

Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung

Claudia von Aufschnaiter^{1,*}
Amina Fraij¹ & Daniel Kost¹

¹ *Justus-Liebig-Universität Gießen*

* *Kontakt: Institut für Didaktik der Physik,
Karl-Glöckner-Straße 21C, 35394 Gießen
cvaufschnaiter@jlug.de*

Zusammenfassung: In der Lehrerbildung wird die Annahme geteilt, dass die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion für die Bewältigung aktueller Herausforderungen und für den fortlaufenden Professionalisierungsprozess wesentlich sind und deshalb zentrale Elemente professioneller Kompetenz sein sollten. Es finden sich folglich eine Reihe von Übersichten, die den Forschungsstand zu Reflexion und reflexiver Kompetenz zusammenfassen und gegenüberstellen (u.a. Beauchamp, 2015; Clarà, 2015; Copeland, Birmingham, de la Cruz & Lewin, 1993; Nguyen, Fernandez, Karsenti & Charlin, 2014; Häcker, 2017), gleichzeitig aber konstatieren, dass es an einer geteilten, oder zumindest präzise gegriffenen, Definition fehlt. Die Zusammenarbeit unterschiedlicher Disziplinen im Rahmen der Gießener Offensive Lehrerbildung wurde deshalb genutzt, eine möglichst präzise und interdisziplinär anschlussfähige Definition für Reflexion abzuleiten sowie einen Ansatz für die Operationalisierung reflexiver Kompetenz zu entwickeln. Im vorliegenden Beitrag werden die zugehörigen Überlegungen dargestellt und exemplarisch Herausforderungen der Thematisierung von Reflexion in der Lehrerbildung diskutiert.

Schlagerwörter: Reflexion, Reflexivität, reflexive Kompetenz, Lehrerbildung



1. Einleitung

Professionelle sind u.a. dadurch gekennzeichnet, dass sie in einem Feld arbeiten, das durch Ungewissheit geprägt ist; es sind deshalb immer wieder flexible Strategien der Lösung unvorhergesehener und z.T. auch unvorhersehbarer Probleme erforderlich (u.a. Aeppli & Lötscher, 2016). In diesem Sinne sind auch Lehrkräfte als professionelle Akteur_innen anzusehen, die über kein umfassendes Lösungsrepertoire für die Bewältigung der Vielfalt heute denkbarer Herausforderungen verfügen können, mit Herausforderungen konfrontiert sein werden, für die es keine eindeutige Lösung gibt (z.B. im Umgang mit Antinomien des Lehrerhandelns; Helsper, 1996), und zudem zukünftig auf Herausforderungen treffen werden, die aktuell nicht definierbar sind. Die Annahme, dass Lehrkräfte mit Ungewissheit konfrontiert sind und Strategien des Umgangs damit aufbauen müssen, zieht sich durch die verschiedenen Ansätze zur Beschreibung von Lehrerprofessionalität (strukturtheoretisch, kompetenzorientiert, biographisch) und bildet einen möglichen Ausgangspunkt der Betonung von Reflexivität (u.a. Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019). Reflexion wird dabei als ein Prozess gesehen, der zwischen „Theorie“ und „Praxis“ vermittelt (u.a. Leonhard & Rihm, 2011), zur Aufrechterhaltung und Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht beiträgt (u.a. Häcker, 2017) und/oder die professionelle Weiterentwicklung der Lehrkraft antreibt (u.a. Baumert & Kunter, 2006; Häcker, 2017). Einhergehend mit der starken Betonung von Reflexion in der Forschung zur Lehrerbildung ist nicht überraschend, dass nationale und internationale Standards zur Lehrerbildung entsprechende Kompetenzbeschreibungen enthalten oder zumindest auf die Relevanz von Reflexion verweisen (z.B. KMK, 2004, 2008; NBPTS, 2016).

Der einheitlichen Betonung der Relevanz von Reflexion (auch) für die Lehrerbildung steht eine Vielzahl unterschiedlicher und oft eher unpräziser Definitionen gegenüber, die sich nur schwer aufeinander beziehen lassen (u.a. Clarà, 2015; Copeland, Birmingham, de la Cruz & Lewin, 1993; Wenzlaff, 1994; Beauchamp, 2006). Es wird deshalb auch kritisiert, dass „Reflexion“ fast schon inflationär als Synonym für jegliche Art von Prozessen des Nachdenkens oder kritischen Denkens verwendet wird (u.a. Bengtsson, 2003; Aeppli & Lötscher, 2016), was wiederum als hinderlich für die zielgerichtete Förderung von reflexiver Kompetenz und deren empirische Untersuchung angesehen wird (u.a. Clarà, 2015; Copeland et al., 1993; Leonhard & Rihm, 2011; Loughran, 2002).

Ein zentraler Ausgangspunkt unserer Arbeit ist die begriffliche Fassung von *Reflexion als Prozess*, mit dem Anliegen, das Spezifische von Reflexion gegenüber Konstrukten wie „Analyse“ oder „problemlösendes Denken“ herauszuarbeiten (s. Kap. 2). Insbesondere die Abgrenzung von anderen Konstrukten findet sich kaum in der Literatur, ist aber gleichzeitig erforderlich, um zielgerichtet in der Förderung und empirischen Untersuchung unterscheiden zu können, ob z.B. die Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterial oder die Veränderung des eigenen Denkens über die grundsätzlichen Ziele von Unterricht im Fokus stehen (vgl. v. Aufschnaiter, Hofmann, Geisler & Kirschner, 2019). Aus der begrifflichen Fassung von Reflexion lässt sich dann auch ableiten, welche Überlegungen explizit Gegenstand der Lehrerbildung sein sollten, um (angehende) Lehrkräfte zu einer zielgerichteten Reflexion und kritischen Prüfung der eigenen Reflexionsprozesse anzuregen. In einem zweiten Schritt haben wir unser Verständnis von Reflexion in einer heuristischen Modellierung von Kompetenz (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) verortet (s. Kap. 3), um einen Ansatzpunkt für die empirische Erfassung von *Reflexivität als Kompetenz* zu erhalten. „Empirische Erfassung“ kann sich dabei sowohl auf die Forschung als auch auf die Lehre – z.B. in Prüfungssituationen – beziehen. Im Versuch, beide Aspekte von Reflexion – Prozess und Kompetenz – explizit in der Lehrerbildung den Blick zu nehmen und aufeinander zu

beziehen, haben sich für uns eine Reihe von Herausforderungen gezeigt, von denen wir einige im Beitrag skizzieren (Kap. 4).

2. Reflexion als Prozess

In allen uns bekannten Forschungsarbeiten zu Reflexion wird diese als ein (höherwertiger) Denkprozess begriffen (u.a. Aeppli & Lötscher, 2016; Nguyen, Fernandez, Karsenti & Charlin, 2014), der auf der einen Seite eine Zielstellung hat – also nicht zweckfrei erfolgt – und auf der anderen Seite ein oder mehrere spezifische Charakteristika aufweist. Beide Annahmen lassen sich im Diskurs um Reflexionen identifizieren, werden aber oft nicht systematisch unterschieden. Da sie zentrale Elemente einer begrifflichen Fassung von Reflexion bilden, werden sie zunächst kurz umrissen.

