

Artikel erschienen in:

Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.)

Reflexion in der Lehrkräftebildung

Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär

(Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung ; 4)

2023 – 452 S.

ISBN 978-3-86956-566-8

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-59171>

Empfohlene Zitation:

Claudia von Aufschnaiter: Reflexive Professionalisierung: Zentral – Vielschichtig – Herausfordernd, In: Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.): Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 4), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 25–44.
DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-61895>



Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Reflexive Professionalisierung: Zentral – Vielschichtig – Herausfordernd

Claudia von Aufschnaiter¹

¹ Justus-Liebig-Universität Gießen,  0000-0002-6522-7084

ABSTRACT Ausgehend von der Diskussion um die *Zentralität* von Reflexionen in der Lehrkräftebildung wird die *Vielschichtigkeit* des Konstrukts *Reflexion* kritisch beleuchtet. Es wird darin einerseits ausgeführt, welche möglichen Konsequenzen die oft fehlende Trennschärfe des Reflexionsbegriffs haben kann. Ein Augenmerk wird dabei auch auf Bereitschaft zur Reflexion gelegt, z. B. in der Frage, ob es nicht sinnvoll ist, Reflexionen in bestimmten Situationen absichtsvoll zu vermeiden. Andererseits wird aufgezeigt, dass dem Reflektieren im Professionalisierungsprozess eine doppelte Funktion zukommt: *Lernen von Reflexion* und *Lernen durch Reflexion*; das Reflektieren ist also sowohl ein Mittel zur Erreichung spezifischer Professionalisierungsziele als auch ein eigenständiges Professionalisierungsziel. Im Beitrag wird zudem an verschiedenen Stellen auf die *Herausforderungen* eingegangen, die sich aus den jeweiligen Überlegungen für Forschung und Lehre ergeben.

KEYWORDS Reflexion, Reflexionskompetenz, Unterrichtsanalyse

1 ZENTRALITÄT DES REFLEXIONSBEGRIFFS

Es besteht grundsätzlicher Konsens darüber, dass Reflexionen insbesondere in der Professionalisierung von Lehrkräften, aber nicht nur dort, eine zentrale Rolle spielen (vgl. zahlreiche Beiträge zum Thema, z. B. in Reintjes & Kunze, 2022 und dem hier vorliegenden Band). Ganz allgemein werden dabei Reflexionen als analytische Denkprozesse über das Lehren und Lernen verstanden, aus denen Schlüsse für das Lehren und Lernen gezogen werden (z. B. Wyss & Mah-

ler, 2021). Als Grund für die Relevanz solcher Prozesse wird u. a. angeführt, dass das Reflektieren der Bearbeitung nicht standardisierbarer beruflicher Situationen dient (z. B. Helsper, 2001; 2021; Aeppli & Lötscher, 2016). In der entstehenden Unsicherheit können Reflexionen dazu beitragen, Prozesse zu hinterfragen und nach alternativen Zugängen zu suchen. Der reflexive Umgang mit wenig standardisierbaren Situationen ist zudem hilfreich, um gesellschaftliche Transformationen und damit einhergehende Herausforderungen für Schule und Unterricht zu bearbeiten: Das analytische und schlussfolgernde Nachdenken kann unterstützen, sich als Lehrkraft zu orientieren, zu positionieren und zu neuen Wegen der qualitätsvollen Bearbeitung der entstehenden Herausforderungen zu gelangen (Häcker, 2022). Reflexionen können damit immer auch einen Beitrag zur Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht leisten (Häcker, 2017) und sie sind ein Instrument, das lebenslange Lernen von Lehrkräften zu befördern (Baumert & Kunter, 2006). Prozesse des intensiven Nachdenkens über Gesellschaft, Schule, Unterricht und über das eigene Verhalten als Lehrkraft haben das Potential, zu neuen Einsichten, Überzeugungen und Verhaltensweisen zu führen, auch jenseits formalisierter Ausbildungsbemühungen in der Lehrkräftebildung. Entsprechend setzt die Kultusministerkonferenz (kurz KMK, 2019) normativ fest, dass Lehrkräfte ihren Beruf als „ständige Lernaufgabe“ verstehen und ihre Kompetenzen weiterentwickeln (KMK, 2019, Kompetenz 10, S. 14). Obwohl nicht zwingend ein konstitutives Element von Reflexionen, können – und sollten – sich diese auch dadurch auszeichnen, dass in ihnen „Theorie“ mit „Praxis“ verbunden wird (Leonhard & Rihm, 2011). Reflexion kommt damit die Funktion zu, Ereignisse („Praxis“) vor dem Hintergrund von theoretischen Überlegungen und existierender empirischer Evidenz („Theorie“) vertieft auszudeuten sowie Theorie und Empirie zielgerichtet zur Gestaltung von Praxis zu nutzen (u. a. Beiträge in Reintjes & Kunze, 2022 sowie grundsätzliche Überlegungen zur Relationierung von Theorie und Praxis z. B. in Caruso, Harteis & Gröschner, 2021; Gröschner, 2019). Vor dem Hintergrund dieser vielfältigen Gründe für das Reflektieren ist die Forderung nach dem „reflective practitioner“ (Altrichter, 2000; Schön, 1983) als Leitfigur für die Lehrkräftebildung sehr gut nachvollziehbar.

Der starken Betonung der Relevanz von Reflexionen stehen auch Arbeiten gegenüber, die sich kritisch bzw. fragend mit dem Konstrukt auseinandersetzen. Darin wird immer wieder der unscharfe Reflexionsbegriff kritisiert (Häcker, 2017; 2022; Leonhard, 2022; Wyss & Mahler, 2021 sowie einzelne Beiträge in Reintjes & Kunze, 2022), gleichzeitig lassen sich in der Forschung jedoch relativ selten klare Definitionen finden, die im jeweils berichteten Vorhaben konsequent umgesetzt werden (vgl. auch Abschnitt 2). Kritische Positionen betonen zudem, dass das Reflektieren *kein* Allheilmittel ist, mit dem sich alle Probleme des schulischen und unterrichtlichen Alltags lösen lassen (Hauser, 2021); es finden sich ferner Fragen zur Notwendigkeit des Lehrens und Lernens von Reflexion (Häcker, 2022;

Leonhard, 2022) sowie zur (Un-)Möglichkeit der Messung der Reflexionskompetenz (Labott & Reintjes, 2022). Auch in der *Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL)*, die Reflexivität als ein zentrales Konzept zugrunde legt,¹ wurden entsprechende Punkte kritisch diskutiert. Im Beitrag werden entsprechende Überlegungen aus zwei vorlaufenden Beiträgen (von Aufschnaiter et al., 2019; von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019) erneut aufgenommen und erweitert. Es ist dennoch bereits an dieser Stelle zu betonen, dass die eigenen Arbeiten zwei grundsätzlichen Beschränkungen unterliegen: Sie sind einerseits primär theoretisch-konzeptueller Natur und nehmen darin vermutlich nicht hinreichend empirische Befundlagen auf, die ihrerseits bestimmte theoretische Überlegungen in Frage stellen können und auch sollten. Andererseits sind die Arbeiten stark von einer naturwissenschaftsdidaktischen Sichtweise geprägt. Diese Prägung kann die Diskussionen um die Frage des Lehrens und Lernens von Reflexion durch den Rückbezug auf Konzepte des Experimentierens in den Naturwissenschaften als Unterrichtsmethode und als Lernziel (Vorholzer, 2017) zwar erweitern, nimmt gleichzeitig aber auch einen verengten Fokus ein, indem z. B. ein für Naturwissenschaftsdidaktik übliches Kompetenzverständnis (in Anlehnung an Weinert, 2001) zugrunde gelegt wird.

