

# Allgemeiner Teil

Judith Küper

## Missglückte Distanzierung? Praktische pädagogische Reflexion als theoriefähiges Phänomen in Relation zum dominanten Reflexionsideal im Lehrerbildungsdiskurs

### Zusammenfassung

Dieser Beitrag fragt danach, inwiefern die Art und Weise, wie pädagogische Praktiker\*innen ihr Handeln reflektieren, aufschlussreich für die Theoretisierung praktischer pädagogischer Reflexion sein kann. Dieses Vorhaben fußt auf der Beobachtung, dass das im Lehrerbildungsdiskurs dominante Reflexionsideal nicht zu dem passt, was in schulpraktisch verorteten Reflexionssituationen passiert: Reflexion wird in unterschiedlichen Argumentationskontexten des Lehrerbildungsdiskurses mit dem Anspruch verknüpft, dass das Reflexionssubjekt aus einer Handelndenperspektive heraustritt und von einer Beobachtendenperspektive aus kritisch auf pädagogische Praxis blickt. Dieses Reflexionsideal, das ich als objektivierende Distanzierung beschreibe, wird gemäß empirischer Befunde zur Reflexionspraxis von pädagogischen Praktiker\*innen fortwährend nicht erfüllt. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass diese Differenz zwischen Reflexionsideal und Reflexionspraxis von systematischer Bedeutung sein könnte, nehme ich praktische pädagogische Reflexion als theoriefähiges Phänomen in den Blick. Dafür analysiere ich Beispielszenen aus Unterrichtsnachgesprächen im Kontext des Referendariats, anhand derer sich ein möglicherweise kontext- und gegenstandssensibler Reflexionsmodus nachzeichnen lässt.

*Schlagwörter:* Reflexion, Reflexivität, Professionalisierung, Lehrerbildung, Gesprächsanalyse

### **A Failure at Distancing? Pedagogical Reflection as a Practical Phenomenon in Relation to the Discourse on Teacher Education**

This article deals with the question whether the way pedagogical practitioners reflect on their work can point to conceptual aspects of pedagogical reflection. This endeavour is based on the observation that the discourse on teacher education promotes an ideal of reflection that keeps colliding with findings from empirical studies that focus on reflection in practical pedagogical contexts: in the dominant discourse on teacher education, the reflecting subject is supposed to discard a practitioner's perspective and take on a distanced observer's position. This ideal is not met by pedagogical practitioners. Assuming that this discrepancy might be of theoretical interest, I examine pedagogical reflection as a practical phenomenon. In order to do so, I analyse examples of practical pedagogical reflection taken from conversations between trainee teachers and their instructors. With these examples at hand, I draft a mode of practical pedagogical reflection that may be characteristic for its context and object.

*Keywords:* reflection, reflexivity, professionalisation, teacher education, conversation analysis

## 1 Einleitung: Reflexion als theoretisierungsbedürftiger Begriff

Trotz verschiedener theoretischer Modellierungen dessen, was Professionalität ausmacht, ist die Forderung nach Reflexion im Lehrerbildungsdiskurs über verschiedene Paradigmen hinweg konsensfähig. Auch wenn der Erfolg des Reflexionsbegriffs mit seiner konzeptionellen Unschärfe verwoben sein mag (vgl. hierzu Berndt et al. 2017: 11), sind bestimmte Ansprüche, die an Reflexion im Lehrerbildungsdiskurs gestellt werden, wiederkehrend aufzufinden. Besonders zu betonen ist hier die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens: Reflexion verspricht eine Vermittlung von Wissenschaft und Praxis. Lehrer\*innen sollen ihr Handeln als pädagogisch Professionelle anders verstehen, begründen und kritisieren können, als es Laien möglich wäre (vgl. hierzu Combe & Kolbe 2004: 853; Rothland & Boecker 2014: 393). Angesichts der hohen Verantwortung, die Lehrkräften zukomme, sei eine belastbare Begründbarkeit ihres Handelns geboten: Reflexion berührt das „Rechtfertigungsproblem“ (Häcker 2019: 85) pädagogischen Handelns, das sich Lehrkräften stellt, die machtvoll in das Wohl und die zukünftigen Möglichkeiten ihrer Schüler\*innen eingreifen. Hier scheint eine ethische Dimension des Reflexionsbegriffs angesichts der Risiken pädagogischen Handelns auf. Die mit diesen Risiken einhergehende hohe Verantwortung ist mit einer konstitutiven Ungewissheit pädagogischen Handelns verwoben (vgl. Gamm 2007: 153): Reflexion ist in pädagogischen Handlungskontexten bedeutsam, weil die Angemessenheit pädagogischen Handelns immer wieder neu verhandelt werden muss, da sie nicht deduktiv herzuleiten ist. Eine Ableitungslogik kollidiert mit der Singularität pädagogischer Handlungssituationen; pädagogische Angemessenheit findet kein präformiertes Maß (vgl. Büniger 2022: 46; Bellmann 2020: 33). Reflexion antwortet so auf die Gleichzeitigkeit der Begründungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns und der Nicht-Standardisierbarkeit situativer Angemessenheit.

Die alteritätstheoretisch gestützte Argumentationsfigur, dass um den pädagogisch überantworteten Anderen nicht abschließend gewusst werden kann und dieses Nicht-Wissen-Können selbst reflexionsbedürftig ist (vgl. hierzu Wimmer 2017: 425), findet Eingang in den Lehrerbildungsdiskurs (vgl. Helsper 2002: 78). Interessant ist allerdings, dass das dominante Reflexionsideal im Lehrerbildungsdiskurs dieser ethischen Figur zuwiderläuft, indem es ein für singuläre Ansprüche unempfindliches Reflexionssubjekt hervorbringt. Dieses Reflexionssubjekt soll aus einer involvierten Handelndenperspektive heraustreten und eine objektive Beobachtendenperspektive annehmen, die für verantwortende Dimensionen pädagogischer Interaktion unempfindlich ist.