Zielstellungen. Reflexionen unterliegt erkennbar die Annahme, dass sie einem Zweck dienen; das bereits grenzt sie in gewisser Hinsicht vom einfachen Nachdenken ab. In den beschriebenen Zielstellungen lassen sich im Sinne der Pole einer Achse zwei grundsätzliche Stoßrichtungen identifizieren (vgl. Bengtsson, 1995): Auf der einen Seite wird Reflexion als ein Prozess angesehen, der auf die Lösung aktueller Herausforderungen bzw. Probleme gerichtet ist. Es wird angenommen, dass sich durch das Reflektieren „in situ“ eine Lösung oder Adaption ergibt (im Sinne einer „reflection-in-action“: Schön, 1983; Altrichter, 2000) oder aber zumindest in dem der Situation nachgeschalteten Nachdenken sich Lösungen bzw. Alternativen für zukünftige, ähnliche Situationen ergeben (im Sinne einer „reflection-on-action“). In beiden Fällen geht es primär um den Erhalt und die Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht; die Zielrichtung ist also *external*. Das andere Ende der Achse sieht Reflexion als ein Mittel der eigenen Weiterentwicklung als Lehrkraft und legt damit eine *internale* Zielrichtung zugrunde. Hier schließt sich auch die Diskussion um die Bedeutung des Begriffs „Re-flexion“ an, die die Rückbezüglichkeit auf das reflektierende Subjekt betont, darin aber nicht immer die individuelle Weiterentwicklung thematisiert (u.a. Bengtsson, 1995; Forster, 2014). Beide Pole betonen, dass der Prozess des Reflektierens einen nachhaltigen und letztendlich auch erkennbaren Ertrag bringt; die eine Ausrichtung sieht den Ertrag jedoch eher im Individuum, die andere eher in der Außenwelt. Zudem können sich in allen Prozessen die zeitlichen Skalierungen unterscheiden, sowohl mit Blick auf den zeitlichen Umfang der Reflexion als auch mit Blick auf die zeitliche Nähe der Umsetzung des Lösungsansatzes.

Charakteristika. Teilweise eng mit Zielstellungen verbunden, insbesondere bei externalen Zielen, ist die Frage danach, was *in* einer Reflexion geleistet wird bzw. geleistet werden soll. Hier sind viele Arbeiten von der Überlegung geprägt, dass das situative Handeln einer Lehrkraft (bzw. aller Menschen) nicht (ausschließlich) von der verfügbaren akademischen und subjektiven Wissensbasis bestimmt wird (vgl. u.a. Häcker, 2017). Reflexionen sind in diesem Ansatz dadurch gekennzeichnet, dass in ihnen „Theorie“ (die verfügbaren Wissensbestände) und „Praxis“ (das situative Handeln) aufeinander bezogen werden; ihnen kommt somit eine Vermittler- oder Mediatorfunktion zu. Es wird zudem immer wieder betont, dass ein Merkmal von Reflexionen ist, dass in ihnen Probleme bzw. Schwierigkeiten, Unsicherheiten oder Unwägbarkeiten lösungsorientiert bzw. inhaltlich klärend bearbeitet werden (z.B. Clarà, 2015; Loughran, 1996).

Die unterschiedlichen Zielstellungen und Schwerpunktsetzungen bei den Kennzeichen führen zu unterschiedlichen Ansätzen, den Prozess des Reflektierens begrifflich zu fassen. Die folgenden exemplarischen Definitionen mögen das illustrieren (vgl. auch die Zusammenstellung in Aeppli & Lötscher, 2016, S. 79):

“[...] reflection can be defined as a thinking process which gives coherence to a situation which is initially incoherent and unclear.” (Clarà, 2015, S. 263)

„Reflexion ist kunstvolles Handeln, das zum Teil aus bewusstrationalem Denken und zum Teil aus unbewusst-heuristischem Schließen besteht. Es ist stets in Ausschnitten oder Elementen der praktischen Realität verankert und strebt nach Erkenntnis.“ (Schneider, 2016, S. 22)

“I define reflection as the deliberate and purposeful act of thinking which centers on ways of responding to problem situations in teaching and learning.” (Loughran, 1996, S. 14)

“Reflection is the mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights.” (Korthagen, 2001, S. 58)

Die unterschiedlichen Ansätze, den Prozess des Reflektierens begrifflich zu fassen, zeigen die gesamte Breite der oben angerissenen Zielstellungen und Charakteristika. Reflexion ist darin teilweise kaum von Problemlösen (external, „Reaktion“ auf eine problematische Situation) oder von Analyse (eher external, Nachdenken über eine Situation, „kunstvolles Handeln“) zu unterscheiden. In der Sichtung der Literatur wird zudem eine gewisse Engfassung von Reflexion im Lehrerberuf deutlich, die diese auf die pädagogische Praxis (den Unterricht) beschränkt (vgl. Schneider, 2016, S. 24). Gerade mit Blick auf die erste Phase der Lehrerbildung ist eine solche Beschränkung aber wenig plausibel: Warum sollte nicht z.B. die gemeinsame Arbeit mit anderen angehenden Lehrkräften in einem Seminar Gegenstand einer Reflexion werden? Oder das eigene Verhältnis zum gewählten Studienfach? Oder gar die Reflexion selbst? Auch die Beschränkung auf Problemlagen und Unsicherheiten ist nicht zwingend plausibel; sie würde bedeuten, dass es nicht möglich ist, in Reflexionen gelungene Situationen und deren Gelingensbedingungen in den Blick zu nehmen. Reflexion bekommt damit eine, aus unserer Sicht unnötige, negative Konnotation, die auch zur Konsequenz haben könnte, dass weniger reflektiert wird, als es wünschenswert wäre (vgl. Häcker, 2017).

Ausgehend von bestehenden Modellierungen gehen wir für die Charakteristika und Zielstellungen von den folgenden Prämissen aus:

- (1) *Charakteristika*: Reflexion ist ein auf einen Ertrag gerichteter, strukturiert angelegter analytischer Prozess – d.h., er bezieht sich auf Daten (eine Beobachtung, eine Erfahrung, einen Erlebenszustand etc.), die durchdrungen werden und aus denen eine Konsequenz abgeleitet wird. Der Ertrag kann sich sowohl in Veränderung als auch in Stabilisierung von Bestehendem zeigen. Dewey (1933) beschreibt in diesem Sinne Reflexion als einen konsekutiv aufgebauten, verstehens- und lösungsorientierten Denkkakt (Dewey, 1933), der in sinnvoller Reihenfolge Elemente miteinander verbindet (s. Kap. 2.2 zu den Komponenten). Ein solcherart analytischer Prozess kann sich auf alle Elemente von Lehrerprofessionalität beziehen; er muss darüber hinaus nicht auf die Bearbeitung von Unsicherheit beschränkt bleiben. Reflexionen können somit auf unterrichtliche Aktivitäten ebenso gerichtet sein wie z.B. auf die eigenen Wissensbestände, professionellen Fähigkeiten, Einstellungen/Überzeugungen und Bereitschaften, u.a. zum Fach, zum Studium oder zum eigenen Weiterlernen. Sie können problematische Sachverhalte thematisieren, aber auch gelingende Aspekte herausarbeiten und darin auf Stabilisierung gerichtet sein.
- (2) *Zielstellung*: Reflexion hat eine internale Zielstellung und bildet damit eine Teilmenge aller möglichen analytischen Aktivitäten.¹ Boud, Keogh und Walker (1994, S. 19) sprechen im Zusammenhang von Reflexion und Lernen von „intellectual and affective activities in which individuals engage to explore their experiences in order to lead to new understandings and appreciations.“ Copeland et al. (1993, S. 349) betonen, dass „reflective teachers not only per-

