

ge Modell gegenüber dem zweiphasigen Modell. Dabei gibt es kontroverse Diskussionen bezüglich der beiden Modelle. Aber auch in der Ausgestaltung der jeweiligen Modelle kreisen die Argumentationslinien rund um den Theorie-Praxis-Bezug. Hinzu kommt, dass die jeweiligen Modelle durchaus heterogen zur Anwendung kommen und die Praktikphasen entweder zum Teil parallel über die gesamte Studienzeit laufen oder in bestimmten Abschnitten oder in Form von Blockpraktika gestaltet werden (vgl. Arnold et al. 2014; Hascher/Winkler 2017). Darin spiegelt sich auch das Spannungsfeld, in dem Neuweg das Verhältnis zwischen Wissenserwerb in einer Kultur der Distanz durch die akademische Ausbildung und dem Aufbau von Könnerschaft in einer Kultur der Einlassung durch Erfahrungsmöglichkeiten in Handlungen im Schul- und Unterrichtskontexten diskutiert (vgl. Neuweg 2018: 165, 2014: 591). Ob Theorie und Praxis getrennt voneinander (Differenzthese), in einer bestimmten Reihenfolge (Fundierungsthese) oder zeitgleich (Parallelisierungsthese) auftreten sollten, ist eine kaum aufzulösende Frage, weil allen drei Thesen ein Wahrheitsmoment innewohnt (vgl. Neuweg 2018: 71–87).

4.3 Reflexion

Reflexivität bzw. Reflexion entlang des Professionalisierungsprozesses wird international weitgehend unbestritten als wesentlicher Faktor für Könnerschaft in hochqualifizierten Berufen betrachtet (vgl. Häcker 2017: 21). Auch in der Lehrer*innenbildung wird der Reflexion unter dem Stichwort *reflective turn* (Schön 1991) – in der deutschsprachigen Literatur als »reflexive Wende« (Schlutz 1982) benannt – eine große Bedeutung beigemessen. Reflexion wird demnach auch als eine der vier Emergenzbedingungen für pädagogische Könnerschaft beschrieben (vgl. Neuweg 2018: 150). Für eine präzise Ausgestaltung dieses Abschnittes soll hier zunächst eine erste Begriffsbestimmung das Verhältnis von Reflexivität und Reflexion klären. Reflexivität wird als die Fähigkeit bezeichnet, einen reflexiven Gedanken fassen zu können.

»Reflexivität meint also nicht Reflexion, sondern [...] sich auf sich selbst zu beziehen und sich als Urheber und Grund von Handlungen zu erfahren. Damit verbunden ist eine Wertung des eigenen Tuns auf verschiedenen Ebenen als misslungen oder gelungen, erfolgreich oder vergeblich, angemessen oder unangemessen.« (Roth 1991: 101)

Reflexivität kann somit als ein Modus begriffen werden, in dem das Selbst-Welt-Verhältnis aufmerksam und sensitiv wahrgenommen wird. Dieser Modus – von anderen Autoren auch als reflexive Haltung (Schwer/Solzbacher 2014) oder reflexiver Habitus (Helsper 2001) benannt – ist somit zum einen Voraussetzung und zum anderen auch eine entscheidende Steuerungsinstante für den Reflexionsprozess. Damit wohnt auch dieser Emergenzbedingung ein gewisses Entwicklungs- und Steigerungsmoment inne. Gesteigerte Reflexivität erhöht demnach die Wahrscheinlichkeit für Reflexionsprozesse und die Reflexionsfähigkeit, die wiederum den Reflexionsprozess maßgeblich steuert. Beide bedingen sich gegenseitig.

4.3.1 Von der reflexiven Wende zur reflexiven Lehrerbildung

Mitte der 1970er-Jahre betrachtet die Forschung zur Lehrer*innenbildung im angloamerikanischen Raum die Lehrpersonen zunehmend als »*reflective professionals who construct meaning*« (Korthagen 2001a: 51 mit Bezug auf; Clark/Peterson 1986; Schön 1983). Dem folgend tauchen in den 1980er-Jahren immer häufiger die Begriffe Reflexion und kritische Reflexion in Darstellungen von Konzepten der Lehrer*innenbildung auf (vgl. Korthagen 2001a: 51). Der *reflective practitioner* (Schön 1983) wird zu einer Zieldimension in der Lehrer*innenbildung. Mit der Zunahme von Publikationen zur reflexiven Praxis und zum reflexiven Unterricht deuten die Befunde auf einen *reflective turn* (Schön 1991) in der Lehrer*innenbildung hin. Seit den 1980er-Jahren wird auch im deutschen Sprachraum in der Erwachsenenbildung von einer reflexiven Wende (Schlutz 1982) gesprochen. Die Begriffe Erziehungswissenschaft und Reflexion werden ab den frühen 1990er-Jahren kombiniert. Lenzen (1991, 1996) etabliert den Begriff reflexive Erziehungswissenschaft und spricht dieser die Aufgabe zu, »Reflexionswissen über die Risiken und Mythen erziehungsrelevanten Wissens und Tuns« auszuarbeiten. Reflexivität wird bei Lenzen auf eine ganze Disziplin hin ausgerichtet und meint eine verstärkte Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft in Bezug auf ihr Handeln (Formen der Theoriebildung und Forschung) und die daraus resultierenden Folgen. Einer so verstandenen Erziehungswissenschaft geht es um erhöhte epistemologische Wachsamkeit und um die Verfeinerung und Verstärkung der Erkenntnismittel (vgl. Rieger-Ladich 2011: 75).

Durch verschiedene deutschsprachige Publikationen in den 1990er-Jahren (Dick 1994; Altrichter et al. 1990) wird der angloamerikanische Diskurs und Forschungsstand zum reflexiven Unterricht und *reflective teaching* für den deutschen Sprachraum direkter zugänglich und dadurch auch vermehrt rezipiert (vgl. Berndt et al. 2017a: 10). Um die Jahrtausendwende werden in Verbindung mit dem Professionalisierungsdiskurs in zwei Sammelbänden Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen einer »reflexiven Lehrerbildung« (Dirks 1999) sowie nach dem Verhältnis von »Wissen, Können und Reflexion« (Neuweg 2000c) gestellt. Reflexion zeigt sich in dieser historischen Darstellung als ein in allen Organisations- und Phasenmodellen der Lehrer*innenbildung zentral und konsensfähig erscheinendes Konzept. Zugleich betonen vorsichtig kritisch orientierte Publikationen in der jüngeren Vergangenheit (vgl. Berndt et al. 2017b; Häcker 2019; Neuweg 2017; Leonhard 2020) auch die erstaunliche Unschärfe bei der Begriffsverwendung, die große Diversität der Begründungen und die unterschiedlichen empirischen Zugänge. Hinzu treten die Fragen: Kommt der Reflexion in der Lehrer*innenbildung als scheinbare Emergenzbedingung tatsächlich diese leitende Funktion zu? Und: Dort, wo der Professionalisierungsprozess in einem Reflexionsrahmen angelegt ist, ist unklar, wie sehr der Aufbau von Könnerschaft durch Reflexionsprozesse tatsächlich beeinflusst wird (vgl. Berndt et al. 2017a: 11).

4.3.2 Begründungen, Ziele und Grenzen von Reflexion in der Lehrer*innenbildung

Über folgende vier Argumente wird die Bedeutung, die das Konzept Reflexion in der Lehrer*innenbildung hat, bei Häcker (2017) dargestellt. Neben

- (1) dem Theorie-Praxis bzw. Wissen-Könnens-Problem sind dies
- (2) die Begründungspflicht pädagogischen Handelns,
- (3) die Anforderungsstruktur des alltäglichen Handelns von Lehrpersonen sowie
- (4) die Risiken und Nebenwirkungen des pädagogischen Handelns.

(1) Die Bedeutung von Reflexion wird häufig dort stärker betont, wo von einer kategorialen Verschiedenheit und Eigenlogik (Differenzthese) von Wissen einerseits und Können andererseits ausgegangen wird (vgl. Neuweg 2014: 602). Demnach wird der Reflexion die Bedeutung zugesprochen, dass sie in gewissem Sinne als Klammer fungiert. Sie dient dazu, Alltagstheorien – also subjektive Theorien, die eine schwächere Form des impliziten Wissens sind – (siehe dazu Abschnitt 4.2), die im Handeln geformt und verausgabt werden, in explizites Wissen zu transformieren und auf wissenschaftliches Theorie- und Forschungswissen zu beziehen, um daraus in einer zukünftigen Unterrichtssituation eine pädagogisch professionelle Handlung zu realisieren (vgl. Korthagen 2001a: 53; Neuweg 2014: 602; Häcker 2017: 22).

(2) Professionelles pädagogisches Handeln unterliegt einer »prinzipiell einforderbaren Begründungsverpflichtung« (Helsper 1996: 529). Begründet wird dies damit, dass Lehrer*innen »machtgestützt [...] in die Ermöglichung von Bildung, Kompetenzerwerb und Wissenserweiterung als einer zentralen Voraussetzung für lebenspraktische Autonomie eingreifen« (Häcker 2019: 85). In solchen Machtgefügen besteht immer auch die Möglichkeit von Machtmissbrauch. Aus diesem Grund muss der Gebrauch von Macht legitimiert werden können. Lehrer*innen »sind sich und anderen an dieser Stelle begründungspflichtig« (Helsper 2001: 11). Reflexion wird hier als ein Mechanismus betrachtet, über den Begründung und Legitimation beleuchtet werden.

(3) Reflexion spielt eine wichtige Rolle für das Gelingen von pädagogischem Handeln in der von Antinomien, Dilemmata und Paradoxien geprägten pädagogischen Unterrichtssituation (vgl. Combe/Kolbe 2008: 859). Im Zusammenhang mit der Lehrer*innenbildung und der Vorbereitung auf solche Situationen betont Herzog, dass vom Wissen kein direkter Weg zum Handeln und von der Theorie keine gerade Linie zur Praxis führt, weil weder das Wissen der Wissenschaft noch die Regeln der Moral die Kriterien ihrer Anwendung in sich enthalten (vgl. Herzog 1995: 263). »Die Basis der Professionalität der Lehtätigkeit in einem spezifischen Wissenssektor zu suchen« (1995: 264), hält Herzog für wenig zielführend. Die Professionalität der pädagogischen Berufe zeigt sich bei Herzog nicht in der Form ihres Wissens, sondern im Umgang mit ihrem Wissen. Aus seiner Sicht ist dieser Umgang reflexiv (vgl. Herzog 1995: 263).

»Da auf einmalige, ungewisse und widersprüchliche Situationen nicht in dem Sinne vorbereitet werden kann, dass sich vorweg bestimmen ließe, wie in solchen Situationen zu handeln ist, ist die Fähigkeit zur reflexiven Verarbeitung von Erfahrungen eine wesentliche Komponente der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen.« (Herzog 1995: 271)

(4) Über die Lehrer*innenbildung hinaus verweist Häcker (2017, 2019) auf Reflexion als gesellschaftliches Phänomen der Moderne und Spätmoderne, die auch als »reflexive Moderne« benannt wird (vgl. Beck 1993). Durch gesellschaftliche Modernisierungsprozesse

– wie Domestizierung (die Natur beherrschen), Rationalisierung (die Welt berechnen), Differenzierung (die Funktionssphären institutionell trennen) und Individualisierung (die Aufforderung an die Individuen, ihr Leben zu kontrollieren) – werden gesellschaftliche Prozesse stärker reflexiv, so dass Reflektieren zu einer individuellen Notwendigkeit wird (vgl. Häcker 2019: 86). Traditionen und Konventionen verlieren in der Moderne ihren verpflichtenden Charakter. Dem Individuum kommt damit weitreichende Entscheidungsfreiheit und Verantwortung für viele Dimensionen der Lebensführung zu. Zugleich verliert es auch Gewissheiten vormoderner Gesellschaften. Daraus erwächst die Notwendigkeit zur Reflexion. »[N]icht mehr von Traditionen geleitet, steht der Einzelne heute ständig vor Entscheidungssituationen, die der Reflexion als Verarbeitungs- und Stabilisierungsleistung bedürfen« (Göhlich 2011, 147). In der Spätmoderne werden das Ausgeliefertsein an die Natur, Irrationalismen und die Rückkehr von Fundamentalismen, Prozesse der Entdifferenzierung und der Entindividualisierung zunehmend erfahrbar. In der reflexiven Moderne (Beck 1993) entsteht so ein Bewusstsein für die Rückkopplung des menschlichen Handelns auf die Bedingungen des Handelns. Diese modernisierungstheoretisch begründete wachsende Reflexionsnotwendigkeit wirkt demnach auch auf Schule und Lehrer*innenbildung (vgl. Häcker 2017: 23).

Häcker spricht bei der gesamtgesellschaftlich zunehmenden Professionalisierung der Reflexionsarbeit und dem Aufkommen von Reflexions-Professionellen auch von einem Reflexions-Hype in der Lehrer*innenbildung. Damit spricht er die Grenzen der Reflexionsanforderung an (vgl. Häcker 2019: 87). Auch wenn »Professionalisierung mit einer Steigerung von Reflexivität in Verbindung gebracht wird« (Häcker 2017: 23) und »eine umfassende Förderung des Reflexionsvermögens angehender Lehrkräfte« (Herzmann/König 2016: 158 mit Verweise auf; Helsper 2002; Bromme 1992) möglichst früh anzustoßen ist, so sind doch, wie Košinár beschreibt, Ermüdungserscheinungen vieler Student*innen und Referendar*innen gegenüber der dauerhaften Anforderung, sich zu reflektieren, feststellbar (vgl. Košinár 2017: 145). Ähnlich verweist Neuweg auf hemmende, blockierende und hinderliche Nebenwirkungen hypertropher Reflexionsanforderungen (vgl. Neuweg 2021: 465).

Es gibt also Hindernisse und Grenzen im Zusammenhang mit den Reflexionsanforderungen. Daraus ergeben sich folgende Fragen hinsichtlich einer Grenzbestimmung, die in weiterer Folge bearbeitet werden sollen:

Wo und wann sollten in den unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung Zeiten, Räume und Formate verfügbar gemacht werden, die einen angemessenen Rahmen zur Reflexion bieten? Über was kann oder kann eben auch nicht reflektiert werden? Durch welche Lehrveranstaltungsformate kann Reflexivität in ihrer lebenspraktisch-expansiven Form gefördert werden?

Helsper spricht beim Wo und Wann von einem handlungsentlastenden Raum und einem handlungsbelastetem Ort. Für die Reflexion erscheint die Unterscheidung und Trennung von handlungsbelasteter und handlungsentlasteter Situation wichtig. Helsper betont, dass in handlungsentlastenden Situationen reflektiert werden kann. Eine Verabsolutierung von Reflexion kann aber gerade in handlungsbelastenden Situationen potentiell handlungsblockierend wirken und pädagogisches Handeln sogar unmöglich machen (vgl. Helsper 2001: 13). Innerhalb des Professionalisierungsprozesses wird speziell für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung (Induktionsphase/Referendariat)

angenommen, dass die Omnipräsenz von Reflexion (Portfolioarbeiten, Stundenreflexion, Planungsreflexion usw.) eher Überforderung bewirkt, wodurch die reflektierenden Subjekte in einen Abarbeitungsmodus beziehungsweise defensiven Reflexionsmodus gedrängt werden (vgl. Häcker 2017: 24). Mitunter wirkt ein dauerreflexiver Zustand – hier als (nach-)denkender Zustand verstanden – in dieser Phase sogar handlungsblokkierend (vgl. Neuweg 2017: 91–93).

