

Themenschwerpunkt:

Reflexion und Professionalisierung: Bestehendes hinterfragen – Neues entwickeln

Klaus Peter – Petra Hecht

Vorwort

Reflexion gilt seit vielen Jahren und Jahrzehnten als ein ganz wesentliches, wenn nicht als *das* zentrale Element der Lehrer:innenbildung. Die Konzepte und Modelle reflexiven Lernens, die in der aktuellen Lehrer:innenbildung diskutiert werden, fußen auf Überlegungen, die mitunter bereits vor über hundert Jahren formuliert wurden: Zu den zentralen Bezugspunkten des Diskurses über reflexives Lernen zählt nach wie vor Dewey (1910); für reflexives Lernen in der Lehrer:innenbildung sind darauf aufbauend insbesondere die Konzepte von Schön (1983) immer noch eine wichtige Referenz. Auch an Konkretisierungen zur Strukturierung und Durchführung von Reflexionsprozessen, die Grundideen von Dewey und Schön aufgreifen, mangelt es nicht. Genannt werden können hier der Reflexionszyklus nach Dewey in Rodgers (2002), der „Learning Cycle“ von Kolb (Kolb & Fry 1975), der „Reflective Cycle“ von Gibbs (1988) oder auch das ALACT-Modell von Korthagen (1985), die ihrerseits wiederum die Grundlage neuerer Modelle der Reflexion wie beispielsweise des EDAMA-Modells (Aeppli & Lötscher 2016) bilden. Trotz dieser langjährigen und vielfältigen Beschäftigung mit Reflexion in Lernprozessen im Allgemeinen und in der Lehrer:innenbildung im Speziellen gibt es bezüglich reflexiver Prozesse in der Lehrer:innenbildung eine Reihe ungeklärter Fragen:

- Obwohl Reflexion seit Jahrzenten als zentraler Bestandteil von Lern- und Ausbildungsprozessen angesehen wird, ist im bildungswissenschaftlichen Diskurs das Ringen um eine allgemeingültige Definition des Konzepts „Reflexion“ nach wie vor nicht abgeschlossen. Für die Praxis der Lehrer:innenbildung bedeutet dies in zugespitzter Form: Obwohl nicht abschließend geklärt ist, was unter „Reflexion“ konkret verstanden wird, sind Lehrerbildner:innen regelmäßig und oft unhinterfragt dazu angehalten, Reflexionsprozesse von Studierenden zu begleiten.
- Die mangelnde Begriffsbildung auf theoretischer Ebene spiegelt sich im bildungswissenschaftlichen Reflexionsdiskurs auch in der Klage wider, dass auf Seiten der Studierenden wenig Verständnis für die Sinnhaftigkeit von Reflexionsprozessen oder auch ein Mangel an Reflexionsvermögen vorhanden sei. Dass Studierende nicht wissen, was Reflexionen sind (oder sein können) und welche Funktion sie erfüllen, mag angesichts der unklaren Begriffsbildung allerdings wenig verwundern.
- Weitgehend ungeklärt ist auch die Frage nach der Wirksamkeit reflexiver Prozesse oder auch die Frage nach der Beurteilbarkeit von Reflexionsprozessen: Der Nachweis, dass reflexives Lernen in der Lehrer:innenbildung anderen Formen des Lernens überlegen ist, muss noch erbracht werden. In diesem Zusammenhang wäre insbesondere auch zu klären, inwiefern die Reflexionsqualität, also beispielsweise die Reflexionstiefe, wie sie in

bildungswissenschaftlichen Reflexionsmodellen z. T. angesetzt wird, für die Entfaltung von Wirksamkeit Relevanz hat.

- Im Rahmen der Lehrer:innenbildung werden Reflexionsprozesse in der Regel von außen angestoßen, häufig durch Lehrende. Oft sind Reflexionsprozesse zusätzlich Teil von Prüfungsleistungen, beispielsweise im Rahmen von Pflichtpraktika, die beurteilt werden. Prüfungsformate bringen es mit sich, dass Prüfungskandidat:innen sich selbst und ihre Leistungen möglichst gut präsentieren – Reflexionsprozesse werden hingegen insbesondere durch Fehler oder durch Handlungsweisen ausgelöst, die gerade nicht zum Erfolg führen. Während in einer Prüfungssituation Fehler also möglichst gut kaschiert werden (müssen), sollte man sich in Reflexionssituationen seinen eigenen Schwächen und Fehlern bewusst zuwenden. Studierende und Lehrende geraten durch diese Konstellation in ein kaum auflösbares Dilemma.

Unter anderem diese ungeklärten Fragen bilden den Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit reflexiven Prozessen im Rahmen dieses Themenheftes. Die hier versammelten Beiträge greifen alle in der einen oder anderen Form mindestens eine der oben genannten Fragen auf. In den einzelnen Beiträgen werden auch mehrere Vorschläge zur Klärung noch offener Fragen skizziert. Als ganz besonders bedeutsam erscheinen uns die folgenden Anregungen zur Weiterentwicklung der Reflexionspraxis und auch der Reflexionsforschung:

- Reflexion in der Lehrer:innenbildung und im Lehrer:innenberuf muss erlernt und möglichst strukturiert angeleitet werden. Gemeint ist damit nicht nur die Vermittlung einzelner Reflexionsmodelle, sondern auch die Vermittlung der sprachlichen Fähigkeiten, um reflektierend tätig zu werden (siehe hierzu insbesondere die Beiträge von *Christof, Kasberger, Peter, Göbel, Neuber* oder *Wyss* in diesem Heft).
- Zu überprüfen wäre, wie viel an Reflexion in der Lehrer:innenbildung „um der Reflexion willen“ geschieht und wieviel an Reflexion echten Problemlagen, die Studierenden begegnen, entspricht. Auslöser von Reflexionen sind gemeinhin irritative Ereignisse – ein konkretes Problem, das es zu lösen gilt. Reflexion über funktionale Verhaltensweisen oder erfolgreiche Routinen bilden in alltäglichen Situationen die Ausnahme. Zu untersuchen wäre, inwiefern in der Lehrer:innenbildung (auch) reflexive Prozesse angestoßen werden, wo sie im Grunde genommen nicht notwendig sind. Selbstverständlich soll hier nicht einer „unreflektierten Praxis“ das Wort geredet werden – die routinemäßige, durch Lernziele vorgegebene Reflexion, wie sie in der Lehrer:innenbildung mitunter praktiziert wird, läuft bisweilen allerdings Gefahr, zu einer Karikatur eines echten Nachdenk- und Entwicklungsprozesses zu verkommen (siehe hierzu insbesondere den Beitrag von *Häcker*).
- Damit Reflexion auf „echte“ Fragen von Studierenden gerichtet werden kann, sollte sie von Prüfungssituationen entkoppelt werden. Das Dilemma, dass Lehrer:innenbildung u. a. auch die Reflexionsfähigkeit von Studierenden zu überprüfen hat (da die Fähigkeit zur Reflexion als eine der Grundvoraussetzungen für den Lehrer:innenberuf gilt), wäre dadurch aufzulösen, dass nicht die Reflexionsleistung beurteilt wird, sondern die effektiven Lösungen, die im Rahmen eines Reflexionsprozesses erarbeitet werden. Oder anders ausgedrückt: Zentral ist – ähnlich wie in alltäglichen Situationen –, ob eine Studentin/ein Student eine angemessene Lösung für ein konkretes Problem aus der schulischen Praxis entwerfen kann, und nicht, ob die Lösung aufgrund eines „tiefen“ oder „oberflächlichen“ Reflexionsprozesses zustande gekommen ist (siehe hierzu insbesondere den Beitrag von *Häcker*).
- Im Zuge der Entkoppelung von Reflexions- und Prüfungssituationen ist in der Lehrer:innenbildung auch die Position der Lehrenden als Auslöser:in von Reflexionsmomenten in

Frage zu stellen: In Österreich ist insbesondere im Lehramtsstudium Primarstufe das Modell der Praxisbegleitung inklusive Unterrichtsbeobachtung von Studierenden durch Hochschullehrende weit verbreitet. Auslöser für Reflexionen sind in diesem Setting häufig (wenn auch nicht immer) Beobachtungen der Lehrenden, die zugleich als Beurteiler:innen der Studierenden fungieren. Die Beobachtungen durch Lehrende mag den Vorteil haben, dass in Reflexionsgesprächen u. U. auch blinde Flecken der Studierenden angesprochen werden können, beispielsweise Handlungsweisen, die Noviz:innen als funktional einschätzen, die aus Expert:innensicht aber nicht angezeigt sind. Diese Form der Reflexion ist allerdings – anders als in alltäglichen Situationen – nicht auf ein als von der/dem Reflektierenden als problematisch angesehenes Phänomen gerichtet, sondern auf ein Problem, das der/die Lehrende als problematisch erkannt hat. In anderen Berufsfeldern, in denen reflexive Prozesse integraler Bestandteil der Ausbildung sind wie beispielsweise in der Psychotherapieausbildung, bilden Beobachtungen von Ausbildungskandidat:innen die Ausnahme. Gegenstand der Reflexion oder Supervision werden dort von den Ausbildungskandidat:innen „berichtete“ kritische Ereignisse. Zu klären wäre, inwiefern ein solches Modell nicht auch Pate für die Lehrer:innenbildung stehen könnte (siehe hierzu den Beitrag von *Wohlhart* et al.). Sofern blinde Flecken in Handlungen von Studierenden Reflexionsprozessen zugeführt werden sollen, könnten Schüler:innenrückmeldungen oder Beobachtungen einer nicht-bewertenden Person die Grundlage für das Erkennen solcher blinder Flecken dienen (siehe hierzu die Beiträge *Göbel*, *Neuber* oder *Wyss*).

- Reflexive Prozesse spielen nicht nur in der Lehrer:innenbildung, sondern auch im unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen eine bedeutende Rolle: So sollten Schüler:innen selbst zu reflexiven Prozessen angeregt werden (siehe hierzu den Beitrag von *Smit* und *Bachmann*), für Lehrpersonen oder auch Lehrerbildner:innen kann kollegiales Feedback und gemeinsames Reflektieren eine Möglichkeit zur Weiterentwicklung ihrer Unterrichtsplanung und ihres Unterrichtshandelns sein (siehe hierzu die Beiträge von *Feichter*, *Hecht* et al. und *Wobak* et al.).
- Schließlich scheint ein Blick über die Disziplingrenzen hinaus lohnenswert, wenn Formen der Reflexion in der Lehrer:innenbildung verhandelt werden: Es gibt eine Reihe von Berufsfeldern, in denen Reflexion eine nicht weniger bedeutsame Rolle spielt als in der Lehrer:innenbildung – ein Vergleich reflexiver Lernprozesse in diesen Berufsfeldern, die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden wäre für den Reflexionsdiskurs im Lehrer:innenberuf befruchtend (siehe hierzu die Beiträge von *Henschel* und *Pachner* sowie *Kohler-Spiegel*).

