

# Reflexion in allen Phasen der Lehrer\*innenbildung?

Verflüssigende Hinweise in Zeiten der Verdichtung

Thomas Häcker

Reflexivität in allen Phasen der Lehrerbildung -  
theoretische und empirische Zugänge

Eine Tagung der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL)  
vom 08. bis 09.04.2019

## Was ist Reflexion?

Wenn mich niemand danach fragt, weiß ich es.

Will ich es jedoch auf Fragen hin klären,  
weiß ich es nicht.

(Verfremdung einer Äußerung des Augustinus über die ‚Zeit‘.  
Vgl. Bekenntnisse, Buch XI, ab Kap. 14)

„Das Selbst ist ein Verhältnis, das sich zu sich selbst verhält, oder ist das im Verhältnis, daß das Verhältnis sich zu sich selbst verhält; das Selbst ist nicht das Verhältnis, sondern daß das Verhältnis sich zu sich selbst verhält.“

(Kierkegaard, S. (2005/1849). Die Krankheit zum Tode.)

„Menschen neigen nicht von Natur aus dazu, sich über ihr Leben Rechenschaft abzulegen. Ob sie das tun und in welcher Form, hängt davon ab, ob es Institutionen gibt, die die Individuen zwingen oder es ihnen gestatten, ihre Vergangenheit zum Thema zu machen.“

(Hahn 1987, S. 18)

# Reflexionskompetenz fördern, ein ambitionierterer Anspruch!

## Angesichts der...

1. anhaltenden *Schwierigkeiten, Reflexion konsensfähig und fassbar zu definieren*, und
2. durch *Operationalisierung der Messbarkeit* zugänglich zu machen;
3. der unhintergehbaren *Normativität des Konzepts*,
4. *der weitgehend ungeklärten Frage*, ob sich die *Reflexivität* angehender Lehrpersonen durch Lehrerbildungsprogramme *tatsächlich fördern lässt*,
5. sowie der weitgehend ungeklärten Frage, ob *ein höheres Maß an Reflexivität von Lehrpersonen zu besseren Lernleistungen bei den Schüler\*innen* führt (vgl. Korthagen 2001),

...muss die Idee, die Reflexivität von Lehrpersonen durch gezielte Interventionen bereits im Studium gleichsam abstrakt zu ‚steigern‘, nach wie vor als ‚ambitioniert‘ bezeichnet werden. Es ist daher nicht leicht anzugeben, wie eine reflexionsbeseelte Lehrerbildung eigentlich genau aussieht. (Neuweg 2017, S. 94)

Menschen können immer schon reflektieren.

Man muss ihnen vor allem zeigen,  
in welchen Modi man diese Fähigkeit  
„auch noch“ hantieren kann und welches Wissen  
und welche Kenntnisse man dazu benötigt.

# Reflexion in allen Phasen der Lehrer\*innenbildung?

Verflüssigende Hinweise in Zeiten der Verdichtung

Thomas Häcker

## Reflexivität in allen Phasen der Lehrerbildung - theoretische und empirische Zugänge

Eine Tagung der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL)  
vom 08. bis 09.04.2019

## Gliederung

1. Denkanlässe und Verstehensversuche
2. Reflexivität als wesentliches Element pädagogischer Professionalität
  - 2.1 Nobilitierung der Reflexivität als Selbstzweck
  - 2.2 Hohe Erwartungen an die Realisierung höchster Reflexionsniveaus
3. Pragmatisch-realistische Haltung
  1. Entmystifizieren
  2. Enttrivialisieren
  3. Regionalisieren
4. Fragen, die zu reflektieren sich lohnen könnte
5. Vom didaktisch orientierten Lehren-des-Reflektierens hin zu einem Teilhaben-und-Teilnehmen-am-Reflektieren

# 1. Denkanlässe und Verstehensversuche

## Widerstände gegen überbordende Reflexionsanforderungen in Seminaren

„Reflektieren Sie Ihren Lernprozess  
in diesem Seminar“



## „What makes a portfolio a portfolio?“

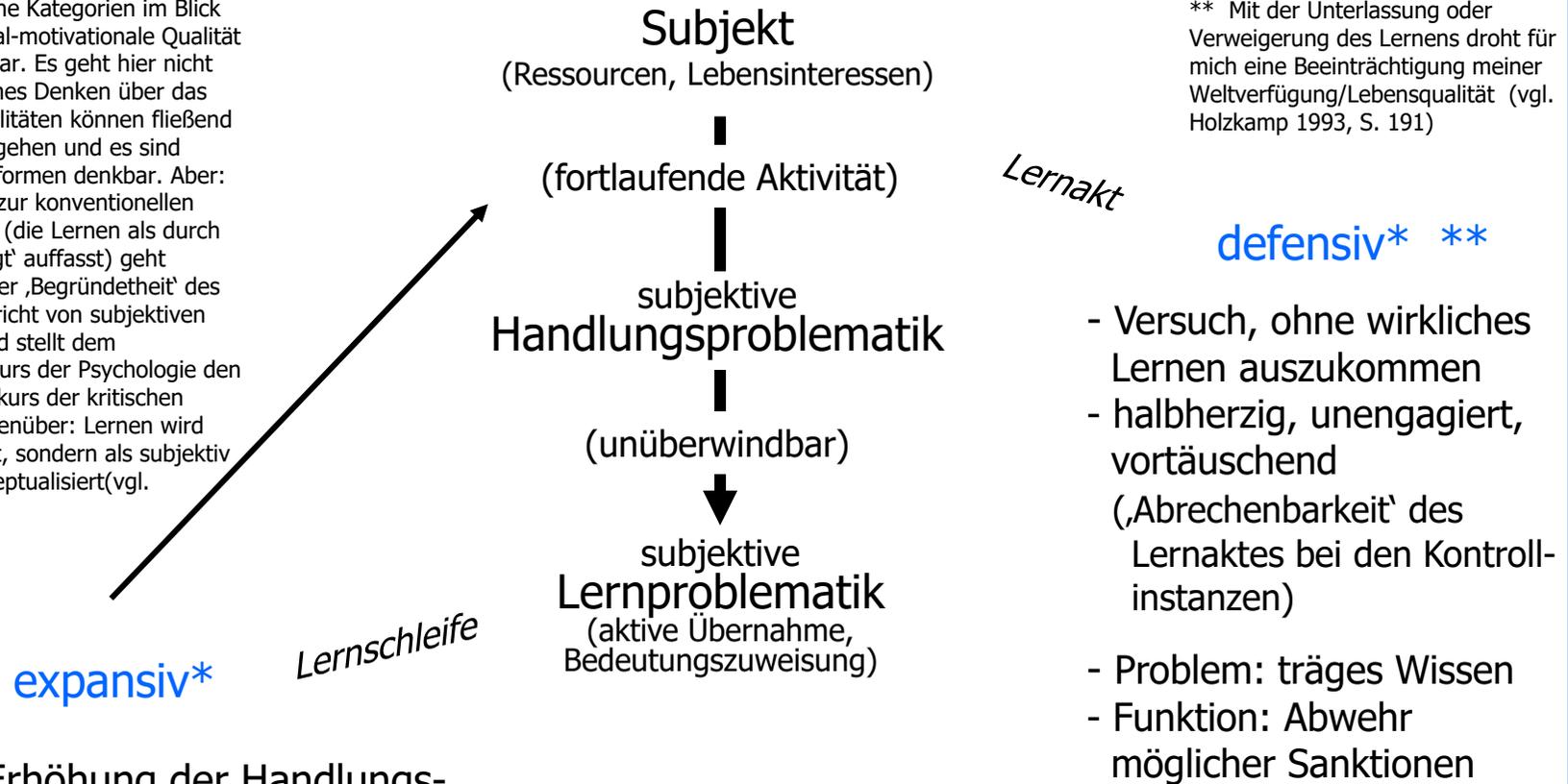
„A portfolio is a purposeful collection of student work, that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and **evidence of student self-reflection.**“ (Paulson et al., 1991, S. 60)

