reflektierenden Subjekts assoziiert ist (z.B. Koller 2012). Darüber hinaus gilt auch das pädagogische Handeln als reflexiv, vielmehr jedoch als *reflexionsbedürftig*: Versteht man die Aufgabe pädagogischen Handelns einerseits als spannungsvolles Zusammenspiel der Tradierung von Kultur sowie gesellschaftlichen Wissensbeständen über den Generationenwechsel hinweg (vgl. Brinkmann u.a. 2023) sowie andererseits als „Antwort auf die Verletzlichkeit des neuen Anfangs“ (Masschelein 1991, 206), der mit jedem Kind einhergeht, ist fortwährende Reflexion auf die Grenzen und Herausforderungen dieses Handelns notwendig (vgl. Küper 2022, 14).

Eine herausgehobene Stellung nimmt Reflexion daher im Diskurs um die Professionalität und Professionalisierung pädagogischer Berufe ein. Hier wird beispielsweise innerhalb der Lehrer*innenbildung argumentiert, dass es sich bei Reflexion um eine „Schlüsselkompetenz“ (Combe & Kolbe 2004, 835) von Lehrpersonen handele. Angesichts der Ungewissheit pädagogischen Handelns sowie dessen Wirksamkeit (z.B. Helsper 2003; Luhmann & Schorr 1982) kann Reflexion sowohl Voraussetzung wie auch Mittel sein, um situationsangemessene Entscheidungen treffen und dabei zugleich eingeschliffene Praxisroutinen distanzieren zu können. Die Herausbildung eines kritisch-reflexiven, wissenschaftlichen Lehrer*innenhabitus ist demnach ein erklärtes Ziel der Professionalisierung angehender Lehrpersonen im universitären Lehramtsstudium (Helsper 2016, 104). Auf Basis dieser habitualisierten Haltung der Reflexivität sollen Pädagog*innen in der Lage sein, ihre handlungspraktisch eingeübten Gewohnheiten immer wieder zu irritieren und letztlich einen professionellen „praktisch-schulischen“ (Helsper 2003, 148) Habitus auszubilden,

in dem unterschiedliche Wissensarten zwischen Theorie und Praxis in einem spannungsreichen Doppel miteinander relationiert werden. Auf diese Weise bildet Reflexion ein Relais zwischen pädagogischer Praxis und Theorie, das professionelles Handeln kennzeichnet (Combe & Kolbe 2008).

Für Professionalität scheint indes nicht nur die handlungsentlastet-retrospektive Rekonstruktion des eigenen Handelns relevant, wie sie aus einem kritisch-reflexiven Habitus heraus zu erfolgen vermag. Anschließend an Michael Wimmer (1996) ließe sich auch die Übersetzung generischen Wissens auf je spezifische Handlungssituationen als professionelle Aufgabe verstehen. Im Rahmen solcher Übersetzungen kommt ein anderes Verständnis von Reflexion zum Tragen: Sie steht dann weniger unter dem Anspruch einer (relativ) gelungenen situativen Vermittlung von Theorie und Praxis, sondern wird als steter Grenzgang zwischen unterschiedlichen Wissensarten greifbar, der ein pädagogisches Proprium ausmacht:

„Das eigentlich Pädagogische entzieht sich also dem Wissen, denn wenn Professionen damit beschäftigt sind, abstraktes Wissen auf konkrete lebensweltliche Situationen zu übersetzen (vgl. Oevermann 1983, S. 141f.), für diese Übersetzung aber keine allgemeinen Regeln zur Verfügung stehen, bleibt ein Rest, der nicht Wissen ist und werden kann und dessen Verhältnis zum Wissen unklar ist. [...] Dagegen macht dieser Rest, dieses Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können den Kern pädagogischen Handelns und der Professionalität aus, deren Aufgabe folglich darin besteht, die Beziehung zwischen einem Wissen und einer Situation, einem ‚Fall‘, einer Singularität herzustellen, einer Singularität, die dem Wissen Widerstand bietet als etwas ihm Fremdes, vor ihm Verschlossenes und insofern Absolutes“ (ebd., 425).

Vor dem Hintergrund der vorherrschenden Annahme des Professionalitätsdiskurses, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse sich nicht technologisch-instrumentell ‚herstellen‘ lassen, kann Reflexion mit Wimmer stärker in der Problematik von Ungewissheit verortet werden: als Pfad zur Erfahrung der Negativität von Wissen.

Entlang dieser unterschiedlichen, hier exemplarisch gewählten theoretischen Einsätze von Reflexion wird deutlich, wie eng sie mit spezifischen Professionsideen verknüpft sind. Ein universelles Begriffsverständnis von Reflexion im Sinne einer Vereinheitlichung zu etablieren, erscheint dabei nicht zielführend, wiewohl eine Reduktion von Professionsverständnissen auch dem Gegenstand nicht gerecht werden würde.

Neben differenten theoretischen Fokussierungen findet sich im Diskurs um pädagogische Professionalität eine Vielzahl an Studien, die im Feld der Lehrer*innenbildung die dort vorfindlichen Reflexionspraktiken untersuchen. Häufig wird die Umsetzung bestehender Reflexionsideale – wie bspw. das einer „objektivierenden Distanzierung“ (Küper 2022, 16ff.) gegenüber der pä-

dagogischen Praxis, auf die sich reflexiv bezogen wird – beforcht und bewertet (vgl. ebd.; auch Bauer 2019). Unabhängig von den Zugangsweisen bleibt Reflexion als Begriff dabei zumeist unscharf. Eher ist erkennbar, dass sich in den Studien grundsätzlich in affirmativer Weise auf Reflexion bezogen wird, auch wenn die Reflexionspraxis den an sie gestellten Ansprüchen mitunter hinterherhinkt. Im Verhältnis zwischen pädagogischer Theorie und Handlungspraxis gilt Reflexion als „immer schon diffus zustimmungsfähig“ (Wenzl 2021, 293; vgl. auch Herzmann 2001, 22ff.). Gerade diese begriffliche Qualität von Reflexion – einerseits unbestimmt, andererseits positiv aufgeladen zu sein – eröffnet produktive Bezugnahmen auf die Reflexionspraxis innerhalb unterschiedlicher pädagogischer Kontexte; unsere Vermutung ist folglich, dass die definitorische Unschärfe von Reflexion durchaus funktional sein könnte. Angelehnt an Wimmer ließe sich fragen, ob sie nicht gar dazu beiträgt, „die Illusion der technischen Beherrschbarkeit pädagogischer Situationen“ (Wimmer 1996, 426) aufrechtzuerhalten.