In der ersten Phase der Lehrer*innenbildung wird das Reflexionskonzept durchaus positiv bewertet und als Aufbau eines Formgerüsts für die Steuerung von zukünftiger Reflexionsprozesse verstanden (vgl. Neuweg 2018: 152). Weiter zielen Reflexionsangebote im Rahmen des Studiums auch auf die Erhöhung der Urteilskraft und den Aufbau eines kritisch-reflexiven Habitus ab (vgl. Häcker 2017: 27).

In der dritten Phase der Lehrer*innenbildung kann Reflexion – im Wechselspiel mit dem Sich-Einlassen auf Erfahrungen – als zentrales Vehikel der Weiterentwicklung wirken. Speziell im Zusammenhang mit subjektiven Theorien kann es »darum gehen, Brillen als solche bewusst zu machen, alternative Sichtweisen einzuspeisen und die Fähigkeit zum Brillenwechsel zu kultivieren« (Neuweg 2017: 99), um damit adaptierte und professionelle Schemata des Organisierens und Durchführens von Unterricht auszuformen.

Mit der Frage, über was reflektiert werden kann und was es als Voraussetzung braucht, kommt die in Abschnitt 4.2 diskutierte Erfahrung ins Spiel. Es braucht vorangegangene Erfahrung, weil es andernfalls nichts gibt, worauf reflektiert werden kann. Dieses Argument wird häufig im Zusammenhang mit der Theorie-Praxis-Diskussion bedient. Dies wird damit begründet, dass die Studierenden eine Initialerfahrung im Berufsfeld erleben sollten, um abstrakte Einsichten der Theorie mit Vorstellungen zu verbinden, die den Sinn der theoretischen Beschäftigung deutlich machen (vgl. Neuweg 2018: 151). Für das spezifische Erleben des eigenen Lehrer*innenhandelns und Unterrichtens haben, so die These, Studierende ohne Schulpraxis keinen Erfahrungspool und können demnach auch nicht über ihr eigenes Erleben reflektieren. Doch Lehramtsstudierende verfügen darüber hinaus auch über reichhaltige Erfahrungsmomente aus ihrer eigenen Schulbiographie, an die systematisch und abhängig von der Erfahrungsqualität »festigend, dekonstruierend, relativierend, destruierend, ergänzend angeknüpft werden kann« (Neuweg 2018: 151). Hinzu kommt, dass die Hochschullehre selbst ein Erfahrungsfeld darstellt. In Lehrveranstaltungen des Studienfachs Pädagogik laufen pädagogische Theorie und pädagogische Praxis unausweichlich parallel – sei es in stimmiger oder in unstimmiger Weise. Wenn zum Beispiel in einem Seminar über Didaktik gesprochen wird, dann wird im Sprechen darüber auch Didaktik erzeugt und erlebt. Auf diesen Aspekt zielt der »pädagogische Doppeldecker« (Wahl 2001: 163) ab, bei dem Lehrende den Lehr- und Interaktionsprozess regelmäßig unterbrechen, um das gerade Erlebte in Form von »didaktischen Metakomentierungen« (Wildt 2000: 176) zu besprechen.

Dem Argument, für Reflexion brauche es Erfahrung, wird insoweit zugestimmt, als die Reflexionsaufgabe auf das Erfahrungsreservoir der Studierenden abgestimmt sein sollte, denn auf Erfahrungsgrundlagen im Kontext von pädagogischen Handlungssituationen können Lehramtsstudierende sowohl durch schulbiographische Ereignisse als auch durch erlebte Lehr-Lern-Situationen aus ihrem Studium zurückgreifen. Im Zusammenhang mit der Frage nach dem »Was?« soll hier auch vorweg »die Blickrichtung« (Aeppli/

Lötscher 2016: 84, siehe Abschnitt 4.3.5) angesprochen werden. Mit Blick auf das »Innen« (Aeppli/Lötscher 2016: 84) sind es die subjektiven Theorien und Überzeugungen (vgl. Reusser/Pauli 2014), die das Erleben und die Rekonstruktion von Erfahrung, den Reflexionsprozess und in weiterer Folge auch den zukünftigen Handlungsprozess mitsteuern.

»In der spontanen und areflexiven Situationswahrnehmung einer Lehrerin und eines Lehrers legieren sich Erfahrungen mit ähnlichen Situationen, persönliche Werthaltungen und Rollenverständnisse, Ziele und Interessen sowie erworbene Routinen, vor allem aber auch Gefühle, zu einer Einheit von Situationsauffassung und spontaner Reaktion auf die Situation. (Neuweg 2018: 152)«

Aus diesem Grund erscheint beim Reflektieren von Erfahrungen zentral zu sein, dass immer auch eine Auseinandersetzung mit dem eigenen emotionalen Erleben ermöglicht wird (aus psychoanalytischer Sicht vgl. Datler 2003: 248; Datler/Wininger 2018).

Daran anschließend öffnet sich die Frage nach dem »Wie?«. Durch welche Lehrveranstaltungsformate wird Reflexivität in ihrer lebenspraktisch-expansiven Form gefördert? Ein erster fokussierter Blick fällt dabei auf die Reflexionsfragen an sich. Biesta diskutiert die Formulierung von Eingangsfragen, die darüber entscheiden, wie der Reflexionsprozess verläuft. »What have you learned?« (Biesta 2019: 117) als Eingangsfrage für eine schriftliche Reflexion hat sich über die Jahre seiner Lehrtätigkeit als eine wenig hilfreiche Fragestellung herauskristallisiert. Ein Grund dafür ist aus Biestas Sicht, dass die Frage nach dem, was jemand gelernt hat, in gewisser Weise eine Meta-Frage ist. Sie fragt sozusagen nach der Reflexion über die Reflexion, da sie darauf ausgerichtet ist, Schlussfolgerungen aus dem Reflexionsprozess selbst zu ziehen. In dieser Hinsicht zieht die Frage »Was haben Sie gelernt?« die Studierenden von ihrer Erfahrung weg, anstatt sie ihnen näher zu bringen (vgl. Biesta 2019: 118). Als dienlicher erachtet Biesta die Frage »How have you been?«. Interessant an dieser Frage ist, dass sie nicht gleich nach Reflexionen – also nach Gedanken und Beschreibungen von Gedanken – fragt. Diese Frage gibt zunächst Raum für die verkörperte und leibliche Dimension der Auseinandersetzung mit der Situation. Darin können die Gefühle und Emotionen sowie das verkörperte Wissen enthalten sein. Für Biesta ist die Frage »Wie ist es Ihnen ergangen?« eine reflektierende Frage, weil die Reflexion, die durch diese Frage ausgelöst wird, nicht intellektuell, sondern in erster Linie existenziell ist. Die Frage lädt das Subjekt dazu ein, auf sich zu fokussieren, darauf, wie es die Situation erlebt hat, wie es in der Situation existiert hat, und nicht nur darauf, was es während oder nach dem Ereignis gedacht hat (vgl. Biesta 2019: 125).

In eine ähnliche Richtung geht die Grenzbestimmung, die darauf hindeutet, dass ganze Reflexionsformate, die ausschließlich über den von Biesta erwähnten intellektuellen Zugang und die verbale Vermittlung gestaltet sind, potentiell dazu führen, dass die eigentliche Tiefendimension verfehlt und das Selbst gerade nicht berührt wird (vgl. Carlsburg/Möller 2016: 6). Folglich werden allzu oft oberflächliche und formelhafte Klischees bedient, die wenig mit der eigenen Person zu tun haben (vgl. Burow 2012: 155; Biesta 2019: 118).

Hinzu besteht mit Blick auf die Lehrer*innenbildung als Gesamtsystem die Gefahr, dass ein im Übermaß didaktisch induziertes Reflektieren auch zu einem bloßen Ritual verkommen kann und somit den lebenspraktisch-expansiven Sinn und die kritische Funktion verliert (vgl. Burow 2012: 155; Häcker 2017: 23; Biesta 2019: 118).

Im Anschluss an diese erste Darstellung von Begründungen, Zielen und Grenzen des Reflexionskonzepts in der Lehrer*innenbildung soll in den weiteren Abschnitten das Konzept Reflexion noch weiter ausdifferenziert werden.

4.3.3 Definitionen von Reflexion

Wie unter Abschnitt 4.3.1 bereits angedeutet, sind es vor allem die Strömungen aus dem nordamerikanischen Kontext, welche für die Entwicklung von Konzepten zur Reflexion wegweisend waren. In der Auseinandersetzung mit dem Konzept Reflexion zeigt sich eine Akzentverschiebung (vgl. Lyons 2010) vom reflexiven Denken als reinem Denkkonzept (Dewey 1910/2002 ; 1916, 1933) hin zu einem Konzept des *knowing-in-action* und der *reflection-in-action* unter der Einbeziehung von professionellen Werten (Schön 1983) – bis hin zum kritischen Hinterfragen des sozialen, kulturellen und politischen Kontexts von Lernen (Freire 1998). Als Ausgangspunkt werden in der Literatur häufig die Ansätze von Dewey (1910), Schön (1983) oder Mezirow (1997) angeführt. Die unterschiedlichen praktischen Anwendungen und die verschiedenen Akzentuierungen des Konzepts Reflexion haben zur Folge, dass unter den vielen Definitionen² Gemeinsamkeiten und Differenzen erkennbar sind. Die Definitionen unterscheiden sich hinsichtlich der

- (1) Aspekte des Lernens, auf die Wert gelegt wird (z.B. auf kognitive, emotionale, sinngebende, motivationale, soziale, kulturelle oder politische Aspekte), des
- (2) Ausmaßes der Steuerung und der
- (3) Beschreibung des Prozesses von Reflexion hinsichtlich des Einbezugs von Veränderung und Entwicklung (vgl. Fook et al. 2006).

Diese Unterschiede werden an den hier exemplarisch ausgewählten Definitionen sichtbar:

»In our view, reflection in the context of learning is a generic term for those intellectual and affective activities in which individuals engage to explore their experiences in order to lead to new understanding and appreciation.« (Boud et al. 1985b: 19)

»Reflection is the process of critically assessing the content, process, or premise(s) of our efforts to interpret and give meaning to an experience.« (Mezirow 1997: 104)

»[D]eliberate thinking about action with a view to its improvement.« (Hatton/Smith 1995: 40)

2 Beauchamp (2006) konnte in einer Analyse 55 Definitionen identifizieren.

»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: 14)

»Reflection is a mental process with purpose and/or outcome in which manipulation of meaning is applied to relatively complicated or unstructured ideas in learning or to problems for which there is no obvious solution.« (Moon 2013: 161)

Beauchamp (2006) hat in der Analyse der unterschiedlichen Definitionen drei Komponenten identifiziert: Reflexion kann als

- (1) Prozess beschrieben werden (mit Denktivitäten wie examining, thinking and understanding, problem solving, analyzing, evaluating and constructing, developing and transforming), der
- (2) einen Reflexionsgegenstand beinhaltet (practice, social knowledge, experience, information, theories, meaning, beliefs and self and/or issues of concern) und
- (3) zumeist begründet wird mit Blick auf eine Zielerreichung (think differently or more clearly, justify one's stance, think about actions or decisions, change thinking or knowledge, take or improve action, improve student learning and alter self or society) (vgl. Beauchamp 2006: 68–91).

Collin et al. (2013) verweisen darauf, dass bei der Klärung des Konzepts Reflexion die Herausforderung darin besteht, einerseits eine ausreichend inklusive Definition zu finden, um verschiedene Ansätze unter einem Begriff bündeln zu können, und andererseits im Sinne der Klarheit auch eine deutliche Differenzierung vorzunehmen (vgl. 2013: 115).

Die Schwierigkeit besteht aus Korthagens Sicht in der Rahmung des Reflexionskonzepts, denn hier bekommt das Konzept normative Kriterien, die für die jeweiligen Vertreter*innen bedeutsam sind (vgl. Korthagen 2001a: 57). So ist bei Dewey das wichtigste Kriterium für Reflexion, ob die Person eine Beziehung zwischen der Situation, in der sie sich befindet, und dem Ziel, das sie erreichen will, sieht (vgl. Dewey 1933). In Schöns Konzept der Reflexion über die Handlung sollen reflektierende Personen die grundlegende Beziehung zwischen ihrer Handlung und der Rahmung durch die Situation erkennen können (vgl. Schön 1983). Ross konzentriert sich auf die Beziehung zwischen den eigenen Handlungen und den Argumenten für die Entscheidungen, die in diesen Handlungen impliziert sind (vgl. Ross 1989). Zeichner ist der Meinung, dass in einem Reflexionsprozess eine Beziehung zwischen der Handlung und ethischen, moralischen und politischen Prinzipien hergestellt werden sollte (vgl. Zeichner 1987).

Für Korthagen gibt es über das, was auf mentaler Ebene abläuft, aus kognitiv-psychologischer Perspektive eine Übereinstimmung zwischen den unterschiedlichen Positionen zum Reflexionskonzept. Aus seiner Sicht besteht der minimale Konsens zum Reflexionskonzept darin, dass menschliches Verhalten zunächst auf mentale Strukturen zurückgeführt werden kann und diese Strukturen nicht statisch sind, sondern zumindest teilweise durch Erfahrungen oder Konfrontationen mit Situationen strukturiert, umstrukturiert und neu gerahmt (*reframing*) werden. Genau hier sieht Korthagen die Gemeinsamkeit der unterschiedlichen Ansätze, indem davon ausgegangen wird, dass

durch Reflexion die mentalen Strukturen beeinflusst werden können (vgl. Korthagen 2001a: 57–58). Mit einem solchen Verständnis kann Reflexion wie folgt definiert werden: »Reflection is the mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights.« (Korthagen 2001a: 58)

Auch Beauchamp hat in ihrer Analyse von Reflexionsdefinitionen bestimmte kognitive Prozesse – wie Untersuchen, Verstehen, Problemlösen, Analysieren, Beurteilen, Konstruieren, Entwickeln und Transformieren – identifiziert, die Korthagen als mentale Prozesse zusammenfasst, die versuchen, zu strukturieren bzw. umzustrukturieren. Auch in Korthagens minimaler Definition sind die beiden häufig vorkommenden Komponenten von Reflexionsdefinitionen – Reflexionsgegenstand und Ziele/Gründe einer Reflexion – angedeutet. Damit wird deutlich, dass Reflektieren nicht inhaltsfrei und ziellos abläuft. Bereits die Ausdifferenzierung auf unterschiedliche Reflexionsgegenstände (Erfahrungen aus dem Unterrichtshandeln, soziales Wissen, Informationen, Theorien, Bedeutungen, Überzeugungen, eigene Muster, persönliche Merkmale) eröffnen das Feld und den Kontext, in dem Reflexion eingebettet ist.

4.3.4 Der angloamerikanische Reflexionsdiskurs bei Dewey und Schön

Dewey und Schön gelten als Leitfiguren der Diskurse zur Reflexion, insbesondere in der Lehrer*innenbildung. Fraefel (2017) verweist darauf, dass die deutschsprachigen Beiträge zur Reflexion, die sich auf Donald Schön (1983, 1988) und John Dewey (1910, 1916, 1933) beziehen, die Kernidee des Reflexionskonzepts dieser beiden Autoren nur ungenügend herausarbeiten. In diesem Abschnitt sollen darum zum einen die konstitutiven Elemente der Reflexionskonzepte von Dewey und Schön herausgearbeitet und zum anderen deren Nützlichkeit, Relevanz und Schwierigkeit für die Lehrer*innenbildung diskutiert werden.

