

Wider die Vereindeutigung? Das Reflexionsideal im dominanten Lehrer*innenbildungsdiskurs im Spiegel erziehungstheoretischer Überlegungen

Judith Küper

Einleitung

An den Reflexionsbegriff werden im Lehrer*innenbildungsdiskurs zahlreiche Ansprüche gestellt. Auch wenn diese Ansprüche je nach Praxis- und Wissenschaftsverständnis unterschiedlich formuliert und ausgedeutet werden, ist die hohe Bedeutung von Reflexion Konsens: Verstanden als besondere Form des Nachdenkens über das eigene Handeln gilt Reflexion in verschiedenen Argumentationsschneisen als unverzichtbarer Teil von Lehrer*innenprofessionalität.¹

Eine zentrale Erwartung an Reflexion ist die Vermittlung von Theorie und Praxis. Ein post-technokratisch ausgedeutetes Theorie-Praxis-Verhältnis spricht Theorie eine anleitende Funktion für pädagogische Praxis ab. Zugleich gilt Theorie aber nicht als irrelevant für letztere, sodass andere Denkfiguren zu bemühen sind, um die Relevanz von Theorie für professionelle pädagogische Praxis zu artikulieren. Hier gewinnt der Reflexionsbegriff besonders an Bedeutung:² Pädagogisch Professionelle sollen dazu in der Lage sein, ihr Handeln auf der Grundlage von nicht-alltäglichen Wissensbeständen zu beleuchten, zu begründen und – auch in Anbetracht anderer denkbarer Handlungsalternativen – in Frage zu stellen.³ Die Fähigkeit zur theoriegeleiteten Reflexion des eigenen Handelns wird zu einer

-
- 1 Vgl. Thomas Häcker, *Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht*, in: Christian Reintjes/ Ingrid Kunze (Hg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Buchreihe Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2022, 93–114, 96. <https://doi.org/10.35468/5969-06>.
 - 2 Vgl. Constanze Berndt et al., *Editorial*, in: Dies. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2017, 9–18, 9.
 - 3 Vgl. Werner Helsper, *Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers*, *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 1 (3) (2001), 7–15, 11.

zentralen Differenz zwischen Laien und Professionellen erhoben. Diese Differenz sei gerade mit Blick auf die Berechtigung von Professionellen geboten, weitreichend in das Leben der ihnen überantworteten Klient*innen einzugreifen.⁴

Während die Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns also etwa hinsichtlich des Theorie-Praxis-Verhältnisses anhand der Struktur des Reflexionsgegenstands begründet wird, ist zugleich eine gegenläufige Tendenz zu konstatieren: Der Reflexionsbegriff wird im dominanten Lehrer*innenbildungsdiskurs auch auf eine Art und Weise gefüllt, die erziehungstheoretischen Überlegungen zuwiderläuft. In diesem Beitrag soll dieser Widerspruch beleuchtet und Überlegungen dazu angestellt werden, wie ein Reflexionsbegriff aussehen könnte, der für den Reflexionsgegenstand pädagogischen Handelns sensibel ist. Dafür gehe ich wie folgt vor: Nachdem zunächst die Bedeutung von Reflexion für pädagogisches Handeln aus erziehungstheoretischer Perspektive betrachtet wird (I), wird in einem zweiten Schritt das dominante Reflexionsideal im Lehrer*innenbildungsdiskurs nachgezeichnet (II). Dieses dominante Reflexionsideal steht im Widerspruch zur erziehungstheoretischen Begründung der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns, den ich in einem dritten Schritt im Rahmen einer Zuspitzung der bisherigen Ausführungen skizziere (III). An diesen Widerspruch anknüpfend überlege ich, inwiefern Reflexion für pädagogisches Handeln von ethischer Bedeutung sein kann – und wie Facetten eines Reflexionsbegriffs aussehen könnten, der dieser ethischen Bedeutung Rechnung tragen könnte (IV). In einem Resümee wird der Wert einer wissenschaftlichen Professionalisierung für diese ethische Bedeutung betont (V).

I. Reflexion als Kernmotiv pädagogischer Professionalität

Um theoretische Begründungen für die Bedeutung von Reflexion für pädagogisches Handeln nachzuzeichnen, lohnt es sich, strukturtheoretische Argumentationsfiguren zu betrachten, in denen der Reflexionsbegriff eine zentrale Rolle spielt. In diesen wird die Reflexionsbedürftigkeit professionellen pädagogischen Handelns anhand von dessen Strukturlogik entwickelt. Dafür spielen professionstheoretische Gedanken nach Ulrich

4 Vgl. Ebd.

Oevermann⁵ und ihre weitere Ausdeutung für pädagogische Kontexte nach Werner Helsper⁶ eine zentrale Rolle, in denen der hochverantwortliche und zugleich ungewisse Charakter professionellen Handelns betont wird. Professionelle übernehmen Verantwortung für die ihnen überantworteten Klient*innen, die aufgrund einer von ihnen nicht selbständig zu bewältigenden Krise auf Hilfe in Form einer stellvertretenden Krisenbearbeitung angewiesen sind. Ziel der Krisenbearbeitung ist die Wiederherstellung der gefährdeten Autonomie.⁷ Mit Blick auf Lehrer*innenhandeln ist zu fragen, welche Krise schulpädagogisch bearbeitet wird. Aus erziehungstheoretischer Warte lässt sich das Aufwachsen als sich neu konstituierendes Subjekt in einer durch kulturelle Wissensbestände vorstrukturierten Welt als Krise beschreiben, die nicht allein durch die familiäre Sozialisation gelöst werden kann.⁸

Die Art und Weise, wie die Bearbeitung dieser Krise gelingen kann, ist nicht als deduktive Wissensanwendung auszuzeichnen, da sie sich nach den von Fall zu Fall singulären Bedingungen richten muss.⁹ Es braucht also ein situativ zu fällendes Urteil, was zu tun ist. Die Absage an eine Subsumtion unter etwas feststehendes Allgemeines richtet sich nicht nur an ein als Anleitung gedachtes Theorie-Praxis-Verhältnis, sondern auch an die Feststellung des Angemessenen durch das Etablierte: Um der Singularität von Fällen gerecht werden zu können, ist das Hinterfragen von praktischen Routinen notwendig.¹⁰ Mit Bezug auf die kantische Unterscheidung von

5 Vgl. Ulrich Oevermann, *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns*, in: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt am Main (1996) 2017, 70–182.

6 Vgl. Werner Helsper, *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*, in: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt am Main (1996) 2017, 521–569.

7 Vgl. Ulrich Oevermann, *Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns*, in: Magret Kraul (Hg.), *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn 2002, 19–63, 25f.

8 Vgl. Oevermann, *Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns*, a.a.O., 35f.; vgl. Corrie Thiel, *Lehrerhandeln zwischen Neuer Steuerung und Fallarbeit. Professionstheoretische und empirische Analysen zu einem umstrittenen Verhältnis*, Wiesbaden 2019, 47–55. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23160-6>.