Blickt man indes auf die *konkreten Praktiken* des Reflektierens im Feld der Schulpädagogik und Lehrer*innenbildung – und stützt sich dabei weniger auf begriffliche Festschreibungen dessen, was (nicht) als Reflexion gilt – so stellt sich der Umgang mit pädagogischer Ungewissheit etwas anders dar. *Praktiken* lenken den Untersuchungsfokus auf die empirisch beobachtbaren Tätigkeiten und Prozesse, die sich unter dem Anspruch des Reflektierens vollziehen. Dabei kann zum einen deutlich werden, dass in konkreten Reflexions-situationen und -kontexten mehr und anderes getan wird, als das, was begrifflich mit Reflexion assoziiert wird; ohne dass dieses Mehr und dieses Andere vorschnell als dysfunktional oder unwirksam bewertet wird. Vielmehr geht es darum, den Eigensinn der Praxen zu verstehen. Zum anderen gehen mit den in den untersuchten Feldern praktizierten Reflexionen ‚Effekte‘ auf die Beteiligten und deren pädagogisches Selbstverständnis einher, wie auch die pädagogische Wirklichkeit eine entsprechend spezifische Kontur gewinnt.

Untersuchen ließen sich dann u.a. die folgenden analytischen Fragestellungen: Wie wird Reflexion jeweils unterschiedlich vollzogen und welche übergreifenden pädagogischen Problemstellungen lassen sich in den Vollzugsweisen dabei erkennen? Wie konstituiert sich anhand von Reflexion etwa die pädagogische Problemstellung der Professionalität? Was ‚macht‘ Reflexion mit den reflektierenden Personen und wie bilden sich pädagogische Sprechgemeinschaften im Reflektieren heraus? Welche pädagogischen Identifikationsangebote und -ansprüche verbinden sich mit Reflexion und wie werden diese Ansprüche behauptet?

Diese Fragen berühren einen Zugang zu Reflexion, der sie als Gegenstand von programmatischen Zielstellungen und evaluativen Wirkungsversprechungen entkoppelt und stärker auf die Effekte sowie die eröffneten Möglichkeits-

räume abzielt, die sich in actu ergeben. Anknüpfend an diese Überlegungen fokussieren wir mit dem vorliegenden Band also eine Form pädagogischer Reflexion, welche die Involviertheit in die Praxis zur konstitutiven Bedingung und zum zentralen Fokus erklärt: die Reflexion des *eigenen* pädagogischen Handelns. Wir stellen damit auf ein Gegenstandsfeld von Reflexion scharf, dass traditionell und grundlegend mit der Lehrer*innentätigkeit verbunden ist (vgl. auch Brack 2019) und einen festen Teil der ersten wie auch zweiten Phase der Lehramtsausbildung darstellt (vgl. Thiel u.a. 2021; Leonhardt u.a. 2021). Bislang wurde die Reflexion des Eigenen in ihrer immanenten Logik und der darin eingelagerten „Verhältnissetzung des Reflexionssubjekts zu pädagogischen Praxiszusammenhängen“ (Küper 2022, 74) noch vergleichsweise wenig betrachtet. Antworten zu Fragen bezüglich der Besonderheiten der Reflexion eigener Unterrichtspraxis finden sich in den meisten der bereits vorliegenden, thematisch einschlägigen Sammelbände und Themenhefte kaum (vgl. bspw. Berndt u.a. 2017; Artmann u.a. 2018; te Poel & Heinrich 2020; Leonhard u.a. 2021; Reintjes & Kunze 2022). Dabei werden gerade in der Auseinandersetzung mit der eigenen Involviertheit in eine ungewisse und prekäre pädagogische Praxis die Wirkungen und Funktionen reflexiver Verhältnissetzung evident.

Der vorliegende Band stellt nun Analysen und Beobachtungen in den Fokus, in denen die eigene pädagogische Praxis zum Gegenstand der Reflexion gemacht wird. In den hier versammelten Beiträgen geht es darum, diesbezüglich bestehende Reflexionskonstrukte zu problematisieren sowie Praktiken im schulischen Kontext (und darüber hinaus), innerhalb der Lehrpersonenbildung und in Unterrichts- und Schulentwicklung sichtbar zu machen und zu diskutieren. Vor allem aber ist es ein Anliegen, das Gegenstandsfeld für neue Blickwinkel auf Reflexionen eigener pädagogischer Handlungsvollzüge zu öffnen. Instruktiv ist hierfür, die *sozialen bzw. kollektiven und gesellschaftlichen Bedingungen* in den Fokus zu rücken, die dem Eigenen vorausgehen und zugrunde liegen. Mit der Infragestellung jener bisher im Diskurs dominanten Konstruktionen von Reflexion, die stark an individualistische bzw. subjektzentrierte Vorstellungen und Wirksamkeitsannahmen gekoppelt sind, hoffen wir auch eine kritische Diskussion innerhalb der Erziehungswissenschaften anzustoßen.

Inwiefern das Eigene zum Referenzpunkt solcher Auseinandersetzungen in und um Reflexionen wird und wie gerade das Eigene aus einem sozialen Zusammenhang von Praxisvollzügen heraus emergiert, möchten wir in dieser Einführung im Folgenden akzentuieren und so einen Aufschlag für die weitere Verständigung im Rahmen des Bandes bieten.

2 Zur Praxis der Reflexion – analytische Dimensionierungen

Im Folgenden gehen wir auf ein empirisches Datum aus unserer Forschung zu Reflexionen des Eigenen ein, um an der Empirie zwei Beobachtungsperspektiven im Sinne analytischer Dimensionierungen scharf zu stellen. Damit möchten wir einen Rahmen bieten, in dem sich die im Band versammelten Forschungen ordnen und miteinander in einen Verweisungszusammenhang bringen lassen, wenngleich die Beiträge mit je eigenen Fragestellungen, theoretischen Referenzen und Materialsorten arbeiten. Stellvertretend möchten wir mit diesem Vorgehen auch aufzeigen, dass sich empirisch wahrnehmbare Reflexionsvollzüge in Abhängigkeit des jeweilig gewählten begrifflich-theoretischen Inventars, mit dem man auf die Empirie blickt, unterschiedlich erschließen lassen. Uns geht es folglich weniger um eine vertiefte Rekonstruktion, denn um den Versuch anhand der Materialstelle den Diskurs theoretisch anzureichern und somit zu anderen Betrachtungsweisen hinsichtlich des ‚Eigenen‘ von Reflexion einzuladen. Das verbindende Element beider analytischer Dimensionierungen ist die *Sozialität* der Reflexionspraxis: aus unserer Sicht ist diese ein zentrales Kennzeichen des Reflektierens über das Eigene, wird aber selten als solche explizit in Rechnung gestellt.