2 VIELSCHICHTIGKEIT DES REFLEXIONSVERSTÄNDNISSES

Das Konstrukt *Reflexion* ist insofern vielschichtig, als dass es definitorisch unterschiedliche Zugänge ermöglicht, die sich auch in der gesamten Vielfalt in Arbeiten zu Reflexion in der Lehrkräftebildung finden. Im Rahmen der Tagung wurden z. B. als zentrale Begriffe in den unterschiedlichen Beiträgen benutzt: *Reflexion*, *Unterrichtsreflexion*, *(Selbst-)Reflexion*, *Fremd- und Selbstreflexion*, *Erfahrungsreflexion*. Ergänzt werden könnte diese Liste vielleicht auch noch durch das Konzept der *Metareflexion* (Cramer et al., 2019). Es ist möglich, dass alle Begriffe das Gleiche meinen, vermutlich aber geht mit ihnen eine spezifische Nuancierung einher, die jedoch ohne eine genaue definitorische Fassung – und darin vorgenommene Abgrenzung zu ähnlichen Begriffen – kaum greifbar wird. Auch jenseits der Frage, wie *Reflexion* definitorisch gefasst wird, erweist sie sich als vielschichtig, weil sie einerseits einen Denkprozess umfassen kann (der *Prozess des Reflektierens*) und sich andererseits auf die Fähigkeit und Bereitschaft bezieht, diesen Denkprozess zu vollziehen (*Reflexionskompetenz*). Das Reflektieren kann

1 <https://www.uni-giessen.de/de/fbz/zentren/zfl/projekte/gol/publikationen/info/flyergolz-weinull> [02.01.2023]

deshalb sowohl als ein methodisches Element aufgefasst werden, um bestimmte professionelle Kompetenzen aufzubauen, aber auch selbst ein Kompetenzziel darstellen. Die hier angerissenen Facetten der Vielschichtigkeit des Reflexionsbegriffs werden in den folgenden Abschnitten erläutert, dabei wird diskutiert, welche Herausforderungen und Implikationen sich für Lehre und Forschung ergeben.

2.1 Ausschärfung eines Reflexionsbegriffs und dessen Erträge

In den üblichen Auslegungen von Reflexion als einen gedanklichen Prozess lässt sich klar als *Konsens* ausmachen, dass es sich aus definitorischer Sicht beim Reflektieren um vertieftes und lösungsorientiertes Nachdenken handelt (Aeppli & Lötscher, 2016; Häcker, 2017; von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019). In der Begrifflichkeit des ‚vertieft‘ lässt sich mindestens implizit die Forderung nach der Nutzung von Theorie und Empirie beim Nachdenken zur Einordnung, Erklärung/Begründung und zur zielgerichteten Weiterentwicklung erkennen; Hauser (2021, S. 28 f.) spricht in diesem Zusammenhang von „Referenzsystemen“. Gleichzeitig ist die Forderung des Rückbezugs auf Theorie/Empirie als *definitorisches* Merkmal von Reflexionen problematisch: Was ist, wenn in lösungsorientierten und im Grundsatz vertiefend angelegten Prozessen des Nachdenkens zwar differenziert, aber ohne Rückbezug auf Theorie/Empirie argumentiert wird? Handelt es sich dann nicht mehr um eine Reflexion oder ist es nur eine oberflächliche bzw. qualitativ minderwertige Reflexion? Der definitorische Ansatz, dass Reflexionen durch Lösungsorientierung gekennzeichnet sind, ist ebenfalls nicht ohne Herausforderungen: Was ist, wenn kein Lösungsvorschlag gemacht wird oder gar ad hoc nicht gemacht werden kann? Auch hier ist fraglich, ob es sich dann überhaupt noch um eine Reflexion handelt oder „nur“ die Qualität der Reflexion verringert ist.

Als ein zentraler Dissens in gegenwärtigen Auslegungen von Reflexion erweist sich die Frage, ob eine weitere Spezifizierung des vertieften, lösungsorientierten Nachdenkens vorgenommen wird. Hier gehen manche Arbeiten davon aus, dass die Begrifflichkeit der Reflexion nur für solches analytisches Nachdenken verwendet werden sollte, das eine *internale*, auf die eigene Person gerichtete Orientierung aufweist (Gruber, 2021; von Aufschnaiter et al., 2019; von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019). Die Lösungsorientierung ist in dieser Auslegung von Reflexion auf die Stabilisierung und Weiterentwicklung des *eigenen* Handelns und Denkens gerichtet. Eine mögliche Definition von Reflexion, die diese Auslegung aufgreift, könnte lauten (vgl. Definitionsvorschläge in von Aufschnaiter et al., 2019; von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019):

Reflexion ist ein gedanklicher Prozess, in dem erstellte Produkte, beobachtete Ereignisse und eigene Vorstellungen/Überzeugungen/Einstellungen/Bereitschaften ... analysiert werden, mit dem (primären) Ziel, sich selbst weiterzuentwickeln.

Im Kontrast zu internaler Orientierung können analytische Nachdenkprozesse auch *external* orientiert sein, sich also auf die Weiterentwicklung einer anderen Person (z. B. Schüler:in, fremde Lehrkraft), auf die Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterial oder auf die Optimierung bestimmter Prozesse/Abläufe richten, ohne dass zwingend gleichzeitig die eigene Weiterentwicklung absichtsvoll adressiert wird (vgl. Beispiele zu externaler vs. internaler Orientierung in Tab. 1). Begrifflich könnte hier z. B. von ‚Feedback‘, ‚Beratung‘, ‚Diagnostik‘ oder ‚Problemlösen‘ gesprochen und damit zwischen Denkprozessen mit externaler Orientierung weiter differenziert werden. Die auf der Tagung in manchen Beiträgen verwendete Begriffspaarung *Selbstreflexion* vs. *Reflexion* bzw. (*Selbst-*)*Reflexion* scheint die hier vorgeschlagene Unterscheidung zwischen internaler Orientierung (*Selbstreflexion*) und externaler Orientierung (*Reflexion*) aufzunehmen.