Beide Autoren stehen in der Tradition des amerikanischen Pragmatismus (vgl. James 1907). Dieser zeichnet sich durch den Grundgedanken aus, dass sich Erkenntnis in der wechselseitigen Bedingtheit von Denken und Handeln entwickelt und dass dadurch die dualistische Vorstellung von unabhängig voneinander existierender Praxis und Theorie überwunden wird.

»The initial stage of that developing experience which is called thinking is experience. This remark may sound like a silly truism. It ought to be one; but unfortunately it is not. On the contrary, thinking is often regarded both in philosophic theory and in educational practice as something cut off from experience, and capable of being cultivated in isolation.« (Dewey 1916: 263)

Aus der Perspektive des Pragmatismus beschreibt Wenger die Überwindung des Gegensatzes von Praxis und Theorie in der gemeinsamen Aktivität:

»The process of engaging in practice always involves the whole person both acting and knowing at once. In practice, so called manual activity is not thoughtless, and mental activity is not disembodied.« (Wenger 2008: 47)

Wird Denken und Handeln in dieser Form als untrennbar gekoppelt gedacht, gewinnt Reflexion bei Dewey die Bedeutung des Widerspiegels:

»When an activity is continued into the undergoing of consequences, when the change made by action is reflected back into a change made in us, the mere flux is loaded with significance. We learn something.« (Dewey 1916: 241)

Dadurch, dass die Konsequenzen des Handelns in uns zurückgespiegelt – reflektiert – werden, kommt es zu einem Lernprozess. Diese pragmatische Perspektive liegt dem angloamerikanischen Reflexionsdiskurs zugrunde und hatte maßgeblichen Anteil an der Entwicklung des Reflexionskonzepts.

Fraefel (2017) hat Charakteristika des pragmatischen Reflexionskonzepts herausgearbeitet, die in weiterer Folge genauer dargestellt werden sollen.

Reflexion – bei Dewey öfter gleichgesetzt mit *thinking* oder *inquiry* (Nachforschen) – steht im Zusammenhang mit Problemlösungsprozessen. Ausgangspunkt ist somit eine Problemlage – eine ungeklärte, ungewisse Situation – deren Lösung nicht unmittelbar ersichtlich ist (vgl. Fraefel 2017: 59). Einem solchen Reflexionsverständnis geht ein Problemverständnis voraus, bei dem sich die Aufmerksamkeit auf das Bemerkenswerte, das Irritierende, womöglich das Leid verursachende richtet. Dewey spricht von Problemsensitivität, durch die Lehrer*innen die Aufmerksamkeit auch auf diffuse Unstimmigkeiten richten können. Der Blick geht dabei vor allem auf schwierige Situationen für einzelne Schüler*innen oder die Klasse (vgl. Dewey 1916: 299). Dewey betont, dass personale Haltungen hier maßgeblich entscheiden, mit welchen Motiven und in welche Richtung sich reflexive Prozesse gestalten. In »Democracy and Education« (1916) fügt Dewey dem reflexiven Denken damit eine ethische Komponente hinzu und führt folgende Haltungen an:

- *Directness* als Unmittelbarkeit und Authentizität in dem, womit man gerade befasst ist,
- *Open-mindedness* als geistige Offenheit für sämtliche Überlegungen,
- *Responsibility* als Gewissenhaftigkeit und Verantwortungsbewusstsein mit Blick auf die Folgen einer Handlung,
- *Whole-heartedness/Single-mindedness* als Einlassung und vollständige Fokussierung der Aufmerksamkeit auf eine Situation, ohne Ablenkung und Hintergedanken (vgl. Dewey 1916: 299–309).

Für Dewey ist diese attitudinale Dimension maßgeblich dafür, dass Lehrer*innen die für den Reflexionsprozess notwendige Aufmerksamkeit auf pädagogische relevante Aspekte richten können (vgl. Fraefel 2017: 60).

Ein zweites Merkmal des Reflexionskonzepts bei Dewey und Schön sieht Fraefel (2017) in der Zielgerichtetheit, mit der Reflexion als ein Werkzeug verstanden wird, um ein identifiziertes Problem zu verändern. Dabei ist im Erkennen und Verorten des Problems – »naming and framing« (Schön 1983: 42) – bereits das Ziel angelegt. »The problem fixes the end of thought and the end controls the process of thinking« (Dewey 1910: 12). Bei Dewey ist dem Reflexionsprozess eine Konsequenz inhärent. »Reflection

involves not simply a sequence of ideas, but consequence« (Dewey 1910: 3). Der zentrale Impuls von Reflexion speist sich aus der Bestrebung, dass etwas Ungelöstes anders oder besser werden soll. Die Ausrichtung auf die Zukunft, verbunden mit Veränderung und Verbesserung einer vorliegenden Situation, gibt der Reflexion Bedeutungsgehalt. Darin steckt zugleich ein starker Aufforderungscharakter für die Anwendung des »Werkzeugs« Reflexion, um unklare Situationen nicht zu ignorieren, sondern sich für Verbesserung zu engagieren. Dieses Engagement mit Blick nach vorne gibt dem reflektierenden Handeln eine ethische Dimension (vgl. Fraefel 2017: 61).

Ein drittes Kennzeichen verortet Fraefel (2017) in der Erweiterung der individuellen Reflexion zu einer kollektiven Reflexion. Der Hauptakzent bei Dewey liegt zwar auf dem individuellen Reflexionsprozess, aber er misst dem Austausch mit anderen, der es ermöglicht, auch fremde Erfahrung mitzuerleben, große Bedeutung zu.

One learns much from others. They tell of their experiences and forth he experiences which, in turn, have been told to him. Insofar as one is interested or concerned in these communications, their matter becomes a part of one's own experience. (Dewey 1916: 198)

Dewey sieht im systematischen Austausch unter Lernenden (*community*) einen generativen Prozess (vgl. Fraefel 2017: 66).

Ein viertes Merkmal sieht Fraefel (2017) darin, dass Dewey Reflexion nicht als Methode denkt. Reflexion ist für ihn ein intentionaler alltäglicher Prozess. Dennoch hat er als Rahmung folgende fünf Stufen des reflexiven Denkens formuliert:

- (1) Erstaunen, Verwirrung, Zweifel,
- (2) versuchsweise Hypothese,
- (3) sorgfältige Analyse,
- (4) umsichtige Ausarbeitung der Analyse,
- (5) Umsetzung und Testung der Hypothese (vgl. Rodgers 2002a: 851).

Häufig werden diese – entgegen Deweys Verständnis von Reflexion – als methodische Vorgabe für Reflexion verwendet (vgl. Fraefel 2017: 63).

Zentral bei Dewey ist, dass reflexives Denken nicht von der Handlung zu trennen ist und dass ein systematischer Aufbau von dekontextualisiertem Wissen weder ein Mittel noch ein Ziel in diesem Prozess darstellt. Die durch die Verbindung mit der Handlung gegebene Situativität macht die Vorstellung von einem systematisch-methodischen Vorgehen, das abzuarbeiten ist, obsolet (vgl. Fraefel 2017: 63). Schön nennt diese Situativität »conversation with the situation« (Schön 1992: 125). Sowohl Dewey als auch Schön entziehen damit ihre Reflexionskonzepte einer Didaktisierung. Reflexionsprozesse sind für die beiden Autoren immer an die Situation bzw. das Problem gekoppelt. Erst durch das Bedürfnis, diese Situation zu verstehen bzw. das Problem zu lösen, wird ein Reflexionsprozess angeregt. Zu reflektierende Situationen können mitunter didaktisch zwar hergestellt werden, dass tatsächliche Bedürfnis, die Situation zu verstehen, entsteht jedoch häufig erst durch eine gewisse Betroffenheit. Wie sehr ein Individuum von einer Situation betroffen bzw. angerührt ist, kann didaktisch nur bedingt beeinflusst werden.

Anschließend daran wirft Fraefel die Frage auf, wie Reflexion im Kontext der Lehrer*innenbildung gelehrt und gelernt werden kann – wenn nicht über Heuristiken, die helfen, reflexives Denken einzüben (vgl. Fraefel 2017: 64).

Ein fünftes Merkmal des Reflexionskonzepts nach Dewey und Schön bezieht sich auf die unterschiedlichen Reflexionsmodi. Auch wenn bei Dewey diese Unterscheidung noch nicht präzise formuliert ist, gibt es bei Schön eine deutliche Unterscheidung zwischen drei Modi. Als ersten Reflexionsmodus und typischen Handlungsmodus des Könners bezeichnet Schön den Modus des »knowing-in-action«, indem das Individuum handelt, ohne dabei auf explizierbares, die Handlung instruierendes Wissen, zurückzugreifen.

»Although we sometimes think before acting, it is also true that in much of the spontaneous behavior of skillful action we reveal a kind of knowing which does not stem from prior intellectual knowledge« (Schön 1983: 51)

Ein Aussteigen aus diesem Modus wird nach Schön wahrscheinlich, »when intuitive spontaneous performance leads to surprises, pleasing and promising or unwanted, we may respond by reflecting-in-action« (Schön 1983: 56). In Handlungssituationen, in denen Unvorhergesehenes auftritt und das Zusammenspiel von Situation und Handlung gestört wird – diese Kontingenz ist ein zentrales Merkmal des pädagogischen Handelns von Lehrkräften (siehe dazu Abschnitt 3.1.1 und vgl. Oevermann 1996; Helsper 1996; Combe et al. 2018; Paseka/Schrittesser 2018) –, kommt es zum zweiten Handlungsmodus, dem »reflection-in-action«.

»When someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context. He is not dependent on the categories of established theory and technique, but constructs a new theory of the unique case. [...] He does not separate thinking from doing, ratiocinating his way to decision which he must later on convert to action. Because his experimenting is a kind of action, implementation is built into this inquiry.« (Schön 1983: 68)

Die Akteurin oder der Akteur tritt in »reflective conversation with the situation«, ändert (*manipulates*) etwas durch »on the spot experiments« und achtet auf die Konsequenzen der Änderung (Schön 1983: 281). Das Spezielle an diesem Modus ist, dass es zu keinem Herausreten aus der Situation kommt. »[W]e may reflect in the midst of action without interrupting it. [...] our thinking serves to reshape what we are doing while we're doing it.« (Schön 1988: 26)

Als Grundlage für eine Handlungsanpassung wird dabei nicht auf explizites, verallgemeinertes Wissen in Form von Theorien zurückgegriffen, sondern auf den eigenen Erfahrungshintergrund. »The practitioner does not act as though he had no relevant prior experience, on the contrary. But he attends to the peculiarities of the situation at hand.« (Schön 1988: 129)

Dieser Modus von *reflection-in-action* wird bei Schön zum Kernkonzept professionellen Handelns, das er als Gegenmodell zu einer *technical rationality* konzipiert (vgl. Leonhard/Abels 2017: 47).

Beide bisher beschriebenen Modi sind dadurch gekennzeichnet, dass der Handlungsfluss nicht unterbrochen wird. Davon abzugrenzen ist der Modus des *reflection-on-action*, der bei Schön nicht im Zentrum seiner Abhandlungen zum *reflective practitioner* steht. Die Person tritt in diesem Modus aus der Situation heraus und wechselt von der »*conversation with the situation*« zur Konversation mit sich selbst und dem, was erlebt wurde – in den meisten Fällen als bewusstes Nachdenken über vorangegangene Situationen gefasst. Einem solchen Modus des *reflection-on-action* wird die Möglichkeit für einen »distanzierte[n] Blick auf das eigene Denken und Handeln bzw. [auf] die Prämissen, den Verlauf und die Ergebnisse einer zeitlich vorgelagerten Aktivität« (Leonhard/Abels 2017: 47) zugesprochen. Wie bereits in den vorherigen Abschnitten angesprochen, besteht in dieser Form der Reflexion die Möglichkeit, dass das in den anderen Modi leitende implizite Wissen zum Teil analysierbar (vgl. Neuweg 2018: 175), potentiell reorganisierbar und für den sozialen Austausch mittelbar wird (vgl. Altrichter 2000: 208).

Dieses fünfte Merkmal des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses erscheint besonders relevant für die weitere Bestimmung eines differenzierten Reflexionsbegriffs. Aus diesem Grund werden die Modi *knowing-in-action* und *reflection-in-action* in weiterer Folge noch genauer betrachtet und es wird auf die Relevanz und die Schwierigkeit dieser Modi für die Lehrer*innenbildung eingegangen. Leonhard und Abels (2017: 48–50) bringen Schöns *knowing-in-action* und *reflection-in-action* mit dem Modell des »intuitiv-improvisierenden Handelns« von Volpert (1992: 65) in Verbindung und folgen damit auch den Überlegungen von Neuweg (2020) zu *tacit knowing* in Anschluss an Polanyi (1985). Dieses *tacit knowing* im Sinne eines intuitiven Handelns wird als natürlicher Aggregatzustand des praktischen Wissens aufgefasst (vgl. Schön 1983: 54). Das expertenhafte Handeln vollzieht sich aber nicht bewusstlos. Die Konzepte

- *tacit knowing* (Polanyi 1985),
- intuitives (Dreyfus/Dreyfus 1986),
- intuitiv-improvisierendes (Volpert 1994),
- künstlerisches (Brater 1984),
- subjektivierendes (Böhle 2013) oder
- situiertes Handeln (Suchman 1987)

beschreiben einen Handlungsmodus, in dem das »Tun weniger durch Pläne als vielmehr durch die sensible Einlassung auf die situativen Umstände gesteuert wird« (Neuweg 2020: 26). Die Akteurin oder der Akteur handelt – anders als im Falle bloßer Automatismen – eben nicht bewusstlos, sondern konzentriert.

Im Gegensatz zum plangesteuerten Handeln richtet sich die Konzentration auf die Situation oder Aufgabe und nicht auf die eigenen Kognitionen. Volpert beschreibt diesen Modus wie folgt: »Der Handelnde besitzt die Fähigkeit, diesen Fortgang ständig zu kontrollieren und zu bewerten, also sich und seine Befindlichkeit in diesem Fortgang zu verorten« (Volpert 1992: 36). Konstitutiv für diesen Prozess ist ein »*Bei-der-Sache-sein*, ein Hineinhorchen in die aktuelle Situation und die Rolle des Aktors darin« (Volpert 1992: 63). »Das *Bei-der-Sache-sein* heißt aber, das sei hervorgehoben, nicht ein *Außer-sich-sein*. Man ist vielmehr ganz bei sich selbst, versenkt sich gewissermaßen in den Prozessablauf, oh-

ne aus ihm herauszutreten und ihn gewissermaßen von außen zu betrachten. [...] Sie [die Versenkung] ist hellwach und bei der Sache aber dennoch gelöst« (Volpert 1992: 37).

Den Modus des *reflection-in-action* bringen Leonhard und Abels mit dem handlungsvorbereitenden und begleitenden Denken von Volperts Modell des intuitiv-improvisierenden Handelns in Verbindung (vgl. Leonhard/Abels 2017: 48). Die Akteurin oder der Akteur bedienen sich dabei der Fähigkeit, »mit dem eigenen Handeln innezuhalten und an dessen Stelle ein inneres Probehandeln im Rahmen eines vorgestellten Prozessgeschehens zu setzen« (Volpert 1992: 64). Dieses Innehalten geschieht nicht ständig, sondern nur bei »gewissen Haltepunkten im Fluss des Geschehens: Wenn neue Ziele gebildet oder, infolge größerer Barrieren, neue Wege gesucht werden müssen« (Volpert 1992: 38). Neuweg bezeichnet dies auch als reflexives Handeln. Die Expertin oder der Experte denkt *durch* Handeln oder »situiert über sein Handeln und das darin inkorporierte Wissen« (Neuweg 2020: 27). Für Leonhard und Abels lässt sich dieser Handlungsmodus treffend »als aufmerksame Bearbeitung der Situation« kennzeichnen (Leonhard/Abels 2017: 49). Definitorisch ist es für die beiden Autoren zwar möglich, diese Aufmerksamkeit und das bei-der-Sache-Sein als Reflexion zu bezeichnen. Jedoch erweitert sich dadurch der ohnehin bereits ausgedehnte Bedeutungshof des Reflexionskonzepts erheblich. Leonhard und Abels kritisieren an einem solch breiten Verständnis von Reflexion:

»[J]ede Form von Kognition [wird] als Reflexion geadelt, womit jede geistesgegenwärtige Person in einer Handlungssituation per Definition zum »reflective practitioner« wird und der Begriff jede analytische Kraft verliert« (Leonhard/Abels 2017: 49).

