

Häcker, Thomas

Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht

Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 94-114. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Häcker, Thomas: Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht - In: Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 94-114 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254050 - DOI: 10.25656/01:25405

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-254050>

<https://doi.org/10.25656/01:25405>

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
Internet: www.pedocs.de

Thomas Häcker

Reflexive Lehrer*innenbildung Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht

“There is no such thing as an unreflective teacher.”
(Zeichner 1996, 207)

Abstract

Reflexion erscheint in der Lehrer*innenbildung als Inbegriff des Anzustrebenden, dessen Steigerung in jedem Fall ein Gewinn wäre. Allerdings bricht sich der Reflexionsoptimismus nicht nur an der strittigen Frage der Wirksamkeit der Reflexion. Die verbreitete Nobilitierung der Reflexivität als Selbstzweck, die hohen Erwartungen an die Realisierung höchster Reflexionsniveaus, die Verdichtung von Reflexionsanforderungen in der Moderne und die Ausblendung ihrer Grenzen und Nebenwirkungen werfen zudem die Frage auf, ob Reflexion in der Lehrer*innenbildung nicht unter der Hand zu einer quasi-technologischen Formel zur Sicherung einer Gewissheitspose an den Grenzen des Mach-, Plan- und Steuerbaren gerät. Pragmatisch-realistisch gesehen wäre Reflexion als das zu konzeptualisieren, was sie im besten Sinne sein kann: eine soziale Praxis.

1 Einleitung

Da die Fähigkeit zu reflektieren einen Aspekt der *conditio humana* darstellt, stellt sich in Bezug auf pädagogisches Handeln nicht die Frage, *ob* die Akteur*innen in solchen Kontexten reflektieren – das haben sie zu allen Zeiten getan. Es fragt sich vielmehr, *wer, wann, worauf*, aus welchen *Blickwinkeln*, unter Bezug auf welche *Referenzen* und vor allem zu welchem *Zweck* und mit welchem *Ziel* dies tut oder zu anderen Zeiten getan haben mag. Was Pädagog*innen respektive Lehrkräfte immer schon getan haben, reflektieren, wird in den 1980er und 1990er Jahren im Zuge des sogenannten ‚reflective turn‘ (vgl. Schön 1991) bzw. der ‚reflexiven Wende‘ in der Erziehungswissenschaft (vgl. Lenzen 1991; Häcker 2017, 22f.) auch in der Lehrkräftebildung explizit zu einer Norm. Diese Reflexionsnorm kommt, dem Leitbild des *reflective practitioner* folgend, bis heute in der Annahme, *Professionalisierung im Lehrberuf bestehe in der Steigerung von Reflexivität*, zum Ausdruck. Nachdem der Reflexionsansatz in der Lehrer*innenbildung über Jahr-

zehnte hinweg eine nahezu uneingeschränkte Akzeptanz erfahren hat, wird seine dominante Bedeutung in jüngster Zeit punktuell relativiert (vgl. Hauser & Wyss 2021). Das ist zu begrüßen, unterstützt es doch notwendige Auseinandersetzungen über die Leistungen wie auch die oftmals übersehenen Grenzen von Reflexion in der Lehrer*innenbildung.

Nachdem zunächst herausgestellt wird, weshalb wissenschaftlich-kritische Reflexivität aus gutem Grund als Kernelement pädagogischer Professionalität betrachtet wird, wird darauf aufmerksam gemacht, dass der Reflexionsnorm in der Lehrer*innenbildung in Theorie, Forschung und Praxis eine erstaunlich geringe kritisch-reflexive Distanz entgegengebracht wird und diese ihrerseits entsprechend eine Reihe von Reflexionsdefiziten aufweist. Um Reflexion jenseits von Mystifizierung und Trivialisierung fassbar zu machen, wird im dritten Abschnitt eine Schärfung des Reflexionsbegriffs versucht, die es gestattet, nicht nur gelingende Reflexion, sondern auch Widerstand und Verweigerung gegenüber Reflexionsanforderungen zu rekonstruieren. Gegenüber der in der Lehrer*innenbildung verbreiteten individualistischen Strategie, die Reflexivität im Lehrberuf vorwiegend dadurch zu steigern, dass die individuelle Reflexionskompetenz der einzelnen Lehrer*in umfassend gefördert wird, wird die Konzeptualisierung der Reflexion als soziale Praxis als Möglichkeit vorgestellt, die Reflexivität im Lehrberuf strukturell-organisatorisch zu steigern, ohne die Subjekte mit unangemessenen Reflexionsanforderungen zu überbürden und zugleich uneinlösbare Standardisierungs- und Technisierungsphantasien hinsichtlich des professionell-pädagogischen Handelns wiederzubeleben.

2 Reflexion als Paradigma der Lehrer*innenbildung

2.1 Reflexivität in der Lehrer*innenbildung – Anspruch und Stellenwert

Die Reflexionsnorm wird in der Lehrer*innenbildung mit zahlreichen Argumenten gut begründet. Seine Legitimität bezieht das Leitbild des reflective practitioners bspw. aus der Begründungspflicht pädagogischer Eingriffe bzw. aus dem Anspruch, pädagogische Praxis auf der Basis wissenschaftlichen Wissens ins Werk zu setzen, und den daraus resultierenden Versuchen, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Als besonders gewichtige Argumente gelten erstens die spezifische, einmalige, ungewisse und widersprüchliche Anforderungsstruktur pädagogischer Praxis, zweitens die Differenz von Wissen und Können sowie drittens gesamtgesellschaftliche Entwicklungen insbesondere in der späten, ‚reflexiven‘ Moderne (vgl. Beck 1993) (vgl. Häcker 2017, 22f; 2019, 85ff.).

Die *Handlungssituation von Lehrkräften* wird soziologisch im Rückgriff auf die strukturtheoretische Forschung zur pädagogischen Professionalität im Blick auf die mit ihr verbundene unwägare und unsichere Interaktionsdynamik (vgl.

Combe & Helsper 2002, 32) als komplex, intransparent und riskant beschrieben (vgl. Combe & Kolbe 2008, 858). Die „systematische Unsicherheit pädagogischen Handelns“ (ebd.) bringt als These eine Anforderungsstruktur auf den Punkt, die durch „ein beachtliches Maß an Unsteuerbarkeit, Undurchschaubarkeit und Ungewissheit“ (ebd., 857) sowie Zukunftsoffenheit gekennzeichnet sei. Antinomien, Dilemmata und Paradoxien werden als „konstitutiv“ und damit als „Kern professionellen pädagogischen Handelns“ (Combe & Helsper 2002, 38) betrachtet, was pädagogisches Handeln zu einem „anspruchsvollen Balanceakt“ (ebd.) mache. Um „nicht einer unwägbar Praxis nur ausgeliefert [zu] sein“, wird daher „Reflexivität als Bewusstsein über das eigene Tun (...) oft als Schlüsselkompetenz von Professionalität aufgefasst“ (Combe & Kolbe 2008, 859). Einer Lehrer*innenbildung, die auf einen angemessenen Umgang mit dieser ungewissen Anforderungsstruktur ziele, müsse es daher um die „Habitualisierung von Reflexivität“ (Kolbe & Combe 2008, 886) gehen.

Überall dort, wo eine grundsätzliche kategoriale Verschiedenheit und *Eigenlogik von Wissen* einerseits und *Können* andererseits postuliert wird (vgl. Dewe u. a. 1990, 1992; Neuweg 1999, 2014, 2022, 207ff.), wird die Bedeutung von Reflexion und Reflexivität besonders herausgestellt (vgl. Häcker 2017, 33). Die wissenschaftstheoretische Einsicht, 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, führt Herzog (1995) zu dem Hinweis, die Basis der Professionalität der Lehrtätigkeit nicht in einem spezifischen Wissenskörper zu suchen, da sich die Professionalität der pädagogischen Berufe nicht an der Form ihres Wissens zeige, sondern im Umgang mit ihrem Wissen. Dieser Umgang sei reflexiv (vgl. ebd., 263f.).