¹ Eine ähnliche Unterscheidung scheint zugrunde zu liegen, wenn von „Reflexion“ (für analytische Aktivität mit externaler Zielstellung) und „Selbstreflexion“ (internale Zielstellung) gesprochen wird.

ceive and define problems and generate and apply solutions, they also use this process to modify and enhance their understanding of professional practice.“

Wir halten diese Eingrenzung auf eine interne Orientierung für wichtig, um einer „Verwässerung“ des Begriffes, auch im Verständnis von (angehenden) Lehrkräften, entgegenzuwirken. Im Kontext von Lehrerbildung, Schule und Unterricht kommt der Begrifflichkeit „Reflexion“ eine bestimmte Funktion zu, deren Kenntnis für eine zielgerichtete Aufnahme des Prozesses wichtig ist: Wird eine Reflexion eingefordert, geht es um das analytische Nachdenken *mit Bezug auf sich selbst* mit dem Ziel, an der *eigenen Professionalität* zu arbeiten. Nicht in allen Situationen ist Reflexion ein sinnvoller analytischer Zugang, sowohl mit Blick auf die Bearbeitung der Situation als auch mit Blick auf die Frage des „Sich-in-Frage-Stellens“; es gilt also immer, interne und externe Zielstellungen gegeneinander abzuwiegen. Die Eingrenzung von Reflexion auf eine interne Zielstellung ist zudem wichtig, um nachzuvollziehen, ob (angehende) Lehrkräfte die Aufforderung zu reflektieren auch in diesem Sinne nutzen. Es ist z.B. möglich, dass (angehende) Lehrkräfte zwar analytisch aktiv werden, darin aber eine externe Zielstellung abbilden. Hier kann sich ggfs. auch eine „Ausweichbewegung“ aus der Auseinandersetzung mit der eigenen Professionalität hin zu der Adressierung von Veränderungen von Kontextfaktoren (z.B. die Mitarbeit von Lernenden, die Unterstützung der Seminarleitung, der fachliche Anspruch einer Aufgabe) zeigen (vgl. v. Aufschnaiter et al., 2019).

2.1 Arbeitsdefinition Reflexion

Aus der Zusammenführung der gerade beschriebenen Prämissen haben wir die folgende Arbeitsdefinition von Reflexion entwickelt (vgl. auch ähnliche Überlegungen in Forster, 2014, Hofer, 2017, sowie die Definition in Nguyen et al., 2014, S. 1182):

Reflexion ist ein Prozess des strukturierten Analysierens, in dessen Rahmen zwischen den eigenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen/Überzeugungen und/oder Bereitschaften und dem eigenen, situationsspezifischen Denken und Verhalten (z.B. bei der Betrachtung einer Situation, der Bearbeitung einer Aufgabe oder als Schüler_in/Lehrkraft/Dozent_in im Unterricht/Seminar) eine Beziehung hergestellt wird, mit dem Ziel, die eigenen Kenntnisse, Einstellungen ... und/oder das eigene Denken und Verhalten (weiter-)zuentwickeln.

Die in der Arbeitsdefinition explizierte Zusammenführung von Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen/Überzeugungen und Bereitschaften auf der einen mit situationsspezifischem Denken² und Verhalten auf der anderen Seite entspricht in gewisser Weise dem Kennzeichen von Reflexionen, „Theorie“ und „Praxis“ zusammenzuführen (u.a. Leonhard & Rihm, 2011). Wir haben uns aus unterschiedlichen Gründen gegen diese Begrifflichkeiten entschieden. Uns scheint die Begriffspaarung u.a. zu sehr nahezu liegen, dass Reflexionen auf schulische und unterrichtliche Praxis beschränkt sind (s.o.; vgl. Lampert, 2010). Der Begriff der „Theorie“ scheint uns zudem nicht hinreichend in den Blick zu nehmen, dass ein wesentliches Element von Reflexion auch die Auseinandersetzung mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen als den verfügbaren akademischen und subjektiven Wissensbeständen sein kann. Er hat zudem das Risiko, im Sinne der zwingenden Herstellung eines Theorie- (oder Empirie-)Bezugs verstanden zu werden, während es sich hierbei eher um ein Qualitätsmerkmal als um ein definitorisches Merkmal handelt (vgl. das Ende von Kap. 3).

² Wir fassen diesen Begriff weit und schließen Wahrnehmen, Erleben und Fühlen in das „Denken“ mit ein.

Aufgrund der Komplexität des Konstruktes gehen wir davon aus, dass unsere Arbeitsdefinition nur eine erste Näherung darstellen kann, die grundsätzlich Denk- und Verhaltensprozesse als Spiegel (Reflexionsfläche) für das eigene Sein begreift, in dieser Weise aber nicht immer in realen Beispielen gut identifizierbar ist. Ein zwar empirisch fundiertes, aber etwas idealisiert ausformuliertes Beispiel eines Reflexionsprozesses wäre:

Wenn ich über mich selbst nachdenke, während ich diesen Schüler beobachte, denke ich, dass ich zu viel Aufmerksamkeit auf seine Fehler gelegt habe. Ich habe mir keine Notizen gemacht, was er schon kann (Verhalten). Vielleicht ist mein Vorgehen durch meine Annahmen zu fachdidaktisch beschriebenen Schülerfehlvorstellungen geprägt (Kenntnis). Ich gebe Schülerfehlvorstellungen eine negative Konnotation, sollte aber stärker bedenken, dass die Vorstellungen von Schüler_innen ja auch richtig sein könnten (Ziel: Weiterentwicklung der eigenen Kenntnisse und damit verbundenen Einstellungen über das Verstehen von Lernenden).³

Das Beispiel zeigt, dass die Arbeitsdefinition vielleicht zu eng gefasst ist bzw. darin bereits ein gewisser Anspruch an die Güte einer Reflexion abgebildet ist. Es ist denkbar, dass Reflexionen (auf niedrigerem Niveau) ohne eine deutlich explizierte Verbindung zwischen Persönlichkeitsmerkmalen (Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen ...) und situativem Denken und Verhalten sinnvoll angelegt sein können, indem z.B. nur auf einen der beiden Aspekte Bezug genommen wird: *Ich habe immer die Idee, dass Schülerfehlvorstellungen zwingend Fehler von Schüler_innen beschreiben (Kenntnis/Überzeugung). Ich sollte hier zukünftig genauer prüfen, ob die Lösungen von Schüler_innen richtige Anteile enthalten (Ziel: Weiterentwicklung Verhalten).* Auch dieses konstruierte Beispiel deutet jedoch zumindest implizit auf eine Verbindung zum Verhalten hin – „ich habe immer die Idee“ –, wenngleich nicht spezifiziert wird, an welchen Stellen das „immer“ wie zum Tragen kommt.