- Woran lassen sich Reflexion/Reflexivität erkennen?
- Was sind Sinn und Zweck von Reflexion?
- Lassen sich Qualitäten von Reflexion unterscheiden?
- ...

# Verstehensversuch 1a: Lernen als Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten (sensu Holzkamp 1993)

\* Expansives und defensives Lernen stellen analytische Kategorien im Blick auf die emotional-motivationale Qualität von Lernakten dar. Es geht hier nicht um ein dichotomes Denken über das Lernen. Die Qualitäten können fließend ineinander übergehen und es sind vielfältige Mischformen denkbar. Aber: Im Unterschied zur konventionellen Lernpsychologie (die Lernen als durch Faktoren ‚bedingt‘ auffasst) geht Holzkamp von der ‚Begründetheit‘ des Lernens aus, spricht von subjektiven Lerngründen und stellt dem Bedingtheitsdiskurs der Psychologie den Begründungsdiskurs der kritischen Psychologie gegenüber: Lernen wird nicht als bedingt, sondern als subjektiv begründet konzeptualisiert (vgl. Holzkamp 1993)

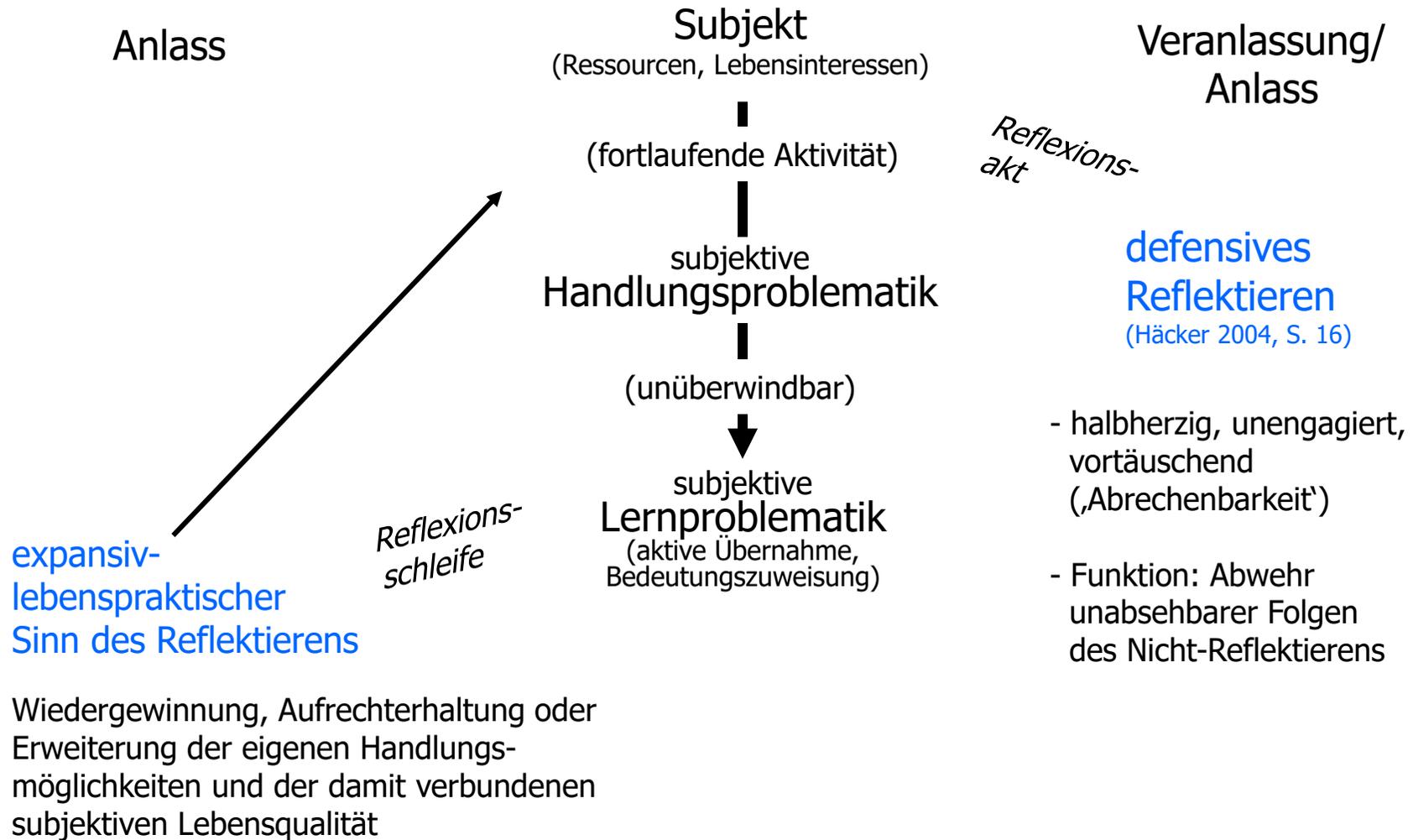
\*\* Mit der Unterlassung oder Verweigerung des Lernens droht für mich eine Beeinträchtigung meiner Weltverfügung/Lebensqualität (vgl. Holzkamp 1993, S. 191)



- Erhöhung der Handlungsmöglichkeiten in meiner Welt (subj. Lebensqualität)

- Lernen ist subjektiv begründet\*
- Sinn und Bedeutung von Lernen bestimmen sich aus der eigenen Lebensperspektive

