

Labott, Denés; Reintjes, Christian

Unvereinbarkeit von Bewertung und Reflexionsaufgaben in der Lehrer*innenbildung

Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 170-184. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Labott, Denés; Reintjes, Christian: Unvereinbarkeit von Bewertung und Reflexionsaufgaben in der Lehrer*innenbildung - In: Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 170-184 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254096 - DOI: 10.25656/01:25409

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-254096>

<https://doi.org/10.25656/01:25409>

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

Denés Labott und Christian Reintjes

Unvereinbarkeit von Bewertung und Reflexionsaufgaben in der Lehrer*innenbildung

Abstract

An Universitäten, Studienseminaren und weiteren Institutionen der Lehrer*innenbildung hat sich eine Bewertungspraxis von Reflexionsaufgaben aus sich selbst heraus etabliert, die normativ davon ausgeht, dass Reflexion eine mess- und überprüfbare Kompetenz sei. Da der Reflexionsbegriff der Lehrer*innenbildung, der entsprechenden Aufgabenformaten zugrunde liegt, in einem Begriffsspektrum oszilliert und damit unverbindlich ist, obliegen die konkrete Ausgestaltung von Reflexionsaufgaben sowie damit verbundene Erwartungshaltungen den Akteuren der jeweiligen Ausbildungsinstitutionen. Im Beitrag wird herausgearbeitet, dass Lehrerbildner*innen in der 1. und 2. Phase bei der Bewertung von Reflexionsaufgaben Bewertungsprozesse vornehmen, die den Status von Reflexion als *conditio humana* verkennen. Damit soll auf den Missstand der Bewertung von Reflexionsleistungen aufmerksam gemacht werden, der derzeit in der Praxis der Lehrer*innenbildung weit verbreitet ist.

1 Zum Stellenwert von Reflexion in der Lehrer*innenbildung

Dem Erwerb von ‚Reflexionskompetenz‘ wird in allen Phasen der Lehrer*innenbildung sowie in der beruflichen Praxis von Lehrer*innen ein hoher Stellenwert beigemessen. Die darin stets manifeste Grundannahme ist, dass a) Reflexion in das Kompetenzparadigma translatiert werden kann und b) die Fähigkeit zur Reflexion sowohl dem Gelingen von Unterricht, Schule als auch der Lehrer*innenbildung Vorschub leistet. Der Erwerb von ‚Reflexionskompetenz‘ ist folglich als verbindendes Scharnier zwischen der Ausbildung von Lehrer*innen und deren beruflicher Praxis zu verstehen. Im Rahmen dieses Beitrags werden wir den Fokus auf die etablierte Praxis des Erwerbs von ‚Reflexionskompetenz‘¹ innerhalb der Lehrer*innenbildung richten. Unser Forschungsinteresse liegt hier besonders auf der bestehenden Bewertungspraxis von Reflexionsaufgaben in der

1 Wir verwenden den Begriff in diesem Beitrag weiterhin, setzen ihn aber in Anführungszeichen, um anzuzeigen, dass wir diesen für nicht haltbar einschätzen.

Ausbildung von Lehrer*innen, die unserer Auffassung nach auf dem fälschlichen Verständnis von Reflexion als Kompetenz beruht und dem Anspruch einer wissenschafts- und evidenzbasierten Lehrer*innenbildung nicht gerecht wird.

Der Erwerb von ‚Reflexionskompetenz‘ soll Studierenden und Lehramtsanwärter*innen in erster Linie Wege eröffnen, professionelle Perspektiven zu gewinnen und zu justieren, um so an Handlungskompetenz zu gewinnen. Die kompetenzorientierte Lehrer*innenbildung verfolgt diese Praxis mit dem Anspruch, dass angehende Lehrer*innen problem- und aspektorientiert Dimensionen ihrer sich aufbauenden Professionalität reflektieren, um so in ihrer beruflichen Praxis reüssieren und die Ungewissheiten pädagogischen Handelns aushalten zu können (vgl. Wyss 2008).² Der Kompetenzerwerb in der Lehrer*innenbildung ist per se nicht an Bewertungsprozesse geknüpft, sondern lediglich an Rückmeldungen. Da die universitäre Lehrer*innenbildung den Kompetenzerwerb als Teil der Struktur des gesellschaftlichen Berechtigungswesens umsetzt, in der (vermeintlich) messbare Ausdrucksformen von Kompetenzen materialisiert und bewertet werden, gilt auch für den Erwerb von ‚Reflexionskompetenz‘, dass dieser überprüft und bewertet wird. Die Bewertung von Reflexionsleistungen soll gewährleisten, dass Lehrer*innen dem Anspruch des professionellen Reflexionsparadigmas gerecht werden, das in wissenschaftlichen wie ministerialen Veröffentlichungen als eine integrale Facette von Lehrer*innenprofessionalität gewertet wird.³

Der damit einhergehende auf Lehrer*innenprofessionalität bezogene Reflexionsbegriff hat Eingang in Schulgesetze der Bundesländer, das nordrhein-westfälische Lehrerausbildungsgesetz, Lehrerausbildungsordnungen sowie Ausbildungs- und Prüfungsordnungen von Studienseminaren und Universitäten gefunden. Zwar wird der ‚Reflexionskompetenz‘ von Lehrer*innen allseitig eine besondere Bedeutung hinsichtlich der erfolgreichen Ausübung ihres Berufs bescheinigt, dennoch zeigt das Ausbleiben von empirischen Ergebnissen über den tatsächlichen Nutzen von ‚Reflexionskompetenz‘ sowie der willkürliche Gebrauch des Begriffsfeldes, dass es sich dabei mehr um einen Glaubenssatz denn um eine wissenschaftlich fundierte Grammatik handelt.⁴ Vor dem volatilen Hintergrund des Anspruchs

2 Helmke & Schrader (2006) haben gezeigt, dass empirische Befunde zur Reflexionsfähigkeit und -praxis von Lehrer*innen kaum vorhanden sind. Obwohl seitdem einige Publikationen dazu vorgelegt wurden, bleiben die Klärung von Standards der ‚Reflexionskompetenz‘ von Lehrer*innen und ein darauf bezogenes operationalisiertes Theorem ein Forschungsdesiderat.