In der, zugegebenermaßen etwas sperrigen, Arbeitsdefinition haben wir bewusst darauf verzichtet, die Inhalte von Reflexionen weiter zu spezifizieren, z.B. das explizite Aufgreifen von Theorie und oder Empirie, oder bestimmte Auslöser zu formulieren (z.B. An- oder Abwesenheit von Unsicherheit). Wir tragen hier der Annahme Rechnung, dass solch eine Spezifikation eine Enge generiert, die wir nicht kommunizieren möchten. Gerade, wenn Reflexionen nicht ausschließlich Unsicherheiten bearbeiten, wird deutlich, dass Reflexionen nicht zwingend nur vom reflektierenden Individuum selbst initiiert werden müssen oder gar können. Reflexionen können auch durch andere Personen bzw. Situationen eingefordert bzw. gefordert werden (vgl. u.a. Korthagen & Wubbels, 1995), wenngleich diese Aufforderung nicht zwangsläufig zu einer Reflexion führt. Reflexion kann sowohl „in situ“ stattfinden (in-action) – und selbst dort durch andere Personen initiiert werden – als auch im Nachgang zu einer Situation (on-action). Individuen können aus unserer Sicht zudem erfolgreich reflektieren, wenn sie zwar ihre eigenen Wissensbestände hinterfragen, darin aber keinen Bezug auf wissenschaftliche Theorie oder Empirie nehmen, es möglicherweise auch gar nicht können, weil sie (noch) nicht über zugehörige Kenntnisse verfügen.

2.2 Komponenten einer Reflexion

Unsere oben angeführte Arbeitsdefinition grenzt Reflexion zwar ein bzw. ab, beschreibt aber wenig, wie ein Reflexionsprozess abläuft bzw. ablaufen sollte. In der Forschung finden sich Modelle, die die Annahme von Reflexion als „strukturierte Ana-

³ Ein analytischer Prozess mit externaler Zielstellung wäre z.B.: Während ich diesen Schüler beobachte, fällt mir auf, dass er davon spricht, dass der Strom im Laufe des Stromkreises immer weniger wird. Er aktiviert hier eine Stromverbrauchsvorstellung, die in der Alltagssprache auch nahegelegt wird. Er sollte besser verstehen, dass Energie im Stromkreis verbraucht bzw. entwertet wird, die Stromstärke aber erhalten bleibt.

lyse“ weiter ausdifferenzieren, indem spezifische Prozesskomponenten beschrieben werden. In der Ableitung eines eigenen Phasenmodells fassen Aeppli & Löttscher (2016, S. 83) zusammen, dass „folgende Prozesselemente [...] in vielen Reflexionszyklen [auftauchen]: ‚Beschreibung der Erfahrung‘, ‚(spontane) Interpretation‘, ‚Analyse‘, ‚Schlussfolgerungen‘ und ‚Anwenden‘. Diese Prozesselemente sind [...] je nach Konzept in unterschiedlich viele Reflexionsphasen eingebettet (meist zwischen drei und sieben).“

In unserer eigenen Arbeit hat sich eine Zerlegung von Reflexion in ähnliche wie bei Aeppli & Löttscher (2016) zusammenfassend beschriebene Komponenten in vielfacher Hinsicht bewährt: In einer passend gewählten Beschreibung lässt sich eine Verbindung zu empirischen Forschungsprozessen herstellen, die auf Erkenntnisgewinn gerichtet sind (external) und in entsprechender Weise im Kontext forschungsorientierten Lernens Reflexion auch als konstitutives Element diskutieren (u.a. Altrichter & Posch, 2007). Es können zudem Ähnlichkeiten in Komponenten für unterrichtsanalytische Aktivitäten hergestellt werden (external, z.B. in Ansätzen des „Noticing“, u.a. von Barnhart & van Es, 2015) oder Bezüge zu Prozessen der Diagnose bzw. des „Formative Assessment“ aufgezeigt werden (external, u.a. v. Aufschnaiter et al., 2019). Insbesondere angehende Lehrkräfte erfahren so Parallelen in Herangehensweisen, die für sie wichtige und gleichzeitig übersichtliche Orientierungen darstellen können. Die Benennung von Komponenten eröffnet dabei auch die Möglichkeit, bestimmte Komponenten und deren wechselseitige Bezugnahme hervorzuheben, das Fehlen einzelner Komponenten zu thematisieren oder aber auf Herausforderungen der gedanklichen Konstruktion von Komponenten hinzuweisen. Für die empirische Forschung bilden die Komponenten mögliche Orientierungspunkte für die Analyse der Qualität von Reflexionsprozessen (s.a. unten).

In Anlehnung an den Stand der Forschung unterscheiden wir vier Komponenten im Reflexionsprozess, die wir bewusst nicht nummerieren, um den Eindruck einer streng hierarchischen Abfolge zu vermeiden:

- (a) *Beobachtung* der Situation, Aktivität, Eindrücke etc. („Beschreibung einer Erfahrung“: Aeppli & Löttscher, 2016, S. 83): Die (gedankliche) Beschreibung der Beobachtung schafft die Datengrundlage, auf die sich die anderen analytischen Schritte beziehen. Sie wird in der Verbalisierung einer Reflexion u.U. von alleine überhaupt nicht genannt oder aber erst nach der Deutung.⁴ Die Fokussierung in der Beobachtung kann auf die reflektierende Person (wie im obigen Beispiel) oder aber auf andere Aspekte der Situation gerichtet sein und damit der Selbstbezug erst in einer der anderen Komponenten hergestellt werden.
- (b) *Deutung* der beschriebenen Beobachtung („(spontane) Interpretation“: Aeppli & Löttscher, 2016, S. 83): Die (gedanklich) beschriebene Beobachtung wird interpretativ durchdrungen. Es wird z.B. hervorgehoben und erläutert, was gelungen oder misslungen ist, was zu viel oder zu wenig vorhanden war oder auf welche Tiefenstrukturen die Beobachtungen hinweisen. Zu gleichen Beobachtungen sind in der Regel unterschiedliche Deutungen denkbar.
- (c) Identifikation möglicher *Ursachen* für die beschriebene Erfahrung und/oder die entwickelte Deutung („Analyse“: Aeppli & Löttscher, 2016, S. 83): Es wird versucht, ggfs. unter Rückgriff auf Theorie oder Forschungsbefunde, Gründe für den Ablauf von Situationen und/oder die Deutungen zu benennen. Die Angabe von Ursachen ist, wie auch die Deutungen, interpretativ und immer auch ein Stück weit spekulativ, weil sich häufig nicht prüfen lässt, ob vermutete Ursachen tatsächlich den beschriebenen Sachverhalt provoziert haben. Wir vermeiden deshalb den Begriff der „Erklärung“, der aus unserer Sicht zu sehr sugge-

⁴ Im oben aufgeführten Beispiel folgt die Beschreibung der Beobachtung („Ich habe mir keine Notizen dazu gemacht“) zumindest in Teilen einer Deutung (b, „zu viel Aufmerksamkeit auf seine Fehler“).

riert, dass eine kausale Rückführung möglich ist. Wir halten auch den Begriff der „Analyse“ an dieser Stelle für ungeschickt, weil der gesamte Prozess einen analytischen Zugang abbildet.