9 Vgl. Thiel, *Lehrerhandeln zwischen Neuer Steuerung und Fallarbeit*, a.a.O., 56f.

10 Vgl. Merle Hummrich, *Reflexion der Reflexion. Professionelles Handeln in Organisationen unter Bedingungen von Kontingenzen*, in: Stephan Kösel et al. (Hg.), *Mythos*

bestimmender und reflektierender Urteilskraft kann hier auf die besondere Bedeutung der letzteren verwiesen werden,¹¹ um eine Sensibilität für Singularität zu gewähren. Der Fall würde im Rahmen dieser Subsumtion als spezifischer bestimmt und einer Handlungsweise zugeordnet, zu der sich die Klient*innen nicht ins Verhältnis setzen können. Eine derartige Figuration professionellen pädagogischen Handelns bliebe hinter erziehungstheoretischen Überlegungen zurück: Sowohl die Selbsttätigkeit der zu erziehenden Subjekte¹² als auch die damit verknüpfte Zukunftsoffenheit von Erziehung begründen, dass die Antwort der Adressat*innen auf ihr pädagogisches Angesprochen-Werden unverfügbar ist.¹³ Um dieser Unverfügbarkeit gerecht werden zu können, muss der Subsumtion ein Gegengewicht in Form einer Rekonstruktionsbewegung gegenübergestellt werden, die an der Singularität des Falls ansetzt.¹⁴

Im Rahmen dieses Beitrags verorte ich die besondere Bedeutung von Reflexion für pädagogische Praxis im Offenhalten der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns, um die nicht sicher gewusst werden kann. Reflexion kann so die Ungewissheit pädagogischen Handelns nicht ausräumen – im Gegenteil: Wenn eine zentrale Leistung von Reflexion im Aufbrechen scheinbar unproblematischer Subsumtionen liegt,¹⁵ könnte

Reflexion? Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit, Opladen 2022, 33–66, 37. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2w61b12.4>.

- 11 Vgl. Johannes Bellmann et al., *Qualität als Tradierungsproblem. Forschungsperspektiven auf evaluative Praktiken in der Lehrerbildung*, *Bildung und Erziehung* 74 (2021), 8–30, 10. <https://doi.org/10.13109/buer.2021.74.1.8>.
- 12 Vgl. Ole Hilbrich/Norbert Ricken, *Vom ‚Hass der Pädagogik‘ zum ‚Unvernehmen‘ der Generationen – Überlegungen zur systematischen Bedeutung von Streit für Theorien der Erziehung*, in: Ralf Mayer et al. (Hg.), *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden 2019, 45–69, 63f. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24783-6_2.
- 13 Vgl. Gert J.J. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, London 2013a, 23; vgl. Johannes Bellmann, *Selbstregulation im ständigen Abgleich von Sein und Sollen, Ansätze zu einer Theorie der Wirkungen und Nebenwirkungen datengetriebener Steuerung*, in: Kerstin Drossel/Birgit Eickelmann (Hg.), *Does „What works“ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog. Ein Überblick*, Münster 2018, 55–70, 66.
- 14 Vgl. Werner Helsper, *Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung: Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerverberuflichung*, in: Doris Wittek et al. (Hg.), *Kasustik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*, Bad Heilbrunn 2021, 151–168, 165. <https://doi.org/10.35468/5870-08>.
- 15 Vgl. Werner Helsper, *Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung*, in: Georg Breidenstein et al. (Hg.), *Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*, Wiesbaden 2002, 67–86, 82f.

Reflexion diese Ungewissheit gerade zur Geltung bringen.¹⁶ Damit geht eine ‚Veruneindeutigung‘ von Angemessenheitsurteilen einher: Die Frage, wie pädagogisch Professionelle der Verantwortung gegenüber den pädagogischen Adressat*innen gerecht werden können, ist mit Ungewissheit verwoben, da um die Adressat*innen nicht sicher gewusst werden kann, ohne – alteritätstheoretisch gesprochen – ihre Andersheit zu verkennen.¹⁷ Dieses Nicht-Wissen-Können um den angemessenen Umgang mit pädagogischen Adressat*innen macht ein ethisches Moment pädagogischer Beziehungen aus.¹⁸

Vor diesem Hintergrund lässt sich pädagogische Professionalisierung nicht als Programmatik verstehen, die einen sicherzustellenden Wissensstand zum Ziel hat, von dem aus angemessen gehandelt werden kann.¹⁹ Vielmehr scheint eine Sensibilisierung hinsichtlich der Anspruchspluralität pädagogischer Handlungssituationen gewichtig – und hier könnte Reflexion als Öffnungsmoment eine Rolle spielen:²⁰ Ethische Fragen pädagogischen Handelns in ihrer Komplexität wahrnehmen zu können, ist in sich ein Anspruch an pädagogische Professionalität.²¹ Wenn Erziehung in ihrer Verstrickung von Freiheit und Zwang als etwas unhintergebar Paradoxales

-
- 16 Vgl. Häcker, *Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht*, a.a.O., 96.; vgl. Till-Sebastian Idel/Anna Schütz, *Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit*, in: Constanze Berndt et al. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2017, 201–213, 201.
 - 17 Vgl. Micheal Wimmer, *Zerfall des Allgemeinen, Wiederkehr der Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens*, in: Jan Masschelein/Michael Wimmer (Hg.), *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit*, Sankt Augustin 1996, 219–265, 244f.; vgl. Judith Küper, *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung*, Bad Heilbrunn 2022, 172. <https://doi.org/10.35468/5975>.
 - 18 Vgl. Helsper, *Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können*, a.a.O.; vgl. Wimmer, *Zerfall des Allgemeinen*, a.a.O.
 - 19 Vgl. Michael Wimmer, *Vergessen wir nicht – den Anderen!*, in: Hans-Christoph Koller et al. (Hg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*, Paderborn 2014a, 219–240, 236.
 - 20 Vgl. Una Dirks/Wilfried Hansmann, *Einleitung*, in: Dies. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung: Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*, Weinheim 1999, 11–21, 13.
 - 21 Vgl. Norbert Ricken, *Pädagogische Professionalität und das Problem der Anerkennung. Eine kritische Relektüre, Sonderpädagogische Förderung heute* 62 (2017), 32–50.

verstanden wird,²² so lässt sich das Verletzungsrisiko, das von pädagogischem Handeln ausgeht, nicht dadurch ausräumen, dass Erziehende ihre Absichten oder die Konsistenz ihres Handelns zu diesen reflektieren. Stattdessen könnten gerade strukturell dilemmatische Momente von Erziehung reflexiv artikuliert und mit diesen einhergehende Angemessenheitsfragen pädagogischen Handelns eröffnet werden.

