

Häcker, Thomas

Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern

Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 81-96



Quellenangabe/ Reference:

Häcker, Thomas: Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern - In: Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 81-96 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-172675 - DOI: 10.25656/01:17267

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-172675>

<https://doi.org/10.25656/01:17267>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Maria Degeling / Nadine Franken /
Stefan Freund / Silvia Greiten /
Daniela Neuhaus / Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

**Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven**

Degeling / Franken / Freund / Greiten /
Neuhaus / Schellenbach-Zell

**Herausforderung Kohärenz:
Praxisphasen in der
universitären Lehrerbildung**

Maria Degeling
Nadine Franken
Stefan Freund
Silvia Greiten
Daniela Neuhaus
Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Das Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1507).

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

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

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

2019.ig. © by 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.

Foto Umschlagseite 1: © Peggy Leiverkus, Wuppertal.
Römisches Mauerwerk am Römerturm in der Zeughausstraße, Köln.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2308-1

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	9
Vorwort	11
Einführung	13

Teil 1: Grundsätzliche Perspektiven auf Praxisphasen

Ulrike Weyland

Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen	25
---	----

Sabine Reh und Joachim Scholz

Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung	65
---	----

Thomas Häcker

Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern	81
--	----

Angelika Preisfeld

Die Bedeutung der Fachlichkeit in der Lehramtsausbildung in Biologie – Die Vernetzung universitären Fachwissens mit schulischen Anforderungen im Praxissemester	97
---	----

Michael Böhnke

„[...] Lehrer sein dagegen sehr“. – Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung	121
---	-----

Teil 2: Konzepte zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

Bea Bloh, Lars Behrmann, Martina Homt und Stefanie van Ophuysen

Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung – Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters	135
--	-----

Judith Vriesen

Studienskizze und Studienprojekt – Umsetzung des Forschenden Lernens im Rahmen des Praxissemesters in den Bildungswissenschaften an der Technischen Universität Dortmund 149

Judith Schellenbach-Zell, Jörg Wittwer und Matthias Nückles

Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung: Ansätze und mögliche Perspektiven 160

Andrea Brait

Fachdidaktische Überlegungen zu Praxisphasen in der Ausbildung von Geschichtslehrkräften. Erfahrungen von Studierenden im Zusammenhang mit pädagogischen Praktika und Erwartungen an Fachpraktika 172

Teil 3: Konzepte zur Anregung von Reflexion

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Potenziale von Blended Learning im Praxissemester 187

Gabriele Hornung, Lars Czubatinski, Henrik Andersen und Anna Kirsch

Digitale Reflexionsprofile – ein Ausbildungselement in der universitären und schulischen Lehramtsausbildung 198

Silvia Greiten

Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester 209

Daniela Neuhaus

Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik 222

Sebastian Herbst

„Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und kollegiale Fallberatung im Praxissemester 234

Nadine Franken und Angelika Preisfeld

Reflection-for-action im Praxissemester – Planen Studierende Experimentalunterricht fachlich reflektiert? 247

Kathrin Holten und Eduard Krause

InForM PLUS vor der Praxisphase – Zwischenbericht eines interdisziplinären Elements in der Lehramtsausbildung an der Universität Siegen 259

Teil 4: Konzepte zur Gestaltung von Feedback*Kerstin Göbel und Andreas Gösch*

Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im
Praxissemester 277

Christoph Thyssen, Gabriele Hornung, Lisa Kiebusch und Kristine Kläeger

LiFe – LiveFeedback: Tool für vernetztes Feedback aus Universität
und Schule 289

Katharina Neuber und Kerstin Göbel

Reflexion im Praxissemester – ein Forschungskonzept unter Rückgriff auf
Schülerrückmeldungen zum Unterricht 302

Maria Degeling

Feedback im Unterricht – Warum lernförderliches Feedback zu geben,
eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemestervorbereitung und
-begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion 312

Teil 5: Konzepte zu Mentoring und Coaching*Andrea Gergen*

Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung.
Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit ... 329

Stefanie Schnebel

Gesprächsrollen des Coaches im Peer-Coaching in der Lehrerbildung.
Empirische Analyse in einem Peer-Coaching- Konzept nach dem Ansatz
des Kollegialen Unterrichtscoachings 340

Martina Fach-Overhoff

Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen? 353

Michael Evers und Fani Lauermann

Ein Mentoring-Ansatz für empirische Projekte im Lehramtsstudium:
Möglichkeiten zur Unterstützung bei der Durchführung von
empirischen Studien in Praxisphasen des Studiums 366

*Diemut Ophardt, Heike Schaumburg, Eva Terzer, Annette Richter-Haschka,
Caroline Körbs und Susanne Wagner*

Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des
Berliner Praxissemesters 382

Holger Weitzel und Robert Blank

Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? 393

Felician-Michael Führer

Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische
Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer
Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht 405

Teil 6: Begleitkonzepte zum Umgang mit Heterogenität

*Isabelle Erbslöh, Sandra Mubarak, Carina Hübner, Michael Angenendt und
Anna-Maria Hintz*

Doppelt qualifiziert für den Lehrerberuf – Kooperation zwischen dem
Studiengang Integrierte Förderpädagogik der Universität Siegen
und dem ZfsL Lüdenscheid 421

Thomas Gawlick und Anne Hilgers

Diagnose und Förderung bei Rechenschwäche in der Lehrerbildung:
Konzepte erproben und reflektieren 435

Natalie Hock und Rita Borromeo Ferri

Diagnostische Interviews – eine Chance zur Förderung der
diagnostischen Kompetenz von angehenden Mathematiklehrkräften
der Sekundarstufen 447

Maike Schindler

Kompetenzen auf- und Kontaktängste abbauen. Zur Ausbildung von
Lehramtsstudierenden für die Tätigkeit im inklusiven
Mathematikunterricht 460

Herausgeberinnen und Herausgeber 471

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 472

Thomas Häcker

Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern

Obwohl eine reflexiv-forschende Haltung als Merkmal sich kontinuierlich entwickelnder Professionalität gilt, war der „reflexiv-forschende Novize“ im Datenmaterial nicht zu finden. (vgl. Roters 2012, 266ff.)