Im Blick auf Lehrpersonen nimmt Helsper „gesteigerte Reflexionsansprüche“ wahr, die mit dramatisch steigenden öffentlichen Erwartungen an die Schule verbunden seien und unter anderem von einer neuen Zwischenschicht von „Reflexions-Professionellen“ (Helsper 2000, 53) ausformuliert und „als neue Anforderung institutionalisiert“ (ebd.) würden. Damit wandere Reflexion, die Helsper als „Zentrum der Disziplin“ (ebd.) begreift, zumindest dem Anspruch nach in die professionelle Praxis der Einzelschule und konfrontiere Lehrer*innen und Kolleg*innen vor Ort mit neuen Reflexionsansprüchen gegenüber der eigenen Praxis, der Ausgestaltung der Schulkultur usw. (vgl. ebd.).

Die *gesellschaftliche Modernisierung* geht mit einer steigenden Reflexivität gesellschaftlicher Prozesse und einer zunehmenden individuellen Notwendigkeit, sich durch Reflexion zu orientieren und zu stabilisieren, einher. In der sog. *Reflexiven Moderne* (Beck 1993) entstehe ein Bewusstsein für die Rückkopplung des menschlichen Handelns an die Bedingungen des Handelns. Damit stiegen die Ansprüche an Reflexivität gegenüber pädagogischen Professionellen hinsichtlich

der notwendigen Risiko- und Nebenfolgenabschätzung im Blick auf das eigene pädagogische Handeln (vgl. Helsper 2021, 278).

Gesteigerte Reflexionsansprüche führten zu einer Ausdifferenzierung des Feldes „sekundärer“ Professioneller der „Reflexionsunterstützung“, die Helsper als „Reflexionsunterstützungsfachpersonelle“ (ebd., 280) bezeichnet, eine Entwicklung, die sich an einem deutlich expandierenden Markt an Supervisor*innen, Coachingexpert*innen und Organisationsberater*innen ablesen lässt (ebd., 280).

2.2 Reflexion als Gravitationszentrum des Diskurses um die Lehrer*innenbildung

Der anforderungs-, wissens- und modernisierungstheoretisch gut begründete Begriff der Reflexion nimmt nicht nur „in der zeitgenössischen Lehrerbildungsliteratur eine eminent wichtige, ja vielleicht zentrale Rolle“ (Neuweg 2022, 33) ein, er scheint im deutschsprachigen Lehrer*innenbildungsdiskurs mittlerweile geradezu dessen „Gravitationszentrum“ zu sein (vgl. Neuweg 2021, 1). Mit der Steigerungsformel „Professionalität durch Reflexivität“ scheint bereits seit längerem – unterschiedlich begründeten theoretischen Konzeptionen von professionellem Handeln zum Trotz – in der Fachdebatte eine vergleichsweise große Einigkeit hergestellt zu sein (Reh 2004, 363). Als Konsensformel weist Reflexion in der Lehrer*innenbildung eine beachtliche „Integrationsmächtigkeit“ (Neuweg 2022, 242) auf, wobei die integrative Funktion des Begriffes, so Wenzl (2021), vor allem auf seiner assoziativen Strahlkraft beruhen dürfte, die alle Varianten der Formel ‚Professionalität durch Reflexivität‘ „immer schon diffus zustimmungsfähig erscheinen lässt“ (ebd., 293). Beides, die große Bedeutung von Reflexion einerseits und die Diffusität der Verwendung des Begriffes andererseits, spiegelt sich auch in Selbstdarstellungen der Disziplin, wie eine Analyse der Begriffsverwendung im aktuellen „Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Cramer u. a. 2020) beispielhaft zeigt: Reflexion findet sich dort in 174 verschiedenen Wörtern bzw. Wortkombinationen, 119 tauchen jeweils nur einmal auf. Die Vielfalt der Kombinationen von ‚gesteigerter Meta-Reflexivität‘ bis hin zu ‚reflexiver Wissenschaftlichkeit‘ wirft die Frage auf, ob es überhaupt fachsprachliche Kernbegriffe in der Lehrer*innenbildung gibt, die nicht mit Reflexion bzw. reflexiv kombinierbar wären.

Dem hohen Stellenwert der Reflexion zum Trotz werden an einer Kernfrage der Lehrer*innenbildung, der *Erfahrungsfrage* (Wann, wo und in welcher Einbettung sollten zum Aufbau professionell-pädagogischer Kompetenz welche eigenen Lehrerfahrungen gemacht werden (können)?), neben der Bedeutung der Reflexion auch ihre Grenzen ein Thema. Denn „angesichts unvorhersehbarer Verflochtenheiten und Situationen, die unablässig neue Probleme und Unwägbarkeiten hervorbringen, sind Erfahrung und Könnerschaft (...) gefordert: Kompetenzen zum Erfassen der Situationen, Umsicht, Geschicklichkeit, Einblick und situative

Urteilkraft“ (Combe & Kolbe 2008, 870). Das professionelle Wissen von Lehrpersonen ist offenbar ein Wissen, das nicht symbolisch, sondern bildhaft und enaktiv bzw. in Handlungsschemata repräsentiert ist. Diese werden im Handeln in konkreten Situationen erworben (vgl. Herzog 1995, 262). Expertenhaftes Handeln ist – in situ – somit nicht nur von Reflexion, sondern vor allem von flexiblem, kontextsensiblen und intuitivem Wahrnehmen, Entscheiden und Handeln, d. h. von einer Absenz bewussten Denkens, gekennzeichnet (vgl. hierzu Neuweg 2022, 135-188).

Es ist dieses herausfordernde Verhältnis von *Erfahrungsbildung* und *Reflexion*, dem mit Begriffen wie „doppelte Professionalisierung“ (Helsper 2001) bzw. Ausbildung eines ‚doppelten Habitus‘ Rechnung getragen wird: Lehrpersonen müssen demnach sowohl einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus als auch einen Habitus des routinisierten, praktischen Könners ausbilden (vgl. ebd., 13). Eine entsprechende Expertiseentwicklung entfaltet sich offenbar berufsbiographisch über viele Jahre hinweg und benötigt im Wechsel beides: eine ‚Kultur der Distanz‘ und eine ‚Kultur der Einlassung auf Praxis‘ (vgl. Neuweg 2010, 40).

2.3 Reflexion – Grenzen, Risiken, Nebenwirkungen und Reflexionsdefizite

In der reflexionsbezogenen Literatur zur Lehrer*innenbildung finden sich Hinweise auf Voraussetzungen, Grenzen, (Neben-)Wirkungen bzw. notwendige Limitationen von Reflexion auffallend selten. Das ist insofern problematisch, als dies der verbreiteten Nobilitierung der Reflexion zum Selbstzweck potentiell Vorschub leisten und das Reflexionsparadigma in der Lehrer*innenbildung damit selbst unter Reflexionsabschluss setzen, d. h. die Reflexionsnorm strukturell gegen Kritik immunisieren könnte. Wenn Reflexion zum Selbstzweck wird, scheint mehr davon immer besser zu sein als weniger. Mit der Setzung von Reflexion als Selbstzweck kommt gleichsam unbeabsichtigt und auf umgekehrtem Wege potentiell ein ähnlich wirksamer Reflexionsabschluss zustande wie bei so mancher Wissenschaft, die diesen intentional methodisch sicherstellt, was diesen Wissenschaften den Vorwurf eingebracht hat „ihren Erfolg unter anderem dem Verzicht auf das Stellen gewisser Fragen“ (Weizsäcker 1978, 167) zu verdanken.