Ausgehend von einem in dieser Weise ethisch justierten Reflexionsbegriff möchte ich im Folgenden auf ein Problem hinweisen, das mit dem im Lehrer*innenbildungsdiskurs dominanten Reflexionsbegriff verwoben ist. Dieses Problem liegt in der Tendenz, pädagogisches Handeln genau dann als angemessen zu rahmen, wenn es auf evidenzbasiertes Wissen rückgeführt werden kann. Eine derartige Schließung der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns würde einerseits die paradoxe Struktur des letzteren verkennen.²³ Andererseits speist es ein technokratisches Wissenschaftsverständnis in den Diskurs um Lehrer*innenprofessionalität ein, dem der Reflexionsbegriff eigentlich gerade entgegnetreten soll.²⁴

II. Zum dominanten Reflexionsideal im Lehrer*innenbildungsdiskurs

Auch wenn der Begriff hinsichtlich seiner Überlastung zunehmend auch kritisch in den Blick genommen wird,²⁵ ist doch zu konstatieren, dass Reflexion und Reflexivität in verschiedenen Argumentationsschneisen positiv besetzte Begriffe sind. Was aber genau unter den Begriffen zu verstehen ist, variiert je nach Argumentationskontext. Diese Unterbestimmtheit mag einen Teil des Erfolgs des Begriffes ausmachen.²⁶ Thomas Häcker merkt an, dass es kaum Begriffe im Kontext der Lehrer*innenbildung gebe, deren

22 Vgl. Michael Wimmer, *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen*, Paderborn 2014b, 365f.

23 Vgl. Wimmer, *Zerfall des Allgemeinen*, a.a.O., 259.

24 Vgl. Walter Herzog, *Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *Beiträge zur Lehrerbildung* 13 (1995), 235–273, 264.

25 Vgl. Tobias Leonhard, *Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen*, in: Christian Reintjes/Ingrid Kunze (Hg.), *Reflexion und Reflexivität im Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Buchreihe Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2022, 77–93 <https://doi.org/10.35468/5969-05>; vgl. Berndt et al., *Editorial*, a.a.O.

26 Vgl. Thomas Wenzl, *Der Fall als Reflexionsübung? Oder: Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin*, in: Doris Wittek et al. (Hg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswis-*

Auszeichnung mit dem Attribut *reflexiv* nicht auf Zustimmung treffen würde.²⁷ Auf der Spiegelseite der normativen Aufladung des Reflexionsbegriffes scheint auch das Abgelehnte auf: Eine nicht-reflexive Lehrer*innenbildung erscheint schwerlich wünschbar, wäre doch die Alternative eine blinde Einsozialisation in vorgefertigte Praktiken und damit eine Affirmation des Bestehenden.²⁸ Reflexion soll aber gerade nicht der unkritischen Bewältigung des praktisch Etablierten dienen: Eine Fortführung des letzteren wird einerseits als innovationslogisches Problem gekennzeichnet, da das aktuell gültige wissenschaftliche Wissen um Unterrichtsqualität ignoriert würde.²⁹ Andererseits wird die Perpetuierung von Praxis auch als ein ethisches Problem gerahmt, da die Reproduktion des Bestehenden auch bestehende Machtverhältnisse betrifft.³⁰ Diese zweifache Absage korrespondiert mit zwei Diskurssträngen, die mit einem unterschiedlichen Praxisverständnis einhergehen, die im Folgenden grob skizziert werden sollen, um anschließend ein geteiltes Drittes in etwas gemeinsam Abgelehnten herauszuarbeiten.

II.1 Differente Traditionen – geteilte Schlussfolgerungen

Eine erste hier fokussierte Traditionslinie lässt sich im weitesten Sinne an pragmatistische Motive in der Rezeption John Deweys und der Figur des *reflective practitioner* binden, die Reflexion als Chance der Praxisverbesserung aus der Praxis heraus wähnt. Hier ist allerdings zu sagen, dass der pragmatistische Theoriekontext, in den die Figur des *reflective practitioner* eingelassen ist, selten in der Tiefe rezipiert wird.³¹ Über die Idee einer

wissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche, Bad Heilbrunn 2021, 281–298.
<https://doi.org/10.35468/5870-15>.

27 Vgl. Häcker, *Reflexive Lehrer*innenbildung*, a.a.O., 97.

28 Vgl. Urban Fraefel, *Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön*, in: Constanze Berndt et al. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2017, 56–73, 57.

29 Vgl. Corinne Wyss, *Unterricht und Reflexion. Eine multiperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*, Münster 2013.

30 Vgl. Rolf-Torsten Kramer/Hilke Pallesen, *Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft. Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung*, in: Dies. (Hg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*, Bad Heilbrunn 2019, 73–100.

31 Vgl. Fraefel, *Wo ist das Problem?*, a.a.O., 57.

in Praxis verorteten Reflexion werden Reflexionsmodelle gebildet, die ein Aufmerken anhand eines Problems, ein theoriegeleitetes Bearbeiten dieses Problems und letztlich das Einspeisen neuer Lösungen in die Praxis nahelegen.³² Dieser Prozess wird nicht selten als Kreisbewegung modelliert,³³ die von einem Problem Ausgang nimmt, das reflexiv zu bearbeiten ist, um dann eine durch Reflexion gewonnene neue Bearbeitungsweise dieses Problems in die Praxis zurückzuspielen.

Die Notwendigkeit, pädagogische Praxis zu reflektieren, wird in einer zweiten Traditionslinie, die an strukturtheoretische Argumentationsfiguren anschließt, mit Bezug auf die herausgehobene Verantwortung von Professionellen bei gleichzeitiger Ungewissheit ihres Handelns begründet.³⁴ Reflexion wird hier als etwas Ethisches Gebotenes hervorgebracht: Reflexion soll auf die Nicht-Standardisierbarkeit des pädagogischen Handelns bei der gleichzeitigen Verantwortung der Professionellen gegenüber der Verletzbarkeit der Klient*innen antworten.³⁵

Andreas Feindt bezeichnet diese beiden Stränge in ihrer differenten Zielsetzung und Positionierung zur pädagogischen Praxis als Optimierungs- und Angemessenheitsdiskurs.³⁶ Während Kontexte der Aktionsforschung mit einem hintergründigen pragmatistischen Praxisverständnis davon ausgehen, dass Praxis selbst kreative Problemlösungen entwirft,³⁷ ist die Warnung, dass Praxis unhinterfragt das Althergebrachte forciert und dabei

32 Vgl. Claudia von Aufschnaiter et al., *Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung, Herausforderung Lehrer_innenbildung* 2 (2019), 144–159, 152. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>.

33 Vgl. etwa Fred Korthagen/Jos Kessels, *Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education*, *Educational Researcher* 28 (1999), 4–17, 13.

34 Vgl. Werner Helsper, *Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (2007), 567–579, 568 <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1>; vgl. Hummrich, *Reflexion der Reflexion. Professionelles Handeln in Organisationen unter Bedingungen von Kontingenzen*, a.a.O., 36f.