Beim nachfolgenden Datum handelt es sich um die Fundstelle aus einem Materialkorpus, welcher sich aus audiographierten Unterrichtsnachbesprechungen zusammensetzt und im Rahmen eines Forschungsprojekts zu pädagogischen Reflexionspraktiken generiert wurde (vgl. Schmidt & Wrana 2023). Unterrichtsnachbesprechungen, die häufig einen konzeptionellen Bestandteil der schulpraktischen Studien des hochschulischen Lehramtsstudiums ausmachen, stellen ein bekanntes und tradiertes Format reflexiver Auseinandersetzung mit ersten Erfahrungen eigenen Unterrichts dar (vgl. hierzu Fraefel & Seel 2017). Im beforschten Praktikumssetting hielten die Studierenden eigenverantwortlich Unterricht, den sie in Kleingruppen geplant und anschließend auch gegenseitig beobachtet hatten. Ebenso wurden sie angeleitet und unterstützt durch Hochschuldozierende und Lehrpersonen, die das sog. Mentorat übernahmen. In den Reflexionsgesprächen ging es anschließend an den gehaltenen Unterricht um die gemeinsame Versprachlichung des Beobachteten zwischen allen beteiligten Akteur*innen (außer den Schüler*innen).

Das Thema in dem hier ausgewählten Gesprächsausschnitt ist der Tafelanschrieb einer Studierenden-Praktikantin (S) des Grundschullehramts während einer Deutschstunde, in der es um die Korrektur eines Diktats ging, das die Schüler*innen geschrieben hatten. Dieser Tafelanschrieb enthielt orthografische Fehler, insofern sämtliche Wörter groß geschrieben waren. Zum Zeitpunkt, an dem der nachfolgende Ausschnitt einsetzt, wurde innerhalb der Nachbesprechungsrunde überlegt, wie man Kinder beim schriftsprachlich

korrekten Schreiben unterstützen kann. Der Uni-Dozierende (U) weist auf eine Vorbildwirkung des Tafelanschiebes hin, woraufhin sich folgender Dialog vor der Gruppe entspinnt:

- U: Man könnte es natürlich an der Tafel auch richtig machen und dort nicht „sie“ und „die“ groß geschrieben stehen lassen.
- S: Naja, aber zum Beispiel Björn [ein Schüler, der am Unterricht von S teilnahm] kam dann auch an und meinte, es geht ja auch so, wenn es zum Beispiel am Satzanfang steht.
- U: Aber als Deutschlehrerin wissen Sie schon, dass das gerade kein Satzanfang *war*, den Sie dort hingeschrieben haben. Mindestens *beides* müsste dort stehen *und* thematisiert werden, ansonsten muss es klein da stehen.
- S: Weiß ich nicht. Stimme ich jetzt immer noch nicht so drüber ein, weil im Schriftspracherwerbsseminar hatten wir, wie gesagt, dass das nicht Ziel der Schrifttabelle am Anfang ist.
- U: Was?
- S: Großklein.
- S2: Ja, aber wir haben ja letzstens- [spricht parallel zu U]
- U: Naja, aber man muss es doch nicht falsch anbahnen. Sie als Lehrerin machen es schon richtig. Die Schüler haben noch gewisse Freiheiten.

Zunächst ist festzuhalten, dass das, was hier unter der hochschuldidaktischen Form einer Unterrichtsreflexion praktiziert wird, die sprachlich-evaluative Beurteilung des unterrichtlichen Handelns der Studentin S umfasst. S wird dabei als einzelne Person in den Fokus gerückt. Die Beurteilung von S wird über unterschiedliche Positionen (Schüler Björn, Deutschlehrer*in, Wissenschaft) hinweg verhandelt, wobei die Positionen als Argumente in einer Kontroverse dienen, die um die Repräsentation des Unterrichtsgegenstands kreist. Dabei wird auch ein Machtgefälle kenntlich im Sinne einer Deutungshoheit, die der Uni-Dozierende durchsetzt: zum Ende des Gesprächsausschnitts hin gibt es keinen geäußerten Zweifel an *seinem* Verständnis des für die zu beurteilende Unterrichtssituation adäquaten Lehrer*innenhandelns. Da dieses reflexive Sprechen zwischen den Beteiligten und weiteren Personen (Kommiliton*innen), die hier nicht als Sprechende in Erscheinung treten, stattfindet, können die anwesenden Dritten das Gehörte und Gesehene bezeugen.

Diese Momente der Differenz von Perspektiven, des konflikthaften In-Beziehung-Setzens dieser Perspektiven zu einem individuellen studentischen Handeln, der Verantwortlichmachung und Zurechnung für ein Handeln als dem ‚Eigenen‘ und die Machtförmigkeit des Sprechens sind beispielhafte Aspekte, die die Sozialität dieser Reflexionspraxis ausmachen. Auffällig ist dabei, dass diese Unterrichtsnachbesprechung mit einem Identitätsangebot für die Studentin verknüpft ist: Ihr wird die Anerkennung als Deutschlehrerin in Aussicht gestellt, als welche sie im Praktikum ja bereits probeweise agiert (vgl. Koch

& Schmidt 2022) – vorausgesetzt, sie anerkennt ihrerseits die damit verbundene Lehrer*innenposition und deren engen Spielraum im verantwortlichen Umgang mit orthographischen Konventionen (zu dem auch gehört, dass die Studierende das Wissen aus dem Hochschulseminar in „richtiger“ Weise auf Unterrichtssituationen anzuwenden vermag).

2.1 Subjektivierung in der Reflexion des Eigenen

In einer *ersten* analytischen Dimensionierung, die wir an das Material anlegen, wollen wir nachvollziehen, wie sich in dieser Sprechpraxis der Unterrichtsreflexion ein Lehrer*in-Werden auf Ebene individualisierender Zuschreibungen vollzieht. Anschließen lässt sich dabei an die Analytik der *Subjektivierung*, die eine Untersuchung der Konstitutionsweisen von Subjektivität und Handlungsspielräumen ermöglicht und auch in vielen Beiträgen des vorliegenden Bandes adaptiert wird. Mit dem Terminus der Subjektivierung rückt ein trans-individueller Konstitutionsprozess von Subjekten in den Blick, in dem sich Momente der Fremd- und Selbstbestimmung überlagern (vgl. im Überblick z. B. Bünger & Jergus 2023). Das Eigene erscheint so als Effekt einer vorgängigen intersubjektiven Relationierung. Wesentlicher Bezugspunkt für Subjektivierung sind die Arbeiten Judith Butlers (z. B. Butler 2001), die auf die sozialen Bedingungen verweisen, unter denen ein an-/erkennbares Ich hervorgebracht wird. Reflexion wird darin eingeklammert, wie etwa Reh und Ricken (2012) anschließend an Butler betonen: Ihnen zufolge meint Subjektivierung „jenen praktischen (und gerade nicht bloß bzw. gerade nicht reflexiven) Auseinandersetzungsprozess mit kulturell präsentierten Subjektformen, in dem das Individuum als ein Selbst ebenso sich selbst macht wie von anderen dazu gemacht gemacht wird“ (ebd., 40).