Tabelle 1 Beispiele von Aussagen und deren Zuweisung zu einem externalen (breiten) vs. internalen (engen) Reflexionsverständnis

Analyse mit externaler Orientierung	Analyse mit internaler Orientierung
<p>„Ich hab’ dann ja die Ergebnisse der Experimentierphase sammeln wollen. Da kamen vor allem Beschreibungen der Experimente, aber keine Erkenntnisse wie, also, wie ‚das ist unabhängig von der Reibung‘. Der Versuch hilft den Schüler:innen nicht. Ich muss nochmal überlegen, welcher Versuch für die besser zeigt, dass die Reibung keine Rolle spielt.“</p>	<p>„In der Experimentierphase haben die Schüler behauptet, dass der Strom verbraucht wird. Ich hatte das vorher schon bedacht, aber das von mir genutzte Experiment hat diese Vorstellung eher verstärkt. Ich habe da unterschätzt, wie sehr Erfahrung prägt, das müsste ich beim nächsten Mal mehr bedenken.“</p>
<p>„Also, wenn ich da auf die kognitive Aktivierung schaue. Die Lehrkraft fragt ja, was die Schüler für Hypothesen haben. Da melden sich auch ganz viele. Was ich gut finde. Und ich finde auch gut, dass die Lehrkraft nicht gleich sagt, was richtige und was falsche Hypothesen sind. Sie hätte aber an der Tafel sammeln können, was gesagt wurde, damit es allen für das folgende Experiment präsent bleibt.“</p>	<p>„Kognitive Aktivierung heißt ja nicht Aktivität. Der fragt gar nicht, wie die Schülerinnen auf die Idee gekommen sind. Ich denk das auch immer ganz leicht ‚Hauptsache, die tun was‘. Aber das ist es ja nicht. Da müsste ich mir angewöhnen, noch mehr nachzufragen.“</p>
<p>„Ich hab’ den Versuch so aufgebaut, wie er in [wiss. Paper] beschrieben ist. Ich konnte die Ergebnisse aber nicht reproduzieren, der Peak war sehr schwach. Ich habe jede Komponente einzeln geprüft, das scheint grundsätzlich alles in Ordnung zu sein. Als nächstes würde ich die Lichtquelle austauschen, um zu prüfen, ob dort die Fehlerquelle liegt.“</p>	<p>„Ich hab’ den Versuch so aufgebaut, wie er in [wiss. Paper] beschrieben ist. Ich konnte die Ergebnisse aber nicht reproduzieren, der Peak war sehr schwach. Ich war dann ziemlich ratlos, wie ich eigentlich jetzt rausfinden soll, was das Problem ist. Ich habe da schlicht überhaupt keine Routine, ich müsste mal die anderen fragen, wie die das machen.“</p>

Eine begriffliche Zusammenführung der Gruppe external gerichteter analytischer Prozesse einerseits und der Reflexion als internal gerichteter Prozess andererseits (z. B. in Kulgemeyer et al., 2021) kann zu Herausforderungen in Ausbildung und Forschung führen: Viele analytischen Prozesse sind schulisch relevant (Reflexion, Beratung, Feedback, Diagnostik oder andere Prozesse mit dem Ziel der Material-/Prozessoptimierung), nicht immer aber sind alle gleichermaßen in einer bestimmten Situation das passende Mittel. Ein Individuum sollte also diese Nachdenkprozesse kompetent anlegen können, aber auch zielgerichtet entscheiden können, welcher Prozess wann situationsangemessen ist. Ohne eine begriffliche Unterscheidung ist es aber nicht möglich zu diskutieren, wann sich welcher Prozess besonders anbietet. Es ist zudem anzunehmen, dass es auch so etwas wie ein „zu viel“ des analytischen Nachdenkens gibt, das lähmen oder verunsichern kann; das gilt in besonderer Weise für die internal orientierte Reflexion, die vom Individuum auch als bedrohlich erlebt werden kann (Häcker, 2017; Neuweg, 2017; 2021). Insbesondere das analytische Nachdenken mit innerer Orientierung braucht deshalb möglicherweise Distanz von der unmittelbaren Handlungs- (und Bewertungs-)Situation (Leonhardt, 2022). Selbst dann, wenn eine (angehende) Lehrkraft auf hohem Niveau internal orientiert reflektieren kann, ist sie also evtl. gut beraten, das in einer bestimmten Situation *nicht* zu tun, weil sie z. B. Nachteile erwartet (für die Bewertung), der mit Reflexion einhergehenden Unsicherheit ausweicht oder ein anderes Ziel, z. B. Diagnostik, als wichtiger erachtet. Ausbleibende Reflexion kann bei genauer Betrachtung sogar ein Indikator dafür sein, dass eine (angehende) Lehrkraft erfasst, dass es in einer bestimmten Situation im Kern gar nicht um sie selbst geht, sondern es (zunächst einmal) darauf ankommt, sich um die Weiterentwicklung von anderen zu kümmern. In diesem Sinne finden sich Arbeiten, die von einer *niedrigen* Reflexionsqualität sprechen, wenn sich *vermehrt Selbstbezüge* finden lassen (vgl. Wyss & Mahler, 2021). Ein breiter Reflexionsbegriff, der nicht zwischen internaler und externaler Orientierung unterscheidet, ist somit problematisch, wenn es um die Frage der Kompetenzerfassung geht, weil – je nach Fokus der bewertenden Person – die interne Orientierung mal zentral oder auch mal eher unerwünscht ist. Zudem bleibt unklar, was aus fehlender internaler Orientierung, falls sie erwünscht ist, geschlossen werden kann (z. B. Unkenntnis der Unterscheidung, absichtliches Ausweichen zum Selbstschutz oder unbemerktes Ausweichen, absichtliche externe Orientierung). Zudem kann aus hochwertigen external gerichteten Analysen nicht darauf geschlossen werden, dass auch die interne Orientierung gelingt. Letztere ist aber eine unverzichtbare Voraussetzung für die Forderung von Reflexion als Mittel der lebenslangen Professionalisierung (vgl. Abschnitt 1) und sollte deshalb in Ausbildung und Forschung auch spezifisch adressiert werden. ‚Spezifische Adressierung‘ kann hier auch umfassen, explizit mit (angehenden) Lehrkräften darüber zu diskutieren, inwiefern und wann Reflexion als internal

orientierter Prozess zentral ist und wann der Eindruck entsteht, dass diesem Prozess absichtlich oder unabsichtlich ausgewichen wird (von Aufschnaiter et al., 2019).

Während der erste definitorische Dissens die Breite der Ziele von Reflexion betrifft – alles vertiefte, lösungsorientierte Nachdenken oder nur solches mit internaler Orientierung – verweist ein zweiter Dissens auf eine *Verengung des Anlasses* von Reflexion: Reflexion wird in der Lehrkräftebildung dort betrachtet, wo es um den eigenen oder fremden *Unterricht* geht (vgl. die in diesem Band vorgestellten Vorhaben). Diese Verengung erscheint auch deshalb plausibel, weil sie häufig mit einer fehlenden Unterscheidung der Orientierung (internal, external) zusammenläuft, gleichzeitig aber doch ein gewisses Maß an Spezifizierung anstrebt; entsprechend unterscheiden einzelne Beiträge auf der Tagung zwischen *Fremd-* und *Selbstreflexion*. Selbst in der Lehrkräftebildung ist eine solche Verengung des Anlasses einer Reflexion problematisch, weil damit eine Reihe von Lern- und Übungsmöglichkeiten verschlossen werden und mehr noch, Reflexion als *grundsätzlicher* Prozess des kritischen Hinterfragens des eigenen Vorgehens und Denkens auch jenseits von Schule und Unterricht in den Hintergrund tritt. Werden Reflexionen so konzeptualisiert, dass sie zum Ziel die eigene Weiterentwicklung haben (internale Orientierung, Beispiele in Tab. 1, rechte Spalte), dann sind sie fast zwangsläufig integrales Element von Lernprozessen (vgl. Abschnitt 2.2). Damit eröffnen sich für die erste Phase der Lehrkräftebildung auch jenseits der Bearbeitung videographierter und realer Unterrichtsbeispiele vielfältige Gelegenheiten in den Bildungswissenschaften, den Fachdidaktiken *und* im Fach, das Reflektieren zum Bestandteil der Ausbildung zu machen, was möglicherweise der z. T. konstatierten geringen Qualität von Reflexionen entgegenwirkt (z. B. Wyss & Mahler, 2021). Reflexionen können z. B. dort eine Rolle spielen, wo das eigene fachliche Lernen oder das eigene Problemlöseverhalten (vgl. Tab. 1, Zeile 3 und darin die rechte Zelle) analytisch betrachtet und Schlüsse für das Weiterlernen gezogen werden. Gleichzeitig erlaubt ein spezifisches Reflexionsverständnis, andere analytische Denkprozesse gezielt zu unterscheiden und zu adressieren, um auch Räume zu eröffnen, qualitativ hochwertig und lösungsorientiert zu denken, ohne aber unmittelbar die eigene Professionalität in Frage zu stellen (von Aufschnaiter et al., 2019).