Die Identifikation von Ursachen hat besonderes Potenzial für den Selbstbezug, oder kann in der Vermeidung eines Selbstbezuges auf ein spezifisches Attributionsmuster hindeuten, im Sinne der „Schuldzuweisung“ an andere im Falle misslingender oder der vorliegenden positiven Umstände im Falle gelingender Prozesse. Gerade der Versuch, das eigene Verhalten und Denken als eine mögliche Ursache anzusehen, kann zudem dazu führen, dass die Komponenten (a) und (b) mit verändertem Fokus erneut durchlaufen werden. Es ist dennoch wichtig zu betonen, dass die Ursache nicht immer beim reflektierenden Individuum liegen muss, das absichtsvolle und gründliche Bedenken, ob es so sein könnte, aber Bestandteil der Reflexion ist.

- (d) Ableitung (und Umsetzung) von *Konsequenzen* („Schlussfolgerungen“ und „Anwenden“: Aeppli & Lötscher, 2016, S. 83): Erst durch die Nennung und letztendlich auch, ggfs. zeitlich versetzte, Umsetzung von Veränderungsvorschlägen kann Reflexion dem Ziel der Professionalisierung dienen. Das kann auch bedeuten, dass Individuen im Falle gelingender Prozesse zu dem Schluss gelangen, dass zum reflektierten Sachverhalt kein Entwicklungsbedarf besteht.

Für den bzw. die Reflektierende_n erweist sich gerade das möglicherweise längere Zeitfenster zwischen Ableitung und Umsetzung einer Konsequenz als doppelte Herausforderung. Die abgeleitete Konsequenz kann aus dem Blick geraten, oder es kann sich im Versuch der Umsetzung zeigen, dass die Konsequenz nicht realisierbar ist. Auch für die empirische Erhebung ist der Übergang von Ableiten zu Umsetzen problematisch, weil ggfs. zur zeitlich versetzt stattfindenden Umsetzung keine Daten mehr vorliegen. Im obigen Beispiel zur Arbeitsdefinition von Reflexion fehlt entsprechend der Umsetzungsschritt, der sich in einem veränderten Zugang zur Analyse von Schülervorstellungen zeigen müsste.

3. Reflexivität als Kompetenz

Trotz der einheitlichen Grundannahme, dass der Lehrerberuf durch Unsicherheit gekennzeichnet und Reflexion ein ertragreiches Mittel zur Bearbeitung dieser Unsicherheit ist (vgl. Cramer et al., 2019), fallen die Annahmen dazu, was Reflexivität kennzeichnet, erkennbar unterschiedlich aus. Reflexivität kann sich in einer bestimmten Haltung äußern (u.a. Dewey, 1933; Copeland et al., 1993), die Fähigkeit sein, Reflexionsprozesse „in-action“ und „on-action“ auf einem bestimmten/hohen Niveau zu initiieren (vgl. Schön, 1983; Altrichter, 2000), oder Bestandteil des Kompetenzprofils von Lehrkräften sein (u.a. Baumert & Kunter, 2006). Insbesondere die zuletzt genannten Ansätze würden z.B. spezifische Wissensbestände betonen und/oder Reflexivität als eine selbstregulative Fähigkeit beschreiben. Interessanterweise finden sich, trotz der deutlichen Betonung der Relevanz von Reflexion, kaum Forschungsarbeiten, die Reflexivität in dieser Weise in Kompetenzmodellierungen spezifizieren (vgl. Wyss, 2013, S. 62, zur randständigen Rolle von Reflexionen in den Modellierungen), obwohl kompetenzorientierte Beschreibungen von Lehrprofessionalität weite Verbreitung finden (u.a. im Rückgriff auf die Arbeiten von Shulman, 1987).

Auch mit Blick auf die Vielfalt gut begründeter Annahmen, was Reflexivität kennzeichnet, haben wir ein Rahmenmodell gesucht, das erlaubt, die unterschiedlichen Perspektiven auf der einen Seite zusammenzuführen, auf der anderen Seite aber bestimmte Schwerpunktsetzungen und Fokussierungen ermöglicht. Wir greifen damit die sich bereits bei Dewey (1993) abzeichnende integrative Sicht auf Reflexivität auf, die

sowohl auf Haltungen als auch auf Wissensbestände Bezug nimmt, die nur *zusammengekommen* zu gelingenden Reflexionen führen können (vgl. auch Leonhardt & Rihm, 2011, die von einem Produkt aus Fähigkeiten und Bereitschaften sprechen):

“Knowledge of the methods alone will not suffice; there must be the desire, the will, to employ them. This desire is an affair of personal disposition. But on the other hand the disposition alone will not suffice. There must also be understanding of the forms and techniques that are the channels through which these attitudes operate to the best advantage.” (Dewey, 1993, S. 30)

Als Rahmenmodell, das in diesem Sinne Personenmerkmale und Prozessmerkmale zu einem ganzheitlichen Kompetenzkonstrukt zusammenführt, bietet sich das Modell von Blömeke et al. (2015, S. 7) an. Das Modell beschreibt Kompetenz als Gefüge aus Dispositionen, situationsspezifischen Denkprozessen („situation specific skills“) und (ebenfalls situationsspezifischer) Performanz (vgl. Abb. 1, graue Kästen). Die Dispositionen beinhalten sowohl Wissen und Fähigkeiten („cognition“) als auch Einstellungen/Überzeugungen und Bereitschaften („affect-motivation“). Die situationsspezifischen Denkprozesse umfassen Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsprozesse, sie stellen das Bindeglied zwischen den für die Person verfügbaren Dispositionen und Kontextmerkmalen der Situation dar und führen zu einer Performanz. Der Performanz lässt sich nicht oder nur sehr begrenzt entnehmen, welche Dispositionen und Denkprozesse sie begründet haben. Das Modell passt zu der Annahme, dass es keine direkte bzw. eindeutige Einflussnahme von „Theorie“ (im Sinne von Dispositionen) auf „Praxis“ (im Sinne von Performanz) gibt. Die dazwischenliegenden Denkprozesse können zwar auf Dispositionen beruhen, sind gleichzeitig aber situationsspezifisch, werden also durch eine Reihe weiterer Faktoren beeinflusst und sind damit vermutlich auch nur begrenzt absichtsvoll steuerbar.

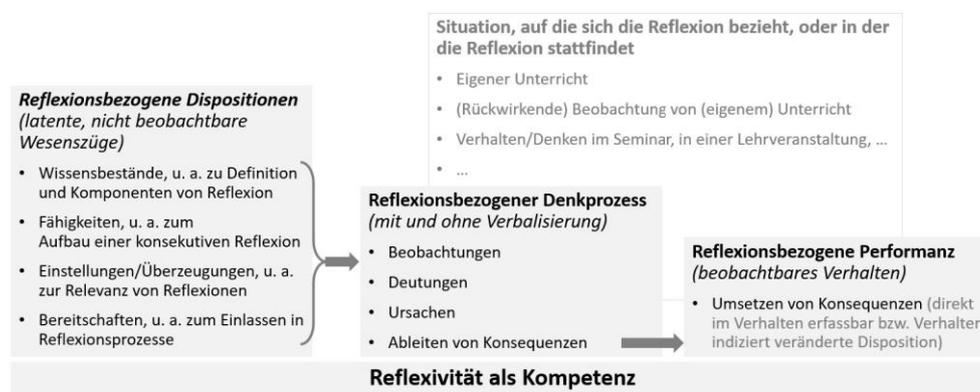


Abbildung 1: Reflexivität als Kompetenz mit den Bestandteilen „Dispositionen“, „Denkprozesse“ und „Performanz“ (in Anlehnung an Blömeke et al., 2015, S. 7)

Das von Blömeke et al. (2015) allgemein für Kompetenz beschriebene Modell mussten wir im Rahmen unserer Arbeit spezifisch für Reflexivität ausformulieren; darin erwies sich die Interpretation des Kompetenzbestandteils der „Performanz“ als besondere Herausforderung, weil sie in zweifacher Weise verstanden werden kann. Im Rahmen des Modells zählen die, im Sinne eines Habitus interpretierbaren, auf Reflexion bezogenen Einstellungen/Überzeugungen und Bereitschaften ebenso wie reflexionsspezifische Wissensbestände und grundsätzliche Fähigkeiten zu den Dispositionen. Der Prozess des Reflektierens ist als Denkprozess den situationsspezifischen Fähigkeiten zuzuordnen, wenngleich er beobachtbare Anteile enthalten kann (z.B. als Verbalisierungen und Verschriftlichungen), die insbesondere in Forschungskontexten eingefordert und genutzt werden, um die Reflexionsprozesse zu untersuchen (z.B. Roters, 2012).