Mit *reflection-in-action* liegt aus der Sicht von Leonhard und Abels ein Konzept vor, das im Rahmen einer universitären Lehrer*innenbildung keine Leitbildfunktion übernehmen könnte und auch nicht von maßgeblicher Bedeutung ist. Anhand folgender vier Thesen begründen die Autoren ihre Kritik:

(1) »Intuitiv-improvisierend zu handeln lernt man nur durch Handeln.« (Leonhard/Abels 2017: 50). *Reflection-in-action* bzw. »Erfahrung-Machen im Tun« (Volpert 1992: 135) oder Konversation mit der Situation bezieht sich auf den Vollzug relevanter Handlungen. Solche relevanten Unterrichtshandlungen sind in der Lehrer*innenbildung selten und ein sich daran anschließender Ruf nach »mehr Praxis« läuft Gefahr, dass das Unterrichtshandeln als blinde Einsozialisierung in fragwürdige Praxis verläuft.

(2) »Intuitiv-improvisierendes Handeln entzieht sich äußerer Intervention« (Leonhard/Abels 2017: 50). Der Handlungsfluss, der in diesem Modus beschrieben wird, lässt systematisch für äußere Interventionen keinen Platz. Eine Intervention vor der Klasse während des Unterrichtens führt zwangsläufig zu einer Unterbrechung des Handelns. Durch eine solche Intervention würden aber sowohl »*reflection-in-action*« als auch »intuitiv-improvisierendes Handeln« enden.

(3) »Intuitiv-improvisierendes Handeln ist systematisch nicht Gegenstand einer universitären Kultur der Distanz« (Leonhard/Abels 2017: 51). Mit Bezug auf Neuwegs Unterscheidung zwischen der Kultur der Distanz im Rahmen des universitären Studiums und der Kultur der Einlassung während des pädagogischen Handelns im Klassenraum unterstreichen die Autoren ihre erste These, wonach in der ersten Phase der Lehrer*in-

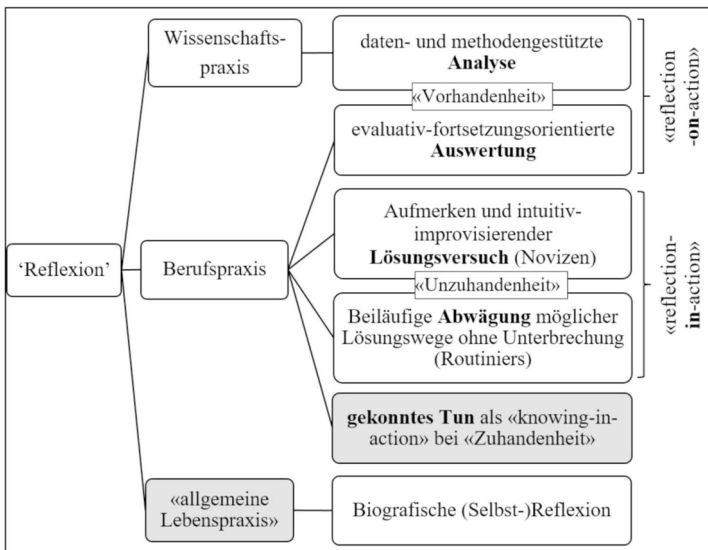
nenbildung keine relevanten pädagogischen Handlungssituationen anzutreffen sind, in denen *reflection-in-action* gelernt werden könnte.

(4) »Alle Instrumente zur Steigerung von Reflexionskompetenz sind mit dem Schön'schen Handlungs- und Reflexionsmodus inkompatibel« (Leonhard/Abels 2017: 51). Mit Blick auf die verschiedenen Reflexionsangebote wie *logbooks*, *journals*, Portfolios usw., die in den letzten Jahrzehnten entwickelt wurden, bilanzieren die Autoren, dass diese nicht mit *reflection-in-action* kompatibel sind, sondern auf den Modus von *reflection-on-action* ausgerichtet sind.

Die Autoren resümieren, dass in der hochschuldidaktischen Praxis nur der Reflexionsmodus gestaltet und kultiviert werden kann, der in Form von *reflection-on-action* nachträglich handlungsentlastend verläuft und auf eine »evaluativ-fortsetzungsorientierte Auswertung« (Leonhard 2020: 21) abzielt. Dafür braucht es Lehrveranstaltungen, die »Erfahrung-Machen im Reflektieren« ermöglichen; »wobei das Erfahrung-Machen als kollektive soziale Praxis sinnvoll eingebettet und begleitet sein muss« (Leonhard/Abels 2017: 52). Damit ein solcher Reflexionsmodus seinen lebenspraktisch-expansiven Sinn und seine kritische Funktion erfüllt, stehen die Hochschullehrenden vor der Herausforderung, »Kontext und Struktur zu schaffen, die ein gemeinsames Zurückblicken auf die Erfahrung erlauben, bei dem ein Bewusstsein für gelungene und zu verändernde Aspekte geschaffen wird und alternative Handlungsmöglichkeiten generiert und erprobt werden« (Leonhard/Abels 2017: 52).

4.3.5 Reflexionsmodi und Blickrichtungen

Abbildung 22: Systematik der Praxen und die jeweiligen Reflexionsmodi (Leonhard 2020: 19)



Im Anschluss an die Darstellung des angloamerikanischen Reflexionskonzepts bei Dewey und Schön und die daraus resultierenden Möglichkeiten und Schwierigkeiten für die Lehrer*innenbildung soll in diesem Abschnitt genauer auf unterschiedliche Reflexionsmodi und Blickrichtungen mit Bezugnahme auf Fraefel (2017), Aeppli und Lötcher (2016), Häcker (2017, 2019) und Leonhard (2020) eingegangen werden. Der Reflexionsmodus wird durch die zeitliche Dimension (*reflection-in-action* und *reflection-on-action*), den Reflexionsgegenstand und die Blickrichtung bestimmt.

Die erste Betrachtungsweise unterschiedlicher Reflexions-Modi erfolgt anhand der Überlegung von Leonhard zur Bestimmung des für die universitäre Lehrer*innenbildung passenden Reflexionsmodus. Leonard präzisiert seine Kritik am Reflexionsmodus *reflection-in-action*, in dem er aus kultur- bzw. praxistheoretischer Perspektive eine Systematik von Reflexionsmodi – »Reflexion in zwei Praxen« – entwickelt und dabei untersucht, »welche der Modi einerseits überhaupt instruierbar, also mit dem Ziel der Steigerung explizierbar, formalisierbar und didaktisierbar sind« (Leonhard 2020: 22) und damit als hochschuladäquat gekennzeichnet werden können (siehe Abbildung 22).

Leonard beginnt mit der Berufspraxis und grenzt das Reflexionskonzept von intuitivem Handeln als gekanntem Tun im Modus des *knowing-in-action* ab. Dieser Modus stellt aus seiner Sicht gerade keine Reflexion dar, denn »die Sache läuft« und die Situation ist »zuhanden« (Leonhard 2020: 20). Reflexion beginnt demnach frühestens an dem Punkt, an dem die Akteurin oder der Akteur in den Modus der »Unzuhandenheit« gelangt. Bei Schön beginnt hier der Modus des *reflection-in-action*. »Unzuhandenheit beschreibt die Störung der Zuhandenheit, den Moment der Irritation und des Stockens im bisher unthematischen Fluss der (beruflichen) Praxis« (Leonhard 2020: 20). Ob es sinnvoll ist, »das Aufmerken angesichts einer überraschenden oder erwartungswidrigen Begebenheit bereits als Reflexion zu kennzeichnen« (Leonhard 2020: 20), ist für Leonard eine definitiv strittige Frage (siehe dazu ausführlicher Abschnitt 4.3.4). Trotzdem behält er diesen Modus in seiner Systematik der Reflexionsmodi und verortet ihn in der Berufspraxis. Er verweist jedoch auf eine für die Möglichkeit dieses Modus im pädagogischen Unterrichtshandeln bedeutsame Differenzierung: Entscheidend dafür, welche Möglichkeiten einer Lehrperson in diesem Modus zur Verfügung stehen, ist neben den situativen Gegebenheiten der Grad der routinierten Könnerschaft der handelnden Person. Aus diesem Grund erwächst auch die Unterscheidung zwischen Novize und Routinier:

»Der Routinier vermag interaktionsbegleitend abzuwägen, welche Alternative er angesichts einer situativen Wahrnehmung von Irritation oder Änderungsbedarf wählt, um den Unterrichtsgang positiv zu beeinflussen. Die Aufmerksamkeit von Novizen wie Studierenden im Praktikum hingegen ist vollumfänglich mit der Aufrechterhaltung des Unterrichtsganges, der Antizipation des nächsten geplanten Schrittes und der Irritation über ein kontingentes Ereignis beansprucht, so dass ein interaktionsbegleitendes Abwägen möglicher Alternativen eher unwahrscheinlich ist.« (Leonhard 2020: 21)

Die interaktionsbegleitenden Überlegungen beziehen sich auf die Lösung der in die Krise geratenen Handlungsanforderungen. Somit orientiert »der Fortgang eines beabsichtigten Unterrichtsverlaufs das Denken und Handeln der Lehrperson« (Leonhard 2020: 21). Der vierte Modus in der beruflichen Praxis wird als »evaluativ-fortsetzungsorientier-

te Auswertung« bezeichnet. Dieser in Schöns Terminologie als *reflection-on-action* (Schön 1983: 275) bezeichnete Modus ist durch Handlungsentlastung gekennzeichnet. Leonhard verwendet dafür den von Heidegger (1976) stammenden Begriff »Vorhandenheit« und möchte damit die Möglichkeit der sprachlichen Artikulation und expliziten Hinwendung zu etwas (z. B. zur erlebten Unterrichtsstunde) zum Ausdruck bringen. Es werden hier zwei verschiedene Varianten von *reflection-on-action* unterschieden: Die eine ist eine evaluativ-fortsetzungsorientierte Auswertung im Rahmen der Berufspraxis, die andere ist eine daten- und methodengestützte Analyse in der Wissenschaftspraxis. Eine explizite Rückschau auf Unterricht ist in der beruflichen Praxis somit auf andere Aspekte fokussiert als in der Wissenschaftspraxis. Leonhard verweist auf Untersuchungen zu Unterrichtsnachbesprechungen im Praktikum (vgl. Schüpbach 2007; Staub et al. 2014), die zu dem Befund kommen, dass diese Reflexionsgespräche eben gerade nicht die »Nahtstelle von Theorie und Praxis« sind. »Handlungsentlastete Reflexion in der beruflichen Praxis scheint die theoretische Rahmung schlicht nicht zu brauchen, sondern ist in der Lage, die für die Fortsetzung des Unterrichts notwendigen Einsichten auch ohne wissenschaftliche Theorie zu erzielen« (Leonhard 2020: 21). Die zweite Form von *reflection-on-action*, die Leonhard in der Wissenschaftspraxis verortet, ist eine »daten- und methodengestützte Analyse«. Dabei geht es darum, Unterricht aus einer zeitlichen Distanz und mit methodischer Strenge zu analysieren, um deskriptive Aussagen über einen Videoausschnitt oder ein Transkript zu formulieren. Hier sieht Leonhard eine bedeutsame Differenz zum dargestellten Modus in der Berufspraxis, da es mit entsprechender Übung im Modus der daten- und methodengestützten Analyse gelingt, Aussagen zu treffen, die übersituative Geltung beanspruchen können (vgl. Leonhard 2020: 21). Mit dem Bereich »allgemeine Lebenspraxis« ergänzt Leonhard eine dritte menschliche Reflexionspraxis und argumentiert damit, dass sie gewissermaßen als Referenzsystem die anderen Praxen der Lehrer*innenbildung fundiert. In dieser Praxis wird ein Reflexionsmodus verortet, der als »conditio humana« (Häcker 2017: 25) und somit »als Möglichkeit zur individuellen Standortbestimmung und zur Vergewisserung von Sinn und Bedeutung des Daseins zur Verfügung steht« (Leonhard 2020: 20).

Helsper verweist darauf, dass für die Entwicklung eines professionellen Habitus die (bildungs-)biographische (Selbst-)Reflexion von zentraler Bedeutung ist (vgl. Helsper 2018a: 134) und dass ein solcher Reflexionsmodus in der Lehrer*innenbildung berücksichtigt bzw. aktiv gefördert werden sollte. Leonard zeigt sich skeptisch darüber, ob die wissenschaftlichen Hochschulen dafür prädestiniert sind und betont die offenen methodischen organisatorischen Fragen für eine derartige kontinuierliche sinnvolle selbstreflexive Auseinandersetzung (vgl. Leonhard 2020: 20).

Aus der Frage, welcher der sechs Reflexions-Modi überhaupt explizierbar, formalisierbar und didaktisierbar ist und damit als hochschuladäquat anzuerkennen ist, folgert Leonhard, dass »die daten- und methodengestützte Analyse der einzige Reflexions-Modus ist, für den Hochschulen einen Alleinvertretungsanspruch geltend machen können« (vgl. Leonhard 2020: 23).

Tabelle 6: *Modi der Reflexion und deren Instruierbarkeit (Leonhard 2020: 22)*

Modus	Instruierbarkeit	Instruierbar an einer Hochschule?	»Kernkompetenz« einer Hochschule?
Daten- und methodengestützte Analyse	Ja	Ja	Ja
Evaluativ-fortsetzungsorientierte Auswertung	Strukturierbar durch Leitfragen	Grundsätzlich ja	Nein
Aufmerken und intuitiv-improvisierender Lösungsversuch	Nein	Nein	Nein
Beiläufige Abwägung möglicher Lösungswege ohne Unterbrechung	Nein	Nein	Nein
Gekonntes Tun in der beruflichen Praxis	Nur im Sinne der Bereitstellung von Übungsmöglichkeiten	Nein	Nein
Biografische (Selbst-)Reflexion	Strukturierbar durch diverse Methoden	Grundsätzlich ja	Nein

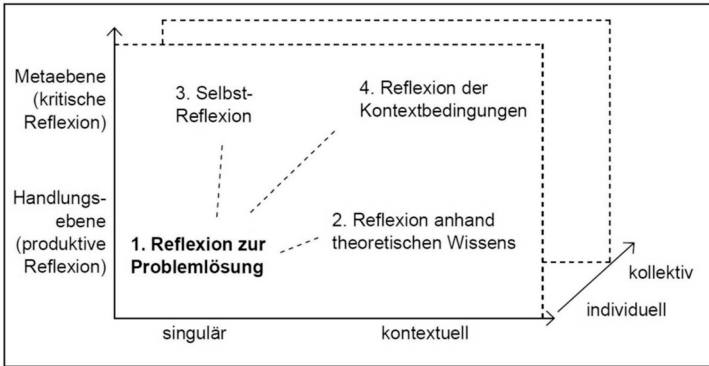
Auch die evaluativ-fortsetzungsorientierte Auswertung, die als Modus der beruflichen Praxis gekennzeichnet wurde, kann im Anschluss an ein Berufspraktikum an der Hochschule bearbeitet werden. Leonhard schätzt dieses Vorgehen als operativ hilfreich ein, denn der Blick kann dadurch auf bestimmte Aspekte gelenkt werden, die ohne eine solche Strukturierung nicht thematisiert würden. Das Potential wissenschaftlicher Systematik und Methoden wird damit aber nicht ausgeschöpft. Aus diesem Grund verortet er diesen Reflexionsmodus nicht im Aufgabenbereich der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (vgl. Leonhard 2020: 23). »Die beiden Modi situativer Reflexion anlässlich der Erfahrung von Unzuhandenheit in der beruflichen Praxis entziehen sich systematisch der Instruierbarkeit« (Leonhard 2020: 23).