3 So definiert die KMK (2019) „die Reflexion von Lehr- und Lernprozessen“ (S. 3) als eine Kernaufgabe von Lehrer*innen.

4 Einen innovativen theoretischen und in Rückbesinnung auf die philosophische Tradition des Begriffs gesättigten Zugriff auf das Phänomen liefert Küper (2022). Auf Grundlage der Analyse von Unterrichtsnachbesprechungen im Vorbereitungsdienst plädiert die Autorin überzeugend für eine Rekonzepionalisierung des praktischen Reflexionsbegriffs als „engagierte Verhältnissetzung“ eines Handelnden zu einer Erwartungsinstanz, in dem Sinne, dass das handelnde Subjekt, im Gespräch sein pädagogisches Handeln ggü. anderen Personen argumentativ verantwortet.

an ‚Reflexionskompetenz‘ ist die kritische Revision der bestehenden Praxis von Überprüfung und Bewertung der ‚Reflexionskompetenz‘ von (angehenden) Lehrer*innen längst überfällig.

Das Anliegen dieses Beitrags ist es, zu verdeutlichen, dass die Praxis der Bewertung von Reflexionsleistungen in der Lehrer*innenbildung eine Unzulänglichkeit darstellt, da wir davon ausgehen, dass Reflexion als *conditio humana* begriffen werden muss und dementsprechend eine psychometrischen Gütekriterien genügende Erfassung von ‚Reflexionskompetenz‘ in dafür vorgesehenen Aufgabenformaten und eine damit einhergehende Bewertung nicht nur schlicht unmöglich ist, sondern sich auch moralisch verbietet.

Die angenommene Unvereinbarkeit von Reflexion und Bewertung lässt sich prägnant an der Situation von Lehrer*innen im Vorbereitungsdienst (LiVD) illustrieren. Im Vorbereitungsdienst (VD) besteht auf Seiten der LiVD in toto Unklarheit hinsichtlich der Leistungsansprüche der Prüfenden und damit verbundenen Bewertungsmaßstäben (vgl. Reintjes, Bellenberg & Labott 2021). Da ‚Reflexionskompetenz‘ sowohl in den ministerialen Curricula der Lehrer*innenbildung als auch in denen der Studienseminare als zu erwerbende und abzuprüfende Kompetenz benannt wird, ist diesbezüglich besonderer Aufklärungsbedarf angezeigt, weil die angenommene Unvereinbarkeit von Reflexion und Bewertung sich hier unter Umständen nachhaltig und weitreichend auswirkt. Diese Annahme wird dadurch evident, dass die Überprüfung von ‚Reflexionskompetenz‘ an jener Stelle zentralen Einfluss auf die Vergabe von berufsqualifizierenden Abschlüssen nimmt. Unser Beitrag verfolgt das Ziel, einen kritischen Impuls in Richtung der Praxis des ‚Reflexionskompetenzerwerbs‘ in der Lehrer*innenbildung zu richten. Dazu greifen wir auf empirische Studien und theoretische Grundlagentexte zurück, die Rückschlüsse auf die skizzierte Unvereinbarkeit von Reflexion und Bewertung zulassen, wodurch eine bisher wenig beachtete Facette im Umgang von Reflexion im Kontext von Lehrer*innenprofessionalität prominent gemacht werden soll. Um dies zu erreichen, verfolgt der Beitrag folgende Struktur:

Im zweiten Kapitel des Beitrags findet eine Bestandsaufnahme zur bestehenden Praxis des ‚Reflexionskompetenzerwerbs‘ und damit eingehenden Bewertungsprozessen im Rahmen von Instanzen der Lehrer*innenbildung statt. Dabei werden sowohl die erste als auch die zweite Phase der Ausbildung von Lehrer*innen Gegenstand der Analyse sein. Von besonderem Interesse sind hier einerseits Aufgabenformate, die zum ‚Reflexionskompetenzerwerb‘ beitragen sollen, und andererseits zugehörige Bewertungsanlässe, an denen eine Bewertung von Reflexionsleistungen stattfindet. Daneben wird das Augenmerk auf der Bedeutung und Funktion von Dozierenden an Universitäten, Seminarleiter*innen an Studienseminaren und Mentor*innen an Schulen liegen, die den ‚Reflexionskompetenzerwerb‘ der auszubildenden Lehrer*innen begleiten. Dazu haben wir mittels Dokumentenanalyse Leitfäden zur Unterrichtsreflexion von Studienseminaren in

Niedersachsen (Grund-, Haupt- und Realschule) untersucht. Im dritten Kapitel erarbeiten wir eine Perspektive auf die Mikroebene der Bewertung von ‚Reflexionskompetenz‘ in den beschriebenen Institutionen. Wir werden aufzeigen, dass sich eine Bewertungspraxis etabliert hat, die den Status von Reflexion als *conditio humana* zugunsten des Kompetenzparadigmas missachtet. Daran anschließend werden wir weiter dafür argumentieren, dass professionelle ‚Reflexionskompetenz‘ als individuell facetiertes Spektrum zu verstehen ist, das sich von der reflektierenden Person aus in jeweils spezifischen Konstellationen zusammensetzt. Von diesem Punkt aus wird die eigentliche Unvereinbarkeit von Reflexion und Bewertung erkennbar. Im letzten Kapitel des Beitrags werden die Ergebnisse einer kritischen Prüfung unterzogen und daraus zu ziehende Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung aufgezeigt.

2 Bewertung von ‚Reflexionskompetenz‘ in der Praxis der Lehrer*innenbildung und der Beurteilung von Lehrer*innen

Die Bewertung von Reflexionsleistungen ist an Universitäten und Studienseminaren eine gängige Praxis. Eine empirische Überprüfung der Prüfungsmodalitäten und eine qualitative Auswertung von entsprechenden Anforderungs- und Kriterienkatalogen hat bisher jedoch nicht stattgefunden, ebenso wenig eine Auseinandersetzung mit der geisteswissenschaftlichen Tradition des Reflexionsbegriffs. Um sich der bestehenden Bewertungspraxis von Reflexionsleistungen zu nähern, ist es eingangs erforderlich, gängige Bewertungsanlässe von Reflexionsleistungen sowie zugehörige Aufgabenformate zu beschreiben.