35 Vgl. Thomas Häcker, *Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern*, in: Maria Degeling et al. (Hg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2019, 81–96, 85. <https://doi.org/10.25656/01:17267>.

36 Vgl. Andreas Feindt, *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*, Opladen 2007, 57. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0193>.

37 Vgl. Stephen Kemmis, *Researching Educational Praxis: Spectator and Participant Perspectives*, *British Educational Research Journal* 28 (2012), 885–905, 892. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.588316>.

in der Gefahr steht, etablierte Machtverhältnisse zu tradieren, ein strukturtheoretisches Motiv.³⁸ Im dominanten Reflexionsdiskurs scheint es zu einer Fusionierung beider Traditionslinien zu kommen, die einerseits von einer Optimierbarkeit von Praxis ausgehen, diese aber nicht in Praxis selbst verorten, sondern ein praxisexternes Korrektiv relevant setzen. Reflexion lässt sich in Bezug auf den normativen Anspruch, praktisch eingeschliffene Normalvorstellung im Lichte wissenschaftlichen Wissens neu betrachten zu können, als solches stilisieren.³⁹

Eine Spur dieser Fusionierung zeigt sich etwa in der Rezeption professionstheoretischer Motive im Lehrer*innenbildungsdiskurs: Der Ausdruck *doppelte Professionalisierung* schließt an professionstheoretische Überlegungen Oevermanns an. Oevermann beschreibt die Einordnung eines Phänomens unter allgemeingültiges wissenschaftliches Wissen als Zielperspektive der ersten Professionalisierung.⁴⁰ Diese gelte es im Zuge einer zweiten Professionalisierung durch ein Gespür für die Einzigartigkeit der nicht-standardisierbaren Lebenspraxis zu durchkreuzen.⁴¹ Während die erste Professionalisierung zentral auf die Operation der Subsumtion als deduktive Bewegung abgestimmt ist, ist für deren Brechung die Rekonstruktion als Möglichkeit des Eingehens auf die Singularität des Einzelfalls besonders bedeutsam.⁴² Hierfür nennt Oevermann das Argument, dass eine bloße Subsumtion den Klient*innen pädagogischen Handelns keinen Raum lasse, sich zu dieser zu verhalten und so die professionstheoretische Grundidee konterkarieren, die durch eine Krise bedrohte Autonomie der Klient*innen wiederherzustellen.⁴³ Dieses ethische Argument ist im Lehrer*innenbildungsdiskurs kaum präsent.⁴⁴ Stattdessen werden praktische

38 Vgl. etwa Kramer/Pallesen, *Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung*, a.a.O., 83.

39 Vgl. Küper, *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung*, a.a.O., 43.

40 Vgl. Oevermann, *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns*, a.a.O., 124.

41 Vgl. Oevermann, *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns*, a.a.O., 126f.

42 Vgl. Thiel, *Lehrerhandeln zwischen Neuer Steuerung und Fallarbeit*, a.a.O., 56.

43 Vgl. Oevermann, *Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns*, a.a.O., 25f.

44 Vgl. als Ausnahme Tobias Leonhard, *Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien*, in: Jeanette Böhme et al. (Hg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforde-*

Routinen als Gefahr für fallsensibles Handeln betrachtet.⁴⁵ In diesem Zuge wird die Figur der doppelten Professionalisierung nicht zentral auf die Notwendigkeit der Brechung von deduktiven Wissensanwendungen, sondern von Praxiskonventionen ausgelegt. Dadurch wird die Forderung nach einer doppelten Perspektive anschlussfähig an das geteilte Praxismisstrauen unterschiedlicher Diskursströmungen, die wissenschaftliches Wissen als Korrektiv für Praxis fassen. Eine Distanzierung von dieser Praxis, die über die Bezugnahme auf wissenschaftliches Wissen prozessiert, soll das Problem einer unhinterfragten und möglicherweise überkommenen Routine bearbeiten.⁴⁶ In dieser Distanzierung liegt das Kernmoment des dominanten Reflexionsideals, das sich, wie im Folgenden zuzuspitzen ist, an das Ideal eines bestimmten Wissenschaftsverständnisses anschmiegt (II.2).

II.2 Das Reflexionsideal der objektivierenden Distanzierung

Wenn man darauf blickt, wie eine anspruchsvolle Reflexion pädagogischer Praxis im Diskurs um Lehrer*innenbildung figuriert wird, so fällt auf, dass Reflexion mit dem Motiv einer Distanzierung verknüpft wird, durch die das Reflexionssubjekt eine entrückte Position zum Reflexionsgegenstand annimmt.⁴⁷ Diese Position gleicht einer unbeteiligten Beobachtendenperspektive, die eine Objektivierung des Reflexionsgegenstands ermöglichen soll. Die darin aufscheinende Nähe zu einer wissenschaftlichen Perspektive auf das Erfahrene korrespondiert mit dem Diskursmotiv, pädagogische Reflexion als Mittel gegen ein fragloses Aufgehen im praktisch Etablierten

rungen und Perspektiven, Bad Heilbrunn 2018, 211–221, 213. Ein ethisches Motiv, das mit dem Begriff der Professionalisierung verknüpft wird, liegt in der Idee, dass Lehrer*innenhandeln potenziell derart verletzend sei, dass es eine besonders tragfähige Legitimationsgrundlage aufbauen müsse – als diese wird wissenschaftliches Wissen dargelegt. Dies soll hier nicht grundlegend als Problem angemahnt werden – dass wissenschaftliches Wissen für pädagogisches Handeln von Bedeutung ist und auch ethisch relevant sein kann, ist nicht in Abrede zu stellen. Zugleich ist aber Vorsicht geboten, dass wissenschaftliches Wissen nicht genau die Funktion zugewiesen bekommt, die es gerade bekämpfen soll: eine Schließung der Frage nach dem pädagogisch Angemessenen.

45 Vgl. Helsper, *Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können*, a.a.O., 78.

46 Vgl. Küper, *Das Antworten verantworten*, a.a.O., 45.

47 Vgl. etwa Constanze Berndt/Thomas Häcker, *Der Reflexion auf der Spur – über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen*, in: Constanze Berndt et al. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2017, 240–253, 247.

zu stilisieren. Das aufstörende Moment wird dann extern durch eine wissenschaftlich informierte Perspektive eingeholt, während der Praxis die Fähigkeit abgesprochen wird, sich selbst zu hinterfragen.

Im dominanten Diskurs, so lässt sich zuspitzen, wird das ideale Reflexionssubjekt als eines gezeichnet, das einem Forschendensubjekt im Rahmen eines naturwissenschaftlich geprägten Wissenschaftsverständnis nahekommt: Das Reflexionssubjekt soll aus einer distanzierten Beobachtendensperspektive auf eine pädagogische Erfahrung blicken⁴⁸ und diese unter expliziter Bezugnahme auf wissenschaftliche Wissensbestände einordnen und beurteilen.⁴⁹ Diese Beurteilung fußt auf der Annahme, dass Angemessenheitsurteile über pädagogische Praxis durch die Bezugnahme auf wissenschaftliches – evidenzbasiertes – Wissen umso sicherer und belastbarer gelingen könnten.⁵⁰ Zusammengeführt lässt sich dieses Reflexionsideal als eines der objektivierenden Distanzierung auszeichnen.

III. Das Reflexionsideal im Widerspruch zur Begründung der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns

Wenn nun also das Ideal der objektivierenden Distanzierung ein fühlendes, ansprechbares Reflexionssubjekt einklammert und stattdessen ein der reflektierten Erfahrung gegenüber neutral positioniertes Forschendensubjekt einsetzt, ist zu fragen, inwiefern dieses Ideal sensibel für pädagogische Handlungskontexte sein kann. Dass eine Distanzierung vom unmittelbar Gegebenen, Scheinbar-Notwendigen einen Bruch mit etablierten und zugleich revisionsbedürftigen Normalvorstellungen anregen kann, erscheint gerade mit Blick auf die Überlegung bedeutsam, dass pädagogische Professionalisierung nicht im Teilwerden von Konventionen aufgeht. Dennoch

48 Vgl. Claudia Eysel, *Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zum Kompetenzerwerb in einer komplexen Lernumgebung*, Berlin 2006, 112f.

49 Vgl. etwa Judith Schellenbach-Zell et al., *Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung der Reflexionsqualität im Praxissemester*, in: Martin Rothland/Ina Biederbeck (Hg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*, Münster 2018, 177–186, 179f.

50 Vgl. Jörg Schlömerkemper, *Vom „Forschenden Lernen“ zum „Forschenden Habitus“ – Das Projekt „Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf“ (KoProFiL) an der Universität Frankfurt a. M.*, in: Alexandra Obolenski/Hilbert Meyer (Hg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2003, 185–198, 186.

droht die Gleichsetzung einer professionellen Perspektive mit der einer unbeteiligten Beobachtungsinstanz die Begründung für die Reflexionsbedürftigkeit pädagogischer Praxis zu konterkarieren: Das wissenschaftliche Wissen, auf das dem Forschendensubjekt ein privilegierter Zugriff zugesprochen wird, wird so stark als Praxiskorrektiv stilisiert, dass diese ins Affirmative zu kippen scheint. Das wirkt kontraintuitiv, zeichnet sich eine wissenschaftliche Perspektive doch gerade durch eine ihr inhärente Skepsis und Offenheit aus. Wenn aber wissenschaftliche Wissensbestände als Garant für Unterrichtsqualität herangezogen werden, droht die Frage, was gutes pädagogisches Handeln sein kann, nicht geöffnet, sondern geschlossen zu werden. So würde ein deduktives Angemessenheitsurteil ins Werk gesetzt, das der Singularität von Fällen nicht gerecht werden kann. Diese kontraintuitive Form der Wissensanwendungen zeichnen etwa Herzmann und Liegmann als eine Realisation der Theorie-Praxis-Relationierung in studentischen Schreibprodukten im Kontext des Forschenden Lernens nach: In dieser Ausdeutung wird Forschendes Lernen als Wirkungsforschung inszeniert.⁵¹ Martin Rothland warnt mit Blick auf Figuren der Theorie-Praxis-Relationierung im Lehrer*innenbildungsdiskurs davor, die Konfliktfähigkeit nebeneinander existenter wissenschaftlicher Perspektiven abzublenken, die problemlösenden Anwendungen von wissenschaftlichem Wissen entgegensteht.⁵² Johannes Bellmann betont die Nicht-Standardisierbarkeit singulärer Fälle als Bruchmoment der Übertragung feststehender Wissensbestände auf pädagogische Handlungssituationen.⁵³ Er gibt zu bedenken, dass ausgerechnet im Rahmen der Forderung nach einer reflexiven Lehrer*innenbildung, die über das Forschende Lernen gefördert werden soll, ein affirmatives Wissenschaftsverständnis forciert zu werden drohe.⁵⁴

Würde ein direkter Weg von der Theorie zur Praxis führen, würde die Argumentationsfigur ins Leere laufen, dass Theorie pädagogische Praxis in

51 Vgl. Petra Herzmann/Anke B. Liegmann, *Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschenden Lernens, Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 11 (2018), 46–65, 60.

52 Vgl. Martin Rothland, *Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, in: Colin Cramer et al. (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2020, 133–140, 138. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-015>.

53 Vgl. Johannes Bellmann, „Teacher as Researcher“? *Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks*, in: Malte Brinkmann (Hg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*, Wiesbaden 2020, 11–37, 33. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28173-1_2.

54 Vgl. Bellmann, „Teacher as Researcher“?, a.a.O., 34.

ihrer Ambivalenz und Vieldeutigkeit artikulieren kann.⁵⁵ Die Leerstelle, die eines situativen Urteils bedarf, würde geschlossen. Vor dem Hintergrund dieser erziehungstheoretischen Überlegungen kann die Leistung von Theorie in pädagogischer Reflexion weder in der Bestimmung der Situation noch in der Festlegung des zu Tuenden liegen. Der Grundsatz, den pädagogisch Überantworteten gerecht werden zu wollen, kann nicht in einen geradlinigen Weg zur Erfüllung dieses Ziels übersetzt werden.⁵⁶

IV. Zur ethischen Bedeutung pädagogischer Reflexion

Wenn sich die Frage, wie dem pädagogisch überantworteten Anderen gerecht zu werden sei, nicht durch Reflexion abschließend beantworten lässt, ist noch einmal vertieft zu überlegen, was Reflexion stattdessen für pädagogische Praxis leisten könnte. Hier ist darauf hinzuweisen, dass Virulenz dieser Frage nicht einfach als etwas für jede*n gleichsam Gegebenes zu begreifen ist, sondern ihrerseits einer Ansprechbarkeit von Pädagog*innen bedarf: Reflexion steht in einem Spannungsverhältnis zwischen der Unmittelbarkeit einer Erfahrung und ihrer Deutung, die das Erfahrene als etwas Bestimmtes hervorbringt. Eine von einer pädagogischen Perspektive aus geleistete Reflexion ist somit Teil einer pädagogischen Denktradition. Reflexion kann so nicht als Reproduktion von etwas Gegebenem, sondern als lebendige Verhältnissetzung des Reflexionssubjekts zum Reflexionsgegenstand figuriert werden. Ein zum Reflexionssubjekt gänzlich unverbunden gedachter Reflexionsgegenstand ist schwerlich vorstellbar, gründet Reflexion doch gerade in der Beziehung beider Momente. Wenn Reflexion zwar die Unmittelbarkeit des Erlebens aufhebt, zugleich aber an dieses Erleben als Erfahrung, die eine Spur hinterlässt, gebunden bleibt, stellt Reflexion eine Möglichkeit dar, das eigene Involviertsein in pädagogische Erfahrungen zu thematisieren.⁵⁷

55 Vgl. Christiane Thompson, *Über die fraglichen Wirkungen transparenten und evidenten Wissens. Ambivalenzen des Qualitätsdispositivs im System frühkindlicher Bildung*, in: Oktay Bilgi et al. (Hg.), „Qualität“ revisted. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim 2021, 20–32, 22; vgl. Gert J.J. Biesta, *On the Idea of Educational Theory*, in: Beverly J. Irby et al. (Hg.), *The Handbook of Educational Theories*, Charlotte 2013b, 5–15, 13.

56 Vgl. Wimmer, *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen*, a.a.O., 366f.

57 Vgl. Küper, *Das Antworten verantworten*, a.a.O., 96.

Wenn durch Reflexion als Rückwendung auf etwas, das als etwas Bestimmtes erlebt wurde, die Figuration dieses Etwas selbst beleuchtet werden kann, könnte die Vieldeutigkeit pädagogischer Erfahrungen in den Blick kommen: In Anlehnung an phänomenologische Impulse ist zu überlegen, ob durch die Thematisierung der eigenen Wahrnehmung von etwas als etwas Spezifisches auch andere Deutungsmöglichkeiten aufscheinen.⁵⁸ So könnte eine Reflexion, die die Verbindung von Subjekt und Gegenstand nicht auflöst, sondern in Bewegung setzt, die Nicht-Feststellbarkeit pädagogischer Erfahrungen spürbar werden lassen. Dass dabei auch das Annehmen differenter Theorieperspektiven neue Blickweisen auf Praxis erlaubt, erscheint ebenso einleuchtend wie die Überlegung, dass eine Destabilisierung etablierter Deutungsmuster professionalisierend sein kann. Professionalisierung kann in diesem Sinne bedeuten, für Ungewissheit ansprechbar zu werden und die Absolutheit der eigenen Perspektive und der an diese geknüpften (Vor-)Urteile einklammern zu können. Diese Einklammerung kann dabei helfen, die Fragen, was in einer pädagogischen Handlungssituation der Fall ist und was zu tun sei, offen zu stellen. Insofern Reflexion eine sinnpluralisierende Perspektive auf Praxis begünstigt, ist ihr Wert für pädagogische Handlungskontexte gut begründbar.

Diese Offenheit ist als ethisch motivierte nicht mit Willkür oder Beliebigkeit gleichzusetzen: Dass die Reflexion einer pädagogischen Handlungssituation keine irritationslose Bestimmung und kein folgerichtiges Ableiten einer adäquaten Reaktion leisten kann, bedeutet zugleich nicht, dass Reflexion die Frage, was zu tun sei, gar nicht bearbeiten könnte. Im Gegenteil, mit Judith Butler lässt sich formulieren, dass Reflexion gerade geboten sei, um die Frage offenzuhalten, wie dem Anderen gerecht zu werden sei.⁵⁹ Auch wenn ein endgültiges Urteil über den Anderen sich ethisch verbietet, fordere der Anspruch des Anderen doch ein Angemessenheitsurteil ein.⁶⁰ Einer für fremde Anspruchserfahrungen offenen Reflexion könnte so eine

58 Vgl. Malte Brinkmann, *Zum Verhältnis von Lernen und Forschung im Studium – Bildungstheoretische, didaktische und phänomenologische Perspektiven*, in: Ders. (Hg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*, Wiesbaden 2020, 62–83, 76. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28173-1>.

59 Vgl. Judith Butler, *Giving an Account of Oneself*, New York 2005, 43. <https://doi.org/10.5422/fso/9780823225033.001.0001>.

60 Vgl. Matthias Flatscher, *Was heißt Verantwortung? Zum alteritätstheoretischen Ansatz von Emmanuel Levinas und Jacques Derrida*, *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 3 (2016), 125–164, 160. <https://doi.org/10.22613/zfpp/3.1.5>.

ethische Bedeutung zukommen: Mit der Dezentrierung des urteilsmächtigen Reflexionssubjekts mag zugleich eine Empfänglichkeit für die Unverfügbarkeit des Anderen einhergehen,⁶¹ durch die scheinbare Sicherheiten erschüttert werden können.

Zentral für die vorgestellten Überlegungen ist, das Reflexionssubjekt nicht als souveräne Beobachtungsinstanz zu denken, die ihre Urteilssicherheit aus ihrer epistemisch privilegierten Position gewinnt. Wenn es stattdessen als verstrickt in pädagogische Fälle, von diesen affiziert und für die darin verantwortenden Dimensionen empfänglich gezeichnet wird, kann eine ethische Facette von Reflexion zur Sprache gebracht werden, die gerade in der Involvierung des Reflexionssubjekts wurzelt.⁶² Damit ist nicht gemeint, dass das Reflexionssubjekt als eines gezeichnet werden muss, das seine eigene Beziehung zum Reflexionsgegenstand über biographische Bezüge historisieren und offenlegen können muss. Gegen eine zu starke Subjektfokussierung wird, auch aufgrund der Gefahr von Übergriffigkeit, Kritik erhoben.⁶³

Auch wenn also der Anspruch an den Reflexionsbegriff, die Beziehung des Reflexionssubjekts zum Reflexionsgegenstand zu beleuchten, aufgrund der möglicherweise überfordernden und belastenden Hyperfokussierung des Reflexionssubjekts mit Vorsicht formuliert werden muss, sehe ich auch Probleme in der diskursiv aufkommenden Forderung nach der Einklammerung des Reflexions- zugunsten des Analysebegriffs.⁶⁴ Die Idee, einen forschenden Blick auf Schulpraxis jenseits von subjektiven Relationen zum Reflexionsgegenstand zu thematisieren, könnte eine möglichst vollständige Ablösung des Analyse- bzw. Forschungsobjekts vom Gegen-

61 Vgl. Elisabeth Sattler, *Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität*, Bielefeld 2009, 79. <https://doi.org/10.14361/9783839413234>.

62 Vgl. Küper, *Das Antworten verantworten*, a.a.O., 70.

63 Vgl. Elaine Swan, *Let's Not Get Too Personal: Critical Reflection, Reflexivity and the Confessional Turn*, *Journal of European Industrial Training* 32 (2008), 885–905. <https://doi.org/10.1108/03090590810877102>.

64 Vgl. Frederike Heinzl, *Reflexion von Unterrichtsinteraktion – Formen, Befunde und Herausforderungen*, in: Eva Gläser et al. (Hg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*, Bad Heilbrunn 2022, 18–34, 30f. <https://doi.org/10.35468/5965-02>; vgl. Leonhard, *Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen*, a.a.O., 91.

stand forcieren.⁶⁵ Wenn es sich bei diesem Gegenstand allerdings um eine pädagogische Erfahrung handelt, könnte eine Objektivierung den Zugang zu dieser verstellen: Pädagogische Phänomene liegen nicht als etwas Gegebenes vor, sondern werden durch ihre involvierenden und affizierenden Anspruchsdimensionen konstituiert.⁶⁶ Werden diese im Zuge des Ideals der objektivierenden Distanzierung eingeklammert, könnten auch konstituierende Dimensionen einer pädagogischen Anspruchserfahrung, die das Reflexionssubjekt zum Urteilen aufruft, abgeblendet werden.

V. Resümee

Die Frage, wie ein Reflexionsbegriff aussehen könnte, der für pädagogische Praxiskontexte sensibel ist, geht von der Überlegung aus, dass das Ideal der objektivierenden Distanzierung möglicherweise bedeutsame Momente von pädagogischer Reflexion dethematisiert. Dieses Ideal setzt ein Forschendensubjekt als Reflexionssubjekt ein, das als äußere*r Beobachter*in auf den Gegenstand blickt und ihn dabei objektiviert. Ein singularitätssensibles Angemessenheitsurteil kann dieses Reflexionssubjekt nicht fällen.

Die Kritik an dieser Relevantsetzung einer objektivierenden Forschendenperspektive auf pädagogische Anspruchserfahrungen ist kein grundlegender Einspruch gegen eine wissenschaftliche Professionalisierung: Die grundlegende Idee, dass eine Forschendenperspektive sinnpluralisierende Deutungen von Praxiserfahrungen eröffnen und so den Blick auf das eigene pädagogische Handeln bereichern kann, bleibt gerade mit Blick auf die Vieldeutigkeit pädagogischer Erfahrungen plausibel. Dass der schillernde Charakter des Pädagogischen eine derartige Perspektivierung erfordert,

65 Die Skepsis gegenüber der Ausradierung des Subjektiven durch Reflexion soll im Gegenzug nicht zu der Schlussfolgerung führen, dass Reflexion immer den Anspruch haben muss, das Reflexionssubjekt direkt zum Thema zu machen und etwa dessen Biographie zu fokussieren. Stattdessen ist das subjektive Moment von Reflexion bereits in der Verhältnissetzung zu dem Reflexionsgegenstand zu verorten, der das Reflexionssubjekt anspricht.

66 Vgl. Lars Wicke, *Riskierte Souveränität? Affekttheoretische Überlegungen zum Verhältnis zwischen Forscher*in und Gegenstand*, in: Martin Karcher/Severin Sales Rödel (Hg.), *Lebendige Theorie*, Hamburg 2021, 115–125, 125.; vgl. Jörg Ruhloff, *Beobachtung ohne Erfahrung*, in: Ines M. Breinbauer/Gabriele Weiß (Hg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie: Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*, Würzburg 2011, 21–34, 31.

lässt sich erziehungstheoretisch begründen.⁶⁷ Ein wissenschaftlicher Denkstil ist aufgrund der Skepsis vor dem Letztgültigen und der systematischen Bedeutung des Nicht-Gewussten für pädagogisch Professionelle besonders wertvoll, um der Nicht-Feststellbarkeit der Frage nach dem pädagogisch Angemessenen gerecht zu werden. Eine Sensibilität für diese könnte sich etwa in einer Offenheit für überraschende Begegnungen mit pädagogisch überantworteten Anderen äußern, die das Angemessenheitsurteil des Reflexionssubjekts sowohl erschüttern als auch herausfordern können.

Dass um diese Anderen nicht abschließend gewusst werden kann und dass die Illusion der feststellenden Identifikation pädagogischer Adressat*innen nicht nur ein logisches, sondern auch ein ethisches Problem darstellt,⁶⁸ kann mit einem ethisch justierten Reflexionsbegriff artikuliert werden. Hinsichtlich des Reflexionsideals der objektivierenden Distanzierung, dem im Lehrer*innenbildungsdiskurs Dominanz zugesprochen werden kann, ist diese ethische Dimension von Reflexion erneut zu betonen. Andernfalls würde riskiert, dass der Anspruch an Reflexion, auf die Verantwortung pädagogisch Handelnder in konstitutiv ungewissen Bedingungen zu antworten, durch Reflexion selbst dementiert würde.

Literatur

Bellmann, Johannes: *Selbstregulation im ständigen Abgleich von Sein und Sollen, Ansätze zu einer Theorie der Wirkungen und Nebenwirkungen datengetriebener Steuerung*, in: Kerstin Drossel/Birgit Eickelmann (Hg.), *Does „What works“ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog. Ein Überblick*, Münster 2018, 55–70.

Bellmann, Johannes: „Teacher as Researcher“? *Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks*, in: Malte Brinkmann (Hg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*, Wiesbaden 2020, 11–37. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28173-1_2

Bellmann, Johannes/Hans, Katharina/Küper, Judith/Thiel, Corrie: *Qualität als Tradierungsproblem. Forschungsperspektiven auf evaluative Praktiken in der Lehrerbildung*, *Bildung und Erziehung* 74 (2021), 8–30. <https://doi.org/10.13109/buer.2021.74.1.8>

Berndt, Constanze/Häcker, Thomas: *Der Reflexion auf der Spur – über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen*, in: Constanze Berndt/Thomas Häcker/Tobias Leonhard (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2017, 240–253.

67 Vgl. Thompson, *Über die fraglichen Wirkungen transparenten und evidenten Wissens*, a.a.O., 22.

68 Vgl. Wimmer, *Vergessen wir nicht – den Anderen!*, a.a.O., 221.

- Berndt/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias: *Editorial*, in: Dies. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2017, 9–18.
- Biesta, Gert J.J.: *The Beautiful Risk of Education*, London 2013a.
- Biesta, Gert J.J.: *On the Idea of Educational Theory*, in: Beverly J. Irby/ Genevieve Brown/Rafael Lara-Alecio/Shirley Jackson (Hg.), *The Handbook of Educational Theories*, Charlotte 2013b, 5–15.
- Brinkmann, Malte: *Zum Verhältnis von Lernen und Forschung im Studium – Bildungstheoretische, didaktische und phänomenologische Perspektiven*, in: Ders. (Hg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*, Wiesbaden 2020, 62–83. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28173-1>
- Butler, Judith: *Giving an Account of Oneself*, New York 2005. <https://doi.org/10.5422/fso/9780823225033.001.0001>
- Dirks, Una/Hansmann, Wilfried: *Einleitung*, in: Dies. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung: Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*, Weinheim 1999, 11–21.
- Eysel, Claudia: *Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zum Kompetenzerwerb in einer komplexen Lernumgebung*, Berlin 2006.
- Feindt, Andreas: *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*, Opladen 2007. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0193>
- Flatscher, Matthias: *Was heißt Verantwortung? Zum alteritätstheoretischen Ansatz von Emmanuel Levinas und Jacques Derrida*, *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 3 (2016), 125–164. <https://doi.org/10.22613/zfpp/3.1.5>
- Fraefel, Urban: *Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön*, in: Constanze Berndt/Thomas Häcker/Tobias Leonhard (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2017, 56–73.
- Häcker, Thomas: *Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern*, in: Maria Degeling/Nadine Franken/Stefan Freund/Silvia Greiten/Daniela Neuhaus/Judith Schellenbach-Zell (Hg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2019, 81–96. <https://doi.org/10.25656/01:17267>
- Häcker, Thomas: *Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht*, in: Christian Reintjes/Ingrid Kunze (Hg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Buchreihe Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2022, 93–114. <https://doi.org/10.35468/5969-06>
- Heinzel, Friederike: *Reflexion von Unterrichtsinteraktion – Formen, Befunde und Herausforderungen*, in: Eva Gläser/Julia Poschmann/Petra Büker/Susanne Miller (Hg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*, Bad Heilbrunn 2022, 18–34. <https://doi.org/10.35468/5965-02>

- Helsper, Werner: *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*, in: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt am Main (1996) 2017, 521–569.
- Helsper, Werner: *Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers*, *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 1 (2001), 7–15.
- Helsper, Werner: *Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissenformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung*, in: Georg Breidenstein/Katrin Kötters-König/Werner Helsper (Hg.), *Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*. Wiesbaden 2002, 67–86.
- Helsper, Werner: *Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (2007), 567–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1>
- Helsper, Werner: *Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung: Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrprofessionalisierung*, in: Doris Wittek/Thorid Rabe/Michael Ritter (Hg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*, Bad Heilbrunn 2021, 151–168. <https://doi.org/10.35468/5870-08>
- Herzog, Walter: *Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *Beiträge zur Lehrerbildung* 13 (1995), 235–273.
- Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B.: *Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsfor-schung im Kontext Forschenden Lernens, Lehrerbildung auf dem Prüfstand II* (2018), 46–65.
- Hilbrich, Ole/Ricken, Norbert: *Vom ‚Hass der Pädagogik‘ zum ‚Unvernehmen‘ der Generationen – Überlegungen zur systematischen Bedeutung von Streit für Theorien der Erziehung*, in: Ralf Mayer/Alfred Schäfer/Steffen Wittig (Hg.), *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden 2019, 45–69. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24783-6_2
- Hummrich, Merle: *Reflexion der Reflexion. Professionelles Handeln in Organisationen unter Bedingungen von Kontingenz*, in: Stephan Kösel/Tim Unger/Merle Hummrich (Hg.), *Mythos Reflexion? Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit*, Opladen 2022, 33–66. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2w61bl2.4>
- Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna: *Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit*, in: Constanze Berndt/Thomas Häcker/Tobias Leonhard (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2017, 201–213.
- Kemmis, Stephen: *Researching Educational Praxis: Spectator and Participant Perspectives*, *British Educational Research Journal* 28 (2012), 885–905. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.588316>
- Korthagen, Fred/Kessels, Joas: *Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education*, *Educational Researcher* 28 (1999), 4–17.

- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke: *Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft. Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung*, in: Dies. (Hg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*, Bad Heilbrunn 2019, 73–100.
- Küper, Judith: *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung*, Bad Heilbrunn 2022. <https://doi.org/10.35468/5975>
- Leonhard, Tobias: *Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien*, in: Jeanette Böhme/Colin Cramer/Christoph Bressler (Hg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn 2018, 211–221.
- Leonhard, Tobias: *Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen*, in: Christian Reintjes/Ingrid Kunze (Hg.), *Reflexion und Reflexivität im Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Buchreihe Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2022, 77–93. <https://doi.org/10.35468/5969-05>
- Oevermann, Ulrich: *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns*, in: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt am Main (1996) 2017, 70–182.
- Oevermann, Ulrich: *Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns*, in: Magret Kraul (Hg.), *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn 2002, 19–63.
- Ricken, Norbert: *Pädagogische Professionalität und das Problem der Anerkennung. Eine kritische Relektüre, Sonderpädagogische Förderung heute* 62 (2017), 32–50.
- Rothland, Martin: *Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, in: Colin Cramer/Johannes König/Martin Rothland/Siegrid Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2020, 133–140. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-015>
- Ruhloff, Jörg: *Beobachtung ohne Erfahrung*, in: Ines M. Breinbauer/Gabriele Weiß (Hg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie: Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*, Würzburg 2011, 21–34.
- Sattler, Elisabeth: *Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität*, Bielefeld 2009. <https://doi.org/10.14361/9783839413234>
- Schellenbach-Zell, Judith/Fussangel, Kathrin/Erpenbach, Anna: *Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung der Reflexionsqualität im Praxissemester*, in: Martin Rothland/Ina Biederbeck (Hg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*, Münster 2018, 177–186.
- Schlömerkemper, Jörg: *Vom „Forschenden Lernen“ zum „Forschenden Habitus“ – Das Projekt „Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf“ (KoProfiL) an der Universität Frankfurt a.M.*, in: Alexandra Obolenski/Hilbert Meyer (Hg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2003, 185–198.

- Swan, Elaine: *Let's Not Get Too Personal: Critical Reflection, Reflexivity and the Confessional Turn*, *Journal of European Industrial Training* 32 (2008), 885–905. <https://doi.org/10.1108/03090590810877102>
- Thiel, Corrie: *Lehrerhandeln zwischen Neuer Steuerung und Fallarbeit. Professionstheoretische und empirische Analysen zu einem umstrittenen Verhältnis*, Wiesbaden 2019. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23160-6>
- Thompson, Christiane: *Über die fraglichen Wirkungen transparenten und evidenten Wissens. Ambivalenzen des Qualitätsdispositivs im System frühkindlicher Bildung*, in: Oktay Bilgi/Gerald Blaschke-Nacak/Judith Durand/Thilo Schmidt/Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.), „Qualität“ revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim 2021, 20–32.
- von Aufschnaiter, Claudia/Fraji, Amina/Kost, Daniel: *Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. Herausforderung Lehrer_innenbildung* 2 (2019), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Wenzl, Thomas: *Der Fall als Reflexionsübung? Oder: Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin*, in: Doris Wittek/Thorid Rabe/Micheal Ritter (Hg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*, Bad Heilbrunn 2021, 281–298. <https://doi.org/10.35468/5870-15>
- Wicke, Lars: *Riskierte Souveränität? Affekttheoretische Überlegungen zum Verhältnis zwischen Forscher*in und Gegenstand*, in: Martin Karcher/Severin Sales Rödel (Hg.), *Lebendige Theorie*, Hamburg 2021, 115–125.
- Wimmer, Michael: *Zerfall des Allgemeinen, Wiederkehr der Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens*, in: Jan Masschelein/Michael Wimmer (Hg.), *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit*, Sankt Augustin 1996, 219–265.
- Wimmer, Michael: *Vergessen wir nicht – den Anderen!*, in: Hans-Christoph Koller/Rita Casale/Norbert Ricken (Hg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*, Paderborn 2014a, 219–240.
- Wimmer, Michael: *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen*, Paderborn 2014b.
- Wyss, Corinne: *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*, Münster 2013.