Jenseits von Texten, die sich differenziert und kritisch-distanziert mit Reflexion etwa erziehungs-, wissenschafts-, kulturtheoretisch usw. auseinandersetzen (bspw. Winkler 1999; Bourdieu 1995, 2013; Reckwitz 2009) finden sich kritische Rückfragen und skeptische Perspektiven auf Reflexion in der Literatur zur Lehrer*innenbildung nur vereinzelt, unsystematisch und verstreut. Zwar wird die Diskussion um Reflexivität im Lehrberuf punktuell durchaus auch kritisch geführt (vgl. etwa Wyss 2013; Lehmann-Rommel 2016; Häcker 2017, 2019; Neuweg 2021, 2022; Helsper 2021) – jüngst wird „Reflexionskompetenz“ im Blick auf den Erwerb des Lehrberufs gar skeptisch als „überschätzt“ (Hauser 2021, 30; vgl. auch Hauser & Wyss 2021) eingestuft. Doch bilden systematisch ausgearbeitete,

relativierende Positionen, die Reflexion zwar als eminent wichtigen Modus des bewusstseinsmäßigen In-der-Welt-Seins anerkennen, sie zugleich aber gegenüber anderen, ebenfalls relevanten Modi, angemessen zu relativieren und einzuordnen wissen, in der kaum mehr zu überblickenden Masse an Publikationen derzeit die Ausnahme (bspw. Neuweg 2022).

Eine mangelnde kritische Distanz zur Reflexionsnorm in Theorie, Forschung und Praxis führt dazu, dass eine Reihe relevanter Fragen nicht hinreichend in den Blick genommen werden, was hier an einigen Beispielen zumindest angedeutet werden soll:

- Die Formel ‚Professionalität durch Reflexivität‘ ruft einen cartesianisch-aufklärerischen Reflexionsoptimismus auf, der Reflexion implizit mit der Hoffnung auf einen konstitutiven Zugriff auf ein absolutes bzw. gültiges Wissen jenseits von Außenwelt und sinnlicher Kenntnis verbindet (vgl. Winkler 1999, 278f.; Fendler 2003, 16) und einen Zuwachs kritischer Vergewisserung allein schon durch die Betonung der Reflexivität selbst für gesichert hält – eine Mystifizierung von Reflexion, die Gefahr läuft, die gesellschaftliche Affirmativität, die das Programm der ‚reflexiven Professionalisierung‘ auch aufweist, analytisch aus dem Blick zu verlieren (vgl. Winkler 1999, 272).
- Dem Selbstmissverständnis der Moderne, sich durch rationale Reflexivität aus eingelebten Routinen und Traditionalität zu befreien, hält Reckwitz entgegen, dass die Reflexivität der Moderne alles andere als kulturell neutral sei, sondern ihrerseits unweigerlich vor einem kulturellen Horizont von Unhinterfragtem stattfinde, hinter den zurückgefragt werden müsse (vgl. Reckwitz 2009, 171). So lasse sich etwa in den Reflexivitätsvorstellungen hochmoderner Praxis einerseits ein Code der Selbstoptimierung, d. h. ein klassisch modernes, bürgerliches „Sinnmuster der Perfektibilität“, andererseits ein Code der Selbstentfaltung, d. h. die neoromantische Semantik „des expressiven Wachstums des Ichs“ entdecken, zwei Codes, „die auf eine uneinheitliche, möglicherweise widersprüchliche Weise miteinander kombiniert“ (ebd., 178f.) seien.
- Die Theorie reflexiver Modernisierung, so Reckwitz, weise mit ihrer „einseitigen Orientierung an kognitiver Reflexivität“ (Reckwitz 2009, 180) zudem eine ästhetische Leerstelle auf, auf die bereits Lash (1994/2014) aufmerksam gemacht habe: Sie vernachlässige schon theoretisch die Ebene der Affekte und Sinne (vgl. Reckwitz 2009, 180)
- Auch auf der Ebene des Individuums wäre es ein Selbstmissverständnis, anzunehmen, es sei möglich, sich selbstbezüglich im Handeln völlig transparent zu werden (vgl. Ricken 2004, 139). Da Reflexion immer nur so gut sein kann, wie die Qualität der dazu herangezogenen Wissensbestände und Theorien und der Perspektiven, die in sie eingehen, stößt Selbstreflexion potenziell nicht nur an

die Begrenztheit des verfügbaren Wissens (vgl. Lehmann-Rommel 2016, 35) – dessen Bedeutung wird im Reflexionsparadigma ohnehin gerne unterschätzt (vgl. Neuweg 2022, 242) – sondern birgt – und das ist eine Frage der in die Reflexion eingehenden Perspektiven – immer auch die Möglichkeit, bestehende Überzeugungen zu verstärken, vorgefasste Meinungen zu bestätigen, Stereotypen zu verfestigen und Rationalisierungen als Reflexion zu tarnen (vgl. Fendler 2003, 16).

- Die anforderungstheoretische Charakterisierung pädagogischen Handelns als ‚systematisch unsicher‘ macht Unsicherheit und Ungewissheit zu einer ‚disziplin-konstituierenden Kategorie‘ (Keiner 2005, 156), die pädagogisches Handeln und erziehungswissenschaftliche Reflexion konstituiert und a priori kennzeichnet (vgl. ebd.). Über die Funktion der Beschreibung einer anspruchsvollen Praxis hinaus erhalten Unsicherheit, Ungewissheit, Unvorhersehbarkeit, Undurchschaubarkeit, Unplanbarkeit usw. damit zugleich auch eine disziplinär-legitimierende Funktion mit potenziell verengenden Wirkungen: Unsicherheit und Ungewissheit werden so erstens nicht mehr notwendig selbst zum Forschungsgegenstand gemacht (vgl. ebd.) und als Antwort auf Ungewissheit ist zweitens Reflexion als Mittel der Wahl gesetzt, was eine mögliche Erklärung dafür sein könnte, dass Wissen und Forschungen anderer Disziplinen über Handeln und Entscheiden unter Risiko, Unsicherheit und Ungewissheit – etwa hinsichtlich der fundamentalen Bedeutung von Intuition (vgl. Gigerenzer 2008; Kahneman 2012) – in der Debatte um die Lehrer*innenbildung kaum eine Rolle zu spielen scheinen. Dem Reflexionsansatz sei – so spitzt Neuweg zu – eine ‚tiefe Grundskepsis gegenüber intuitivem, implizitem Lernen eingeschrieben‘ (Neuweg 2022, 242).
- Die einseitige Betonung der Reflexion verliert leicht aus dem Blick, dass es auf der Ebene professionellen Könnens wie auch auf der Ebene des Wohlbefindens Kontraindikationen gibt: Neuweg hat schon früh auf ‚performanzmindernde Effekte der Reflexion‘ (Neuweg 2010, 38) hingewiesen, d.h. darauf, dass ‚intuitive Regulationsprozesse empfindlich gestört werden können, wenn man sie ohne Not ‚verkopft‘‘ (ebd.). Zweitens sei professionelle Könnerschaft im Handeln nicht selbstbezüglich, weil der Könnler seine Gedanken nicht bei sich, sondern ganz bei der Sache habe (Neuweg 2017, S. 91f.). Drittens wird das Problem eines Wohlbefindens und Gesundheit schädigenden und handlungsblockierenden ‚Zuviel‘ an Reflexionsanforderungen im professionellen Handeln (vgl. Häcker 2017, 28f.) immerhin ansatzweise Thema der Debatte (vgl. Helsper 2021, 281f.).
- Ernüchternde Forschungsergebnisse zur reflexiven Praxis praktizierender und angehender Lehrpersonen werfen schließlich weitere, sehr grundlegende Fragen an die Reflexionsnorm in Theorie und Forschung auf. Reflexionen von Lehrpersonen scheinen, der Studie von Wyss (2013) folgend, individuell,