2.1 Bewertungsanlässe und zugehörige Aufgaben von Reflexionsleistungen

An den Universitäten haben sich vor allem Praktikumsberichte und Portfolios als Aufgabenformate und Überprüfungsinstrumente für von Lehramtsanwärter*innen zu erwerbender ‚Reflexionskompetenz‘ etabliert. Beide Aufgabenformate schließen sich mehrheitlich an Praxisphasen an, die je nach Bundesland und der Schulformwahl der Studierenden zwischen drei Wochen und drei Monaten umfassen. Diesen Befund stützen die Vielzahl von Publikationen, die sich mit diesen Aufgabenformaten in Zusammenhang mit dem ‚Reflexionskompetenzerwerb‘ auseinandersetzen (vgl. u. a. Rosenberger 2017; Hatton & Smith 1995). Ziel dieser Aufgabenformate ist es, Studierende dazu anzuhalten, ihre in den Praxisphasen angebahnte und zum Teil erprobte Professionalität schriftlich zu reflektieren. Reflexion wird als Instrument betrachtet, um die eigene professionelle Kompetenz sowohl in der Phase der Berufsausbildung als auch im weiteren Verlauf der Berufsausübung durch selbstorganisierte Lernprozesse auf- und auszubauen. Mit dieser Annahme sowie der Feststellung, Reflexion sei auf fixierende, disziplinierende, inspirierende und systematisierende Verschriftlichung angewiesen (vgl.

Leonhard u. a. 2016), geht die Vorstellung einher, dass Reflexion professionalisierungsrelevante Bildungsprozesse aus Praxiserfahrungen zugänglich und bearbeitbar macht, die ohne diese in zumeist implizit vorhandenes, stark verdichtetes, undifferenziertes und im Sinne Piagets assimiliertes Erfahrungswissen münden würden. Umgekehrt bietet die im Rahmen der Reflexion erforderliche Relationierung mit der Praxis die Aufgaben, aus wissenschaftlichen Theorien praxisrelevante Bestandteile zu extrahieren und deren Bedeutung an der Praxis zu relativieren. Aufgrund der weithin uneinheitlichen Operationalisierung eines Reflexionsbegriffes existieren dazu zahlreiche Leitfäden, an denen sich die Studierenden bei der Anfertigung ihrer schriftlichen Reflexionen orientieren sollen. Innerhalb dieser Leitfäden werden die Studierenden mehrheitlich dazu angehalten, ihre Erfahrungen der Praxisphasen anhand ausgewählter Aspekte (z. B. Planung und Gestaltung von Unterricht, Umgang mit Lerngruppen, Selbstempfinden im Schulalltag) zwischen den Polen positiv und negativ zu kategorisieren, um dann zu einem Fazit über ihren Einsatz zu gelangen.⁵

Der Ablauf der Praxisphasen wie auch die Ausgestaltung der zugehörigen Reflexionsaufgaben sind abhängig von einem komplexen Transformationsprozess der intendierten Curricula 1. und 2. Ordnung durch die jeweiligen Dozierenden (vgl. Reintjes, Bellenberg und Labott 2021). Trotz der daraus resultierenden Uneinheitlichkeiten lassen sich organisatorisch-strukturelle Bedingungen beschreiben, die weitgehend zu verallgemeinern sind: Die Studierenden werden in den Schulen durch Lehrkräfte (Mentor*innen) betreut, die eigens dafür abgestellt werden, Praktikumsphasen zu begleiten. Ob und in welchem Umfang in diesem Rahmen bereits angeleitete Reflexionen stattfinden, hängt von den Mentor*innen ab. Daneben werden die Studierenden in Seminaren auf Praxisphasen vorbereitet und mit den zugehörigen Reflexionsaufgaben vertraut gemacht. In welcher Weise Dozierende die Studierenden darüber hinaus in den Praxisphasen betreuen, ist ebenfalls dem Entscheidungsspielraum des jeweiligen Standorts unterstellt. Die Formen von Reflexionsaufgaben innerhalb der Praxisphasen sind vor allem mündliche Reflexionen im Anschluss an erste Unterrichtsversuche. Folglich sind in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung sowohl schriftliche als auch mündliche Aufgabenformate angelegt, wobei in der Regel die schriftlichen Reflexionsleistungen ausschlaggebend für die abschließende Bewertung sind. Im Hinblick auf die beschriebene Praxis ist zudem zu konstatieren, dass die lehrerbildenden Universitäten standortspezifisch festlegen, ob sie im Rahmen von Praxisphasen anzufertigende Reflexionsaufgaben mit einer Note oder lediglich mit ‚bestanden‘ oder nicht ‚bestanden‘ bewerten. In jedem Fall führt jedoch das Nichtbestehen der Reflexionsleistung dazu, dass eine Praxisphase nicht als ‚bestanden‘ angerechnet

5 Die sich in der Entstehung befindende Dissertation des Erstautors dieses Beitrags untersucht ein Korpus von 150 Praktikumsberichten mittels der dokumentarischen Methode im Hinblick auf Reflexionstypiken, die Studierende dabei an den Tag legen.

werden kann. Es finden also in beiden Szenarien Bewertungen von Reflexionsleistungen statt.

Während an den Universitäten schriftliche Reflexionsleistungen ausschlaggebend für Bewertungen sind, verhält es sich im VD umgekehrt. Dort sind mündliche Reflexionsleistungen im Anschluss an Unterrichtsbesuche Aspekte, die in die Bewertungen von LiVD mit einfließen (vgl. Meier u. a. 2016). Die exemplarische Musterung verschiedener Kriterienkataloge von Studienseminaren über die Bewertung von LiVD weisen ‚Reflexionskompetenz‘ als zu berücksichtigenden Faktor auf. Dabei ist allen gemeinsam, dass mündliche Besprechungen im Nachgang von im VD verpflichtenden Unterrichtsbesuchen als zugehörige Reflexionsaufgaben benannt werden, in denen die Performanz der LiVD sowie der zugehörige schriftliche Unterrichtsentwurf als Reflexionsgegenstände zu begreifen sind.⁶ An einigen Studienseminaren sind zudem auch schriftliche Reflexionen verpflichtend.⁷

2.2 Bedeutung und Funktion von Mentor*innen in professionellen Reflexionsprozessen und beim Erwerb von ‚Reflexionskompetenz‘