1 Einleitung

In einem Beitrag, in dem die Autorin und der Autor ein Rahmenmodell zur Analyse für reflexive Texte vorstellen, findet sich folgende Passage:

Teilt beispielsweise eine Dozentin einem Studenten mit, er solle vertiefter reflektieren, stellt sich die Frage: Was soll er unter ‚vertiefter reflektieren‘ verstehen, wenn er über ‚kein‘ Konzept zu Reflexion verfügt oder darunter etwas anderes versteht als die Dozentin? (Aeppli & Lötscher 2016, 93)

An dem beispielhaft-fiktiven Hinweis der Dozentin an einen Studierenden fällt zunächst auf, dass hier lediglich auf eine Bewegung des Denkens verwiesen wird, nämlich eine reflexive. Zugleich wird explizit darauf hingewiesen, dass die Reflexion mehr *Tiefe* braucht, was indirekt die Rückmeldung enthält, eine mutmaßlich bereits vorgelegte Reflexion sei entsprechend zu *flach* gewesen. Dass der Studierende den topologischen Hinweis darauf, ‚vertiefter reflektieren‘ zu sollen, nicht verstehen kann, wenn er selbst kein Konzept von Reflektieren hat oder darunter etwas Anderes versteht als seine Dozentin, scheint auf den ersten Blick unmittelbar einleuchtend. Der hier zitierte Hinweis einer Dozentin an einen Studierenden steht exemplarisch für ähnliche Formulierungen, denen man überall dort begegnen kann, wo sich Lehrerinnen- und Lehrerbildung selbst explizit als ‚reflexiv‘ apostrophiert bzw. auf eine ‚reflexive Praxis‘ zielt.

An der zitierten Passage wird auf einer allgemeinen Ebene mehrerlei erkennbar: Erstens ist die an den im Studium zu verfassenden Text gestellte Anforderung in erster Linie die, zu reflektieren, wobei eine Qualitätsanforderung an dieses Reflektieren

tieren wiederum ein bestimmter Grad an ‚Tiefe‘ ist – zwei Anforderungen, die offenbar abstrakt, d.h. losgelöst von Themen und Inhalten gestellt werden können. Um die Rückmeldung, ‚tiefer reflektieren‘ zu sollen, verstehen zu können, muss man über ein Konzept zu Reflexion verfügen, am besten über dasselbe wie die Dozentin, was ein Reflexivwerden des Reflektierens in Bezug auf die Erfüllung dieser Anforderung beinhaltet. In einer solchen Konstellation stellt Reflektieren nicht nur Mittel, sondern selbst einen Zweck dar, der inhaltsfrei für sich selbst stehen zu können scheint.

Auf dieses inhaltsabstinente Reflexivwerden des Reflektierens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hinzuweisen, erscheint aus folgendem Grund bedeutsam: Die damit verbundene Nobilitierung der Reflexion zum Selbstzweck suspendiert potentiell von der Pflicht der Beantwortung relevanter (insbesondere auch didaktischer) Fragen etwa nach der *theoretischen und praktischen Bedeutung und Funktion* sowie den *Themen* des Reflektierens, den *erwarteten bzw. erwartbaren Reflexionsgewinnen*, aber auch nach *Verschleierungs- und Ausblendungseffekten, Risiken und Nebenwirkungen* des Reflektierens. Reflexion als Zweck in sich zu betrachten, entbindet zudem potentiell von Begründungspflichten, d.h. von Fragen nach der *Legitimität* und *Legitimierbarkeit* von Reflexionsanforderungen, die an die Akteure gestellt werden. Schließlich werden mit einer Setzung als *Zweck in sich* Begrenzungen und Einhegungen erschwert, hingegen werden Entgrenzungen, Hypertrophien, Maßlosigkeit und Mystifizierung eher erleichtert.

In Bildungskontexten sind Sprechakte üblich, die in anderen lebensweltlichen Kontexten eher Befremden auslösen: Stellen wir uns vor, eine Person berichtet ihrer Freundin von einem Streit, den sie am Vortag mit ihrer Tochter hatte und der sie auch heute noch immer stark beschäftigt. Sie schildert ihrer Freundin detailreich die Situation. Daraufhin entgegnet diese: *Du musst vertiefter reflektieren!* Eine derart inhaltsfreie, abstrakt-strukturelle Antwort finden wir vermutlich befremdlich. Daran wird nun noch etwas Weiteres erkennbar: Das unbefremdete, abstrakt-strukturelle Reden über Reflexion, ihre ‚Flachheit‘ und ‚Tiefe‘, macht nicht nur den weitgehenden *Als-ob-Charakter* des Reflektierens in Lehr-Lern-Kontexten unübersahbar, es legitimiert ihn auch. In Lehr-Lern-Kontexten wird alles zum Lerngegenstand, dessen Beherrschung man unter Beweis zu stellen hat, auch das Reflektieren. Was man in Prozessen tatsächlich lernt, bei denen es darum geht, zu demonstrieren, *dass* man reflektieren kann – und zwar *vertieft* bzw. ob die Studierenden tatsächlich ‚reflektierter‘ werden bzw. mehr reflektieren oder sich lediglich besser darauf einstellen, zu ‚liefern‘, was von ihnen erwartet wird, d.h. defensiv-strategisch reflektieren, was eher einem Reflexionsabschluss gleichkäme, muss hier zunächst offen bleiben (vgl. Berndt & Häcker 2017, 243).

Um die Qualität studentischer Reflexionen scheint es mit Blick auf entsprechende Forschungen mitunter nicht allzu gut bestellt zu sein. In zahlreichen Studi-

en kommt ein Erstaunen bzw. eine Enttäuschung über die mangelnde Qualität studentischer Reflexionen insbesondere des Ausbleibens kritischer Reflexion zum Ausdruck, bei denen die reflexiv-forschende Haltung, die als Merkmal einer sich kontinuierlich entwickelnden Professionalität betrachtet wird, offenbar nicht bzw. nicht im erhofften Maß zu finden ist. So kommen Hatton und Smith (1995) zu dem Ergebnis „[...] that there is little evidence of critical reflection on the part of students, most of whom demonstrate the technical and practical types“ (Hatton & Smith 1995, 38). Solches und ähnliches Bedauern wird in vielen empirischen Studien zum Ausdruck gebracht, die versuchen, Stufen, Ebenen oder auch Niveaus studentischer Reflexionsversuche kategorial zu erfassen und auf ihre Qualität hin einzuschätzen (vgl. Berndt & Häcker 2017, 243; Dymont & O’Connell 2011, 95).

Die Frage ist, ob die immer wieder berichtete Abwesenheit von *critical thinking* auf misslingende Lehr- und Lernbemühungen oder auf methodologisch-methodische Probleme ihrer Erfassung hindeutet – was die mitunter große Enttäuschung nachvollziehbar machen würde – oder aber auf Denkfehlern hinsichtlich der Steigerbarkeit von Reflexivität basiert, d.h. dass vielleicht mit den Erwartungen etwas nicht stimmt, diese zu hoch und damit die gesteckten Ziele schlicht unrealistisch sein könnten.