# Verstehensversuch 1b: Dem Reflektieren einen lebenspraktisch-expansiven Sinn unterstellen



## These 1

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

# Verstehensversuch 2a: Menschliches Handeln ist gesellschaftlich vermittelt und begründet

## Situationsbezogenheit des *Lernens*

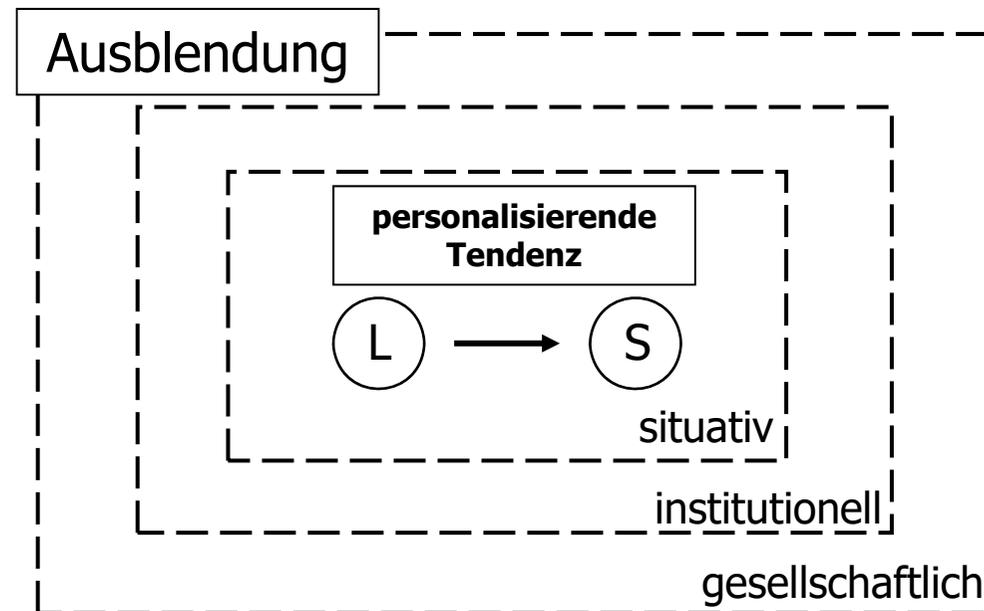
### Ideologie

„Man kann sich unter allen Umständen gemäß eigener Wünsche/Vorstellungen verhalten“

Mögl. **Folgen** der mit der **Ausblendung** der situativ-institutionellen Handlungsbedingungen verbundenen personalisierenden Tendenz:

„gesellschaftliche Vermitteltheit und Begründetheit allen Verhaltens“

(Osterkamp & Huck 2003)



- Verschleierung der Lernbedingungen
- individuelle Abarbeitung struktureller Widersprüche

➤ *individuelle „Haftung“ für Erfolg und Misserfolg*

# Verstehensversuch 2b: Menschliches Handeln ist gesellschaftlich vermittelt und begründet

## Situationsbezogenheit des *Lehrens*

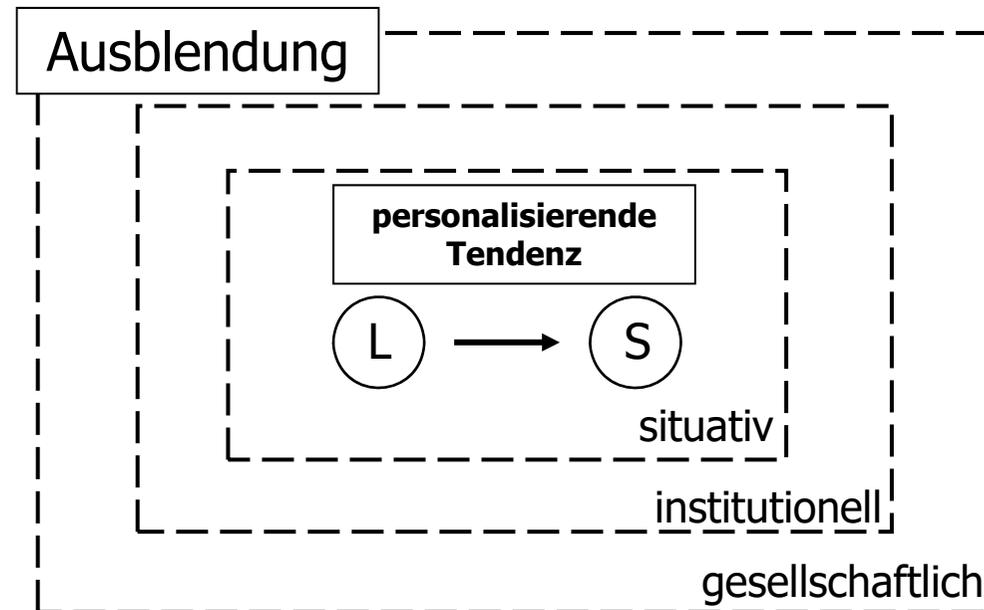
### Ideologie

„Man kann sich unter allen Umständen gemäß eigener Wünsche/Vorstellungen verhalten“

Mögl. **Folgen** der mit der **Ausblendung** der situativ-institutionellen Handlungsbedingungen verbundenen personalisierenden Tendenz:

„gesellschaftliche Vermitteltheit und Begründetheit allen Verhaltens“

(Osterkamp & Huck 2003)



- Ausblendung der eigenen Arbeitsbedingungen
- Tabuisierung der Frage der Qualität des didaktischen Angebots

➤ *Deprofessionalisierung*

## Reflexion aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Klaus Holzkamp bezeichnet **Reflexion** als ‚begreifende Durchdringung‘ (Holzkamp, 1985, S. 394ff) der jeweiligen Handlungssituation (insbesondere ihrer Widersprüche), die zum Ziel hat, die individuellen (eigenen und fremden) Handlungsmöglichkeiten zu erweitern bzw. die eigene Handlungsfähigkeit zu verbessern. Dies basiert auf der subjektwissenschaftlichen Grundannahme, dass menschliches Handeln auf die „Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen“ (Holzkamp, 1993, S. 23) zielt. (vgl. Häcker 2012, S. 270)

## These 2

Die Forderung der Förderung von Reflexivität läuft Gefahr, eine *Philosophie der Perfektionierung individuellen Lehrer\*innenhandelns* zu fördern und zwar besonders dann, wenn sich die Reflexionen stark auf die Person richten, die Kontexte und Handlungsbedingungen gleichzeitig aber ausgeblendet werden. Dann entsteht leicht der Eindruck - quasi „unter der Hand“ als heimlicher Lehrplan - bei der professionellen Lösung von „Krisen“ komme es einzig und allein auf die Lehrperson selber an bzw. als professionelle Lehrperson könne man durch Optimierung der eigenen Reflexionsfähigkeit in der Schule alles zum „Guten“ wenden.