Ein Teil dieser Anregungen mag vor dem Hintergrund des seit vielen Jahren intensiv geführten Diskurses zur Bedeutung der Reflexion in Lernprozessen als trivial erscheinen – Untersuchungen zur Reflexionspraxis und auch die Beiträge in diesem Themenheft legen allerdings nahe, dass diese Prinzipien in Bildungskontexten oft noch nicht umgesetzt werden.

Zum Themenheft

Das Themenheft ist in drei thematische Abschnitte gegliedert. Der erste Teil ist grundsätzlichen Überlegungen zu Form und Funktion von Reflexion in der Lehrer:innenbildung gewidmet, die Beiträge im zweiten Teil befassen sich mit der Frage, wie und unter welchen Bedingungen Reflexion in Schule und Hochschule zur Weiterentwicklung des eigenen Handelns genutzt werden können, und die Beiträge im dritten Abschnitt geben Einblicke in

reflexive Prozesse in verwandten Berufsfeldern und loten aus, was die Lehrer:innenbildung von diesen Berufsfeldern lernen könnte.

1. Form und Funktion von Reflexion in der Lehrer:innenbildung

Der Beitrag von *Eveline Christof* beschäftigt sich einleitend mit der Frage, was unter Reflexion zu verstehen ist und welche Bedeutung und welchen Stellenwert Reflexion in der Lehrer:innenbildung hat. *Christof* betont nicht nur die zentrale Rolle reflexiver Prozesse in der Lehrer:innenbildung, sondern setzt sich auch kritisch mit dem mitunter kaum hinterfragten Postulat der Reflexion als „Königsweg“ der Lehrer:innenbildung auseinander und formuliert vor diesem Hintergrund Thesen zur Initiierung und Durchführung reflexiver Prozesse in der Lehrer:innenbildung.

Zur Beantwortung der Frage, ob und wie die Qualität von Reflexionen in der Lehrer:innenbildung beurteilt werden können, arbeitet *Thomas Häcker* in seinem Beitrag Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Reflexionsprozessen in alltäglichen und beruflichen Kontexten im Vergleich zu Lehr-Lern-Kontexten heraus. Während in alltäglichen Situationen eine Reflexion als erfolgreich gilt, wenn sich durch sie neue Handlungsmöglichkeiten ergeben, die zur Lösung eines konkreten Problem beitragen, werden in Lehr-Lern-Kontexten mitunter unterschiedliche Reflexionsniveaus angesetzt, die oft mit „besseren“ oder „schlechteren“ Reflexionen gleichgesetzt werden. Ziel in Lehr-Lern-Kontexten ist es in der Regel, die Reflektierenden zu möglichst „tiefen“ Reflexionen anzuregen. *Häcker* stellt den Nutzen solcher Niveaubeschreibungen im Kontext der Lehrer:innenbildung in Frage und plädiert dafür, sich sowohl in der Umsetzung als auch bei der Beurteilung der Reflexionsqualität weniger an bildungswissenschaftlichen Niveaustufenmodellen, sondern stärker am Qualitätskriterium guter Reflexionen in alltäglichen (oder beruflichen) Kontexten zu orientieren. Der Fokus in der Lehrer:innenbildung wäre dementsprechend weniger auf die Reflexionsqualität, sondern verstärkt auf den organisationalen, reflexionsförderlichen oder reflexionshinderlichen Rahmen zu richten, in dem die Reflexion stattfindet.

Gudrun Kasberger und *Klaus Peter* wenden sich in ihren Beiträgen ebenfalls grundsätzlichen Fragen von Reflexionen in der Lehrer:innenbildung zu – beide Beiträge beschäftigen sich mit der sprachlichen Gestaltung schriftlicher Reflexionen im Lehramtsstudium. *Gudrun Kasberger* geht auf der Grundlage der Annahme, dass Reflexionen immer durch ein irritatives Element ausgelöst werden, das eine emotionale Reaktion hervorruft, der Frage nach, welche Rolle emotive sprachliche Elemente in Reflexionen von Studierenden spielen. Eine Analyse studentischer Portfolios zeigt, dass schriftliche Reflexionen Studierender interessanterweise nur wenige emotive sprachliche Mittel enthalten. *Kasberger* stellt dafür zwei Erklärungsansätze zur Diskussion: Die Abwesenheit emotiver sprachlicher Mittel könnte einerseits mit der mangelnden Reflexionstiefe zusammenhängen, die in der Literatur regelmäßig beklagt wird; andererseits könnte auch die Tatsache, dass schriftliche Reflexionen im Rahmen der Lehrer:innenbildung eine Prüfungsleistung sind, den Ausdruck von Emotion – und damit eines Kernelements von Reflexionen – hemmen. *Klaus Peter* nähert sich dem Phänomen Reflexion aus einer textlinguistischen und schreibdidaktischen Perspektive: Obwohl das Verfassen von schriftlichen Reflexionen eine häufig gestellte Schreibaufgabe im Lehramtsstudium ist, gibt es vergleichsweise wenige Anhaltspunkte dafür, welche textuellen Charakteristika schriftliche Reflexionen aufweisen (sollen) und wie das Schreiben von Reflexionen vermittelt werden kann. Vor dem Hintergrund einer textlinguistischen Einord-

nung schriftlicher Reflexionen stellt er einen schreibdidaktischen Ansatz vor, der Studierende dabei unterstützen soll, das Verfassen von Reflexionen zu erlernen.

2. Reflexion in Schule und Hochschule initiieren, strukturieren und für Entwicklung nutzen

David Wohlhart, Elisa Wohlhart und Andrea Seel zeigen in ihrem Beitrag, welche Formen der Reflexion im Konzept der Pädagogisch-praktischen Studien der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum zentral sind. Das Konzept nimmt in der österreichischen Lehrer:innenbildung u. a. insofern eine Sonderstellung ein, als es keine Unterrichtsbesuche durch Praxisbetreuer:innen vorsieht, wie sie in den Lehramtsstudien für die Primarstufe nach wie vor weit verbreitet sind. Durch die fehlenden Unterrichtsbesuche durch Hochschullehrende entfällt eine vermeintliche Reflexionsmöglichkeit, zumal Hochschullehrende keine kritischen oder irritierenden Elemente, die eine Reflexion initiieren könnten, während des von den Studierenden gehaltenen Unterrichts beobachten können. Es handelt sich dabei aber insofern nur um einen vermeintlichen Verlust, als Unterrichtsbesuche durch Praxisbetreuer:innen immer auch Prüfungssituationen sind, was dem Ziel von Reflexionen zuwiderläuft. Das Konzept der PPH Augustinum sieht hingegen eine Reihe anderer Reflexionsformate vor, die an der Hochschule durch Lehrende initiiert und begleitet werden.

Mit der Frage, wie Reflexionsprozesse in der Lehrer:innenbildung unterstützt werden können, beschäftigt sich der Beitrag von *Kerstin Göbel*. Vor dem Hintergrund von Studien, die den positiven Zusammenhang von Reflexionsbereitschaft von Lehrpersonen und ihrer Berufszufriedenheit oder ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen belegen, legt *Göbel* dar, wie die Reflexionsbereitschaft von Studierenden gefördert werden kann. Dazu zählen unter anderem Strukturierungshilfen wie konkrete Reflexionsfragen, der Einsatz kollegialer Reflexionsformate oder auch die konkrete Einführung in die Reflexion durch Lehrende. Zu den förderlichen Reflexionsformaten wird auch der Einbezug von Schüler:innenrückmeldungen gezählt, die auch Gegenstand der Beiträge von *Katharina Neuber* und *Corinne Wyss* sind. *Katharina Neuber* lotet in ihrem Beitrag die Potentiale, die Schüler:innenrückmeldungen für die Initiierung von Reflexionsprozessen in der Lehrer:innenbildung bieten, aus, und arbeitet heraus, welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit Schüler:innenrückmeldungen dieses Reflexionspotential auch tatsächlich entfalten können. Sie plädiert dafür, dass Studierende in die Auseinandersetzung mit Schüler:innenrückmeldungen eingeführt werden, wobei konkrete Formate der Reflexion mithilfe und anhand von Schüler:innenrückmeldungen laut *Neuber* noch ein zentrales Desiderat der Forschung sind. *Corinne Wyss* skizziert in ihrem Beitrag eine solche Konkretisierung, indem sie Möglichkeiten aufzeigt, wie Schüler:innenfeedback eingeholt werden kann und wie es von Lehrpersonen oder Studierenden als Ausgangspunkt von Reflexionsprozessen ausgewertet werden kann. *Wyss* stellt in diesem Zusammenhang eine Studie zu Einstellungen von Studierenden mit Schüler:innenrückmeldungen vor, die ergibt, dass Studierende der Arbeit mit Schüler:innenrückmeldungen gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt sind, dass sie im Detail aber durchaus auch Vorbehalte gegenüber Schüler:innenfeedback haben. Auch diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass Reflexionsprozesse unter Berücksichtigung von Schüler:innenrückmeldungen angeleitet und begleitet werden sollten.

Die Beiträge von *Robbert Smit* und *Patricia Bachmann, Helene Feichter, Petra Hecht et al.* und *Maria Wobak et al.* nehmen nicht Reflexionsprozesse von Studierenden, sondern von Schülerinnen und Schülern, von bereits im Dienst befindlichen Lehrpersonen und von

Lehrerbildner:innen in den Blick. *Robbert Smit* und *Patricia Bachmann* stellen eine Untersuchung zum Einsatz von Rubrics (Selbsteinschätzungsbögen) im Mathematikunterricht der 5. und 6. Schulstufe zur Anregung von Selbstregulationsprozessen vor. Es zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler, die Rubrics als nützliches Instrument wahrnehmen, auch ihre eigene Fähigkeit zur Selbstregulation positiv einschätzen. *Helene Feichter* geht in ihrem Beitrag der Frage nach, welche Bedeutung kollegiales Feedback im Rahmen von Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen spielen kann. Kollegiales Feedback als Reflexionsinstrument ist in der österreichischen Schullandschaft schon seit mehreren Jahren (zumindest offiziell und freiwillig) etabliert – auch der neue Qualitätsrahmen für Schulen fordert das regelmäßige Einholen von Feedback durch Kolleg:innen ein. *Feichter* beleuchtet in ihrem Beitrag die Vor- und Nachteile von kollegialem Feedback und schlägt als Ergänzung zum kollegialen Feedback die Berücksichtigung von Schüler:innenfeedback für die Initiierung von Reflexionsprozessen vor. *Petra Hecht*, *Robbert Smit*, *Alexandra Taras* und *Marion Matic* diskutieren die Bedeutung eines reflexiven Planungshandeln für die Weiterentwicklung des Unterrichts in inklusiven Settings. Sie greifen dabei auf Diskussionen in Videoclubs zurück, die Lehrpersonen über ihre eigenen Unterrichtserfahrungen führten. Aus den Inhalten leiten die Autor:innen exemplarisch einen zyklischen Reflexionsprozess ab; Modelle inklusiven Unterrichts bilden dabei den Bezugsrahmen. Die Überlegungen werden als Anregung verstanden, das Planungshandeln in Bezug auf inklusive Anforderungen auszurichten.