Neben der Setzung der *Reflexivitätssteigerung als Selbstzweck* und den *hohen Erwartungen an die Realisierung höchster Reflexionsniveaus* lassen sich seit Längerem auch enorme *Verdichtungen von Reflexionsanforderungen* beobachten, denen sich Studierende etwa im sog. *Praxissemester* gegenübersehen. Auf engem Raum sind hier neben der Planung, Durchführung, Auswertung und Reflexion von Unterricht die Durchführung kleinerer wissenschaftlicher Projekte sowie die begleitende Dokumentation und Reflexion sämtlicher Prozesse und Ergebnisse sowie der eigenen Rolle – bevorzugt in Portfolios – im Kontakt mit einer Vielzahl wechselnder Akteure zu bewerkstelligen.

In dem Abschlussbericht „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ von 1999/2000 schlägt die von Ewald Terhart im Auftrag der KMK geleitete Kommission vor, *Professionalität im Lehrberuf* als ein *berufsbiografisches Entwicklungsproblem* aufzufassen. Damit versuchte die Kommission, ein wesentliches Leitmotiv des Gutachtens zu realisieren, das darin bestand, nicht länger alles von der Erstausbildung zu erwarten, und damit die Erstausbildung zu überlasten, sondern sehr viel stärker auf das *ständige Weiterlernen im Beruf* zu setzen (vgl. Terhart 2010, 12). Dies stellte einen Versuch dar, einer Lehrerinnen- und Lehrerbildungsdebatte, die ständig zwischen *hochgetriebenem Idealismus* einerseits und *funktionalem Minimum* andererseits oszilliert, eine *pragmatische Haltung* einzuhauchen, die von einem *informierten Realismus* inspiriert ist und von einem *entschlossenen Pragmatismus* angetrieben wird (vgl. ebd. 11). Die oben geschilderten Eindrücke aus dem Kontext von Bemühungen um eine reflexive Professionalisierung im Lehrberuf

deuten, so scheint es, eher auf eine Mischung aus hochgetriebenem Idealismus und gesteigertem Effizienzdruck in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hin als auf eine pragmatisch-realistische Tendenz.

Im Folgenden wird in einem *ersten* Schritt erläutert, warum es berechtigt erscheint, Reflexivität als wesentlichen Faktor für den Aufbau und die Aufrechterhaltung professionellen Könnens sowie für die Weiterentwicklung des professionellen Handelns zu betrachten. Im *zweiten* Schritt wird demgegenüber begründet, warum der Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte *umfassend zu fördern*, dennoch als ambitioniert betrachtet werden muss. In einem *dritten* Schritt werden schließlich eine Reihe Thesen formuliert, die provozieren sollen und dazu beitragen könnten, dem *Paradigma* des ‚reflexiven Praktikers‘ gegenüber eine stärker pragmatisch-realistische Haltung einzunehmen, die sich zwischen *Mystifizierung* einerseits und *Trivialisierung* andererseits positioniert.

2 Reflexivität als wesentlicher Faktor für den Aufbau und die Aufrechterhaltung professionellen Könnens sowie für die Weiterentwicklung des professionellen Handelns

Es steht außer Frage, dass Reflexion immer schon einen genuin pädagogischen Anspruch darstellt (vgl. Göhlich 2011, 138), denn im pädagogischen Diskurs ist die Forderung gängig, auf das pädagogische *Gegenüber*, das pädagogische *Handeln*, die pädagogische *Beziehung* und/oder das pädagogische *Selbst* bezogen zu reflektieren (vgl. ebd.). Allerdings lässt sich mit der Proklamation des sog. *reflective turn* (Schön 1991) darüber hinaus beobachten, dass seitdem zahllose Publikationen entstehen, die sich aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Paradigmen und Theorietraditionen heraus vor dem Hintergrund unterschiedlicher Ausbildungsstrukturen und bezogen auf verschiedene Abschnitte des Professionalisierungsprozesses programmatisch-konzeptionell, philosophisch-theoretisch, quantitativ- oder rekonstruktiv-empirisch bzw. praktisch-methodisch mit reflexiver Lehrerinnen- und Lehrerbildung befassen bzw. diese beforschen. Diesen Zugängen ist gemeinsam, dass sie der Reflexion einen großen Stellenwert sowohl beim Aufbau pädagogischer Professionalität als auch für professionell-pädagogisches Handeln beimessen. Reflexivität scheint eine maßgebende Kompetenz auch der pädagogischen Profession (vgl. Prange & Strobel-Eisele 2006, 195) bzw. eine Emergenzbedingung auch für professionell-pädagogische Könnerschaft zu sein (vgl. Neuweg 2011, 452). In dem Maße, wie man sich in den 1980er und 1990er Jahren von einem technokratischen Bild der Lehrertätigkeit löst, dient zunehmend der *reflektierte Praktiker* als Leitbild (vgl. Herzog 1995, 264).

Es sind vor allem vier Argumente, die zur Begründung der Bedeutung von Reflexion bzw. Reflexivität in diesem Feld angeführt werden:

- a. Neben der *Begründungspflicht pädagogischer Eingriffe* sind dies
- b. das *ungelöste Theorie-Praxis* bzw. *Wissen-Könnens-Problem*,
- c. die *Anforderungsstruktur des alltäglichen Handelns* von Lehrpersonen sowie die zunehmend in den Blick geratenden
- d. *Risiken und Nebenwirkungen pädagogischen Handelns*.

Ad a.: Das Rechtfertigungsproblem pädagogischer Handlungen (vgl. Schäfer 2005, 9f.) basiert darauf, dass Lehrpersonen machtgestützt zumeist sehr tief in die Ermöglichung von Bildung, Kompetenzerwerb und Wissenserweiterung als einer zentralen Voraussetzung für lebenspraktische Autonomie eingreifen. Da Macht immer auch missbraucht werden kann, muss ihr Gebrauch legitimiert werden, d.h. „müssen Lehrer(innen) sowohl ihre Handlungen begründen können, als auch erklären, was dort geschieht. Sie sind sich und anderen an dieser Stelle begründungspflichtig“ (Helsper 2001, 11).