„Defensives Reflektieren“ (Häcker 2006b, S. 16) als verdeckte  
„Gegenstrategie“ (vgl. Holzkamp 1993, S. 452 u. 461) im Umgang  
mit dem schulischen Bewertungsuniversalismus bzw. als  
Selbstdarstellung als reflexives Subjekt – 3 Beispiele

Die Schülerinnen und Schüler (Kl. 8, RS) wurden zu einem kurzen Nachwort zu ihrer Facharbeit aufgefordert\*: „**Betrachte nochmals Deinen Lernprozess. Wie ist der verlaufen? Was war förderlich, was war hinderlich?**“

„Nahezu alle Schüler/innen in Dellheim beantworten die von der Lehrerin gestellte Reflexionsfrage damit, ein schlechtes Zeitmanagement an den Tag gelegt zu haben. Damit räumen sie eine ‚gesellschaftsfähige Schwäche‘ ein, d.h. sie erfüllen einerseits den Auftrag der Lehrerin, ohne sich andererseits wirklich auf eine tiefer gehende Reflexion des eigenen Lernprozesses und seiner Rahmenbedingungen einzulassen.“ (Häcker 2006b, Anhang, S. 16)

Dies ist aus ihrer Sicht auch funktional, denn eine tiefer gehende Reflexion hätte sich neben dem eigenen Vorgehen auch mit den Lernbedingungen befassen müssen d.h. damit, dass

- der Erstellungszeitraum für die Facharbeit um zwei Monate verkürzt wurde,
- den Schüler\*innen das Portfolio an einer didaktisch denkbar ungünstigen Stelle ungefragt aufgezwungen wurde
- sich die Lehrer\*innen der Abschlussklassen mit ihren Anforderungen offensichtlich nicht koordinieren, so dass Schüler/innen nur noch mit ausgefeilten Strategien des Täuschens einigermaßen unbeschadet durch diese Monate kommen können. (vgl. ebd.)

**bekennnishafte Selbstbezeichnung, personalisierende Tendenz,  
Hierarchie und Machtverhältnisse, defensives Reflektieren**

\* Untersuchung im Rahmen des BLK Modellversuchsprogrammes „Lebenslanges Lernen“

*„Das ist ein Tagebucheintrag, er erzählt, wie ich mich gefühlt habe. Ich habe ihn auf kroatisch geschrieben, weil ich nicht mag, dass man es liest.“*

(Portfolioeintrag unter einem auf kroatisch geschriebenen Text, Schülerin, HS, Kl.7)

Universität Rostock  Traditio et Innovatio **4 Ausgewählte Ergebnisse der Fallrekonstruktion**

Was fällt auf?

- Pleonasmus
- Kooperationswilligkeit
- Ankündigung einer Selbstdarstellung
- An ein Außen gerichtet
- Bedeutsamkeit des Folgenden
- Rechenschaftsförmigkeit



Was zeigt sich?

- Ambivalenz von Privatheit und Öffentlichkeit

23.09.2016 © 2009 UNIVERSITÄT ROSTOCK, Dr. C. Berndt | Prof. Dr. Th. Häcker Zur (Selbst-)Darstellungspraxis in der Portfolioarbeit 8

Universität Rostock  Traditio et Innovatio

**Zur (Selbst-)Darstellungspraxis in der Portfolioarbeit neben der formalen Kompetenzorientierung: eine Fallrekonstruktion**

**Sozialisatorische Perspektive**

- Portfolioarbeit kann als Ausdruck einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung begriffen werden
- Die Institution Schule bringt die Individuen dazu, sich mit sich selbst zu befassen
- Selbstthematisierungen können Formen der Selbstüberwachung darstellen
- Der rekonstruierte Fall zeigt einen Schüler mit einem hohen Maß an Selbstdarstellungskompetenz in Form des *konformistischen Individualismus* (vgl. Honneth 2002)

Universität Rostock  Traditio et Innovatio **4 Ausgewählte Ergebnisse der Fallrekonstruktion**

Was fällt auf?

- Ausgestaltung der Aufgabe durch Dramatisierung
- Berichthaftigkeit: Rapport
- Kontrolle und Bewertung verbleibt bei PädagogInnen
- Kreatives und mit Autontäten „spielendes“ Subjekt
- Nutzungs- und Verwertbarkeitsorientierung



Was zeigt sich?

- Dialektik von Wahlfreiheit und Kontrolle
- Gleichzeitigkeit von Aneignung und Enteignung
- Gleichzeitigkeit von Ermächtigung und Unterwerfung

23.09.2016 © 2009 UNIVERSITÄT ROSTOCK, Dr. C. Berndt | Prof. Dr. Th. Häcker Zur (Selbst-)Darstellungspraxis in der Portfolioarbeit 11

## 2. Reflexivität als wesentliches Element pädagogischer Professionalität

*Reflexivität* wird heute weitgehend als *Schlüsselkompetenz von pädagogischer Professionalität* betrachtet (vgl. Combe & Kolbe, 2004, S. 835). Entsprechend wird Professionalisierung im Lehrberuf verstanden als *Steigerung von Reflexivität* (vgl. Reh, 2004, S. 369).

### The Reflective Turn (Schön, 1991)

„...reflection is a generic professional disposition“ (Korthagen, 2001, 67)

„Reflection is the instrument by which experiences are translated into dynamic knowledge“  
(Korthagen 2001, 53)

„...reflection is a generic component of good teaching“ (Korthagen, 2001, 51)

Reflexivität, ein „Prärequisit professioneller Entwicklung“  
(Dick 1996 [1994])

„reflexives Berufswissen“ bereits im Studium aufbauen  
(Wissenschaftsrat 2001, S. 41)