Der Einfluss von Mentor*innen auf die Reflexionen der angehenden Lehrkräfte ist ein weiterer Faktor, der zum Ergründen der Bewertungspraxis von Reflexionsleistungen innerhalb der Lehrer*innenbildung in Betracht zu ziehen ist. Die Qualität von Reflexionen in Vor- und Nachbesprechungen und damit verbundenen Lerngelegenheiten für angehende Lehrkräfte sind stark abhängig von dem Selbstwirksamkeitsempfinden der Mentor*innen. Dieser Zusammenhang konnte in mehreren Studien empirisch verdichtet werden. McIntyre & Hagger (1996) haben in einem komparativen Sammelband, der Perspektiven der praktischen Lehrer*innenbildung fokussiert, erste Hinweise dazu vorgelegt, dass gelungenes Mentoring den Zuwachs von ‚Selbstreflexionskompetenz‘ zu begünstigen scheint. Dieser grundlegende Befund, der im Folgenden anhand weiterer Studien konkret gemacht wird, verweist hinsichtlich der Bewertungspraxis von Reflexionsleistungen auf verschiedene Problematiken: Ob ein Mentorat gelingt, hängt von der mentorierenden Person ab, in der Folge ist die Qualität des ‚Reflexionskompetenzerwerbs‘ davon abhängig, ob angehende Lehrkräfte Mentor*innen zugeteilt bekommen, die ihre Aufgaben engagiert wahrnehmen. Diese Annahme zieht ihre Berechtigung vor allem aus strukturellen Gegebenheiten der Ausbildung: Mentor*innen müssen ihre Funktion zum Teil en passant übernehmen, ohne strukturell wirkende Ressourcen wie bspw. angemessene Stundenentlastungen von ihrem Unterrichtsdeputat zu erhalten, um ihre Funktion effektiv auszufüllen. Konkret

6 Exemplarisch lässt sich hier der Leitfaden zur Nachbesprechung von Unterrichtsbesuchen des Studienseminars Oldenburg GHRS anführen, der eine „reflektierte Gesprächshaltung von Auszubildenden und Auszubildenden“ als ein Kernkriterium ausweist.

7 Diese Praxis ist u. a. in Hamburg etabliert (vgl. LI Hamburg 2020).

bedeutet dies, dass Mentor*innen in der Regel Mehrarbeit leisten müssen, um ihr Mentorat gewissenhaft auszuführen. Daraus folgt, dass das Schaffen von Reflexionsgelegenheiten für angehende Lehrkräfte zusätzlichen Zeit- und Ressourcenaufwand bedeutet, der oft nicht angemessen durch anderweitige Entlastungen aufgefangen wird (vgl. Schnebel & Hubert 2009).

Um die oben skizzierten Zusammenhänge weiter zu konkretisieren, ziehen wir eine längsschnittliche Evaluationsstudie über mentorierte Lerngelegenheiten im verkürzten nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst von Reintjes & Bellenberg (2017) heran: Durch eine auf Fragebögen basierende quantitative Studie, bei der LiVD und ihre Mentor*innen über die Modalitäten von mentorierten Lerngelegenheiten befragt wurden, konnten die Autor*innen herausarbeiten, dass schulisch verantwortete Reflexionsgelegenheiten im Rahmen von Vor- und Nachbesprechungen schulspezifisch sehr unterschiedlich ausfallen. Die Spanne reicht hier von fünf bis zehn Minuten bis zu einem Zeitrahmen von mehr als 30 Minuten. Bemerkenswert ist, dass die zeitlichen Angaben der Mentees über Reflexionsgelegenheiten in der Ausbildung nicht mit denen der Mentor*innen kongruent sind. Mentor*innen geben an, regelhaft 20 bis 30 Minuten in Vorbesprechungen zu investieren, während die Mentees eine Spanne von fünf bis 15 Minuten als durchschnittliche Gesprächszeit angeben. Insgesamt eruiert die Studie einen Optimierungsbedarf bei der Ausbildung und Ausstattungen von Mentor*innen sowie bei der theoretisch-reflexiven Fundierung von mentorierten Lerngesprächen seitens der Mentees.

Die angeführten Studien unterstreichen die Ausgangsposition, nach der die Güte der schulisch verantworteten Ausbildung - somit auch von Reflexionsgelegenheiten - vom Engagement jeder/s einzelnen Mentor*in abzuhängen scheint.

Anhand eines zweiten punktuellen Beispiels lässt sich die These weiter erhärten, dass analog zur Güte des Mentorings auch für die Ausgestaltung von Reflexionsgelegenheiten den Mentor*innen eine besondere Bedeutung zukommt. In einer weiteren mittels Fragebögen durchgeführten Evaluationsstudie haben Reintjes, Bäuerlein & Bellenberg (2018) gezeigt, dass in der einphasigen Waldorf-Lehrpersonenausbildung ähnliche Effekte bezüglich der Synergie von Mentor*innen und Mentees nachzuweisen sind. Auch in dieser speziellen Form der Lehrpersonen-Ausbildung soll der Professionalisierungsprozess der Auszubildenden durch eine Stärkung der von Mentor*innen angeleiteten Reflexion, welche als wichtiger Mediator zwischen Wissen und Können angenommen wird, verbessert werden.

Die Studie zeigt auf, dass Mentor*innen der einphasigen Waldorf-Lehrpersonenausbildung ‚Reflexionskompetenz‘ hohen Stellenwert im Professionalisierungsprozess zumessen und insgesamt ein hohes Engagement beim Mentoring trotz des weiterhin hohen Stundendeputats aufweisen. Die Mentor*innen wenden mehrheitlich zwischen zwei bis vier Stunden in der Woche für die Vorbereitung des Mentorings auf. Es zeigen sich einige Zusammenhänge zwischen erhobenen Per-

sonenmerkmalen der Mentor*innen und der Gestaltung der Lerngelegenheiten, insbesondere der Gestaltung der Vorbesprechungen. Ob und in welchem Umfang die Befragten eigenen Angaben zufolge Vorbesprechungen durchführten, korreliert mit ihrer Mentoring-Erfahrung. Je länger eine Person bereits als Mentor*in tätig ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie Vorbesprechungen durchführt, was mit einer erhöhten Dauer der Besprechungen einhergeht. Auch mit der Freiwilligkeit bzw. mit der aktiven Bewerbung um die Tätigkeit als Mentor*in tritt eine höhere Wahrscheinlichkeit für das Stattfinden von längeren Vorbesprechungen auf. Weiterhin konnten zwei Gruppen von Mentor*innen identifiziert werden, von denen die erste Gruppe in allen relevanten Personenmerkmalen von Betreuer*innen („Erfahrung als Lehrperson“, „Erfahrung als Mentorin/Mentor“, „Kontaktbereitschaft“, „Stabilität“, „Selbstkontrolle“, „Selbstreflexion“, „Outcome-Erwartung“ und „Selbstwirksamkeit als Mentorin/Mentor“) durchweg höhere Werte als die Personen der zweiten Gruppe aufweisen. Die hierin sich zeigende Zweifeltätigkeit stärkt die Befunde anderer Studien, die eine Korrelation von Persönlichkeitseigenschaften von Mentor*innen und einem gelungenen Mentorat nachweisen. Mit Blick auf die Korrelation von gelungenem Mentorat und damit einhergehenden ‚Reflexionskompetenzerwerb‘ bleibt jedoch offen, inwieweit Besprechungen tatsächlich zu einer Steigerung von ‚Reflexionskompetenz‘ beitragen (vgl. Schnebel 2009). Einschlägige Studien zeigen auf, dass trotz des allgemein anerkannten Stellenwertes von ‚Reflexionskompetenz‘ für den Lehrberuf im Rahmen der Lehrer*innenbildung wenig Lerngelegenheiten für angehende Lehrkräfte gibt, um systematische Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis reflexiv herzustellen (vgl. Doll u. a. 2020). Die Befundlage lässt diesbezüglich weitere Schlüsse zu:

- Obwohl die angeführten Beispiele nicht generalisierbar sind, weisen sie doch auf die Tendenz, dass die Güte von Reflexionsgelegenheiten und dem damit einhergehenden Kompetenzerwerb in der Lehrer*innenbildung stark von den betreuenden Bezugspersonen abhängt und damit einer Kontingenz unterliegt.
- Aufgrund der Bedeutung von Personenmerkmalen der Mentor*innen und Fachleiter*innen bzgl. der Ausgestaltung von Reflexionsgelegenheiten stellt sich die Frage, inwieweit auch in Prüfungssituationen deren Einstellungen und Beliefs bzgl. ‚Reflexionskompetenz‘ Einfluss auf die Bewertung derselben bei den LiVD haben (vgl. Bellenberg, Reintjes & Labott 2021). Gleiches gilt bei der Bewertung von kollegialen Hospitationen oder der Praktikumsbetreuung an den Universitäten.
- Dezidierte Lerngelegenheiten für den Erwerb und Ausbau von ‚Reflexionskompetenz‘ sind kaum vorhanden. Vielmehr scheint erwartet zu werden, dass ein Zuwachs von ‚Reflexionskompetenz‘ eine Begleiterscheinung von kompetenten Nachbesprechungen oder summativen schriftlichen Evaluationen eigener Unterrichtsversuche sei.

Die diffuse Gemengelage, die im Kontext des ‚Reflexionskompetenz‘erwerbs im Rahmen von mentorierten Lerngelegenheiten zu beschreiben ist, erhärtet unsere Position, dass sich einhergehend bereits eine Praxis der Bewertung von Reflexionsleistungen von angehenden Lehrkräften aus sich selbst heraus institutionalisiert hat. Da dieser Prozess ohne die Basis einer verbindlichen Definition und Dimensionierung von Reflexion stattfindet, muss davon ausgegangen werden, dass sich die Parameter, die Reflexion an diesen Stellen definieren, auf Basis des eigenen Ermessens der jeweiligen Akteure konstituieren.

3 Dimensionen der Unvereinbarkeit

Nachdem wir im vorherigen Kapitel zeigen konnten, dass sich die Unvereinbarkeit von Reflexionsleistungen und Bewertung bereits aus bestehenden Gegebenheiten der Bewertungspraxis in der Lehrer*innenbildung ableiten lässt, werden in diesem Kapitel weitere ihrer Dimensionen aufgezeigt.

3.1 Die Wahrnehmung und Bewertung von Reflexionsleistungen

Bei der Betrachtung von Reflexionsaufgaben in der Lehrer*innenbildung, die in Bewertungen münden, ist auffällig, dass keine dezidierten Aufgabenformate existieren, die systematische Reflexionen ermöglichen. Vielmehr wurden bestehende Formate wie das Portfolio, der Praktikumsbericht oder das summativ-evaluierende Gespräch schlicht um den Aspekt ‚Reflexion‘ ergänzt, um als solches Aufgabenformat Geltung zu erlangen. Die Absenz eines Reflexionstheorems, das Dimensionen von Lehrer*innenprofessionalität aufgreift, liegt dabei als Erklärung für die Genese der Aufgabentypen nahe. Da keine Struktur vorhanden ist, die es ermöglicht, Reflexionsleistungen zu operationalisieren und zu qualifizieren, gibt es folglich keine Formate, die entsprechende Perspektiven in konkrete Aufgaben überführen. Dafür spricht auch die Uneinheitlichkeit von konkreten Aufgabenstellungen, die ausbildende Institutionen wie Universitäten und Studienseminare zur Erfassung und Überprüfung von ‚Reflexionskompetenz‘ ansetzen. Zur Erhärtung dieser These haben wir alle im Internet einsehbaren Leitfäden zur Unterrichtsreflexion von niedersächsischen Studienseminaren (GHR) im Rahmen einer Dokumentenanalyse gesichtet, was bei elf von 20 Studienseminaren der Fall ist. Die Analyse der Leitfäden zeigt, dass es zwar gemeinsame Nenner innerhalb der angestrebten Reflexionen gibt (bspw. Lehrerverhalten, Unterrichtsplanung, Lernzuwachs), offenbart aber auch, dass jedes Studienseminar einerseits eigene Kriterien konkretisiert, die die jeweiligen Bereiche abdecken sollen, und andererseits eigene Qualitätskataloge für gelungene Reflexionen aufstellen, die in keinem anderen Leitfaden insgesamt deckungsgleich sind. Exemplarisch können wir dies anhand der Leitfäden

zur Unterrichtsreflexion für LiVD der Studienseminare GHR in Oldenburg⁸ und Osnabrück⁹ verdeutlichen: Während der einseitige Bogen des Studienseminar Oldenburgs kategorial sehr offen arbeitet und lediglich eine Selbsteinschätzung in den Punkten ‚Stärken‘ und ‚Entwicklungsbedarf‘ erwartet und daneben auch Raum zur reflexiven Schwerpunktsetzung durch die LiVD bietet, müssen LiVD des Studienseminars Osnabrück auf drei Seiten anhand engmaschiger vorab festgelegter Kriterien ihren Unterricht reflexiv evaluieren. In diesem Leitfaden werden die Reflexionen der LiVD anhand von sechs Kriterien (1. Unterrichtsplanung, 2. Lernprozessgestaltung, 3. Fach/- lernfeldspezifische Aspekte, Kongruenz mit der Planung, 4. Zeitmanagement, 5. Verhalten der Lehrkraft, 6. Unterrichtsreflexion) strukturiert, die ihrerseits insgesamt 59 Einzelaspekte umfassen. Inwiefern dadurch tatsächliche Reflexionen ermöglicht werden, bleibt offen, vielmehr wird ein Fragenkatalog aufgestellt, zu dem LiVD sich in an Unterrichtsbesuche anschließenden Besprechungen verhalten sollen.