In diesem Beitrag soll pädagogische Reflexion als theoriefähiges Praxisphänomen betrachtet und zu Ansprüchen relationiert werden, die im Lehrerbildungsdiskurs an den Reflexionsbegriff gestellt werden. Dafür werden zunächst differente Einsätze des Reflexionsbegriffs betrachtet und auf ein gemeinsames Ideal hin abstrahiert (2). Dieses dominante Ideal steht im Widerspruch zu ethischen Ansprüchen an pädagogische Reflexion. Dieser Widerspruch bietet den Ausgangspunkt dafür, pädagogische Reflexion als Praxisphänomen neu in den Blick zu nehmen (3). Im Zuge dieses Vorhabens wird ein Reflexionsmodus herausgearbeitet, den ich als engagiertes Erzählen beschreibe (4).

Inwiefern dieses engagierte Erzählen zwar zum einen in Differenz zu dem dominanten Reflexionsideal steht, zum anderen aber auch Nähe zu dem im Lehrerbildungsdiskurs artikulierten ethischen Anspruch an Reflexion aufweisen mag, soll in einem Ausblick zur Sprache kommen (5).

## 2 Zum dominanten Reflexionsideal im Lehrerbildungsdiskurs

Während der Reflexionsbegriff – einhergehend mit verschiedenen Professionalitätsverständnissen – im Lehrerbildungsdiskurs unterschiedlich gefüllt wird, sind diesen Begriffsfüllungen zugleich einige Motive gemein, die im Folgenden anhand von zwei Diskursschnitten betrachtet werden.<sup>1</sup>

In Argumentationskontexten, die wissenschaftliches Wissen als Triebfeder professionellen Lehrerhandelns modellieren, scheint die zentrale Leistung, die Reflexion zugeschrieben wird, in der Distanzierung von überkommenen Praxiskonventionen zu liegen. Wissenschaftliches Wissen soll pädagogische Praxis innovieren (vgl. Schellenbach-Zell et al. 2018; Schlömerkemper 2003) und bekommt somit einen instruktiven Wert für pädagogische Praxis zugesprochen (vgl. kritisch hierzu Rothland 2020: 281). Wyss (2013) beschreibt den Reflexionsbegriff als Chance der Verbindung wissenschaftlichen Wissens und professionellen Handelns, die im deutschsprachigen Diskursraum noch keine lange Tradition habe (vgl. ebd.: 57). Diese Zurückhaltung sei mit einem Positivismusvorbehalt verklammert, der dem erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsverständnis zu eigen sei. Wissenschaftliches Wissen könne hingegen nach Vorbild anderer Ausbildungskulturen, die die Differenz von Theorie und Praxis weniger forcieren, für die Entwicklung pädagogischer Professionalität genutzt werden.

Eine stärkere Abgrenzung von Wissenschaft und Praxis lässt sich in strukturtheoretisch orientierten Argumentationsschnitten nachzeichnen. Hier wird Reflexion vor allem eine ethische Funktion zugesprochen: Reflexion werde zu einem Stachel im Fleisch, der ein Aufgehen in Praxiszwängen verhindere (vgl. Helsper 2001a: 12). Dieser Stachel rege die fortwährende Öffnung der Frage nach dem pädagogisch Angemessenen an, die aufgrund der Ungewissheit pädagogischen Handelns geboten sei. Während die Routinisierung eine zur Alltagsbewältigung unverzichtbare Komplexitätsreduktion darstelle, bezeichne Reflexion die Gegenbewegung, die das in bewährten Routinen Vereindeutigte auf der Basis von wissenschaftlichem Wissen hinterfragen soll. Alltagspraxis laufe Gefahr, in etablierten Bewältigungsmustern zu erstarren (vgl. Helsper 2002: 78; Dirks & Hansmann 1999: 13). Reflexion nimmt so die Gestalt einer Destabilisierung des scheinbar Unproblematischen an. Um dies leisten zu können, muss ein Reflexionssubjekt sich aus unmittelbaren Praxiszusammenhängen ‚herausreflektieren‘ und eine Beobachtendenperspektive einnehmen. Reflexion soll ‚ingeschliffene Scripts und routinisierte

---

1 Für die vorgeschlagene Bündelung von Diskursströmungen, bei der es sich um eine starke Zuspitzung handelt, war die Unterscheidung von einem Optimierungs- und einem Angemessenheitsdiskurs nach Feindt (2007) orientierend, die eine Differenzierung unterschiedlicher Relationierungen von Wissenschaft und Praxis ermöglicht (vgl. ebd.: 57).

Handlungsmuster einer prinzipiellen Anfrage [...] unterziehen“ (Helsper 2002: 78). Die Gefahr, singuläre Ansprüche durch die Einpassung in das Bewährte zu trivialisieren, soll durch das Kultivieren einer Forschendenperspektive bearbeitet werden.

Beide Diskursschnitten weisen trotz ihrer gegensätzlichen argumentativen Stoßrichtung eine Gemeinsamkeit in einem geteilten Praxismisstrauen auf. Als zentrale Gefahr für ein hochqualitatives Lehrer\*innenhandeln gilt die unhinterfragte Übernahme praktischer Routinen; eine nicht auf der Grundlage von wissenschaftlichem Wissen optimierte oder gebrochene Praxis wird als Problem ausgewiesen (vgl. Küper 2022: 31). Als Reaktion auf dieses Problem wird eine reflexive Distanzierung von Praxiskonventionen gefordert.