## Welche Probleme sollen mittels Reflexion/Reflexivität gelöst werden?

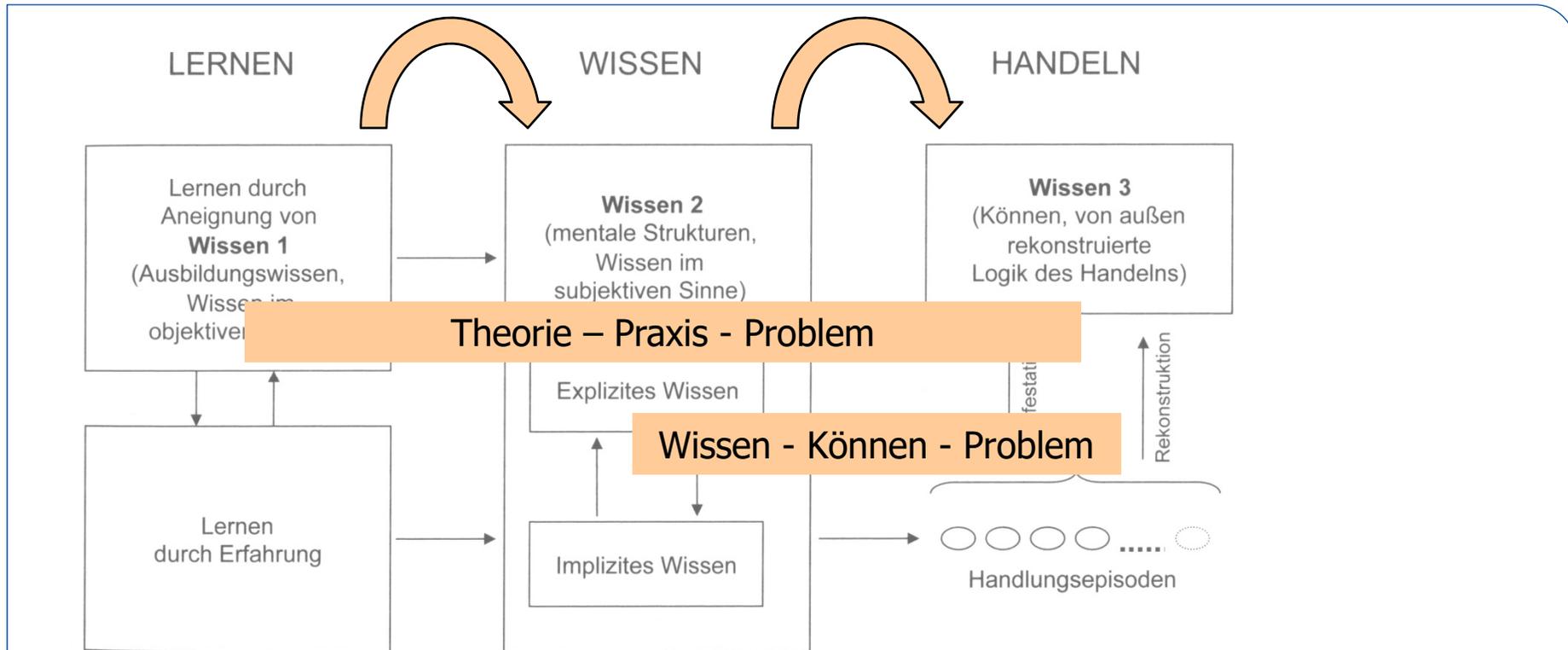


Abbildung 1: Konzepte des „Lehrerwissens“

Die Beziehung zwischen Wissen 1 und Wissen 2 ist komplex, weil das Ausbildungswissen im Prozess der persönlichen Aneignung wesentliche Transformationen erfährt und die mentalen Strukturen von Lehrern vor allem im nicht-fachlichen Bereich massiv auch durch non-formale Lernprozesse vor, während und nach der Ausbildung geformt werden. (vgl. Neuweg, 2011, S. 453f.)

Kompetentes Handeln lässt sich nicht plausibel als Regel- oder Wissensanwendung rekonstruieren. (vgl. Neuweg, 2011, S. 467; Bromme, 1992, S. 133; 138)  
 Das hier unterstellte „Lehrerwissen“ stellt nicht das Wissen des Lehrers dar, sondern das Wissen des Forschers, der die Logik des Handelns von außen rekonstruiert. (vgl. Neuweg, 2011, S. 452f.)

Tabelle 3: Denkfiguren zur Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen (Neuweg 2004b, 2005b)

<i>Integrationskonzepte</i>	<i>Differenzkonzepte</i>
Technologie	Persönlichkeit
Brille	Erfahrung und Meisterlehre
Mutterwitz	Anreicherung
Prozeduralisierung (Training)	Reflexion
Induktion	Interferenz
Parallelisierung	Konsekution

(Aus: Neuweg, 2011, S. 468)

Professionalität wird in **Integrationskonzepten** als Kongruenz von Wissen und Können konzeptualisiert. Leitbild ist der Lehrer, der anwendet, was weiß, und der zu begründen vermag, was er tut.

**Differenzkonzepte** postulieren eine grundsätzliche kategoriale Verschiedenheit und Eigenlogik von Wissen einerseits und Können andererseits.

(Ausführliche Darstellungen von Denkfiguren zur Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen finden sich bei Neuweg, 2004b; 2005b; 2010, S. 36ff.; 2011, S. 468f.)

- das Theorie-Praxis- bzw. Wissens-Könnens-Problem (dieses gilt empirisch als weitgehend ungelöst (vgl. Neuweg 2011, 451ff.)) mitunter wird von „Auseinanderfallen“ (Fichten 2010, S. 133f.) gesprochen

### ...weitere Begründungsfiguren für Reflexion/Reflexivität

- Anforderungsstruktur des alltäglichen Handelns von Lehrpersonen; „Zonen der Unbestimmtheit der Lehrtätigkeit“; „posttechnokratisches Modell“ (Herzog, 1995, S. 264)
- Begründungspflicht pädagogischer Eingriffe (Helsper 2001; Schäfer 2005)
- gesellschaftliche Modernisierungsprozesse der *anderen, zweiten* oder *reflexiven* (vgl. Beck 1993) Moderne (Rückkoppelungen, Wechselwirkungen, Nebenfolgen,...)
- Risiken und Nebenwirkungen pädagogischen Handelns in den Blick nehmen (vgl. Lenzen 1996, 193)
- Steigerung des Prestiges des Lehrberufs

## Reflexivität als wesentliches Element päd. Professionalität in der inklusiven Schule – **ständiger Bedeutungszuwachs (Panreflexivismus)**

Nicht der *erfahrene* Lehrer ist das Ideal sondern der *reflexive*, der sein Wissen flexibel zu nutzen weiß“ (Herzog & v. Felten et al. 2001, S. 24)

„...die Entwicklung einer auf Dauer gestellten, kritischen und reflexiven Beobachtungshaltung, die sich auf die Vielfalt kindlicher Lernentwicklungen einlässt und sich an den Stärken und Fähigkeiten orientiert...“ (Heinrich et al. 2013, S. 98)

Den Studierenden wird eine strukturierte Form der Beobachtung schulischer Praxis nahegelegt, „die ihren Lernprozess durch die Generierung authentischer Fragen motivieren und sie in einen Habitus reflexiver Praxis initiieren soll.“ (Heinrich et al. 2013, S. 98)

„...Vermittlung reflexiver, kooperativer und schulentwicklungsbezogener Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Settings...“ (Heinrich et al. 2013, S. 97)

Die enorme Zunahme, Steigerung und **Verdichtung** von Reflexionsanforderungen - wie sie etwa im Praxissemester auf vielen Ebenen gleichzeitig zu beobachten ist –

- Planung, Durchführung, Auswertung und Reflexion von Unterricht
- Durchführung kleiner wissenschaftlicher Projekte (Forschendes Lernen)
- begleitende Dokumentationen und Reflexionen sämtlicher Prozesse, Ergebnisse und der eigenen Rolle, vorzugsweise in Portfolios
- in Verbindung mit zahlreichen Akteuren

...könnte im Ergebnis dazu führen, dass zwar scheinbar mehr ‚reflektiert‘ wird, zugleich aber, wie Honneth sagt, „die reflexiven Resistenzkräfte des Einzelnen eher erlahmen“ (vgl. Honneth 2002, S. 144).