- wenig strukturiert, vorwiegend rein gedanklich (d. h. im Dialog mit sich selbst) in den Pausen oder auf dem Schulweg stattzufinden. Sie werden offenbar selten im Kollegium und dort gegebenenfalls wenig koordiniert und strukturiert durchgeführt (vgl. ebd., 253f.), was gemessen an der Idee eines kriteriengeleiteten, theoriebezogenen, selbstkritischen Nachdenkens über den eigenen Unterricht mit dem Ziel seiner Weiterentwicklung (vgl. Meyer et al. 2016, 13) defizitär wirken muss. Ähnliches gilt für studentische Reflexionen, denen seit Jahrzehnten stabil mangelnde Qualität (vgl. Gutzwiller-Helfenfinger u. a. 2017, 135), insbesondere die Beschränkung auf vorwiegend deskriptiv auf der Oberfläche bleibende Reflexionen bzw. das Ausbleiben kritischer Reflexion (vgl. etwa Zeichner & Liston 1987; Hatton & Smith 1995) attestiert wird. Eine reflexiv-forschende Haltung, die als Merkmal einer sich kontinuierlich entwickelnden Professionalität betrachtet wird, scheint bei Lehramtsstudierenden empirisch offenbar nicht oder nicht im erhofften Maß (vgl. Eysel 2006; Roters 2012; Wyss 2013) bzw. von Dimension zu Dimension unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Jahncke 2019) zu finden zu sein. Empirisch nach wie vor weitgehend ungeklärt ist darüberhinaus nicht nur die Frage, ob sich die Reflexivität angehender Lehrpersonen durch Lehrer*innenbildungsprogramme tatsächlich fördern lässt, sondern auch die, ob ein höheres Maß an Reflexivität von Lehrpersonen zu besseren Lernleistungen bei den Schüler*innen (vgl. Korthagen 2001) oder auch nur zu einer besseren Berufspraxis (vgl. Hauser & Wyss 2021, 8) führt. Aufgrund erheblicher Darstellungslücken vieler empirischer Studien (vgl. Jahncke 2019, 85) lässt sich oftmals allerdings nicht entscheiden, ob die immer wieder berichtete Abwesenheit von *critical thinking* auf unreflektierte Studierende, auf misslingende Lehr- und Lernbemühungen, auf methodologische Probleme seiner Konzeptualisierung bzw. methodische Probleme seiner Erfassung hindeutet oder aber auf Denkfehlern hinsichtlich der Steigerbarkeit von Reflexivität basiert (vgl. Häcker 2019, 83).
- Das Reflexionsverständnis Deweys (1910) gilt neben dem von Schön (1983, 1987) als ein „Hauptreferenzpunkt“ (Leonhard & Abels 2017, 46) im aktuellen Reflexionsdiskurs der Lehrer*innenbildung. Dewey unterteilt Reflexion in einen fünfstufigen, zyklisch verlaufenden, Problemlöseprozess und konzeptualisiert *reflective thinking* damit analog zu einem wissenschaftlich-experimentellen Vorgehen. Die weitgehende Orientierung des *reflective teaching* an dieser Konzeptualisierung von Reflexion hat der reflexiven Lehrer*innenbildung im angloamerikanischen Raum den Vorwurf eingebracht, sich auf ein technisch-instrumentelles Reflexionsverständnis zu reduzieren, das sich nurmehr auf effiziente Unterrichtstechniken und effektives Unterrichtsmanagement zur Optimierung des Lernens fokussiert, und Fragen etwa der sozialen Gerechtigkeit ignoriere (vgl. Fendler 2003, 16).

- In der angloamerikanischen Diskussion um reflective teaching wurde zudem schon früh auf die Risiken des Einflusses der Forschung auf die Ausbildungspraxis hingewiesen: Wenn die Lehrer*innenbildungsforschung ausgeklügelte Programme bereitstelle, um Lehrer*innen zu instruieren, reflexive Praktiker*innen zu werden, werde implizit davon ausgegangen, dass Lehrer*innen nicht reflexiv seien, es sei denn, sie praktizierten die von Forscher*innen geförderten spezifischen Techniken (vgl. ebd., 23). Zudem sei es ironisch, dass sich die Rhetorik über reflektierende Praktiker*innen auf die Ermächtigung von Lehrer*innen richte, während die Anforderungen an das Erlernen von Reflexion auf der Annahme basierten, dass Lehrer*innen ohne Anweisung von Expert*innen nicht in der Lage seien, zu reflektieren (vgl. ebd.), was die Frage aufwirft, ob es sich dabei tatsächlich um ein Defizit oder nicht vielmehr eine entmündigende Selbstlegitimierung handelt.

Reflexivität als Inbegriff einer kritisch-reflexiven Haltung, die bohrend nachfragt und der nichts so heilig ist, dass es nicht prinzipiell in Zweifel gezogen werden kann (vgl. Helsper 2001, 12), darf gerade den ubiquitären Anspruch an Reflexion in der Lehrer*innenbildung nicht aussparen. Denn auch und gerade wenn man anerkennt, dass wissenschaftliche Reflexivität „ein unhintergebares Erfordernis professionellen Handelns unter hochmodernisierten, nachtraditionalen sozialen Verhältnissen“ (ebd.) darstellt, wird an den wenigen Andeutungen oben erkennbar, dass der Reflexionsansatz selbst, der als ein Mittel des Umgangs mit der Einsicht in die Nichtstandardisierbarkeit und Nichttechnisierbarkeit der Lehrer*innenarbeit betrachtet und propagiert wird, wenn er seinerseits unter Reflexionsabschluss gestellt und gegen Kritik immunisiert wird, droht, unter der Hand zu einer quasi-technologischen Formel zur Sicherung einer Gewissheitspose an den Grenzen des Mach-, Plan- und Steuerbaren zu geraten, d. h. Opfer seiner eigenen Entgrenzungen, Hypertrophien und Mystifizierungen zu werden.

3 Schärfung des Reflexionskonzepts

3.1 Reflexion – ein Bezugsmodus des Denkens

Reflexion als referentieller bzw. selbstreferentieller, d. h. rückbezüglicher bzw. selbstbezüglicher Modus des Denkens (vgl. Häcker 2012, 268) macht zunächst lediglich kenntlich, dass es um die Herstellung von Bezügen und die Anwendung von Denkfiguren bzw. ein Abspiegeln von etwas an etwas geht (vgl. Häcker 2017, 25f.). Auf diesen in der wissenschaftlich-theoretischen Literatur auszumachenden Minimalkonsens hinzuweisen ist deshalb notwendig, weil der Umgang mit dem Begriff der Reflexion, seinem z. T. inflationären Gebrauch zum Trotz, als herausfordernd betrachtet werden kann. So ist es bis heute nach wie vor schwierig, *erstens*

Reflexion konsensfähig und fassbar zu definieren – das zeigt sich in der „disparaten Fülle unterschiedlicher Reflexionsbegriffe“ (Neuweg 2022, 242) – und *zweitens* durch Operationalisierung der Messbarkeit zugänglich zu machen. Dies hängt *drittens* eng mit der unhintergehbaren Normativität des Konzepts zusammen. Diese zeigt sich etwa in den unterschiedlichen Antworten auf die Frage, welche inhaltlichen Bezüge als für reflexives Denken relevant bestimmt, ausdifferenziert und dann formal entlang von Codes wie ‚höher-niedriger, ‚besser-schlechter‘, ‚flacher-tiefgängiger‘ oder ‚expertenhafter-laienhafter‘ hierarchisiert werden.

3.2 Reflexion und der Aspekt ihres In-Gang-Kommens

Als eine besondere Form des Handelns kommt Reflexion – schematisch gesprochen – vor allem dann in Gang, wenn mir die Welt irgendwie zum Problem wird, ich irritiert bin, mich etwas aufmerken lässt usw., d. h. wenn Unerwartetes, Hürden, Diskrepanzen, Differenzen, Unstimmigkeiten, Lücken, Brüche usw. auftreten. Vielleicht zieht aber auch etwas mein Interesse oder meine Neugier auf sich. Solche Brüche und das damit verbundene Aufmerken können jederzeit aus lebenspraktischen Vollzügen heraus entstehen. Reflexionen, die auf solche alltäglichen, widerfahrnishaft als von außen kommend erlebten Irritationen hin in Gang kommen, folgen einem Anlass. Im Gegensatz dazu kann Reflexion aber auch absichtsvoll von außen oder mir selbst induziert werden, indem mein Verhalten, Handeln, Denken oder Fühlen durch Andere oder mich gezielt in Frage gestellt, befragt, hinterfragt, kritisiert, konfrontiert, problematisiert, gespiegelt usw. wird und ich dadurch irritiert bzw. verunsichert werde. Reflektieren kommt dann in der Folge einer Veranlassung in Gang. Da sowohl *Anlässe* als auch *Veranlassungen* einer aktiven Übernahme bzw. einer Bedeutungszuweisung durch das Subjekt bedürfen, um tatsächlich Reflexion in Gang zu setzen, steht Reflektieren prinzipiell unter einem Möglichkeitsvorbehalt, d. h. sein Vollzug bleibt letztlich optional. Die Unterscheidung von Anlass und Veranlassung ist insofern relevant, als sich die beiden Modi des In-Gang-Kommens von Reflexion in unterschiedlichen emotional-motivationalen Qualitäten des Reflexionsprozesses niederschlagen können.