Ad b.: Die Bedeutung von Reflexion und Reflexivität wird besonders dort herausgestellt, wo eine grundsätzliche kategoriale Verschiedenheit und Eigenlogik von *Wissen* einerseits und *Können* andererseits bzw. von *Theorie und Praxis* postuliert wird (vgl. Neuweg 2011, 467ff.). Dem Reflektieren wird im Zusammenhang mit der Professionalisierung von Lehrpersonen eine wichtige Funktion dabei zugeschrieben, Alltagstheorien, subjektive Theorien bzw. implizites Wissen, die im Handeln zum Ausdruck kommen, in explizites Wissen zu transformieren, auf wissenschaftliches Theorie- und Forschungswissen zu beziehen, um dann später im *wissenschaftlich fundierten interventionspraktischen Handeln* die angezielte pädagogische Professionalität zu realisieren (vgl. Korthagen 2001, 53; Overmann 2009, 115f.; Neuweg 2011, 466, 469). Aus Sicht des *strukturtheoretischen Ansatzes* geht es bei der Ausbildung von Lehrpersonen um eine ‚doppelte Professionalisierung‘ bzw. die Ausbildung eines ‚doppelten Habitus‘: Lehrpersonen müssen demnach sowohl einen *wissenschaftlich-reflexiven Habitus* als auch einen *Habitus des routinisierten, praktischen Könners* ausbilden (vgl. Helsper 2001, 13). Allerdings sind Fragen zum Verhältnis von Theorie und Praxis einerseits und von Wissen und Können andererseits für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwar konstitutiv, gelten empirisch jedoch nach wie vor als weitgehend unbeantwortet (vgl. Neuweg 2011, 451ff.).

Ad c.: Eine heute über fast alle gängigen Forschungsansätze zum Lehrerberuf hinweg weitgehend konsensfähige, theoretische Begründung der Bedeutung von Reflexion und Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat Walter Herzog

(1995) formuliert. Er betont, dass vom Wissen kein direkter Weg zum Handeln und von der Theorie keine gerade Linie zur Praxis führt, weil weder das Wissen der Wissenschaft noch die Regeln der Moral die Kriterien ihrer Anwendung in sich enthalten (vgl. Herzog 1995, 263f.). Für Herzog ist es daher nicht sinnvoll, „die Basis der Professionalität der Lehrtätigkeit in einem spezifischen Wissenskorpus zu suchen“ (ebd. 264). Professionalität der pädagogischen Berufe zeigt sich für Herzog nicht an der *Form* ihres Wissens, sondern im *Umgang* mit ihrem Wissen. Dieser Umgang ist aus seiner Sicht *reflexiv* (vgl. ebd. 263f.). Die Frage, woran sich der reflexive Umgang mit Wissensbeständen allerdings orientiert, ist auf einer anderen Ebene angesiedelt: der Ebene normativer Vorstellungen und Ziele. Das professionelle Wissen von Lehrpersonen – so Herzog weiter – ist nicht disziplinär, sondern situations- und fallspezifisch organisiert. Es ist zudem ein Wissen, das nicht symbolisch, sondern bildhaft und enaktiv bzw. in Handlungsschemata repräsentiert ist. Diese Schemata wiederum werden im Handeln in konkreten Situationen erworben (vgl. ebd. 262). Da wir uns nur dessen vergewissern können, was wir bereits ausgeführt haben, so Herzog, setzt Reflexion Handeln systematisch voraus, ist eine Form von Lernen aus Erfahrung: „Da auf einmalige, ungewisse und widersprüchliche Situationen nicht in *dem* Sinne vorbereitet werden kann, dass sich vorweg bestimmen ließe, wie in solchen Situationen zu handeln ist, ist die Fähigkeit zur reflexiven Verarbeitung von Erfahrungen eine wesentliche Komponente der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen“ (ebd. 271).

Ad d.: Die zunehmende Reflexivität gesellschaftlicher Prozesse und die zunehmende individuelle Notwendigkeit zu reflektieren wird aus soziologischer Sicht mit gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen in Verbindung gebracht. Neben der zunehmenden Beherrschung der Natur (Domestizierung), dem Berechenbarmachen der Welt (Rationalisierung), der klaren institutionellen Trennung der Funktionssphären (Differenzierung) ist die Moderne gekennzeichnet von einer zunehmenden Kontrolle der Individuen über ihr eigenes Leben (Individualisierung). Traditionen und Konventionen verlieren in der Moderne ihren verpflichtenden Charakter. Die Individuen gewinnen damit weitreichende Entscheidungsfreiheit und Verantwortung für viele Dimensionen ihrer Lebensführung, verlieren zugleich aber – und das ist der Preis – traditionelle Gewissheiten vormoderner Gesellschaften. Damit wächst zugleich auch die Notwendigkeit zur Reflexion, denn „da nicht mehr von Traditionen geleitet, steht der Einzelne heute ständig vor Entscheidungssituationen, die der Reflexion als Verarbeitungs- und Stabilisierungsleistung bedürfen“ (Göhlich 2011, 147).

In der Spätmoderne – sie wird auch als *andere*, *zweite* oder *reflexive* Moderne bezeichnet – scheinen sich die oben genannten Basisprozesse (Domestizierung usw.) zum Teil zu verflüssigen (Bauman 2016). Das Ausgeliefertsein an die Natur, Irrationalismen und die Rückkehr von Fundamentalismen, Prozesse der Entdif-

ferenzierung und der Entindividualisierung werden erfahrbar. In der sog. *reflexiven Moderne* (Beck 1993) entsteht ein Bewusstsein für die Rückkopplung des menschlichen Handelns auf die Bedingungen des Handelns. Nebenfolgen, Wechselwirkungen, Zusammenhänge werden nun auch verstärkt Gegenstand einer *reflexiven Erziehungswissenschaft*, der aus der Sicht Lenzens nun die Aufgabe zuwächst, über Risiken und Nebenwirkungen pädagogischen Handelns sowie über undurchschaut handlungssteuernde und legitimatorisch wirksame Mythen aufzuklären (vgl. Lenzen 1996, 193). Nach Giddens *institutionalisiert* sich die *Reflexivität*, d.h. das Expertensystem wandelt sich um zu einer demokratisch organisierten, durch Dialoge bestimmten Sphäre. Jeder und jede kann sich heute im Alltag die globalen, demokratisch geprüften propositionalen Wahrheiten des Expertensystems aneignen. Das führt allerdings auch dazu, dass nahezu jede soziale Praxis heute im Lichte immer neuer, hinzukommender Informationen und Erkenntnisse permanent überprüft und gegebenenfalls verändert werden muss (vgl. Wagenblast 2004, 56f.). Die Behauptung einer ständig wachsenden Reflexionsnotwendigkeit lässt sich offensichtlich modernisierungstheoretisch plausibel begründen und ließe sich an der zunehmenden *Professionalisierung der Reflexionsarbeit* wie auch dem Aufkommen von *Reflexions-Professionellen* (Helsper 2000, 53) leicht zeigen.

Allerdings kann der sich auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung andeutende *Reflexionshype* sehr unterschiedlich gelesen werden: Aus der Perspektive eines an Foucaults Machtanalytik geschulten Denkens beispielsweise würden die immer umfassender werdenden Reflexionsanforderungen *gouvernementalitätstheoretisch* als Subjektivierungsregime bzw. als Formen der *Regierung des Selbst* betrachtet. Formen mündlicher und schriftlicher Selbstthematization würden dann etwa als säkulare Formen ursprünglich religiös begründeter Verfahren (Beichte, Bekenntnis) im Anschluss an Foucault oder Elias mit zivilisatorischen Prozessen gesteigerter Fremdüberwachung in Verbindung gebracht werden, „die schließlich verinnerlicht werden und als Selbstkontrollen wirksam werden“ (Hahn 1987, 22). Reflexion würde aus dieser Perspektive nicht als *Ausdruck*, sondern als *Produktionsweise* von Subjektivität betrachtet und wäre auf ihr *ermächtigendes* und *entmächtigendes* Potenzial hin zu analysieren.

Das Leitbild des ‚reflektierten Praktikers‘ ergibt sich zusammenfassend also aus einer *gesellschaftlichen Rechenschaftspflicht*, aus dem Anspruch, eine *Praxis auf der Basis wissenschaftlichen Wissens* ins Werk zu setzen, aus der spezifischen, einmaligen, ungewissen und widersprüchlichen *Anforderungsstruktur* dieser Praxis und ist letztlich immer auch Ausdruck gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen in der späten Moderne, die je nach Perspektive sehr unterschiedlich bewertet werden.

3 Warum der Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern, ambitioniert ist

Es scheint also unbestreitbar, dass Reflexionsnotwendigkeiten in der Spätmoderne erheblich zunehmen. Angesichts...

1. der anhaltenden *Schwierigkeiten, Reflexion konsensfähig und fassbar zu definieren*, und
 2. durch *Operationalisierung der Messbarkeit* zugänglich zu machen,
 3. der offenbar unhintergehbaren *Normativität des Konzepts*, die sich
 - erstens bei jedem Angang, beispielsweise in der Wahl der Bezüge zeigt, die für reflexives Denken als relevant bestimmt werden, und
 - zweitens in der Unterscheidung und Hierarchisierung von Niveaus der Reflexivität, die begrifflich beispielsweise mit ‚höher-niedriger, ‚besser-schlechter‘, ‚flacher-tiefgängiger‘ oder ‚expertenhafter-laienhafter‘ gefasst werden,
 4. der *weitgehend ungeklärten Frage*, ob sich die *Reflexivität* angehender Lehrpersonen durch Lehrerinnen und Lehrerbildungsprogramme *tatsächlich fördern lässt*, bis hin zu der ebenfalls weitgehend ungeklärten Frage,
 5. ob *ein höheres Maß an Reflexivität von Lehrpersonen zu besseren Lernleistungen bei den Schülerinnen und Schülern* führt (vgl. Korthagen 2001),
- muss die Idee, die Reflexivität von Lehrpersonen durch gezielte Interventionen bereits im Studium gleichsam abstrakt zu ‚steigern‘, jedoch als ‚ambitioniert‘ bezeichnet werden. Es ist aus den genannten Gründen entsprechend nach wie vor nicht leicht anzugeben, wie eine reflexionsbeseelte Lehrerinnen- und Lehrerbildung eigentlich genau aussieht (vgl. Neuweg 2017, 98).

4 Thesen zur Förderung einer pragmatisch-realistischen Haltung gegenüber dem Reflexionsparadigma des ‚reflektierten Praktikers‘

- a. Reflektieren basiert auf der Herstellung von Bezügen und der Anwendung von Denkfiguren und stellt somit ein normatives Konzept dar.

In der wissenschaftlich-theoretischen Literatur besteht international ein breiter Konsens darüber, dass Reflexion eine besondere Form des Denkens darstellt und sie für einen *referentiellen* bzw. *selbstreferentiellen*, d.h. *rückbezüglichen* bzw. *selbstbezüglichen Modus des Denkens* steht (vgl. Häcker 2012, 268). Als Denkmodus macht Reflexion zunächst lediglich kenntlich, *dass* es um die *Herstellung von Bezügen* und die *Anwendung von Denkfiguren* geht (vgl. Häcker 2017, 25f.). *Welche* Bezüge allerdings hergestellt und welche Denkfiguren vollführt werden, ist immer auch eine inhaltliche Frage und damit das Ergebnis einer *Wahl* oder *Entscheidung*.

Insofern stellt Reflexion ein *normatives Konzept* dar (vgl. Korthagen 2001, 57). Eine reflexionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird erst dann ihrerseits reflexiv, wenn sie ihre eigene normative Orientierung zum Thema und damit kenntlich macht. Das gleiche gilt für die Selbst- oder Fremdzuschreibung der Akteure, „reflektiert“ zu *sein* oder als „reflektiert“ zu *gelten*. Da ich nur auf das Bezug nehmen kann, was ich weiß oder kenne, ist reflexive Professionalität auf akademisches Wissen angewiesen. Welche reflexive ‚Breite‘ eine reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung induzieren will, ist dann zunächst die curricular zu beantwortende Frage danach, welche Inhalte gekannt und welche Reflexionsverfahren und -figuren gekannt werden sollen.

b. Reflektieren muss man streng genommen nicht lernen, es ist ein Aspekt unserer *conditio humana*.

Reflexivität als Inbegriff der Möglichkeit der (Selbst-)Thematisierung stellt einen Aspekt der *conditio humana*, d.h. „eine Eigenschaft der menschlichen Gattung als solcher“ (vgl. Honneth 2002, 143) dar: Als Teil der *conditio humana* steht sie für die Struktureigenschaft des Bewusstseins, ursprünglich stets mögliches Selbstbewusstsein zu sein (vgl. Schnädelbach 2012, 114). Anders formuliert: Menschliches In-der-Welt-Sein ist *konstitutiv reflexiv und dialogisch*. Was es mit dem Vermögen des Menschen, zu sich selbst ‚Ich‘ zu sagen, allerdings auf sich hat, ist bis heute nicht überzeugend geklärt. Das bewusstseinsmetaphysisch verdinglichte, konstitutiv reflexive „Ich“ jedenfalls gilt als reflexiv uneinholbar (vgl. Häcker 2017, 24f.).

Wenn die Befähigung zu rückbezüglichem, selbstbezüglichem bzw. rekursivem Denken als Aspekt der *conditio humana* betrachtet werden kann, fragt sich, worauf sich dann die Forderung der *Steigerung der Reflexionsfähigkeit* bzw. der umfassenden Förderung des Reflexionsvermögens (vgl. Herzmann & König 2016, 157f.) eigentlich richten kann. Käme dann nicht lediglich die als stets bereits vorhanden unterstellte Reflexivität an jeweils bestimmten Bezügen und Denkfiguren im Kontext bestimmter Themen und Inhalte konkret zur Anwendung? Zu lernen wäre dann streng genommen nicht das Reflektieren, zu lernen wären allenfalls bestimmte inhaltliche Bezugnahmen und bestimmte konkrete Denkfiguren und -verfahren, die bspw. in einer Domäne gängig sind, curricular ausgewiesen, demonstriert und eingeübt werden können.

Aus dieser Perspektive stellt sich nun die Frage, ob bzw. inwieweit Reflexivität bzw. ‚Reflexionskompetenz‘ domänenunspezifisch, d.h. im Allgemeinen unabhängig von bestimmten Inhalten und Themenfeldern ‚gesteigert‘ werden kann. Die Alltagserfahrung lehrt, dass wir selbst und andere in manchen Domänen als ‚sehr‘ und in anderen Domänen gleichzeitig als erstaunlich ‚unreflektiert‘ gelten können. Eine reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich von der Idee verabschiedet hat, sie müsse zu jeder Zeit immer und am besten überall eine *ab-*

strakt gedachte allgemeine Reflexionsfähigkeit fördern, könnte sich stärker darauf konzentrieren, die Studierenden in die domänenspezifischen, d.h. wissenschaftlich-fachlichen Denk- und Reflexionsformen gründlich einzusozialisieren, und so die Vorteile nutzen, die die „Kultur der Distanz“ (Neuweg 2010, 40) einer wissenschaftsförmigen Sozialisation zu bieten hat.

c. Reflektieren hat einen lebenspraktisch-expansiven Sinn und verfügt über kritisch transformatorisches Potential.

Reflektieren kann, systematisch betrachtet, aus einem lebenspraktischen *Anlass* entspringen, es kann aber auch als Folge einer gezielten *Veranlassung* in Gang kommen. Im ersten Fall wird aus dem Lebensvollzug heraus (plötzlich) etwas zum Thema, im zweiten Fall wird etwas vom Subjekt oder von anderen Instanzen absichtsvoll zum Thema gemacht. Allerdings bedürfen sowohl Anlässe als auch Veranlassungen einer aktiven Übernahme bzw. einer Bedeutungszuweisung durch das Subjekt, um tatsächlich Reflexion in Gang zu setzen. Insofern steht Reflektieren unter einem Möglichkeitsvorbehalt, sein Vollzug bleibt letztlich optional.

Janich (2001, 221) bezeichnet philosophisches Reflektieren als „Mittel zur theoretischen im Dienste der praktischen Orientierung“ in allen Lebensbereichen. Sein Zweck besteht darin, „sich in der Welt der Dinge und der Geschehnisse zu orientieren und dies in Gemeinschaft mit anderen Menschen kommunikativ zu organisieren“ (ebd. 152). Als Antwort auf einen lebenspraktischen Anlass führt der Weg ins Reflektieren im Alltag in der Regel über das Gefühl und die Erkenntnis, dass etwas in der bisherigen Form nicht mehr weitergehen kann. In dieser Erkenntnis manifestiert sich für Helsper (2001) das Eingeständnis einer Krise, eines Zerbrechens bislang fraglos funktionierender Handlungsmuster, Routinen o.Ä. Andere Autorinnen und Autoren sprechen von auftretenden Lücken, Differenzen, Diskrepanzen, Brüchen, Unstimmigkeiten, Problemen etc. Das nun fraglich Gewordene muss neu gegründet und begründet werden. Das wiederum bedarf zunächst der Identifikation der Unstimmigkeit bis hin zu einer Rekonstruktion des Scheiterns (vgl. ebd. 9). Ein so in krisenhaften lebenspraktischen Ereignissen gegründetes Reflektieren ist kein Selbstzweck. Es ist ein Mittel zur (Auf-)Klärung und Verarbeitung (etwa als Rekonstruktion von Krisen, Unstimmigkeiten, Störungen, Nichtgelingen, Misserfolg etc.), zur Orientierung (etwa als Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten) und der Begründung und Legitimation (veränderter Handlungsorientierung etwa mit Bezug auf die eigene Lebensperspektive), sowie der Erweiterung eigener Perspektiven und der Gewinnung veränderter Sichtweisen (etwa zur Loslösung aus Befangenheiten, Affekten und Verstrickungen) und neuer *Handlungssicherheit* (vgl. u.a. Helsper 2001, 9). Man könnte auch sagen: Alltägliches, kriseninduziertes Reflektieren erfüllt eine lebenspraktisch-expansive Funktion, die im weitesten Sinne auf Orientierung, Bewältigung und (Wieder-)Gewinnung von Sicherheit zielt.

Reflexion kann aber auch ganz andere Funktionen erfüllen. In Bildungs- und Ausbildungskontexten, aber auch in der Therapie wird sie bspw. von außen veranlasst, etwa durch skeptisches Fragen, die Konfrontation mit unterschiedlichen Erklärungen, die Vermittlung alternativer Erfahrungen, das Einfordern von Begründungen, die Problematisierung scheinbar gültiger Wissensbestände bzw. scheinbar tragfähiger Überzeugungen, Haltungen, Routinen etc. Reflexion kann dann geradezu gegensätzliche Wirkungen entfalten: Indem etwas ins Bewusstsein gehoben wird, kann es fraglich werden, kann hinterfragt, infrage gestellt und kritisiert werden. Das unhinterfragt Selbstverständliche wird in die ‚Krise‘ geführt. Das kann *irritieren* und *verunsichern*. Veranlasste Reflexionen wie etwa Sokrates’ berühmte „Was ist...?“-Fragen zielen auf die Erhöhung der Urteilskraft, indem das (bisherige) Denken aus traditionellen Festgelegtheiten losgelöst wird (vgl. Böhme 1994, 23f.). Solches gleichsam didaktisch induzierte Reflektieren dient dann der Erkenntnisbildung, der Entwicklung kritischer Perspektiven und mithin der Ausbildung eines kritisch-reflexiven Habitus, der Überwindung von Subjektivität, der Transformation von Wissen und Erfahrung usw., d.h. es wird im weitesten Sinne in den Dienst des Lehr-Lernens gestellt. Die These der lebenspraktisch-expansiven Funktion von Reflexion liefert im Verbund mit der Differenz von Anlass und Veranlassung einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine theoretische Folie für die verstehende Rekonstruktion verschieden intensiver Formen der (Nicht-)Einlassung auf Reflexion sowie von Widerstand gegen Reflexion bzw. Formen defensiven Reflektierens in Lehr-Lern-Kontexten. Mit solchen Einsichten könnten unrealistische Erwartungen zum Zwecke der Enttäuschungssicherung auf ein realistisch-pragmatisches Niveau gebracht werden.

d. Reflektieren stellt eine Handlung dar, die – wie andere Handlungen auch – auf ihre Zweckmäßigkeit beurteilt werden kann

Wie andere Handlungen auch, dient Reflektieren bestimmten Zwecken, d.h. Sachverhalten, die herbeigeführt, erreicht, aufrechterhalten oder vermieden werden sollen. Der jeweilige Zweck des Reflektierens kann somit erreicht oder verfehlt werden. Allerdings spielen bei der Einschätzung von Reflexionsprozessen und -ergebnissen die jeweils gegebenen Rahmenbedingungen, nämlich Anlass oder Veranlassung, eine entscheidende Rolle, denn es müssen bei solchen Einschätzungen sowohl die lebenspraktisch-expansiven Funktionen des Reflektierens wie auch die didaktischen Zielstellungen etwa der Reflexionssteigerung, d.h. die Perspektiven sowohl der reflektierenden Subjekte als auch der Lehrsubjekte, einbezogen werden. Im ersten Fall (Anlass) muss den reflektierenden Subjekten zugestanden werden, zu allererst selbst zu bestimmen bzw. festzustellen, ob das Reflektieren hilfreich, nützlich, klärend usw. und damit ‚erfolgreich‘ war, ob sie zu neuer Orientierung, Sicherheit, Klarheit usw. geführt hat. Im zweiten Fall (Veranlassung) müssen bei der Beurteilung der Angemessenheit von Reflexionsprozessen

– z.B. im Rahmen von Hochschulseminaren – der sachgerechte systematische Rückgriff auf derzeit verfügbare, wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände (wissenschaftliches Theorie- und Reflexionswissen) und Methoden sowie die Anwendung bestimmter zuvor erlernter Analyseprozeduren oder Reflexionsverfahren in Anschlag gebracht werden. Dies gilt auch für die Berücksichtigung berufsethischer Standards usw. entlang zuvor festgelegter Lehrziele. In Berichten aus dem Umfeld der *Level-of-reflection*-Forschung, bei der oftmals *written reports* auf der Grundlage der Operationalisierung von Ebenen reflexiven Schreibens bspw. nach Hatton und Smith (1995) den hierarchisch konzeptualisierten Stufen *descriptive writing*, *descriptive reflection*, *dialogic reflection*, *critical reflection* zugeordnet und so ihre reflexive Qualität eingeschätzt wird, fehlen oftmals detaillierte Beschreibungen des auf die abschließende Einschätzung des Reflexionsniveaus hinführenden didaktischen Settings. Hier wäre zu fragen: Wurden die Studierenden hinreichend auf die Erfüllung der Anforderung vorbereitet, *critical reflection* zu zeigen bzw. zu demonstrieren, dass und wie gut sie dazu in der Lage sind?

e. Reflektieren ist kein positiver Wert an sich. Reflektieren birgt Risiken und Nebenwirkungen – deshalb müssen reflexionsfreie Zonen enttabuisiert werden. In der abendländischen Geistesgeschichte findet sich immer auch eine gewisse Skepsis gegenüber der Reflexion, die mit einer *Preisgabe der Unmittelbarkeit*, mit *Spaltung* und *Entzweiung* in Verbindung gebracht wird (vgl. Zahn 1992, 397ff.). Frankfurt (2007) macht in dieser Tradition darauf aufmerksam, dass die im Reflexionsvermögen liegende Möglichkeit der „Abspaltung von uns selbst“ (ebd. 18) unsere Fähigkeit zur unbekümmerten Spontaneität einschränkt und eine wesentliche Bedrohung insbesondere unseres psychischen und seelischen Wohlergehens darstellt. Wer sich selbst gegenüber trete, wie uns das diese innere Spaltung erlaube, bleibe oftmals verärgert und verstört zurück von dem, was er/sie sehen musste. Insbesondere hinsichtlich der eigenen Identität könne es zu Verwirrung und Unsicherheit kommen. Die Selbstobjektivierung könne ebenso eine lähmende Ungewissheit oder Ambivalenz bzw. eine hartnäckige Unzufriedenheit mit der eigenen Person fördern (vgl. Frankfurt 2007, 18f.). Reflexion ist offensichtlich nicht uneingeschränkt positiv zu bewerten. Ihre potentiell beeinträchtigenden bzw. schädigenden Wirkungen lassen dauerreflexive Zustände bzw. eine Omnipräsenz des reflektierenden Modus nicht als sinnvoll oder gar erstrebenswert erscheinen. Das gilt auch für Bildungskontexte. Reflexionsdruck in Lehr-Lern-Kontexten kann aus der Sicht Neuwegs (2007) Handeln blockieren oder gar verunmöglichen, es kann Lernen zur intuitiven Seite hin verkürzen, d.h. zu Performanzverschlechterung durch Interferenzen zwischen Denken und Tun führen (vgl. ebd. 11). Angesichts der Janusköpfigkeit von Reflexion (vgl. etwa Neuweg 1997; 2011) verwundert es, dass man derzeit skeptische Stimmen bzw. Hinweise auf Risiken und Nebenwirkungen hypertropher Reflexions(an)forderungen ebenso selten antrifft

wie Hinweise auf Phasen und Handlungsvollzüge, bei denen (selbst-)reflexive Bezüge hemmend, blockierend, hinderlich, Krisen auslösend und damit kontraindiziert sein können. Für das Lernen von Lehrpersonen sind nach Neuweg zwei Kulturen unverzichtbar: Eine Kultur der (reflexiven) *Distanz* und eine Kultur der *Einlassung* auf Praxis (vgl. Neuweg 2010, 40). Ein pragmatisch-realistischer Umgang mit Reflexion müsste sich stärker für angemessene ‚Orte‘ für Einlassung und Distanz interessieren.

f. Eine reflexive Professionalisierung benötigt eine Verankerung in den Strukturen der Organisation.