Die Analyse der Reflexionsleitfäden von Studienseminaren GHR in Niedersachsen unterstreicht tragende Aspekte unserer Argumentation: a) Es findet eine Bewertung von Reflexionsleistung statt. b) Die Bewertung hat Auswirkungen auf berufliche Abschlüsse. c) Die Bewertungspraxis ist aus sich selbst heraus institutionalisiert. d) Die Kriterien der Bewertungen sind nicht vergleichbar. e) Das Verständnis von Reflexion ist jeweils eigens nuanciert und nicht erkennbar an den geisteswissenschaftlichen oder erziehungswissenschaftlichen Diskurs rückgebunden.

Im VD ist die Bezogenheit von Erwartungen der Auszubildenden und erwarteten Reflexionsleistungen der Auszubildenden abseits der schriftlich fixierten Leitfäden weiterhin dadurch zu erfassen, dass die Prüfenden durch ihre Funktion als fachliche oder pädagogische Ausbilder*innen bestimmte Perspektiven auf erbrachte Reflexionsleistungen legen. Insofern scheint es wenig überraschend, dass vor allem eine kritische Selbstreflexion der Auszubildenden in Bezug auf pädagogische und fachliche Parameter erwartet wird, weil diese den professionellen Perspektiven der Prüfer*innen als fachliche und pädagogische Anleiter*innen entsprechen (vgl. Bellenberg, Reintjes & Labott 2021). Die kritische Befragung der bestehenden Praxis wirft die Frage auf, ob es dem Interesse der Lehrer*innenbildung dient, das Potenzial der professionellen ‚Reflexionskompetenz‘ auf das Erfassen weniger Dimensionen zu verengen. Ein Forschungsdesiderat besteht hier zudem in der Frage, wie den angehenden Lehrer*innen konkret das Reflektieren vermittelt wird. Besonders wenn Reflexionsfähigkeit als relationierende Metakompetenz¹⁰

8 Online einsehbar unter: <https://www.studienseminar-oldenburg-ghr.de/informationen-f%C3%B4Cr-die-livd/leitf%C3%A4den/> (Letzter Abruf: 27.05.2022)

9 Online einsehbar unter: <https://mediawiki.studienseminar-os.de/images/b/b7/Reflexionsbogen.pdf> (Letzter Abruf: 27.05.2022)

10 Vgl. zum Verständnis von Reflexion als Meta-Kompetenz den Ansatz von Cramer & Drahm (2019).

verstanden wird, die es Lehrenden erlauben soll, selbstständig Perspektiven zur Bewältigung der verdichteten Anforderungen ihres Berufs zu entwickeln, kann eine auf singuläre Akzente reduzierte Erfassung und Bewertung von ‚Reflexionskompetenz‘ sowie eine willkürliche Vermittlung derselben dem Anspruch der Lehrer*innenbildung an diese nicht ausreichen. In diesem Zusammenhang ist es zudem sowohl aus empirischer als auch aus berufspraktischer Perspektive völlig offen, ob ‚Reflexionskompetenz‘ tatsächlich die Effekte erzielt, die ihr zugeschrieben werden (vgl. Neuweg 2017).

Wenn an der Bewertung von Reflexionsleistungen festgehalten werden soll, ist es künftig angezeigt, dass Desiderat einer Systematisierung und Operationalisierung von Reflexionsmodi in Bezug auf die Facetten von Lehrer*innenprofessionalität aufzugreifen, wobei dies unseres Erachtens nach nicht möglich ist. In diesem Verstehenszusammenhang ist es außerdem angezeigt, zu etablieren, dass das Überprüfen von ‚Reflexionskompetenz‘ besonders im Rahmen von Selbstreflexion stark in die Intimsphäre von Auszubildenden eingreift. Da Reflexivität an das individuelle Empfinden geknüpft ist, bedeutet die Überprüfung von Reflexionsleistungen das Eindringen in private Empfindungsräume. Hierfür besteht unseres Erachtens derzeit wenig Sensibilität, sodass es wünschenswert ist, das Ausmaß und die Bedeutung von Subjektivität in Reflexionen stärker wahrzunehmen und zu thematisieren. In der starken Bezogenheit von Subjektivität und Reflexion zeigt sich gleichsam das stärkste Argument gegen die Bewertung von Reflexionsleistungen. Zwar sind Reflexionen in Teilen sicherlich interindividuell nachvollziehbar, jedoch führt die Standortbezogenheit von Reflexionen dazu, dass sich deutlicher individuelle Weltwahrnehmung in ihnen manifestieren, die im konstruktivistischen Sinne nicht als richtig und falsch zu qualifizieren sind. Somit entziehen sich Reflexivität und aus ihr hervorgehende Reflexionsleistungen den klassischen Testkriterien, da sie nicht interindividuell reproduzierbar, nicht reliabel und vor allem nicht lokalisierbar sind. Damit stellt sich grundsätzlich die Frage, wie weit ‚people processing‘ in der Lehrer*innenbildung gehen darf, zumal besonders dann, wenn in der oben beschriebenen Art in die Intimsphäre von Personen eingegriffen wird. Wird der in der Psychologie und Philosophie etablierte Reflexionsbegriff angesetzt, wird deutlich, dass ein bewertbarer Outcome von Reflexionsaufgaben schwer zu antizipieren bzw. zu operationalisieren ist. Auch das spricht dafür, die Validität von Bewertungen von Reflexionsleistungen in der Lehrer*innenbildung infrage zu stellen. Der Mangel an dezidierten Reflexionsaufgaben bzw. deren Nichtbewertbarkeit ist weiterhin dadurch zu erklären, dass die Reflexionsfähigkeit des Menschen ein schwer greifbares und inkonsistentes Phänomen ist, das nicht ohne Weiteres in das Kompetenzparadigma zu überführen ist. Dazu werden wir im folgenden Unterkapitel darlegen, dass die Fähigkeit zur Reflexion mehr als Teil des menschlichen Subjektempfindens denn als erlernbare Kompetenz zu verstehen ist.

