

**Studien zur Professionsforschung  
und Lehrer:innenbildung**



Sarah Drechsel

# **Professionalisierung durch Reflexion**

**Eine Analyse diskursiver Praktiken in Reflexionsgesprächen  
der ersten Phase der Lehrpersonenbildung**

Drechsel

# Professionalisierung durch Reflexion

# Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

Herausgegeben von  
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze, Tobias Leonhard  
und Christian Reintjes

Sarah Drechsel

# Professionalisierung durch Reflexion

Eine Analyse diskursiver Praktiken  
in Reflexionsgesprächen der ersten Phase  
der Lehrpersonenbildung

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2024

**k**

Die vorliegende Arbeit wurde als Dissertation im Fachbereich Humanwissenschaften an der Universität Kassel angenommen.

Erstgutachterin: Prof.in Dr.in Hedda Bennewitz

Zweitgutachter: Prof. Dr. Matthias Proske

Tag der Disputation: 11. Juli 2023

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://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>.

2024 © Verlag Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Abbildung Umschlagseite 1: © wal\_172619, Pixabay.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6116-8 Digital

ISBN 978-3-7815-2661-7 Print

## Zusammenfassung

Für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen ist die Bedeutung von Reflexion im Rahmen der ersten Phase der Lehrkräftebildung trotz immer wieder thematisierter Probleme und Risiken anhaltend hoch. Reflexivität bzw. Reflexionskompetenz scheinen maßgeblich für professionelles Handeln in unterrichtlichen Situationen zu sein. Es lassen sich eine Reihe von Forschungsbefunden zu Fragen der Wirksamkeit bestimmter Settings auf die Reflexionskompetenz, zur Reflexionstiefe der Lehramtsstudierenden und inhaltlicher sowie struktureller Merkmale finden. Damit sind Professionalisierungsprozesse unter der Perspektive eines Input-Output-Modells in den Blick genommen. Demgegenüber sind in den vergangenen Jahren vermehrt Studien erschienen, die die konkrete universitäre Praxis als in-situ-Prozess untersuchen. Die vorliegende Studie schließt daran an, indem sie Reflexionsgespräche als in der Seminarinteraktion konkret stattfindende diskursive Praktiken aus einer kulturtheoretischen Perspektive empirisch untersucht und danach fragt, was und insbesondere wie etwas zum Gegenstand von Reflexion gemacht und so im Rahmen der ersten Phase professionalisiert wird. In den Blick gerät die Praktik des „sich äußerns“ und die Frage, wie in den Äußerungsakten der Studierenden und Dozierenden Gegenstände, Bedeutungen und Subjektpositionen sowie ‚Wissen‘ und ‚Wahrheit‘ – und damit die Seminarwirklichkeit – hervorgebracht und bearbeitet werden.

Das Datenmaterial stammt aus Videoaufnahmen eines Seminars mit dem Ziel der Verknüpfung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektiven, wobei Unterrichtssimulationen von Studierenden zu naturwissenschaftlichen Themen in der Lehrveranstaltung aufgeführt wurden. Das Konzept der Lehrveranstaltung ist in kasuistische Lehr-Lernformate einzuordnen. Rollenspiele, die als konkrete Fälle eingebracht werden, sollen dabei als Reflexionsanlass genutzt werden. Für die Fallanalyse wurde ein sequenzanalytisches Vorgehen gewählt, da sich die im Vollzug des Äußerungsaktes hergestellten Beziehungen sequenziell entfalten.

Mithilfe des Vergleichs der Rekonstruktionen werden die diskursiven Praktiken und die sich darin zeigenden Wissensordnungen sowie Subjektivierungen herausgearbeitet. In Bezug auf die Formen diskursiver Praktiken ließen sich neben Praktiken der Seminarorganisation vor allem Praktiken der Bewertung als Bearbeitung von Gütigkeit und Praktiken der Legitimation als Praktiken der Entlastung finden. In den Subjektivierungen zeigen sich oftmals Spannungsfelder, sodass Positionierungen zwischen Selbstbild und Fremdbild, Verortungen im Professionalisierungsprozess sowie ein Changieren zwischen Verantwortung und Entlastung zu beobachten sind. Die in den Fallrekonstruktionen herausgearbeiteten Praktiken, Wissensordnungen und Subjektivierungen verweisen auf die hohe Selbstbezüglichkeit im Sprechen über Unterricht und Lehrpersonenhandeln, eine Rollenverstrickung mit Fokus auf die zukünftige Berufsrolle sowie das Fortdauern der Bewährungssituation über die Simulation hinaus. Zugleich bringen sich die Studierenden damit zwar als zu professionalisierende Subjekte hervor, dies geschieht aber eher im Modus eines ‚Bereits-Lehrer:in-Seins‘, das noch optimiert werden muss, denn eines ‚Lehrer:in-Werdens‘.

## Abstract

For the professionalisation of prospective teachers, the importance of reflection in the first phase of teacher training remains high, despite repeatedly discussed problems and risks. Reflexivity and reflective competence appear to be decisive for professional behaviour in teaching situations. A number of research findings can be found on the effectiveness of certain settings on reflective competence, on the depth of reflection of student teachers and on content-related and structural characteristics. Professionalisation processes are thus examined from the perspective of an input-output model. In contrast, more and more studies have been published in recent years that analyse concrete university practice as an in-situ process. The present study follows on from this by empirically examining reflection discussions as discursive practices that take place concretely in seminar interaction from a cultural-theoretical perspective and asking what and, in particular, how something is made the subject of reflection and thus professionalised in the first phase. The focus is on the practice of „expressing oneself“ and the question of how objects, meanings and subject positions as well as ‚knowledge‘ and ‚truth‘ – and thus the reality of the seminar – are produced and processed in the students‘ and lecturers‘ acts of expression.

The data material originates from video recordings of a seminar with the aim of linking educational science and didactic perspectives, whereby teaching simulations of students on scientific topics were performed in the course. The concept of the course can be categorised in casuistic teaching-learning formats. Role plays, which are introduced as concrete cases, are to be used as an opportunity for reflection. A sequence analysis approach was chosen for the case analysis, as the relationships established during the act of utterance unfold sequentially.

By comparing the reconstructions, the discursive practices and the orders of knowledge and subjectivisation they reveal are worked out. With regard to the forms of discursive practices, in addition to practices of seminar organisation, practices of evaluation as the processing of quality and practices of legitimation as practices of exoneration can be found. The subjectivisations often reveal areas of tension, so that positioning between self-image and external image, localisation in the professionalisation process and an oscillation between responsibility and relief can be observed. The practices, knowledge systems and subjectivisations identified in the case reconstructions point to the high degree of self-reference in talking about teaching and teacher behaviour, a role entanglement with a focus on the future professional role and the persistence of the probationary situation beyond the simulation. At the same time, although the students are thus emerging as subjects to be professionalised, this happens more in the mode of ‚being ready to teach‘, which still needs to be optimised, than ‚becoming a teacher‘.

# Inhalt

Zusammenfassung .....	5
Abstract .....	6
<b>1 Einleitung</b> .....	11
1.1 Ausgangssituation und Problemstellung .....	11
1.2 Zielsetzung, Fragestellung und forschungsmethodisches Vorgehen .....	14
1.3 Aufbau der Arbeit .....	15

## Teil I: Reflexion als diskursive Praxis in der ersten Phase der Lehrpersonenbildung – theoretische und methodologische Konzepte

<b>2 Reflexionsgespräche im Universitätsseminar – Professionalisierung durch Reflexion?!</b> .....	17
2.1 Thematisierungsweisen von Professionalisierung im Lehrberuf .....	18
2.2 Reflexive Lehrpersonenbildung – zur Bedeutung von Reflexion .....	20
2.2.1 Begriffliche Annäherungen an das Konzept der Reflexion – Reflexionstheoretische Grundlagen .....	24
2.2.2 Reflexion als Bestandteil der ersten Phase der Lehrpersonenbildung – Ziele, Ansätze, Möglichkeiten .....	38
2.2.3 Forschungsansätze und Forschungsbefunde .....	45
2.3 Herausforderungen und Grenzen einer reflexiven Lehrpersonenbildung .....	56
<b>3 Reflexion als diskursive Praxis</b> .....	60
3.1 Praxistheoretische Grundlagen .....	60
3.2 Diskursive Praktiken .....	66
3.3 Praktiken der Subjektivierung .....	72
<b>4 Fazit: Professionalisierung und Reflexion unter kulturtheoretischer Perspektive</b> .....	76