An dieses konsensfähige „Distanzierungsgebot“ (Liegmann et al. 2018: 9) knüpft sich ein Reflexionssubjekt, das Zugang zu methodisch gesicherten Wissensbeständen hat und von diesen ausgehend Praxis kritisch beobachten kann (vgl. Eysel 2006; Abels 2011; Hilzensauer 2017; Schellenbach-Zell et al. 2018). Dieses Reflexionssubjekt soll aus einer involvierten Handelndenperspektive heraustreten und die Position eines „distanziert-äußeren Beobachters“ (Berndt & Häcker 2017: 247) füllen.<sup>2</sup> Das korrespondierende Reflexionsideal lässt sich als objektivierende Distanzierung von Praxiszusammenhängen beschreiben. Dieses Ideal spiegelt sich in empirischen Studien zu Reflexionspraxis, bei denen ein Heraustreten aus der Handelndenperspektive und eine Bezugnahme auf wissenschaftliches Wissen als Charakteristika einer anspruchsvollen Reflexion gelten (vgl. etwa Pallesen et al. 2018; Rosemann & Bonnet 2018).<sup>3</sup>

### 3 Forschungsstand und Erkenntnisinteresse: Praktische pädagogische Reflexion jenseits des Ideals der objektivierenden Distanzierung

Wird das Reflexionsideal der objektivierenden Distanzierung zu dem relationiert, was Studierende und pädagogische Praktiker\*innen tun, wenn sie dazu aufgefordert werden, (ihr) pädagogisches Handeln zu reflektieren, kommt es zu einer „*betrüblchen Bilanz*“

---

2 Als Position im Lehrerbildungsdiskurs, für die die Gültigkeit des Ideals der objektivierenden Distanzierung nicht ohne weiteres behauptet werden kann, sind etwa Einsätze pädagogischer Kasuistik zu nennen. Die Konfrontation mit pädagogischen Wertkonflikten (etwa im Verhältnis von Differenz und schulischen Anerkennungsordnungen, vgl. Hackbarth & Akbaba 2020: 226), die durch die Arbeit mit Fällen in den Blick geholt werden, kann in kasuistischen Settings zum zentralen Anliegen werden.

3 Die Differenz der dargestellten Ansätze ist trotz der dargestellten Parallele des Praxismisstrauens nicht einzuebnen. Ein Verdacht, der aus der Zuspitzung der Diskursbeobachtung erwächst, betrifft die Tendenz, dass auch Argumentationslinien, die die Differenz von Theorie und Praxis betonen, die Möglichkeit hervorheben, wissenschaftliches Wissen als Praxiskorrektiv zu stilisieren (vgl. etwa Leonhard 2018: 213). Dass wissenschaftliches Wissen für das Hinterfragen pädagogischer Angemessenheit zentral ist, soll in diesem Beitrag nicht bezweifelt werden – stattdessen steht vielmehr die Frage, in welchem Bezugsmodus dies denkbar ist.

(Wyss 2013: 277, Herv. im Orig.): Eine Bezugnahme auf wissenschaftliches Wissen ist in schulpraktischen Reflexionskontexten kaum nachzuzeichnen. Das geringe Reflexionsniveau der Studierenden und Praktiker\*innen wird auf ihr Verbleiben in einer involvierten Handelndenperspektive rückgeführt (vgl. kritisch hierzu Leonhard 2020); fehlende Bezugnahmen auf wissenschaftliches Wissen werden beklagt (vgl. Schüpbach 2007; Schnebel 2009). Unterrichtsnachgesprächen in schulpraktischen Ausbildungssituationen, denen eigentlich ein besonderes Potenzial für Reflexion zugeschrieben wird (vgl. Beckmann & Ehmke 2020: 318), wird ein affirmativ-instruktiver Charakter attestiert (vgl. Schäfers 2017: 238; Reintjes & Bellenberg 2017: 129; Futter 2017: 237; Göllitzer 1999: 73). Die Qualität pädagogischer Reflexion in schulpraktischen Kontexten wird wiederkehrend als defizitär beschrieben – anstelle von reflexiven Öffnungen kommt es zu verkürzenden Schließungen. Zudem würde eine offene und kritische Reflexion durch das hierarchische Verhältnis zwischen Auszubildenden und Auszubildenden, das einen Konformismusdruck ausübt, verunmöglicht (vgl. Wernet 2006: 206).

Diese Defizitbeschreibung kann *entweder* die Schlussfolgerung nahelegen, dass die Lehrerbildung ihren reflexiven Anspruch nicht erfüllt – *oder* aber als Hinweis darauf gelesen werden, dass das im Lehrerbildungsdiskurs dominante Reflexionsideal für eine in pädagogischer Praxis situierte Reflexion<sup>4</sup> unsensibel ist. Wird an dem Reflexionsideal der objektivierenden Distanzierung festgehalten, erscheint die empirisch untersuchte Reflexionspraxis defizitär; die Qualifizierung der Praktiker\*innen müsste verbessert werden (vgl. etwa Krieg & Kreis 2014: 103; Beckmann & Ehmke 2020: 326). Diese Argumentation verfolge ich in den weiteren Ausführungen nicht. Stattdessen stelle ich die Angemessenheit des dominanten Reflexionsideals für pädagogische Praxiskontexte in Frage, da dieses ein Reflexionssubjekt forciert, das eine engagierte Handelndenperspektive verlassen muss. Letztere kann jedoch als konstitutiv für die Ansprechbarkeit des Reflexionssubjekts für verantwortende Dimensionen pädagogischer Interaktion gelten.

Eine objektivierende Distanzierung ist nicht nur empirisch kaum aufzufinden, sondern geht auch mit erziehungstheoretisch problematischen Implikationen einher: Die Begründung der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns mit Bezug auf dessen ungewissen und verantwortlichen Charakter wird konterkariert, wenn ein Reflexionssubjekt gesetzt wird, das in einer indifferenten Beziehung zu den reflektierten pädagogischen Erfahrungen steht. Ein distanzierendes Beobachtendensubjekt ist außerhalb pädagogischer Praxiszusammenhänge positioniert. Für situative Ansprüche ist es daher unempfindlich. Die „Augen eines unbeteiligten Dritten“ (Helsper 2001b: 93) können die Frage nach dem angemessenen pädagogischen Handeln, die durch Reflexion offengehalten werden soll, nur allgemein in den Blick nehmen. Eine Ansprechbarkeit für singuläre Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern als pädagogisch überantwortete Andere, denen mit Praxisroutinen allein nicht gerecht zu werden ist, ist hingegen auf das Involviertsein des Reflexionssubjekts angewiesen (vgl. Küper 2022: 70). Die Passung des Reflexionsideals der objektivierenden Distanzierung zum Reflexionsgegenstand pädagogischer Praxiserfahrungen erscheint daher fraglich. Wenn Reflexion für die Nicht-Feststellbarkeit des situativ Angemessenen sensibilisieren soll, sind nicht nur Praxiskonventionen als Problem zu stilisieren. Auch wissenschaftliches Wissen kann die