Der Beitrag von *Maria Wobak*, *Michaela Pötscher-Gareiß*, *Gabriele Khan-Svik*, *Cornelia Klepp* und *Daniela Rippitsch* ist der „Selbstreflexivität“ von Lehrerbildner:innen (*Teacher Educators*) und damit jener Berufsgruppe gewidmet, die reflexive Prozesse von Studierenden begleiten. Lehrerbildner:innen sind eine kaum beforschte Personengruppe; der Beitrag setzt sich dementsprechend mit der Frage auseinander, über welches Selbstverständnis Lehrerbildner:innen verfügen. Ausgehend vom Konzept der „Selbstreflexivität“, das Fähigkeiten wie „Selbsteinsicht“ und „Selbstkenntnis“ umfasst, stellen *Wobak* et al. eine Interviewstudie zum Selbstverständnis von Lehrerbildner:innen an einer Pädagogischen Hochschule in Österreich vor. Die Analyse der Interviews ergibt, dass insbesondere der Umgang mit Feedback, Teamarbeit, die Fähigkeit zur Gestaltung von Lernumwelten und Weitblick zentral für das Selbstverständnis der befragten Lehrerbildner:innen ist.

3. Reflexive Prozesse in außerschulischen Settings und deren Bedeutung für die Lehrer:innenbildung

Lisa Henschel und *Anita Pachner* sowie *Helga Kohler-Spiegel* geben schließlich Einblicke in die Bedeutung von Reflexionsprozessen in außerschulischen Settings. Gegenstand des Beitrags von *Lisa Henschel* und *Anita Pachner* sind Reflexionsprozesse in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Das Lernen Erwachsener ist im Vergleich zu jenem von Kindern noch stärker durch bereits vorhandene Vorstellungen, Interessen oder sich aus dem Alltag ergebende Lernbegründungen geprägt. *Henschel* und *Pachner* stellen insbesondere die Bedeutung der Reflexion von etablierten Deutungsmustern in der Erwachsenenbildung heraus, wofür sich speziell fallbasierte Lernformate eignen, und stellen Überlegungen dazu an, welche Gemeinsamkeiten es zwischen Erwachsenen- und Lehrer:innenbildung in dieser Hinsicht gibt. Der Beitrag von *Helga Kohler-Spiegel* gibt abschließend einen Einblick in die Bedeutung reflexiver Prozesse in der Psychotherapieausbildung. Psychotherapeutisches und pädagogisches Handeln sind klar voneinander getrennte Tätigkeitsfelder – in wohl keinem anderen

Berufsfeld spielt Reflexion allerdings eine so bedeutsame Rolle wie in der Psychotherapie. Vor diesem Hintergrund stellt *Kohler-Spiegel* Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflexiver Prozesse in der Psychotherapieausbildung und Lehrer:innenbildung sowie in der psychotherapeutischen und pädagogischen Praxis dar und schlägt damit einen Bogen zu ganz grundsätzlichen Fragen der Bedeutung von Reflexion in Professionalisierungsprozessen.

LITERATUR

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016): EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34(1), 78–97.
- Dewey, J. (1910): How we Think. New York: Dover.
- Gibbs, G. (1988): Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods. Online: <http://www2.glos.ac.uk/GDN/gibbs/> [09.09.2022].
- Kolb, D. A. & Fry, R. (1975): Toward an applied theory of experiential learning. In: C.L. Cooper (Hrsg.): Theories of Group Processes (S. 33–58). New York: John Wiley.
- Korthagen, F. A. J. (1985): Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. Journal of Teacher Education, 36(5), 11–15.
- Rodgers, C. (2002): Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. Teachers College Record, 104(4), 842–866.
- Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How professionals think in action. London: Temple Smith.

ZUR KOORDINATORIN/ZUM KOORDINATOR

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Petra HECHT, Volksschullehrerin, Studium der Sozialen Verhaltenswissenschaften und Literaturwissenschaft, Promotion an der Leibniz Universität Hannover, Institut für sonderpädagogische Psychologie. Lehrende an der PH Vorarlberg.

Mag. Dr. Klaus PETER, Hochschulprofessor für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Studium der Deutschen Philologie und Spanisch (Lehramt) an den Universitäten Innsbruck und León (Spanien), Promotion an der Universität Bern. Arbeitsschwerpunkte: Lese- und Schreibprozesse, sprachliches Wissen und sprachliche Normen.

Editorial	659
------------------------	-----

Themenschwerpunkt: Reflexion und Professionalisierung: Bestehendes hinterfragen – Neues entwickeln

Koordination: Petra Hecht und Klaus Peter

Klaus Peter/Petra Hecht, Vorwort	661
--	-----

Eveline Christof, Reflexion in der Lehrer:innenbildung – Überlegungen zu einer professionsspezifischen Kernkompetenz	668
---	-----

Thomas Häcker, Qualitätskriterien für Reflexion?	679
--	-----

Gudrun Kasberger, Emotionen in schriftlichen Reflexionen von Schulpraxis	690
--	-----

Klaus Peter, Die Reflexion im Lehramtsstudium als Schreibaufgabe	699
--	-----

David Wohlhart/Elisa Wohlhart/Andrea Seel, Reflexionsräume und -ebenen im Praxiskonzept der PPH Augustinum	709
---	-----

Kerstin Göbel, Reflexion in der Lehrkräftebildung: Wie nehmen Studierende Reflexionsprozesse wahr und wie kann die Reflexionsbereitschaft von Studierenden unterstützt werden?	718
--	-----

Katharina Neuber, Schülerrückmeldungen als Reflexionsanregung: Empirische Hinweise auf Potenziale und Nutzungsbedingungen	726
--	-----

Corinne Wyss, Wie Unterrichtsreflexion und -entwicklung anhand von Schülerinnen- und Schülerrückmeldungen gelingen kann	735
--	-----

Robbert Smit/Patricia Bachmann, Schüler:innen-Selbstbeurteilung mittels Rubrics (Beurteilungsraster)	743
---	-----

Helene J. Feichter, Peer Evaluation — eine Chance für das schulische Qualitätsmanagement	751
--	-----

Petra Hecht/Robbert Smit/Alexandra Taras/Marion Matic, Unterrichtsreflexion als Grundlage inklusiver Unterrichtsplanung	759
--	-----

Maria Wobak/Michaela Pötscher-Gareiß/Gabriele Khan-Svik/Cornelia Klepp/Daniela Rippitsch, Selbstreflexivität von Teacher Educators – eine Pilotstudie	768
--	-----

Lisa Henschel/Anita Pachner, Reflexion im Kontext erwachsenenpädagogischen Handelns – Verortung, Begründung und Ableitungen für die Lehrer:innenbildung 778

Helga Kohler-Spiegel, Wahrnehmung schulen – Reflexion einüben. Ein-Blicke in die Berufsbildung für Psychotherapeut:innen und Lehrer:innen 787

Weiteres aus Theorie und Praxis

Thomas Zwicker, Tätigkeiten von Lehrpersonen im Längsschnitt: Interessen und Kompetenzen. Teilergebnisse der TEDCA-Studie aus der PH OÖ 795

Christian Dorninger/Susanne Preuer, Übergang Schule oder Ausbildung und Beruf. Überlegungen zur „Ausbildungspflicht bis 18“ 805

Erziehung & Unterricht 9–10/2022

Themenschwerpunkt:

Reflexion und Professionalisierung: Bestehendes hinterfragen – Neues entwickeln

Eveline Christof

Reflexion in der Lehrer:innenbildung – Überlegungen zu einer professionsspezifischen Kernkompetenz

Summary: Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit den in der Lehrer:innenbildung überaus häufig gebrauchten Begriffen der Reflexion und der Kompetenz der Reflexionsfähigkeit von Lehrer:innen und Lehramtsstudierenden. Dazu wird ein kurzer Blick in aktuelle Diskussionen dieses Themas in der Lehrer:innenbildung und ebenso auf Kritik an mangelnder Forschung und überhöhten Ansprüchen geworfen. Im Anschluss werden Forschung und Literatur zu möglichen Eckpunkten einer Definition von Reflexion befragt, um schließlich Thesen zur Reflexionsfähigkeit im Kontext der Lehrer:innenbildung zu entwerfen und daraus Implikationen für die Anwendung von Modellen zur Entwicklung von Reflexionsfähigkeit in der Lehrer:innenbildung abzuleiten.

Thomas Häcker

Qualitätskriterien für Reflexion?

Summary: Die Frage, was eine „gute“ Reflexion auszeichnet und welche Kriterien sich zu ihrer Beurteilung eignen, stellt sich so nur in Lehr-Lern-Kontexten. Im alltäglichen Leben, wo Menschen immer schon reflektieren, wenden wir andere Kriterien auf Reflexion an. Der Anspruch der modernen Lehrer:innenbildung, die Reflexivität zu steigern/entwickeln, muss einen Weg finden zwischen Mystifizierung und Trivialisierung. Das kann nur gelingen, wenn die eigenlogischen Unterschiede zwischen Reflektieren in alltäglichen bzw. beruflichen Kontexten und in Lehr-Lern-Kontexten berücksichtigt werden.

Gudrun Kasberger

Emotionen in schriftlichen Reflexionen von Schulpraxis

Summary: Ganz allgemein kann Reflektieren als von Emotionen begleitetes bewusstes Nachdenken mit einem bestimmten Ziel aufgefasst werden. Der vorliegende Beitrag fokussiert die Frage nach Emotionen und Bewertungen in Reflexionen zur Schulpraxis, und zwar aus der Perspektive der Emotionslinguistik. Die Ergebnisse einer exemplarischen Analyse des Vorkommens und der Rolle emotiver sprachlicher Mittel in studentischen Portfolios werden im Zusammenhang mit der Frage nach Art und Qualität von Reflexionen diskutiert.