Subjektivierungsanalytische Überlegungen sind für eine Untersuchung reflexiven Sprechens fruchtbar, um beispielsweise dem „rituellen“ (Schäfer 1998) Charakter von Reflexionsgesprächen nachzugehen. Während das in der Materialstelle vorfindliche Gespräch als ein interpersonaler Austausch von rationalen Gründen zwischen zwei relativ souveränen Subjekten erscheinen mag, wird aus Perspektive von Subjektivierung die verbindliche und stiftende Kraft sozialer und pädagogischer Ordnungen kenntlich, die Inszenierungen rationaler Kommunikation rahmen. Die Teilnahme am Gespräch bietet damit die Möglichkeit einer Übernahme von berufskulturellen Sprechweisen (Bauer 2025), in denen pädagogisches Reflexionsvermögen aufgeführt wird sowie für die Inszenierung einer verantwortlichen und souveränen Lehrer*innenposition, die über die Bedingungen der Unterrichtssituation verfügt. Dabei wird kenntlich, dass das Sprechen des Dozenten größere Bestimmungskraft entfaltet; doch ist es für Ausbildungskontexte erwartbar, dass ein Wissen und

Können der Auszubildenden dargestellt und gegebenenfalls als (noch) nicht ausreichend bewertet wird. Das Reflexionsgespräch erscheint in diesem Sinne als eine Art Prüfungsauswertung, die die eigentliche Prüfung – der geleistete Unterricht der Studierenden – rückwirkend begründet; zugleich kann das Gespräch selbst als Prüfungsritual befragt werden, das subjektivierend wirkt (vgl. Schäfer 1998, 168ff.).

Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung scheint im Allgemeinen eine Präferenz für die Position der Unterworfenen und Ohnmächtigen zu haben, während die Einnahme gesellschaftlich machtvollerer Positionen vergleichsweise selten untersucht wird (Langer & Wrana 2024). Für eine Professionalisierungsforschung, die sich für Subjektivierungen in den Reflexionen eigener pädagogischer Praxis interessiert, scheint hier noch Potential zu liegen. Zu fragen gilt, wie es geht und „was es kostet“ (ebd., 54) Teilhabe an Macht zu gewinnen und in ein differenziertes Verhältnis zu den Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten einzutreten, die mit privilegierten Positionen ebenso verbunden sind wie mit weniger privilegierten. Für die von uns verwendete Materialstelle ist diesbezüglich herauszustellen, dass die Studentin bereits als jene Deutschlehrerin angesprochen und behandelt wird, die sie erst im Verlauf der Ausbildung werden soll. Es ist diese doppelte Sprechweise von schon/noch nicht, die die Studierende als individuell-verantwortliche Lehrperson vor allen Anwesenden vergegenständlicht. Dabei wird von der Ungewissheit pädagogischen Handelns abgesehen: Dass über die Wirkungen der Repräsentation nicht verfügt werden kann, ist in diesem Reflexionsgespräch kaum thematisch (wenngleich dies durch die Äußerung des Schülers Björn durchaus im Raum steht). So wird die – real eigentlich unmögliche – Souveränität über das Eigene der pädagogischen Praxis hier als Möglichkeit inszeniert und für alle Beteiligten verbindlich gemacht.

Subjektivierungsanalytisch lässt sich weitergehend auch die Frage stellen, wie genau in Reflexionen als einem sprachlichen Geschehen nicht-kognitive oder nicht symbolisch eindeutig erschließbare Aspekte wie das Begehren nach Anerkennung im eigenen Sein oder affektive Momente eine Rolle spielen (vgl. Butler 2001) und was dies für die Professionalisierung angehender Pädagog*innen bedeutet. Beispielsweise zeigt sich in Bezug auf die Empirie, wie die „Deutschlehrerin“ als Begehrens-Wert für die Angesprochene und alle anwesenden Studierenden inszeniert wird und wie daran Forderungen geknüpft werden, sich und das pädagogische Handlungsfeld auf eine bestimmte Weise zu verstehen. Darüber hinaus ist zu fragen, wie signifikante Andere – seien es die verantworteten Schüler*innen, imaginierte ideale Identifikationsfiguren wie die hier benannte Deutschlehrer*in – im reflektierenden Sprechen über das Eigene in den Blick geraten und welche Funktion das Sprechen von und

vor anderen, wie den Kommiliton*innen und Lehrerbildner*innen hat (bspw. Bauer 2024).

2.2 Das Geteilte in der Reflexion des Eigenen

In einer zweiten analytischen Dimensionierung wollen wir den Blick auf den Ausschnitt des empirischen Materials so schärfen, dass nicht nur die trans-individuelle Dimension der Reflexionspraxis kenntlich wird, sondern stärker noch eine kollektive Dimension dieser Sozialität zum Tragen kommt. Es geht uns um ein zwischen den Beteiligten im doppelten Sinne *Geteiltes*. Exemplarisch beziehen wir uns auf einige theoretische Annahmen Hannah Arendts (2020/1958) zum Eigenen bzw. dem Erscheinen eines singulären Individuellen im Rahmen sozialer Konstellationen. Auch wenn Arendts Arbeiten bisher noch nicht systematisch für Reflexion aufgeschlossen wurden, sollen hier trotz offener Fragen einige Überlegungen skizziert werden. So wäre zu diskutieren, unter welchen Bedingungen sich Arendts Annahmen, die sich auf politische Gestaltungsräume beziehen, auf den hochschuldidaktischen Ausbildungskontext übertragen lassen. Es wäre zudem zu fragen, wo letztere in der Arendtschen Differenz aus *poiesis* und *praxis* platziert sind (vgl. ebd.).

Arendt stellt für uns insofern eine interessante Referenz für den vorliegenden Gegenstand des Sammelbandes dar, als dass sie Handeln und Sprechen ganz ähnlich wie Butler als etwas versteht, das *zwischen* Menschen stattfindet, bei dem folglich nicht die rationale Kommunikation von Individuen als solche im Zentrum steht, sondern deren Bedingungen und Effekte. Für Arendt sind Sprechen und Handeln eng miteinander verquickte und auf Freiheitlichkeit bezogene anthropologische Tätigkeiten, die beide ein Verhältnis der Gleichheit und Verschiedenheit zwischen den Sprechenden voraussetzen (ebd., 239f.). Die kommunikative Praxis ist demnach ein strukturell plurales Geschehen; es setzt sich zusammen als Diskurs unterschiedlicher Interessen und Erfahrungen.

Dieser Diskurs lässt sich dabei nur im Horizont einer *Welt* denken, also eines Beziehungsgefüges aus Dingen und Menschen, welches den Bezugspunkt des Gemeinsamen darstellt. Während einerseits dieses Beziehungsgefüge jedem Gespräch bereits vorausgeht, wird es im Sprechen konstituiert, so dass es andererseits auch möglich ist, dieses zu verändern und neu zu gestalten. Arendt spricht hier davon, dass jeder Mensch in seinem Sprechen/Handeln einen Faden in das „Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten“ (Arendt 2020/1958, 249) schlage. Grundlegend ist dabei das Prinzip der Natalität bzw. Geburtlichkeit, mit dem begrifflich gefasst wird, dass jedes Handeln die Möglichkeit bietet ein Initium zu setzen, d.h. einen Bruch im Vorhandenen erzeugen und etwas Neues anfangen zu können.