---

4 Letztere bezeichne ich im Folgenden als praktische pädagogische Reflexion.

Singularität eines Falls im Zuge einer Subsumtionslogik verkennen (vgl. hierzu Helsper 2021: 165). Dies zeigt sich dadurch, dass die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens im Lehrerbildungsdiskurs nicht auf eine Öffnungsbewegung begrenzt wird: Eine affirmative Rezeption wissenschaftlicher Wissensgehalte, die für Gestaltungsfragen pädagogischer Praxis relevant gesetzt werden, begünstigt technologische Argumentationsmuster (vgl. Rothland 2020; Herzmann & Liegmann 2020; Bellmann 2020).

Wenn daran festgehalten werden soll, dass Reflexion aus ethischen Gründen für pädagogische Praxis bedeutsam ist, das Ideal der objektivierenden Distanzierung aber für praktische pädagogische Reflexion unsensibel ist, steht zur Frage, wie ein kontext- und gegenstandssensibler Reflexionsbegriff formuliert werden könnte. Eine Möglichkeit der Begriffsarbeit liegt in der Untersuchung dessen, was passiert, wenn pädagogische Praktiker\*innen dazu aufgefordert werden, ihre eigene Praxis zu reflektieren. Im Zuge dieser Annäherung an praktische pädagogische Reflexion wird die Diskrepanz zwischen Reflexionspraxis und -ideal nicht als Defizit, sondern als Ausdruck einer zu theoretisierenden Differenz interpretiert (vgl. Küper & Thiel 2020: 135; Küper 2022: 64-68).

## 4 Reflexion im Modus des engagierten Erzählens

Im Folgenden werden zunächst der Kontext der Untersuchung sowie methodisch-methodologische Weichenstellungen dargestellt. Anschließend soll anhand von zwei Beispielszenen ein Reflexionsmodus vorgestellt werden, der im Kontrast zu einer objektivierenden Distanzierung steht – und möglicherweise genau darin als sensibel für die Reflexion einer pädagogischen Erfahrung gelesen werden könnte.

### 4.1 Zum methodisch-methodologischen Rahmen der Untersuchung

Im Rahmen der Untersuchung, die im Kontext der Vorstudie „Qualität als Tradierungsproblem in Ausbildungskontexten. Pädagogik der frühen Kindheit und Schule im Vergleich“, die von Corrie Thiel und Johannes Bellmann geleitet wurde,<sup>5</sup> konnten fünf Referendarinnen und Referendare bei Unterrichtsbesuchen begleitet werden.<sup>6</sup> Die im Rahmen dieser Unterrichtsbesuche geführten Unterrichtsnachgespräche zwischen Auszubildenden (Fachleiter\*innen und Ausbildungslehrkräften) und Auszubildenden (Referendar\*innen) wurden audiographiert und transkribiert. Diese Unterrichtsnachgespräche betrachte ich als Beispielsituation praktischer pädagogischer Reflexion, in der pädagogische Praktiker\*innen auf ihr zurückliegendes Handeln Bezug nehmen.

Die Unterrichtsnachgespräche wurden mithilfe des Verfahrens der Gesprächsanalyse nach Arnulf Deppermann (2008) ausgewertet. Dieses Vorgehen basiert zum ei-

5 Der theoretische Hintergrund der Vorstudie wird bei Bellmann et al. 2021 vorgestellt. Eine Interpretation der Unterrichtsnachgespräche als Einführung in professionelles pädagogisches Urteilen bieten Thiel et al. 2021 an.

6 Hier handelte es sich um zwei Referendare und drei Referendarinnen, die im Zeitraum von 2018 und 2019 in Nordrhein-Westfalen Unterrichtsbesuche in den Unterrichtsfächern Geschichte, Deutsch und Sport absolvierten.

nen darauf, dass der zu analysierende Gegenstand in seiner kommunikativen Dynamik zur Geltung kommen soll. Zum anderen kann über den Verweis Deppermanns (2000), dass die Gesprächsanalyse auch für Forschungsgegenstände eingesetzt werden kann, die über linguistische Interessen an Gesprächen hinausweisen (vgl. ebd.: 118), ein gegenstandsbezogener Einsatz dieser Methode begründet werden. Dabei ist von Bedeutung, dass Deppermann Gesprächspraktiken als funktional für die Gesprächsgegenstände kennzeichnet (vgl. ebd.: 79). Dadurch, dass die Gesprächsanalyse auf das Prozessieren von Äußerungen schaut und Sinn als etwas kommunikativ Hervorgebrachtes betrachtet, wird denkbar, Reflexion im Gespräch zu untersuchen (vgl. Führer 2020: 89).

Für die Annäherung an Reflexion im Gespräch greife ich auf die Figur der Selbstbezugnahme zurück: Als reflexionstheoretisch dichte Stellen betrachte ich Momente, in denen sich ein Sprechenden-Ich auf ein historisches Handelnden-Ich rückbezieht. Damit folge ich der Idee, dass Reflexion als rekursive Bezugnahme auf eine pädagogische Handlungssituation verstanden werden kann (vgl. Häcker 2017: 23). Im Folgenden werde ich eine Lesart von zwei exemplarischen Szenen aus Unterrichtsnachgesprächen vorstellen, um einen Reflexionsmodus jenseits des Ideals der objektivierenden Distanzierung zu umreißen. Für diese Lesart stütze ich mich auf alteritätstheoretische Impulse, vor deren Hintergrund praktische pädagogische Reflexion als Antwort auf eine pädagogische Verantwortungserfahrung gelesen werden kann.<sup>7</sup>