2.2 Lernen von und Lernen durch Reflexion

Im Professionalisierungsprozess einer Lehrkraft hat Reflexion eine doppelte Funktion: Einerseits sollen Lehrkräfte als Ergebnis ihrer Professionalisierung über Reflexionskompetenz verfügen (*Reflexion als Lernziel*), andererseits kann Reflexion den Kompetenzaufbau zu dieser Kompetenz, aber auch zu anderen

professionellen Kompetenzen, befördern (*Reflexion als Methode* zum Kompetenzaufbau). Das Lernen von Reflexion (Lernziel) und das Lernen durch Reflexion (Methode) wird sich zwar nicht vollständig losgelöst voneinander entfalten, gleichzeitig ist aber anzunehmen, dass das angeleitete Reflektieren als Methode nicht automatisch dazu führt, dass (angehende) Lehrkräfte in der Lage sind, von sich aus hochwertig zu reflektieren. Dem eigenständigen, Reflektieren ohne Anleitung sollte somit eine instruktionale Phase vorauslaufen, in der Regeln für das bzw. Vorgehensweisen beim Reflektieren im Besonderen und ggf. auch Analysieren im Allgemeinen erarbeitet werden (vgl. eine analoge Diskussion um das Experimentieren im naturwissenschaftlichen Unterricht als Methode und als Lernziel mit der Notwendigkeit der Explizierung von Regeln des sachangemessenen und zielführenden Experimentierens, Vorholzer, 2017). Eine solche Phase ist auch dann erforderlich, wenn angenommen wird, dass eigentlich alle Erwachsenen über basale reflexive Fähigkeiten verfügen (Leonhard, 2022). Auch dann ist nicht zwingend davon auszugehen, dass diesen Personen immer vollständig klar ist, auf der Basis welcher Regeln sie reflektieren. Es bleibt deshalb auch offen, welche Möglichkeiten der Verbesserung des Reflexionsprozesses sich ergeben oder anders ausgedrückt: Das Reflektieren über die eigenen Reflexionsprozesse wird durch möglicherweise fehlende Kenntnis von Theorie über Reflexion behindert.

2.2.1 Lernen von (qualitativ hochwertiger) Reflexion

Um den Aufbau einer möglichst hohen Reflexionskompetenz zu unterstützen, kann eine Orientierung am oben ausgeführten Konsens hilfreich sein: Damit (angehende) Lehrkräfte absichtsvoll vertiefend und lösungsorientiert nachdenken, sollten sie wissen, was solches Nachdenken *strukturell* kennzeichnet. Die Vertiefung des Nachdenkens kann sich zudem entlang bestimmter *inhaltlicher* Merkmale entfalten. Beides zusammengenommen (Struktur/Inhalt) kann genutzt werden, um Reflexionen absichtsvoll auf einem hohen Qualitätsniveau anzulegen bzw. um zu erfassen, welche Qualität Reflexionen haben und wo Potential für die Weiterentwicklung der Reflexionskompetenz liegt.

Als *strukturelle Merkmale* einer Reflexion werden häufig Schritte, Komponenten und/oder Leitfragen thematisiert bzw. für die Unterstützung von Reflexionsprozessen benutzt. Im ALACT-Modell von Korthagen (2001, S. 62) werden z. B. als Schritte (1) *Action*, (2) *Looking back on the action*, (3) *Awareness of essential aspects*, (4) *Creating alternative methods of action* und (5) *Trial* unterschieden. In Anlehnung an Aepli und Lötscher (2016) schlagen von Aufschnaiter, Fraij und Kost (2019) Komponenten für den Reflexionsprozess vor: Beschreibung einer *Beobachtung*, Ableitung einer *Deutung*, Bedenken möglicher *Ursachen* und Formulieren einer *Konsequenz*. Sie betonen, dass diese Komponenten den Pro-

zess des Reflektierens strukturell anleiten, aber nicht zwingend in einer spezifischen Reihenfolge bedacht werden müssen. Zudem ist es möglich, dass sich in bestimmten Situationen eine der Komponenten nicht inhaltlich füllen lässt. Die Komponenten entsprechen einerseits weitgehend typischen Teilprozessen naturwissenschaftlicher Untersuchungen (Arnold et al., 2017; Pedaste et al., 2015). Andererseits lassen sie sich Denkprozessen zuweisen, die in Modellen des *Noticing* oder der *Professionellen Wahrnehmung* beschrieben werden. Hier wird oft von *Wahrnehmen* (Beobachtung), *Interpretieren* (Deutung, Ursache) und *Entscheiden* (Konsequenz) gesprochen („PID-Modell“, Kaiser et al., 2015). Diese Ähnlichkeitsbeziehung zwischen verschiedenen Modellen, deren gemeinsamer Kern das Strukturieren analytischer Aktivität ist, kann dazu beitragen, dass in unterschiedlichen Kontexten thematisierte analytische Zugänge von angehenden Lehrkräften als wiederkehrender Zugang erlebt werden und dadurch eine bessere Verankerung finden.

Einen etwas anderen Zugang zur Strukturierung einer Reflexion liefert das Feedback-Modell von Hattie und Timperley (2007), das sich an drei Leitfragen orientiert: (1) *Where am I going* – was ist das Lernziel/welcher Zustand soll erreicht werden? (2) *How am I going* – was ist mit Blick auf das Ziel erreicht/fehlt noch und wie ist der Fortschritt? (3) *Where to next* – was sollte als Nächstes gelernt und getan werden? Die Attraktivität dieses aktuell für Reflexion noch wenig adaptierten Modells liegt zum einen in der klaren Fokussierung auf interne Orientierung. Zum anderen wird vor allem dort auch der Bezug auf jeweils adressierte Kompetenzen sichtbar, zu denen Weiterentwicklung erfolgen soll (Leitfrage 1). Für das Lernen von angehenden Lehrkräften könnte dagegen etwas problematischer sein, dass die Leitfragen zumindest gegenwärtig primär im Kontext von Feedback diskutiert werden und damit etwas weniger Potential haben, zu einem wiederkehrenden Lerngegenstand in der Vielfalt möglicher analytischer Aktivitäten zu werden.