3.2 Reflexion als *conditio humana*

Um die Tiefe der Unvereinbarkeit von Reflexionsleistungen und Bewertungen zu erfassen, ist es zunächst notwendig, eine grundständige Bestandsaufnahme des Phänomens der menschlichen Reflexivität vorzunehmen. Die Reflexionsfähigkeit des Menschen ist eine anthropologische Grundeigenschaft und bereits seit der Antike Gegenstand ontologischer Diskurse der Philosophie.¹¹ Während in philosophischen Diskursen weitgehend Konsens darüber besteht, dass die Reflexionsfähigkeit als *conditio humana* zu begreifen ist und der Mensch als Spezies mit dieser Fähigkeit über ein Alleinstellungsmerkmal verfügt, greifen erziehungswissenschaftliche Diskurse diesen Aspekt selten auf (vgl. Häcker 2017, S. 24f.). Die Fähigkeit der reflexiven Selbstbetrachtung ist eng mit dem individuellen Subjektbewusstsein verknüpft und somit Teil der menschlichen Grundausstattung. Wird dieser Kausalzusammenhang als Ausgangspunkt für eine Bewertungspraxis von Reflexionsleistungen angenommen, ist zu hinterfragen, inwieweit die individuelle Reflexionsfähigkeit überhaupt ausbaufähig, einübbar und bewertbar ist. Die Bewertung von Reflexionsleistungen setzt voraus, dass intersubjektiv nachvollziehbare und überprüfbare monistische bzw. normative Wertungen darüber vorgenommen werden, was gute und was schlechte Reflexion sei. Angesichts des Stellenwerts, den ‚Reflexionskompetenz‘ für die Konstitution des individuellen subjektiven Erlebens hat, scheint eine objektive Bewertung nicht möglich, da das Prädikat einer ‚gelungenen Reflexion‘ von den individuellen Settings der Personen abhängt, die eine Reflexionsleistung qualifizierend bewerten soll. Diese These wird durch die Befunde gestützt, die wir in Kapitel 2 dieses Aufsatzes vorgestellt haben. Empirisch gewonnene Perspektiven geben Hinweise darauf, dass die Qualität von Reflexionsleistungen, die Auszubildende erbringen, von den Horizonten ihrer Betreuer*innen abhängen. Hinsichtlich der Gegebenheiten der Lehrerbildung ist daraus zu folgern, dass es einigen Mentor*innen gelingt, angehende Lehrkräfte in Reflexionskulturen einzuführen, die sie selbst in der Praxis als ertragreich erkannt haben. Wenn diese die Reflexionsmuster aufgreifen, nachvollziehen und reproduzieren können, die ihnen von ausbildenden Instanzen vermittelt werden, ist zu erwarten, dass in der Folge Reflexionen, die vorgegebenen Mustern entsprechen, zu gefälligen Bewertungen führen, womit zunächst das grundsätzliche strukturelle Dilemma jeder Prüfungssituation auszumachen ist. In Bezug auf die Bewertung von Reflexionsleistungen wird das grundsätzliche Dilemma zu einem handfesten Missstand: Der Versuch Reflexion zum Gegenstand summativer Bewertungen zu machen, zeigt besonders dann, wenn ‚Reflexionskompetenz‘ als *conditio humana*

11 Beispielhaft ist hier die aristotelische Auseinandersetzung mit der Reflexivität des Menschen (vgl. *de anima* 431b14–432a14). Immanuel Kant beschreibt in seiner ‚Kritik der reinen Vernunft‘ (1781) bereits das Problem der Amphibolie von Reflexionsbegriffen, deren Nachwirkung im derzeitigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs in Form von sich überschneidenden und definitivisch Unschärfe Reflexionsbegriffen auszumachen ist.

verstanden wird, dass es unmöglich ist, diese skaliert zu erfassen und qualitativ zu bewerten. Da Reflexion in erziehungswissenschaftlichen Kontexten im Anschluss an die geisteswissenschaftliche Tradition des Begriffs bereits als solche verstanden wird, offenbart sich die bestehende Praxis der Bewertung von Reflexionsleistungen als nicht haltbar. Daraus ergibt sich auf Seiten der angehenden Lehrer*innen der Skandal, sich in einem Bereich überprüfen und bewerten lassen zu müssen, der sich klassischen Kompetenzkriterien gänzlich entzieht sowie für die Lehrer*innenbildung die Not, vorgeben zu müssen, dass es möglich sei, Reflexionsleistungen messen und bewerten zu können.

4 Ausblick

Die Einlassungen über die Unvereinbarkeit von Reflexion und Bewertung, die wir ausgehend von organisatorisch-strukturellen Gegebenheiten entwickelt haben, geben Anlass zur kritischen Befragung der bestehenden Praxis von Erfassung und Bewertung von Reflexionsleistungen an Universitäten, Studienseminaren und weiteren ausbildenden Institutionen. Der Beitrag zeigt, dass einerseits der Anspruch an ‚Reflexionskompetenz‘ überladen ist, während die Mittel und Wege zur Vermittlung und Erfassung derselben limitiert sind. Daran schließt das Desiderat nach einer Auseinandersetzung damit an, in welchem Umfang Reflexion tatsächlich zur berufspraktischen Handlungsfähigkeit von Lehrer*innen beiträgt bzw. beitragen kann. Da sich bereits eine Praxis der Bewertung von Reflexionsleistungen an Stellen institutionalisiert hat, an denen karriereentscheidende Abschlüsse vergeben werden, ist eine zeitnahe Revision der bestehenden Praxis umso bedeutsamer.

Weil der ‚Reflexionskompetenz‘ ein gewichtiges Potenzial in Bezug auf die Entwicklung Lehrer*innenprofessionalität und eine funktionale Berufspraxis zugeschrieben wird, ist die fälschliche und ungeprüfte Übertragung von Reflexion in das Kompetenzparadigma sowie die Missachtung der mangelnden intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und Reproduzierbarkeit von Reflexionsleistungen und damit einhergehenden Bewertungen umso alarmierender.

Für die Lehrer*innenbildung ergeben sich daraus deutliche Implikationen, die in Richtung der Reevaluation des Umgangs mit dem Phänomen der Reflexivität innerhalb von Ausbildungs- und Vermittlungsstrukturen weisen. Soll an der Praxis der Bewertung von Reflexionsleistungen festgehalten werden, ist es zumindest angezeigt, Kriterien und Aufgabenformate aufzustellen, die Auszubildenden transparent machen, welche Anforderungen in Bezug darauf an sie gestellt werden.