Ein **Übermaß an veranlasster Reflexion** erfüllt dann weder einen expansiven Sinn noch eine kritische Funktion sondern drängt die Subjekte in einen Abarbeitungs- und Darstellungsmodus, der faktisch möglicherweise eher zu einem Reflexionsabschluss beiträgt als zum Aufbau eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus.

## 2.1 Nobilitierung der Reflexivität als Selbstzweck

„Teilt beispielsweise eine Dozentin einem Studenten mit, er solle vertiefter reflektieren, stellt sich die Frage: Was soll er unter «vertiefter reflektieren» verstehen, wenn er über «kein» Konzept zu Reflexion verfügt oder darunter etwas anderes versteht als die Dozentin?“

(Aeppli & Lötscher 2016, S.93)

Wenn Reflexion zu einem Selbstzweck wird, besteht die Möglichkeit, dass relevante Fragen gleichsam suspendiert werden, wie etwa nach

- Zielen, Zwecken und Funktionen,
- Begründungen (Legitimierung von Reflexionsanforderungen)
- Kriterien der Wahl von Referenzpunkten,
- erwartbaren Reflexionsgewinnen, aber auch nach
- Verschleierungs- und Ausblendungseffekten,
- Risiken und Nebenwirkungen der Reflexion

Die Setzung von Reflexion als *Zweck in sich*

erschwert: Begrenzungen und Einhegungen

erleichtert: Entgrenzungen, Hypertrophien, Maßlosigkeit und  
Mystifizierung (*Reflektitis*)

## 2.2 Hohe Erwartungen an die Realisierung höchster Reflexionsniveaus

„...the common conclusion is that there is little evidence of critical reflection on the part of students, most of whom demonstrate the technical and practical types“  
(Hatton & Smith 1995, S. 38)

„Disappointingly, only two of the 11 studies found more positive results, whereby the majority of students were being highly critical.“  
(Dyment & O`Connell, 2011, S. 95)

„...we urge educators to reflect upon the generally disappointing findings related to the quality of assessment in student journals. “  
(Dyment & O`Connell, 2011, S. 95)

Obwohl eine reflexiv-forschende Haltung als Merkmal sich kontinuierlich entwickelnder Professionalität gilt, war der "reflexiv-forschender Novize,, im Datenmaterial nicht zu finden.  
(vgl. Roters, 2012, S. 266ff.)

„Eine wachsende Zahl an Studien zeigt, dass Lehramtsstudierende und Novizinnen und Novizen eher tiefere Reflexionsebenen resp. eine geringere Qualität in ihren Praxisreflexionen zeigen (z.B. Harrington u.a. 1996; Husu u.a. 2008; Poom-Valickis u.a. 2013; Moore-Russo & Wilsey 2014) (...) Gleichzeitig kann festgehalten werden, dass der Befund bez. der tieferen Reflexionsebenen oder geringeren Qualität der Praxisreflexionen von Lehramtsstudierenden stabil zu sein scheint.“  
(Gutzwiller-Helfenfinger u.a. 2017, 135)

„disappointment of the level-of-reflection-research“

Es bestehen offenbar theoretisch höhere Erwartungen, als sich empirisch oftmals zeigt.

Mögliche Erklärungen:

- methodologisch-methodische Probleme der Erfassung
- Denkfehler hinsichtlich der Steigerbarkeit von Reflexivität (Kompetenzstruktur od. -entwicklung)
- unrealistische bzw. ungerechtfertigte Erwartungen:

Rückfragen (institutionell-situativer Rahmen):

1. Konterkarieren Reflexionsaufträge mglw. das aktuelle Bestreben nach Gewinnung von Handlungssicherheit? (Kontraindikation)
2. Wurden die Studierenden auf die Erfüllung dieser Anforderungen angemessen vorbereitet? (Angebots-Nutzungs-Modell der Reflexion)
3. Liegt hier ein individualistisches Reflexivitätsverständnis vor? (Trainings- und Bevorratungsmodell der Reflexion)

### 3. Pragmatisch-realistische Haltung zum Paradigma der reflexiven Praktiker\*in?!

- **entmystifizieren**
- enttrivialisieren
- regionalisieren

„Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ 1999/2000 (Abschlussbericht der Terhart-Kommission)

### **Professionalität im Lehrberuf als *berufsbiografisches Entwicklungsproblem***

Ziel:

Der Lehrerbildungsdebatte eine **pragmatische Haltung** einhauchen

Programm:

Nicht länger alles von der Erstausbildung zu erwarten, und damit die Erstausbildung zu überlasten, sondern sehr viel stärker auf das ***ständige Weiterlernen im Beruf*** zu setzen. (vgl. Terhart 2010, S. 12).

Reflexion lässt sich nicht definieren aber  
charakterisieren (vgl. Häcker 2017, S. 24-32)

**Reflexion** kann im weitesten Sinne als ein *besonderer Modus des Denkens* betrachtet werden, und zwar als *eine rekursive, referenzielle bzw. selbstreferenzielle, d.h. rückbezügliche bzw. selbstbezügliche* Form. (vgl. Häcker 2017, S. 23)

Als Denkmodus macht Reflexion inhaltlich unspezifisch zunächst lediglich kenntlich, dass es um die Herstellung von **Bezügen** und die Anwendung von **Denkfiguren** geht. (vgl. Häcker 2017, S. 25)

**Reflexivität** bezeichnet entsprechend die habitualisierte bzw. institutionalisierte Form eines solchen Denkens. (vgl. Häcker 2017, S. 23)

**Reflexives Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung** bestünde dann in der domänenspezifischen Herstellung von Bezügen und der Einübung in bestimmte (fachlich begründete) Denkfiguren. (vgl. Häcker 2017, S. 35)