#### 4.2 „was ich [...] unbedingt anders machen muss“ – Reflexion als Antwort auf eine Verantwortungserfahrung

Die nachfolgend zitierte Szene ist aus dem Unterrichtsnachgespräch eines Falls entnommen, bei dem eine Referendarin<sup>8</sup> ihren zweiten Unterrichtsbesuch im Fach Deutsch in einer fünften Klasse absolvierte. Ziel der Stunde war, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass eine Schildkröte als Protagonist eines in der Unterrichtsstunde behandelten Romans deutlich anderen Lebensbedingungen als natürlich lebende Schildkröten ausgesetzt ist. Dafür sollte in der Stunde ein Steckbrief über griechische Landschildkröten anhand eines Sachtextes erarbeitet und mit dem Roman kontrastiert werden. Im Unterrichtsnachgespräch äußert sich die Referendarin wie folgt:

7 Ein alteritätstheoretisch fundierter Verantwortungsbegriff wird in Diskursen zu pädagogischen Professionalisierung angeführt, um pädagogisches Handeln als Antwort auf einen unverfügbaren Anderen zu figurieren (vgl. Wimmer 2017). Zur Beschreibung von Reflexion hingegen ist er unüblich. Da aber das, was mir in der vorgestellten Untersuchung praktischer pädagogischer Reflexion besonders ins Auge fiel, andere Theoriewege benötigt, als der dominante Diskurs um Reflexion sie anbietet, versuche ich, eine Verknüpfung herzustellen.

8 Beim grammatischen Geschlecht orientiere ich mich an der Adressierung der im Feld begleiteten Personen.

S2: #00:04:58-4# [...] was ich wenn ich es nochmal machen würde in der Art (.) unbedingt anders machen muss; ist irgendwie (2) den Kindern zu vermitteln oder den Text so zu formulieren dass da doch auch einiges was (.) vielleicht wirklich ganz ganz unwichtig ist dazwischen ist dass denen nochmal viel bewusster wird, „das is wichtig, und das ist jetzt nur (1) Beiwerk.“ das ähm (.) dadurch dass ich die Texte versucht hab kurz zu halten war tatsächlich dann wirklich im Endeffekt fast alles wichtig; und dann wars für die Schülerinnen und Schüler natürlich schwer (.) zu gucken. „was will sie denn jetzt von uns?“ also da nochmal da würde ich im Nachgang nochmal (.) die Texte nen bisschen umändern [...]

S3 #00:12:07-0# Ja? okay, was ich gut fand jetzt nur das geht kurz auf den Inhalt ein; dass Sie sowohl das Material als auch die Aufgabenstellung genannt haben; weil das zwei Bausteine waren die heute ganz viel Schwierigkeiten bereitet haben. und das find ich schon gut dass Sie das gemerkt haben und hier gesagt haben ja? (S2-Fall).

Die Szene beginnt mit einer Defizitmarkierung. Die Sprecherin, die im Kontext des Falls als die Referendarin zu erkennen ist, gibt an, dass sie etwas zukünftig unbedingt anders machen müsse. Das Modalverb ‚müssen‘ unterstreicht besonders in Verbindung mit dem betonten Adverbial „unbedingt“ die Verbindlichkeit des geäußerten Anspruchs. Ein unbedingtes Müssen verweist auf eine nicht abwendbare Verpflichtung „den Kindern“ gegenüber. Diesen sei „irgendwie“ nahezubringen, was die zentralen Textaussagen sind. Die Aufgabe, den Text auf die wichtigsten Informationen zu verdichten, sei nämlich daran gescheitert, dass der Text bereits so stark verdichtet war, dass die Aufgabe für die Kinder unmöglich wurde. Ohne etwas, was „wirklich ganz ganz unwichtig“ sei, sei das Wichtige für die Kinder nicht bestimmbar. Die Perspektive der Kinder wird dabei erst als Fiktion eingeholt, in der diese als diejenigen zutage treten, die den Text in Wichtiges und Unwichtiges – „Beiwerk“ – scheiden können. Dass dies nicht möglich war, wird durch einen Rückbezug auf das historische Handelnden-Ich eingeholt und plausibilisiert. Die Frage „was will sie denn jetzt von uns?“ kontrastiert die zuvor entworfene gelingende Variante des Unterrichtsgeschehens und betont als Perspektivfiktion der Schülersicht, dass diese durch die materialunangemessene Aufgabenstellung orientierungslos geworden seien. Diese Frage, die ein fremdes, nicht-erfüllbares und zunächst noch nicht einmal definierbares Wollen fokussiert, positioniert die Kinder als den unklaren Intentionen der Lehrkraft ausgeliefert. Der Arbeitsauftrag wird dadurch sowohl als undurchschaubar als auch als nicht leistbar gerahmt. Diese Problemmarkierung wird in der Qualifizierung der Reflexion durch die Fachleiterin als treffend markierte Problemstelle qualifiziert.

Die zitierte Passage zeichnet sich durch ein engagiertes Erzählen aus, das sich durch die Perspektivzitate, das betonte „unbedingt“ und das Ableiten eines zukünftigen Müssens äußert. Die Referendarin scheint von ihrer erzählten Verfehlung affiziert zu werden. Neben dieser Intensität wirkt die Passage nicht wie eine kühle, analytische Benennung eines zurückliegenden Problems, sondern wie ein involvierter Rückbezug auf eine Erfahrung, die Einzug in den Modus des Erzählens hält. Das Problem der Verfehlung wird nicht durch die Nennung etwa von fachdidaktischen Wissensbeständen oder weiteren Theoriebezügen plausibilisiert. Stattdessen wird ein starkes Bedürfnis kommuniziert, zukünftig anders zu handeln, um die dargestellte Anspruchsverfehlung zu umgehen.