Klaus Peter

Die Reflexion im Lehramtsstudium als Schreibaufgabe

Summary: Es gibt zahlreiche Leitfäden, die Lehramtsstudierende beim Verfassen von schriftlichen Reflexionen unterstützen sollen; der Fokus dieser Handreichungen liegt in der Regel auf der inhaltlichen, weniger auf der sprachlichen Seite der Reflexionshandlung. Der vorliegende Beitrag versucht diese Lücke zu schließen und beschäftigt sich mit den sprachlichen Herausforderungen, die Studierende beim Verfassen von Reflexionen im Rahmen des Lehramtsstudiums zu bewältigen haben. Hierfür wird zunächst dargelegt, welcher Zusammenhang zwischen Schreib- und allgemeiner Handlungskompetenz besteht. Im Anschluss daran werden auf der Grundlage textlinguistischer Überlegungen zur Textsorte „Reflexion“ Vorschläge gemacht, wie Studierende mithilfe aktueller schreibdidaktischer Ansätze beim Verfassen schriftlicher Reflexionen unterstützt werden können.

David Wohlhart – Elisa Wohlhart – Andrea Seel

Reflexionsräume und -ebenen im Praxiskonzept der PPH Augustinum

Summary: Das Praxiskonzept der PPH Augustinum geht davon aus, dass die professionelle Entwicklung der Studierenden individuell und nicht linear verläuft und dass die schulische Praxis ein eigenständiger Lernort mit eigener Logik und Leistungsfähigkeit ist, der mit dem Lernort Hochschule über unterschiedliche reflexive Begleitformate strukturell gekoppelt ist. Der Beitrag beschreibt zunächst die konzeptionellen Ebenen, auf denen Reflexion stattfinden kann, und ordnet dann diesen Ebenen Lernräume zu, in denen Studierende auf mehrperspektivische Weise zum Nachdenken über ihre Praxis angeregt werden, mit dem Ziel persönliche Entwicklungsaufgaben abzuleiten und Reflexion als Werkzeug zur eigenen professionellen Weiterentwicklung zu entdecken.

Kerstin Göbel

Reflexion in der Lehrkräftebildung: Wie nehmen Studierende Reflexionsprozesse wahr und wie kann die Reflexionsbereitschaft von Studierenden unterstützt werden?

Summary: Der vorliegende Beitrag fokussiert die Relevanz von Reflexion für die Lehrkräfteausbildung und stellt verschiedene Reflexionskonzepte sowie aktuelle Befunde zur Reflexionsunterstützung in der Lehrkräfteausbildung vor.

Katharina Neuber

Schülerrückmeldungen als Reflexionsanregung: Empirische Hinweise auf Potenziale und Nutzungsbedingungen

Summary: Reflexion und Feedback sind zentrale Bestandteile der schulpraktischen Lehrpersonen-
ausbildung. Zur Reflexion eigenen Unterrichts können angehende Lehrkräfte in Praxisphasen auch die
Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht heranziehen. Der Einsatz von
Schülerrückmeldungen kann die eigene Reflexion und damit die berufliche Entwicklung angehender
Lehrkräfte unterstützen und darüber hinaus auch für die Lernenden selbst einen Mehrwert bieten. Im
vorliegenden Beitrag werden unter Einbezug aktueller Forschungsbefunde die vielfältigen Potenziale und
Nutzungsbedingungen von Schülerrückmeldungen als Reflexionsanregung ergründet und daran
anknüpfend Empfehlungen für die Integration von Schülerrückmeldungen in die Lehrpersonenausbildung
gegeben.

Corinne Wyss

Wie Unterrichtsreflexion und -entwicklung anhand von Schülerinnen- und Schülerrückmeldungen gelingen kann

Summary: Es besteht heute weitgehend Einigkeit darüber, dass Reflexivität eine zentrale Kompetenz von
Lehrpersonen darstellt. Feedback kann hierzu eine sehr wertvolle Ausgangslage bieten. Die Rück-
meldungen der Schülerinnen und Schüler bergen besonderes Potenzial. Sie eröffnen der Lehrperson neue
Einsichten in die Wirkungen der eigenen Verhaltensweisen und können dazu anregen, sich mit den eigenen
Gedanken und Handlungen auseinanderzusetzen. Sowohl von Feedbackgebenden als auch von Feed-
backnehmenden werden hierzu allerdings verschiedene Fähigkeiten und volitionale sowie emotionale
Einstellungen vorausgesetzt. Der Beitrag gibt auf Basis theoretischer und empirischer Erkenntnisse einige
Hinweise und Empfehlungen.

Robbert Smit – Patricia Bachmann

Schüler:innen-Selbstbeurteilung mittels Rubrics (Beurteilungsraster)

Summary: Damit Selbstbeurteilung in der Schule gelingt, braucht es entsprechende Instrumente für die
Schüler:innen. In der Studie „Lernen mit Rubrics“ (LERU) wurde ein Beurteilungsraster (Rubric) für die
formative Beurteilung des mathematischen Argumentierens während 9 Wochen in 22 Klassen der 5. und
6. Jahrgangsstufe eingesetzt. Es zeigt sich, dass Schüler:innen den Rubric hinsichtlich der Selbstregulation
und Selbstbeurteilung als nützlich einschätzen.

Helene J. Feichter

Peer Evaluation — eine Chance für das schulische Qualitätsmanagement

Summary: Das Konzept „Peer Evaluation“, das in akademischen Einrichtungen und in einigen Schulen europäischer und außereuropäischer Länder zur Qualitätsentwicklung schon länger angewandt wird, hat in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Schulbereich vermehrt Eingang gefunden. Der folgende Beitrag geht auf die Rolle von Peer Evaluation im Rahmen des schulischen Qualitätsmanagements ein und diskutiert dieses Format als eine besondere Form der Ermöglichung reflexiver Schul- und Qualitätsentwicklung.

Petra Hecht – Robbert Smit – Alexandra Taras – Marion Matic

Unterrichtsreflexion als Grundlage inklusiver Unterrichtsplanung

Summary: Im vorliegenden Beitrag wird auf der Grundlage von Ergebnissen aus einem Forschungsprojekt zur Gestaltung inklusiven Unterrichts ein Modell der reflexiven Unterrichtsplanung entworfen. Das Forschungsprojekt setzte sich zum Ziel, zentrale Aspekte gemeinsamen Lernens von Schüler:innen in inklusiven Settings zu ermitteln. Dazu wurde auf die Expertise von Lehrerinnen und Lehrern zurückgegriffen, die über reichliche Erfahrung mit der Gestaltung inklusiven Unterrichts verfügen. Befunde aus den Diskussionen mit den Proband:innen, die zu Videosequenzen aus dem eigenen Unterricht geführt wurden, regen an, bereits bei der Planung von Unterricht eine reflexive Haltung einzunehmen. Diese Befunde werden in einen Reflexionsprozess transferiert, der entlang von aktuellen Modellen inklusiver Pädagogik entworfen wird. Dabei wird aufgezeigt, wie dieser Reflexionsprozess für die Planungspraxis fruchtbar gemacht werden kann.

Maria Wobak – Michaela Pötscher-Gareiß – Gabriele Khan-Svik –
Cornelia Klepp – Daniela Rippitsch

Selbstreflexivität von Teacher Educators – eine Pilotstudie

Summary: Der vorliegende Text widmet sich dem Aspekt der Selbstreflexivität bei Lehrer:innen- und bildner:innen. Nicht nur, dass diese Personengruppe im deutschsprachigen Raum kaum in Studien Berücksichtigung findet (Müller, 2019; Müller et al., 2019; Katschnig et al., 2020), es wird auch international über Selbstreflexivität von Teacher Educators kaum geforscht. Eine Pilotstudie an der Pädagogischen Hochschule Kärnten versucht dieses Thema anzustoßen und einen Beitrag dazu zu liefern, das Wissen über diese Berufsgruppe zu vertiefen.

Lisa Henschel – Anita Pachner

Reflexion im Kontext erwachsenenpädagogischen Handelns – Verortung, Begründung und Ableitungen für die Lehrer:innenbildung

***Summary:** Die Fähigkeit zur Reflexion gilt als notwendige Kompetenz professionell Handelnder in der Erwachsenen- und Weiterbildung und wird als Voraussetzung für situationsangemessenes, innovatives Handeln und eine reflexive Kompetenzentwicklung angesehen. Der Beitrag möchte der Frage nachgehen, welche Bedeutung die Fähigkeit zur Reflexion im Rahmen des professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns hat und welche Potentiale sich daraus für die Lehrer:innenbildung ableiten lassen. Dazu wird zunächst die Rolle, die der Prozess der Reflexion in der Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung spielt, nachgezeichnet. Anschließend erfolgt eine Rekonstruktion der Bedeutung reflexiver Kompetenzen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ferner wird dargelegt, wie Reflexion initiiert werden kann und welche Methoden und Wege sich in der Erwachsenen- und Weiterbildung dafür als geeignet herausgestellt haben, um sodann Implikationen für die Reflexion in der Lehrer:innenbildung abzuleiten.*

Helga Kohler-Spiegel

Wahrnehmung schulen – Reflexion einüben Ein-Blicke in die Berufsbildung für Psychotherapeut:innen und Lehrer:innen

***Summary:** Lehrpersonen und Psychotherapeut:innen arbeiten mit Menschen. Neben allen fachlichen, inhaltlichen und methodischen Kompetenzen brauchen beide Berufsgruppen soziale, personale und emotionale Kompetenzen. Diese Arbeit an sich selbst und mit sich selbst erfordert u. a. regelmäßige Selbstdistanz und Perspektivwechsel durch Reflexion. Verschiedene Formen von Reflexion müssen in beiden Professionen in den Ausbildungen aufgebaut und entwickelt werden und in berufsbegleitender Fortbildung immer wieder eingeübt, erweitert und vertieft werden. Interessant ist, was Lehrer:innenbildung in diesem Bereich von der Psychotherapeut:innen-Ausbildung lernen kann.*

Thomas Zwicker

Tätigkeiten von Lehrpersonen im Längsschnitt: Interessen und Kompetenzen. Teilergebnisse der TEDCA-Studie aus der PH OÖ

Summary: Der Artikel nutzt Daten einer mehrwelligen Längsschnittstudie, welche die ersten 20 Berufsjahre (Zeitraum: 1998 bis 2018) von Pflichtschullehrer*innen abdeckt. Die erhobenen Daten weisen darauf hin, dass Lehrkräfte nach 20 Dienstjahren im Vergleich zum Studienabschluss in vielen Aspekten ihres Berufes eine stetig abnehmende Motivation erleben. Die Motivation ist aber auch nach 20 Dienstjahren durchaus noch in ansprechendem Ausmaß gegeben. Diese Abnahme der Motivation könnte am zunehmenden Altersunterschied zwischen den Lehrenden und den Lernenden liegen. In Bezug auf die Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen ergibt sich, dass die Kompetenz zur Unterrichtsgestaltung im Laufe des Beobachtungszeitraums abgenommen hat, während die Kompetenz zur Kooperation in der Selbstwahrnehmung zugenommen hat. Hier lässt sich vermuten, dass sich dienst erfahrene Kolleg*innen hauptsächlich auf eine Art des Unterrichtens festlegen und sich infolgedessen in anderen Bereichen (z.B. Einsatz neuer Technologien) als nicht so kompetent einschätzen. Die Kooperationsfähigkeit mit Kolleg*innen und Eltern ist durch Erfahrung und Änderung der Altersverhältnisse erklärbar.