1. Reflexivität als **Teil der *conditio humana*** steht für die Struktureigenschaft des Bewusstseins, stets mögliches Selbstbewusstsein zu sein, d.h. nicht nur die äußere Welt, sondern auch sich selbst thematisieren zu können (Selbstreferentialität, exzentrische Positionalität (Plessner)) (vgl. Schnädelbach 2012)
2. Reflexion bezeichnet eine rückbezügliche, selbstbezügliche **Form des Denkens**; (Sie ist unhintergebar **sprachlich** und konstitutiv **dialogisch**) (vgl. Häcker 2012, S. 268)
  - es wird ein Abgleich von etwas mit etwas zu bestimmten Zwecken vorgenommen
3. Reflexion ist im Blick auf Ereignisse, Handlungen und Interaktionen **retrospektiv**, d.h. sie bezieht sich auf Stattgefundenes (Sie stellt eine „Tätigkeit des Historikers“ dar, kennzeichnet den „Ort“ wo der Bruch „repariert“ wird (vgl. Herzog 1995)

4. Reflexion beinhaltet einen aktiven, intentionalen **Akt der Distanzierung**, ohne einen außersozialen Standort einzunehmen (Heraustreten ‚aus‘, Einnahme eines Standpunktes des ‚Außerhalb‘, d.h. einer ‚veränderten‘ Perspektive)
5. Die Möglichkeit der Distanznahme verweist auf einen anderen Pol menschlichen In-der-Welt-Seins: das unmittelbare, distanzlose, selbstvergessene **Aufgehen im Jeweiligen**
6. Reflexion stellt eine **eigenständige Handlung** dar und beansprucht entsprechend einen eigenen, handlungsentlasteten (Zeit-)Raum (Sie ist verbunden mit einer Brechung der Unmittelbarkeit und einer Absorption von Aufmerksamkeit;)
7. Reflexion stellt eine mögliche **Erkenntnisquelle** dar
  - „denkende Zurückwendung auf die geistigen Akte selbst“
  - Reflexion hat begriffsgeschichtlich (d.h. mit reditio von lat. redire zurückgehen und conversio von lat. convertere umlenken) gemeinsame Vorläufer mit den Begriffen „Selbsterkenntnis“ und „Selbstbewusstsein“ (vgl. Zahn 1992, S. 396)

8. In alltäglichen, **lebenspraktischen** Handlungskontexten erscheint Reflexion vor allem als **Ausdruck und Resultat einer ‚Krise‘** (vgl. Helsper 2001)
9. Reflexion hat dann einen **lebenspraktisch expansiven Sinn**, d.h. sie dient als Mittel zur (Auf-)**Klärung** und **Verarbeitung** (etwa von Störungen, Nichtgelingen oder Misserfolg), zur **Orientierung** (im Sinne der Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten) oder zur (Neu-)**Begründung** (etwa veränderter Handlungsorientierungen) sowie der **Erweiterung eigener Perspektiven** und der **Gewinnung veränderter Sichtweisen** (vgl. u.a. Helsper 2001, S. 9)
10. Reflexion kann einen Anlass aus dem lebenspraktischen Handeln heraus haben, sie kann aber auch veranlasst werden (wobei die Übergänge fließend sein können)
  - **Anlass**: Problem, Lücke, Differenz, Diskrepanz, Krise usw.
  - **Veranlassung**: dient der Förderung der Urteilskraft, zur Lösung aus Festgelegtheiten, zur Überwindung von Subjektivität usw.
  - Anlass bzw. Veranlassung haben hohe Relevanz für die **emotional-motivationale Qualität des Reflexionsprozesses**

## Anlass

alltägliches, kriseninduziertes Reflektieren

Fraglich-Werden  
(etwas drängt sich mir auf)

lebenspraktisch-expansive  
Funktionen:

- (Auf-)Klärung
- Verarbeitung
- Orientierung
- Begründung, Legitimation
- Erweiterung eigener Perspektiven
- Gewinnung veränderter Sichtweisen
- Gewinnung von (Handlungs-)  
Sicherheit
- ...

## Veranlassung

didaktisch induziertes Reflektieren

In-Frage-stellen  
(etwas wird mir aufgedrängt)

didaktische Funktionen:

- Fragen
- Hinterfragen
- Infrage stellen
- Kritisieren
- Irritieren
- Problematisieren
- Verunsichern
- in-die-Krise-Führen des  
Selbstverständlichen
- Schulung der Urteilskraft
- ...

Reflektieren ist jeweils immer nur Mittel zum Zweck

11. Reflexion kann auch gegensätzliche Funktionen erfüllen (**In-Fragestellen, kritisieren**) und Wirkungen entfalten (Irritieren, Verunsichern, Gewissheiten, Sicherheiten, Orientierung usw. verlieren)
12. Reflexion ist **nicht uneingeschränkt positiv** zu bewerten (Spaltung, Entzweiung, Preisgabe der Unmittelbarkeit und Spontaneität). Ihre potentiell schädigenden, mindestens aber beeinträchtigenden Wirkungen (**Verwirrung, Unsicherheit, Ungewissheit, Unzufriedenheit**) lassen **dauerreflexive Zustände** bzw. eine **Omnipräsenz des reflektierenden Modus** nicht als sinnvoll oder gar erstrebenswert erscheinen (vgl. Häcker 2017, S. 28f.).
13. Reflektieren gilt als ein **prinzipiell lernbares** menschliches Handlungsvermögen ( Janich 2001, S. 20), wobei die **Frage der Lehrbarkeit kontrovers** diskutiert wird (Herzog 1995, S. 267).

14. Sofern Reflexion ein **Mittel** zur Erfüllung von Zwecken und zur Erreichung von Zielen ist, kann sie auch auf ihre **Zweckmäßigkeit**, auf Erfolg und Misserfolg hin beurteilt werden.
15. Menschen scheinen nicht von Natur aus dazu zu neigen, sich über ihr Leben **Rechenschaft** abzulegen. „Ob sie das tun und in welcher Form, hängt davon ab, ob es Institutionen gibt, die die Individuen zwingen oder es ihnen gestatten, ihre Vergangenheit zum Thema zu machen.“  
(Hahn 1987, S. 18)
16. Individuen können bei der professionell gebotenen Reflexion in Institutionen durch Schaffung **von *Strukturorten der Reflexivität*** (Una Dirks) unterstützt und damit von unangemessenen Erwartungen an individuelle Reflexion entlastet werden (institutionalisierte reflexive Räume)

17. Welche Bedeutung Reflexion und Reflexivität in einer Gesellschaft zukommt und welche Formen der Selbstthematisierung praktiziert werden, wird mit **Modernisierungsprozessen** in Verbindung gebracht.
18. Ob Reflexion als **Ausdruck** oder als **Produktionsweise von Subjektivität** betrachtet wird, ist eine Frage des metatheoretischen Rahmens.
19. ...