Doppeldeutig ist der Anteil der Performanz insofern, als dass er auf der einen Seite diese Verbalisierungen und Verschriftlichungen umfassen könnte. Im Forschungsprozess ließen sich daraus Aussagen über die Denkprozesse (oder ggfs. die Dispositionen) ableiten. Diese Auslegung von Performanz verweist also darauf, dass zu latenten Variablen (Dispositionen, Denkprozessen) manifeste Variablen erfasst werden. Eine andere Deutung wäre, Performanz „eigenständiger“ zu interpretieren, in dem Sinne, dass sich reflexive Kompetenz auf der Verhaltensebene beschreiben und erfassen lässt, unabhängig davon, welche Denkprozesse dieses Verhalten hervorgebracht haben. In ähnlicher Weise lassen sich die Annahmen zu Merkmalen guten Unterrichts interpretieren (u.a. Praetorius, Pauli, Reusser, Rakoczy & Klieme, 2014), deren Umsetzung durch eine Lehrkraft mehr oder weniger gut gelingen kann (z.B. im Stellen kognitiv aktivierender Fragen); was aber die Lehrkraft dazu „denkt“ und „weiß“, ist nicht Gegenstand der Betrachtung. Reflexivität im performativen Anteil von Kompetenz könnte sich z.B. darin äußern, dass eine Lehrkraft gleiche Situationen gezielt unterschiedlich oder aber stabil immer weiter verbessert bearbeitet.

Die Ausdeutung von Performanz als eigenständigen Anteil von Kompetenz und nicht als „schlichte“ Operationalisierung von Denkprozessen oder Dispositionen passt grundsätzlich – so unsere Interpretation – zur Ableitung des Modells in Blömeke et al. (2015), scheint uns gleichzeitig aber weitere theoretische und empirische Entwicklungsarbeit zu erfordern. Im Forschungsfeld erachten wir dieses Desiderat gegenwärtig jedoch als wenig kritisch, weil der Fokus vieler Arbeiten, auch unserer eigenen, auf der Erfassung der Reflexionsprozesse (also der Denkprozesse) und auf der Entwicklung dieser Prozesse sowie zugehöriger Dispositionen liegt. Es stellt sich in dieser Fokussierung auf die Dispositionen und Denkprozesse aktuell nur eher begrenzt die Frage, wie Performanz beschrieben und erfasst werden kann.

Ausprägung reflexiver Kompetenz (Qualitätsmerkmale). So vielfältig wie die Annahmen, was Reflexion ist, sind auch die Versuche zu beschreiben, was eine gute Reflexion ausmacht bzw. was qualitativ höherwertige Reflexionen von (angehenden) Lehrkräften kennzeichnet (Beispiele u.a. in Bain, Ballantyne, Packer & Mills, 1999; Beauchamp, 2006; Larrivee, 2008; Korthagen, 2001; Leonhard & Rihm, 2011; Hatton & Smith, 1995; Kember, McKay, Sinclair & Wong, 2008). Die Formulierung von Qualitätskriterien für Reflexionen und der Versuch, diese empirisch im Sinne einer Graduierung von Kompetenz bei (angehenden) Lehrkräften zu erfassen, hat das Problem, dass nicht in allen Situationen eine hohe Qualität wünschenswert oder erforderlich ist. Eine „gute“ Reflexion wäre in diesem Sinne eine der Situation angemessene Reflexion, die aber nicht zwingend auf einem hohen Qualitätsniveau angelegt ist. Für eine empirische Erfassung reflexiver Kompetenz müsste also gleichzeitig definiert werden, was das jeweils intendierte Niveau ist; dies aber wiederum lässt sich nur schwer festlegen.

Wir haben uns für unsere Arbeit wegen der Herausforderung, die Passung zwischen den situationsspezifischen, letztendlich auch individuell unterschiedlichen, Anforderungen und dem Reflexionsniveau zu bedenken, zunächst dafür entschieden, keine Qualitätskriterien normativ festzulegen, mögliche Variablen aber gleichzeitig perspektivisch in den Blick genommen. Aus der Sichtung des Forschungsstandes scheinen uns mindestens die folgenden strukturellen und inhaltlichen Aspekte mögliche Dimensionen, die sich im Sinne von Ausprägungen und ggfs. auch Stufen als Qualitätsmerkmale differenzieren lassen:

- *Grad des hergestellten Selbstbezuges*, sowohl mit Blick auf den Übergang von einer externalen zu einer internalen Orientierung (vgl. Aspekt der „Denkaktivität“ in Aepli & Lötscher, 2016, sowie des „internally oriented practitioners“ in Korthagen & Wubbels, 1995) als auch in letzterem mit Blick auf den Grad der Ausprägung der internalen Orientierung (z.B. in allen Komponenten vorhanden vs. punktuell) sowie der Fokussierung (eher auf die Performanz, eher auf die Disposition: vgl. Larrivee, 2008, zu „reflexive inquiry“).

- *Umfang der thematisierten Komponenten* (vgl. Bain et al., 1999; Beauchamp, 2006).
- *Grad der Differenzierung einzelner Komponenten*, z.B. im Sinne der expliziten Ausformulierung und/oder Erläuterung der Überlegungen.
- *Grad der inhaltlichen Bezugnahme in den Komponenten* bzw. konsekutiver/argumentativer Aufbau der Reflexion.
- *Grad der Mehrperspektivität*, u.a. im Sinne der Benennung (gleichwertiger) alternativer Deutungen, Ursachen und Konsequenzen (vgl. Cramer et al., 2019; Hatton & Smith, 1995; Kember et al., 2008).
- *Grad des Theorie-/Empiriebezugs* (vgl. Bain et al., 1999; Hatton & Smith, 1995; Kember et al., 2008, Leonhard, Nagel, Rihm, Strittmatter-Haubold & Wengert-Richter, 2010).
- *Grad der expliziten Verbindung von Disposition und Performanz*.
- *Grad des Übergangs der Ableitung von Konsequenzen zur Umsetzung der Konsequenzen*.