Die biografische (Selbst-)Reflexion ist für Leonhard in der Lehrer*innenbildung grundsätzlich zu berücksichtigen bzw. aktiv zu fördern. Allerdings ist er gegenüber der gegenwärtigen Praxis in der Lehrpersonenbildung, die die Studierenden zu Studienbeginn zum Teil dazu verpflichtet, ihre eigene Bildungsbiografie zu formulieren oder zu illustrieren, skeptisch. Ob das erhoffte Potential der selbstreflexiven Arbeit durch solche Formate eingelöst wird, bleibt fraglich (vgl. Leonhard 2020: 24).

Einen anders gelagerten Versuch, Reflexions-Modi im Kontext der Lehrer*innenbildung in ein Arbeitsmodell von Reflexionstypen zu gießen, unternimmt Fraefel, in dem er im Sinne Deweys vom Modus »Reflexion zur Problemlösung« ausgehend den Blick auf drei weitere Reflexionsgegenstände richtet und mit ihnen drei weitere Reflexions-Modi identifiziert. Die insgesamt vier Modi sind nach drei sich überlagernden Dimensionen

geordnet: Handlungsebene und Metaebene, singuläre und kontextuelle Verortung, individuelle und kollektive Reflexion (vgl. Fraefel 2017: 67 und siehe Abbildung 23).

Abbildung 23: Arbeitsmodell von Reflexionstypen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Problemlösende (Fraefel 2017: 69)



Der erste Modus – »Reflexion, um Probleme zu lösen« – bezieht sich auf den lösungsorientierten Umgang mit konkreten beruflichen Handlungssituationen. Die Dewey'sche Konzeption von Reflexion als Werkzeug, um denkend und handelnd Probleme zu lösen, ist auf die anderen drei Reflexions-Modi übertragbar. Im zweiten Modus – »Reflexion anhand theoretischen Wissens« – wird eine konkrete Unterrichtshandlung im Lichte theoretischer, konzeptioneller und empirischer Wissensbestände analysiert (vgl. Fraefel 2017: 67). Das in Beziehung-Setzen von generalisiertem und situativem Wissens hat das Potential, sich produktiv auszuwirken auf das Verstehen der konkreten Situation, die Entwicklung alternativer Handlungsoptionen und die Korrektur eigener Überzeugungen (vgl. Fraefel 2017: 68). »Die Methoden des Relationierens variieren breit und münden nicht immer in handlungsleitende Konklusionen« (Fraefel 2017: 68). Mit Verweis auf Dewey attestiert Fraefel dem theoretischen Wissen ein erhebliches Aufklärungspotential. Gleichzeitig verweist er jedoch darauf, dass »je weiter sich dieser Reflexionsmodus von konkreten Erfahrungen entfernt« [...] »desto weniger wird er unter das fallen, was Dewey mit reflexivem Denken meinte« (Fraefel 2017: 68).

Einen weiteren Komplex von Reflexionsansätzen deklariert Fraefel als Selbstreflexion. Der Fokus liegt dabei nicht auf einer einzelnen Situation, sondern wird auf die handelnde und reflektierende Person und ihre Haltungen (*attitudes*) (siehe Abschnitt 4.3.4) gerichtet. Mit diesem Modus kommen die internalen Bedingungen, Haltungen und psychischen Dispositionen des reflektierenden Subjekts in den Blick. Ein solcher Reflexionsmodus ermöglicht eine Thematisierung der eigenen beruflichen Identität (vgl. Beauchamp 2015: 131–132). Der vierte Modus – Reflexion der Kontextbedingungen – reicht über den singulären und situativen Fall hinaus und bezieht sich auf die »schulischen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Kontexte, in denen konkrete Herausforderungen stehen« (Fraefel 2017: 68). In diesem Modell ist die problemlösende Reflexion das grundlegende Muster, innerhalb dessen unterschiedliche Reflexionsgegenstände

reflektiert werden können – wie z.B. ein konkretes singuläres Problem (Modus 1), die Spannung von Erfahrung und externen Wissensbeständen (Modus 2), die eigene Person (Modus 3) oder die kontextuellen Bedingungen von Schule, Gesellschaft und Politik (Modus 4).

Eine dritte Möglichkeit, unterschiedliche Reflexions-Modi zu ordnen, liefern Aeppli und Lötscher mit den zwei »Blickrichtungen« als einem der drei Strukturelemente ihres »EDAMA-Rahmenmodells für Reflexion« (Aeppli/Lötscher 2016). Dabei werden in Anlehnung an das Zwiebelmodell von Korthagen und Vasalos (2005) die »Blickrichtungen« »nach innen« und »nach außen« als zwei Modi unterschieden. Richtet eine Lehrperson den Blick in Ihrer Reflexion nach außen, dann setzt sie sich mit der Außenwelt (Umgebung, Rahmen, Akteurinnen und Akteure, beobachteten Ablauf, Verhalten von anderen oder das eigne Verhalten aus der Vogelperspektive) auseinander (vgl. Aeppli/Lötscher 2017: 162). Wird während der Reflexion der Blick hingegen nach innen gerichtet, so rückt die Innenwelt einer Person und damit das eigene Erleben in den Fokus. Somit wird eine Auseinandersetzung mit Gefühlen, Überzeugungen, Einstellungen, Bedürfnissen, beruflicher Identität oder »Mission« (Korthagen/Vasalos 2005) möglich. Aeppli und Lötscher berücksichtigen mit der »Blickrichtung nach innen«, dass Reflexion nicht ausschließlich über eine rationale Analyse verläuft (vgl. Korthagen/Vasalos 2005; Poldner et al. 2014), sondern dass auch andere Aspekte wie »Einstellungen, Gefühle, Bedürfnisse oder Wünschen« Teil des Reflexionsprozesses sind.

»Important [...] is the balanced focus on thinking, feeling, wanting and acting, whereas in many other views on reflection there is a strong focus on rational analysis.« (Korthagen/Vasalos 2005: 50)

Dadurch wird Reflektieren »nicht nur als mentale Übung verstanden, bei der man sich mit der Aussenwelt [sic!] auseinandersetzt«. Durch diese zweite Blickrichtung betonen Aeppli und Lötscher, dass auch das »Selbst« bzw. die Innenwelt zum Reflexionsgegenstand werden kann (vgl. Aeppli/Lötscher 2016: 84). Involvierte Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche sollen beachtet und bewusst gemacht werden (vgl. Korthagen/Vasalos 2010: 531; Aeppli/Lötscher 2016: 84), denn in einem Reflexionsprozess wird immer Bedeutung konstruiert. Diese Konstruktion von Bedeutung und das Selbstverständnis, das die reflektierende Person von sich als Lehrperson hat, beeinflussen sich wechselseitig. Demnach sollte neben der Blickrichtung »nach außen« auch die Blickrichtung »nach innen« beachtet werden, um darüber hinaus beide miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Aeppli/Lötscher 2017: 163).

Der Versuch, das Reflexionskonzept durch eine Orientierung an unterschiedlichen Systematiken hinsichtlich der Reflexions-Modi greifbarer zu machen, kann wie folgt zusammengefasst werden: Die Modi der Reflexion können zeitlich (*reflection-in-action* und *reflection-on-action*) (Schön 1983, 1988) unterschieden werden. Leonhard zeigt sich skeptisch gegenüber der definitorischen Auffassung von *reflection-in-action* als Reflexion (vgl. Leonhard 2020: 20). Er sieht in *reflection-on-action* durch eine daten- und methodengestützte Analyse den angemessenen Reflexionsmodus für die Lehrpersonenbildung an Universitäten und Hochschulen (vgl. Leonhard 2020: 23). Mit Aeppli und Lötscher (2016) ist eine Bestimmung der Reflexions-Modi durch »Blickrichtungen nach innen und nach

außen« möglich. Insbesondere durch die Blickrichtung »nach innen« wird – zusätzlich zu der von Leonhard geforderten rationalen Analyse der Außenwelt – der Fokus auch auf das eigene Erleben bzw. die Innenwelt einer Person (Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse, Überzeugungen, Einstellungen, berufliche Identität) gerichtet (vgl. Aeppli/Lötscher 2016: 84).

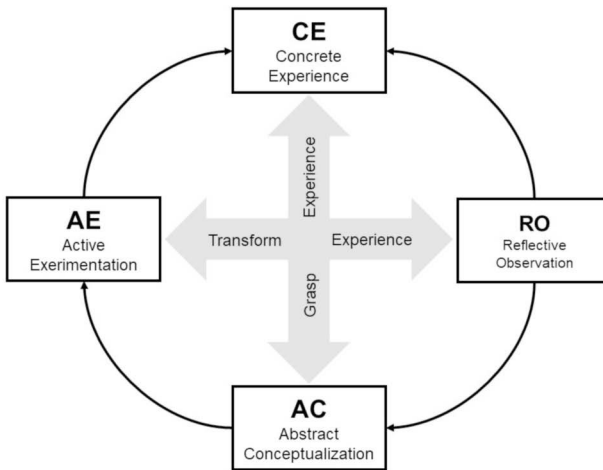
Darüber hinaus verweisen Aeppli und Lötscher darauf, dass ein großes Potential in der Zusammenschau dieser beiden Blickrichtungen liegt (vgl. Aeppli/Lötscher 2017: 163). Eine dritte Variante, die unterschiedlichen Reflexions-Modi zu bestimmen, erfolgt durch eine Differenzierung nach Reflexionsgegenständen. Fraefel beschreibt, ausgehend von der problemlösenden Reflexion im Sinne Deweys (1910, 1916), ein grundlegendes Muster, innerhalb dessen der Fokus der Reflexion auf ein konkretes Problem, die Spannung von Erfahrung und externen Wissensbeständen, die eigene Person oder die kontextuellen Bedingungen gerichtet werden kann (vgl. Fraefel 2017: 68). Die unterschiedlichen Reflexions-Modi können somit durch die zeitliche Dimension, die Blickrichtung und den Reflexionsgegenstand bestimmt werden.

4.3.6 Reflexionsprozessmodelle

Die in den letzten Jahrzehnten in der Lehrer*innenbildung entwickelten und angewandten Ansätze zur Steigerung von Reflexionskompetenz, die auf den Reflexions-Modus *reflection-on-action* ausgerichtet sind (vgl. Leonhard/Abels 2017; Leonhard 2020), werden durch unterschiedliche prozesshafte Modelle dargestellt (vgl. Aeppli/Lötscher 2016: 83; Hilzensauer 2017: 32–39). In diesem Abschnitt werden verschiedene Reflexionsmodelle beschrieben, über die in der Lehrer*innenbildungspraxis Reflexionsprozesse gerahmt und gestaltet werden.

Der learning cycle nach Kolb und Fry (1975)

Kolb und Fry entwickelten ihre *Experiential Learning Theory* (ELT) (Kolb/Fry 1975) in Anlehnung an die Lerntheorie von Dewey (1910, 1916) und die kognitive Entwicklungstheorie von Piaget (1972). Sie gehen davon aus, dass Lernen in einer konkreten Erfahrung begründet liegt: »Learning is a continuous process grounded in experience.« (Kolb 1984: 27) Die Vier aufeinanderfolgenden Schritte des Lernprozesses – (1) *participation in concrete experiences*, (2) *observation and reflection about the experiences*, (3) *forming abstract concepts* und (4) *testing those concepts in new situations* –, die in einer zyklischen Schleife ablaufen und somit als fortlaufender Prozess gedacht sind, bilden die Grundelemente des *Experiential Learning Cycle* (vgl. Kolb/Fry 1975: 34 und siehe Abbildung 24). Im Anschluss an eine konkrete Erfahrung wird diese beschrieben, kommuniziert und reflektiert, bevor dadurch eine Erkenntnis abstrahiert und in weiterer Folge durch eine Theoriebildung generalisiert wird. Ableitungen aus diesem dritten Schritt werden in der praktischen Umsetzung erprobt, wodurch die Möglichkeit für neue Erfahrungen eröffnet wird, die den Ausgangspunkt einer erneuten Reflexion darstellen (vgl. Kolb 1984). Der kontinuierliche, zyklische und andauernde *Experiential Learning Cycle* als Lernmodell wird durch das zentrale Element der Reflexion zum Reflexionsmodell.

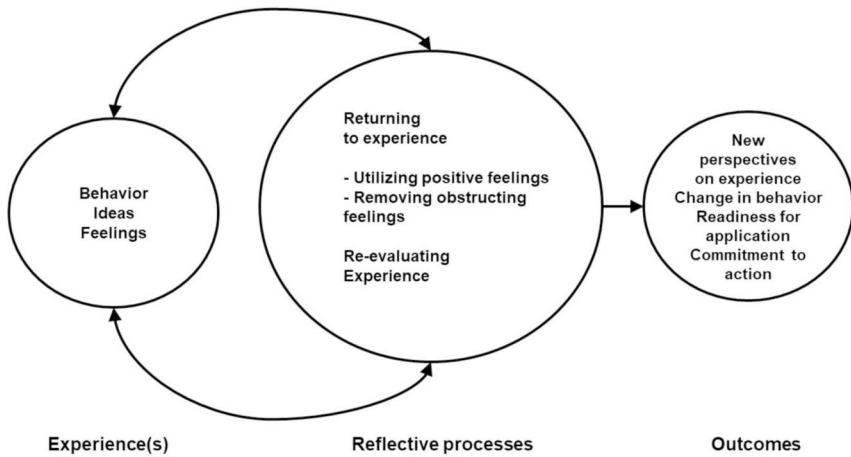
Abbildung 24: *Experiential Learning Cycle* (Kolb 1984: 51)

Reflexionsmodell nach Boud, Keogh und Walker (Boud et al. 1985a)

In ihrem Reflexionsmodell versuchen Boud et al. vor allem das Reflexionsmodell von Kolb mit dem Ansatz von Dewey zu verbinden. Darüber hinaus bietet dieses Modell einen Erklärungsversuch für den Zusammenhang mit inneren emotionalen Prozessen (*attending to feelings*). Eine vorangegangene Erfahrung ist für die Autor*innen die zentrale Voraussetzung für Lern- und Reflexionsprozesse. Reflexion wird von Boud et al. als gedankliche Verarbeitungsphase (*processing phase*) nach einer praktischen Erfahrung beschrieben. Die Personen fangen in dieser Verarbeitungsphase die Erfahrung wieder ein (*recapture*), setzen sich damit auseinander (*they mull over it*), bevor es zu einer möglichen Neubewertung kommt (*re-evaluate*) (vgl. Boud et al. 1985a: 18–19). Mit Verweis auf Dewey sehen auch Boud et al. den Auslöser eines Reflexionsprozesses im Auftreten eines Zustands von innerem Unbehagen (*inner discomfort*) begründet. Die Autor*innen verweisen dabei konkret auf die Gefühlsdimension, also auf Emotionen, die in dieser Situation entstanden sind.