3.3 Reflexion und der Aspekt des situativen Kontextes

3.3.1 Reflektieren in alltäglichen, lebenspraktischen Kontexten

In alltäglichen, lebenspraktischen Kontexten führen Brüche usw., wenn sie Dinge fraglich werden lassen, irritieren, verunsichern usw. potentiell ins Reflektieren. Dabei aufkommende Fragen „Was ist da (passiert)?“, „Was hat es damit auf sich? Was bedeutet das?“ und „Wie geht es weiter/kann es weitergehen?“ usw. können je nach Relevanz und Dringlichkeit im Zwiegespräch mit sich selbst, d. h. unter Rückgriff auf eigene Verstehens- und Erklärungsmöglichkeiten bzw. selbst verfügbares Alltags- wie auch Reflexions- und Theoriewissen, durch diskursive Auseinandersetzung mit den Perspektiven beteiligter Anderer, das systematische

Einholen der Perspektive unbeteiligter Dritter sowie durch Bezug auf Reflexionswissen von Spezialist*innen angegangen werden (vgl. Helsper 2001, 9). Um Aufschluss über aufgetretene Irritationen oder ein Aufmerken zu gewinnen und diese ggf. zu rekonstruieren, bedarf es einer handlungsentlasteten Situation, d. h. eines eigenen ‚Raumes‘, der es möglich macht, Distanz zu gewinnen (vgl. ebd.). Ein so in lebenspraktischen, oftmals krisenhaften Ereignissen gegründetes Reflektieren ist kein Selbstzweck. Es ist ein Mittel zur (Auf-)Klärung und Verarbeitung, zur Orientierung, zur Begründung und Legitimation, zur Erweiterung eigener Perspektiven, zur Gewinnung veränderter Sichtweisen bzw. zur Erlangung neuer (Handlungs-)Sicherheit (vgl. u. a. ebd.). Aus der Perspektive des reflektierenden Subjekts erfüllt alltägliches (krisen-)induziertes Reflektieren eine *lebenspraktisch-expansive Funktion*, d. h. es dient der (Wieder-)Gewinnung, Aufrechterhaltung bzw. der Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und -voraussetzungen und damit verbunden der subjektiven Lebensqualität (vgl. Holzkamp 1985, 394ff.; 1995, 23). Reflektieren wäre aus Sicht des Subjekts dann erfolgreich, wenn die damit verbundenen Zwecke erfüllt bzw. Ziele erreicht wurden.

3.3.2 Reflektieren in institutionalisierten Lehr-Lern-Kontexten

In institutionalisierten Lehr-Lern-Kontexten kommt Reflexion vorwiegend anders in Gang. Hier wird Reflexion der Lernenden/Studierenden vor allem von außen, durch Lehrende, veranlasst, d. h. unter didaktischen Gesichtspunkten versucht zu stimulieren, etwa durch skeptisches Fragen, die Vermittlung alternativer Erfahrungen, das Einfordern von Begründungen, die Problematisierung scheinbar gültiger Wissensbestände bzw. scheinbar tragfähiger Überzeugungen, Haltungen, Routinen etc. Während Reflexion in alltagspraktischen Kontexten eher auf Bewältigung, Orientierung und (Wieder-)Gewinnung von Sicherheit gerichtet ist, d. h. darauf zielt, subjektiv angemessenes (Weiter-)Handeln zu ermöglichen, zielt Reflektieren in didaktischen Kontexten zumeist geradezu auf gegensätzliche Wirkungen: Etwas wird ins Bewusstsein gehoben, um fraglich, hinterfragt, infrage gestellt und kritisiert werden zu können. Das unhinterfragt Selbstverständliche wird absichtsvoll in die ‚Krise‘ geführt. Das kann und soll irritieren und verunsichern. Solches gleichsam didaktisch induzierte Reflektieren soll der Erkenntnisbildung, der Entwicklung kritischer Perspektiven, der Überwindung von Subjektivität, der Erweiterung und Transformation von Wissen und Erfahrung, der Ausbildung eines kritisch-reflexiven Habitus usw. dienen. Die Frage nach Erfolg bzw. Gelingen stellt sich hier nun vor allem den Lehrenden, und zwar *evaluatorisch* dort, wo Lehrende sich für die Wirkungen ihres hochschuldidaktischen Handelns interessieren, bzw. *legitimatorisch*, wo sie sich beauftragt sehen, Reflexion didaktisch zu induzieren. In beiden Fällen muss geklärt sein, über welches *Wissen* Studierende verfügen müssen, welche *Denkfiguren* sie vollziehen können bzw. welche *Denkstile* und *Reflexionstechniken* sie habitualisieren müssen, um in dieser Domäne als ‚reflektiert‘ zu gelten.

Wo im Rahmen universitärer Lehrer*innenbildung die Förderung von Reflexionskompetenz in Leistungsbeurteilungskontexte eingebunden wird und es darum geht, zu zeigen, dass und wie ‚gut‘ man in der Lage ist, bspw. eine pädagogische Situation zu reflektieren, müsste den Studierenden – wenn man solche Anforderungen schon nicht als einem akademischen Studium unangemessen zurückweist – auf der Grundlage transparenter Leistungsanforderungen entsprechend gezeigt und mit ihnen geübt werden, wie das domänenspezifisch mustergültig geht. Zusammenfassend zeigt sich, dass eine Reflexiologie, d. h. ein vernünftiges Reden über Reflexion, auf *Kontexte, Ziele, Zwecke, Modi* sowie *Gegenstände, Referenzwissen* und *-theorien, Perspektivierungen* und nicht zuletzt den Ausweis der angestrebten *Reflexionsgewinne* verwiesen ist. Wann jemand als ‚reflektiert‘ gilt, kann zwar inhaltsabstrahierend und abstrakt an die Anzahl hergestellter Bezüge und die vollzogenen rekursiven Figuren gebunden werden, wie dies beispielsweise von der quantitativ-empirischen Reflexionskompetenzforschung praktiziert wird. Eine differenziertere Einschätzung der ‚Reflexionsfähigkeit‘ müsste dann aber domänenspezifisch, d. h. auf Inhalte (Wissensbestände, Theorien usw.) und Kontexte bezogen vorgenommen werden. Die These der *lebenspraktisch-expansiven Funktion* von Reflexion liefert schließlich im Verbund mit der *Differenz von Anlass und Veranlassung* eine theoretische Folie für die Rekonstruktion nicht nur erfolgreichen Reflektierens, sondern auch des Widerstands gegen Reflexion bzw. von Formen defensiven Reflektierens in Lehr-Lern-Kontexten (vgl. Häcker 2017, 23f).

4 Reflexion als soziale Praxis

Wenn im Folgenden dafür geworben wird, Reflexion in der Lehrer*innenbildung stärker als soziale Praxis zu konzeptualisieren, knüpft dies an Überlegungen verschiedener Autor*innen an, allen voran der Idee der „Schaffung neuer Organisationsformate, von in der Arbeitsweise einer Organisation verankerter Orte für kommunikative Reflexivität“ von Reh (2004, 368). Reflexion stärker als soziale Praxis zu konzeptualisieren verbindet die Anliegen, die Reflexivität im Lehrberuf zu sichern und wo nötig zu steigern, ohne zugleich der individualisierenden Tendenz zu folgen, Lehrpersonen mit Reflexionsanforderungen zu überbürden. Stattdessen geht es darum, Strukturprobleme pädagogischen Handelns auch stärker strukturell und kooperativ zu bearbeiten.