Menschen werden dort füreinander sichtbar, wo sie miteinander sprechen: So stellt Arendt heraus, „dass Menschen, auch wenn sie nur ihre Interessen verfolgen und bestimmte weltliche Ziele im Auge haben, gar nicht anders können, als sich selbst in ihrer personalen Einmaligkeit zum Vorschein und ins Spiel zu bringen“ (ebd., 253). Das Gespräch ist also nicht von etwas Feststehendem abgeleitet – Sprechweisen können nicht lediglich eingeübt werden – und Menschen bedürfen der anderen, um sich selbst zu verstehen. In diesem Sinne dient die Reflexionspraxis dazu, das Eigene als solches vor und mit anderen im Erzählen greifbar zu machen. Darüber hinaus ist die kommunikative Praxis nicht nur auf Verstehen ausgelegt, sondern auch auf die *Urteilsbildung*, also auf das Formulieren einer mit dem eigenen Standpunkt verbundenen Haltung zur Welt. Auch das Urteil ergibt sich erst infolge einer Auseinandersetzung mit Anderen als einem Gegenüber und demgemäß mit der Pluralität des Menschlichen.

Die empirische Materialstelle, in der die Studentin und der Dozent miteinander vor anderen den Tafelanschrieb einschätzen, lässt sich mit Arendt im genannten Sinne als kommunikative Praxis verstehen, insofern die Beteiligten die zuvor beobachtete pädagogische Welt des Unterrichts nicht nur in ihrem Sprechen bezeugen – und damit deren Wirklichkeit verbürgen –, sondern deuten und urteilen. Mit dem Deuten und Urteilen werden, mit Verweis auf Arendt, neue Fäden in das pädagogische „Bezugsgewebe“ geschlagen.

Im Beispiel wird dabei, wie wir zuvor schon herausstellten, ein Machtunterschied in der Deutung kenntlich, jedoch ist in diesem Unterschied der Aspekt des gemeinsamen Sprechens unter Gleichen nicht aufgehoben: in dieser Hinsicht erscheint es eindrücklich, dass der Dozent in seiner Einschätzung die Studentin bereits als Deutschlehrerin anspricht und damit einen *common ground* veranschlagt, auf dem plurale pädagogische Perspektiven vernehmlich werden. Der *common ground* bringt die gemeinsam getragene Überzeugung ins Spiel, dass die Gemeinschaft der Lehrpersonen entlang des Generationenwechsel des Ausbildungsgangs fortbesteht. Diese Konstitution des Gemeinsamen wirkt zugleich auch teilend, denn (mindestens) die Studentin ist mit der potentiellen Exklusion ihrer Zugehörigkeit zu diesem Gemeinsamen konfrontiert, sollte sie nicht das „richtige“ Wissen bzw. das Wissen „richtig“ unterrichtlich repräsentieren.

Mit Arendt lässt sich über diesen Punkt der Machtungleichheit hinausdenken, denn die Materialstelle verweist auf ein *neues* Sprechen und Handeln, das darin stattfindet und das eine Person enthüllt sowie die gemeinsame pädagogische Welt berührt. Es ist dabei nicht der Punkt, dass die Gesprächsteilnehmenden sich hinsichtlich ihrer Einschätzung des Tafelanschriebs zu einigen scheinen, sondern dass im Gespräch die Selbstläufigkeit eines Zusammenhangs aus Planung und Umsetzung des Unterrichts nachträglich unterbro-

chen wird. Es wird mittels des reflexiven Sprechens fraglich, worin sich ein Erfolg des Unterrichts bzw. des Tafelanschriebs bemessen ließe und für wen was eigentlich als problematisch gilt. Die Studentin rekurriert auf eine Aussage des Schülers Björn und markiert damit, dass zwischen Vermittlung und Aneignung eine Differenz besteht. Seine Aussage gilt ihr als eine Art Nachweis dafür, dass die Schüler*innen bereits über ausreichend orthografisches Wissen verfügen, um den Tafelanschrieb einschätzen zu können, und sie aus der Perspektive Björns durchaus „richtig“ gehandelt hat. Dies ließe sich befragen als ein Indiz für die pädagogische Urteilsfähigkeit der Studentin, die hier entlang des Urteils eines anderen (in diesem Falle Björn) und im gemeinsamen Bezug auf die Sache des beobachteten Unterrichts entsteht. Auch der Dozent ist durch die Einwände zum Nachjustieren und Durcharbeiten seiner Argumentation angehalten. So wechselt er letztlich den Fokus auf die Kinder und gesteht den Schüler*innen „gewisse Freiheiten“ zu, wenngleich er darauf besteht, dass die Lehrerin es „schon richtig“ zu machen hätte.

Anschließend an Arendt ließe sich also an den Reflexionspraktiken untersuchen, wie sich die Konstitution des unterrichtlichen Handlungsfelds immer wieder neu vollzieht, ausgehend davon, dass die Bestimmungen eines erfolgreichen Unterrichtshandelns verhandelbar sind. Zugleich lassen sich die Sprechräume des Reflexion in normativer Hinsicht auf die öffnende Qualität dieser Art von Kollektivität befragen: Inwiefern kann das Neue, das jede angehende Pädagogin als ihr Eigenes einbringt, in den Reflexionen (besser) zur Geltung gebracht werden?

Mit den beiden hier vorgestellten Dimensionierungen – einer subjektivierungstheoretischen sowie einer von Arendt inspirierten Lesart der Empirie – wollen wir aufzeigen, inwiefern der jeweilige Blick auf Reflexionspraktiken, in denen die eigene pädagogische Praxis den Gegenstand des Reflektierens bildet, analytische Untersuchungsräume und erziehungswissenschaftliche Fragerichtungen eröffnet. Während Subjektivierung den Fokus auf die Hervorbringung von pädagogischen ‚Adressen‘ der Zurechnung individueller, professioneller Souveränität lenkt, lässt sich mit Arendt das gemeinsame Bezugnehmen auf eine soziale Welt pädagogischer Erscheinungen taxieren, in die etwas Neues eingebracht werden kann. Beide Dimensionierungen erschließen die Reflexion des Eigenen als einen sozialen Vollzug und nicht als die objektivierende Distanzierungsleistung eines solipsistischen Individuums. In den Beobachtungsperspektiven geht es zudem nicht um die Frage, ob eine objektivierende Distanzierung zur eigenen Praxis gelingt – sondern vielmehr darum, was überhaupt das Eigene ist, das zu beurteilen steht und wie man für dieses verantwortlich wird.

Im vorliegenden Sammelband werden Antworten auf die Frage der Hervorbringung und Inblicknahme des Eigenen in Reflexionspraktiken aus unter-

schiedlichen Perspektiven und mit Blick auf unterschiedliche Settings gesucht und die hier angerissenen Überlegungen in unterschiedlicher Weise bearbeitet und produktiv weitergeführt.