Perspektivfiktionen werden in den untersuchten Reflexionsszenen eingesetzt, wenn die Schüler\*innen als Betroffene zum Sprechen gebracht werden. In der folgenden Pas-

sage aus einem anderen Fall, in dem ein Referendar (S2) eine zuvor gehaltene Geschichtsstunde in der achten Klasse im Unterrichtsnachgespräch mit dem Fachleiter (S1) und dem Ausbildungslehrer (S3) reflektiert, wird eine derartige Erfahrung thematisiert. Der Referendar begründet, warum die Schüler\*innen das in der Schwierigkeit reduzierte Differenzierungsmaterial nicht wahrgenommen haben:

S2: #00:01:47-3# [...] ähm (2) da:s ist halt so ne Sache die haben sich nicht so richtig getraut die haben dann irgendwie gedacht „okay wir wären jetzt schlechter deswegen“. da vielleicht noch mehr (.) hin arbeiten dass die sich auch trauen alle Angebote in Anspruch zu nehmen [...]

S3: #00:05:25-2# Joa so als ersten Aufschlag (.) also äh ich finde schon dass du die wesentlichen Punkte jetzt eben auch äh benannt hast. [...] also insofern fand ich jetzt schon dass die wesentlichen Punkte da (.) zutreffend reflektiert wurden

S2: #00:06:11-3# Ja

S1: #00:06:12-9# Äh äh beim letzten Punkt würde ich mich unbedingt anschließen, also ich fand auch was Sie reflektiert haben; triftig und nachvollziehbar, ähm ich halte es auch für die neuralgischen Punkte; (S1-Fall).

In der zitierten Szene spricht S2 als verantwortlich Unterrichtender, der ein Problem der vorangegangenen Unterrichtsstunde benennt und daraus den Anspruch ableitet, etwas zukünftig anders zu machen. S2 und S3 zeigen sich als Kritiker, was die beiden als Auszubildende erkennbar werden lässt. S2 thematisiert in dem zitierten Ausschnitt seiner Unterrichtsreflexion die Hemmung der Schüler\*innen, ein Hilfeangebot in Form von sprachlich vereinfachten Texten wahrzunehmen, das diese als „schlechter“ markieren würde. Diese Markierung wird direkt aus der Schülerperspektive im Rahmen einer Perspektivfiktion formuliert. Die Selbstauszeichnung eines Schülerkollektivs als „schlechter“ wirkt prekär: Dass der Referendar diese vollumfängliche Defizitzuschreibung aus der Perspektive der Schüler\*innen vorbringt, betont das Verletzungsrisiko der in der Materialgestaltung eingelassenen Positionierung. Der Irrealis deutet an, dass die Etikettierung als „schlechter“ durch das Ignorieren des Differenzierungsmaterials vermieden wurde. Dieses Problem, das etwa im universitären Diskurs zum Umgang mit Heterogenität thematisiert wird, wird hier in Alltagssprachlicher Weise als eines beschrieben, das dem Referendar durch eine Einfühlung zugänglich ist. Die Erzählung lässt das Reflexionssubjekt nicht als distanzierte oder gar indifferent zur Praxis positionierte Beobachtungsinstanz in Erscheinung treten. Stattdessen zeigt es sich mitfühlend einer Schülergruppe gegenüber, die in der Logik der Erzählung mit Scham zu kämpfen hat. Diese Problematik wird dabei in keiner Weise an eine äußerlich wahrnehmbare Beobachtung geknüpft. Die Aussage ist somit an eine mitfühlende, involvierte Subjektposition gebunden, aus der heraus der Referendar spricht. Das „irgendwie“ sowie die Perspektivfiktion suggerieren eine Suche nach einer Ausdrucksmöglichkeit für ein Problem, das in der Äußerung nicht abstrakt-analytisch, sondern im Modus des Nachvollzugs adressiert wird. Dennoch wird die geleistete Reflexion in der Rückmeldung durch die Auszubildenden als sensibles Markieren der Problemstellen der Unterrichtsstunde qualifiziert; der Modus der Reflexion wird ebenso wenig beanstandet wie das Fehlen von Theoriebezügen.

Der Modus des engagierten Erzählens wird in keinem der Fälle beanstandet, sondern durch die Ausbildenden validiert. Es scheint sich also um einen anerkannten Modus praktischer pädagogischer Reflexion zu handeln. Der Horizont, von dem aus die Reflexionssubjekte erzählen und sich zur Praxis positionieren, wird in den Unterrichtsnachgesprächen gemeinsam aufgespannt, indem auch die Ausbildenden Erzählungen mit Perspektivfiktionen entwerfen (vgl. Thiel et al. 2021: 114; Küper 2022: 142).

Ausgehend von der Idee, Reflexionspraxis jenseits des diskursiven Ideals als Möglichkeit der Annäherung an das Phänomen praktischer pädagogischer Reflexion zu begreifen, erscheinen die folgenden Aspekte bemerkenswert: Das Reflexionssubjekt zeigt sich im Reflexionsmodus des engagierten Erzählens als ansprechbar für kontextspezifische Ansprüche, die es in Verantwortung rufen. Vor dem Hintergrund des Ausgangsproblems eines indifferenten Reflexionssubjekts kann dieser Reflexionsmodus als eine nicht-indifferente Antwort auf pädagogische Verantwortungserfahrungen gelesen werden.

## 5 Differente Form, geteilter Anspruch?

Auf den ersten Blick scheint das, was als Reflexion anhand der empirischen Beispiele in den Blick kommt, mit dem dominanten Reflexionsideal im Lehrerbildungsdiskurs wenig gemein zu haben: Den begleiteten Akteurinnen und Akteuren geht es nicht darum, praktische Routinen zu kritisieren oder das Handeln mithilfe von wissenschaftlichen Wissensgehalten zu befragen. Stattdessen sprechen sie als involvierte Handlungssubjekte, die von einer Begegnungserfahrung berührt zu sein scheinen. Eine objektivierende Distanzierung ist vor diesem Hintergrund keine anschlussfähige Beschreibung für die untersuchte Reflexionspraxis, für die die Beispielszenen exemplarisch stehen.