Christian Dorninger – Susanne Preuer

Übergang Schule oder Ausbildung und Beruf

Überlegungen zur „Ausbildungspflicht bis 18“

Summary: Der Übergang Schule oder Ausbildung und Beruf stellt nicht nur in Zeiten von Corona einen neuralgischen Punkt in Lebensbiografien junger Menschen dar. Im Lichte der Initiative „Ausbildung(spflicht) bis 18“ wird die Situation Jugendlicher beim Übergang in den Beruf 2022 analysiert. Das österreichische Schulwesen – insbesondere die österreichische Berufs- und Erwachsenenbildung – bietet hier vielfältige (Aus-)Bildungsmöglichkeiten, die zu einem Gelingen dieses Übergangs und einem Konstanthalten der Jugendarbeitslosigkeit in Österreich beitragen. Diese Möglichkeiten werden hier zusammenfassend dargestellt.

Eveline Christof

Reflexion in der Lehrer:innenbildung – Überlegungen zu einer professionsspezifischen Kernkompetenz

Summary: Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit den in der Lehrer:innenbildung überaus häufig gebrauchten Begriffen der Reflexion und der Kompetenz der Reflexionsfähigkeit von Lehrer:innen und Lehramtsstudierenden. Dazu wird ein kurzer Blick in aktuelle Diskussionen dieses Themas in der Lehrer:innenbildung und ebenso auf Kritik an mangelnder Forschung und überhöhten Ansprüchen geworfen. Im Anschluss werden Forschung und Literatur zu möglichen Eckpunkten einer Definition von Reflexion befragt, um schließlich Thesen zur Reflexionsfähigkeit im Kontext der Lehrer:innenbildung zu entwerfen und daraus Implikationen für die Anwendung von Modellen zur Entwicklung von Reflexionsfähigkeit in der Lehrer:innenbildung abzuleiten.

Einleitung

Angehende Lehrer:innen brauchen ein professionelles Fundament, um sich dem zunehmend rascher vor sich gehenden gesellschaftlichen Wandel anpassen und auf die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft angemessen – mit stetiger Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten – reagieren zu können. Neben aktuellen Fachkenntnissen im Bereich der Lehr- und Lernforschung und fundierten Kenntnissen in den jeweiligen Fachbereichen wird angehenden Lehrpersonen vor allem Reflexionsfähigkeit abverlangt. Reflexionsfähigkeit ist jene Grundkompetenz, die sich in allen Teilen des Studiums findet und die von allen Studienplänen, Kompetenzkatalogen und in Folge in der Lehrer:innenbildung gefordert wird. Reflexionsfähigkeit stellt – und das belegen zahlreiche Studien – eine basale und zentrale Kompetenz dar, die im Laufe des Lehramtsstudiums zunehmend von den Studierenden entwickelt werden muss. Einschlägige Studien bestätigen, dass Reflexion als Thema und die Ausbildung von Reflexionskompetenz zu einem zentralen Element der Lehrer:innenbildung gehört (hierzu bspw. Svojanovsky 2017; Körkkö et al. 2016; Clarà 2017; Beauchamp 2015). Was genau mit Reflexion in diesem Kontext gemeint ist und wie diese Kompetenz bei Lehrpersonen im Rahmen der Ausbildung entwickelt werden kann, bleibt zumeist offen. Reflexion stellt in allen möglichen Facetten eine Forderung in der Lehrer:innenbildung dar, wird jedoch ungenügend benannt, konkretisiert und ist unzureichend untersucht, um haltbare empirisch belegte Aussagen zu Effekten und Auswirkungen zu treffen.

Kritik am Konstrukt Reflexion als Königsweg in der Lehrer:innenbildung

Nach der jahrzehntelangen überwiegend positiven Zuschreibung von Reflexion und Reflexionsfähigkeit im Kontext des Lehrberufs gibt es zunehmend auch kritische Stimmen.

Häcker (2006) kritisiert die inflationäre Anwendung von Reflexion in beliebigen Settings der Lehrer:innenbildung. „Die Didaktisierung von ‚Reflexion‘ birgt dasselbe Risiko wie die Didaktisierung des Lernens, dass nämlich – analytisch betrachtet – sein lebensweltlicher, expansiver Sinn verloren gehen kann und die Subjekte in eine Situation gebracht werden können, in der sie Reflexionsanforderungen aus ihrer Perspektive nur noch bewältigungsförmig abarbeiten als widerständiges oder ‚defensives Reflektieren‘“ (Häcker 2006, S. 16).

Vor kurzem ist ein Schwerpunktheft im *Journal für LehrerInnenbildung* (1/2021) erschienen, das schon im Titel Reflexion als einen (zu) viel gebrauchten Mythos in der Lehrer:innenbildung benennt. Die beiden Herausgeber:innen (Hauser & Wyss 2021) sprechen von Reflexion als einem Zauberwort, das in Bildungssektoren – so auch in der Lehrer:innenbildung – als das zentrale und bedeutendste Element im Kontext von Ausbildungen angesehen wird. Obwohl die Forderung nach Reflexion, vor allem von pädagogischem Handeln, in jeder Ausbildung zu finden ist, zeigen sich Hauser und Wyss (2021) skeptisch: Das Potenzial von Reflexion für Professionalisierungsprozesse sei weder theoretisch noch empirisch ausreichend untersucht und belegt worden. Gerade deswegen kommen in diesem Band auch kritische Stimmen zu Wort, die Irrwege und Fallstricke aufzeigen, wenn das Konstrukt Reflexion unhinterfragt in allen Phasen der Lehrer:innenbildung fast schon inflationär zum Einsatz kommt. Wyss und Mahler (2021) fundieren ihre Überlegungen mit theoretischen Erkenntnissen und den Ergebnissen einer Interviewstudie mit Dozierenden aus dem Bereich der Ausbildung von Lehrpersonen. Die Autorinnen orten vielfach Unsicherheiten bei der Definition und Verwendung des Konstrukts Reflexion bei den Studierenden, aber ebenso bei den Dozierenden. Eine innere Bereitschaft sehen sie als genauso notwendig an wie bestimmte kognitive Fähigkeiten, damit Reflexion überhaupt sinnvoll eingesetzt werden kann. Darüber hinaus „können auch Überzeugungen, Einstellungen, Werte, Emotionen sowie motivationale Faktoren die Reflexion befördern oder eben auch behindern“ (ebd., S. 21). Ängste und Unsicherheiten der Studierenden müssen ernst genommen und ein produktiver Umgang mit diesen erreicht werden, damit Praxiserfahrungen überhaupt kritisch hinterfragt werden können und es zu sinnvollen Verbesserungen des unterrichtlichen Handelns kommen kann (vgl. ebd., S. 22). Die Autorinnen sehen es als grundlegende Voraussetzung für gelingende Reflexionsprozesse bei Studierenden an, dass diese einen Sinn im Reflektieren sehen und diese Form von Selbsterkenntnis für sich und ihre Entwicklung nutzen können. Hauser (2021) thematisiert gar eine Dysfunktion von Reflexion und stellt die These auf, dass Studierende nach dem Einsatz von Angeboten zum Erlernen von Reflexion lediglich die Kompetenz erworben haben, besser über Reflexion sprechen zu können, aber eben nicht besser reflektieren können. Der Autor stellt eine Reihe empirischer Studien vor, die Reflexion und Reflexionsfähigkeit untersuchen. Reflexionskompetenz wird aus seiner Sicht für den Erwerb von pädagogischer Professionalität und Expertise überschätzt, er ortet in den einschlägigen Studien jedoch eine überwiegend positive Bedeutungszuschreibung. „Es finden sich gar mehrere Belege für eine hemmende Funktion von Reflexion, welche in einschlägigen Artikeln nicht selten als Vorteil schön-geredet wird“ (ebd., S. 30). Gängige Formen von Reflexion, die in der Lehrer:innenbildung zum Einsatz kommen, wie über erlebte Praxis zu sprechen, diese einzuordnen und kritisch zu betrachten, verfehlen das eigentliche Ziel. Wenn Handeln im Nachhinein rationalisiert wird, dann kommen Denkvorgänge zur Sprache, die es aber während des Handelns gar nicht

gab. Hauser (2021) stellt infrage, ob es hier zu echtem Erfahrungslernen und zu Reflexion kommt, wenn diese Praktiken in der Lehrer:innenbildung angewendet werden. Hier ist Expertise und Exzellenz bei den Lehrenden gefordert, um diese Prozesse angemessen und zielführend zu gestalten. Diese ist jedoch nicht bei allen Lehrenden vorhanden (siehe die Argumente von Wyss und Mahler 2021 zuvor).

Mit dem Konzept der Anregung von Reflexionsprozessen und der Ausbildung von Reflexionsfähigkeit bei Lehramtsstudierenden gehen anhaltende Schwierigkeiten und ungelöste Probleme einher. Es gelingt nicht, Reflexion über die Ausbildungen hinweg konsensfähig zu machen und fassbar zu definieren. Zahlreiche Ansätze haben bisher den noch nicht gelungenen Versuch unternommen, das Konstrukt der Reflexionsfähigkeit durch Operationalisierung der Messbarkeit zugänglich zu machen. Weiters ist das Konzept mit einer unhintergehbaren Normativität behaftet und muss sich mit der weitgehend ungeklärten Frage auseinandersetzen, ob sich die Reflexivität angehender Lehrpersonen durch spezifische Lehrer:innenbildungsprogramme überhaupt entwickeln und fördern lässt. Eine weitere offene Frage, die ebenfalls nicht empirisch belegt werden kann, ist, ob ein höheres Maß an Reflexivität von Lehrpersonen – sofern dieses überhaupt gemessen werden kann – dann auch zu besseren Lernleistungen bei den Schüler:innen führt (vgl. Korthagen 2001).

Häcker (2019) bezeichnet die Idee, die Reflexivität von Lehrpersonen durch gezielte Interventionen bereits im Studium einzuführen und zu steigern, als ambitioniert. Er bezieht sich dabei auf Neuweg (2017, S. 94), wenn er feststellt, dass es nicht leicht ist zu definieren, wie eine reflexionsbeseelte Lehrer:innenbildung eigentlich genau aussieht.