4.1 Professionelle Reflexivität:

Von der individuellen zur kollektiven Perspektivierung

Die Steigerungsformel „Professionalität durch Reflexivität“ (Reh 2004, 364) ist insbesondere mit dem Einwand kritisiert worden, in den handlungstheoretischen Konzeptionen werde Reflexivität „fast ausschließlich an eine selbstreflexive Leistung des einzelnen Professionellen gebunden gedacht“ (ebd.). Einem solchen

individualistischen Konzept – Reh spricht von „Reflexivität als Bekenntnisstruktur“ (ebd., 360) – sind in Bezug auf verfügbares Wissen, Erfahrungen und Perspektiven usw. enge erkenntnismäßige Grenzen gesetzt. Dem setzt Reh ein kommunikativ-kooperatives Konzept von Reflexivität entgegen, bei dem es um eine „radikale Perspektivierung des Wissens“ (ebd., 364) geht. Im ersten Schritt geht es dabei zunächst um ein sprachliches Verfügbarmachen durch Erzählen: Eine Situation oder Erfahrung zu schildern sei wichtig, weil erst Erzählungen ein reflexives Potenzial auswiesen, indem Interpretationsmuster reproduziert und Bilder produziert würden, d. h. textliche Grundlagen entstünden, in denen sich „Leerstellen“, Widersprüche und Brüche von Bildern“ (ebd., 367f.) finden ließen. Allerdings müsse es um eine Produktion der Erzählung gehen, „die in Interaktion stattfindet“ (ebd., 368). Die „reflexive Verfügbarkeit über das eigene berufliche Tun“ (ebd.) würde in dieser Form durch gemeinsame, interaktive und kommunikative Perspektivierung des Wissens und gemeinsames Erkennen von Nicht-Wissen errungen werden. Weil diese Form der Reflexivität darauf angewiesen sei, dass die dazu notwendige Diskursivität organisatorisch sichergestellt wird, d. h. Kommunikationsorte und -zwänge in der Organisation geschaffen werden müssten, spricht Reh hier von „Reflexivität als organisatorische Struktur“ (ebd.). Mit ihrem Hinweis auf die Bedeutung von „Orten für kommunikative Reflexivität“ (Reh 2004, 368) und den Einbau von Kommunikationsnotwendigkeiten, die in der Arbeitsweise einer Organisation verankert sind, stellt Reh die Bedeutung des Gemeinsamen, Kommunikativ-Kooperativen für professionelle Reflexion heraus. Dieses spielt in seiner Erkenntnis erweiternden, wie auch entlastenden und unterstützenden Funktion im Diskurs um die reflexive Professionalisierung von Lehrpersonen durchaus eine Rolle, wenn bspw. Helsper „eine organisatorisch verankerte, fest institutionalisierte Zeiten und Räume umfassende, verbindliche und gemeinsame professionelle Reflexion“ (vgl. Helsper 2021, 282) einfordert. Eine solche Reflexion zu realisieren würde allerdings etwas sehr Grundsätzliches voraussetzen: die *Anerkennung des konstitutiv dialogischen Charakters von Reflexion* bzw. – dies weiterführend – die *Konzeptualisierung von Reflexion als soziale Praxis*.

4.2 Annäherungen an ein Verständnis von Reflexion als soziale Praxis

Reflexion als soziale Praxis zu konzeptualisieren legt sich theoretisch schon durch den konstitutiv dialogischen Charakter des Reflektierens als solchen nahe. Um etwas der Reflexion zugänglich zu machen, muss es aus der Verschwiegenheit in die Aussprechbarkeit gehoben werden, ein Prozess, der einer Anstrengung, bestenfalls gemeinsamer Anstrengungen bedarf, insbesondere, wenn es sich um bis dahin Unbewusstes, gar nur Gefühltes handelt, das es gilt, ins Bewusstsein zu holen. Schließlich ist Reflektieren als soziale Praxis darauf verwiesen, wie andere Praktiken auch, praktisch weitergegeben zu werden.

4.2.1 Reflexion als konstitutiv dialogisch

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. Da Denken (im Sinne von Reflektieren) nach Arendt eine auf Sprache basierende ‚Zwei-in-Einem‘-Tätigkeit darstellt, d. h. einen stummen Dialog, den ich ohne Ton mit mir selbst führe, bei dem ich mein eigener Partner werde, in ein Zwiegespräch mit mir selbst trete und in diesem Sinne mich selbst als Gesellschaft benötige (vgl. Arendt 2008, 92f.), ist Reflektieren unhintergebar sprachlich und konstitutiv dialogisch. 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“ (Janich 2001, 152), womit Janich auf die Notwendigkeit hinweist, das prinzipiell Dialogische des Reflektierens in Richtung des Sozialen zu überschreiten.

4.2.2 Reflexion als soziale Selbstverständigung

Aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive bezeichnet Holzkamp Reflexion als ‚begreifende Durchdringung‘ (Holzkamp, 1985, S. 394ff.) der jeweiligen Handlungssituation (insbesondere ihrer Widersprüche), die zum Ziel hat, die individuellen (eigenen und fremden) Handlungsmöglichkeiten zu erweitern bzw. die eigene Handlungsfähigkeit zu verbessern. Dies basiert auf der subjektwissenschaftlichen Grundannahme, dass menschliches Handeln auf die „Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen“ (Holzkamp, 1995, 23) bzw. die Vermeidung ihrer Reduzierung und Einschränkung zielt. Polanyi (1966) hat darauf aufmerksam gemacht, dass man nicht alles, was man ‚irgendwie‘ weiß, auch aussprechen und damit kommunikel machen kann. Er spricht von „tacit knowledge“. Holzkamp fasst dieses verschwiegene, verborgene Wissen als ein Wissen, das erst in einem Selbstverständigungsprozess „zu sagbarem (damit reflektierbarem) Wissen gemacht werden kann/muss“ (Holzkamp 1996, 101). Der Begriff der „Selbstverständigung“ deutet an, dass es etwas zu verstehen gibt, was sich nicht von selbst versteht, nicht auf der Hand liegt. Dieses „Etwas“ bedarf der gemeinsamen Anstrengung, um es als Erkenntnis auf den Punkt zu bringen bzw. zutage zu fördern. Da dieser Prozess notwendig sozial erfolgt, spricht Holzkamp von „sozialer Selbstverständigung“ und verweist damit auf Intersubjektivität als Beziehungsmodus, um gemeinsam neue Ebenen der Versprachlichung zu erreichen (vgl. ebd., 99) und „verschwiegenes Wissen ‚sagbar‘ zu machen“ (ebd., 101).