Auch wenn Reflexion im engagierten Erzählen vom Ideal der objektivierenden Distanzierung abweicht, bleiben doch Verbindungslinien zu den im Lehrerbildungsdiskurs artikulierten Ansprüchen an Reflexion formulierbar: Eine Parallele mag in dem ethischen Gehalt von Reflexion liegen, der mit einem Verständnis von Reflexion als Öffnungsfigur verknüpft ist. Die Idee einer Ansprechbarkeit für affizierende, singuläre Dimensionen pädagogischer Praxis ist mit dem Reflexionsmodus des engagierten Erzählens kompatibel. Die Reflektierenden zeigen sich empfänglich für situative Ansprüche, die nur einem involvierten Handlungssubjekt zugänglich sind. Die Praktiker\*innen scheinen Normen guten Lehrerhandelns zu teilen, auf denen die Reflexion basiert (vgl. Küper 2022: 165-168). Die artikulierte Verbindlichkeit dieser Normen, die in den Erzählungen zitiert werden, erwirken dabei insofern keine Schließung oder Vereindeutigung der Frage danach, was zu tun sei, als diese weiterhin gestellt und um eine Antwort gerungen wird: Während Normen des guten pädagogischen Handelns zwar im Modus des engagierten Erzählens nicht aus einer Forschendenperspektive heraus in Frage gestellt werden, könnte zugleich im Irritiertsein durch die Anderenerfahrung selbst eine Öffnung der Frage nach dem Angemessenen verortet werden. Die alteritätstheoretische Figur, durch einen Anderenanspruch in Verantwortung gerufen zu werden, die der Philosophie Emmanuel Lévinas' (2017; 2011) entstammt, kann eine fruchtbare Folie sein, vor der das Angesprochen- und Verantwortetsein der Praktiker\*innen gelesen werden

kann (vgl. Küper 2022: 174).<sup>9</sup> Phänomenologisch lässt sich die Betroffenheit der Reflexionssubjekte als Antwort auf die Erfahrung eines fremden Anspruchs rahmen (vgl. Huth 2016: 290), deren Prekarität als Spur in der Reflexion aktualisiert wird. Die Ansprechbarkeit des Reflexionssubjekts gegenüber Anderenansprüchen verleiht Reflexion im Modus des engagierten Erzählens einen ethischen Charakter.

Der Reflexionsmodus des engagierten Erzählens könnte aufgrund der möglichen Verbindung zu pädagogischen Verantwortungserfahrungen theoretische Impulse für einen kontext- und gegenstandssensiblen Reflexionsbegriff im Lehrerbildungsdiskurs bereithalten. Die Abweichung vom Ideal der objektivierenden Distanzierung bedeutet nicht, dass praktische pädagogische Reflexion das „Rechtfertigungsproblem“ (Häcker 2019: 85) pädagogischen Handelns banalisiert: Das engagierte Erzählen der Reflektierenden kann als Spur der Nicht-Feststellbarkeit pädagogischer Angemessenheit gelesen werden, da es souveräne Schließungen durchkreuzt. Vor diesem Hintergrund muss ein Reflexionsmodus, in dem das Reflexionssubjekt keine Forschenden-, sondern eine Handelndenperspektive einnimmt, nicht mit dem Anspruch an Reflexion kollidieren, die Angemessenheit pädagogischen Handelns zu problematisieren, sondern könnte diesem gerade Rechnung tragen. Dass dieser Anspruch in verschiedenen Kontexten unterschiedlich bearbeitet wird, nehme ich an, sodass es sich lohnen könnte, das Verständnis von pädagogischer Reflexion zu pluralisieren.

#### *Transkriptionsregeln*

{also}	überlappende Rede
(.)	kurzes Absetzen
;	leicht sinkende Intonation
.	stark sinkende Intonation
(1)	Pause; Länge in Sek in Klammer
ä::m	Lautdehnung
,	leicht steigende Intonation
@so@	lachend gesprochene Laute
°genau°	leise gesprochene Laute
(ja jetzt so)	vermutete Äußerung
<u>Zeit</u>	betont gesprochenes Wort
<b>Zeit</b>	laut gesprochenes Wort
„“	zitierte Rede

9 Die Probleme, die durch die Idee entstehen, mit Lévinas Reflexion zu theoretisieren und dabei eine erhebliche Kontextverschiebung zu wagen, können hier nicht in angemessener Tiefe diskutiert werden. Das Vorhaben kann trotz dieser Probleme gewinnbringend sein, um ein ethisches Moment von Reflexion zur Geltung zu bringen.

## Autorinnenangaben

Dr. phil. Judith Küper  
Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Münster  
Georgskommende 33  
48143 Münster  
Tel.: 0251 83 24229  
E-Mail: judith.kueper@uni-muenster.de

## Literatur

- Abels, Simone (2011): LehrerInnen als „Reflective Practitioner“. Die Bedeutsamkeit von Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Beckmann, Timo/Ehmke, Timo (2020): Unterrichtsbesprechungen zwischen Studierenden und schulischen bzw. universitären Lehrenden – Lerngelegenheiten zur theoretischen Begründung praktischen Handelns. In: Rheinländer, Kathrin/Scholl, Daniel (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 316-330.
- Bellmann, Johannes (2020): „Teacher as Researcher“? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-37.
- Bellmann, Johannes/Hans, Katharina/Küper, Judith/Thiel, Corrie (2021): Qualität als Tradierungsproblem. Forschungsperspektiven auf evaluative Praktiken in der Lehrerbildung. In: Bildung und Erziehung Jg. 74/H. 1, S. 8-30.
- Berndt, Constanze/Häcker, Thomas (2017): Der Reflexion auf der Spur – über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 240-253.
- Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (2017): Editorial. In: Dies. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 9-18.
- Bünger, Carsten (2022): Vulnerabilität als Grenzbegriff. Problemstellungen und Perspektiven einer pädagogischen Reflexion von Verletzbarkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 68/H. 1, S. 42-49.
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen – Können – Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 833-851.
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: Gesprächsforschung, Jg. 1/H. 1, S. 96-124, online: <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2000/ga-deppermann.pdf>
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Dirks, Una/Hansmann, Wilfried (1999): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 11-21.