Die Grundlage des mehrstufigen Reflexionsprozesses bildet eine konkrete Erfahrung, die mit gedanklichen, behavioralen und emotionalen Aspekten (*behaviors, ideas, feelings*) einhergeht. Im eigentlichen Reflexionsprozess versucht die Person, sich die erlebte Erfahrung in Erinnerung zu rufen (*returning to experience*) und die Gefühle, die in dieser Situation erlebbar waren, wieder zu vergegenwärtigen (*attend to feelings*) (vgl. Boud et al. 1985a: 19–20). Auf der Gefühlsebene geht es einerseits darum, die negativen Gefühle zur Sprache zu bringen, andererseits sollen auch die emotional positiv besetzten Elemente der Erfahrung identifiziert werden (vgl. Boud et al. 1985a: 26). In der daran anschließenden Phase der Neubewertung der Erfahrung (*re-evaluating experience*) versucht die Person, sich neuer Perspektiven bewusst zu werden und diese nutzbar zu machen.

Abbildung 25: Reflexionsmodell nach Boud, Keogh und Walker (1985c)



Der Prozess der Neubewertung der Erfahrung steht bei Boud et al. im Zentrum des Reflexionsprozesses. Dieser Kernbereich gliedert sich in detaillierte aufeinanderfolgende Prozessschritte (*association, integration, validation, appropriation, outcomes und action*) (vgl. Boud et al. 1985a: 30–35). Assoziation meint jenen mentalen (Teil-)Prozess von Reflexion, der sich aus Gedanken und Gefühlen zusammensetzt, die zum einen in der Situation selbst entstanden sind, und die zum anderen der nachfolgenden Analyse entspringen und durch vorhandenes Wissen und Einstellungen ergänzt werden. Die Verbindung der erlebten Erfahrung mit den nachträglichen Assoziationen fördert möglicherweise neue Erkenntnisse zutage, die im weiteren Verlauf des Reflexionsprozesses analysiert und hinterfragt werden (vgl. Boud et al. 1985a: 31).

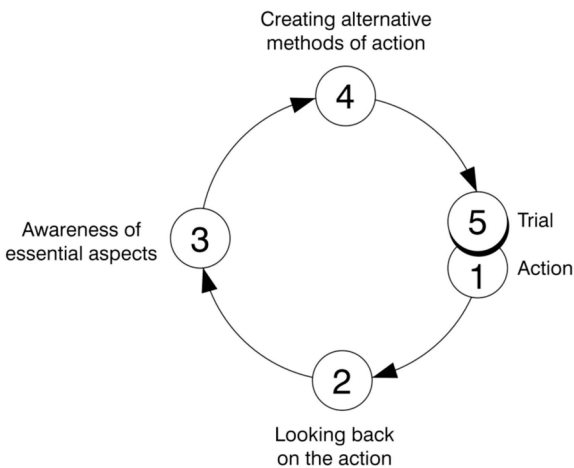
In der Phase der Integration (*integration*) sollen Überlegungen durch unterschiedliche Verausgabungs- und Darstellungsformen greifbar gemacht werden und Erkenntnisse, die sich daraus ergeben, hinsichtlich ihrer Bedeutung untersucht werden. Durch ein Zusammenkommen (*synthesis*) der in der Assoziationsphase beschriebenen verschiedenen Anteile, kommt es in dieser Phase zu einer Herausarbeitung einer Lösungsidee (vgl. Boud et al. 1985a: 32). In einem dritten Abschnitt werden die Ideen und Hypothesen bewertet (*validation*). In so genannten »reality tests« (Boud et al. 1985a: 32) werden neuen Einschätzungen, bestehendes Wissen und individuelle Überzeugungen auf Konsistenz überprüft. Einen vierten Teilprozess beschreiben Boud et al. als Aneignung (*appropriation*). Damit ist gemeint, dass es hinsichtlich mancher Situationen ausreicht, das neue Wissen, das aus der Erfahrung entstanden ist, in individuelle konzeptionelle Rahmen zu integrieren. Häufig muss die neue Information, die integriert wurde, aber auf eine sehr persönliche Art und Weise angeeignet werden. Diese Prozesse können so sehr mit dem Selbst verbunden sein, dass die Identität der Person berührt wird. Die Aneignung erhält dadurch eine beträchtliche Bedeutung und kann somit zu einer Kraft im Leben werden (vgl. Boud et al. 1985a: 33). Im letzten Teilprozess, *outcome und action*, werden die angeeigneten Einsichten in neuen Situationen erlebt und einer »Überprüfung« unterzogen, wodurch sich neue Erfahrungen ergeben. Boud et al. merken abschließend an, dass das

Reflektieren über eine Erfahrung wiederum selbst eine Erfahrung darstellt (vgl. Boud et al. 1985a: 34).

ALACT Reflexionsmodell (Korthagen/Wubbels 2001; Korthagen/Vasalos 2005)

Korthagen geht bei seinem Reflexionsmodell davon aus, dass ein idealer Prozess des *Experiential Learning* durch ein Wechselspiel von Aktion und Reflexion gekennzeichnet ist. Das Modell kann somit als Weiterentwicklung des Modells von Kolb und Fry (1975) verstanden werden. Dem ALACT-Reflexionsprozess liegt eine persönliche Erfahrung aus einer konkreten Handlungssituation zugrunde (1 *Action*). Diese konkrete Erfahrung wird retrospektiv betrachtet (2 *Looking back on action*), um daran anschließend wesentliche Aspekte zu erkennen (3 *Awareness of essential aspects*). Durch Erkenntnisse aus Phase drei werden der reflektierenden Person Handlungsalternativen zugänglich (4 *Creating alternative methods of action*), die im Anschluss erprobt werden (5 *Trial*). Damit ergibt sich eine neue Erfahrung in einer Handlungssituation und der Reflexionskreislauf könnte wiederbeginnen.

Abbildung 26: ALACT Reflexionsmodell (Korthagen/Vasalos 2005)



Mögliche Auslöser für einen Reflexionsprozess beschreiben Korthagen und Vasalo wie folgt:

»[...] there is an experience within a concrete situation giving rise to reflection. As a rule, reflection is triggered by something which is still on the teacher's mind. This could be a feeling of dissatisfaction with what was accomplished during the lesson, or some incident that affected the relationship with the pupils.« (Korthagen/Vasalos 2005: 54)

Ausgehend davon wird in der zweiten Phase das Erlebte retrospektiv betrachtet. Für diese Phase des Reflexionsprozesses hat Korthagen neun Fragen, »the nine fields«, erarbeitet,

die der reflektierenden Person helfen können, möglichst breit auf die Handlungssituation zurückzublicken.

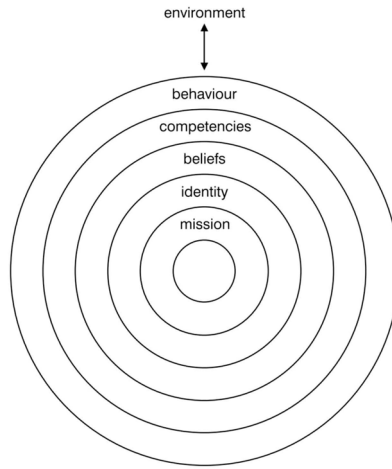
Abbildung 27: Reflexionsfragen für Phase 2 im ALACT Modell (Korthagen 2001b: 122)

0. What is the context?	
1. What did you want?	5. What did the other(s) want?
2. What did you feel?	6. What did the other(s) feel?
3. What did you think?	7. What did the other(s) think?
4. What did you do?	8. What did the other(s) do?

Die neun Fragen sollen dabei helfen, die verschiedenen kontextuellen Aspekte zu beschreiben und darin auch die Dimensionen des Wollens, Fühlens, Denkens und Handelns auf Lehrer*innen- und Schüler*innenseite zu berühren (vgl. Korthagen/Vasalos 2005: 50). Für den Übergang von Phase zwei zu Phase drei ist es wesentlich zu klären, wie die Lehrperson diese unterschiedlichen Dimensionen der Situation erlebt hat. Korthagen betont, dass in anderen Modellen – z.B. im *Learning Cycle* (Kolb/Fry 1975) – der Fokus sehr stark auf der rationalen Analyse liegt. Phase drei des ALACT-Modells zielt dagegen explizit darauf ab, ein Gewahrsein für diese weniger rationalen Faktoren zu entwickeln. Sie schafft dadurch eine größere Aufmerksamkeit für tieferliegende Ebenen, die das Handeln der Lehrperson leiten (vgl. Korthagen/Vasalos 2005: 51). An dieser Stelle wird das ALACT-Modell um so genannte Ebenen des Reflexionsprozesses erweitert.

Das »Zwiebelmodell« mit mehreren Ebenen bietet einen Rahmen, um den Inhalt des Reflexionsprozesses genauer zu differenzieren und schrittweise zu vertiefen, denn die wesentlichen Aspekte (*essential aspects*), die eine Handlungssituation beeinflussen, können auf verschiedenen Ebenen liegen. Die Idee hinter dem Modell ist, dass sich mit zunehmender Auseinandersetzung der Blick von einer Außensicht (Aspekte, die in der Umwelt verortet werden) hin zu einem Blick nach innen wendet (vgl. Korthagen/Vasalos 2005: 53). Wie in den neun Fragen (*nine fields*) bereits angestoßen, beginnt der Reflexionsprozess mit der Beschreibung der Umwelt (*environment*). Die weiteren fünf Ebenen beziehen sich auf nach innen gerichtete Vorgänge und können somit auch als Ebenen der Selbstreflexion bezeichnet werden. Der Fokus richtet sich – wie bereits in Phase zwei und drei beschrieben – nun auf das Verhalten (*behavior*), auf die der Person zur Verfügung stehenden Kompetenzen (*competencies*) und die dahinterliegenden persönlichen Überzeugungen und subjektiven Theorien (*beliefs*).

Abbildung 28: Ebenen der Reflexion (Korthagen/Vasalos 2005: 54)



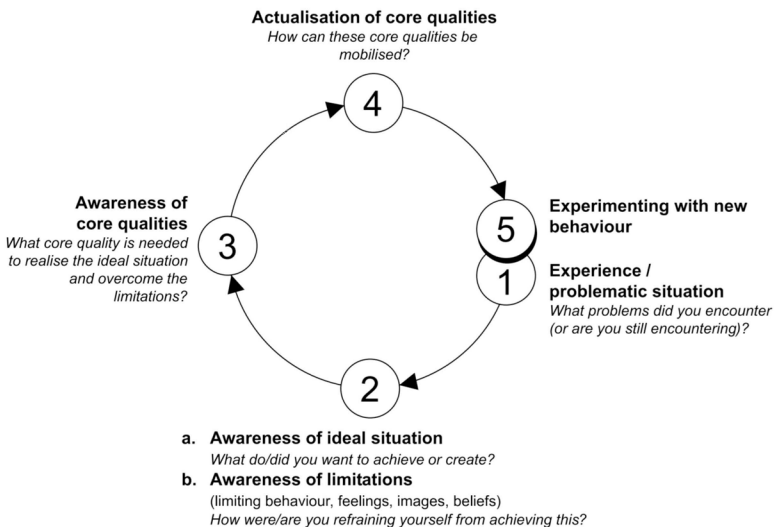
Im Kern des Modells befinden sich die Ebene der (professionellen) Identität (*identity*) und die Ebene der Mission (*mission*). Die Reflexion über die Ebene der Mission löst Fragen dahingehend aus, wie und warum sich die Person entschieden hat, Lehrerin oder Lehrer zu werden, oder sogar, was sie als ihre Berufung in der Welt sieht. Im Wesentlichen geht es auf dieser Ebene darum, was uns Menschen inspiriert und was unserer Arbeit oder unserem Leben Sinn und Bedeutung verleiht. Korthagen adressiert hier die existenzielle Ebene, ähnlich wie Biesta diese in seinen Ausführungen zu »*existential reflection in teaching*« (Biesta 2019: 126) darstellt. Es geht darum, dass die reflektierende Person sich der Bedeutung ihrer eigenen Existenz in der Welt gewahr wird und erkennt, welche Rolle(n) sie in Beziehung zu ihren Mitmenschen einnimmt.

Während die Ebene der Identität damit zu tun hat, wie die Person sich selbst und ihr Selbstkonzept erlebt, geht es auf der Ebene der Mission um die Erfahrung, Teil eines sinnvollen Ganzen zu sein (vgl. Korthagen/Vasalos 2005: 53). Korthagen verweist darauf, dass professionelle Entwicklungsprozesse die Möglichkeit von Veränderungen zweiter Ordnung (*second-order-changes*) benötigen. Damit solche eher transformativen Veränderungen stattfinden können, müssen tiefere Schichten berührt werden (vgl. Korthagen/Vasalos 2010: 534). Verläuft ein Reflexionsprozess auf diesen zwei tiefen Ebenen, spricht Korthagen von *Core Reflection* (vgl. Korthagen/Vasalos 2005: 53). Der Prozess der *Core Reflection* als Teil von Phase 3 und 4 ist nun weniger stark auf die ausführliche Analyse der problematischen Situation – die der Auslöser für den Reflexionsprozess war –, gerichtet. Korthagen begründe dies damit, dass es durch eine zu starke Orientierung an der Problemlösungsfindung zu einer Verengung der verfügbaren Handlungstendenzen kommt (vgl. Fredrickson 1998: 315). Die reflektierende Personen neigt dazu, innerhalb der Grenzen des problematischen Rahmens zu denken und verliert auf diese Weise oft den Kontakt zu den tieferen Ebenen im Inneren. Im Prozess der *Core Reflection* geht es darum, diesen Kontakt (wieder) herzustellen und Raum für neue Möglichkeiten zu schaffen (vgl. Korthagen/Vasalos 2005: 54). Folgende zwei Fragen bietet Korthagen als Orientierungshilfe an:

- (1) What is the ideal situation—the situation which the teacher wants to bring about?
- (2) What are the limiting factors preventing the achievement of that ideal? (Korthagen/Vasalos 2005: 54)

Durch die Formulierung der idealen Situation zusammen mit den Faktoren, die als hemmend für die Verwirklichung dieses Zustandes erlebt werden, bekommt die Person die Möglichkeit, eine innere Spannung oder Diskrepanz zu bemerken. Das Wesentliche hierbei ist, dass die Lehrkraft einen Schritt zurücktritt und sich der Tatsache gewahr wird, dass sie die Wahl hat, ob sie diese einschränkenden Faktoren ihr Verhalten bestimmen lässt oder nicht. Korthagen ortet hier einen wichtigen Unterschied zwischen diesem *Core Reflection*-Prozess und einem Reflexionsprozess, der nur die äußeren Ebenen einbezieht. Herkömmliche Reflexionsprozessmodelle enden häufig mit der Formulierung der Diskrepanz zwischen der idealen Situation und den Einschränkungen, die man erlebt hat. Möglicherweise zeigt sich diese Diskrepanz (*core discrepancy*) auch in anderen Situationen und die Wurzel dafür liegt vielleicht auf tiefer liegenden Ebenen (vgl. Korthagen/Vasalos 2005: 55). Ein charakteristisches Merkmal des *Core Reflection*-Prozesses ist, dass mit der Realisierung einer Diskrepanz der Fokus auf so genannte *Core Qualities* (Ofman 2001) einer Person gerichtet wird. *Core Qualities* sind innere Merkmale der Person, die potentiell immer verfügbar sind.