## Teil II: Empirische Befunde: Rekonstruktionen zu Praktiken und Subjektivierungen in der universitären Seminarinteraktion

<b>5</b>	<b>Forschungsdesign und methodisches Vorgehen</b> . . . . .	79
5.1	Erkenntnisinteresse und Fragestellung zu Reflexionsgesprächen in der universitären Seminarinteraktion . . . . .	79
5.2	Kontext und Genese des Datenmaterials. . . . .	81
5.2.1	Untersuchungsfeld und hochschuldidaktische Konzeption . . . . .	81
5.2.2	Datenerhebung und Datenaufbereitung . . . . .	84
5.2.3	Datensatz, Vorarbeiten und Fallauswahl. . . . .	86
5.3	Methoden der Analyse diskursiver Praktiken . . . . .	90
5.3.1	Sequenzierung . . . . .	91
5.3.2	Rekonstruktion der Wissensordnungen . . . . .	91
5.3.3	Rekonstruktion der Subjektivierungen und darin enthaltener Adressierungen und Positionierungen . . . . .	94
<b>6</b>	<b>Rekonstruktionen von Reflexionsgesprächen der universitären Lehrveranstaltung</b> . . . . .	98
6.1	Verlaufsschema der Seminarinteraktion. . . . .	98
6.2	Ausgewählte Fälle zu den Verlaufsphasen im Seminar – Reflexion aus der rollenbezogenen Perspektive . . . . .	105
6.2.1	Perspektive der Lehrperson – ‚Lehrerperspektive‘ . . . . .	105
6.2.2	Perspektive der Schüler:innen – ‚Schülerperspektive‘ . . . . .	131
6.3	Ausgewählte Fälle zu den Verlaufsphasen im Seminar – Reflexion aus der kriteriengeleiteten Perspektive. . . . .	159
6.3.1	Fall erziehungswissenschaftliche Perspektive – Unterrichtssimulation fraktionierte Destillation – „ich habe nur gesagt ‘Ich kann nicht immer nur die Claudia drannehmen‘“ . . . . .	159
6.3.2	Fall erziehungswissenschaftliche Perspektive – Unterrichtssimulation Terme – „ich stimme da vollkommen zu, dass du [...] durch deine Persönlichkeit eine Atmosphäre schaffst, in der man glaube ich gerne lernt“ . . . . .	166
<b>7</b>	<b>Vergleich und Bündelung der Rekonstruktionen</b> . . . . .	182
7.1	Charakterisierung der Praktiken – Formen diskursiver Praktiken in Reflexionsgesprächen . . . . .	182
7.2	Zu den Wissensordnungen in Reflexionsgesprächen . . . . .	191
7.2.1	Wissensordnungen mit Bezug auf das Seminarsetting . . . . .	192
7.2.2	Wissensordnungen mit Bezug auf Lehrpersonenhandeln . . . . .	194
7.2.3	Wissensordnungen mit Bezug auf Unterricht. . . . .	195
7.3	Zu den Subjektivierungen in Reflexionsgesprächen. . . . .	199
7.4	Zwischenfazit: Bündelung der Befunde. . . . .	204

## Teil III: Fazit: Theoretischer Ertrag der Untersuchung

<b>8 Diskussion und Theoretisierung der Befunde</b> .....	207
8.1 Reflexionsgegenstand und Reflexionssubjekt im Kontext von Reflexionsideal und Reflexionspraxis .....	208
8.2 Professionalisierung in Reflexionsgesprächen zwischen Inszenierung und Verweigerung – Implikationen für die Lehrpersonenbildung .....	211
8.2.1 Subjektivierungsweisen und Professionalisierung .....	211
8.2.2. Zu den institutionell eingeschriebenen Reflexionsregimen und kompetenztheoretischen Anforderungen .....	213
8.2.3 Implikationen für die Lehrpersonenbildung der ersten Phase .....	215
8.3 Method(odolog)ische Reflexion – Reflexionsgespräche als diskursive Praxis .....	217
8.4 Ausblick .....	219

## Verzeichnisse

Literaturverzeichnis .....	223
Abbildungsverzeichnis .....	242
Tabellenverzeichnis .....	243
Abkürzungsverzeichnis .....	243
<b>Anhang</b> .....	245
<b>Danksagung</b> .....	246



# 1 Einleitung

## 1.1 Ausgangssituation und Problemstellung

Die erste Phase der Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland gerät immer wieder in den Fokus von bildungspolitischen und öffentlichen sowie bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen und wird häufig kontrovers diskutiert. Gegenstand der universitären Lehrpersonenbildung ist die wissenschaftliche Ausbildung der Studierenden und damit zusammenhängend die Vermittlung von erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachlichen Inhalten mit dem Ziel einer möglichst *professionellen Ausbildung* der Berufsanfänger (vgl. Terhart 2009, S. 425 f.). Als grundlegend wird der Aufbau eines professionsbezogenen Wissens im Rahmen dieser stattfindenden Professionalisierung angesehen. Die Erforschung der Lehrpersonenbildung ist nach Oelkers (2017) ein „erstaunlich junger Tatbestand“ (ebd., S. 3), relevant sind insbesondere Fragen der Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen. Vor allem in quantitativen Designs werden die Qualität und Wirksamkeit der Lehrerausbildung untersucht (vgl. Baumert & Kunter 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann 2008; Czerwenka & Nölle 2014; Oser & Oelkers 2001). In den Blick geraten dabei das Wissen und Können der angehenden Lehrpersonen unter einer an einem Input-Output-Modell orientierten Perspektive.

Ausgelöst durch die Bologna-Reform, die die Vergleichbarkeit der europäischen Bildungsräume gewährleisten soll und dies u. a. durch die Einführung bestimmter Standards umzusetzen versucht, zeigt sich ein Paradigmenwechsel hin zu einer Kompetenzorientierung und weg von einer Fokussierung auf einen bloßen Input im Rahmen der Lehrpersonenbildung sowie den vermittelten Wissensbeständen. In den von der Kultusministerkonferenz 2004 erarbeiteten *Standards für die Lehrerbildung* werden jene Kompetenzen vorgestellt, die es im Rahmen der Lehrpersonenbildung zu erwerben gilt (siehe KMK 2019). Die Entwicklung von Kompetenzen für das spätere berufliche Handeln soll den Studierenden letztlich ermöglichen, die Anforderungen sowie konkrete Handlungsprobleme *professionell* bewältigen zu können. Ein viel zitiertes Modell ist das der professionellen Handlungskompetenz, in dem sowohl das berufsspezifische Wissen und Können als auch Werthaltungen und Überzeugungen sowie motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten eingebunden sind (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 482).

Gleichzeitig wird immer wieder betont, dass aufgrund der prinzipiellen Differenz zwischen Wissen einerseits und Können andererseits dieses Wissen nicht einfach in ein Können und damit in professionelles Handeln übersetzt werden kann. Entscheidend für professionelles Handeln sei nicht bloß die Form des Wissens, sondern zuvorderst der *reflexive Umgang* damit, denn das Wissen, wie etwas zu tun ist, impliziert nicht automatisch die einfache Anwendung dieses Wissens und damit das Können in der Situation (vgl. Herzog 1995, S. 264). Darin wird die große Bedeutung von Reflexion für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen gesehen, wobei Reflexivität als maßgeblich für das professionelle Handeln in unterrichtlichen Interaktionen gilt. Reflexion scheint unter dieser Perspektive dann imstande, nicht nur implizites Handlungswissen in explizites Wissen zu transformieren, sondern es ebenfalls mit dem theoretischen, wissenschaftlichen Wissen in Bezug zu setzen (vgl. Neuweg 2011, S. 466ff.). Für die Lehrpersonenbildung bedeutet das, dass Erfahrungen in

der Praxis nicht lediglich gemacht, sondern kritisch reflektiert und auf wissenschaftliches Wissen bezogen werden sollen (vgl. Herzog 1995, S. 271). Dies lässt sich schließlich auch auf Erfahrungen außerhalb der konkreten Praxis in der ersten oder zweiten Phase erweitern, womit auf Erfahrungen aus der Schülerbiografie verwiesen sei. Die reflexive Verarbeitung der Erfahrungen gilt u. a. als treibende Kraft für die berufliche Weiterentwicklung (Terhart 2002, S. 102), aber auch als „Psychohygiene“ und „Arbeit an der eigenen beruflichen Identität“ (Reh 2008, S. 168).