Zu den Beiträgen des Bandes

Die Idee, verschiedene Forschungsprojekte, welche die Reflexion eigener pädagogischer Praxis ins Zentrum ihrer Betrachtungen stellen, in eine diskursive Verständigung zu bringen, verwirklichte sich in einem Zyklus von Arbeitstagen, die in den Jahren 2022 und 2023 an der Universität Bayreuth und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg stattfanden. Ziel der Tagungen war es, die Konstitution und Eigenlogik reflexiver Praxen sowohl in theoretischer als auch empirischer Hinsicht intensiv zu diskutieren und zu perspektivieren. Dabei hat sich nicht nur bestätigt, dass mit der Begrifflichkeit der Reflexion auf ein Konstrukt rekurriert wird, das insbesondere durch den Kontext, in den es eingebunden ist, funktional oder vielleicht auch dysfunktional bestimmt ist. Auch ließ sich der Blick für die Breite reflexiver Praxen in Bezug auf Schule und Unterricht öffnen. Insbesondere der Vergleich verschiedener Reflexionsformate (Mentor*innengespräche, Supervision, Seminaristische Gespräche, Unterrichtsnachgespräche, Portfolioarbeit oder Reflexionsgespräche zwischen Wissenschaft und Schulpraxis) in unterschiedlichen pädagogischen Handlungskontexten (Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung, frühkindliche Bildung) war bereichernd und bot Impulse für die Systematisierung des Untersuchungsgegenstands der Reflexion des Eigenen. Der hier vorliegende Band dokumentiert die dort vorgestellten Befunde und geführten Diskussionen und macht sie einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich.

Im ersten Teil zur *theoretischen Begriffsarbeit und Problematisierung von Reflexion* geht es um die Diskussion bisheriger Leerstellen und Verzerrungen in der aktuellen Reflexionsdebatte. Diese werden entlang kritischer Inblicknahmen vorherrschender Ideale und Defizitzuschreibungen herausgestellt, um sie einer Bearbeitung zugänglich zu machen. Anschließend an diese Problembeschreibungen stellen die Autor*innen eigene Anschlüsse und Neufassungen vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Impulse vor und eröffnen damit einen Raum für die theoretische Weiterentwicklung des Reflexionskonstrukts.

In einem ersten Beitrag stellt *Daniel Wrana* ausgehend von historischen und systematischen Perspektivierungen des Reflexionskonstrukts eine Neufassung des Reflexivitätsbegriffs zur Diskussion. Er entwickelt eine praxeologische Lesart von Reflexion und versteht sie als eingebettet in einen gesellschaftlichen Prozess der Wissensveränderung. Für die pädagogische Professionalität bzw. Professionalisierung nimmt Reflexion dahingehend weniger eine elitäre Rolle – im Sinne ei-

ner Ressource zur Gestaltung bewussterer Praxisvollzüge – ein, sondern sie wird als genuines Moment pädagogischer Praxis bestimmt: Die Praxis *ist* demnach immer schon reflexiv, sie muss zu einer solcher nicht erst durch objektivierende Distanzierung gemacht werden. Dies zeigt Wrana in Rekurs auf ein Reflexiv-Werden von Wissen als gesellschaftlichem Prozess und ethnomethodologische Überlegungen. In anderer Weise nähert sich *Judith Küper* an das Reflexionskonstrukt an. Entlang von Empirie aus der zweiten Phase der Lehramtsausbildung nimmt sie eine Theoretisierung pädagogischer Praxisreflexion vor. Küper problematisiert die im Diskurs um pädagogische Professionalisierung häufig aufgerufene Diskrepanz zwischen einem konzeptionell bestimmten Reflexionsideal der objektivierenden Distanzierung gegenüber den eigenen Handlungen und der Gestalt, die Reflexion im praktischen Vollzug in Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat annimmt. Unter Verwendung alteritäts- und traditionstheoretischer Argumente fasst Küper Reflexion als Rahmen der Erfahrung pädagogischer Verantwortung. In Rekurs auf zwei empirisch fundierte Reflexionsfiguren – die engagierte und involvierte Reflexion – wird deutlich gemacht, dass auch einem nicht-distanzierten Reflektieren ein pädagogischer Sinngehalt zukommt. In einem dritten Beitrag zu diesem Teil betonen *Phillip Illing* und *Richard Munnes* die Bedeutung von Emotionen in der Reflexion des eigenen Unterrichts, deren Betrachtung bisher eine eher untergeordnete Rolle in der Diskussion um die Reflexion eigener pädagogischer Praxis spielten. Die Autoren argumentieren dabei für eine psychoanalytische Perspektivierung des Reflexionskonstrukts: Diese könne unbewusste Abwehrmechanismen wie Angst und Schuld, welche die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen beeinflussen, für eine Reflexion zugänglich und bearbeitbar machen. Mit Bezug auf die Kritische Theorie wird argumentiert, dass eine tiefere Auseinandersetzung mit Emotionen nicht nur für individuelle, sondern auch für gesellschaftliche Transformationsprozesse sowie deren Erforschung produktiv sein kann.

Im zweiten Teil stehen *Reflexionspraktiken im Feld der Lehrpersonenbildung* im Fokus der Betrachtungen, wobei empirische und theoretische Zugänge miteinander verzahnt werden. Die Beitragenden erforschen hier verschiedene Settings innerhalb der universitären Lehrer*innenbildung, in denen Reflexionen vorfindlich sind und diskutieren ihre Befunde vornehmlich vor dem Hintergrund macht- und subjektkritischer Annahmen. Insgesamt wird dabei erkennbar, dass Reflexionspraktiken sich stets in einem durch gesellschaftliche und pädagogische Machtverhältnisse imprägnierten Raum der Verständigung vollziehen, der präfiguriert, was von wem auf welche Art als Reflexion artikuliert wird bzw. werden kann.

Saskia Bender und *Denise Klenner* setzen sich mit der Praxis von Supervisions-sitzungen im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung auseinander.

Anhand von Fallrekonstruktionen arbeiten sie verdeckte Formen machtvoller Inanspruchnahme von Reflexion in der Supervisionspraxis heraus. Am Beispiel zweier Modi verdeckter Machtförmigkeit (Auratisierung und Definitionsmacht) zeigen sie auf, wie Supervisor*innen die Reflexionspraxis beeinflussen und Studierende mit machtvoll gerahmten Anforderungen bei der Inblicknahme eigener Praxis konfrontieren. Vor diesem Hintergrund fordern sie zu einer kritischen Auseinandersetzung von Supervision im Kontext der Lehrer*innenbildung auf. *Melanie Fabel-Lamla und Anca Leuthold-Wergin* untersuchen Unterrichtsnachbesprechungen als kollektive Praxis. Sie zeigen durch eine adressierungsanalytische Rekonstruktion eines Reflexionsgesprächs im studentischen Unterrichtspraktikum auf, wie Reflexion in diesem Setting primär als ritualisiertes, evaluierendes Sprechen über Unterricht realisiert wird und unterschiedliche und unterschiedlich vermachtete Positionierungen stattfinden. Eine zentrale Rolle spielt eine ritualisierte Lob- und Bestätigungspraxis in diesen Sitzungen, in der das Wohlfühlen zur Norm gemacht wird und die (Lehr)Person in den Fokus gerückt wird. Genau diesen letzten Aspekt nimmt *Lydia Brack* noch einmal spezifisch in ihrem Beitrag in den Blick. Sie zeigt auf, wie in Unterrichtsnachbesprechungen das Konstrukt der Lehrer*innenpersönlichkeit adressiert und damit eine ‚Realfiktion‘ der Lehrperson in reflexiven Sitzungen relevant gemacht wird. Im reflektierenden Sprechen wird eine Mischung aus subjektiven Eindrücken, emotionalen Bewertungen und unausgesprochenen Normen bedient und dabei die Frage der Eignung als Lehrkraft durch vage, aber wirkmächtige Zuschreibungen geprägt. Entlang der Adressierung der Kategorie „Lehrperson“ werden Praktiken der Selbstaufsicht und Selbstdisziplinierung thematisch und so ermöglicht, dass deren Bedeutung sich über die Ausbildung hinaus entfalten kann.

Ein dritter Teil des Bandes widmet sich Reflexion als Moment der Weiterentwicklung und Transformation. Hierzu werden *Reflexionspraktiken in Unterrichts- und Schulentwicklung* sowie *Organisationsentwicklung* empirisch untersucht und diskutiert – und ebenfalls mit praxeologischen und machtkritischen Grundannahmen gearbeitet. Reflexion wird als soziales Geschehen in den Blick genommen, das daraufhin befragt werden kann, wie verschieden positionierte Personen in Reflexionsprozessen angesprochen werden (können) und wie Idealvorstellungen von Transformation durch Reflexion in unterschiedlichen institutionellen Kontexten bearbeitet werden.

Anja Langer analysiert Reflexionsgespräche, die in einer Lehrer*innenfortbildung zum Thema Antidiskriminierung geführt und aufgezeichnet wurden. Vor der Folie subjektivierungstheoretischer Einsichten fragt Langer, wie die Involviertheit von Lehrpersonen in die Reproduktion diskriminierender gesellschaftlicher und pädagogischer Verhältnisse reflexiv besprechbar wird und wie Leh-

rer*innen damit verbunden ihrer eigenen Praxis gegenüber die Zustimmung entziehen können. Hierbei scheint Veränderungspotential in kollektiv gerahmten Momenten der Verunsicherung auf. Von einer anderen Richtung gehen *Charlotte Schweder-Lipowski* und *Christian Herfter* an Reflexion heran und befragen diese als dialogisches Geschehen. Anhand von Gesprächsprotokollen, in denen Lehrpersonen gemeinsam mit Forschenden auf den eigenen Unterricht schauen und diesen durchdringen wollen, analysieren Schweder-Lipowski und Herfter die Reflexion als kollektives „doing theory“, bei dem verschiedene Perspektiven, Normen und Wissenshorizonte zwischen Praxis und Wissenschaft verhandelt werden, die als in unterschiedlicher Weise vermachtet erscheinen. Dabei wird unter anderem deutlich, inwiefern eigene Reflexionserwartungen von Lehrpersonen auf Schüler*innen übertragen werden.

Anne Lill gibt einen Einblick in die Praxis von Schulentwicklungsberatung und macht deutlich, dass ein reflexives Sprechen über die eigene Entwicklung hier nicht im individuellen Modus hervorgebracht wird, sondern ein gemeinschaftlich geteilter Akt ist. Anhand von empirischem Material aus einer ethnografischen Studie werden Aushandlungsprozesse zwischen Berater*innen und schulische Akteur*innen analysiert. Vor dem Hintergrund der Folie reflexiver Schulentwicklungsberatung zeigt sich, dass innerhalb der Beratungspraxis die Bedingungen für reflexives Sprechen erst geschaffen werden müssen und Entwicklungsansprüche auch kollektiv zurückgewiesen werden können. Im letzten Beitrag dieses dritten Teils richtet *Jakob Schreiber* den Blick auf die Reflexivierung pädagogischer Handlungsfelder. Untersucht wird Reflexion als zentrales Element professioneller Praxis im Feld der Kindertagesbetreuung der frühkindlichen Pädagogik. Am Beispiel prozessorientierter Bildungsbeobachtung und -dokumentation analysiert Schreiber, wie Reflexionsanforderungen in pädagogische Praktiken übersetzt werden und befragt diese Entwicklung kritisch im Zusammenhang mit ihrer Eingebundenheit in eine gesamtgesellschaftliche Dynamik der Reflexivierung.

Der abschließende Teil – *Selbstreflexionen zur Lehrpersonenbildung im Kontext Hochschule* – ist ganz dem Titel dieses Buches verschrieben. Hier nehmen Wissenschaftler*innen ihre eigene Praxis in den Blick und reflektieren Praktiken der Lehrpersonenbildung im Kontext der Hochschulbildung. Dieser selbstbezügliche Einblick in die hochschulische Reflexionspraxis des eigenen Unterrichts bietet eine besondere Analyseebene im Diskurs um das Phänomen der pädagogischen Reflexion.

Tobias Leonhard beschreibt in Form eines Werkstattberichtes die Etablierung eines hochschuldidaktischen Programms zur Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus im Kontext der schweizerischen Lehrpersonenbildung und greift somit die Frage auf, wie Reflexion als Wissenschaftspraxis konzip-

tionell umgesetzt wird. In seiner kritischen Bilanz wird deutlich, dass es notwendig ist, die vorherrschenden Entwicklungserwartungen an die hochschulische Reflexionspraxis vor dem Hintergrund institutioneller und struktureller Herausforderungen sowie der Kontingenz der Lehrpraxis zu diskutieren. Wie dies aussehen kann, zeigen *Anna Laros, Julia Košinár, Simone Meili und Tamina Kappeler* in ihrem Beitrag. Ausgehend von Befunden zum Ausbilder*innen-habitus von Praxislehrpersonen innerhalb der schweizerischen Lehrpersonen-bildung erörtern sie die Frage, wie es der Hochschule gelingen kann, sich auf die Logik der professionalisierten Praxis einzulassen. Aus einer selbstreflexiven Perspektive heraus überlegen sie, was es von hochschulischer Seite aus braucht, um Praxislehrpersonen in ihrer spezifischen Rolle so zu adressieren, dass sie sich aktiv in die Gestaltung der professionellen Ausbildung angehender Lehrpersonen mit einbringen können. Auch *Simone Mattstedt* setzt sich mit der eigenen Lehrpraxis im Praxissemester auseinander, die sich in schriftlichen Selbstreflexionen von Studierenden niederschlägt. Dabei werden schriftliche Reflexionen sowohl als Produkt als auch als Prozess beschrieben und in einem zweiten Schritt die Folie der narrativen Identität nach Ricœur angelegt. In dieser Hinwendung auf das Phänomen des Reflektierens wird die besondere Herausforderung des narrativ-reflexiven Erzählens in schriftlicher Form deutlich, aber auch die Potentiale einer solchen Selbstreflexion in Abgrenzung zu kommunikativen Settings.