Zur Definition von Reflexion

Blickt man zuerst auf die ursprünglichen Wurzeln von Reflexion (lat. *reflexio*), dann erhält man Bedeutungen wie Zurückbeugen oder Zurückwerfen, eine in die Vergangenheit gerichtete Handlung, die Erkenntnisse über Vergangenes bringen soll, die sich jedoch auch mit einem Blick auf die Zukunft mit neuem, zukünftigem Handeln beschäftigt. In anderen Definitionen, die aus dem Bereich der Naturwissenschaften, wie etwa der Physik kommen, begegnet man bei der Frage nach der Bedeutung von Reflexion der Metapher des Spiegels bzw. sich spiegeln, der Rückstrahlung oder dem Zurückgeworfenwerden von Wellen oder Strahlen. Hier werden schon erste Elemente dieses Begriffs sichtbar: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft spielen bei dieser Bewegung eine Rolle, es handelt sich um einen Prozess, es geht um Wahrnehmung von etwas, es betrifft eine Person oder ein Subjekt, das diese Bewegung durchführt, und es geht um einen Punkt, einen Standpunkt, von welchem aus diese Bewegung beginnt, von wo aus sie zu beobachten ist, und es gibt ein Ergebnis dieses Prozesses wie ein (Spiegel-)Bild oder eine Handlung.

Nguyen et al. (2014) liefern hier einen ebenfalls interessanten Ansatzpunkt, indem sie eine systematische Literaturrecherche von wissenschaftlichen englischen Beiträgen zum Thema Reflexion in den Jahren 2008 bis 2012 auswerten. Sie verorten in 430 Texten, die sich dem Thema widmen, in 72 eine Diskussion zur Definition von Reflexion. Aus diesem Pool wählen sie jene 15 Beiträge aus, die am meisten zitiert wurden und analysieren diese, um die wichtigsten Eckpunkte für eine Definition zu extrahieren. Die Autor:innen leiten in ihrer Analyse fünf „core components of reflection“ ab: (i) thoughts and actions; (ii) attentive, critical, exploratory and iterative processes; (iii) the underlying conceptual frame; (iv) the view on change, (v) the self. Auf dieser Grundlage formulieren sie schließlich eine

Definition: „Reflection is the process of engaging the self in attentive, critical, exploratory and iterative interactions with one’s thoughts and actions, and their underlying conceptual frame, with a view to changing them and with a view on the change itself.“ (ebd., S. 1180ff.)

„Selbst“-Reflexion und ihre Bedeutung für Lehrpersonen

Nach *Dauber* (2006) versteht man üblicherweise „im alltäglichen Sprachgebrauch unter Selbstreflexion eine Art geistiger, mentaler Selbstbetrachtung der eigenen Gedanken, inneren Gefühle, Phantasien, Erfahrungen aus der Vergangenheit und Erwartungen an die Zukunft“ (ebd., S. 13). Diese Definition kommt aus dem Bereich einer pädagogischen, psychoanalytischen Sicht, welche mit Selbstreflexion eine Art Selbstaufklärung für die eigene Person über Elemente der eigenen Persönlichkeit meint. Diese Elemente, die eigentlich aus der Psychoanalyse kommen, können für den Beruf der Lehrer:innen hilfreich sein und in der Ausbildung Anwendung finden, da die persönliche Entwicklung der Einzelnen, bis hin zu einer biografischen Perspektive, einem berufsbiografischen Lernen für Lehrer:innen eine große Rolle spielt. Jedoch geht es bei der Ausbildung zukünftiger Lehrer:innen darum, dass Reflexion und Reflexionsfähigkeit als zentrales Element der Professionalisierung von Lehrenden zu sehen sind und somit nicht rein im persönlichen Bereich verbleiben können, sondern als Teil der Ausbildung stärker formalisiert sind und bestimmten Ausbildungsrichtlinien unterliegen. „In der pädagogischen und therapeutischen (Selbst-)Reflexion bedeutet dies zunächst und ganz allgemein, das Wechselspiel zwischen äußeren und inneren Impulsen wahrzunehmen und auf innere Stimmigkeit und äußere Passung hin zu reflektieren“ (ebd., S. 23). Reflexionsfähigkeit in der Ausbildung zukünftiger Lehrer:innen anzuregen, meint bei den Studierenden gezielt ihre Wahrnehmung und Diskursfähigkeit zu schulen und diese Wahrnehmungen, die die Basis für die daran anschließenden Handlungen darstellen, auf ihre Passung, im Sinne ihrer Angemessenheit, zu überprüfen. „Als Reflexion wird im pädagogischen Diskurs (...) in erster Linie das Nachdenken über eine vollzogene pädagogische Praxis, eine gegebene pädagogische Beziehung oder einen bereits tätig gewordenen pädagogischen Akteur aus dessen Sicht bezeichnet, der sich selbst bzw. die gegebene Beziehung und vollzogene Praxis noch einmal beleuchtet, um aus ihr zu lernen“ (*Göhlich* 2011, S. 140). Hier werden nochmals die Komponenten deutlich, welche Gegenstand von Reflexion – aus Sicht der handelnden Person – sein können, eine vollzogene pädagogische Praxis, wie Handlungen im Schulfeld, die eigene Person als pädagogische:r Akteur:in, wie in der Rolle als Lehrer:in, und die gegebenen Beziehungen, wie jene zu den Schüler:innen. Als Ziel dieser Reflexionsprozesse wird ein Lernen aus der Praxis genannt, wobei hier nicht näher spezifiziert wird, an welchen Maßstäben sich eine Verbesserung der pädagogischen Handlungen, Rolle oder Beziehung zeigen würde bzw. worauf eine Person dieses Lernen beziehen könnte.

Reflexion und pädagogisches Handeln

Hier soll der Blick noch weiter in das Feld pädagogischen Handelns gelenkt werden. Warum ist Reflexivität gerade für pädagogisch Handelnde als so zentral einzuschätzen? *Egloff* (2011) argumentiert mit der hohen Verantwortung und nicht überschaubaren Vielfalt der Anforderungen, die an pädagogisch Handelnde angesichts der Individualität der Adressat:innen gestellt wird. Dieses Argument, dass Pädagog:innen ihr Handeln immer auf den individuellen Fall, jedoch auch mit dem Blick auf eine allgemeine Perspektive, abstimmen müssen, wird hier unter dem Stichwort der Antinomien pädagogischen Handelns (*Helsper*

1996, 2000, 2001) angesprochen. Professionelles pädagogisches Handeln ist immer ein Handeln in sozialen Beziehungen, „die eine Eigenlogik und -dynamik aufweisen und daher stets aufs Neue interpretiert und ausgehandelt werden müssen“ (Egloff 2011, S. 213). Um diese Analyse und Interpretation leisten zu können, ist einerseits Distanz zum eigenen Handeln notwendig und andererseits der Einsatz bestimmter Methoden, wie etwa sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden, sinnvoll. „Die Auseinandersetzung und Nutzung von Forschungsmethoden zur Erkundung fremder Lebenswelten schult demnach den professionellen Blick und die Reflexionsfähigkeit“ (ebd.). Das heißt, es ist sinnvoll, Studierende pädagogischer Handlungsfelder im Gebrauch sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zu schulen, um den Blick für die Analyse fremder ebenso wie eigener pädagogischer Praxis zu schärfen. Diese Schulung würde das zuvor genannte Element der Distanz und des Wechsels der Perspektive in den Versuchen Definitionen für Reflexion, bezogen auf pädagogische Felder, zu finden – speziell auf das Feld der Schule bezogen – stärker betonen. „Im Kern drückt die Anforderung an professionelle Pädagog:innen aus, mittels erziehungswissenschaftlicher Theorien und sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden bestehende pädagogische Praxis kritisch zu beobachten und zu hinterfragen, mithin zu reflektieren, mit dem Ziel sie danach selbst als pädagogisch Handelnde zu verbessern“ (ebd.). Diese Forderung würde ein Bild von angehenden Lehrer:innen unterstreichen, das Theorie und Praxis eng miteinander verbindet und die wissenschaftliche Ausbildung in den Dienst der Reflexion der Praxis stellt, mit dem Ziel, diese stetig zu verbessern und weiterzuentwickeln – Lehrer:innen als wissenschaftlich ausgebildete Praktiker:innen.

Die Reflexionstätigkeit von Pädagog:innen wird hier speziell auf die eigene Tätigkeit in der Praxis bezogen. Die Teilbereiche, die im Rahmen von Praxisreflexion geschult werden und die wichtige Elemente von Reflexionsfähigkeit darstellen, sind genaues Beobachten, detailliertes Beschreiben und gute Analysefähigkeit. Diese sollen im Rahmen einer professionellen Ausbildung geschult werden. „Professionelles Handeln in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Berufsfeldern zeichnet sich unter anderem durch die Fähigkeit aus, die eigene wie die fremde Praxis genau beobachten, sie angemessen beschreiben und präzise analysieren zu können, um getroffene Entscheidungen zu reflektieren oder zu legitimieren, Handlungsoptionen und -alternativen (meist im Nachhinein) zu (über-)prüfen und gegebenenfalls gegeneinander abzuwägen und damit zukünftiges Handeln vorzubereiten“ (Egloff 2011, S. 211). Reflexionsfähigkeit soll einerseits dazu dienen, eigenes Handeln zu legitimieren (vgl. dazu die Begründungsverpflichtung, welcher pädagogisches Handeln unterliegt), und andererseits soll mithilfe von Reflexion das eigene pädagogische Handeln schrittweise (auch mit Rückgriff auf neue Forschungsergebnisse und neue theoretische Zugänge) und stetig verbessert und optimiert werden.