- Eysel, Claudia (2006): Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zum Kompetenzerwerb in einer komplexen Lernumgebung. Berlin: Logos.
- Feindt, Andreas (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen: Barbara Budrich.
- Führer, Felician-Michael (2020): Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive: Wiesbaden: Springer VS.
- Futter, Kathrin (2017): Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gamm, Gerhard (2007): Wissen und Verantwortung. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit. Paderborn: Schöningh, S. 137-154.
- Göltzer, Susanne (1999): Unterrichtsbesprechungen in der Deutschlehrausbildung. Falluntersuchungen zur Ausbildungspraxis im Grundschullehramt. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Hackbarth, Anja/Akbaba, Yalız (2020): „Ihn nicht so behandeln als wäre er nutzlos“. Forschende Reflexivität im Fall von Inklusion. In: Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina; Moldenhauer, Anna/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 217-228.
- Häcker, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas, Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 21-45.
- Häcker, Thomas (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: Degeling, Maria/Franken, Nadine/Freund, Stefan/Greiten, Silvia/Neuhaus, Daniela/Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 81-96.
- Helsper, Werner (2001a): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung Jg. 1/H. 3, S. 7-15.
- Helsper, Werner (2001b): Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In: Hericks, Uwe/Keuffer, Josef/Kräfte, Hans C./Kunze, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 83-103.
- Helsper, Werner (2002): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können. Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Breidenstein, Georg/Kötters-König, Katrin/Helsper, Werner (Hrsg.): Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Wiesbaden: Springer VS, S. 67-86.
- Helsper, Werner (2021): Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung: Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung. In: Wittek, Doris/Rabe, Thorid/Ritter, Michael (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 151-168.
- Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (2020): Wie reflexionsförderlich sind universitäre Praxisphasen? Kritische Anmerkungen zu einem Professionalisierungsversprechen aus professionstheoretischer und empirischer Perspektive. In: Rheinländer, Kathrin/Scholl, Daniel (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 74-88.

- Hilzensauer, Wolf (2017): Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. Münster: Waxmann.
- Huth, Martin (2016): Reflexionen zu einer Ethik des vulnerablen Leibes. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie Jg. 3/H. 1, S. 273-304.
- Krieg, Martina/Kreis, Annelies (2014): Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 9/H. 1, S. 103-117.
- Küper, Judith/Thiel, Corrie (2020): „Das war mir dann zu weit weg von der Quelle“ – Reflexion im Unterrichtsnachgespräch als Einführung in pädagogisches Urteilen. In: Sozialer Sinn Jg. 21/H. 1, S. 133-148.
- Küper, Judith (2022): Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Leonhard, Tobias (2018): Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien. In: Böhme, Jeanette/Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 211-221.
- Leonhard, Tobias (2020): Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer\_innenbildung. In: Herausforderung Lehrer\*innenbildung Jg. 3/H. 2, S. 14-28, online: <https://doi.org/10.4119/hlz-2482>
- Lévinas, Emmanuel (2011): Jenseits des Seins oder anders als das Sein geschieht. 4. Aufl. Übersetzt von Thomas Wiemer. Freiburg: Karl Alber.
- Lévinas, Emmanuel (2017): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. 7. Aufl. Übersetzt, herausgegeben und eingeleitet von Wolfgang N. Krewani. Freiburg: Karl Alber.
- Liegmann, Anke B./Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra (2018): Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Einleitung in den Sammelband. In: Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 7-18.
- Pallesen, Hilke/Schierz, Matthias/Haverich, Ann-Kristin (2018): Die Prüfung als Thematisierungspraktik der Nachbesprechung in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In: Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 149-164.
- Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele (2017): Reflexive Professionalisierung im verkürzten Vorbereitungsdienst in NRW. Zur Qualität und Quantität von mentorierten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 116-132.
- Rosemann, Inga/Bonnet, Andreas (2018): „Oder wäre es doch anders sinnvoller?“ – Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheit an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis. In: Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 131-148.
- Rothland, Martin/Boecker, Sarah K. (2014): Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. In: Die Deutsche Schule Jg. 106/H. 4, S. 386-397.
- Rothland, Martin (2020): Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von Theorie und Praxis im Studium. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 66/H. 2, S. 270-287.

- Schäfers, Frek (2017): Normative Interaktion zwischen Auszubildenden und Referendarinnen bzw. Referendaren. Empirische (Re-)Konstruktion von „Beratungen“ in der Lehrerbildung an einem Fallbeispiel. In: Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hrsg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Bern: Hep, S. 216-257.
- Schellenbach-Zell, Judith/Fussangel, Kathrin/Erpenbach, Anna L./Rochnia, Michael (2018): Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung der Reflexionsqualität im Praxissemester. In: Rothland, Martin/Biederbeck, Ina (Hrsg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 177-186.
- Schlömerkemper, Jörg (2003): Vom „Forschenden Lernen“ zum „Forschenden Habitus“ – Das Projekt „Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf (KoProfiL) an der Universität Frankfurt a.M. In: Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 185-198.
- Schnebel, Stefanie (2009): Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren – eine Studie zu Unterrichtsbesprechungen. In: Dieck, Margarete/Dörr, Günter/Kucharz, Diemut/Küster, Oliver/Müller, Katharina/Reinhoffer, Bernd/Rosenberger, Tanja/Schnebel, Stefanie/Bohl, Thorsten (Hrsg.): Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach. Hohengehren: Schneider, S. 67-94.
- Schüpbach, Jürg (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“? Schulpädagogik Fachdidaktik Lehrerbildung, 14. Bern: Haupt Verlag.
- Thiel, Corrie/Küper, Judith/Bellmann, Johannes (2021): Urteilen-Lernen als Teil der Professionalisierung von Lehrkräften. In: Peitz, Julia/Harring, Markus (Hrsg.): Das Referendariat – Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. Münster: Waxmann, S. 105-117.
- Wernet, Andreas (2006): „Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“. Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In: Schubarth, Wilfried/Pohlenz, Philipp (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdam: Universitätsverlag, S. 193-209.
- Wimmer, Michael (2017): Zerfall des Allgemeinen, Wiederkehr des Singulären. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 9. Auf. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 404-447.
- Wyss, Corinne (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann.