

Leonhard, Tobias

## Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung. Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen

Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 77-93. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Leonhard, Tobias: Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung. Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen - In: Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 77-93 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254049 - DOI: 10.25656/01:25404

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-254049>

<https://doi.org/10.25656/01:25404>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Tobias Leonhard*

## **Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen**

### **Abstract**

Veranlasste Auseinandersetzungen mit dem Ziel der Reflexion sind in Schule und Lehrerbildung ein weitverbreitetes Phänomen. Im Beitrag werden diese instituti-  
onellen Formen der Veranlassung als Reflexionsregime argumentiert und in Bezug  
auf ihre empirische Form, ihr Auftreten und die damit verbundenen Absichten  
und Begründungen untersucht. Ausgehend vom Befund einer Funktionalisierung  
der menschlichen Fähigkeit, sich auf sich selbst beziehen zu können, werden die  
transintentionalen Folgen untersucht, die diese Reflexionsregime für Schule und  
Lehrerbildung haben.

### **1 Einleitung**

Der Beitrag stellt eine wesentlich überarbeitete Fassung des Vortrags dar, der an  
der Online-Sektionstagung Schulpädagogik am 22. September 2021 gehalten  
wurde.<sup>1</sup> Jeder Beitrag über Reflexion kann (allein in den Diskursen des Bildungs-  
wesens) mit der Feststellung kritisiert werden, der Autor habe wesentliche und  
einschlägige Arbeiten ja gar nicht rezipiert. Diese Feststellung ist mit großer Wahr-  
scheinlichkeit zutreffend, denn die Fülle an Beiträgen – nicht zuletzt auch durch  
verschiedene Projekte der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ – ist kaum mehr re-  
zipierbar. Neben der Quantität verursacht auch die Vielfalt der Verwendungswei-  
sen der Begriffe *Reflexion* und *Reflexivität* die Unübersichtlichkeit des Diskurses  
mit. Häcker (2017) z. B. fasst die Begriffe folgendermaßen: „*Reflexion* wird dabei  
im weitesten Sinne als ein besonderer Modus des Denkens betrachtet, und zwar  
als eine rekursive, referenzielle bzw. selbstreferenzielle, d. h. rückbezügliche bzw.  
selbstbezügliche Form. *Reflexivität* bezeichnet entsprechend die habitualisierte  
bzw. institutionalisierte Form eines solchen Denkens (23, Hervorh. i.O.) und  
trifft damit eine Unterscheidung zwischen situativem Prozess und generalisierter

1 Für vielfältige Hinweise danke ich Thomas Häcker, Friederike Heinzel und Rolf-Torsten Kramer  
sehr herzlich.

Haltung bzw. Anforderung. Bohnsack (2020) definiert mit den gleichen Begriffen Aspekte, die grundlegend Anderes bezeichnen. Wenn er den „Ausstieg aus dem bisherigen Zirkel und der bisherigen Rahmung [als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne TL] in eine/n neue/n [...] in Anlehnung an Niklas Luhmann als *Reflexion* bezeichnet und demgegenüber jene Stufe des Verstehens und Handelns, welche innerhalb des bisherigen Rahmens oder Zirkels verbleibt, [...] als *Reflexivität*“ (57-58, Hervorh. i.O.), setzt er die Begriffe in ein Verhältnis gestuften Verstehens, wobei er *Reflexion* als die höhere Stufe fasst, mittels derer *Reflexivität* in Routinen durch die Erschließung „anderer Möglichkeiten“ und „Kontingenzen“ überschritten wird (ebd., 58).

Es kann als kaum befriedigender Ausgangspunkt des Beitrags betrachtet werden, dass der Reflexionsbegriff insofern den Status der ‚Arbeitsdefinition‘ nicht verlassen kann und immer mit einem „sensu Autor\*in“ verbunden werden müsste, um die notwendige Steigerung an semantischer Klarheit zu erzielen. Daher ist auch die „Anzahl unterschiedlicher Ausformungen einer reflexionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung [...] nicht mehr zu überblicken. Auch ist außerordentlich schwierig, die einzelnen Ansätze systematisch zu ordnen“, wie Neuweg (2021, 463) feststellt. Angesichts dieser Diversität – um nicht zu sagen: Disparität – lohnt zunächst ein dezentrierter Blick auf den Begriff.

Pörksen (2011) hat in seinem gleichnamigen sprachwissenschaftlichen Essay mit dem Begriff der „Plastikwörter“ bereits in den 1980er Jahren eine neue Wortklasse anhand einer Reihe von Merkmalen beschrieben. Der Begriff der Reflexion lässt sich anhand dieser Kriterien zweifelsfrei als ein solches Plastikwort beschreiben: „Es entstammt der Wissenschaft und ähnelt ihren Bausteinen. Es hat einen umfassenden Anwendungsbereich, ist ein ‚Schlüssel für alles‘. [...] Konnotation und Funktion herrschen vor. [...] Es hierarchisiert und kolonisiert die Sprache“ (Pörksen 2011, 38). Insofern handelt es sich bei der Kennzeichnung von Reflexion als Plastikwort auch nicht um eine linguistische Spitzfindigkeit, sondern verweist darauf, dass damit implizite Wirkungen verbunden sind: „Das Wort suggeriert Wissenschaftlichkeit und bringt zum Schweigen, es gibt zu verstehen: *Roma locuta est*“ (29). Studierende, die aufgefordert sind zu ‚reflektieren‘, hadern in dieser Rahmung nicht selten mit dem Anspruch, etwas vermeintlich ‚Besonderes‘ tun zu müssen, ohne Klarheit darüber zu gewinnen, was das denn wäre.

Ich argumentiere gegen Ende des Beitrags, dass der damit zu erzielende Gewinn und das vermeintlich damit zu gewinnende Ansehen prekär sind und es sein kann, dass ein solcher Umgang mit dem Reflexionsbegriff der Relevanz der bildungswissenschaftlichen Studienanteile an Hochschulen mehr schadet als nützt.

Grundsätzlich folge ich in diesem Beitrag der Überlegung, dass Sprache das zentrale Mittel der Herstellung von Vorstellungen der Wirklichkeit und des eigenen Selbstverhältnisses ist, und insofern (auch) das Sprechen über Reflexion und Reflexivität und die damit verbundenen Adressierungen (Reh & Ricken 2012;

Ricken 2013) stiftenden Charakter haben. So gilt dann auch für die Aufforderung zur Reflexion: „Als wer ich mich selbst verstehe und welches Verhältnis ich zu mir einnehme, lässt sich nicht von den Erfahrungen trennen, wie und als wer ich von anderen angesprochen und besprochen bzw. behandelt werde“ (Ricken, Rose, Kuhlmann & Otzen 2017, 218). Die Aufforderung zur Reflexion *konstituiert* damit ‚reflexive Subjekte‘. Die Form dieses reflexionsbezogenen Konstitutionsgeschehens wird im Folgenden mit dem Begriff des *Reflexionsregimes* gefasst. Diese Verwendung des Regime-Begriffs mag zunächst irritieren, assoziiert man ein Regime alltagssprachlich doch meist mit einem autokratisch regierten ‚Unrechtsstaat‘. Der starke Begriff scheint jedoch gerechtfertigt, wenn eine bestimmte generalisierte Absicht – im vorliegenden Fall Reflexion – *institutionalisiert* und *regelmäßig*, damit auch meist *diskursiver Verhandlung entzogen* für die Adressat\*innen *unvermeidlich*, und in ihrer Bedeutung und den Implikationen mindestens teilweise *intransparent* ist. Diese Kennzeichnung schließt gute und begründbare Absichten nicht aus, sie richtet den Blick aber auch auf die transintentionalen Folgen.

Im Zentrum des Beitrags steht die dreiteilige These der Instrumentalisierung von Reflexion in Bildungsinstitutionen, die einen *Befund* zu kennzeichnen versucht:

Reflexion hat sich von einem menschlichen Potential zu einer trainierbaren Kompetenz gewandelt. Reflexion als selbstverständliche Umgangsweise mit den Kontingenzen des Lebens ist durch lebenszeitüberspannende Reflexionsveranlassung zum Zweck produktiver Selbstführung instrumentalisiert worden. Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung befördern diese Instrumentalisierung systematisch.

Dieser Befund wird zunächst bezüglich seines anthropologischen Ausgangspunkts und seiner Reichweite untersucht (2), die mit dem ursprünglichen Vortragstitel „von der Wiege bis zur Bahre“ plakativ veranschaulicht wurde. Es wird also (ansatzweise empirisch) untersucht, in welchen Formen Reflexion über die Lebensspanne hinweg institutionell veranlasst wird und welche Anforderung an Subjekte gestellt werden. Die Ausführungen fokussieren aufgrund der vorliegenden Daten und dem Anlass des Vortrags auf Bildungsinstitutionen und deren Beitrag zur Subjektivierung ihrer Insassen und ihres Personals als ‚reflexive Subjekte‘. Auch die Ursachen der Instrumentalisierung werden im zweiten Teil untersucht.

Der Beitrag widmet sich ausführlicher den Folgen dieser postulierten Reflexionsregime (3). Dies geschieht auf drei Ebenen. Auf der ersten, eher pragmatischen Ebene (3.1) wird untersucht, welchen Gestaltwandel eine Reflexion erfährt, wenn sie nicht aus lebensweltlichem Anlass erfolgt, sondern a. intentional veranlasst wird und b. in eine institutionelle Leistungsordnung eingebunden ist.

Auf der zweiten Ebene (3.2) wird untersucht, inwieweit die hier ausgemachten Reflexionsregime einen Beitrag zur Subjektivierung als „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling, 2013) leisten, inwieweit Reflexionsansprüche des allgemeinbildenden Schulwesens und der Lehrerbildung also zugespielt formuliert Steigbügelhalter

einer Subjektform vom „Typus des smarten Selbstoptimierers“ (ebd., 289) sind, Reflexion damit eine (weitere) „Schlüsseltechnologie des unternehmerischen Selbst“ (ebd., 288) darstellt. Auf der dritten Ebene (3.3) wird dargestellt, welche Konsequenzen aus der Instrumentalisierung von Reflexion für Schule und Lehrerbildung resultieren. Der Beitrag endet mit einem Ausblick (4), der sich einer gewissen Programmatik nicht enthalten kann.

## 2 Ausgangspunkt, Reichweite und Ursachen

Auf der Suche nach einem anthropologischen Ausgangspunkt für die nachfolgenden Überlegungen stand zunächst die Frage im Raum, ob Menschen ‚einfach so‘ reflektieren können. Ist die Fähigkeit zur Reflexion Teil der „*conditio humana*“, wie Häcker (2017, 25) das referierend kennzeichnet?<sup>2</sup> Selbst wenn nicht abschließend zu klären scheint, woher diese der menschlichen Spezies als Distinktionsmerkmal zugeschriebene Fähigkeit stammt, gibt es aus verschiedenen theoretischen Positionen heraus starke Argumente, dass Menschen grundsätzlich reflektieren können (vgl. ebd.). Neben den bei Häcker referierten Belegen setzt vor allem eine einschlägige moralphilosophische Begründung eben diese Reflexivität voraus: „*normativity is a problem for human beings because of our reflective nature*“ (Korsgaard 1996, 49). Komplementär dazu verweisen auch subjekttheoretische Positionen auf diese grundlegende Fähigkeit: Das „Subjekt zeichnet sich dadurch aus, dass es sich erkennt, sich formt und als eigenständiges Ich agiert, es bezieht seine Handlungsfähigkeit aber von ebenjenen Instanzen, gegen die es seine Autonomie behauptet“ (Bröckling 2013, 19). Ausgehend von der damit als vorhanden angenommenen grundlegenden Fähigkeit wird im Folgenden der Kernthese der Instrumentalisierung nachgegangen, auch um den postulierten Befund zu plausibilisieren und in seiner Reichweite zu prüfen.

Die Instrumentalisierung startet früh.

Das im Folgenden mit zwei Ausschnitten dargestellte „Selbstbeurteilungsinstrument“ wurde von einer Schweizer Schule für Kinder im Alter von 4 bis 8 Jahren entwickelt und wird damit bereits im Kindergarten eingesetzt.<sup>3</sup>

2 Die Frage ist insofern zentral, als eine positive Antwort darauf das ‚Erlernen‘ von Reflexion obsolet machen würde, bzw. nur noch Argumentationen der ‚Steigerung‘ zuließe.

3 Der Kindergarten ist in den meisten Schweizer Kantonen für 2 Jahre obligatorisch und damit Teil des sog. Zyklus 1 der Volksschule.


Selbstkompetenz	Sachkompetenz
Arbeits- und Lernverhalten	 Mathematik
1. Ich lerne gerne Neues.  2. Ich arbeite fleissig.  3. Bevor ich Hilfe hole, versuche ich, Probleme selbstständig zu lösen.	1. Ich kann Zauberkästlimuster legen.  2. Ich kann Muster weiterfahren.  3. Ich kann bis _____ zählen.

Abb. 1: Ausschnitte aus einem Selbstbeurteilungsinstrument (Schule Wimmis 2008)

Die Abbildungen zeigen die Struktur dieses institutionell etablierten Instruments, das Kinder mit der Anforderung konfrontiert, sich zu sich selbst ins Verhältnis setzen zu müssen. Dies geschieht in allen herkömmlichen Dimensionen von ‚Kompetenz‘, allen Fächern der Primarstufe und im Modus der Selbstbeurteilung und damit in der sich und sein Können bewertenden Perspektive. Das Instrument schließt an einen Diskurs von Metakognition an, in dem eine Gewissheit darin besteht, dass es wichtig ist, dass Lernende wissen und einschätzen können, was und wie leicht sie lernen können und ihre diesbezüglichen Gefühle im Griff haben, es fokussiert zugleich auf die Monitoring-Komponente (vgl. Schneider, 2008).

Auch wenn es lohnend wäre, das Instrument einer vertieften Rekonstruktion zu unterziehen, fokussiere ich vor allem auf das Verfahren, das sich aufgrund seiner Unvermeidbarkeit für Schüler\*innen als Reflexionsregime kennzeichnen lässt. Das Vermögen, über sich selbst nachdenken zu können, wird bereits hier für verschiedene Zwecke instrumentalisiert: Explizit werden hier stufenspezifische Normen der Anerkennbarkeit gesetzt, implizit wird ein Prozess gestartet, den ich als Einsozialisation in die sog. schulische Leistungsordnung kennzeichne. Hiermit startet – nicht selten auch als ‚spielerisch‘ verniedlicht – die vermeintlich leistungsbezogene Differenzierung innerhalb der Klasse, die die Allokationsfunktion von Schule bedient. Die Kinder werden insofern zu Schüler\*innen gemacht, als sie hier zu einem bemerkenswert frühen Zeitpunkt mit der Anforderung konfrontiert werden, sich selbst an schulischen Leistungsnormen zu messen und damit in einem Klassenspektrum zu verorten. Sie machen sich selbst, indem sie auf den Leitern (mit zufällig 6 Zwischenräumen?) einen Punkt festlegen, zu einem bzw. einer mehr oder weniger guten Schüler\*in. Sie tun dies, ohne dass sie zu diesem

Zeitpunkt bereits die notwendige ‚Schulschläue‘ erworben hätten, dass bei solchen Verfahren ein kluges ‚impression management‘ positiven Einfluss auf die Bildungsbiografie haben kann.

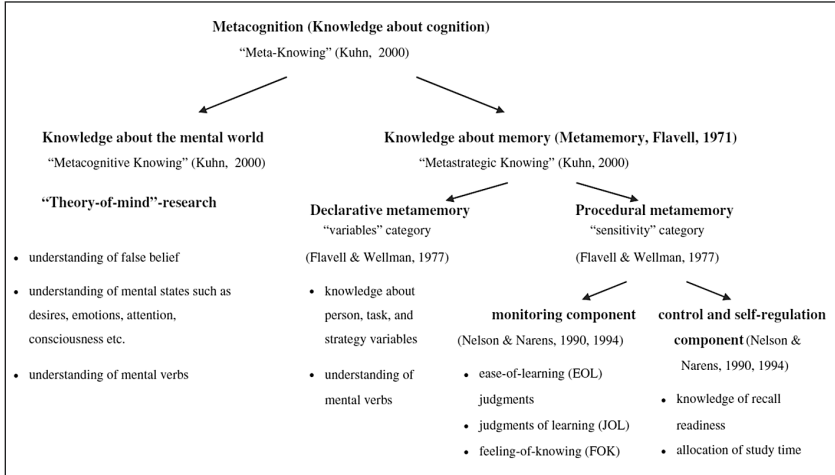


Abb. 2: Metakognition (aus Schneider 2008, S. 116)

Die zweite Illustration des von mir postulierten Reflexionsregimes beinhaltet im kursorischen Gang durch die Biografie zwei Reflexionsaufträge aus dem *Studium*. Der erste stammt aus den Studieneingangstagen des Instituts Kindergarten-/ Unterstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW und entstand unter der Mitverantwortung des Autors, der zweite stammt aus dem Lehrbuch von Werner Helsper über Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns:

Auftrag 1: „Bilanzieren Sie im Laufe der ersten beiden Semesterwochen Ihre Eindrücke der beiden Studieneingangstage schriftlich unter folgender Perspektive: Welche Vorstellungen unsererseits von einem Studium zum Lehrberuf für Kindergarten und Primarunterstufe wurden dort für Sie sichtbar? Was hat Sie überrascht, wie passten diese Eindrücke zu Ihren Vorstellungen, wo waren Sie irritiert? Welche Anforderungen wurden an Sie gestellt, mit denen Sie bereits gut oder weniger gut zurechtkamen? Was folgt daraus für Sie und Ihr Studium?“ (Institut Kindergarten-/Unterstufe der PH FHNW 2021)

Auftrag 2: „Welche eigenen Praxierfahrungen haben Sie gemacht? Reflektieren Sie diese bezüglich ihrer Haltung zu theoretischem Wissen!“ Helsper (2021, p. 143)

Auch 15 bis 20 Jahre später im Lebenslauf lässt sich in diesen beiden Aufträgen die Argumentation eines Reflexionsregimes stärken. Auch wenn sie willkürlich gewählt sind, stellen sie vermutlich keine außergewöhnlichen Formen der Aufforde-

zung zur Reflexion dar. Obwohl im ersten Auftrag auf den Begriff der Reflexion verzichtet wird, lautet der implizite Imperativ: Setz' dich zu deinen Erfahrungen, die wir dir mit unserem institutionellen Arrangement ermöglicht haben, in Beziehung, werde dir klar über deine Position in diesen Anforderungen und lass Taten folgen! Man kann sich die Frage stellen, ob damit ehemalige Schüler\*innen zu Studierenden gemacht werden oder ob eine Hochschule mit einem solchen Regime nicht gerade die Positionierung als Schüler\*innen fortschreibt. Das Reflexionsregime selbst wandelt sich in beiden Beispielen jedoch nicht fundamental und bleibt auch in der „Aufgabe zur Vertiefung“ im Prinzip erhalten. Denn selbst wenn es freigestellt ist, diese Aufgabe zu bearbeiten und man fragen kann, was durch Einlassung auf die Bearbeitung tatsächlich zu gewinnen wäre, ist auch das eine Anforderung, die Reflexion zum Zwecke erfolgreichen und einsichtigen Studiums instrumentalisiert.

Mit einer kontrastierenden dritten Station im Lebenslauf prüfe ich die These, dass Reflexionsregime *lebenszeitüberspannenden* Charakter haben: Gibt es institutionalisierte Formen der ‚Gerontoreflexion‘, in denen Reflexion ebenfalls instrumentell eingesetzt wird?<sup>4</sup> Es gibt den Begriff Reflexion auch in Publikationen und Konzepten, die die letzte Lebensphase betreffen und der Titel „Der Tod gibt zu denken. Interdisziplinäre Reflexionen zur (einzigen) Gewissheit des Lebens“ (Begemann 2010) ist diesbezüglich exemplarisch sinnstiftend, ebenso wie die seit römischer Zeit bekannte Mahnung des ‚memento mori‘. Und doch wird das Konzept von Reflexion dort jeweils kategorial anders verwendet. Prüft man die entsprechenden Dokumente – als weiteres Beispiel am Konzept des „Erzählcafés“ (vgl. Keiser & Landolt 2019; Meyer 2007) – daraufhin, inwieweit der Befund der Instrumentalisierung von Reflexion auch in dieser Lebensphase zutrifft, stellt man fest, dass die Reflexionsanforderungen an Subjekte als Verantwortliche, Initiative und Lösungssuchende in diesem Konzept nicht die betagten und sterbenden Menschen selbst adressieren, sondern die im Bereich tätigen Professionellen, was die Kennzeichnung einer ‚reflexiven Pflegewissenschaft‘ zulässt, in der qua Reflexion eine interaktionssensible Handhabung des in seiner Realisierung kontingenten Konzepts angestrebt und angemahnt wird. So tröstlich die Feststellung auf den ersten Blick ist, wenigstens im Alter ‚einfach sein‘ zu dürfen, gelangt man auf den zweiten Blick zu der weniger tröstlichen Perspektive, dass das hier postulierte Reflexionsregime eng mit einer Anrufung des Subjekts zu *gesellschaftlicher Nützlichkeit durch Selbstführung* verbunden ist: Reflektiere, um nützlich zu bleiben, solange du gebraucht wirst! Das bedeutet jedoch auch, dass alte Menschen biografisch irgendwann aus diesem Regime ‚fallen‘, was seinerseits als Erfahrung eine biografische Zäsur markiert.

4 Der Autor beansprucht keine thanatologische Expertise, sondern argumentiert im folgenden Abschnitt überaus tentativ.



Die nur holzschnittartige tour d’horizon durch den Lebenslauf lässt sich mit folgenden tentativen Befunden zusammenfassen: Die dargestellten Instrumente, Aufgaben und Konzepte plausibilisieren die Kernthese zumindest für den in der Kommission Schulpädagogik relevanten Ausschnitt der menschlichen Biographie: Die Aufforderung zur Reflexion wird in Bildungsinstitutionen in den Dienst der Selbstführung und der Unterwerfung unter die institutionell positionierten Normen der Anerkennbarkeit als reflexive\*r Schüler\*in, als reflexive\*r Student\*in und reflexive\*r Lehrer\*in gestellt.

Nimmt man den Befund der Instrumentalisierung damit als plausibilisiert an, ist die Frage noch offen, was Ursache dieser Instrumentalisierungen und der damit verbundenen Absichten der Steigerung ist. Hier werden zwei zentrale Ursachen vermutet:

1. Eine Folge der Metakognitionsforschung  
 Wenn Befunde dieser Forschung darauf hinweisen, dass metakognitives Wissen und der Einsatz von Lernstrategien mit dem Lernerfolg korrelieren (vgl. Schneider 2008), dann liegt es scheinbar nahe, beides zu fördern. Dass damit aus einem korrelativen Befund ein kausaler Argumentationszusammenhang entsteht, der zudem insofern einen Kategorienfehler darstellt, als aus dem deskriptiven Befund ein normatives Programm entwickelt wird, ändert nichts an der hohen Plausibilität, nach der es geradezu fahrlässig wäre, Reflexion als metakognitives Wissen zu Lernstrategien und Selbstregulation nicht zu fördern (selbst wenn man die Gleichsetzung von Reflexion und metakognitivem Wissen als sinnvoll erachtet).
2. Eine Folge der sog. Kompetenzorientierung  
 Wenn schon Kinder grundsätzlich ‚reflektieren‘ können, muss auch die Idee der Steigerung eine Quelle haben und sie hat sich, so die These, unter dem Paradigma der Kompetenzorientierung mindestens verstärkt. Wenn alle menschlichen Fähigkeiten und Bereitschaften als ‚Kompetenzen‘ konzipiert werden, kann man für Reflexionskompetenz auch ein generisches Kompetenzmodell als Ausdruck der Steigerungsfähigkeit postulieren, mit dem dann auch eine entsprechende Steigerungserwartung induziert wird. Derartige Modelle werden auch vielfach zur Einschätzung von ‚Reflexionskompetenz‘ eingesetzt (vgl. z. B. Klempin 2021; Leonhard & Rihm 2011).

Mit den Konsequenzen, die Reflexionsregime auf verschiedenen Ebenen haben, befasst sich das folgende Kapitel.

### 3 Konsequenzen der Reflexionsregime

Die Konsequenzen der Reflexionsregime werden auf drei Ebenen gesehen. Auf der ersten Ebene erfolgt die Untersuchung, was die Institutionalisierung und Funktionalisierung mit einer lebensweltlichen Form von Reflexion ‚macht‘.

#### 3.1 ‚Denaturierung‘ lebensweltlicher Reflexionsanforderungen durch Veranlassung

Ausgehend von der Annahme einer grundlegenden menschlichen Reflexionsfähigkeit treffe ich im Folgenden eine Unterscheidung zwischen einer lebensweltlichen Form der Reflexion, die als Kontrastfolie dafür dient, welche Form Reflexion annimmt, wenn sie institutionell veranlasst wird. Neben der Unterscheidung von „Anlass und Veranlassung“ (Häcker 2017, 26) versuche ich auch, die mit den vielfältigen Formen der Veranlassung verbundenen Absichten in den Überlegungen mitzuführen.

Als hilfreiche heuristische Figuren haben sich sowohl der Rückgriff auf die fast ‚klassische‘, aber kategorial schiefe Bezugnahme auf den „reflective practitioner“ (Schön 1983) erwiesen (zur Kritik an dieser Bezugnahme vgl. Leonhard & Abels 2017; Neuweg 2021), als auch auf die drei Modi des „In-der-Welt-Seins“ (Heidegger 1967; Wolff 2015). Zunächst wird an einer alltäglichen Verrichtung zu verdeutlichen versucht, wie und wo (erst) ‚lebensweltliche Reflexion‘ normalerweise einsetzt, um dann zu kontrastieren, welchen Charakter und welche Folgen Reflexionsveranlassungen haben.

Das Vorhaben, am Geldautomaten Bargeld abzuheben, dient als Beispiel einer Vielzahl von Fällen alltäglicher Routine. In Abbildung 3 ist der Prozess von der routinierten Handlung auf die Sache über die Irritation bis hin zur Reflexion als Diagramm dargestellt, bei dem neben den darin durchlaufenen Modi des in-der-Welt-Seins die damit verbundenen Intensitäten der Aufmerksamkeit abgetragen sind.

Geld abzuheben ist zwar sicher eine absichtsvolle Handlung, aber keine, die im Normalfall besondere Aufmerksamkeit auf den eigentlichen Prozess erfordert: Karte rein, PIN eingeben, Betrag bestimmen, bestätigen, Karte raus, Geld raus. Die Aufmerksamkeit geht auf die Sache, ist aber aufgrund der Routine gering. Das Zeug ist uns, mit Heidegger formuliert, in der Regel zuhänden. Dieser Modus ändert sich erst dann, wenn die PIN-Eingabe misslingt. Dass „sich die Welt in den Momenten der Unzuhändenheit nur meldet, ohne dabei ausdrücklich und umfassend ihren Charakter zu offenbaren“ (Wolff 2015, 246) markiert genau den instabilen Übergang zwischen der gewohnheitsbasierten Zuhändenheit und der Vorhändenheit. „Solche Momente bieten lediglich die Chance für Einsichten, garantieren diese aber nicht“ (ebd.). Die Aufmerksamkeit bleibt bei der Sache, nimmt aber zu. Im Normalfall wundert man sich ein bisschen, wiederholt den

Vorgang einfach, aber vielleicht ein bisschen langsamer, denn man könnte sich ja vertippt haben. Gelingt die Wiederholung, ist das Zeug schon wieder zuhanden und man verschwendet keinen Gedanken mehr daran. Misslingt jedoch auch der zweite Versuch der Eingabe der richtigen PIN, wird es ernst, aber eben erst dann. Wenn zwei von drei möglichen Versuchen erfolglos sind, wird aus dem ‚sich ein bisschen wundern‘ ein kräftiges ‚Hä?‘. Als Konsequenz gelangt nochmal mehr Aufmerksamkeit auf die Sache (z. B. die Tastatur). Überlegte Menschen brechen den Vorgang dann ab, um nicht voreilig die letzte Chance zu verspielen und schauen sich dann vielleicht die Karte an. Aber jetzt – und erst jetzt – fängt man an, sich ggf. auch mit sich selbst zu befassen: Neben die Frage, was da *los* ist, gesellt sich die Frage was mit *mir* los ist. Diese Fragen erfordern einen Ausstieg aus dem konkreten Vollzug und begründen den Modus der ‚Vorhandenheit‘.

Anders gesagt: Hier startet lebensweltliche Reflexion als *Distanzfigur* – zum Handlungsvollzug und zu sich selbst. Genau diese distanzierte Bezugnahme möchte ich als eher seltenen *Prototyp lebensweltlicher Reflexion* postulieren.

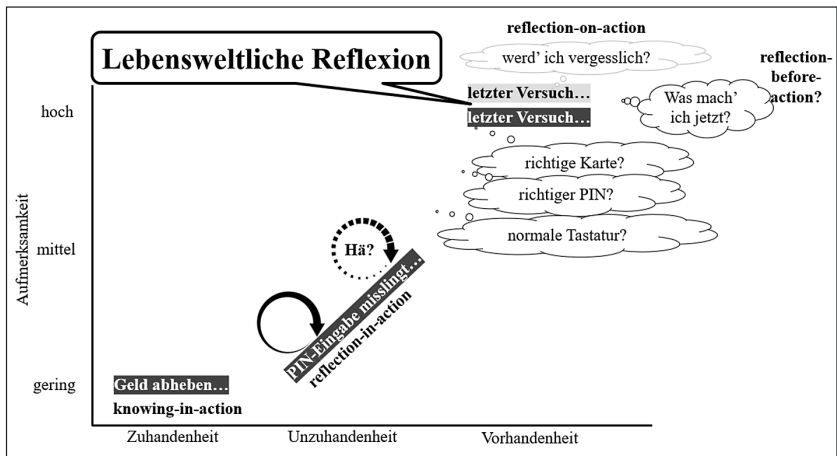


Abb. 3: Prozesse lebensweltlicher Reflexion (eigene Darstellung)

Die Parallelisierung der begrifflichen Trias von Heidegger mit den Überlegungen Donald Schöns zu den Modi der Reflexion gelingt ohne Schwierigkeiten, verdeutlicht aber eine Misere der Verwendung des Reflexionsbegriffs, weil sehr Unterschiedliches damit bezeichnet wird. Insbesondere der – für Schön zentrale – Aspekt des reflection-in-action lässt sich „allenfalls als quasi-reflexiv bezeichnen, weil Reflexion hier nicht Abstandnehmen von der Situation, sondern Momentum des Handelns selbst ist“ (Neuweg 2021, 460).

Und insofern das Ziel, Geld abzuheben, ja bisher nicht erreicht ist, folgt die Frage ‚was mach' ich jetzt?‘ nochmals einer anderen zeitlichen Orientierung. Sind die

distanznehmenden Fragen im Modus der *Vorhandenheit* auf die (jüngste) Vergangenheit und die Gegenwart gerichtet, geht mit letzterer Frage der Blick in die Zukunft. Man kann auch diese Orientierung des Denkens definitorisch als „reflection-before-action“ (Edwards 2017) kennzeichnen, leistet damit aber der wissenschaftsimmanenten Idee möglichst präziser Bestimmung des Gegenstandes keinen Dienst.

Die Wirkungen ‚natürlicher‘ Fraglosigkeit des eigenen Tuns im Modus der Zuhandenheit und die mit dem impliziten Wissen (vgl. dazu ausführlich Neuweg 2020) verbundene (Selbst-)Gewissheit stellen in alltäglichen Verrichtungen jedoch „nicht notwendig auch *erfolgreiches* Handeln [dar,] und implizites Wissen kann auch implizites Vorurteil und implizite Blindheit sein“ (Neuweg 2007, 4, Hervorh. TL).

Ein Reflexionsanspruch, der Reflexion nicht nur an eine subjektive Handlungsproblematik als ‚natürlichen‘ Anlass bindet, setzt insofern an der Frage der *Qualität* an und postuliert die Notwendigkeit von Reflexion gerade auch dort, wo sie sich aufgrund von Vorerfahrungen, Gewohnheiten oder habitueller Prägungen nicht als subjektive, ggf. aber durchaus als objektive Handlungsproblematik ergibt. Genau hierin liegt wohl der Kern des verbreiteten Reflexionsanspruchs z. B. in der Lehrerbildung. Wo Studierende als langjährige Insassen der Institution, bzw. Teilnehmende an deren Praktiken die schulische Vollzugswirklichkeit als ‚normal‘ oder ‚natürlich‘ erfahren haben, gibt es gute Gründe für den Versuch der ‚Denaturalisierung‘ dieser Erfahrung durch Reflexion, gute Gründe für die „Befremdung der eigenen Kultur“ (Amann & Hirschauer, 1997), auch als Programm einer akademischen Lehrerbildung.

Der Fokus der Argumentation verschiebt sich damit aber wesentlich: Von der deskriptiven Modellierung lebensweltlicher Anlässe der Reflexion hin zu professionstheoretisch begründeten normativen Ansprüchen z. B. bei Kramer und Palleßen (2018), die eine „*grundlegende Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit* [...] in der Reflexion pädagogischer Arbeitsbündnisse [, ...] im reflexiven Fallverstehen und nicht zuletzt auch in der Reflexion von Vermittlungsprozessen“ (49) zur Bedingung eines als professionell zu bezeichnenden Habitus erklären.

Die Absicht der *Denaturalisierung* (als wünschenswerte und folgenreiche Irritation eingewohnter Selbstverständlichkeiten) bringt jedoch – und ich meine unvermeidlich – zugleich eine Form der *Denaturierung* der damit verbundenen Auseinandersetzungsprozesse mit sich. Wie flüssiges Eiklar in der heißen Pfanne zu festem Eiweiß denaturiert, ändert sich unabhängig von der Berechtigung der Absicht auch die Struktur von Reflexion durch deren Veranlassung, und zwar in zwei Hinsichten: Wenn Reflexion aus lebensweltlichem Anlass situations- und anforderungsgebunden subjektiv bedeutsames *Mittel* zur Anforderungsbewältigung ist, entwickelt *veranlasste* Reflexion unvermeidlich eine eigene und *zusätzliche* Anforderungslogik. Zwar ist sie auch in Zielhorizonte eingebunden, aber ob sie

darin auch subjektive Bedeutsamkeit erlangt, ist empirisch offen. Durch Portfolios, Prompts oder Reflexionsangebote wird damit aus dem Mittel ein zusätzlicher Zweck. Während Reflexion lebensweltlich zur Lösung beiträgt, kann sie in der veranlassenden Form in Schulen und Hochschulen gerade selbst zum Problem werden. Neben dem Charakteristikum der Zusätzlichkeit, eine im Grunde abgeschlossene Situation nachträglich (auch noch) reflektieren zu müssen,<sup>5</sup> ist die Einbindung in Systeme der Leistungsbewertung ein weiterer Grund für die Denaturierung von Reflexionen im Modus ihrer Veranlassung. Es scheint sehr plausibel, dass Schüler\*innen oder Studierende, deren eingeforderte Reflexionen zum Gegenstand der Leistungsbewertung werden, diese auch strategisch daran ausrichten, was als Erwartung hinter der situativen Reflexionsanforderung vermutet wird.

Eine Denaturierung in zweiter Hinsicht stellt die ‚Entäußerung‘ dessen dar, was lebensweltlich zumindest im Wesentlichen innerlich abläuft und verbleibt. Mit Reflexionsveranlassungen sind durchgängig Formen der Dokumentation und Darstellung verbunden, die nicht nur befestigen, was sonst im Fluss ist, sondern dadurch auch erst Beobachtung und Diagnose sowie den intersubjektiven Vergleich der Produkte ermöglichen.

Aus terminologischer Sicht ist zu fragen, ob es Sinn macht, die beiden grundverschiedenen Formen lebensweltlicher und institutionell veranlasster Reflexion identisch zu bezeichnen. Man könnte sich durchaus vorstellen, gerade in der Lehrerbildung präziser zu benennen, worauf die Absicht der Denaturalisierung zielt: Neben *Irritation*, *Distanznahme* und *Befremdung* kämen z. B. *Analyse*, *(sich) in Beziehung setzen*, oder *Sinn bzw. Bedeutung (re)konstruieren* als adäquate Ansprüche eines Studiums in Betracht.

### 3.2 Reflexion als Schlüsseltechnologie des unternehmerischen Selbst

Als zweite Ebene werden die subjektivierenden Folgen aufgeführt, die sich aus den Reflexionsregimen für die Subjekte ergeben. Folgt man der Studie von Bröckling (2013) zum „unternehmerischen Selbst“ als Subjektivierungsform, ist Reflexion als Selbst- und Sozialtechnologie zugleich Ursache und Folge dieses Selbst. Auch wenn Bröckling Reflexion nicht eigens als „Schlüsseltechnologie des unternehmerischen Selbst“ (ebd., 288) identifiziert, kann Reflexion als gesteigerte und zu steigernde Fähigkeit, sich selbst zu beobachten, ins Verhältnis zu anderen zu setzen und sich selbst so strategisch zu optimieren, als ‚Basistechnologie‘ charakterisiert werden. Denn nur mit dieser Technologie kann das Subjekt selbst prüfen, ob es der Norm der Nützlichkeit und der Effizienz des Ressourceneinsatzes genügt, ob es kreativ und produktiv ist oder wie es vor Jahren bei Rewe hieß: ‚jeden Tag ein bisschen besser‘.

<sup>5</sup> Diesbezüglich eindruckliche Studierendenaussagen finden sich bei Wyss (2013).

Das in den vergangenen Jahren als „ambivalente Selbsttechnik“ (Münste-Goussar 2016, 82) diesbezüglich wohl am intensivsten diskutierte Konzept ist das des Portfolios: „Gerade als Alternative zur standardisierten, gleichmacherischen Leistungsfeststellung [...] ist es eben diese Ermächtigung zur Selbstreflexion und -regulierung in Form individueller Kompetenzdarstellung – die der Lerner als Subjekt selbst vollzieht – die das Portfolio in der einschlägigen Literatur mit Selbstbestimmung assoziiert“ (Münste-Goussar 2015, 114), was – jedoch nur *prima vista* – „das Portfolio als emanzipatorisches und reformpädagogisches Versprechen erscheinen“ lässt (ebd.). Unter Rückgriff auf die foucaultsche Figur der ‚Technologie des Selbst‘ arbeitet Münste-Goussar jedoch heraus: „Das mit der Technik des Portfolios anvisierte Subjekt der Subjektivierung ist damit der *Unternehmer seiner selbst*. Dieser sucht unablässig nach Investitionsmöglichkeiten für sein Humankapital, treibt dessen Wachstum durch kontrollierte (Lern-)Handlungen fortwährend an und unterstellt sich selbst und seine gesamte Existenz einer ökonomischen Rationalität. Das Portfolio ist quasi ein Produktionsmittel dieses Unternehmenstypus“ (ebd., 122). Portfolioarbeit beinhaltet damit „drei zentrale Praktiken: die Selbstdarstellung zum Zwecke der Beobachtung und Diagnose, die Selbstreflexivität zum Zwecke der Selbstvergewisserung und Selbststeuerung, die wiederum schließlich als eine kreative Selbsterschaffung und gerichtete Form der Lebensführung innerhalb des gesellschaftlichen Austausches vollzogen werden soll“ (Münste-Goussar 2016, 252).

### 3.3 Konsequenzen für Schule und Hochschule

Durch die skizzierten Reflexionsregime entstehen für Schüler\*innen und Studierenden, die in den Institutionen erfolgreich sein wollen, paradoxe Anforderungen.<sup>6</sup> Sie müssen, um als ‚reflektierte Schüler\*innen bzw. Studierende‘ anerkannt zu sein, ihre unterrichtliche/hochschulische Performanz nach dem Muster reflektierter Entscheidung organisieren und dabei zugleich die Ratifizierung der (hoch-)schulischen Normen sichtbar machen. Selbst wenn diese im Widerspruch zu den Ergebnissen lebensweltlicher Reflexion stehen, die z. B. für Langeweile, Über- oder Unterforderung in den Institutionen andere Lösungen bereithielten, wird mit der Instrumentalisierung der Reflexionsanforderung ‚Einsichtigkeit‘ (als Konformität mit den institutionellen Erwartungen) zur Norm der Anerkennbarkeit, die das emanzipatorische Potential lebensweltlicher Reflexion dem strategischen Impression-Management unterwirft.

Wenn Reflexionsanforderungen nicht den lebensweltlichen Charakter der Bewältigung relevanter Fragen haben, sondern zum veranlassten Additum, gar Exerzitium werden, entsteht außerdem Überdross. In der Schule behindert dieser

<sup>6</sup> Die Argumentation erfolgt in Teilen analog zu den Überlegungen von Honneth (2002) über die Paradoxien der Individualisierung.

Überdross die Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Unterrichts und erschwert durch das ‘Tun als ob’ die Etablierung eines tragfähigen Arbeitsbündnisses.

Für die Lehrerbildung ist Analoges zu vermuten: Statt der Einlassung auf die Deutungspotentiale theoretischer Konzepte oder wissenschaftlicher Methoden entstehen subversive Strategien, Widerstand und Verächtlichkeit gegenüber der Disziplin oder gegenüber der Institution, die jeweils unwahrscheinlich machen, dass das Studium einen Eindruck hinterlässt, der auch nur ansatzweise mit dem Anspruch einer Lehrerbildung zur Deckung zu bringen wäre. Wer von institutioneller Seite dazu angehalten wird, sich regelmäßig in seinen Tätigkeiten als Schüler\*in oder Student\*in selbst zu beobachten, selbst einzuschätzen und aus diesen Einschätzungen zumindest pro forma und als Bekenntnis zur Selbstoptimierung bezüglich gesetzter Normen Konsequenzen abzuleiten, steht nur vor den Alternativen, sich halbherzig durchzulavieren und Reflexivität vorzuspielen, nach dem Motto: „Ich hab das nochmal gründlich für mich reflektiert“ – oder der Verweigerung, was aber mindestens in der offenen Form zum Ausscheiden aus dem Anforderungskontext zwingt, oder in der latenten Form zum ‚Scheinstudium‘ im doppelten Sinne mutiert.

#### 4 Ausblick

Das Studium zum Lehrberuf ist nicht nur, aber insbesondere in den einphasigen BA-Studiengängen der Schweiz und den für die Primarstufe typischen generalistisch ausgerichteten Studiengängen insgesamt kurz und die ‘bildungswissenschaftlichen’ Anteile entsprechend klein. Umso gewichtiger scheint mir das Argument, diese Zeitressourcen in einer Weise einzusetzen, die den Studienbereich bei Studierenden als *Leitdisziplin* des Lehrberufs anerkennbar macht. Mit den hier skizzierten Reflexionsregimen scheint mir das jedoch gerade nicht aussichtsreich. Suggestiv gefragt: Wie viele Studierende schreiben wirklich gerne Portfolios? Und was ist davon zu halten, wenn Studierende sich wenig ehrfürchtig darüber austauschen, „was man bei einer Reflexion so hinschreiben muss, dass das durchgeht“? Wundert es uns wirklich, wenn ‚Reflexion‘ dann von Studierenden zum Unwort des Jahres gewählt wird? Auch wenn diese Suggestionen der empirischen Prüfung bedürfen, positioniere ich mich mit der Feststellung, dass mit manchen Reflexionsregimen die Potentiale eines im engen Sinne *erziehungswissenschaftlichen* Studiums von bestimmten Reflexionsregimen unterboten werden und damit die Disziplin zur *Light-Disziplin* machen, die man nicht wirklich ernst nehmen muss. Je nach Ausgestaltung wird sie gar zu *Leid-Disziplin*, weil das reflexive ‚aus sich selbst schöpfen‘, die Not, vermeintlich sein Innerstes nach außen kehren zu müs-

sen und damit verbundene Tendenzen der Entgrenzung außerordentlich mühsam werden können.

Insofern schließt der Beitrag mit einem doppelten Plädoyer: Mit einem Plädoyer für mehr 'academic rigour' kennzeichne ich den Anspruch einer Wissensfundierung, die sich in der Herstellung gehaltvoller Beziehungen zwischen theoretischen Konzepten des Studiums und den studentischen Erfahrungen erweist. Das notwendige Kriterium besteht darin, diese Konzepte seitens der Lehrenden zu zeigen und in ihrem Deutungspotential zu plausibilisieren. Das hinreichende Kriterium besteht jedoch darin, dass die vielleicht zunächst abstrakten Fremdwörter zu inkorporierten Wahrnehmungs- und Deutungskategorien werden. Mit academic rigour meine ich zum zweiten die wiederholte und übende Teilnahme an methodisch geleiteten Erkenntnisprozessen. Darunter verstehe ich (in Abgrenzung zu manchem Konzept ‚forschenden Lernens‘) nicht die eigenständige Gestaltung eines möglichst vollständigen eigenen Forschungsprozesses, sondern die mehrfache Teilnahme an der Kernoperation des Forschens, nämlich einem relevanten empirischen Datum aus Schule und Unterricht theoretisch informiert und methodisch geleitet Erkenntnis abzuringen. Die damit verbundene Distanzierung von allzu unmittelbarer Praxisrelevanz eröffnet Spielräume für Erkenntnisse, die man als Student\*in in einem Studium zum Lehrberuf zunächst gar nicht vermutet. Während das notwendige Kriterium dafür Formate sind, in denen die genannte Kernoperation mehrfach geübt werden kann, besteht das hinreichende Kriterium darin, dass in diesen Prozessen deutlich wird, in welchen Möglichkeiten und Grenzen pädagogisches Handeln in institutionellen Kontexten operiert.

Mit einem Plädoyer für den zurückhaltenden Einsatz des Reflexionsbegriffs kennzeichne ich das Anliegen, nicht jede kognitive Aktivität als Reflexion zu adeln, sondern vielmehr möglichst präzise zu fassen, welche Erwartungen an Studierende für die Befassung mit einem Konzept wie der „Reflexiven Inklusion“ (Budde & Hummrich 2013) konkret verbunden sind: a. ein tief verstandenes Wissen um die Spannungen und Paradoxien im 'Umgang' mit Differenz, b. die mit zunehmender Erfahrung und Routine immer intuitivere, aber gleichwohl wissenschaftsfundierte Abwägung, was situativ zu tun ist und c. das trotz des Wissens um die Spannung weiterhin anspruchsvolle, aber nicht leidvolle Aushalten der Spannungsmomente, die aus der unvermeidlichen Entscheidung entstehen.

Zweifelsohne sind diese Anforderungen mit dem Etikett ‚reflexiv‘ kürzer zu fassen, gleichwohl stiftet die Ausführlichkeit deutlich mehr Klarheit bezüglich der Anforderungen.



## Literatur

- Amann, K., & Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Edwards, S. L. (2017): Reflecting differently. New dimensions: reflection-before-action and reflection-beyond-action. *International Practice Development Journal*, 7(1), 1–15.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 21–45.
- Heidegger, M. (1967): *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Helsper, W. (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- 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.
- Keiser, J., & Landolt, S. (2019): *Wir pflegen. Den Austausch. Bewohnende von Pflegezentren im Dialog mit der (Quartier-)Bevölkerung*. Luzern: Hochschule für Soziale Arbeit.
- Klempin, C. (2021): Zu Entwicklung und Messung von Reflexionstiefe und -breite von Lehramtsstudierenden. Eine Mixed Methods Interventionsstudie. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1, 76–85.
- Korsgaard, C. M. (1996): *Sources of Normativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus - Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 41–52.
- Leonhard, T., & Abels, S. (2017): Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 46–55.
- Leonhard, T., & Rihm, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum - Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270.
- Meyer, R. (2007): Göttinger Erzählcafé Am Goldgraben. Ort des öffentlichen Erinnerns und des Generationengesprächs. *Außerschulische Bildung – Fachzeitschrift für politische Jugend- und Erwachsenenbildung des AdB* 2, 224–228.
- Münste-Goussar, S. (2015): Dispositiv – Technologien des Selbst – Portfolio. In: J. Othmer & A. Weich (Hrsg.): *Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. 109–127.
- Münste-Goussar, S. (2016): (e)Portfolio. Eine pädagogische Technologie des Selbst. Europa-Universität Flensburg.
- Neueg, G. H. (2007): *Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 12, 1–14.
- Neueg, G. H. (2020): *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Neueg, G. H. (2021): Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 459–474.
- Pörksen, U. (2011): *Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Barbara Budrich. 35–56.

- Ricken, N. (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript. 69–99.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von »Anerkennung«. *Zeitschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 93, 193–235.
- Schneider, W. (2008): The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education. *Mind, Brain, and Education*, 2(3), 114–121.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. USA: Basic Books.
- Wolff, S. (2015): Wie kommt die Praxis zu ihrer Theorie? Über einige Merkmale praxissensibler Sozialforschung. In: H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 234–259.
- Wyss, C. (2013): *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.