Will man weitere Elemente auffinden, die in Reflexionsprozessen eine Rolle spielen bzw. die Reflexion als solche charakterisieren, dann lohnt es sich, einen Blick auf einige Argumente von Dewey (2002) zu werfen. Reflexionen sind Denkprozesse, die durch spezielle Faktoren bestimmt sind, „die in jedem Reflexionsprozess enthalten sind, nämlich (a) einen Zustand der Beunruhigung, des Zögerns, des Zweifels, und (b) einen Akt des Forschens oder Suchens, um weitere Tatsachen zu entdecken, welche das, was für wahr gehalten wird, bekräftigen oder widerlegen sollen“ (Dewey 2002, S. 13). Diese Aspekte sind wesentlich, wenn es um Reflexion gehen soll, ein Anlass, eine Irritation, ein Zustand, der anders ist und die Person in gewisser Weise dazu nötigt nachzudenken, etwas anders zu machen, neue daran anschließende Handlungen zu überlegen. Wird Reflexion in der Ausbildung zukünftiger Lehrer:innen gefordert, dann muss für die Studierenden ein solcher Zustand hergestellt werden, der eine Reflexion nötig macht. Ein weiterer Aspekt, der dieses Nach-

denken über eine Situation zu einer Reflexion macht, ist die Aktion, die sich an diese erste Irritation anschließt, die Dewey (2002) einen „Akt des Forschens oder Suchens“ (ebd.) nennt. An diese Verunsicherung, diesen Zweifel, schließt sich in einem nächsten Schritt die Frage nach neuen, anderen Möglichkeiten an, die Situation zu lösen, anders zu sehen oder anders zu definieren. Diese Bewegung hat ein bestimmtes Ziel vor Augen, nämlich neue Möglichkeiten, Wahrheiten und Optionen in den Blick zu bekommen, die helfen, einen Sachverhalt zu bestätigen oder zu widerlegen.

Nach Dewey (2002) ist Reflexion eine Form von kritisch überlegendem Denken, das er dem unkritischen Denken gegenüberstellt. Bei unkritischem Denken kann nicht von Reflexion gesprochen werden. Um zu reflektieren, muss die Person beim Nachdenken über eine Situation Stellung dazu beziehen, diese Situation einordnen und eine forschende Haltung gegenüber der Situation einnehmen. „Wenn wir etwas völlig Neuem begegnen oder durch etwas in großes Erstaunen versetzt werden, so manifestiert sich die Schwierigkeit jedoch meist zuerst als Schock, als emotionale Störung, als ein mehr oder weniger unbestimmtes Gefühl von etwas Unerwartetem, Sonderbarem, Seltsamem, Störendem. In einem solchen Fall müssen Beobachtungen einsetzen, die bewusst darauf gerichtet sind, die Natur der Schwierigkeit aufzudecken und den besonderen Charakter des Problems herauszustellen. Es ist das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein dieser Stufe, das weitgehend den Unterschied zwischen der echten Reflexion (oder dem *kritisch* überlegenden Denken) und dem unkritischen Denken bildet.“ (ebd., S. 58) Hier taucht als eine notwendige Voraussetzung für Reflexion wieder eine Irritation auf, die routinierte Denk- und Handlungsweisen herausfordert. Vielleicht tritt auch eine gewisse Unzufriedenheit mit der Situation oder dem eigenen Handeln zu Tage, die es aus der eigenen Perspektive heraus notwendig erscheinen lässt, über neue Sicht- oder Handlungsweisen nachzudenken. Damit Reflexion, wenn sie von Lehramtsstudierenden in der Ausbildung gefordert wird, als sinnvoll erlebt werden kann, müssen solche Momente des Zweifels, der Störung, der Irritation für die Studierenden erlebbar werden.

Reflexionsfähigkeit als zentrales Element einer pädagogischen Profession

Göhlich (2011) spricht von Reflexion als einer maßgebenden Kompetenz der pädagogischen Profession, in welcher die lernbiografische Selbstreflexion eine zentrale Rolle einnehmen muss. Gerade Personen, die sich in irgendeiner Form mit der Erziehung von Menschen beschäftigen, müssen sich mit eigenen Erfahrungen und eigenem Lernen beschäftigen, um „hinreichende Klarheit“ über „die biographisch vermittelte Erfahrung des Erzogenseins“ (ebd., S. 138) zu erlangen. Dieser Prozess kann nicht nur in der Auseinandersetzung der Person mit sich selbst oder mit Theorie geleistet werden, vielmehr ist die Ausbildung zukünftiger Lehrer:innen der Ort, an welchem in beratenden Gesprächen zwischen denen, die den Beruf erlernen, und denen, die ihn – in der Schulpraxis gleichermaßen wie an der Universität bzw. Ausbildungsinstitution – ausüben, Aufklärung über eigene Einstellungen, Erfahrungen, aber auch Haltungen und Vorurteile erfolgen muss (vgl. ebd.). Das zeigt den äußerst wichtigen Stellenwert und die zentrale Bedeutung von Reflexion der persönlichen Voraussetzungen – wie die eigene Erziehung, die eigenen Schulerfahrungen, den persönlichen Zugang zum Lernen – für die Professionalisierung von zukünftigen Lehrpersonen. „Es entsteht eine zweite Ebene des Reflexionshandelns: Es geht heute nicht mehr nur um Reflexion als Mittel der Professionalisierung des (z. B. pädagogischen) Handelns, sondern es

geht um die Professionalisierung der Reflexion(sunterstützung) selbst“ (ebd., S. 139). Dafür müssen in der Ausbildung zukünftiger professioneller Lehrer:innen geeignete Zugänge bereitgestellt werden, um diese persönlichen, aber für das Handlungsfeld Schule enorm wichtigen Voraussetzungen angemessen zu hinterfragen und in das professionelle Selbst der angehenden Pädagog:innen einzubauen. Hier lässt sich eine Parallele erkennen zwischen jenen Ansätzen, welche sich mit den Einstellungen und subjektiven Theorien von Lehrpersonen – als wesentlicher und größtenteils bestimmender Einflussgröße auf pädagogisches Handeln – beschäftigen (vgl. dazu den Überblicksbeitrag von *Reusser, Pauli, Elmer* 2011).

Tiefel (2004) betreibt ihre Studien zum Thema Reflexion in einem etwas anderen professionellen Feld, das auch im weitesten Sinn in einem Bereich angesiedelt ist, der mit Beziehungen zu Klient:innen, dem Feld der Beratung, zu tun hat. Es wird das Handeln professioneller Berater:innen untersucht, um ein Modell professioneller Reflexion zu entwickeln. Einige Punkte können dabei auch für das pädagogische Feld, die professionelle Expertise von Lehrer:innen in Bezug auf deren Kompetenz Reflexionsfähigkeit, aufschlussreich sein. Ein Punkt, der bei den Untersuchungen von *Tiefel* (2004) zum Vorschein kommt, ist der Zusammenhang von Reflexion und Wissen. „Auf Reflexion hat Wissen insofern Einfluss, da es Strukturierungen von Handlungen und Situationen modellhaft begleiten oder sogar vorwegnehmen kann. Ein direkter Bezug zwischen Wissen und Reflexion wird z. B. in der Diagnostik sogar vorausgesetzt“ (ebd., S. 256). Auf Reflexion im Feld der Lehrer:innenbildung kann diese Erkenntnis insofern umgelegt werden, als das in der Theorie vermittelte und von Studierenden angeeignete Wissen notwendig ist, um einerseits Modelle für praktisches Handeln zu haben, wie etwa bei der Vorbereitung von Unterricht, und um andererseits Theorien in Form von Rahmen zu haben, mithilfe welcher die erlebten schulpraktischen Erfahrungen sinnvoll reflektiert werden können.

Der Hinweis des Bezugs zwischen Wissen und Reflexion bezogen auf Diagnostik gilt gleichermaßen für das Feld Schule, da etwa die Diagnose des Lernens und des Lernstands von Schüler:innen eine wesentliche Aufgabe von Lehrer:innen darstellt. Die Wissensbasis einer Profession ist, im Sinne einer fachlich legitimierten Wissensanwendung, ebenso ein Merkmal und ein Bestandteil der professionellen Expertise dieser Professionsgruppe wie der Bezug auf den Einzelfall, in Form des Fallverstehens. In beiden Bereichen ist Reflexion gefordert – zum einen bezogen auf das fachliche Wissen, seine angemessene Anwendung und Evaluation des Einsatzes, zum anderen bezogen auf jeden Einzelfall und die Vermittlung zwischen individuellen Ansprüchen und gesellschaftlichem Auftrag. *Tiefel* (2004) kann mittels empirischer Studien belegen, dass das biografisch und berufsbiografisch geprägte Selbst- und Weltverständnis die Aneignung und den Gebrauch von Wissen und auch jenen von Reflexionsweisen wesentlich bestimmen. „Wissen stellt dabei als Basis für individuelle Orientierungsmaßstäbe das Pendant zu den extrapolierten Wahrnehmungsperspektiven dar und wird im folgenden Reflexionswissen genannt“ (ebd., S. 257). Diesen Zusammenhang auch im Feld der Lehrer:innenbildung mittels empirischer Forschung zu überprüfen, ist zurzeit noch ein Forschungsdesiderat. Als Ergebnis formuliert *Tiefel* (2004) eine Differenzierung dieses vorher definierten Reflexionswissens, das sich entlang der Parameter Vertrauen und Zweifel formiert.

Die vier Wissensformen, in welche sich Reflexionswissen einteilen lässt, je nachdem, welche Funktion – Stabilität oder Innovation – es erfüllen soll, sind: Rezeptwissen – als ein Reiz-Reaktions-Schema, das eine routinierte Anpassung ermöglicht und einen hohen Grad an Vertrauen und einen geringen Grad an Zweifel aufweist; Regelwissen – als eine bewusste

Anpassung, die Person verfügt über eindeutige kognitive Schemata, der Grad an Vertrauen ist etwas geringer, jener an Zweifel jedoch auch; Strukturwissen – als Variation des Alten, die Person verfügt über Konstruktionsprinzipien, der Grad an Vertrauen ist geringer als jener des Zweifels; reflexives Wissen – als Gestaltung des Neuen, der Selbstbezug wird deutlich gesteigert, der Grad an Vertrauen ist sehr gering, jener an Zweifel sehr hoch (vgl. dazu auch die Grafik bei *Tiefel* 2004, S. 261). Dieses Schema gibt einen guten Überblick über die Stufen, Arten, Anwendungsweisen und Effekte von Reflexionsprozessen, welche sich auch in dieser Form im Schulfeld bzw. in der Lehrer:innenbildung finden lassen. Somit bewegt sich jede Reflexion einer Erfahrung oder einer Handlung in diesem Feld zwischen Stabilität und Innovation. Es muss entschieden werden, ob etwas Etabliertes fortgeführt oder etwas Neues entwickelt werden soll, ob es um die Reproduktion einer herkömmlichen Situation gehen kann oder eine Transformation stattfinden muss, um in dieser oder jener Situation angemessen zu handeln. Reflexion bestimmt also auch, mit Rückgriff auf Fachwissen, welches Wissen zur Anwendung kommt, Rezeptwissen, Regelwissen, Strukturwissen oder reflexives Wissen, und ob in der konkreten Situation routinierte oder bewusste Anpassung, Variation des Alten oder Gestaltung einer neuen Handlungsalternative gefragt ist bzw. zum gewünschten Ziel führt. Diese Unterscheidung lässt sich nachträglich vornehmen, wenn Reflexionsweisen, Reflexionsstrategien oder Reflexionswissen zur Anwendung gekommen sind. Fraglich ist jedoch, ob dieses Stufenmodell auch einen Einfluss auf das Training bzw. das Erlernen von Reflexionsfähigkeit haben kann. Das kann in weiterer Folge auch durchaus eine interessante Frage darstellen, wenn es darum geht, für Lehramtsstudierende im Rahmen ihres Studiums Möglichkeiten und geeignete Settings bereitzustellen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bezogen auf ihre eigene Reflexionsfähigkeit zu entwickeln.