Abbildung 29: Phasen des core reflection Prozesses (Korthagen/Vasalos 2005: 57)



Für die Aktualisierung von *Core Qualities* weist Korthagen darauf hin, den Prozess nicht auf der Ebene des rationalen Nachdenkens zu halten, sondern um die Dimension des Fühlens zu erweitern (vgl. Korthagen/Vasalos 2005: 58). Die Phase der Aktualisierung gestaltet sich unterschiedlich. Zum einen kann es sein, dass bei der reflektierenden

Person in Phase zwei plötzlich ein Gewahrsein für ihre *Core Qualities* entsteht, zum anderen bedarf es womöglich auch einer weiteren Begleitung des Prozesses durch Supervisor*innen und Reflexionsprozessbegleiter*innen. Korthagen betont, dass die Qualität eines solchen Reflexionsprozesses auch maßgeblich von den Kompetenzen der Lehrenden oder Supervisor*innen in der Lehrer*innenbildung abhängt (vgl. Korthagen/Vasalos 2005: 59). Eine detaillierte Beschreibung für eine solche Begleitung kann hier nicht geleistet werden (siehe dazu Korthagen/Vasalos 2010; Evelein/Korthagen 2015).

Zusammengefasst können Korthagens Reflexionsmodelle als ein Prozess verstanden werden, der auf eine sogenannte *meaning-oriented reflection* – im Gegensatz zu einer *action-oriented reflection* hin – ausgerichtet ist (vgl. Korthagen 2014: 74).

EDAMA-Rahmenmodell (Aeppli/Lötscher 2016, 2017)

Das Gerüst des Rahmenmodells wird durch die Strukturelemente Reflexionsphase, Blickrichtung und Denkaspekt gebildet.

Abbildung 30: Struktur des Rahmenmodells EDAMA mit möglichen Kategorien von Reflexion (Aeppli/Lötscher 2016: 88)

Reflexionsphasen											
		Phase 1: «Erleben»		Phase 2: «Darstellen»		Phase 3: «Analysieren»		Phase 4: «Massnahmen entwickeln, planen»		Phase 5: «Anwenden»	
(Re-)Strukturierung einer Erfahrung etc.	Denkaspekt «Konstruktion von Bedeutung»	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**
		1. Auslöser für den Reflexionsanlass		5. Benennung des Auslösers, des Anlasses für die Reflexion		8. Interpretation		12. Schlussfolgerungen ziehen und Entwicklung eines Plans für das eigene Handeln		14. Beobachtung in einer Situation	
	Denkaspekt «Kritisches Prüfen»	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**
		3. Kritische Haltung zeigen		7. Ausdruck einer kritischen Haltung		11. Kritischer Umgang mit Aussagen		13. Begründen		15. Prüfung der Zielerreichung	
		2. Schnellanalyse und Sofortmassnahmen ergreifen		6. Beschreibung der Situation (Umwelt, Selbstwahrnehmung)		9. Klare, eindeutige Verwendung von Begrifflichkeiten		10. Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven			
		4. Sofortprüfung von Handlungen, Massnahmen									

Reflexion wird dabei so verstanden, dass sich reflektierendes Denken in unterschiedlichen Sinneinheiten zeigt. Diese Sinneinheiten sind durch die drei Strukturelemente charakterisiert. »Eine Reflexion enthält daher üblicherweise viele verschiedenartige Teile bzw. Sinneinheiten von reflektierendem Denken« (Aeppli/Lötscher 2016: 87). Sinn-

einheiten, in denen reflexives Denken zum Ausdruck kommt, bezeichnen Aepli und Lötscher als »reflexive Momente« (2016: 87). In solchen reflexiven Momenten kommen »kognitive Prozesse zum Ausdruck, mit denen versucht wird, eine Erfahrung, ein Problem etc. zu strukturieren oder umzustrukturieren« (Aepli/Lötscher 2016: 87). Mit dem EDAMA-Rahmenmodell (siehe Abbildung 30) haben die Autoren reflexive Momente in einer der fünf Reflexionsphasen klassifiziert und dadurch 15 Reflexionskategorien gebildet. Diese Reflexionskategorien sollen dabei helfen, reflexive Momente einer Reflexion zu identifizieren und zu beschreiben.

In jeder der fünf Reflexionsphasen kommt es zu einer (Re-)Strukturierung einer Erfahrung, die durch die zwei Denkaspekte »Konstruktion von Bedeutung« und »Kritisches Prüfen« gekennzeichnet ist. Beide Denkaspekte sind wiederum durch die Blickrichtungen nach innen und nach außen geprägt. Die erste Reflexionsphase »Erleben – eine Erfahrung machen« ist dadurch gekennzeichnet, dass die reflexive Auseinandersetzung während des Erlebens stattfindet. Aepli und Lötscher bedienen sich hier des Konzepts *reflection-in-action* (Schön 1983) und betonen, dass bei einer Reflexion während des Handelns ein Reflexionszyklus teilweise oder ganz durchgespielt wird. Die erste Reflexionskategorie »Auslöser für den Reflexionsanlass (Nr. 1)« bildet den Ausgangspunkt eines Reflexionsprozesses. Befremden, Verwirrung, Irritationen, Unsicherheit oder Zweifel können solche Auslöser sein. Aber auch Momente, die eher positiv konnotiert sind, wie Überraschung, Staunen, Freude oder Neugier können Anlass für Reflexion sein. Entscheidend ist in dieser Phase die Wahrnehmung. »The more a teacher is present, the more she can perceive; the more she perceives, the greater the potential for an intelligent response.« (Rodgers 2002b)

»Um präsent zu sein, muss man bereit und offen sein, sich auf eine Situation einlassen zu können. Von einem reflexiven Moment während einer Situation oder Handlung kann gesprochen werden, wenn eine Person nicht »einfach« bzw. unbewusst oder routiniert handelt, sondern versucht, eine (unbekannte) Situation zu verstehen, indem sie Irritationen, Überraschungen etc. zulässt und bereit ist, Bisheriges infrage zu stellen.« (Aepli/Lötscher 2016: 89)

Dadurch kommt es möglicherweise schon während der Situation oder Handlung zu Interpretationen, Schlussfolgerungen und neuen Handlungen. Aepli und Lötscher nennen diese Reflexionskategorie »Schnell-Analyse und Sofortmaßnahme ergreifen (Nr. 2)«. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass die handelnde Person »versucht, in der Situation Sinngehalt zu konstruieren und einer Erfahrung eine erweiterte oder vertiefte Bedeutung zu geben« (Aepli/Lötscher 2016: 89) und entspricht dem Modus *reflection-in-action* (Schön 1983). In dieser Phase, gerade wenn die Person unter Handlungsdruck steht und nur eine limitierte Menge an Informationen verarbeiten kann, werden bestimmte Faktoren möglicherweise übersehen. Aus diesem Grund betonen die Autoren hier mit der Reflexionskategorie »eine kritische Haltung zeigen (Nr. 3)« die Notwendigkeit, solche Schnellanalysen und Sofortmaßnahmen zu hinterfragen (vgl. Aepli/Lötscher 2017: 164). Im Zusammenhang damit steht auch die Reflexionskategorie »Sofort-Prüfung von Handlungen und Maßnahmen (Nr. 4)«. In gewissen Situationen ist es möglich, dass die Akteurin oder der Akteur beobachten kann, »ob eine ergriffene

Maßnahme die gewünschte bzw. erwartete Wirkung gezeigt hat« (Aeppli/Lötscher 2017: 164).

Die reflexiven Momente in der zweiten Phase (»Darstellung Rückblick«) werden von den Autor*innen über drei Reflexionskategorien dargestellt. In der Kategorie »Benennung des Auslösers und des Anlasses für die Reflexion (Nr. 5)« sehen Aeppli und Lötscher einen essenziellen Teil der Reflexion. Solche Auslöser können auch die Auseinandersetzung mit der eigenen »Vision«, Erwartungen, Anspruch an die ideale Situation, ursprüngliche Ziele, Wünsche sowie Hindernisse, Barrieren und Einschränkungen sein (Aeppli/Lötscher 2016: 89). Die Kategorie »Beschreibung der Situation: Umwelt und Selbstwahrnehmung (Nr. 6)« als weitere Reflexionskategorie ist beobachtend und suchend angelegt. Sie ist um eine Zusammenstellung bemüht und hebt sich von einer deutenden, erläuternden, erklärenden Interpretation ab. Auch Gefühle, Überzeugungen, Einstellungen, Wünsche, Bedürfnisse, die in Situationen erlebbar waren, rechnen die Autor*innen mit Verweis auf die Selbstwahrnehmung der Beschreibung zu (vgl. Aeppli/Lötscher 2017: 166). Eine reflexive Auseinandersetzung bei der Beschreibung einer Situation wird für Aeppli und Lötscher dann sichtbar, »wenn in der gesamten Darstellung und Berücksichtigung des Vorwissens die Aspekte Strukturiertheit, Nachvollziehbarkeit, Vielschichtigkeit und Komplexität beachtet werden und damit das Bemühen um Strukturierung und Umstrukturierung einer Situation sichtbar wird« (Aeppli/Lötscher 2017: 166). Die Kategorie »Ausdruck einer kritischen Haltung (Nr. 7)« wird in diesem Modell bereits in der Phase der Darstellung der Situation verortet, um die Beschreibung zu hinterfragen und kritisch zu prüfen. Werden Annahmen als Tatsachen oder Wahrheiten behandelt, zeigt dies eine eher unkritische Haltung gegenüber der eigenen Beschreibung. Es kann hilfreich sein, für die Darstellung die Perspektive einer anderen Person einzunehmen und die Situation aus dieser Sicht zu beschreiben (vgl. Aeppli/Lötscher 2017: 166).

Die vier Reflexionskategorien der Phase drei »Analysieren – vertiefte Auseinandersetzung« beziehen sich auf die ausführliche Untersuchung der Situation. Die »Interpretation (Nr. 8)« einer Situation soll helfen, ihre Bedeutung zu fassen und besser zu verstehen.

»Ein zentrales Element stellen die Herstellung und die Prüfung von Beziehungen und Zusammenhängen dar: Beziehungen und Zusammenhänge können hergestellt werden zwischen Elementen einer Erfahrung, zwischen dieser Erfahrung und anderen Erfahrungen, zwischen dieser Erfahrung und dem eigenen Wissen oder zwischen dem eigenen Wissen und dem Wissen von anderen.« (Aeppli/Lötscher 2016: 90)

Aeppli und Lötscher beschreiben dabei in Anlehnung an Facione (2015) drei Aspekte: Kategorisieren, Herausarbeitung der Bedeutung und Klärung der Bedeutung. Dabei betonen die Autor*innen, dass der Rückgriff auf Fachwissen in Form von Theorien, Konzepten, Ansätzen und empirischen Befunden die Interpretation wesentlich unterstützt (vgl. Aeppli/Lötscher 2017: 168). Die »klare, eindeutige Verwendung von Begrifflichkeiten (Nr. 9)« als weitere Reflexionskategorie verweist darauf, dass eine elaborierte Fachsprache die Verständigung in diesem Bereich gewährleistet. »Fachbegriffe sollen zur präzisen Beschreibung eingesetzt und nötigenfalls definiert werden« (Aeppli/Lötscher 2017:

168). Eine weitere Reflexionskategorie dieser dritten Phase benennen die Autor*innen mit »Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven (Nr. 10)«. Eine multiperspektivische Sichtweise ermöglicht es der Person, den eigenen Blick zu verrücken »und andere, gerade auch von der eigenen Anschauung abweichende Perspektiven und Standpunkte« einzunehmen (Aeppli/Lötscher 2017: 186). Die Reflexionskategorie »Kritischer Umgang mit Aussagen (Nr. 11)« »umfasst das Untersuchen und Prüfen von Ideen, das Aufdecken bzw. die Identifikation von Argumenten und deren Analyse« (Aeppli/Lötscher 2017: 168). Behauptungen und Argumente sollen dabei beurteilt werden. Informationen zum Sachverhalt werden auch mit persönlichen Meinungen und subjektiven Werthaltungen (eigene Gefühle, Wünsche, Überzeugungen oder der berufliche Identität, *Mission*) verknüpft, um subjektive Theorien herauszuarbeiten (vgl. Aeppli/Lötscher 2017: 168).

In der Phase vier »Maßnahmen entwickeln, planen – Handlungsmöglichkeiten entwickeln, Konsequenzen ziehen« verorten Aeppli und Lötscher zwei Reflexionskategorien. Die Reflexionskategorie »Schlussfolgerungen ziehen und Entwicklung eines Plans für das eigene Handeln (Nr. 12)« beschreiben die Autor*innen wiederum mit Verweis auf Facione (2015) durch folgende Schritte: Empirische Belge sichern, Alternativen erschließen, Schlussfolgerungen ziehen.

»Folgerungen sollen [...] geprüft werden und die Überlegungen, die zu den Folgerungen geführt haben, sollen aufgeführt und anhand beweiskräftiger konzeptueller, methodologischer, kontextueller und kriteriologischer Überlegungen gerechtfertigt und dargestellt werden.« (Aeppli/Lötscher 2016: 91)

Die Autor*innen sprechen mit dem reflektierenden Denken über zukünftiges Handeln – »anticipatory or preactive reflection« (Conway 2001; van Manen 2016b: 100) – neben *reflection-in-action* und *reflection-on-action* eine weitere zeitliche Reflexionsdimension an, »welche[s] über das reine Planen hinausgeht und darauf fokussiert, warum etwas in einer bestimmten Weise getan werden soll« (Aeppli/Lötscher 2016: 91). Bei der Reflexionskategorie »Begründen (Nr. 13)« [...] »geht es darum, die Ergebnisse eigener Denktätigkeiten darzulegen« und diese zu rechtfertigen (Aeppli/Lötscher 2017: 170).

Die Phase fünf »Anwenden – Maßnahmen umsetzen, erproben« umfasst zwei Reflexionskategorien. Diese dienen dazu, »festzustellen, ob die geplanten und nun umgesetzten Maßnahmen die gewünschte bzw. erwartete Wirkung gezeigt haben« (Aeppli/Lötscher 2017: 172). »Beobachtung in einer Situation (Nr. 14)« steht sowohl am Anfang als auch am Ende eines Reflexionsprozesses. Unter Beobachten verstehen die Autor*innen »ein zielgerichtetes, aufmerksames Wahrnehmen [...], das eingesetzt wird, um Informationen zu gewinnen« (Aeppli/Lötscher 2017: 172). Die in der Beobachtung gewonnenen Informationen dienen zur »Prüfung der Zielerreichung (Nr. 15)«. In dieser Reflexionskategorie geht es darum zu beurteilen, »ob die geplanten und ergriffenen Massnahmen [sic!] die gewünschte bzw. erwartete Wirkung gezeigt haben« (Aeppli/Lötscher 2016: 91).

Aus der Sicht von Aeppli und Lötscher kann das Rahmenmodell EDAMA »Studieren-de und Dozierende dabei unterstützen, zu einem differenzierten Reflexionsverständnis zu kommen und dieses auch kommunizieren zu können« (Aeppli/Lötscher 2016: 91). Sowohl die Reflexionsbreite als auch die Reflexionstiefe wird in diesem Modell berücksichtigt. Die mögliche Breite von reflexivem Denken wird durch die rahmenden Strukturele-

mente Reflexionsphase, Denkaspekt und Blickrichtung deutlich aufgezeigt. Die Reflexionstiefe kann zum einen in der detaillierten Auseinandersetzung mit einzelnen Reflexionskategorien liegen, zum anderen kann Reflexionstiefe sich auch zeigen, wenn »das Strukturelement ›Blickrichtung nach innen‹ betont wird und zugrunde liegende Einstellungen, Ideen, Wissen und Ziele thematisiert werden« (Aeppli/Lötscher 2016: 92).