4.2.3 Reflexion als Zugänglichmachen des noch Unbewussten

Eine Schwierigkeit im Prozess der Professionalisierung von Lehrpersonen liegt für Combe und Kolbe (2008) darin, dass Erfahrungswissen einerseits gebraucht und aufgebaut, andererseits aber auch kritisch durchgearbeitet werden müsse (vgl. Combe & Kolbe 2008, 871). Das bei Subjekten immer schon vorhandene Erfahrungs- bzw. Praxiswissen baue sich „im (vorbewussten) Modus einer szenischen Gestaltwahrnehmung auf“ (ebd., 871), einer Wahrnehmung, die sich als „szenisch-gestalthaft, vorbewusst, mitlaufend, kontextsensitiv“ (Combe & Kolbe 2008, 870) beschreiben lässt. Erfahrungswissen, das offenbar nicht symbolisch, sondern bildhaft und enaktiv repräsentiert zu sein scheint (vgl. Herzog, 1995, 262), biete gleichsam eine „Orientierung (...) am Leitfaden szenischer Bilder und Beispiele im abkürzenden Modus der analogisierenden Übertragung“ (Combe & Kolbe 2008, 870). Um die für den Professionalisierungsprozess notwendige Auseinandersetzung mit Handlungserfahrungen, Handlungsbedingungen und Interventionschancen bewerkstelligen zu können, plädieren die Autoren daher für ein verstärktes „Lernen am Fall“, bei dem Protokolle der Wirklichkeit rekonstruktiv-hermeneutisch bearbeitet werden (vgl. Wernet 2006, 89). Allerdings geht es bei der Fallarbeit nicht nur um rein kognitive Prozesse. Stattdessen werden Handelnde als „immer schon körperlich-emotional engagierte und situierte Akteure“ (Combe & Kolbe 2008, 872) in Rechnung gestellt, die Situationen spontan affektiv-evaluativ bewerten. Im Professionalisierungsprozess von Pädagog*innen innerhalb ‚kasuistischer Räume‘ geht es für Combe und Kolbe (2008) daher auch darum, im Anschluss an das Konzept des „szenischen Verstehens“ (Lorenzer 1971) und mit den Worten Lehmkuhls (2002) die Fähigkeit zu kultivieren, „eigene Gefühle als Ausdruck einer vielleicht noch unbewussten Kenntnis einer sozialen Situation wahrzunehmen und entlang dieses Gefühls die unbewusste Situationseinschätzung ins Bewusstsein zu holen und einer rationalen Überprüfung und Kommunikation mit anderen zugänglich zu machen (vgl. Lehmkuhl 2002)“ (Combe & Kolbe 2008, 871). Die Zuwendung zu Fällen scheint, ob eher praxisreflexiv auf die Steigerung der Urteilskraft oder eher erkenntnisorientiert (vgl. Wenzl, 2021, 282) auf die Habitualisierung eines forschenden Zugangs gerichtet (vgl. Kunze 2016, 118f.), das Potenzial zu haben, Reflexivität als soziale Praxis zu exekutieren, ohne kognitivistisch die Ebene der Affekte und Sinne zu vernachlässigen.

4.2.4 Reflektieren als soziale Praxis der Weitergabe von Praxis zu Praxis

Da Reflexivität ein Aspekt der *conditio humana* und menschliches In-der-Welt-Sein konstitutiv reflexiv ist, muss man reflektieren, strenggenommen, nicht lernen. Zu lernen sind allenfalls – auf der Grundlage einer soliden domänenspezifischen Wissensbasis – bestimmte inhaltliche Bezugnahmen, bestimmte konkrete Denkfiguren, -verfahren, -stile, -techniken oder -strategien respektive Fragestellungen, die bspw. in einer je konkreten fachlichen Domäne gängig sind. Aus der

Subjektperspektive als Kontrollfrage formuliert: „Über welches Wissen müsste ich verfügen und welche Denkfiguren müsste ich vollziehen können bzw. welche Denkstile, -strategien und -techniken respektive Fragestellungen habitualisieren, um in einer fachlichen Domäne als ‚reflektiert‘ zu gelten?“ Während Reflektieren, in diesem Sinne, selbstverständlich gelernt werden kann, bestehen für Herzog (1995) im Anschluss an Schön (1987, 17) Zweifel an seiner Lehrbarkeit und zwar dann, wenn „mit ‚Lehren‘ die Vermittlung einer Kompetenz in einem formalen Setting gemeint“ (Herzog 1995, 267) sei. Der korrespondierende pädagogische Begriff sei nicht ‚Lehren‘, sondern ‚Beraten‘ im Sinne von Coaching. Coaching sei darauf bezogen, jemandem etwas auf der Tätigkeitsebene beizubringen, d. h. nicht ein Wissen im engeren Sinne (‚know that‘), sondern ein Können (‚know how‘) zu vermitteln. Ein Coach versucht, einer anderen Person dabei zu helfen, etwas kompetent zu tun (vgl. ebd., 267). Was bei Herzog als Beibringen und Vermitteln gefasst wird, wäre m.E. angemessener als Teilnehmen bzw. Teilhaben an einer bestimmten Praxis zu fassen.

Reflektieren als soziale Praxis wird, so scheint es, wie andere Praktiken auch – etwa die wissenschaftliche Praxis – von Praxis zu Praxis weitergegeben. Forschen scheint man vor allem durch forschen in einer forschenden community zu lernen. Ähnlich ist es mit dem Unterrichten und dem Reflektieren: Bourdieu (2013) äußert die Vermutung, dass es möglicherweise „keine andere Art und Weise gibt, sich die Grundprinzipien einer Praxis anzueignen – die wissenschaftliche Praxis macht da keine Ausnahme – als sie Seite an Seite mit einem Betreuer oder Trainer zu praktizieren, der durch sein Verhalten ein Beispiel gibt und *aus der Situation heraus* Regeln formuliert, die direkt *auf den besonderen Fall* zugeschnitten sind“ (Bourdieu 2013, 255; Hervorheb. i. Orig.). Das Erlernen eines Berufs erfordere „eine ganz andere Pädagogik als die, die für das Lehren von *Kenntnissen* richtig“ (ebd., 256; Hervorheb. i. Orig.) sei. Viele Denk- und Handlungsweisen würden „von Praxis zu Praxis weitergegeben, über totale, praktische Vermittlungsweisen, die auf dem direkten, fortgesetzten Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden beruhen (‚Mach’s wie ich‘)“ (ebd.). „Der Soziologe“, schreibt Bourdieu, „der einen wissenschaftlichen Habitus zu vermitteln versucht, gleicht eher einem hochklassigen Sporttrainer als einem Sorbonne-Professor (...) Er geht über praktische Hinweise vor, ganz ähnlich wie der Trainer der eine Bewegung vormacht (‚an Ihrer Stelle würde ich das so machen ...‘), oder über ‚Korrekturen‘, die an der sich gerade vollziehenden Praxis vorgenommen und im Geiste eben dieser Praxis konzipiert werden (‚Diese Frage würde ich nicht stellen, zumindest nicht in dieser Form‘)“ (ebd., 257f.). Es ist unstrittig, dass die Weitergabe von Praxis zu Praxis zum einen unangänglich ist, zum anderen aber auch reichlich unreflektiert stattfinden und so zu einer fragwürdigen Meisterlehre geraten kann. Forschung und Unterricht aber – und darauf zielen die hier angestellten Überlegungen - eben auch Reflexion

können unreflektiert und damit unkritisch praktiziert werden, wenn nicht auch ihre eigenen Grundlagen und Voraussetzungen zum Thema gemacht werden. Reflexion birgt als soziale Praxis gegenüber individuellem Reflektieren ein erheblich größeres Potential an Perspektivierung und kritischer Distanznahme.

Die Konzeptualisierung von Reflexion als soziale Praxis verweist vor diesem Hintergrund im Blick auf das Lernen und die Weitergabe aller denkbaren Modi des Reflektierens auf eine stärkere Verschiebung des Akzents vom Prinzip des *Lehrens des Reflektierens* hin zu dem Prinzip des *Teilnehmens bzw. Teilhabens am Reflektieren* und zwar in einschlägigen communities of reflection. Einschlägig wären vor allem solche communities, die ihre jeweilige Praxis erstens nicht simulieren müssen, sondern exekutieren und darüber hinaus zweitens auf ihre Grundlagen und Voraussetzungen hin reflektieren. In der Forschung wären dies Forscher*innengruppen, die Forschen und dies methodologisch-methodisch reflektieren, in Bezug auf unterrichtliche Praxis wären dies Lehrendengruppen, die unterrichten und dies bildungswissenschaftlich reflektieren, etwa im Referendariat bzw. der Fort- und Weiterbildung und an verschiedenen Strukturorten der Reflexivität an den Schulen. Eine Praxis, welche die Universität im Blick auf die reflexive Grundausbildung von Lehrpersonen nach Neuweg (2010) nicht simulieren müsse, weil sie sie selbst (anders als eine erkenntnisorientierte Forschungspraxis bzw. eine alltagsnahe Unterrichtspraxis) modellhaft verwirklichen könne, wäre eine wissenschaftsförmige Sozialisation, die Reflexivität durch die Auseinandersetzung mit Wissenschaftswissen steigere. Dabei gehe es erstens um das Wecken von Neugier, den Aufbau von Wahrheitsliebe, die Schulung präzisen Denkens, die Grundlegung maximalen Skrupels „gegenüber allen Versuchen, das Komplexe durch Meinung, Gewohnheit, Verallgemeinerung, Unschärfe einfach zu machen“ (Neuweg 2010, 42). Schließlich gehe es zweitens um Selbstreflexion und zwar in Bezug auf die eigenen Aneignungsprozesse im Studium (vgl. Neuweg 2022, 278).