Fazit: Thesen zur Reflexionsfähigkeit im Kontext der Lehrer:innenbildung

Aus den bisherigen Ausführungen können Thesen im Kontext von Reflexion bzw. Reflexionsfähigkeit formuliert und aus diesen Implikationen für die Anwendung von Modellen zur Entwicklung von Reflexionsfähigkeit in der Lehrer:innenbildung abgeleitet werden.

- 1 Reflexion ist eine kognitive Leistung, ein Nachdenken über eine vergangene Situation, eine vergangene eigene Handlung. Reflexion als Form des kritischen Denkens unterscheidet sich von unkritischem Denken insofern, als durch einen bestimmten Auslöser, wie einer Irritation, eine Situation von einer Person von außen beobachtet und analysiert wird, um das Schwierige oder Ungewöhnliche der Situation zu erklären.
- 2 Reflexion in der Lehrer:innenbildung stellt den Versuch einer Verbindung von bzw. Überbrückung der Kluft zwischen Theorie und Praxis, universitärer Ausbildung und der Situation im Klassenzimmer, Wissen und Handeln dar.
- 3 Reflexion ist ein Prozess, der in einem Produkt, einer neuen Idee, einem Bild, dem Entwurf einer Handlung, einer anderen Möglichkeit mündet.
- 4 Ein Reflexionsprozess besteht aus verschiedenen Phasen wie: eine Situation aus der Distanz betrachten, diese Situationen genau beobachten, in ihre Komponenten zerlegen, eigene und fremde Anteile bestimmen, sie hinterfragen bzw. analysieren, Theorien und theoretische Erkenntnisse zur Erklärung und Lösung heranziehen, verschiedene Lösungsmöglichkeiten entwerfen, unter Optionen, die zur Verfügung stehen, auswählen, die

- Auswahl begründen können, die neuen Handlungsmöglichkeiten ausprobieren und diese wiederum reflektieren bzw. evaluieren.
- 5 Reflexion muss immer einen bestimmten Anlass haben. Dieser Anlass kann eine Irritation, ein Unbehagen, eine Kluft zwischen einem wünschenswerten und einem aktuellen Zustand, ein Gefühl der Unzufriedenheit, eine Diskrepanz oder etwas Ähnliches sein.
 - 6 Im Rahmen eines Reflexionsprozesses wird eine eigene Bewertung vorgenommen, die abhängig von eigenen Erfahrungen, Normen und Werten und Zielen ist.
 - 7 Reflexion unterstützt und begleitet den Perspektivenwechsel von der/dem Schüler:in zur Lehrperson im Rahmen der professionellen Ausbildung von Lehramtsstudierenden.
 - 8 Mithilfe von gezielter Reflexion soll im Rahmen von Fallarbeit das Spezifische von schulischen Situationen analysiert werden, mit dem Ziel, das eigene Handlungsrepertoire zu erweitern, im Sinne eines mentalen Probehandelns. Die Ausbildung zukünftiger Lehrer:innen soll ein Experimentier- und Übungsfeld jenseits pädagogischer ‚Erst-situationen‘ für die Studierenden bereitstellen, in welchem eine rezeptive Haltung kultiviert und die eigenen intuitiven Fähigkeiten geschult werden sollen.
 - 9 Fachliches und pädagogisches Wissen ist eine wichtige Säule der professionellen Expertise von Pädagog:innen. Dieses Wissen ist eine notwendige Basis für Reflexionsprozesse, um Theorien in Form von Rahmen zu haben, mithilfe welcher Erfahrungen sinnvoll reflektiert werden können, um einen weiteren Horizont zu haben, damit neue Handlungsalternativen in den Blick kommen, um daraus lernen zu können.
 - 10 Reflexion fungiert als die Verbindung von Theorie mit eigenen Erfahrungen zum eigenen, subjektiven, individuellen Wissen, das dann in Praxissituationen zur Anwendung kommt und sich dort als Können zeigt. Können entwickelt sich dann insofern weiter, als die praktischen Erfahrungen wiederum mit theoretischen Rahmen reflektiert werden. So kommt es zu einer stetigen Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires und einem schrittweisen Ausbau der eigenen professionellen Expertise.
 - 11 Es gibt verschiedene Ebenen, auf welche sich Reflexionsprozesse beziehen können, wie das Selbst, den Nahbereich einer Person, die Institution oder die Gesellschaft. Für eine angemessene Einschätzung der eigenen (Handlungs-)Möglichkeiten kann es sinnvoll sein, diese Ebenen analytisch zu trennen. Reflexionswissen lässt sich in verschiedene Ebenen, wie jene des Rezeptwissens, des Regelwissens, des Strukturwissens und des reflexiven Wissens, differenzieren. Jede dieser Formen zielt auf je andere Bereiche des individuellen Handelns und die darin für das Individuum möglichen Handlungsweisen ab.
 - 12 Den Studierenden müssen Ereignisse geboten werden, die die in die Ausbildung mitgebrachten Überzeugungen zu Schule, Lernen und den Rollen von Lehrpersonen, ihr Denken wie üblich unterbrechen oder auch dazu geeignet sind, eine Konfrontation mit eigenen Deutungen, Wertungen und Überzeugungen einzuleiten. Es muss zu einem Brüchig-Werden von bisherigen Erfahrungen kommen. Dazu sind gerade Praxiserfahrungen besonders geeignet den Studierenden einen Bruch in ihren bisherigen Ansichten aufzuzeigen.
 - 13 Es muss im Rahmen des Studiums zu Irritationen und Brüchen kommen, damit eine Konfrontation mit Traditionen und bisherigen Überzeugungen überhaupt zustande kommt, ansonsten werden bisherige Überzeugungen weiterhin als die unhinterfragte und absolut gültige Basis der eigenen Wahrnehmung und des eigenen Denkens übernommen. Gerade negative Erfahrungen nötigen dazu, die eigenen Hintergründe zu überdenken und bisher handlungsleitende Kategorien einer kritischen Überprüfung zu unterziehen. Allein durch eine Neuinterpretation einer Situation kann der praktische Zirkel, wie *Herbart* das nennt, nicht durchbrochen werden. Es braucht durchaus ‚neue‘ Kate-

gorien und ‚neue‘ Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die sich aus der Auseinandersetzung mit Theorien ergeben.

- 14 Es braucht im Studium eine Vielzahl von Angeboten, haltgebenden Settings, geeignete (Fall-)Beispiele zur Orientierung und konkrete Anleitungen. Um überhaupt einen gemeinsamen Begriff von Reflexion und Reflexionsfähigkeit zu bekommen, braucht es einen gemeinsamen Austausch darüber, was Inhalt und Qualität von Reflexion ist bzw. sein sollte. Lehrer:innen, Dozent:innen, Fachdidaktiker:innen, Fachexpert:innen ebenso wie Mentor:innen müssen sich über ihre Vorstellungen darüber, was Reflexion ist, austauschen. (vgl. *Christof* 2016)

ANMERKUNG

- ¹ Der Begriff „defensives Reflektieren“, den *Häcker* (2006) hier verwendet, kommt dem Anliegen, das *Hauser* (2021) verfolgt, sehr nahe, wenn er danach fragt „Können sie es nachher besser? Oder können sie nur besser darüber reden?“.

LITERATUR

- Beauchamp, C. (2015): Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141.
- Christof, E. (2016): Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrerinnen und Lehrer. Professionalisierung durch Reflexion, Habilitationsschrift, Innsbruck.
- Clarà, M. (2017): Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, Volume 63, April 2017, 82–91.
- Dauber, H. (2006): Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis. In: H. Dauber & R. Zwiebel (Hrsg.): *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht* (S. 11–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewey, J. (2002): *Wie wir denken* (erste Auflagen 1909 und 1933). Zürich: Pestalozzianum.
- Egloff, E. (2011): Praxisreflexion. In: J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 211–219). Stuttgart: Kohlhammer.
- Göhlisch, M. (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Jahrgang, 57. Beiheft, 138–152.
- Häcker, T. (2006): *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Häcker, T. (2019): Reflexion in allen Phasen der Lehrer*innenbildung? Verflüssigende Hinweise in Zeiten der Verdichtung. Vortrag im Rahmen der Tagung: Reflexivität in allen Phasen der Lehrerbildung. Theoretische und empirische Zugänge. Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL), 08. bis 09.04.2019
- Hauser, B. (2021): Können sie es nachher besser? Oder können sie nur besser darüber reden? *Journal für LehrerInnenbildung* 21(1), 26–34.
- Hauser, B. & Wyss, C. (2021): Editorial. *Journal für LehrerInnenbildung* 21(1), 8–11.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Antinomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion. Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.): *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 142–177). Weinheim, München: Juventa.

- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.
- Holzkamp, K. (1985): *Grundlegung der Psychologie (Studienausg.)*. Frankfurt am Main: Campus.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016): Professional development through reflection in teacher education, *Teaching and teacher education*, Volume 55, April 2016, 198–206.
- Korthagen, F. A. J. A (2001): Reflection on Reflection. In: F. A. Korthagen, F. A. J. Korthagen & J. Kessels (Hrsg.): *Linking Practice and Theory. The pedagogy of realistic teacher education* (S. 51–68). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Neuweg, G. H. (2017): Herrlich unreflektiert. Warum Könnner weniger denken, als man denkt. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven* (S. 89–104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nguyen, Q., Fernandez, N., Karsenti, T. & Charlin, B. (2014): What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical Education* 48, 1176–1189.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Svojanovsky, P. (2017): Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, 66, April 2017, 338–348.
- Tiefel, S. (2004): *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wyss, C. & Mahler, S. (2021): Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer:innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung* 21(1), 16–25.

ZUR AUTORIN

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Eveline CHRISTOF, Professorin für Bildungswissenschaften am Institut für musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik und elementares Musizieren der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Studium der Pädagogik, Doktorat an der Universität Wien, Habilitation an der Universität Innsbruck zum Thema „Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrerinnen und Lehrer. Professionalisierung durch Reflexion“, Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung, allgemeine Didaktik, Qualitative Bildungsforschung, Konzeption, Umsetzung, Evaluation und Qualitätssicherung von Curricula und universitären Weiterbildungslehrgängen bzw. Weiterbildungsprogrammen.