Mithilfe von Schritten, Komponenten oder Leitfragen lässt sich bereits überlegen, wie eine Stufung in der Qualität aussehen könnte: Denkbar ist z. B., dass Reflexionen eine niedrige Qualität haben, wenn ihnen bestimmte Schritte/Komponenten oder Leitfragen fehlen (z. B. keine Konsequenz abgeleitet wird oder Deutungen nicht mit Beobachtungen gestützt werden; entsprechende Modelle z. B. in Stender et al., 2021). Auch die Frage, ob einzelne Schritte/Komponenten oder Leitfragen überhaupt einen inhaltlichen Zusammenhang zeigen, könnte einen Ausgangspunkt für Qualitätsstufen bilden. Qualitätsüberlegungen, die sich auf *inhaltliche Merkmale* beziehen, sind demgegenüber deutlich vielfältiger und können hier deshalb nur angerissen werden (von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019; Stender et al., 2021). In Anlehnung an die angenommene Funktion von Reflexion, dass in ihr Produkte, Ereignisse oder (Denk-)Prozesse („Praxis“) vor dem Hintergrund von Theorie und Empirie durchdrungen werden (vgl. Abschnitt 1),

lässt sich Qualität z. B. über den Grad dieser Bezugnahme beschreiben (Stufung entlang z. B. *fehlend – Schlagwort – ausführlich*). Damit einher geht eine weitere Qualitätsfacette, die sich auf die Vielfalt genutzter Theorie/Empirie bezieht und/oder am Grad der Abwägung/Kontrastierung unterschiedlicher (theoretischer) Überlegungen festgemacht wird (vgl. das Konzept der Metareflexivität in Cramer et al., 2019). Die Tiefe einer Reflexion könnte z. B. über den Grad der Differenziertheit vorgenommener Überlegungen erfasst werden (Stufung z. B. entlang *dichotom wertend – partiell ausführend – komplex ausführend*). Zuletzt, und vielleicht sogar besonders zentral, wenngleich vermutlich noch wenig Gegenstand von Forschung, wäre die Frage der sachlichen Angemessenheit des Inhalts der Reflexion und/oder die Passung des Inhalts zu der real vorliegenden Situation. Auch unter der Annahme, dass es sich beim Reflektieren um deutungshaltige Aktivitäten handelt, sind die darin verhandelten Inhalte sicher nicht als beliebig zu betrachten; mindestens gilt dies für die Darstellung und Nutzung von Theorie/Empirie.

Eine möglichst genaue Beschreibung von strukturellen und inhaltlichen Qualitätsmerkmalen ist notwendig, weil sie eine Voraussetzung dafür darstellt, (angehenden) Lehrkräften Ansätze an die Hand zu geben, wie sie ihre Reflexionen (oder allgemein analytischen Prozesse) verbessern können. Strukturelle Merkmale sind ferner grundsätzlich notwendig, um dem reflexiven bzw. analytischen Nachdenken ein Grundgerüst zu geben, an dem sich (angehende) Lehrkräfte orientieren können. Ohne eine genaue Beschreibung von Qualitätsmerkmalen ist zudem die Erfassung von Reflexions- (oder Analyse-)Kompetenz, mit oder ohne dem Anliegen der Bewertung, nicht fundiert möglich. Besonders hier ergeben sich aber verschiedene Herausforderungen: Nicht jede Situation lässt jedes Qualitätsmerkmal auf einer hohen Stufe zu. Insbesondere, wenn Fragen der Weiterentwicklung oder Messung der Qualität von Reflexion bearbeitet werden sollen, ist somit immer auch zu klären, was eigentlich das *situationsangemessene* „Maximum“ ist. Das ist besonders dort schwierig zu ermitteln, wo auf die Situation, zu der reflektiert wird, von anderen Personen (z. B. Ausbilder:innen) gar kein Zugriff möglich ist oder die Situation so flüchtig ist, dass keine objektivierbaren Beobachtungsdaten zur Verfügung stehen (z. B. ein Protokoll). Insbesondere die Kompetenzmessung wird auch dadurch erschwert, dass bestimmte Merkmale (z. B. der Struktur) hoch ausgeprägt sein können, andere aber niedrig ausfallen (z. B. wenig Tiefe, wenig Breite). Was „wiegt“ in einem zusammenfassenden Urteil von Reflexionskompetenz dann mehr? Ist (dann) überhaupt zulässig, von „der“ Reflexionskompetenz zu sprechen? Es könnten auch fast alle Merkmale hoch ausgeprägt sein, inhaltlich aber wird etwas berichtet, das vergleichsweise eindeutig fehlerhaft ist (z. B. Theorie nicht angemessen wiedergibt und/oder nutzt). Wie ist das dann zu gewichten? Schließlich stellt sich die Frage, wie damit umzugehen ist, wenn Reflexion mit internaler Orientierung ge-

fordert ist, aber „nur“ auf hohem Niveau mit externer Orientierung analysiert wird bzw. eine Attribuierung vorgenommen wird, die die Ursachen für Ereignisse außerhalb der eigenen Person sucht. Gerade hier zeigt sich, dass eine präzise Definition von Reflexion wichtig ist, dennoch bleibt die Kompetenzmessung anspruchsvoll.

2.2.2 Lernen durch Reflexion

Reflexion als Methode hat grundsätzlich das Potential, zum Aufbau verschiedener professioneller Kompetenzen beizutragen. Im Gefüge professioneller Kompetenzen werden in neueren Modellen besonders Planungskompetenz, Unterrichtskompetenz und Reflexionskompetenz betont (Carlson et al., 2019), aber auch deren empirische Trennbarkeit diskutiert (Vogelsang, Kulgemeyer & Riese, 2022). Mit Rückbezug auf die Kompetenzdefinition von Weinert (2001, S. 21 f.) kann unter Planungskompetenz das Wissen, die Fähigkeiten und die Bereitschaft zur theoretisch fundierten bzw. begründeten, auf Lern- und Erlebensprozesse sowie Lernergebnissen von Schüler:innen ausgerichtete Unterrichtsplanung verstanden werden. Unterrichtskompetenz umfasst Wissen, Fähigkeiten und die Bereitschaft zum schülerorientierten, adaptiv und qualitativ hochwertigen (Fach-) Unterricht. Reflexionskompetenz wäre in Anlehnung an die hier im Beitrag vertretene Unterscheidung zwischen Analysen mit internaler vs. externer Orientierung eine Teilmenge der Analysekompetenz, die wiederum Wissen, Fähigkeiten und die Bereitschaft zum lösungsorientierten Durchdringen von vorliegenden Produkten, Ereignissen und – in der engeren Auslegung als Reflexion – *eigenen* Vorstellungen, Einstellungen, Überzeugungen und Bereitschaften umfasst.

Zu allen drei zuvor genannten Kompetenzen kann das Reflektieren einen Beitrag für den Kompetenzaufbau leisten. (Angehende) Lehrkräfte können z. B. ihre Unterrichtsplanung analytisch betrachten und dabei hinterfragen, welche eigenen Vorstellungen und Überzeugungen zum Lehren und Lernen sich darin manifestieren. Vielleicht fällt dabei auf, dass der Aktivität von Schüler:innen zwar bereits viel Raum gegeben wird, diese aber eher im Sinne einer oberflächlichen Beschäftigung anstatt einer tiefenorientierten kognitiven Aktivierung (Praetorius et al., 2018) verstanden wird. Auch die eigenen Reflexionsprozesse könnten Gegenstand reflexiver Betrachtungen werden, um z. B. zu hinterfragen, ob es in angemessener Weise gelingt, mögliche Ursachen gelingender und misslingender Lehr-/Lern- und Kommunikationsprozesse auch in der eigenen Person als Lehrkraft zu suchen. In der Durchdringung von durch fremde Lehrkräfte gehaltenem Unterricht (z. B. als Video oder Transkript in der ersten Phase der Lehrkräftebildung präsentiert) können Reflexionen sowohl einen Beitrag zum Aufbau analytischer Kompetenz als auch zum Aufbau von Reflexionskompetenz leisten. In

ersterem Fall könnte eine (angehende) Lehrkraft z. B. im Nachgang zur Analyse des Unterrichts der fremden Lehrkraft die eigene Analyse hinterfragen und darin z. B. darauf fokussieren, wo eine Verbindung zu Theorie/Empirie ausbaufähig wäre. Im letzteren Fall könnte eine Lehrkraft sich zunehmend zu eigen machen, auch im Falle der Beobachtung von fremdem Unterricht darüber nachzudenken, welche Konsequenzen sich für das eigene Verhalten als Lehrkraft aus der Analyse ergeben. Gerade dieses letzte Beispiel zeigt aber, dass das Lernen durch Reflexion entweder voraussetzt, dass zumindest ein basales Niveau Reflexionskompetenz vorliegt – hier zumindest die Kenntnis, dass Reflexion das Ableiten von ‚Lösungen‘ (Konsequenzen) für die eigene Professionalisierung erfordert – oder aber der Reflexionsprozess vorstrukturiert wird. Dies könnte z. B. durch eine explizite Aufforderung erfolgen, über Konsequenzen aus der Unterrichtsanalyse für die eigene Professionalität nachzudenken.

2.2.3 Verzahnung des Lernens von Reflexion und durch Reflexion

Obwohl die Unterscheidung zwischen Reflexion als Kompetenz und Reflexion als Denkprozess (u. a. zum Aufbau von Reflexionskompetenz) vermutlich eingängig ist, wäre kritisch zu hinterfragen, ob in Vorhaben, in denen Reflexionskompetenz untersucht oder bewertet wird, auch ein substanzieller Beitrag zum Aufbau dieser Kompetenz geleistet wurde bzw. das Fehlen entsprechender Instruktion als Ursache für evtl. niedrig ausfallende Kompetenz diskutiert wird. Reflexionskompetenz entsteht nicht (alleine) dadurch, dass reflektiert wird.² Der Aufbau dieser Kompetenz erfordert *explizite Instruktion* (analog zum Aufbau experimenteller Kompetenz, Lazonder & Egberink, 2014). Die Instruktion sollte die begriffliche Klärung (Reflexion vs. andere analytische Aktivitäten oder ein anderweitig präzisiertes Reflexionsverständnis), eine mögliche Strukturierung reflexiven Vorgehens sowie Qualitätskriterien umfassen und ggf. auch Kriterien für die Entscheidung dazu, wann das Reflektieren und wann andere Arten der Analyse zielführend sind. Erst, wenn entsprechende Aspekte instruktional bearbeitet sind, lässt sich überhaupt erwarten, dass Reflexionskompetenz im Sinne absichtsvoller Performanz sichtbar wird.

Der Aufbau von Reflexionskompetenz wird neben expliziter Instruktion auch von vielfältigen und (zunächst) vorstrukturierten Übungsgelegenheiten profi-

² In analoger Weise ist die Tatsache, dass viele Menschen täglich kochen, kein Garant dafür, dass das gekochte Essen gut schmeckt. Manche Menschen mögen sich nach und nach zentrale Kochregeln erschließen (z. B. durch reflexives Hinterfragen der geschmacklichen Qualität der erstellten Gerichte vor dem Hintergrund des Kochprozesses und zielgerichteten Prozessen des Ausprobierens), andere aber bemerken diese Regeln nicht.

tieren, die die explizite Instruktion zum Reflektieren auch vorbereiten können. Analytische Aktivitäten können durch das Vormachen reflexiven Vorgehens und/oder Leitfragen im Sinne des Scaffoldings (Reiser & Tabak, 2014) vorstrukturiert werden. Diesem Vorgehen bzw. den Leitfragen können parallel oder zu einem späteren Zeitpunkt Schritte oder Komponenten explizit zugewiesen werden oder zur Übung die Zuweisung eingefordert werden. Möglich ist auch, mithilfe von Prompts an zentrale Theorieelemente oder an das Strukturieren entlang von Schritten/Komponenten/Leitfragen zu erinnern. Hier könnte weitere Forschung helfen, besser zu verstehen, welche Scaffolds oder Prompts einen substanziellen Beitrag zur Qualitätsverbesserung von Reflexionen und zur Stabilisierung dieser Qualität als Kennzeichen von Reflexionskompetenz leisten. Unsere eigenen Arbeiten legen nahe, dass bereits die Erinnerung an Komponenten auf der Schlagwortebene zu einer erkennbaren strukturellen und partiellen inhaltlichen Qualitätsverbesserung führen (Kost, 2020). Wichtig ist zudem sicher auch Feedback zur Qualität der erstellten Produkte, die aus Analyse oder Reflexion hervorgehen (u. a. Mientus et al., 2021). Das Feedback könnte dabei im Sinne eines Doppeldeckers (Wahl, 2002) fungieren, indem es selbst entlang angeregter bzw. intendierter Schritte/Komponenten oder Leitfragen strukturiert ist und ggf. dies auch expliziert.

In der Verzahnung von expliziten Lerngelegenheiten zum Aufbau von Reflexionskompetenz und „nur“ reflexiv angelegter Lerngelegenheiten kann in der Lehrkräftebildung an unterschiedlichen Stellen das Reflektieren zum Gegenstand werden. Beispielsweise könnte die instruktionale Erarbeitung zentraler struktureller und inhaltlicher Qualitätsmerkmale von Reflexion in den Fachdidaktiken lokalisiert sein, darauf abgestimmt aber in den Bildungswissenschaften und im Fach strukturierte Übungsgelegenheiten angeboten werden, die diesen Merkmalen Rechnung tragen, ohne sie zwingend explizit zum Gegenstand zu machen. So könnten Studierende z. B. im Fach kleinere Selbsttestungen durchführen und dann angeregt werden, entlang von Leitfragen über ihr Testergebnis (was wird schon gut gekannt, was scheint noch nicht gut erfasst zu sein) und notwendige nächste fachbezogene Lern-/Übungsschritte nachzudenken. Die Leitfragen könnten so formuliert sein, dass in ihnen Schritte/Komponenten einer Reflexion erkennbar sind, diese aber entweder gar nicht bearbeitet oder an anderer Stelle wieder aufgegriffen werden. Entsprechend könnte die zweite Ausbildungsphase Übungsgelegenheiten zum Reflektieren aufgreifen, erweitern und vertiefen. Mit diesen Potentialen von Reflexion in der Breite der Ausbildung gehen aber unterschiedliche Herausforderungen einher: Einerseits müssten in der Ausbildung sowohl horizontal (Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, Fach) als auch vertikal (phasenübergreifend) Abstimmungsprozesse zu gewählten Modellen, instruktionalen Zuständigkeiten und Möglichkeiten der Unterstützung erfolgen. Eine Herausforderung, deren Bearbeitung sich angesichts der Zentralität des Konstrukts

sicher lohnt. Andererseits ist zu klären, welche Theorien und empirischen Befundlagen beim Reflektieren herangezogen werden sollen und an welchen Stellen diese in der Ausbildung explizit thematisiert und geübt werden. Hier scheint auch deutlich mehr Forschung dazu notwendig, wie Theorie gelernt und stabilisiert wird und welche Erwartungen an die (kritisch abwägende) Nutzung von Theorie sich tatsächlich empirisch einlösen lassen.