Die institutionell etablierte und gleichzeitig positiv sanktionierte Bewertung von Reflexionsleistungen ist ein Skandal, der die studentischen Anschlüsse an entsprechende Aufgaben und Formate der Lehrer*innenbildung in die unaufrichtige bzw. strategisch-defensive Bearbeitung drängt. Hierin liegt unseres Erachtens einer der

Hauptgründe für die vielfach als unbefriedigend wahrgenommenen Ergebnisse von Reflexionsaufgaben. Gängige Reflexionsaufgaben erreichen absehbar das Gegenteil dessen, was das Reflexionspostulat beinhaltet, wenn sie nicht das Potenzial von Reflexion als *conditio humana* ausschöpfen und angehenden Lehrer*innen tatsächlichen Raum für subjektive Reflexionen bieten. Es ist weiterhin für die Lehrer*innenbildung ein Menetekel, weil das „Reflexionsregime“ (vgl. Leonhardt in diesem Band) das Potenzial bildungswissenschaftlicher Lehre massiv unterbietet, was der Disziplin insgesamt schadet und angesichts des Ausmaßes der Erwartungen an Reflexion auch weitreichende Folgen für die schulische Praxis haben wird.

Literatur

- Aristoteles (2011): *De Anima. Über die Seele*. G. Krapinger (Hrsg.). Stuttgart: Reclam.
- Cramer, C. & Drahmman, M. (2019): Professionalität als Meta-Reflexivität. In: M. Syring & S. Weiß (Hrsg.): *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 17-33.
- Doll, J., Jentsch, A., Meyer, D., Kaiser, G., & König, J. (2020): Zur Reflexion über praktische Lerngelegenheiten: Reflexionsbezogene Tätigkeiten angehender Lehrpersonen in universitären und außeruniversitären Praxisphasen. In: *HLZ*, 3(1), 1-17.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftlicher Rekonstruktionsversuch. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske & Budrich. S. 70-91.
- 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: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung. 21-45.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995): Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, (1), 33-49.
- McIntyre, D. & Hagger, H. (1996): *Mentors in Schools: Developing the Profession of Teaching*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006): Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. In: *Schulmagazin* 5-10, 9, 5-12.
- Hilzensauer, W. (2017): *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann Verlag.
- Kant, I. (1998): *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Meiner Verlag.
- KMK (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Berlin. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abrufdatum: 27.05.2022)
- Küper, J. (2022): *Das Antworten verantworten - Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrerbildung* (Dissertationsschrift). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag (im Druck).
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (LI) (2020): *Reflexionskompetenz fördern. Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung*. Online unter: <https://li.hamburg.de/contentblob/11197900/045f9eb4aed4e50d07ddd500f8022e5/data/handreichung-reflexionskompetenz.pdf> (Abrufdatum: 27.05.2022)

- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Kosinar, J., Reintjes, C. & Richiger, B. (2016): Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE Jg.11 / Nr. 1., 79-98.
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017): Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerbildung? In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard, (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung. 46-55.
- Meier, F., Peetz, T. & Waibel, D. (2016): Bewertungskonstellationen. Theoretische Überlegungen zur Soziologie der Bewertung. Berlin J Soziol 26, 307–328.
- Neuweg, G. H. (2017). Herrlich unreflektiert. Warum Können weniger denken, als man denkt. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard, (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung. 89-101.
- Neuweg, G. H. (2021): Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 11(3), 459–474.
- Reintjes, C., Keller, S., Jünger, S. & Düggerli, A. (2016): Aufgaben (in) der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern Theoretische Konzepte, Entwicklungs- und Forschungsperspektiven. In: S. Keller & C. Reintjes (Hrsg.): *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde*. Münster: Waxmann. 429-448.
- Reintjes, Ch. & Bellenberg, G. (2017): Reflexive Professionalisierung im verkürzten Vorbereitungsdienst in NRW. Zur Qualität und Quantität von mentorierten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard, (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung. 116-132.
- Reintjes, Ch.; Bäuerlein, K. & Bellenberg, G. (2018): Professionalisierung in der einphasigen Waldorff-Lehrerausbildung. Lerngelegenheiten im Schulfeld in Abhängigkeit von personalen Merkmalen der Mentoren. In: C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster: Waxmann. 161-187.
- Reintjes, Ch., Bellenberg, G. & Labott, D. (2021): Erwartungen an Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst: Eine Bestandsaufnahme. In: J. Peitz & M. Harring (Hrsg.): Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. Münster: Waxmann. 119-129.
- Rosenberger, K. (2017): Schreibend reflektieren: Zur Praxis institutionalisierter Reflexionstexte in der Lehramtsausbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard, (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung. 190–200.
- Schnebel, S. (2009): Unterrichtsnachbesprechung in der Lehrerbildung. In: K. Schweizer, G. Schwab & M. Weingardt (Hrsg.): Hauptschulforschung konkret. Themen –Ergebnisse –Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 134-146.
- Schnebel, S. & Hubert, I. (2009): Auswirkungen des Praxisjahres auf die beteiligten Mentorinnen und Mentoren – eine qualitative Interviewstudie. In: M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz., O. Küster, K. Müller, B. Reinoffer, T. Rosenberg, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.): Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 35-66.
- Studienseminar Oldenburg GHRS: Gütekriterien der Nachbesprechung. Online unter: <https://www.studienseminar-oldenburg-ghr.de/informationen-%C3%BC-die-livd/leitf%C3%A4den/> (Abrufdatum: 27.05.2022)
- Studienseminar Osnabrück: Leitfaden zur Unterrichtsreflexion. Online unter: <https://mediawiki.studienseminar-os.de/images/b/b7/reflexionsbogen.pdf> (Abrufdatum: 27.05.2022)
- Thiel, C., Bellmann, J. & Küper, J. (2021): Urteilen-Lernen als Teil der Professionalisierung von Lehrkräften. In: J. Peitz & M. Harring (Hrsg.): Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. Münster: Waxmann. 105-117.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In: T. Häcker, W. Hilzensauer & G. Reinmann (Hrsg.): Bildungsforschung, 2008, Jg. 5, Ausgabe 2, Schwerpunkt "Reflexives Lernen". Online unter: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lehrperson/> (Abrufdatum: 27.05.2022)