5 Schluss

Reflexion stärker als soziale Praxis zu konzeptualisieren beinhaltet ganz allgemein, sich aktiv für die habitusformierenden Sozialisationseffekte der jeweiligen Institutionen unter dem Gesichtspunkt ihrer Potenziale und Grenzen der Weitergabe von Praxis zu Praxis zu interessieren. Eine sich als reflexiv apostrophierende Lehrer*innenbildung, die keine einseitig-individualistische Delegation der Verantwortung an reflektierte Professionelle betreiben will, muss auch künftig auf der Grundlage eines differenzierten Wissens über Grundlagen, Voraussetzungen aber eben auch Grenzen, (Neben-) Wirkungen bzw. notwendigen Limitationen von Reflexion erstens ausloten, welche organisatorischen Strukturen und Organisationsformate und individuellen Voraussetzungen dazu beitragen können, ‚Orte für kommunikative Reflexivität‘ in der Arbeitsweise der Organisation zu verankern,

um *Reflexion als soziale Praxis* zu ermöglichen und zu vernotwendigen. Sie muss zweitens pragmatisch aus einer dezidiert berufsbiographischen Entwicklungsperspektive (vgl. Terhart 2010, S. 12) heraus ausloten, an welchen Stellen des Aufbaus pädagogischer Professionalität bzw. des professionell-pädagogischen Handelns Reflexion ihren ‚Ort‘ hat (vgl. hierzu den weitgreifenden Entwurf bei Neuweg 2022, 207ff.). Schließlich muss drittens im Blick behalten werden, wo Reflexionsanforderungen selbstzweckhaft werden oder sich Reflexionsanforderungen, wie dies etwa im Praxissemester zu beobachten ist, enorm verdichten (vgl. Häcker 2017, 37), weil beides Reflexionsabschlüsse produzieren kann und immer in der Gefahr steht, unter der Hand Standardisierungs- und Technisierungsphantasien zu bedienen bzw. wiederzubeleben.

Literatur

- Arendt, H. (2008): Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik (2. Aufl.). München: Piper.
- Beck, U. (1993): Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berndt, C. & Häcker, T. (2017): Der Reflexion auf der Spur – über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. 240-253.
- Bourdieu, P. (1995): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 365-374.
- Bourdieu, P. (2013): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. Einleitung zum Seminar an der *École des hautes études en sciences sociales*, Paris Oktober 1987. In: P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 251-294.
- Combe, A. & Helsper, W. (2002): Professionalität. In: H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich. 29-48.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können Handeln. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung (2., durchges. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 857-876.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Dewe, B., Ferchhoff, Wilfried & Radtke, F.-O. (1990): Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns. Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In: L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig: Technische Universität. 291-320.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F. O. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F. O. Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich. 70-92.
- Dewey, J. (1910): How we think. Boston: D. C. Heath.
- Eysel, C. (2006): Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zum Kompetenzerwerb in einer komplexen Lernumgebung. Berlin: Logos-Verl.
- Fendler, L. (2003): Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. In: *Educational Researcher* 32(3), 16-25.

- Gigerenzer, G. (2008): *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition* (18. Aufl.). München: Goldmann.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aepli, J. & Lötscher, H. (2017): Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen & Fördern“. Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. 133-146.
- Häcker, T. (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, 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/Obb.: Klinkhardt. 21-45.
- Häcker, T. (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. 81-96.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995): Reflection in teacher education. Towards definition and implementation. In: *Teaching & Teacher Education* 11(1), S. 33-49.
- Hauser, B. & Wyss, C. (2021): Mythos Reflexion. Editorial. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 21(1), 7-11.
- Hauser, B. (2021): Können sie es nachher besser? Oder können sie nur besser darüber reden? In: *Journal für LehrerInnenbildung* 21(1), 26-33.
- Helsper, W. (2000): Wandel der Schulkultur. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3(1), 35-60.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 1(3), 7-15.
- Helsper, W. (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: UTB; Verlag Barbara Budrich.
- Herzog, W. (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 13(3), 235-273.
- Holzkamp, K. (1985): *Grundlegung der Psychologie (Studienausg.)*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Holzkamp, K. (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung (Studienausg.)*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Holzkamp, K. (1996): Manuskripte zum Arbeitsprojekt ‚Lebensführung‘: Die wissenschaftssprachlichen Grundlagen der Psychologie. In: *Forum Kritische Psychologie* (36), 75-112.
- 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.
- Jahncke, H. (2019): (Selbst-)Reflexionsfähigkeit. Modellierung, Differenzierung und Beförderung mittels eines Kompetenzentwicklungsportfolios. Augsburg und München: Rainer Hampp Verlag.
- Janich, P. (2001): *Logisch-pragmatische Propädeutik. Ein Grundkurs im philosophischen Reflektieren*. Göttingen: Velbrück Wissenschaft.
- Kahneman, D. (2012): *Schnelles Denken, langsames Denken* (24. Aufl.). München: Siedler.
- Keiner, E. (2005): Stichwort: Unsicherheit – Ungewissheit – Entscheidungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8(2), 155-172.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008): *Lehrerbildung*. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 877-901.

- Korthagen, F. A. J. (2001): A Reflection on Reflection. In: F. A. Korthagen (ed.): *Linking Practice and Theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 51-68.
- Kunze, K. (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS. 97-121.
- Lash, S. (2014): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft (1994). In: U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Hrsg.): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 195-286.
- Lehmann-Rommel, R. (2016): Reflexion und Kritik. Eine professionstheoretische Bilanzierung. In: *Seminar – Lehrerbildung und Schule* 22(1), 32-45.
- Lehmkuhl, K. (2002): *Unbewusstes bewusst machen. Selbstreflexive Kompetenz und neue Arbeitsorganisation*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Lenzen, D. (1991): Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Methexis. Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. Weinheim: Beltz. 109-125.
- 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/Obb.: Klinkhardt. 46-55.
- Lorenzer, A. (1971): *Spracherstörung und Rekonstruktion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meyer, H., Junghans, C. & Kelter, M. (2016): Vorüberlegungen zu einer Theorie reflexionsorientierter Lehrerbildung. In: *Seminar – Lehrerbildung und Schule* 22(1), 10-31.
- Neuweg, G. H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster u. a.: Waxmann.
- 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. (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Münster, New York: Waxmann. 583-614.
- Neuweg, G. H. (2017): Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. 89-104.
- Neuweg, G. H. (2021): Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11(3), 1-16. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Neuweg, G. H. (2022): *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Polanyi, M. (1966): *The tacit dimension*. Garden City, New York: Doubleday & Company.
- Reckwitz, A. (2009): Praktiken der Reflexivität: Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln. In: M. Wehrich & F. Böhle (Hrsg.): *Handeln unter Unsicherheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. 169-182.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50(3), 358-372.
- Ricken, N. (2004): Die Macht der Macht – Rückfragen an Michel Foucault. In: N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 119-143.

- Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster u. a.: Waxmann.
- 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. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987): *Educating The Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (Ed.) (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*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. 11-15.
- Weizsäcker, C. F. v. (1978): *Deutlichkeit: Beiträge zu politischen und religiösen Gegenwartsfragen*. München, Wien: Hanser.
- Wenzl, T. (2021): Der Fall als Reflexionsübung? Oder: Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. 281-298.
- Wernet, A. (2006): *Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winkler, M. (1999): Reflexive Pädagogik. In: H.-H. Krüger & H. Sünker (Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 270-300*.
- Wyss, C. (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster u. a.: Waxmann.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1987): Teaching Student Teachers to Reflect. In: *Harvard Educational Review* 56(1), 23-48.
- Zeichner, K. M. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. In K. Zeichner, S. Melnick & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*. New York: Teachers College Press. 199-214.