Das Rahmenmodell EDAMA und die darin verorteten Reflexionskategorien bieten den am Reflexionsprozess beteiligten Personen eine Anregungen bzw. Unterstützung für eine differenzierte reflexive Auseinandersetzung.

Allen beschriebenen Reflexionsmodellen liegt das Erleben einer Situation und die daraus gebildete Erfahrung sowie der zyklische Aufbau des Prozesses zugrunde. Da die Modelle zum Teil aufeinander aufbauen, gestaltet sich der beschriebene Reflexionsprozess zunehmend differenzierter und detaillierter bzw. tiefer (siehe die EDAMA Reflexionskategorien bei Aeppli/Lötscher 2016 oder die Ebenen der Reflexion im ALACT Modell bei Korthagen/Vasalos 2005). In allen beschriebenen Modellen wird Reflexion zunächst als ein rationaler Denkvorgang verstanden. Darüber hinaus betonen besonders Boud, Keogh und Walker (1985b) (*utilizing obstructing feelings and positive feelings*), Korthagen und Vasalos (2005) (*the nine fields; what did you feel?; What did the others feel?*), Aeppli und Lötscher (2016) (Blickrichtung nach innen) die emotionale Dimension, über die der Reflexionsprozess ebenso läuft. Speziell bei Korthagen und Vasalos (2010) zeigt sich über diese Dimension ein Zugang zu Gefühlen, Bedürfnissen, Überzeugungen, beruflicher Identität und Mission, die möglicherweise entscheidende Variablen für die den Reflexionsprozess auslösende Handlungssituation darstellen. Boud, Keogh und Walker (1985b), Korthagen und Vasalos (2005) sowie Aeppli und Lötscher (2016) berücksichtigen in ihren Modellen die existentielle Komponente (Biesta 2019) eines Reflexionsprozesses und zeigen damit, wodurch sich eine ganzheitliche Reflexion vom gewöhnlichen Nachdenken über eine Situation unterscheidet.

4.3.7 Ein differenzierter Reflexionsbegriff

Der Versuch, einen differenzierter Reflexionsbegriff zu formulieren, soll dabei helfen, theoretische Überlegungen zu Verbindungslinien zwischen dem Reflexionskonzept und dem Achtsamkeitskonzept klarer zu diskutieren. Wichtig erscheint die bereits eingangs angedeutete Unterscheidung zwischen Reflexivität als ein aufmerksamer, sensibler, situativer, rückbezüglicher, erkenntnissuchender Modus – von anderen Autoren als reflexive Haltung (vgl. Schwer/Solzbacher 2014) oder reflexiver Habitus (vgl. Helsper 2001; Berndt et al. 2017a) benannt – und der Reflexion als eine spezielle Praxis. Je näher man die Reflexionspraxis an die Handlungssituation heranrückt (*reflection-in-action*) (Schön 1983), desto schwerer fällt diese klare Unterscheidung (siehe dazu die Ausführung in Anlehnung an Leonhard und Abels (2017) zu *reflection-in-action* (Schön 1983) und dem intuitiv-improvisierenden Handeln (Volpert 1992) unter Abschnitt 4.3.4).

Trotzdem könnte dieser Unterscheidungsversuch klärend für den Diskurs sein. Ein reflexiver Seins-Modus – hier ganzheitlich im Sinne von Korthagen und Vasalos (2005; 2010), Aeppli und Lötscher (2016, 2017) und Biesta (2019) mit den Dimensionen des Fühlens, Spürens, Wollens und Denkens gedacht – zeichnet sich aus durch ein aufmerksames und sensibles (Kontextsensitivität) Sich-Einlassen auf den spezifischen Fall (Si-

tuativität), mit dem inhärenten Wunsch des Erkennens und Verstehens. Zu bedenken ist, dass während dieses Sich-Einlassens immer auch das gesamte Spektrum der handlungsleitenden Variablen – lebens-, lern-, und berufsbiographische Wissensbestände, die sowohl implizit als auch explizit eingeschrieben sind – wirkt, wodurch eine Qualitätsbestimmung von Reflexivität durch Stufen wenig realistisch erscheint.

Gleichwohl wohnt diesem reflexiven Seins-Modus ein Steigerungsmoment inne, der über unterschiedliche Pfade angesprochen werden kann. Auch wenn die Steigerung von Reflexivität nicht genügend messbar, beobachtbar und damit ausweisbar erscheint, liegt genau in dieser Steigerung zum einen die erhöhte Wahrscheinlichkeit für selbstinitiierte Reflexionsprozesse mit lebenspraktisch-expansiven Sinn und zum anderen die differenzierte Steuerungsfähigkeit eines Reflexionsprozesses. Differenzierte Steuerungsfähigkeit zielt auf die Strukturelemente Reflexionsphasen, Blickrichtungen nach innen und außen, Denkaspekte zur Unterscheidung zwischen Konstruktion von Bedeutung und kritischem Prüfen sowie Reflexionskategorien im EDAMA-Rahmenmodell (Aeppli/Lötscher 2016) und auf die Ebenen der Reflexion im ALACT-Modell (Korthagen/Vasalos 2005) ab. Wenngleich zu bedenken ist, dass neben der erhöhten Reflexivität auch hier weitere Variablen aus impliziten und expliziten Wissensbeständen mit lebens-, lern-, und berufsbiographische Wurzeln sowie motivationale Aspekte die Steuerungsfähigkeit beeinflussen.

Dem Vorschlag von Aeppli und Lötscher (2017) folgend, kann ein Reflexionsprozess in der zeitlichen Dimension über die drei Modi *reflection-in-action*, *reflection-on-action* (Schön 1983) und *anticipatory or preactive reflection* (Conway 2001; van Manen 2016b) laufen. Dass ein Reflexionsprozess während der Handlung zumeist abgekürzt und deutlich anders verläuft als ein Reflexionsprozess nach einer Handlung oder über eine zukünftige Handlung (vgl. Aeppli/Lötscher 2017: 163), unterscheidet diese Modi, hat aber nicht zur Folge, dass es sich dadurch definitorisch nicht (vgl. hierzu die kritische Position von Leonhard/Abels 2017: 49) um Reflexion handelt.

Für die eigentlichen Reflexionspraxis erscheint auch die Differenzierung möglicher Reflexionsanlässe sinnvoll. Wenn Aeppli und Löscher von »Erleben – eine Erfahrung machen« (Aeppli/Lötscher 2017: 88) als erste Phase des Reflexionsprozesses sprechen, bedeutet es prinzipiell nicht, dass nur eine Situation im Unterrichtshandeln Befremden, Verwirrung, Irritationen, Unsicherheit, Zweifel oder – positiv konnotiert – Überraschung, Staunen, Freude oder Neugier auslösen kann und sich damit ein Anlass für Reflexion beim Subjekt aufdrängt. Auch während eines Hochschulseminars oder einer Universitätsvorlesung erlebt das Subjekt etwas (die Vermittlung des Stoffgebiets, den Fachaustausch mit den Kolleg*innen usw.), wodurch es ebenfalls zu positiven wie negativen Regungen kommen kann, die einen Reflexionsprozess anregen oder sogar auslösen können. Entscheidend für die Situation – egal ob Unterrichtshandlung im Praxisseminar oder Teilnahme an einer Vorlesung – ist demnach die Involviertheit in das eigene Erleben. Dies ist eine Voraussetzung dafür, dass sich ein Subjekt dessen gewahr ist, wenn ihm etwas widerfährt – positiv wie negativ –, was potentiell bedeutsam für einen Reflexionsprozess werden kann.

Eine weitere Differenzierung hinsichtlich des Reflexionsprozesses wurde bereits weiter oben im Zusammenhang mit der Steuerungsfähigkeit angeführt, soll an dieser Stelle aber noch genauer beschrieben werden. In den beschriebenen Modellen (siehe

Abschnitt 4.3.6) wird Reflexion zunächst als ein rationaler Denkvorgang verstanden. Zusätzlich – und differenziert vom rationalen Nachdenken – beschreiben Boud, Keogh und Walker (1985a) mit *utilizing obstructing feelings and positive feelings*, Korthagen und Vasalos (2005) mit *the nine fields; what did you feel?; What did the others feel?* und Aepli und Lötscher (2016) mit Blickrichtungen nach innen die emotionale Dimension, über die der Reflexionsprozess ebenso läuft. Bei Korthagen und Vasalos (2005; 2010) zeigt sich über die verschiedenen Ebenen bis hin zur *Core Reflection* ein Zugang zu Gefühlen, Bedürfnissen, Überzeugungen, beruflicher Identität und Mission. Diese Inhalte auf tieferen Ebenen stellen möglicherweise entscheidende Variablen für die – den Reflexionsprozess auslösende – Handlungssituation dar. Boud, Keogh und Walker (1985a) Korthagen und Vasalos (2005) sowie Aepli und Lötscher (2016) berücksichtigen in ihren Modellen die existentielle (Biesta 2019) und emotionale (Datler 2003) Dimension eines Reflexionsprozesses. Sie zeigen damit, wodurch sich eine ganzheitliche Reflexion vom gewöhnlichen Nachdenken über eine Situation unterscheidet.

Abschließend zu diesem Versuch einer Darstellung des für diese Arbeit leitenden Verständnisses des Reflexionsbegriffes, soll das für die Lehrer*innenbildung nicht unwesentliche Spannungsfeld zwischen selbstinitiierten und didaktisch angeleiteten Reflexionsprozessen diskutiert werden. Ein Pfad, über den sich die Lehrer*innenbildung eine Steigerung der Reflexivität erhofft, ist die eigentliche Reflexionspraxis (vgl. Häcker 2017: 16). Somit finden Lehramtsstudierende zumeist eine Vielzahl an Reflexionsangeboten im Laufe ihres Studiums (vgl. Košinár 2017: 147). Zwei Schwierigkeiten zeigen sich bei diesem Unterfangen: Zum einen erscheint es so, dass Reflexionsprozesse dann einen lebenspraktisch-expansiven Sinn haben, wenn es beim Subjekt ein Bedürfnis (die Wahrscheinlichkeit dafür steigt scheinbar durch Reflexivität) zur Reflexion gibt (vgl. Aepli/Lötscher 2016; Häcker 2017). Reflexionsprozesse, die didaktisch initiiert werden, ohne dass es ein Bedürfnis – mit Aepli und Lötscher gesprochen einen Anlass – gibt, laufen Gefahr, die Studierenden in einen Abarbeitungsmodus beziehungsweise defensiven Reflexionsmodus zu drängen (vgl. Häcker 2017: 32).

Zum anderen wird am Beispiel von Leonhards Schlussfolgerung – dass Reflexion mit dem Ziel der Steigerung explizierbar, formalisierbar und didaktisierbar nur dann als hochschuladäquat anzuerkennen ist, wenn ein Reflexions-Modus angesprochen wird, der über eine daten- und methodengestützte Analyse verläuft (vgl. Leonhard 2020: 23) –, deutlich, dass Reflexionsprozesse im Rahmen der Lehrer*innenbildung primär auf die intellektuelle und rationale Dimension zugespitzt werden. Auch Biesta (2019), von Carlsburg und Möller (2016), Burow (2012) und weitere Autor*innen berichten von dieser Tendenz und betonen gleichzeitig, dass Reflexionsformate, die ausschließlich über den intellektuellen/rationalen Zugang und die verbale Vermittlung gestaltet sind, dazu führen, dass die eigentliche Tiefendimension verfehlt, das Selbst gerade nicht berührt wird und das Entwicklungspotential somit ausbleibt. Soll ein Reflexionsprozess den lebenspraktisch-expansiven Sinn (vgl. Häcker 2017: 23) nicht verlieren, braucht es neben der intellektuell-analytischen Dimension auch die existentielle (Biesta 2019) und emotionale (Datler 2003) Dimension. Wie Leonhard (2020; 2017) festgestellt hat, verlaufen hochschuldidaktische Praxen bisweilen zum Großteil entgegen dieser Vorstellung. Zielführend erscheint demnach eine Orientierung am EDAMA-Rahmenmodell (Aepli/Lötscher 2016) und dem ALACT-Modell (Korthagen/Vasalos 2005) für ein be-

dürfnisorientiertes, ganzheitliches – die emotionale und existenzielle Dimensionen berücksichtigend – und differenziertes Reflexionsformat in der Lehrer*innenbildungspraxis.

4.4 Person

In einer Sammlung zur Neugestaltung der Lehrerbildung beschreiben Bayer et al. (1997b) »Wissenschaft, Praxis und Person« [...] »als Bezugssysteme, an denen sich Lehren und Lernen ausrichtet« (1997a: 8). Außerdem postulieren sie, dass »[g]egenüber der Dominanz von Wissenschaft und Praxis als Bezugssysteme« [...] in der »Lehrerbildung« [...] »der ›Eigensinn‹ der Person in der Lehrerbildung zu behaupten« ist, denn auf dem Weg von der Noviz*in zur Expert*in/Könnner*in »geht es immer auch um persönliche Autonomie, Distanznahme gegen vorgegebener Praxis, Erhalt von Identität und Engagement« (Bayer et al. 1997a: 9). Demzufolge bleibt eine Darstellung der Emergenzbedingung pädagogischer Könnerschaft unvollständig, wenn nicht auch berücksichtigt wird, »dass formelle und informelle Prozesse der Lehrerbildung immer auf Menschen treffen« (vgl. Neuweg 2018: 153) und damit auf Personen mit ihren jeweiligen

- »relativ stabile[n] Persönlichkeitseigenschaften« (Mayr et al. 2020: 141),
- »personalen Ressourcen« (Döring-Seipel/Dauber 2013: 107),
- »personalen Kompetenzen« (Košinár 2014: 48; Lüders 2018: 94),
- Selbstkonzepten (vgl. Bauer 2000),
- Überzeugungen und subjektiven Theorien (vgl. Reusser/Pauli 2014),
- motivationalen Orientierungen (vgl. Baumert/Kunter 2006: 502; Keller-Schneider 2010: 68),
- Werten (Oser 1998: 44) und
- Haltungen (vgl. Schwer/Solzbacher 2014; Zierer 2015a: 792; Zierer et al. 2019: 24).

Die Facetten, über die dieser personale Aspekt pädagogischer Könnerschaft beschrieben werden kann, sind vielfältig, komplex und zum Teil ineinander verwoben, wodurch eine präzise Darstellung erschwert wird. Dieses Problem zeigt sich auch in den unterschiedlichen begrifflichen Ausführungen und der dadurch zum Teil unübersichtlichen Diskussion (vgl. Lüders 2018: 94). Gleichwohl lässt sich der personale Aspekt von pädagogischer Könnerschaft über unterschiedliche begriffliche Beschreibungen in den unter Kapitel 3.4 dargestellten Modellen identifizieren.

Im COAKTIV-Modell (Baumert/Kunter 2011) und im Rahmenmodell der Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung (Keller-Schneider/Hericks 2011) wird mit den Bereichen Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, motivationale Orientierung und Selbstregulation der personale Aspekt adressiert. In Bauers Modell pädagogischer Kompetenz (Bauer 2005) wird die Person über die pädagogischen Basiskompetenzen und mit den Ausführungen zum professionellen Selbst (Bauer 2000) thematisiert. Das Strukturkonzept pädagogischer Kompetenz von Nieke (2006) fokussiert den personalen Aspekt über den Bereich der Selbstkompetenz und dem sich darin entwickelnden Selbstkonzept. Im Domänen-Modell von Lehrerprofessionalität (Schratz et al. 2008;