3 ZUSAMMENFASSUNG UND MÖGLICHE KONSEQUENZEN

Im Beitrag wird dafür plädiert, Reflexion nicht nur klar zu definieren, sondern diese dabei auch von anderen analytischen Aktivitäten zu unterscheiden: Reflexion als Analyse mit internaler, auf die Stabilisierung und Weiterentwicklung gerichteter Zielstellung. Diese Konturierung von Reflexion erscheint besonders deshalb relevant, weil insbesondere das Infragestellen des eigenen Erlebens, Denkens und Handelns verunsichern kann und deshalb vielleicht bewusst oder unbewusst in bestimmten Situationen vermieden wird, obwohl sich möglicherweise in diesen Situationen eine interne Zielstellung anbietet. Die Unterscheidung kann hier einerseits helfen, klar aufzufordern, einen internalen Fokus einzunehmen bzw. (entlastend) zu betonen, dass externale Orientierung ausreicht. Erst dann kann zudem kritisch hinterfragt werden, warum die interne Orientierung ausbleibt und Kontexte identifiziert werden, die besonders gut unterstützen, dass die interne Orientierung eingenommen wird (z. B. bewertungsfreie Situationen). Ein begrifflich geschärftes Reflexionskonstrukt könnte zudem einen Beitrag dazu leisten, professionelle Kompetenzen stärker zu konturieren, anstatt verschiedene Facetten unter einem breiten Reflexionsbegriff zu subsumieren und damit in Lehre und Forschung schwer fassbar zu machen. In den KMK-Standards für die Bildungswissenschaften (2019) bieten sich z. B. für manche Standards die Begriffe „diskutieren“, „analysieren“ oder „diagnostizieren“ besser an als die gewählte und auf Reflexion bezogene Begrifflichkeit.

Trotz der im Beitrag vorgeschlagenen Eingrenzung des Reflexionsbegriffs wurde gleichzeitig dafür plädiert, das Reflektieren nicht nur auf den Kontext Schule und insbesondere Unterricht (eigener oder fremder) zu beschränken, sondern die Breite möglicher Anlässe in den Blick zu nehmen, um das Reflektieren sowohl als Mittel des Kompetenzaufbaus als auch als Kompetenzziel vielfältig – und idealerweise horizontal und vertikal vernetzt – zu adressieren. In diesem Sinne ist es sicher auch wünschenswert, dass Reflexion nicht nur zum inhaltlichen Gegenstand von Ausbildungsbemühungen gemacht wird, sondern von den Lehrenden im Sinne eines „pädagogischen Doppeldeckers“ auch vorgelebt wird (Wahl, 2002): Nur, wenn Lehrende im Kontext von Lehrveranstal-

tungen für die Lernenden erkennbar immer mal wieder, aber eben genau nicht immerzu, reflexiv das eigene Handeln und die darin vielleicht manifestierten Vorstellungen und Überzeugungen hinterfragen und eigene Professionalisierungsbedarfe ableiten, können Lernende erleben, dass Reflexion so etwas wie eine „habitualisierte Form des Denkens“ ist (Kahlau & Tietjen, 2018, S. 129). Insbesondere ist dabei vermutlich auch wichtig, dass Lehrende konstruktiv mit eigener Unsicherheit umgehen und Reflexion positiv konnotieren: sich selbst wertschätzen und fördern wollen, trotz möglichen kritischen Hinterfragens. Es mag hier hilfreich sein, Reflexion als eine Art „Selbstdiagnostik“ zu fassen, um die innere Distanzaufnahme zu verstärken. Was für die Lehre gilt, wäre gleichermaßen auch für die Forschung (noch mehr) wünschenswert. Gerade in der Forschung zu Reflexionen in der Lehrkräftebildung ist wichtig, die oft entstehende Doppelfunktion als Forscher:in und Dozent:in kritisch-reflexiv zu hinterfragen. Verändert sich aufgrund dieser Doppelfunktion etwas in der eigenen Lehre, der eigenen Wahrnehmung von Studierenden oder in der erforderlichen eigenen Distanz von Forschungsergebnissen, die die Qualität der Lehre in Frage stellen? Die explizite Diskussion solcher Fragen in wissenschaftlichen Veröffentlichungen zu empirischen Befunden zu Reflexionskompetenz würde deutlich machen, dass die dem Konstrukt zugeschriebene Relevanz auch für Forschungsprozesse anerkannt und umgesetzt wird.

Es sind die Herausforderungen der anzunehmenden Vieldimensionalität möglicher Qualitätsindikatoren, die insbesondere das Messen von Reflexionskompetenz anspruchsvoll machen (von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019). Hier ist besonders wichtig, in Kompetenzmodellen, die eine Graduierung in Niveaus vorsehen, u. U. gegenläufige Kompetenzfacetten nicht auf einem Niveau zusammenzuziehen. Vorsicht wird auch bei Schlussfolgerungen zum Vorhandensein oder Fehlen von Reflexionskompetenz erforderlich sein, weil dazu mindestens zu klären ist, wie die Gewichtung der einzelnen Facetten anzulegen ist und ob die Situation das jeweils intendierte Qualitätsniveau überhaupt ‚hergibt‘. Diese Vorsicht bei Schlussfolgerungen ist auch deshalb wichtig, weil Reflexionskompetenz in einem Kompetenzverständnis von Weinert (2001, S. 27 f.) nicht nur kognitive Fähigkeiten umfasst, sondern auch volitionale und motivationale Bereitschaften und Fähigkeiten. Es wurde bereits bei den Gründen für die Unterscheidung zwischen externaler und internaler Orientierung argumentiert, dass Menschen u. U. sehr wohl reflektieren können, es aber aus möglicherweise sehr guten Gründen in einer bestimmten Situation nicht wollen. Das gilt vermutlich in besonderer Weise für Ausbildungssituationen bzw. Situationen, in denen Ausbildung und Forschung kombiniert werden und angehende Lehrkräfte nicht mehr vollständig sicher sein können, dass ihnen aus der Forschung keine Nachteile für die Leistungsmessung in Lehrveranstaltungen entstehen. Gerade, weil Bereitschaften möglicherweise für Reflexionen eine besondere Rolle spielen, wäre mehr For-

schung zu der volitional-motivationalen Facette von Reflexionskompetenz wünschenswert, die sich z. B. mit der Fähigkeit und Bereitschaft des konstruktiven Umgangs mit eigener Unsicherheit befasst oder untersucht, unter welchen Randbedingungen interne Zielstellungen von (angehenden) Lehrkräften eigenständig gewählt werden, wenn diese grundsätzlich bereits über hohe Analysekompetenz verfügen (und die Unterscheidung zwischen externaler und internaler Zielstellung kennen).