4. Herausforderungen der Thematisierung von Reflexion in der Lehrerbildung

Gemäß der zentralen Funktion von Reflexion für den fortlaufenden Professionalisierungsprozess von Lehrkräften hat Lehrerbildung die Aufgabe, Reflexivität aufzubauen und zu überprüfen, ob entsprechende Bemühungen wirksam sind (vgl. Häcker, 2017). Unsere Arbeitsdefinition von Reflexion (Kap. 2) und das Rahmenmodell für Reflexivität (Kap. 3) haben hier orientierende Funktion für die Auswahl von Lerngelegenheiten und deren Strukturierung sowie für die empirische Erfassung (unterschiedlicher Aspekte; vgl. Kap. 1) von reflexiver Kompetenz.

4.1 Arbeitsdefinition Reflexion

Die Begrenzung von Reflexion auf eine internale Zielstellung bei gleichzeitiger Erweiterung auf alle Aspekte von Lehrerprofessionalität und nicht nur auf das Handeln in schulischer Praxis eröffnet eine Reihe von wenig diskutierten Lerngelegenheiten vor allem für Studierende des Lehramtes. Der Aufbau von Reflexivität muss nicht auf Praxisphasen und Veranstaltungen der Bildungswissenschaften bzw. Fachdidaktiken mit Praxisbezug beschränkt sein; er kann auch in fachbezogenen Veranstaltungen stattfinden oder Bestandteil gezielter Beratungsprozesse z.B. zum eigenen Lern- und Arbeitsverhalten sein. In den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken lässt sich das Spektrum dann insofern erweitern, als dass Reflexion z.B. auch im Zusammenhang mit Theoriearbeit und der Durchdringung von Forschungsbefunden thematisiert werden kann (vgl. Roters, 2012). Eine Herausforderung, die sich auch den aktuellen Projekten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung stellt, könnte sein, gerade Fachwissenschaftler_innen für das Thema zu sensibilisieren und in zugehörigen Veranstaltungen Anlässe für Reflexionen zu schaffen, z.B. zur Einstellung zum Fach und zum eigenen fachlichen Lernen (auch jenseits dessen, was für den Unterricht unmittelbar erforderlich scheint).

Die Begrenzung auf eine internale Orientierung ist zudem dort hilfreich, wo angenommen werden kann, dass Reflexionen eigentlich „von alleine“ stattfinden sollten, z.B. im Rahmen von „Online-Self-Assessments“ (OSA), in der Studienberatung oder in Nachbesprechungen von Unterrichtsversuchen in der ersten und zweiten Lehrerbildungsphase. Die Angebote könnten sich spezifisch(er) der Frage zuwenden, ob der jeweilige Reflexionsanlass tatsächlich (auch) zu auf sich selbst gerichteten analytischen Prozessen – zunächst unabhängig von deren sonstiger Qualität – führt, oder aber dazu führt, dass ungeschickt attribuiert wird. „Ungeschickt attribuiert“ würde z.B. bedeuten,

dass die in einem OSA oder in einer Beratung festgestellte geringe Passung der eigenen Person zum Studienwunsch oder zur Berufswahl mit der Struktur des OSA, einer schlecht geschlafenen Nacht, Zeitdruck o.ä. begründet wird und gerade nicht dazu führt, sich selbst zu hinterfragen. Als Herausforderung kann sich erweisen, das jeweils beratende Personal (auch schulische Mentor_innen) entsprechend fortzubilden (vgl. den Beitrag von Brombach, in diesem Band), zumal theoretisch und empirisch noch weitgehend ungeklärt scheint, wie sinnvoll und ertragreich mit einer ungeschickten Attribuierung umgegangen werden kann.

4.2 Reflexivität als Kompetenz

Der in Abbildung 1 präsentierte Vorschlag zur Beschreibung von reflexiver Kompetenz deutet darauf hin, dass in der Lehrerbildung zunächst einmal Dispositionen mit Bezug auf Reflexion aufgebaut werden sollten. (Angehende) Lehrkräfte können nur schwer Fähigkeiten zum Reflektieren auf- und ausbauen, ohne zu wissen, was Reflexionen von anderen analytischen Aktivitäten unterscheidet, wie Reflexionen sinnvoll angelegt werden können und welche Qualitätsmerkmale zumindest vorstellbar sind. In gezielten Reflexionsanlässen können in Lehrveranstaltungen auch die darin entstehenden Reflexionen „sichtbar“ und wiederum zum Gegenstand reflexiver Betrachtungen gemacht werden. Die Gleichwertigkeit von Wissensbeständen und Fähigkeiten sowie Einstellungen/Überzeugungen und Bereitschaften in den Dispositionen hilft, nicht nur auf die kognitiven Aspekte von Lehrerbildung zu fokussieren. Es kann gezielt nach Anlässen gesucht werden, in denen für die (angehenden) Lehrkräfte plastisch wird, warum sich das Reflektieren „lohnt“, auch wenn es in der Selbstbezüglichkeit zu unangenehmen Erkenntnissen führen kann (vgl. die Beiträge von Preis und Hombach, in diesem Band).

Was mit Blick auf das Modell (vgl. Abb. 1) vergleichsweise leicht strukturierbar scheint, erweist sich nach unserer Erfahrung in mehrfacher Hinsicht als Herausforderung. Die von uns im Rahmen dieses Beitrags *normativ* getroffene Arbeitsdefinition sowie die Beschreibung von Komponenten sind nur eine von vielen Möglichkeiten, Reflexion begrifflich zu fassen. Es wäre zunächst von den Lehrenden zu klären, ob es diese Konzepte oder andere bzw. weitere sein sollen. In einer für Reflexion durchaus typischen Forderung, Bezüge auf Theorie und Empirie herzustellen (aus unserer Sicht ein Qualitätsmerkmal) ergibt sich zudem die Herausforderung, weitere relevante Wissensbestände herauszuarbeiten, die sich für solche Bezüge eignen (vgl. Häcker, 2017, S. 31, Frage 5).

Die weitaus größere Herausforderung scheint uns aber in den Einstellungen/Überzeugungen und Bereitschaften zu liegen. Welche wünschenswerte Einstellung/Überzeugung zu Reflexion sollen die (angehenden) Lehrkräfte aufbauen? Nach welchen Kriterien soll eine (angehende) Lehrkraft entscheiden, dass es in einer bestimmten Situation wichtig ist, für eine Reflexion „bereit“ zu sein? Wann wäre es besser, ganz absichtsvoll nicht zu reflektieren, aber zu analysieren und dennoch Reflexionen wertzuschätzen? Für uns ergibt sich hier eine Fülle von Fragen, deren Beantwortung für eine zielgerichtete Lehrerbildung zentral ist, die sich aber nur in einem längerfristigen Wechselspiel aus Theoriearbeit und empirischer Forschung klären lassen.