Mit Blick auf aktuelle Geschehnisse, wie der UN-Behindertenrechtskonvention und der Einführung des Praxissemesters in vielen Bundesländern (vgl. Weyland 2012), wird deutlich, dass die Forderung nach Reflexivität nicht an Aktualität verliert, sondern mehr Geltung erfährt (vgl. Häcker 2017, S. 23). Gerade in der ersten Phase wird „eine umfassende Förderung des Reflexionsvermögens angehender Lehrkräfte“ (Herzmann & König 2016, S. 157f.) gefordert und Reflexivität als Schlüsselkompetenz für Professionalität curricular verankert (vgl. Kolbe & Combe 2008, S. 891).

Infolge der immer wieder aufgerufenen Bedeutsamkeit von Reflexion für Professionalisierungsprozesse ergeben sich für die Umsetzung im Rahmen der universitären Lehrpersonenbildung einige Anforderungen: bereitgestellt werden sollte ein Angebot an Lehr-Lern-Settings, das den Anspruch der Verknüpfung von Denken und Tun bzw. Wissen und Können erfüllen kann. In der Folge müssten Gelegenheiten geboten werden, in denen das Tun bzw. Können erprobt werden kann und in denen so handlungspraktische Ansprüche zum Tragen kommen. Damit ist auf den viel diskutierten Zusammenhang zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ verwiesen (siehe auch Hedtke 2000; Makrinus 2013; Patry 2014; Rothland 2020; Schroeter & Herfter 2012; Wenzl, Wernet & Kollmer 2018), obschon die Steigerung des Praxisbezugs an verschiedenen Stellen kritisch betrachtet wird (vgl. Hedtke 2000; Rothland 2020).

Um Praxisbezüge in die erste Phase der Lehrpersonenbildung einzubringen, sind neben schulischen Praxisphasen (Schulpraktika, Praxissemester) auch Mikroformen des Praxisbezugs geeignet (vgl. Weyland 2014, S. 5). Zum Beispiel können Videovignetten, Simulationen (vgl. ebd., S. 18), aber auch Fallprotokolle eingesetzt werden, um diese Praxisbezüge in die universitäre Lehre einzubinden. Zur Begründung des Nutzens von kasuistischen Lehr-Lern-Settings lassen sich häufig ähnliche Argumentationen finden, wie bei reflexiven Elementen – beide Konzepte sind eng miteinander verknüpft. Weder Vorgehensweisen nach einem Schema noch allgemeingültige Regeln (oder gar Rezepte) lassen sich im Rahmen der als Fall eingebrachten pädagogischen Situationen ableiten oder nutzen (vgl. Schmidt & Wittek 2021, S. 174). Formen der sogenannten *Fallarbeit* oder Kasuistik erfahren in den vergangenen Jahren immer mehr Aufmerksamkeit (vgl. Kunze 2016; Pieper, Frei, Hauenschild & Schmidt-Thieme 2014; Wittek, Rabe & Ritter 2021), da sie an der Schnittstelle zwischen theoretischen Betrachtungen und praktischem Tun angesiedelt sind und dadurch zum „Setting der Reflexion‘ über Praxis“ (Schmidt & Wittek 2019, S. 29) avancieren.

Neben dem Erfahrungswissen und Können geht es bei der Thematisierung von Reflexion (im Rahmen von *Fallarbeit*) wesentlich um eine kritisch-reflexive Haltung und darum, die (eigene) Praxis, aber auch die Theorie und sich selbst zu hinterfragen und so einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus auszubilden (vgl. Helsper 2001, S. 12). Die hohe Bedeutung, die der Reflexion in der Lehrpersonenbildung zugeschrieben wird, liegt gerade nicht nur in der Lösung des Theorie-Praxis-Problems bzw. Wissen-Können-Problems begründet (vgl. Häcker 2017, S. 22), sondern ebenfalls in den Anforderungen unterrichtlichen Handelns. Die Lehrtätigkeit selbst verlangt nach einem angemessenen – notwendig reflektierten – Umgang

mit der antinomischen Struktur des pädagogischen Handelns (vgl. Helsper 2002). Zudem ist das Handeln der Lehrperson legitimationspflichtig und die Bezugnahme auf wissenschaftlich abgesichertes Wissen für die Begründung erforderlich (vgl. Helsper 2001, S. 11).

Fraglich bleibt, worum es sich bei der Forderung nach einem ‚Mehr‘ an Reflexionsvermögen handelt: nimmt die Steigerung Bezug auf die Häufigkeit von Reflexionsprozessen oder wird vielmehr die inhaltliche Ebene und damit die Qualität und Häufigkeit von Bezügen angesprochen (vgl. Häcker 2017, S. 30)? All diese Überlegungen zu Ziel und Nutzen des Konzepts der Reflexion sowie der wissenschaftlichen und institutionellen Konsolidierung in der Lehrpersonenbildung zeichnen ein einheitlich positives Bild. Zunehmend werden jedoch auch Stimmen laut, die ihm skeptisch begegnen. So warnt Häcker (2017) vor dauerreflexiven Zuständen (vgl. ebd., S. 29) und Neuweg (2007) konstatiert, dass der Reflexionsdruck dafür sorgt, dass durch das ständige In-Beziehung-Setzen von Denken und Tun und deren Überlagerung das Handeln letztlich blockiert wird (vgl. ebd., S. 11). Gleichzeitig wird die Verantwortlichkeit der (beruflichen) Entwicklung durch das Markieren der (angehenden) Lehrpersonen als reflexionsbedürftig an ebendiese übertragen. Es besteht die Gefahr, Widersprüchlichkeiten und Probleme, die systemimmanent sind, in gewisser Weise an das Subjekt als personenspezifische heranzutragen (vgl. Matter & Brosziewski 2014, Reh 2008).

Obwohl Reflexion und Reflexivität als so bedeutsam für den Aufbau der professionellen Handlungskompetenz erscheint und die Bedeutung, Ziele sowie der Nutzen von Reflexion in der Lehrpersonenbildung vielfach diskutiert werden, liegen bislang nur wenige empirische Befunde darüber vor, was tatsächlich passiert, wenn in universitären Lehr-Lern-Settings reflektiert werden soll (z. B. Berndt, Häcker & Leonhard 2017; Brack 2019, Küper 2022, Völschow & Kunze 2021). Sowohl bei Untersuchungen zum Wissens- als auch zum Kompetenzerwerb werden ‚Wissen‘ und ‚Kompetenz‘ als individuelles Ergebnis zum Gegenstand gemacht sowie in Bezug zu den gebotenen Lerngelegenheiten in universitären Lehrveranstaltungen als Wirkfaktoren gesetzt. Vorherrschend ist hier eine subjektzentrierte Perspektive. Inwiefern sich das Wissen und Können der Lehramtsstudierenden in der ersten Phase in den *Situationen* – und konkret in den *Praktiken* selbst – zeigt, ist demgegenüber wenig erforscht:

„Was unter Reflexion programmatisch zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Kontexten sowie im Rahmen unterschiedlicher theoretischer (schulpädagogischer) Ansätze verstanden wird, ist dabei bislang ebenso wenig breit thematisiert wie die Frage nach den Vollzugswirklichkeiten von Reflexion in unterschiedlichen Feldern als ein besonderes Nachdenken über eine Frage in Relation zu bestimmten Erwartungen und dem eigenen Vermögen“ (Reintjes & Kunze 2022, S. 10).

Bislang sind nur wenige Arbeiten publiziert worden, die die Rekonstruktion der Praktiken der Lehrpersonenbildung fokussieren (vgl. Bennewitz 2014; Brack 2019; Dzengel 2016; Wrana & Maier Reinhard 2012). Es ist das Anliegen des Dissertationsprojekts, genau diese Vollzugswirklichkeiten der Reflexionsgespräche in den Blick zu nehmen und weiterhin zu fragen, was dies für die Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen bedeutet. Im Kontext einer auf den Prozess fokussierenden Perspektive stehen vordergründig Fragen und Erklärungen des ‚Wie‘ der konkreten Praxis im Fokus und die in der Interaktion sichtbar werdenden Prozesse des Aufbaus jenes professionsbezogenen Wissens sind von Interesse.

In Bezug auf die Unterscheidung zwischen Wissen und Können und ihr Verhältnis zueinander zeigt sich der Blick auf die Praktiken als nützlich, „weil in der gekonnten Ausführung der Praktiken Wissen als Know-how sichtbar wird, ohne dass die Zuschreibung von Wissen an die Explizierbarkeit desselben gebunden wäre“ (Leonhard 2018, S. 85, siehe auch Neuweg

2004). Das Potenzial dieser *praxistheoretischen Perspektive* liegt weiterhin darin, dass versucht wird „‘Professionalisierungsprozesse’ als zentralen Gegenstand der Lehrpersonenbildung nicht *ex post* auf Basis von Befragungen zu rekonstruieren, sondern *in situ* zu beobachten, zu dokumentieren und zu verstehen“ (Leonhard 2018, S. 81). Es geht dann darum, einen neuen „Blick auf reale Handlungsvollzüge und deren Kontextgebundenheit“ (Bennewitz 2014, S. 277) werfen zu können. Eine Betrachtung der Praktiken in der universitären Lehrpersonenbildung hat für das Verständnis von Professionalisierung und Profession demnach insofern eine normative Befreiung zur Folge, als Professionen kulturtheoretisch als etablierte soziale Praxis verstanden werden (vgl. Wrana 2012b, S. 204). Das bedeutet, dass Professionalität nicht vorgängig (und damit normativ gesetzt) ist, sondern sich in den Praktiken zeigt und über die Bezugnahme auf bestimmte Wissensordnungen aufgeführt wird. Reflexion als soziale Praxis zu begreifen, bedeutet, dass diese „nicht als intellektuelles Vermögen, als geistige Leistung von weltlosen Subjekten gesehen [wird], sondern als gelungene Form der Partizipation in einer bestimmten Praxisgemeinschaft, die reflexive Praktiken einführt und vollzieht“ (Rosenberger 2017, S. 193). Reflexion ist dabei als Ausdruck – und nicht als Produktionsweise von Subjektivität – zu verstehen, denn das Subjekt wird als sich performativ hervorbringend und immer wieder (in der Praxis) erzeugend und nicht als immer schon gegeben verstanden (vgl. Häcker 2017, S. 25). Gerät also die Tätigkeit des Reflektierens als Komplex von Praktiken der Reflexion in ihrem Vollzug in den Blick, wird das Subjekt-Werden (Lehrer:in-Werden) und weniger das Subjekt-Sein (Lehrer:in-Sein) fokussiert. Aus dieser Perspektive heraus geht es also insbesondere darum, Professionalisierungs- und Reflexionsprozesse empirisch zu erkunden und zu beschreiben, statt normativen Setzungen zu folgen (vgl. Bennewitz 2014, S. 277).

## 1.2 Zielsetzung, Fragestellung und forschungsmethodisches Vorgehen

Im Fokus des Dissertationsprojekts stehen Reflexionsprozesse in der konkreten Seminarinteraktion (*in-situ*), diese werden als *diskursive Praktiken* verstanden und in Form von Äußerungen analysiert. Dazu liegen Videografien eines Seminars an einer deutschen Universität vor, in dem Unterrichtssequenzen durch Studierende geplant und ‚aufgeführt‘, d. h. simuliert und anschließend gemeinsam im Rahmen der Lehrveranstaltung reflektiert wurden. Die Lehrveranstaltung ist einem kasuistischen Lehr-Lernformat zuzuordnen, da der konkrete Fall in Form des sogenannten ‚Rollenspiels‘ als Reflexionsanlass genutzt werden soll. Das Universitätsseminar „Gestaltung und Reflexion von Unterricht“ wird als Ort dieser Reflexionsgespräche verstanden, die wiederum als konkrete, in Seminarinteraktionen situierte Praktiken aufgefasst werden.

Das zentrale Anliegen der Arbeit besteht darin, die Vollzugslogik der lokalen Praxis und damit die Prozesse der Hervorbringung der konkreten Seminarwirklichkeit zu rekonstruieren. Ziel ist weiterhin, Existenzbedingungen des Sicht- und Sagbaren im Rahmen der institutionell gerahmten Reflexionen aufzeigen zu können. Zudem sollen Aussagen über Professionalisierungsprozesse getroffen werden, wobei diese als „Prozesse des Involviert-Werdens“ (Wrana 2012b, S. 204) in ein von Professionen ausgebildetes Wissensfeld verstanden werden. Dieses Involviert-Werden geht mit Positionierungen in den jeweiligen Feldern einher und zeigt sich über Subjektivierungen und Wissensordnungen, auf die sich die Sprechenden beziehen.

Im Kern wird die Frage verfolgt, *wie sich die Seminarteilnehmenden in den Reflexionsgesprächen professionalisieren und wie sie im Rahmen einer reflexiven Lehrpersonenbildung professionalisiert*

werden. Genauer soll herausgearbeitet werden, auf *welche Art und Weise in der universitären Praxis Gegenstände eingebracht, als gültige behauptet und wie über Adressierungen sowie Positionierungen der Teilnehmenden Subjekte hervorgebracht werden.*

Dazu ist zu fragen:

- Wie werden in den Äußerungen der Beteiligten bestimmte Gegenstände hervorgebracht und auch in Bezug zueinander gesetzt? Wie wird etwas zum Gegenstand von Reflexion gemacht?
- Wie wird dadurch (welches) Wissen in den Reflexionsgesprächen hervorgebracht, bearbeitet, entwickelt und legitimiert?
- Wie wird in den Äußerungsakten auf die beteiligten Akteur:innen der Praktik Bezug genommen?
- Zu was werden die Lehramtsstudierenden in dem Universitätsseminar gemacht und wie werden sie dazu gemacht?

Diese Fragen werden unter Kapitel 4.1 weiter ausgeführt und unterlegt.

Die Arbeit nutzt zur Beantwortung der Fragen einen qualitativen Forschungsansatz. Es wird eine praxistheoretische Perspektive eingenommen, sodass die implizite Logik von sozialen Praktiken und insbesondere die praktische Herstellungsleistung und ihre Vollzugslogik untersucht werden kann (vgl. Reckwitz 2003; Schatzki, Knorr Cetina & Savigny 2001). Dazu bedarf es eines sequenzanalytischen Vorgehens, die Transkripte werden turn-by-turn analysiert, um über den realzeitlichen Verlauf der Interaktion die impliziten Wissensbestände herauszuarbeiten (vgl. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand 2020, S. 166 ff.). Um zudem die Wissensordnungen und Subjektivierungen herausarbeiten zu können, wurde auf die Methode der Analyse diskursiver Praktiken nach Wrana (2012b, 2014a) zurückgegriffen sowie die Heuristik zur Adressierungsanalyse nach Reh & Ricken (2012) und die Erweiterung dieser Heuristik nach Kuhlmann, Ricken, Rose, Otzen (2017) verwendet. Das Datenkorpus umfasst insgesamt rund sechzehn Stunden Videomaterial, wobei vier Unterrichtssimulationen dokumentiert sind.

### 1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile, wobei diese durch einen einleitenden Teil und einen Ausblick gerahmt sind. Der erste Teil ist als theoretische Annäherung an das Konstrukt der Reflexion zu verstehen und beleuchtet die gegenstandstheoretischen Annahmen sowie Reflexion als diskursive Praxis.

Dazu werden im *zweiten Kapitel* Reflexionsgespräche in universitären Lehrveranstaltungen in den Blick genommen. Zunächst erfolgt hierzu eine Beschreibung der Theorielinien der Professionstheorien, um die in der Arbeit eingenommene kulturtheoretische bzw. praxistheoretische Perspektive im Kontext von Professionalisierung verorten und abgrenzen zu können. Anschließend wird nicht nur der Reflexionsbegriff fokussiert, sondern vor allem die Bedeutung von Reflexion und Reflexivität für die Lehrpersonenbildung herausgearbeitet. Zu diesem Zweck wird Reflexion als Bestandteil der ersten Phase der Lehrpersonenbildung vorgestellt sowie Forschungsbefunde, aber auch Herausforderungen und Grenzen einer reflexiven Lehrpersonenbildung diskutiert.

Das *dritte Kapitel* bezieht sich auf die zugrundeliegenden methodologischen Grundannahmen und nimmt eine Darstellung des Untersuchungsgegenstands vor. Es wird erläutert, was

es bedeutet, Reflexion als diskursive Praxis in den Blick zu nehmen. Bevor im *vierten Kapitel* in einem Fazit das Potenzial einer kulturtheoretischen Perspektive auf Professionalisierungsprozesse und Reflexionsgespräche herausgearbeitet werden kann, erfolgt die Darstellung der praxistheoretischen Grundlagen, sowie des Konzepts der diskursiven Praktiken und der Praktiken der Subjektivierung in Kapitel drei.

Im zweiten Teil der Arbeit wird in *Kapitel fünf* das Forschungsdesign und das forschungsmethodische Vorgehen expliziert. Zuerst erfolgt die Darstellung des Erkenntnisinteresses und die Präzisierung der Forschungsfragen. Ausgehend davon werden der Kontext und die Genese des Datenmaterials thematisiert und das Universitätsseminar „Fachdidaktik meets Erziehungswissenschaft“ vorgestellt sowie in seiner hochschuldidaktischen Konzeption dargestellt. Die Datenerhebung und Datenaufbereitung wird anschließend nachgezeichnet und es erfolgt die Vorstellung des Datensatzes sowie die Begründung der Fallauswahl, um am Ende des vierten Kapitels das methodische Vorgehen der Analyse diskursiver Praktiken in den Schritten der Sequenzierung und Rekonstruktion der Wissensordnungen bzw. Subjektivierungen aufzuzeigen.

Ebendiese Rekonstruktionen sind Bestandteil des *sechsten Kapitels*, wobei zuerst das Verlaufsschema der Seminarinteraktion Darstellung findet. Anschließend werden die Rekonstruktionen ausgewählter Fälle zu Reflexionen aus der individuellen und kriteriengeleiteten Perspektive vorgestellt und im darauffolgenden *siebten Kapitel* verglichen, gebündelt und Theoriebezüge hergestellt. Ziel dieses Kapitels ist es, die Formen diskursiver Praktiken herauszuarbeiten und die Wissensordnungen sowie Subjektivierungsweisen über die Einzelfallanalysen hinaus zu charakterisieren.

Der dritte Teil der Arbeit beleuchtet den theoretischen Ertrag der Studie für eine reflexive Lehrpersonenbildung, indem die Befunde (kritisch) diskutiert und theoretisch angebunden werden. In *Kapitel acht* findet eine Diskussion der Befunde bezüglich der Reflexionsgegenstände und -subjekte in der Reflexionspraxis in Differenz zum aus der Literatur herausgearbeiteten Reflexionsideal statt. Die Ergebnisse werden weiterhin hinsichtlich der Frage von Professionalisierung diskutiert und das methodische Vorgehen wird kritisch reflektiert. Daraus können dann Implikationen für die Lehrpersonenbildung abgeleitet und mit einem Ausblick abgeschlossen werden.

## Teil I:

# Reflexion als diskursive Praxis in der ersten Phase der Lehrpersonenbildung – theoretische und methodologische Konzepte

## 2 Reflexionsgespräche im Universitätsseminar – Professionalisierung durch Reflexion?!

Im Rahmen der ersten Phase der Lehrpersonenbildung wird, wie bereits angesprochen, „eine umfassende Förderung des Reflexionsvermögens angehender Lehrkräfte“ (Herzmann & König 2016, S. 157f.) gefordert. Reflexivität wird dabei als „Bewusstsein über das eigene Tun (...) oft als Schlüsselkompetenz von Professionalität aufgefasst“ (Combe & Kolbe 2008, S. 859), um vor allem die besonderen Handlungsanforderungen des Lehrberufs verstehen und bewältigen (vgl. Reh & Rabenstein 2005, S. 47) sowie „situationsbezogen, kontextsensibel und fallbezogen“ (Kunze 2016, S. 97) handeln zu können. Wird von einer prinzipiellen Differenz zwischen Wissen einerseits und Können andererseits ausgegangen, zeigt sich die Bedeutung von Reflexion in der Transformation von implizitem Handlungswissen zu explizitem Wissen (vgl. Neuweg 2011, S. 466ff.; siehe auch Korthagen 2001, S. 53). Es geht dann darum, handlungspraktische Erfahrungen nicht nur zu machen, um pädagogische Professionalität zu ermöglichen, sondern diese auch kritisch zu reflektieren und auf wissenschaftliches Wissen zu beziehen (vgl. Herzog 1995, S. 271). Überdies ist Reflexion bedeutsam, wenn es um die Legitimationspflicht pädagogischer Interventionen und deren (Neben)Wirkungen geht (vgl. Helsper 2001, S. 11; Herzog 1995; Schäfer 2005, S. 9 ff.). Obwohl in Bezug auf die Bedeutsamkeit von Reflexion Einigkeit zu herrschen scheint, ist das Begriffsverständnis eher von Uneinheitlichkeit geprägt, da sich der Begriff oftmals auf differente Konstrukte bezieht (vgl. Herzog 1995, S. 253 f.).

Das erste Kapitel beleuchtet die Bedeutung von Reflexion und Reflexivität für die Lehrpersonenbildung (2.2) und nimmt dazu den Reflexionsbegriff näher in den Blick, um die unterschiedlichen Verwendungsweisen zu diskutieren (2.2.1). Anschließend wird Reflexion als Bestandteil der ersten Phase der Lehrpersonenbildung vorgestellt (2.2.2) und dann werden sowohl Forschungsbefunde (2.2.3) als auch Herausforderungen und Grenzen einer reflexiven Lehrpersonenbildung (2.2.4) dargestellt. Wie sich zeigte, ist die Analyse von Reflexionsprozessen eng mit Fragen der Professionalisierung verknüpft, da ihnen eine hohe Bedeutsamkeit für letztere zugesprochen wird. Angesichts dessen wird zuerst eine professionstheoretische Verortung vorgenommen (2.1), indem zunächst allgemein Theorielinien der Professionstheorien

nachgezeichnet werden, um letztlich die kulturtheoretische (praxistheoretische) Perspektive verorten und abgrenzen zu können, bevor diese Perspektive als methodologischer Bezugspunkt der Arbeit im dritten Kapitel näher erläutert wird.

## 2.1 Thematisierungsweisen von Professionalisierung im Lehrberuf

Verbunden mit der Frage nach Professionalisierung ist nicht nur die Thematisierung von Professionalität, sondern zuvorderst die Bestimmung des Professionsverständnisses. Dabei ist sowohl der gesellschaftliche Kontext angesprochen als auch das professionelle Selbstverständnis. Das klassische Konzept von Professionen ist Terhart (2011) zufolge gerade für pädagogische Berufe – insbesondere den Lehrberuf – ungeeignet, bezieht es doch Aspekte von Freiheit (z. B. von bürokratischen Staatsapparaten) oder Freiwilligkeit (z. B. der Patient:innen) ein und lässt die klare Abgrenzung von Alltagswissen und spezifischem Wissen als unsicher erscheinen (vgl. ebd., S. 205). Mit der Abwendung vom klassischen Professionsbegriff als Merkmalszuordnung ging eine Hinwendung zur Fokussierung der Lehrarbeit vorstatten: in den Blick gerät nun das berufliche Handeln, die berufliche, pädagogische Handlungspraxis selbst, um den professionellen Charakter des Lehrberufs zu bestimmen (vgl. ebd.). Dabei wird „die Frage nach den Berufsvollzügen bzw. die in Berufsvollzüge fundierten Handlungslogiken“ (Gildemeister 1992, S. 213) zentral. Indessen könnte davon ausgegangen werden, dass sich eine einheitliche Professionstheorie entspinnt, der eine Beschreibung der Handlungspraxis und ihrer strukturellen Bestimmtheit zugrunde liegt. Das Gegenteil ist der Fall. Entlang der genannten Ausgangssituation hat sich eine Reihe von Ansätzen zur Bestimmung von Professionalität herausgebildet, die auf unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche Definitionen und Theorien Bezug nehmen und sich damit einhergehend differenter Methodologien und Forschungsmethoden bedienen. Eine Systematik dieser Ansätze ist u. a. bei Helsper & Tippelt (2011), Ophardt (2006) sowie Reinisch (2009) zu finden. Bei all den Differenzen verbindet die Ansätze ihre voraussetzungsreiche Sicht auf Professionalität (als *Professionstheorie*): Es liegt immer eine Idee davon zugrunde, was als professionell oder als weniger professionell zu gelten hat – auch wenn das Konstrukt sehr unscharf ist. Dabei werden zur Bestimmung und Erklärung unterschiedliche Konzepte herangezogen – Kompetenzen, Wissensbestände, Orientierungen und Einstellungen oder die Bewältigung von Krisen aufgrund vorhandener Antinomien sowie der Zusammenhang zwischen biografischer und beruflicher Entwicklung bzw. Bewältigungsstrategien. Diese Konzepte finden sich in den drei grundlegendsten respektive breit rezipierten Professionstheorien wieder, die nachfolgend kurz vorgestellt werden.

Der *strukturtheoretische Professionsansatz* geht von einer funktionalen Differenzierung aus und stellt die Strukturlogik professionellen Handelns im Rahmen eines Arbeitsbündnisses sowie die spezifischen Bedingungen in den Fokus. Ausgangspunkt ist das Modell autonomer Lebenspraxis, welches als Strukturort einer „systematischen Erzeugung des Neuen“ (Overmann 1996, S. 81) durch Strategien der Krisenbewältigung fungiert. Professionalität zeigt sich als sachgerechter Umgang mit den Antinomien des Lehrerhandelns, im professionellen Handeln zeigt sich die Bearbeitung von Geltungsfragen und die Einbindung der Lehrpersonen in ein Arbeitsbündnis (vgl. Ophardt 2006, S. 13).

Die *Biografieforschung* hat die Lebens- und Berufsgeschichten der jeweiligen handelnden Akteur:innen zum Gegenstand, mit dem Ziel der Analyse des „Zusammenspiels von Biographie und beruflicher Entwicklung“ (Fabel-Lamla 2004, S. 120), wobei der soziale, aber auch der institutionelle Kontext berücksichtigt werden.

Im Kontext des *kompetenzorientierten Ansatzes* wird nicht auf das (kompetente) Verhalten einer Lehrkraft fokussiert, sondern Kompetenzen als erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten gefasst, die notwendig für die Bearbeitung spezifischer Aufgaben und Problemlöseprozesse sind (vgl. König 2020, S. 163). Als psychologisches Konstrukt kann Kompetenz mittels testdiagnostischer Erhebungsinstrumente operationalisiert werden, sodass mithilfe von Indikatoren auf den Ausprägungsgrad der jeweils untersuchten Kompetenz geschlossen werden kann (vgl. ebd.).

Im Handbuch für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Cramer, König, Rothland & Blömeke 2020) werden insgesamt neun verschiedene Ansätze – ausgehend von der Frage nach dem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis – ausgeführt und vorgestellt. Neben dem schon genannten strukturtheoretischen, (berufs)biografischen und kompetenzorientierten Ansatz finden sich ebenfalls der Persönlichkeitsansatz, das Prozess-Produkt-Paradigma, das Expertise-Paradigma, der Wirksamkeits-Ansatz, praxistheoretische Perspektiven und der Ansatz der Meta-Reflexivität. Die Frage nach der Professionalisierung in der Lehrpersonenbildung ist noch immer strittig, was sich in der Kontroverse zwischen Baumert & Kunter und Helsper zeigt (vgl. Baumert & Kunter 2006; Helsper 2007) und damit besonders in der Bezugnahme auf entweder strukturtheoretisch-antinomische oder kompetenztheoretische Theorien. Angesichts dessen kann wohl weniger von Theorielinien und eher von Theoriefronten gesprochen werden. Die noch recht junge Perspektive der Meta-Reflexivität hat zum Ziel, genau das aufzulösen: Es geht darum, die unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätze nicht nur in ihren Eigenlogiken verständlich zu machen, sondern das Verhältnis dieser untereinander zu bestimmen (vgl. Cramer 2020, S. 204). Meta-Reflexivität ist definiert als die

„Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können sowie konsistente, exemplarisch-typisierende Deutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können. Unter Rekurs auf diese exemplarisch-typisierenden Deutungen können in der Schule angemessene situative Deutungen und darauf aufbauend situationsadäquate Handlungsoptionen entwickelt werden. Das Treffen von Handlungsentscheidungen und das Handeln selbst kann unter Rekurs auf diese Handlungsoptionen erfolgen“ (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich 2019, S. 410).

Für die vorliegende Arbeit ist die Perspektive der Meta-Reflexion deshalb interessant, weil sie sich explizit auf Reflexion bezieht: Professionalität bedeutet, nicht nur das eigene Wissen sowie die eigenen Überzeugungen und das eigene Handeln zu reflektieren, sondern dies in Anbetracht der Tatsache zu tun, dass es immer mehrere Deutungen und damit mehrdeutige Erkenntnisse gibt, wobei diese unterschiedlichen Perspektiven am Ende produktiv relationiert werden sollen (vgl. Cramer 2020, S. 205, siehe auch Cramer et al. 2019, S. 403 ff.). Dabei wird auch hier wieder auf den Moment der Ungewissheit pädagogischen Handelns verwiesen und Reflexion als Mittel der Analyse der pädagogischen Praxis aufgerufen, um letztlich ein Orientierungswissen zu erzeugen, das ein angemessenes Handeln in der Situation und die Reduzierung von Kontingenz möglich macht (vgl. Luhmann & Schorr 1982). Vor diesem Hintergrund wird eine professionelle Lehrperson entworfen, die mit dieser Ungewissheit sicher umgehen kann, indem sie als Grundlage ihrer Handlungsentscheidungen exemplarische Deutungen gewinnen, unter Bezugnahme auf das Handlungsfeld ‚Schule‘ daraus situative Deutungen generieren kann und sich gewiss bleibt, dass Praxis immer mehrdeutig ist und

deshalb Theorie nicht einfach auf Praxis projiziert werden kann (vgl. Cramer 2020, S. 205). Schließlich manifestiert sich Meta-Reflexivität „im sicheren Umgang mit Ungewissheit“ (ebd., S. 207).

Keine der Professionstheorien verfolgt den Anspruch, gelingende pädagogische Praxis direkt anzuleiten, sondern nimmt eine mögliche Perspektive auf Professionalität ein (vgl. ebd., S. 212). Das tut sie, indem die Praxis, das Handeln in ihr und die handelnden Akteur:innen analysiert werden, um Zusammenhänge herzustellen und zu verstehen und letztlich zu Theoriebildung beizutragen.

Einen Blick auf Professionalisierung, der die *konkrete Praxis* dieses Prozesses fokussiert, bietet die praxistheoretische Perspektive, die sich explizit nicht als *professionstheoretischer* Ansatz versteht (vgl. Bennewitz 2020; Drechsel & Bennewitz 2023, Leonhard 2018), sondern die *Professionspraxis* in den Vordergrund stellt. Sie zielt „auf die Analyse und Beschreibung sozialer Praxis“ und bietet „einen spezifischen Zugang zu (hochschulischer) Realität, ohne jedoch einen Ansatz zur Bestimmung und (Er)Klärung von Professionalität darzustellen“ (Bennewitz 2020, S. 188). Was es nun bedeutet, diese Perspektive vordergründig auf Reflexionsgespräche im Rahmen von Professionalisierung in der ersten Phase einzunehmen, soll in den nachfolgenden Kapiteln des ersten Teils der Arbeit erarbeitet und abschließend in Kapitel vier diskutiert werden.

## 2.2 Reflexive Lehrpersonenbildung – zur Bedeutung von Reflexion

Die hohen Bedeutungszuschreibungen von Reflexion für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen und von Reflexivität für professionelles Handeln in unterrichtlichen Interaktionen scheint ungebrochen. Dies zeigt sich nicht nur an der häufig zitierten Formel „Professionalität durch Reflexivität“ (Reh 2004, S. 363), sondern auch an zahlreichen (internationalen) Publikationen, die im Anschluss an den *reflective turn* (vgl. Schön 1991) entstanden sind und sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit reflexiver Lehrpersonenbildung auseinandersetzen (vgl. hierzu Berndt, Häcker & Leonhard 2017; Calderhead & Gates 1993; Combe & Kolbe 2008; Dick 1996; Dirks & Hansmann 1999; Helsper 2001; Korthagen 2001; Neuweg 2011; Reintjes & Kunze 2022; Roters 2012; Zeichner & Liston 2010). Sie unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der Theorietraditionen, aus denen heraus die Lehrpersonenbildung erforscht wird, sondern beziehen sich auf differente Ausbildungsstrukturen (Schulnähe oder Universitätsnähe) und Abschnitte des Professionalisierungsprozesses (erste Phase, zweite Phase, dritte Phase) (vgl. Häcker 2017, S. 22). Da in der vorliegenden Arbeit die erste Phase der Lehrpersonenbildung fokussiert wird, steht nachfolgend die Bedeutung von Reflexion und Reflexivität für genau diese Phase der Professionalisierung im Vordergrund. Welche Begründungen und Ziele sind damit verknüpft? Wie wird in Bezug auf Professionalisierung, Professionalität oder professionellem Handeln argumentiert? Diesen Fragen widmet sich der vorliegende Abschnitt.

Ausgangspunkt ist zunächst die schon dargestellte Forderung nach einer umfassenden „Förderung des Reflexionsvermögens angehender Lehrkräfte“ (Herzmann & König 2016, S. 157f.) sowie die Markierung von Reflexivität als Schlüsselkompetenz für Professionalität (vgl. Kolbe & Combe 2008, S. 891). Um Handlungsfähigkeit in einem von Komplexität und Kontingenz geprägten Feld, für das Antinomien, Dilemmata und Paradoxien (vgl. Helsper 2002) charakteristisch sind, herzustellen (vgl. Korthagen 2001, S. 53; Neuweg 2011, S. 466ff.), erschließt sich die Bedeutung von Reflexion insbesondere in der Transformation impliziten

Handlungswissens in explizites Wissen. Die handlungsleitende Bedeutung des impliziten Wissens zeigt sich zuvorderst darin, dass das Handeln in Bewährungs- oder Drucksituationen vorrangig vom impliziten Wissen gesteuert wird und theoretische Bezüge sowie resultierende Handlungsalternativen nicht verfügbar sind (vgl. Wahl 1991). Erst, wenn ein „Wechselspiel von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren“ (Neuweg 2005, S. 220) stattfindet, kann dieses Handeln als professionell bezeichnet werden. Auf Basis der Bedeutung des impliziten Wissens wird die Notwendigkeit deutlich, dass Lehrkräfte in Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen, aber auch dem eigenen Erleben gehen (vgl. ebd., S. 222). In dieser Auseinandersetzung ist sowohl „eine Kultur der Einlassung“ auf Praxis, als auch eine „Kultur der Distanzierung“ (ebd.) gefordert. Charakterisiert ist erstere durch Offenheit für Neues und Irritationen, während es bei letzterer darum geht, in Distanz zu der Praxis zu treten und das Handeln zu reflektieren (vgl. ebd.).

Wie bereits dargestellt wird das Erreichen pädagogischer Professionalität im Kontext der kritischen Reflexion der gemachten handlungspraktischen Erfahrungen gebracht sowie der Bezugnahme dieser auf wissenschaftliches Wissen (vgl. Herzog 1995, S. 271). Als bedeutsam gilt Reflexivität demnach nicht nur für den Aufbau des professionellen Könnens, sondern auch in Bezug auf das professionelle Handeln und dessen Weiterentwicklung (vgl. Häcker 2017, S. 21). Zudem zeigt sich hier die Forderung, mithilfe von reflexiven Momenten nicht nur *Wissen* in Bezug zu *Können* zu setzen, sondern auch Theorie und Praxis zu verknüpfen, obwohl der Zusammenhang selbst als empirisch noch nicht beantwortet gilt (vgl. Neuweg 2011, S. 451 ff.). Wie wird Reflexion nun zum Bezugspunkt zwischen handlungspraktischen Erfahrungen und wissenschaftlichem Wissen? Verschiedene Modelle für die Relation von wissenschaftlichem und handlungsbezogenem Wissen legen Dewe, Ferchhoff & Radke (vgl. 1990, S. 299 ff.) vor, wobei sie zwischen *technischem Transfer* (Transfer von theoretisch-wissenschaftlichem Wissen auf professionelles Handeln), *Transformation* (Integration einer Wissensform in die andere) und der *Vermittlung dritter Bereiche* (Theorie und Praxis münden in einen dritten Wissensbereich) unterscheiden. Grundlegend für das Verständnis und die Anwendung dieser modellhaften Vorstellung des Transfers ist zunächst die Frage nach dem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis. Sind sie als getrennt voneinander (Differenzthese), aufeinander aufbauend in einer Art Reihenfolge (Fundierungsthese) oder als zeitgleich nebeneinanderstehend (Parallelisierungsthese) zu betrachten (vgl. Neuweg 2004)? Dabei gilt es nicht, diese Frage generell zu beantworten, da jeder These ein gewisser Wahrheitsanspruch innewohnt (vgl. ebd.), sondern vorab zwischen diesen Möglichkeiten zu unterscheiden. Für das Verhältnis von Wissen und Können gilt dann das Gleiche wie für das Verhältnis von Theorie und Praxis: Die grundsätzliche Verschiedenheit der beiden Konstrukte bildet häufig die Grundlage für die Annahme einer hohen Bedeutung von Reflexion und Reflexivität (vgl. Häcker 2017, S. 33). Dies soll anhand zweier Konzeptionen der Bedeutung von Reflexion für die Lehrpersonenbildung von Herzog (1995) und Helsper (2001) kurz ausgeführt werden.

Herzog (1995) geht davon aus, dass vom Wissen „kein direkter Weg zum Handeln, von der Theorie keine gerade Linie zur Praxis“ (ebd., S. 263) führt und Handeln nicht das bloße Anwenden von Wissen ist. Er charakterisiert die Beziehung zwischen ihnen als motivational und nicht als logisch, sodass Wissen als Grund für das Handeln dient und begründet darauf aufbauend die Notwendigkeit von Praktika und Praxiserfahrung (ebd.). Diese sieht er ebenfalls als Anlass für Reflexion, die unbedingt nötig ist, um einen fallbezogenen Umgang mit dem vorhandenen Wissensrepertoire zu erreichen: „Lehrkräfte müssen lernen, die verschiedenen Wissensformen, auf denen ihre Tätigkeit basiert, situativ zu vermitteln, d. h. im konkreten

Fall auszumachen, welche Art von Wissen Erfolg verspricht und welche nicht“ (ebd., S. 264). Professionelles Wissen ist für ihn dabei immer situations- oder fallspezifisch organisiert, es ist implizit und eher im Handeln statt im Bewusstsein verfügbar (man weiß mehr als man sagen kann) (vgl. ebd., S. 262). Es kann von einem „knowledge-in-action“ (Schön 1983) gesprochen werden, welches sich in sogenannten Handlungsschemata zeigt und im Handeln erworben wurde (vgl. ebd.). Auch Neuweg knüpft hier an, wenn er auf die Professionalität von Lehrpersonen eingeht: „Professionell ist ein Lehrer in dieser Perspektive dann weder aufgrund seines Wissens noch aufgrund des schlichten Ausmaßes seiner Erfahrung, sondern erst, wenn er zudem einen analytischen Habitus ausgeprägt hat, also bereit ist, Handlungspraxis regelmäßig zu analysieren, zu evaluieren und gegebenenfalls zu verändern“ (Neuweg 2005, S. 220).