Im Beitrag wird vorgeschlagen, Reflexion sowohl als ein Mittel zum Aufbau professioneller Kompetenzen, z. B. Planungskompetenz, Unterrichtskompetenz, Analysekompetenz, anzusehen, als auch als eine Kompetenz, die aufgebaut werden sollte (Reflexionskompetenz). Vor dem Hintergrund dieser Unterscheidung wäre z. B. zu untersuchen, unter welchen Umständen der Einsatz von Reflexion als Mittel zum Kompetenzaufbau – ohne dabei u. U. überhaupt zu thematisieren, dass es sich um reflexive Prozesse handelt – einen Beitrag dazu leistet, dass sich die Bereitschaft zur (eher intuitiv angelegten) Reflexion erhöht. Denkbar wäre, dass produktive, durch Reflexionen ausgelöste Lernerfahrungen die Bereitschaft zum Reflektieren verbessern. Möglich wäre aber auch, dass es ein ‚zu viel‘ an Reflexion als instruktionales Mittel gibt, das dazu führt, dass sich Lernende davon eher abwenden. Hier zeigt sich auch, dass Forschung auch jenseits von Kompetenzmessungen hilfreich wäre, die sich stärker den Prozessen des Kompetenzaufbaus, durch Reflexion und von Reflexionskompetenz, zuwendet.

Mit Blick auf die eingangs formulierte Leitfigur eines „reflective practitioners“ nimmt der Beitrag letztendlich eine kritische Position ein. Die Leitfigur betont einerseits die hohe Relevanz von Reflexionen, die sich so interpretieren lässt, dass *alle* Professionellen einen reflexiven Habitus (Kahlau & Tietjen, 2018) entwickeln sollen. Die Leitfigur wäre sinnvoll, wenn einem breiten Reflexionsverständnis (alle analytischen Prozesse) gefolgt wird. Sie ist nicht mehr sinnvoll, wenn Reflexionen absichtsvoll als eine Subgruppe analytischer Aktivitäten verstanden werden und damit auch explizit anderen analytischen Prozessen (z. B. Diagnostik oder Fehlersuche) Relevanz zugesprochen wird. In diesem Sinne wäre vielleicht erstrebenswert, von einem „analytical practitioner“ zu sprechen und diese Leitfigur auch vorzuleben.

Arbeiten zum Beitrag werden im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderzeichen 01JA1629 gefördert.

Literatur

- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 79–97. <https://doi.org/10.25656/01:13921>
- Altrichter, H. (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion* (S. 201–221). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Arnold, J., Kremer, K., & Mayer, J. (2017). Scaffolding beim Forschenden Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 23, 21–37. <https://doi.org/10.1007/s40573-016-0053-0>
- 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>
- Carlson, J., Daehler, K. R., Alonzo, A. C., Barendsen, E., Berry, A., Borowski, A., Carpendale, J., Kam Ho Chan, K., Cooper, R., Friedrichsen, P., Gess-Newsome, J., Henze-Rietveld, I., Hume, A., Kirschner, S., Liepertz, S., Loughran, J., Mavhunga, E., Neumann, K., Nilsson, P., Park, S., Rollnick, M., Sickel, A., Schneider, R. M., Suh, J. K., von Driel, J., & Wilson, C. D. (2019). The refined consensus model of pedagogical content knowledge in science education. In A. Hume, R. Cooper & A. Borowski (Hrsg.), *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science* (S. 77–94). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2_2
- Caruso, C., Harteis, C., & Gröschner, A. (Hrsg.). (2021). *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8>
- 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. <https://doi.org/10.25656/01:23949>
- Gröschner, A. (2019). Zum Verhältnis von „Theorie“ zu „Praxis“: Anknüpfungen an John Dewey sowie Perspektiven zur Gegenwart und Zukunft der praxisbezogenen Lehrerbildung. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 41–51). Münster, New York: Waxmann.
- Gruber, H. (2021). Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 108–117. <https://doi.org/10.25656/01:22111>
- 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: Verlag Julius Klinkhardt.

- Häcker, T. (2022). Reflexive Lehrer*innenbildung Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 94–114). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hauser, B. (2021). Können sie es nachher besser? Oder können sie nur besser darüber reden? *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 26–34. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-02>
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrens. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kahlau, J., & Tietjen, C. (2018). Reflexive Begleitung von Studien-Praxis-Projekten und die Förderung von Reflexivität in (alternativen) Praxisphasen. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 1(2), 126–141. <https://doi.org/10.4119/hlz-2413>
- Kaiser, G., Busse, A., Hoth, J., König, J., & Blömeke, S. (2015). About the complexities of video-based assessments: Theoretical and methodological approaches to overcoming shortcomings of research on teachers' competence. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 369–387. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9616-7>
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. London: Routledge.
- Kost, D. (2020). Reflexionsprozesse von Studierenden des Physiklehrantes [Dissertation]. Justus-Liebig-Universität Gießen. Gießener Elektronische Bibliothek. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2020/15006/> [Letzter Aufruf: 30.06.2023]
- Kulgemeyer, C., Kempin, M., Weißbach, A., Borowski, A., Buschhüter, D., Enkrott, P., Reinhold, R., Riese, J., Schecker, H., Schröder J., & Vogelsang, C. (2021). Exploring the impact of pre-service science teachers' reflection skills on the development of professional knowledge during a field experience. *International Journal of Science Education*, 43(18), 3035–3057. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.2006820>
- Labott, D., & Reintjes, C. (2022). Unvereinbarkeit von Bewertung und Reflexionsaufgaben in der Lehrer*innenbildung. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. (S. 170–184). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lazonder, A., & Egberink, A. (2014). Children's acquisition and use of the control-of-variables strategy: Effects of explicit and implicit instructional guidance. *Instructional Science*, 42(2), 291–304. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9284-3>

- Leonhard, T. (2022). Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 77–93). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mientus, L., Wulff, P., Nowak, A., & Borowski, A. (2021). ReFeed: Computergestütztes Feedback zu Reflexionstexten. Ein Lehrkonzept zur Förderung der Reflexionskompetenz angehender Physiklehrkräfte an der Universität Potsdam. In M. Kubsch, S. Sorge, J. Arnold & N. Graulich (Hrsg.), *Lehrkräftebildung neu gedacht. Ein Praxishandbuch für die Lehre in den Naturwissenschaften und deren Didaktiken* (S. 160–165). Münster, New York: Waxmann.
- Neuewg, 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. 89–101). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Neuewg, G. H. (2021). Reflexivität. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Reintjes, C., & Kunze, I. (Hrsg.). (2022). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reiser, B. J., & Tabak, I. (2014). Scaffolding. In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2. Auflage, S. 44–62). London: Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 i. d. F. vom 16. 05. 2019). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [Letzter Aufruf: 30. 06. 2023]
- Stender, J., Watson, C., Vogelsang, C., & Schaper, N. (2021). Wie hängen bildungswissenschaftliches Professionswissen, Einstellungen zu Reflexion und die Reflexionsperformanz angehender Lehrpersonen zusammen? *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4(1), 229–248. <https://doi.org/10.11576/hlz-4057>
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2, 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>

- von Aufschnaiter, C., Hofmann, C., Geisler, M., & Kirschner, S. (2019). Möglichkeiten und Herausforderungen der Förderung von Reflexivität in der Lehrerbildung. *SEMINAR*, 25(1), 49–60.
- Vogelsang, C., Kulgemeyer, C., & Riese, J. (2022). Learning to plan by learning to reflect? Exploring relations between professional knowledge, reflection skills, and planning skills of preservice physics teachers in a one-semester field experience. *Education Sciences*, 12(7), 479. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci12070479>
- Vorholzer, A. (2017). Sprechen Sie über die Regeln! Zur Relevanz der expliziten Thematisierung von Regeln zum naturwissenschaftlichen Denken und Arbeiten. *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie*, 28(158), 34–39.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 227–241.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wyss, C., & Mahler, S. (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 16–25. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-01>