Zum Abschluss dieser einleitenden Gedanken möchten wir uns bei allen Autor*innen und Beteiligten der Tagungen für den interessierten und weiterführenden Austausch und die herzliche Atmosphäre im Sprechen über die Reflexion der eigenen Praxis bedanken. Wir freuen uns, dass wir mit diesem Sammelband die in Halle und Bayreuth diskutierten Beiträge verschiedener Erziehungswissenschaftler*innen nun einem breiteren Fachpublikum sowie interessierten Leser*innen zugänglich machen können. Den Arbeitsbereichen Schulpädagogik in Bayreuth und Systematische Erziehungswissenschaft in Halle danken wir für die organisatorische und finanzielle Unterstützung in der Durchführung der Tagungen. Eine große Hilfe bei der Vorbereitung und Durchführung der Tagungen sowie in der Finalisierung des Bandes waren Jasmin Teßmar, Viktoria Späth, Maria Höhlig, Sophia Röstel, Lena Moser, Ronja Klughardt und Astrid Mährlein – auch ihnen möchten wir unseren herzlich Dank aussprechen. Dass wir abschließend diese frei zugängliche Publikation herausgeben können, verdanken wir der finanziellen Unterstützung des Fachinformationsdienstes Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (FID) und der wertvollen Begleitung und Umsetzung durch den Klinkhardt Verlag.

Leipzig und München 2025

Literatur

- Arendt, H. (2020/1958): *Vita activa oder Vom tätigen Leben* (Neuedition, herausgegeben von Thomas Meyer). München: Piper.
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegmann, A.B. (2018): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, A. (2025): Kollegiales Sprechen in Schulpraxisseminaren als Bearbeitung von professions-spezifischen Entwicklungserwartungen. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill, S. Pauling (Hrsg.): *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 257–272.
- Bauer, A. (2024): 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: Klinkhardt, 228–244.
- Bauer, A. (2019): Unterrichten ohne Lehrerstatus. Positionierung im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 8, 81–94.
- Berndt, C., Häcker, T., & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Theorien – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brack, L. (2019): *Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brinkmann, M., Weiß, G. & Rieger-Ladich, M. (2023) (Hrsg.). *Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft*. Weinheim: Beltz.
- Büniger, C. & Jergus, K. (2023): Bildung und Subjektivierung. Systematische Spannungslinien des Subjektivierungskonzepts im Kontext von Optimierung, Digitalisierung und Migration. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, S. 1389–1409.
- Butler, J. (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008): *Lehrerprofessionalität: Wissen und Können*. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 857–875.
- Fraefel, U. & Seel, A. (Hrsg.) (2017): *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster: Waxmann 2017.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Theorien – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–45.
- Helsper, W. (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In Helsper, W., Hörster, R. & Kade, J. (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück, S. 142–161.
- Helsper, W. (2016): *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz*. In: M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster & New York: Waxmann.
- Herzmann, P. (2001): *Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung*. Opladen, Leske & Budrich.
- Koch, S. & Schmidt, M. (2022): *Pädagogiken auf Probe. Zur Autorisierung von Wissen in Aus- und Fortbildungen*. In *Zeitschrift für Pädagogik* 68 (5), S. 629–648.
- Koller, H.-C. (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- 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.
- Langer, A. & Wrana, D. (2024): Subjektivierungsforschung. Gesellschaftliche Verhältnisse, Reifizierung, Kritik. In Rose, N. (Hrsg.), *Addressing Inequality – Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Opladen: Barbara Budrich. S. 37–60.
- Leonhard et al. (2012) (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Masschelein, J. (1991): Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität. In: H. Peukert & H. Scheuerl (Hrsg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. 26. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 197–210.
- te Poel, K. & Heinrich, M. (2020): Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung? Zur Einführung in das Themenheft. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ) 3(2), S. 1–13.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: I. Miethe & H-R. Müller (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich, S. 35–65.
- Reintjes, C. & Kunze, I. (Hrsg.) (2022): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäfer, A. (1998): Rituale Subjektivierungen. In: A. Schäfer & M. Wimmer (Hrsg.): Rituale und Ritualisierungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–181.
- Schmidt, M. & Wrana, D. (2023): Reflexive Reartikulationen und generationale Wissensdifferenzen. Zur Theorie und Empirie der Weitergabe sozialer Praktiken. In: M. Brinkmann, G. Weiß & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft. Weinheim: Beltz, S. 115–135.
- 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, S. 105–117.
- Wenzl, T. (2021): Der Fall als Reflexionsübung? Oder: Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 281–298.
- Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 404–447.

Autorinnen

Bauer, Angela, Dr'in

ORCID: 0009-0007-2263-2577

Universität Regensburg

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung im Kontext universitärer

Lehrer:innenbildung, insbesondere Reflexion, Pädagogische Beziehungen in Schule, Rekonstruktive Forschungsmethoden

E-Mail: angela.bauer@paedagogik.uni-regensburg.de

Schmidt, Melanie, Dr'in

ORCID: 0009-0001-0438-0624

Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Diskurs- und

Subjektivierungsforschung, Pädagogische Adressierungen und

Autorisierungen, Poststrukturalistische Bildungsforschung, Schulreform,

Schulentwicklung und Schultheorie

E-Mail: melanie.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

I Theoretische Begriffsarbeit und Problematisierung von Reflexion

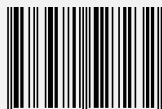
Die Reflexion des eigenen Handelns gilt als ein Kernelement pädagogischer Professionalität – und zugleich als vielschichtige Praxis. Dieser Sammelband beleuchtet Reflexion als ein komplexes soziales Geschehen, in dem sich professionelle Selbstverhältnisse, situative Anforderungen und institutionelle Kontexte wechselseitig durchdringen. Auf der Grundlage theoretischer Überlegungen sowie qualitativ-rekonstruktiver Forschungsansätze werden neue Einsichten in die Binnenlogik reflexiver Prozesse gewonnen und vergleichende Perspektiven über verschiedene pädagogische Handlungsfelder hinweg eröffnet. Der Band rückt die pädagogische Qualität und die soziale Dimension des Reflexionsgeschehens in Schule, Hochschule und Frühpädagogik in den Fokus und leistet einen fundierten, differenzierten und multiperspektivischen Beitrag zur aktuellen Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Schul-, Bildungs- und Professionsforschung.

Die Herausgeber*innen

Angela Bauer ist Studienrätin im Förderschuldienst und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Bildungswissenschaften: Qualitative Methoden der Universität Regensburg.

Melanie Schmidt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Systematische Erziehungswissenschaft des Instituts für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg.

978-3-7815-2723-2



9 783781 527232