Wenn man Reflektieren als eine eigenständige Handlung betrachtet, bedarf Reflexivität, um als grundlegende kritisch-reflexive Haltung habitualisiert (Studium) sowie in der professionell-pädagogischen Praxis realisiert (Berufspraxis) und auf Dauer gestellt zu werden, handlungs- und zeitentlasteter Räume sowie Möglichkeiten der Befremdung des eigenen Blicks durch exzentrische ‚Dritte‘ in Form von strukturell verankerten Formaten wie Teambesprechungen, Fallarbeit, Intervention, kollegialer Beratung, Coaching, Supervision usw. (vgl. hierzu Helsper 2001, 13), innerhalb derer Praktiken und Strukturen auf entsprechenden theoretisch-wissenschaftlichen Folien analysiert werden. Damit aber reflexive Professionalisierungsbemühungen an solchen ‚Strukturorten der Reflexivität‘ (vgl. Dirks & Hansmann 1999) nicht individualistisch verkürzt werden, d.h. zu einer Rückdelegation der Gesamtverantwortung für den Erfolg/Misserfolg von Bildungsbemühungen an reflektierende Professionelle geraten, müsste sich die Ausbildung darüber hinaus erstens auf die erfolgreiche Handhabung reflexiver bzw. Reflexion strukturierender Formate und zweitens auf Strategien zur Implementierung reflexiver Strukturen in Institutionen erstrecken. Allerdings müsste ein reflektierter pragmatisch-realistischer Umgang mit Reflexion darüber hinaus erstens in Rechnung stellen, dass die Professionalisierung von Lehrpersonen zur Entwicklung von Schule und Unterricht gerade *nicht einseitig* als Steigerung der Reflexionsfähigkeit der Lehrkräfte konzeptualisiert werden darf, wenn vermieden werden soll, eigene Einflussmöglichkeiten zu überschätzen, gesellschaftliche Probleme zu pädagogisieren, strukturelle Widersprüche auszublenden, Konflikte zu kulturalisieren, zu individualisieren und von einer Ebene auf die andere zu verschieben und so zu einem Medium systematischer Deprofessionalisierung zu geraten. Zweitens müsste sie beachten, dass keine Form reflexiver Professionalisierung und der Verankerung in den Strukturen der Organisation die Optionalität von Reflexion überspringen bzw. die Richtung der Reflexion bzw. die Resultate des Reflektierens bestimmen kann.

Die in unterschiedlichem Maße von Idealismus, Effizienzdruck und Verdichtung gekennzeichnete Reflexionsnorm in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann absehbar nur dann in ein pragmatisch-realistisches Fahrwasser gelangen, wenn

sie ihrerseits reflexiv wird, d.h. neben den Leistungen und Gewinnen des Reflektierens auch die Risiken und Nebenwirkungen sowie die undurchsicht handlungssteuernden und affirmativ-legitimierend wirkenden Mythen rund um die Konzepte der reflexiven Professionalisierung und reflektierten Professionalität aufklärt bzw. dekonstruiert. Dann könnte deutlich werden, dass ein Übermaß an veranlasseter Reflexion möglicherweise weder den lebenspraktisch-expansiven Sinn noch die kritische Funktion von Reflexion erfüllt, sondern die im Abarbeitungs- und Darstellungsmodus verfassten Texte von Studierenden vielmehr deren Verarbeitungs- und Stabilisierungsbemühungen in ihrer aktuellen Anforderungssituation widerspiegeln – ein Kontext, in dem womöglich „die reflexiven Resistenzkräfte des Einzelnen eher erlahmen“ (Honneth 2002, 144). Eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich als reflexiv apostrophiert, müsste sich fragen, wie Reflexivität in der Struktur der Studien- und Ausbildungsteile so verankert werden kann, dass sich Prozesse reflexiver Professionalisierung von einem individualistisch orientierten Lehren-des-Reflektierens verschieben hin zu einem Teilhaben-und-Teilnehmen-am-Reflektieren, und zwar an Strukturorten der Reflexivität innerhalb reflexiver Institutionen.

Literatur

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016): EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (1), 78-97.
- Bauman, Z. (2016): Flüchtige Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (1993): Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Berndt, C. & Häcker, Th. (2017): Der Reflexion auf der Spur – über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In: C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 240-253.
- Böhme, G. (1994): Einführung in die Philosophie. Weltweisheit, Lebensform, Wissenschaft (zuerst 1984). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dirks, U. & Hansmann, W. (1999): Einleitung. In: U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 11-21.
- Dyment, J. E. & O'Connell, T. S. (2011): Assessing the quality of reflection in student journals: a review of the research. In: Teaching in Higher Education 16 (1), 81-97.
- Frankfurt, H. G. (2007): Sich selbst ernst nehmen (Hg. von Debra Satz). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Göhlich, M. (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. 57). Weinheim: Beltz, 138-152.
- Häcker, Th. (2012): Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In: R. Egger & M. Merkt (Hrsg.): Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS, 263-289.

- Häcker, Th. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-45.
- Hahn, A. (1987): Identität und Selbstthematization. In: A. Hahn & V. Kapp (Hrsg.): Selbstthematization und Selbstzeugnis. Bekenntnis u. Geständnis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 9-24.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995): Reflection in teacher education. Towards definition and implementation. In: Teaching & Teacher Education 11 (1), 33-49.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung 1 (3), 7-15.
- Herzmann, P. & König, J. (2016): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W. (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 13 (3), 235-273.
- Honneth, A. (2002): Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In: A. Honneth (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt a.M.: Campus, 141-158.
- Janich, P. (2001): Logisch-pragmatische Propädeutik. Ein Grundkurs im philosophischen Reflektieren. Göttingen: Velbrück Wissenschaft.
- Korthagen, F. A. J. (2001): A reflection on reflection. In: F. A. J. Korthagen (Hrsg.): Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, NJ: Erlbaum, 51-68.
- Lenzen, D. (1996): Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz.
- Neuweg, G. H. (1997): Von mir auf die Welt und nicht umgekehrt. Notizen zur Metapher des Einverlebens bei Michael Polanyi. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 20 (2), 11-19.
- Neuweg, G. H. (2007): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 12, 1-13. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf. (Abrufdatum: 31.10.2016).
- Neuweg, G. H. (2010): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In: F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, 35-50.
- Neuweg, G. H. (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 451-477.
- Neuweg, G. H. (2017): Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt. In: C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 89-104.
- Oevermann, U. (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 113-142.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Stuttgart: Kohlhammer.
- Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster und New York: Waxmann.
- Schäfer, A. (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim: Beltz.
- Schnädelbach, H. (2012): Selbstbewusstsein. In: H. Schnädelbach (Hrsg.): Was Philosophen wissen und was man von ihnen lernen kann. München: C.H. Beck, 110-127.
- Schön, D. A. (Hrsg.) (1991): The reflective turn: case studies in and on educational practice. New York: Teachers' College Press, Columbia University.

- Terhart, E. (2010): Was hat sich in der Lehrerbildung getan? Ein Rückblick. In: R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.): *Der Lehrerberuf im Wandel. Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden können (Netzwerk-Bildung)*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, 11-15.
- Wagenblast, S. (2004): *Vertrauen in der sozialen Arbeit. Theoretische und empirische Ergebnisse zur Relevanz von Vertrauen als eigenständiger Dimension*. Weinheim: Juventa.
- Zahn, L. (1992): Reflexion. In: J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie* 8. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 396-405.