Mit Bezug auf den strukturtheoretischen Ansatz zeigt sich die Bedeutung von Reflexion in einer *doppelten Professionalisierung*, genauer der Ausbildung eines *doppelten Habitus*: zum einen dem *wissenschaftlich-reflexiven Habitus* und zum anderen dem Habitus des *routinisierten, praktischen Könners*, die beide reflexiv aufeinander bezogen werden müssen, damit sie sich beiderseits relativieren und begrenzen (vgl. Helsper 2001, S. 13). Diese beiden Habitus sind jeweils unterschiedlich verortet: bei dem wissenschaftlich-reflexiven Habitus bedarf es eines Ortes der Theorie, während der Habitus des routinisierten, praktischen Könners nach einem Ort der Praxis verlangt (vgl. Häcker 2017, S. 34). Es zeigt sich also auch hier eine grundlegend postulierte Differenz zwischen der Eigenlogik von Theorie und der Eigenlogik von Praxis, die nicht ohne Weiteres aufeinander bezogen werden können (vgl. ebd.), was reflexive Momente notwendig macht, um genau diese Bezugnahme zu ermöglichen.

Ein wichtiger Aspekt, der mit der Trennung der beiden Habitus einhergeht, ist die Unterscheidung zwischen der handlungsbelasteten praktischen Situation und der handlungsentlastenden Parkbank-Situation, die den Rahmen und damit die Grundlage für Reflexionen bietet (vgl. Helsper 2001, S. 13). Reflexion wirkt in diesen beiden Ansätzen vor allem als verbindendes Moment zwischen den beiden kategorial getrennten Einheiten Wissen-Können bzw. Theorie-Praxis, wodurch ihre Notwendigkeit deutlich wird.

Hinsichtlich der Bedeutung von Reflexion für die Kompetenz angehender Lehrpersonen konnten Studien außerdem belegen, dass Reflexionen diese in der Aus- und Weiterbildung unterstützen und fördern können (vgl. Rahm & Lunkenbein 2014; Svojanovsky 2017; Wyss 2013). Obwohl Lehramtsstudierende Reflexion als wertvoll und bedeutsam einschätzen (vgl. Raaflaub, Wyss & Hüsler 2019; Wyss 2013), zeigt sich eine eher schwach ausgebildete Reflexionskompetenz von (angehenden) Lehrpersonen (vgl. z. B. Gutzwiller-Helfenfinger, Aepli & Lötscher 2017; Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen 2016; Wyss 2013).

Aktuell erfährt das Thema Reflexion und Reflexivität aufgrund der Einführung von Praxissemestern in einer Reihe von Bundesländern (Weyland 2012) und der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention als „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung“ (Bundesregierung 2008) ein immer größeres Interesse (vgl. Häcker 2017, S. 23). Begründet werden kann dies einerseits mit dem damit einhergehenden erhöhten Praxisbezug (Theorie-Praxis-Relation) und andererseits mit der Steigerung der Herausforderung in Bezug auf die pädagogischen Handlungsanforderungen (inklusive Pädagogik). Reflektierende Praktika sollen dann dazu dienen, den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, ihre eigene Tätigkeit zu überdenken, aber auch Arbeitsbedingungen und die berufliche Sozialisation zu hinterfragen (vgl. Altrichter & Lobenwein 1999, S. 169). Dadurch sollen – so die Erwartungen – sowohl die Handlungskompetenz als auch das Professionswissen sowie die Problemlösekompetenz der Studierenden aufgebaut und weiterentwickelt werden (vgl. ebd.).

Es ist erstaunlich, dass trotz dieser positiven Zuschreibungen und Forschungserkenntnisse das Konzept der Reflexion bis heute unzureichend geklärt ist, denn so klar die Notwendigkeit von Reflexion für ein professionelles Handeln zu sein scheint, so heterogen wird der Begriff gebraucht (siehe Herzog 1995, S. 253 f.; Nguyen et al. 2014, S. 1177): „Notwithstanding the popularity of the concept of reflection, there is no consistency among theorists, researchers or teacher educators as to its precise meaning or application“ (Williams & Grudnoff 2011, S. 281). Über die unterschiedliche begriffliche Verwendung werden unterschiedliche Vorstellungen davon, was Reflexion meint, transportiert. Dadurch wird auch eine Bezugnahme der einzelnen Begriffsbestimmungen aufeinander erschwert (siehe auch Beauchamp 2006; Clarà 2015; Copeland, Birmingham, de la Cruz & Lewin 1993). Bengtsson merkt dahingehend an: „Reflection is today on everybody’s lips, and this has created the paradoxical situation that ‘reflection’ is often used in an unreflected manner.“ (2003, S. 295). Dies zeigt sich nicht nur in der Vielzahl an Konzeptualisierungen, die hinter dem Begriff ‚Reflexion‘ stehen, sondern ebenfalls in der großen Menge an verwandten Begrifflichkeiten im deutsch- und englischsprachigen Raum (ausführlich siehe Jahncke 2019, S. 36), z. B.: *Reflexionsfähigkeit* (vgl. Wyss 2008b, S. 1 f.), *reflexive Handlungsfähigkeit* (vgl. Dehnbostel 2001, S. 76 ff.; Gillen 2006, S. 78 ff.), *Reflexionskompetenz* (vgl. Abels 2011, S. 56; Herzmann & Proske 2014, S. 33; Hilzensauer 2017; Leonhard et al. 2010; Leonhard & Rihm 2011, S. 240 ff.; Lüsebrink & Grimminger 2014, S. 204 f.; Zimmermann & Welzel 2008), *Reflexivität* (vgl. Castaneda 1991, S. 95, Helsper 2001, S. 11; Lash 1996, S. 203 f.), *reflexive Handlungskompetenz* (vgl. Dehnbostel 2012, S. 12), *Selbstreflexion* bzw. *(Selbst)Reflexion* (vgl. Hilzensauer 2008, S. 7; Jahncke et al. 2018, S. 117 ff.; Wintersteiner 2002, S. 36 f.), *selbstreflexives Lernen* (vgl. Martschinke, Kopp & Hallitzky 2007, S. 9 f.), *Selbstreflexionskompetenz* (vgl. Pachner 2013a, S. 31; Pachner 2013b, S. 1 f.), *reflection* (vgl. Davis 2006, S. 281 ff.; Dewey 1933, S. 3 f.; Korthagen 1999, S. 193), *reflective practise* (vgl. Schön 1983), *reflective thinking* (vgl. Dewey 1933, S. 12) oder *self-reflection* (vgl. Dörner 1979, S. 101 ff.; Zimmermann 2008, S. 16). Diese Übersicht ließe sich noch erweitern, soll zunächst jedoch auf die begriffliche Unschärfe und die damit in Zusammenhang stehende konzeptionelle Unschärfe verweisen. Diese zeigt sich darin, dass Reflexion auf verschiedene Arten und Weisen verstanden werden kann: einerseits als Tätigkeit, aber auch als sich in Tätigkeiten vollziehend oder andererseits als kognitive Aktivität oder Kompetenz (Bengtsson 2003, S. 296). In verschiedensten Disziplinen und Bereichen wird dem Thema Reflexion eine hohe Bedeutung beigemessen, obwohl der konzeptionelle Hintergrund nicht immer ausreichend geklärt ist. In Bildungskontexten hat die konzeptuelle Ambiguität der Reflexion ihre Umsetzung und Operationalisierung zu einem komplexen Unterfangen gemacht (vgl. Van Beveren, Roets, Buysse & Rutten 2018). Die Verwendung des Begriffs ist sehr voraussetzungsreich, wie die nachfolgenden Kapitel zeigen werden. Diesen Befund sehen Berndt, Häcker & Leonhard im Rahmen der Lehrpersonenbildung kritisch und hinterfragen die hohe Bedeutungszuschreibung bei gleichzeitiger Unbestimmtheit eines inneren Kerns:

„Handelt es sich bei Reflexion um eine Kategorie, der für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung tatsächlich eine analytische Kraft zukommt, oder handelt es sich vielmehr um ein ‚Plastikwort‘ im Sinne Pörksens (vgl. 2011), das durch seine hohe semantische Formbarkeit einen großen ‚Bedeutungshof‘ aufweist, gleichzeitig aber einen bestimmbareren Kern vermissen lässt (vgl. ebd., 22)?“ (2017, S. 11).

Aus dem Postulat eines fehlenden Kerns ergibt sich zunächst die Frage, was mit ‚Reflexion‘ und ‚Reflexivität‘ letztlich gemeint ist – und welche Grenzen bei der begrifflichen Bestim-