Unser Modell von Reflexivität (vgl. Abb. 1) ist letztendlich eine statische Beschreibung des Kompetenzgefüges einer (angehenden) Lehrkraft zu einem Zeitpunkt. Innerhalb und über die Phasen der Lehrerbildung hinweg ist es aber Ziel, einen *Kompetenzaufbau* anzulegen. Wenn eine Facette eines solchen Kompetenzaufbaus ist, dass (angehende) Lehrkräfte nach und nach befähigt werden, *in* Handlungssituationen zu reflektieren („in-action“), anstatt „nur“ im Nachgang zu diesen Situationen („on-action“: Schön, 1983; s.a. Altrichter, 2000), dann stellt sich die Herausforderung, Reflexionsanlässe „on-action“ so anzulegen, dass sie auch die Fähigkeit stärken, „in-action“ zu reflektieren (vgl. auch Leonhard & Abels, 2017, zur Annahme, dass Refle-

xion „in-action“ universitär nicht lehrbar sei). Hier deutet sich das hohe Potenzial von Forschung an, die sich nicht nur auf Erfassung reflexiver Kompetenz beziehen könnte, sondern auch auf bestimmte Wechselbeziehungen fokussiert. Die Untersuchung des Zusammenhangs von Reflexionen „on-“ und „in-action“ mag da besonders anspruchsvoll erscheinen, weil letzteres schwierig zu operationalisieren ist; sicher interessant wären aber auch Fragen, die sich auf den Zusammenhang von Reflexionen „on-action“ und Unterrichtsqualität, Unterrichtswahrnehmung der Lernenden und/oder Lernerträge der Lernenden beziehen. Ebenfalls zentral im Zusammenhang mit Kompetenzaufbau wäre die Untersuchung des oben bereits thematisierten Zusammenhangs von Reflexionen als Denkprozess und daran anschließender Performanz: Wie verändern bzw. stabilisieren sich Verhaltensweisen, Denkprozesse und/oder Dispositionen durch Reflexionen? Wie hängen diese Prozesse wiederum mit der Veränderung in reflexionsbezogenen Dispositionen und Denkprozessen zusammen? Dass aktuell einer großen Zahl von normativen Überlegungen zu Reflexion und Reflexivität ein nur vergleichsweise wenig ausgeprägter empirischer Forschungsstand gegenübersteht, erachten wir zwar als eine große, gleichzeitig aber auch ungemein spannende Herausforderung, die unsere Erkenntnisse zu Reflexion und Reflexivität in der und für die Lehrerbildung deutlich erweitern kann.

Literatur und Internetquellen

- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–97.
- Altrichter, H. (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In G.H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion* (S. 201–221). Innsbruck, Wien & München: Studien-Verlag.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4., überarb. u. erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aufschnaiter, C. v., Hofmann, C., Geisler, M., & Kirschner, S. (2019). Möglichkeiten und Herausforderungen der Förderung von Reflexivität in der Lehrerbildung. *SEMINAR*, 25 (1), 49–60.
- Bain, J.D., Ballantyne, R., Packer, J., & Mills, C. (1999). Using Journal Writing to Enhance Student Teachers' Reflectivity during Field Experience Placements. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5 (1), 51–73. <https://doi.org/10.1080/1354060990050104>
- Barnhart, T., & van Es, E. (2015). Studying Teacher Noticing: Examining the Relationship among Pre-service Science Teachers' Ability to Attend, Analyze and Respond to Student Thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45, 83–93. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.005>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching. A Framework for Analyzing the Literature*. Ottawa: Library and Archives Canada.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in Teacher Education: Issues Emerging from a Review of Current Literature. *Reflective Practice*, 16 (1), 123–141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Bengtsson, J. (1995). What Is Reflection? On Reflection in the Teaching Profession and Teacher Education. *Teachers and Teaching*, 1 (1), 23–32. <https://doi.org/10.1080/1354060950010103>

- Bengtsson, J. (2003). Possibilities and Limits of Self-Reflection in the Teaching Profession. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (3), 295–316. <https://doi.org/10.1023/A:1022813119743>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R.J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1994). *Reflection: Turning Experience into Learning*. New York: Nichols Publishing Company.
- Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66 (3), 261–271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Copeland, W.D., Birmingham, C., de la Cruz, E., & Lewin, B. (1993). The Reflective Practitioner in Teaching: Toward a Research Agenda. *Teaching and Teacher Education*, 9 (4), 347–359. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90002-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90002-X)
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA, & New York: D.C. Heath & Co.
- Forster, E. (2014). Reflexivität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 589–597). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_54
- 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* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hofer, B.K. (2017). Shaping the Epistemology of Teacher Practice through Reflection and Reflexivity. *Educational Psychologist*, 52 (4), 299–306. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1355247>
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Wong, F.K.Y. (2008). A Four-Category Scheme for Coding and Assessing the Level of Reflection in Written Work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/02602930701293355>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 29.08.2018. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. 29.08.2018. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.

- Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600523>
- Korthagen, F.A.J., & Wubbels, T. (1995). Characteristics of Reflective Practitioners. Towards an Operationalization of the Concept of Reflection. *Teachers and Teaching, 1* (1), 51–72. <https://doi.org/10.1080/1354060950010105>
- Lampert, M. (2010). Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education, 61* (1–2), 21–34. <https://doi.org/10.1177/0022487109347321>
- Larrivee, B. (2008). Development of a Tool to Assess Teachers' Level of Reflective Practice. *Reflective Practice, 9* (3), 341–360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Leonhard, T., & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V., & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 111–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T., & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4* (2), 240–270.
- Loughran, J.J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. London & Washington, DC: Falmer Press.
- Loughran, J.J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education, 53* (1), 33–43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards) (2016). *What Teachers Should Know and Be Able to Do*. Zugriff am 19.08.2018. Verfügbar unter: <https://www.nbpts.org/standards-five-core-propositions/>.
- Nguyen, Q.D., 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* (12), 1176–1189. <https://doi.org/10.1111/medu.12583>
- Praetorius, A.-K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K., & Klieme, E. (2014). One Lesson Is All You Need? Stability of Instructional Quality across Lessons. *Learning and Instruction, 31*, 2–12. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.12.002>
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Schneider, J. (2016). *Lehramtsstudierende analysieren Praxis. Ein Vergleich der Effekte unterschiedlicher fallbasierter Lehr-Lern-Arrangements*. Tübingen: Eberhard Karls Universität. Zugriff am 15.08.2018. Verfügbar unter: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/71843>. <https://doi.org/10.1024/1661-8157/a002526>; <https://doi.org/10.1024/1661-8157/a002307>
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review, 57* (1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Wenzlaff, T. (1994). Training the Student to Be a Reflective Practitioner. *Education*, 115 (2), 278–287.

Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Die Gießener Offensive Lehrerbildung wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1629 gefördert. Wir danken beiden Gutachter_innen für die sehr konstruktiven Rückmeldungen zum Beitrag.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis: Aufschnaiter, C. v., Fraij, A., & Kost, D., (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>

Eingereicht: 12.11.2018 / Angenommen: 01.07.2019 / Online verfügbar: 20.07.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Reflection and Reflexivity in Teacher Education

Abstract: In teacher education, the relevance of reflection is stressed as a means to deal with current challenges and to develop own teacher professionalism. The ability and willingness to reflect are, therefore, considered as central components of teacher competence. Even though a large number of overviews about research on reflection and reflexivity exist (inter alia Beauchamp, 2015; Clarà, 2015; Copeland, Birmingham, de la Cruz & Lewin, 1993; Nguyen, Fernandez, Karsenti & Charlin, 2014; Häcker, 2017), researchers also conclude that a shared or at least precise definition seems to be missing. The cooperation of different disciplines in the “Gießener Offensive Lehrerbildung” (GOL) has been used to establish a definition for reflection that is both precise and open for interpretation amongst different disciplines. We have furthermore operationalized reflection competence. In the paper, we elaborate our theoretical considerations and discuss challenges for inclusion of reflection in teacher education.

Keywords: reflection, reflexivity, reflection competence, teacher education