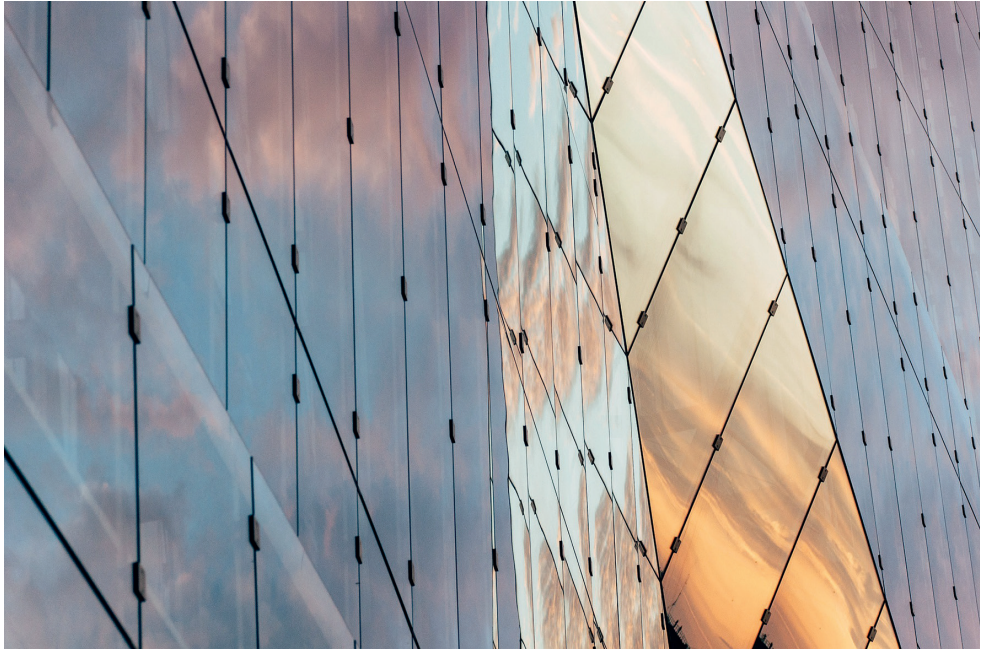


**Studien zur Professionsforschung
und Lehrer:innenbildung**



Sarah Drechsel

Professionalisierung durch Reflexion

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

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.

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, Spreau.

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
1 Einleitung	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

2 Reflexionsgespräche im Universitätsseminar – Professionalisierung durch Reflexion?!	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
3 Reflexion als diskursive Praxis	60
3.1 Praxistheoretische Grundlagen	60
3.2 Diskursive Praktiken	66
3.3 Praktiken der Subjektivierung	72
4 Fazit: Professionalisierung und Reflexion unter kulturtheoretischer Perspektive	76

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

5	Forschungsdesign und methodisches Vorgehen	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
6	Rekonstruktionen von Reflexionsgesprächen der universitären Lehrveranstaltung	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
7	Vergleich und Bündelung der Rekonstruktionen	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

8 Diskussion und Theoretisierung der Befunde	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
Anhang	245
Danksagung	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.

Trotz der anhaltend hohen Bedeutung von Reflexion für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen bleibt weitgehend ungeklärt, was – und vor allem wie – etwas im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen zum Gegenstand von Reflexion gemacht wird und wie dabei die Akteur:innen subjektiviert und letztlich professionalisiert werden. Die vorliegende Studie untersucht die konkrete universitäre Praxis als in-situ-Prozess, indem sie Reflexionsgespräche als in der Seminarinteraktion konkret stattfindende diskursive Praktiken aus einer kulturtheoretischen Perspektive empirisch rekonstruiert. Das Konzept der videografierten Lehrveranstaltung ist in kasuistische Lehr-Lernformate einzuordnen. Für die Analyse der Reflexionsgespräche wurden mithilfe eines sequenzanalytischen Vorgehens die diskursiven Praktiken sowie die sich darin zeigenden Wissensordnungen und Subjektivierungen herausgearbeitet. Diese 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, jedoch eher vor dem Hintergrund eines ‚Bereits-Lehrer:in-Seins‘, das noch optimiert werden muss, denn eines ‚Lehrer:in-Werdens‘.



Die Autorin

Sarah Drechsel, Dr. phil., studierte Chemie, Mathematik und Erziehungswissenschaften an der TU Dresden. Nach Abschluss des Masterstudiengangs arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Kassel, seit 2020 an der TU Dresden. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Professionsforschung, kasuistische Lehr-Lern-Settings, Schulentwicklung, Berufsorientierung und rekonstruktive Methoden der qualitativen Sozialforschung.