## Vom Reflex zur Reflexivität – eine dialektische Perspektive

(Müller 2018a, S. 174ff.)

Wie lässt sich dichotomes, reflexhaftes Denken und Handeln  
von nicht-dichotomen, reflexiven Erweiterungen unterscheiden?

(Frage nach dem transformatorischen Potenzial der Reflexion)

### Hintergrund

Reflexion soll zwar einen Blick auf neue, erweiterte Möglichkeiten  
eröffnen, bleibt aber immer auch den (vor-) gegebenen sozialen  
Bedingungen verhaftet.

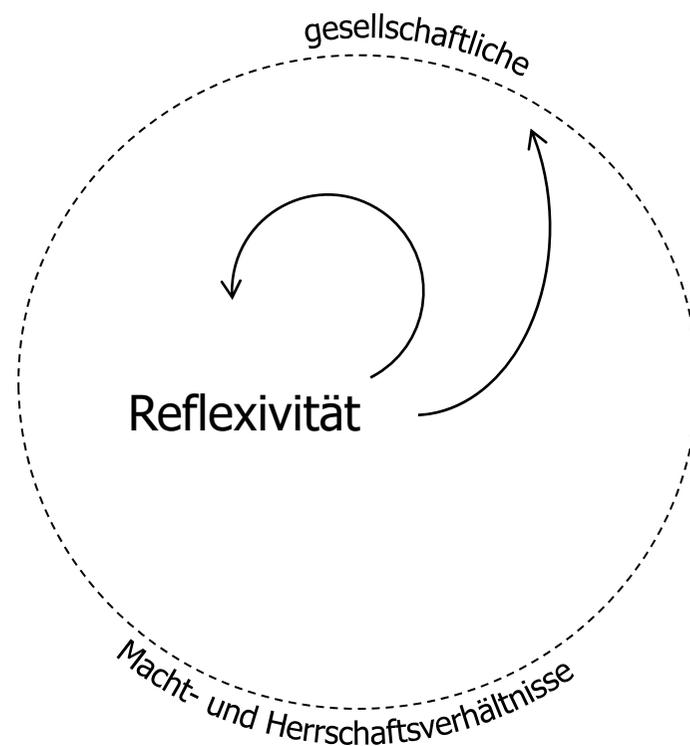
### Reflexionsrisiken

- einfache Verdoppelung des bereits Gewussten (Reh & Rabenstein, 2005, S. 47)
  - Bestätigung pädagogischer Mythen und Vorurteile (aufgrund des Fehlens (fundierter) theoretischer Kategorien)
- binär-dichotome Standpunkte
  - Rechthaberei, Behauptungen, Proklamationen
  - unhinterfragte Naturalisierungen und Essenzialisierungen sozialer und gesellschaftlicher Verhältnisse
  - Reproduktion (vor-) gegebener sozialer Bedingungen

## Reflex - Reflexion

dichotomes, reflexhaftes Denken und Handeln

nicht-dichotome, reflexive Erweiterungen



„Anerkannt wird (...), dass eine tragfähige Unterscheidung zwischen Reflex und Reflexion ihrer sozialen, gesellschaftlichen, institutionellen und organisationalen Einbettung in und für gegenwärtige Zwecke (auch der instrumentellen oder gar der gesinnungsethischen Verwendung) nicht entrinnen kann (...)

Reflexivität bildet (...) nicht zwangsläufig das Gegenmodell zu gesellschaftlich vorfindlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen, denen sich die erziehungswissenschaftliche Lehrerbildung nicht entziehen kann, sondern ist in diese eingelassen – und reflektiert darauf...“  
(Müller 2018a, S. 174)

Reflexive Verfahrensweisen sind an strukturelle Bedingungen gekoppelt, die diese tendenziell verhindern oder können (vgl. Müller 2018b, S. 122)

Hegel	Denkfigur	Struktur
Erste Stellung des Gedankens zur Objektivität	Reflex (Determination)	$I \rightarrow G$ $G \rightarrow I$
Zweite Stellung des Gedankens zur Objektivität	Reflektion (Wechselwirkung)	$I \leftrightarrow G$ $G \leftrightarrow I$ $I (G \leftrightarrow I)$
Dritte Stellung des Gedankens zur Objektivität?	Reflexion (Aushalten des Entgegengesetzten in seiner Einheit, Vermittlung der Gegensätze <i>in sich</i> bei aufrechterhaltenem Gegensatz, soziale Konstitution <i>und</i> Konstruktion)	$R = I (G) \leftarrow g \rightarrow G (I)$

Abb. 1: Strukturmerkmale Reflex, Reflektion und Reflexion

I = Individuum,  $\rightarrow/\leftarrow$  = bestimmen, G = Gesellschaft, R = Reflexion, g = Gegensatz

(Müller, 2018a, S. 179)

„reflexive Positionierung“ (Müller 2018b, S. 181)

Einbezug und Offenlegung

- der Bedingungen,
- der (stillschweigenden) Voraussetzungen
- der Selbstverständlichkeiten
- der eigenen konstruktive Anteile (Besonderheiten unseres Erkenntnisvermögens)
- des nicht Ausgesprochenen

auf Seiten des erkennenden Subjekts, die in Anspruch genommen werden, wenn das unmittelbare, gewöhnliche Wissen produziert wird.

## Reflex

- Selbstvergessenheit
- pure Unmittelbarkeit
- undifferenzierter Rückgriff auf gewöhnliches Wissen
- die Welt ist so, wie sie mir erscheint
- unmittelbares, reflexhaftes, intuitives Handeln...

positiv

- ermöglicht sinnvolle Alltagsorientierung

problematisch

- Setzungen, Proklamationen, Behauptungen

potenziell

- Ressentiments, Vorurteile, Diskriminierungen
- eigene konstruktive Anteile an der Wissensproduktion werden ausgeblendet
- Bestreben, Antinomien und Paradoxien aufzuheben, aus ihnen auszusteigen, sie zu verlassen

Reflexion auf den Reflex  
Drehbewegung

Reflexion

Bei einer tragfähigen nicht-dichotomen Konzeption von Reflexivität geht es darum, das Verhältnis von Reflex und Reflexion *nicht aufzulösen, sondern auszuhalten* (vgl. Müller 2018a, S, 179). So bestimmt Müller **Reflexion**.

(Dieses Aushalten des Entgegengesetzten in seiner Einheit in einer Vermittlung der Gegensätze in sich ist anschlussfähig an Hespers (strikte) Antinomien (vgl. ebd.))

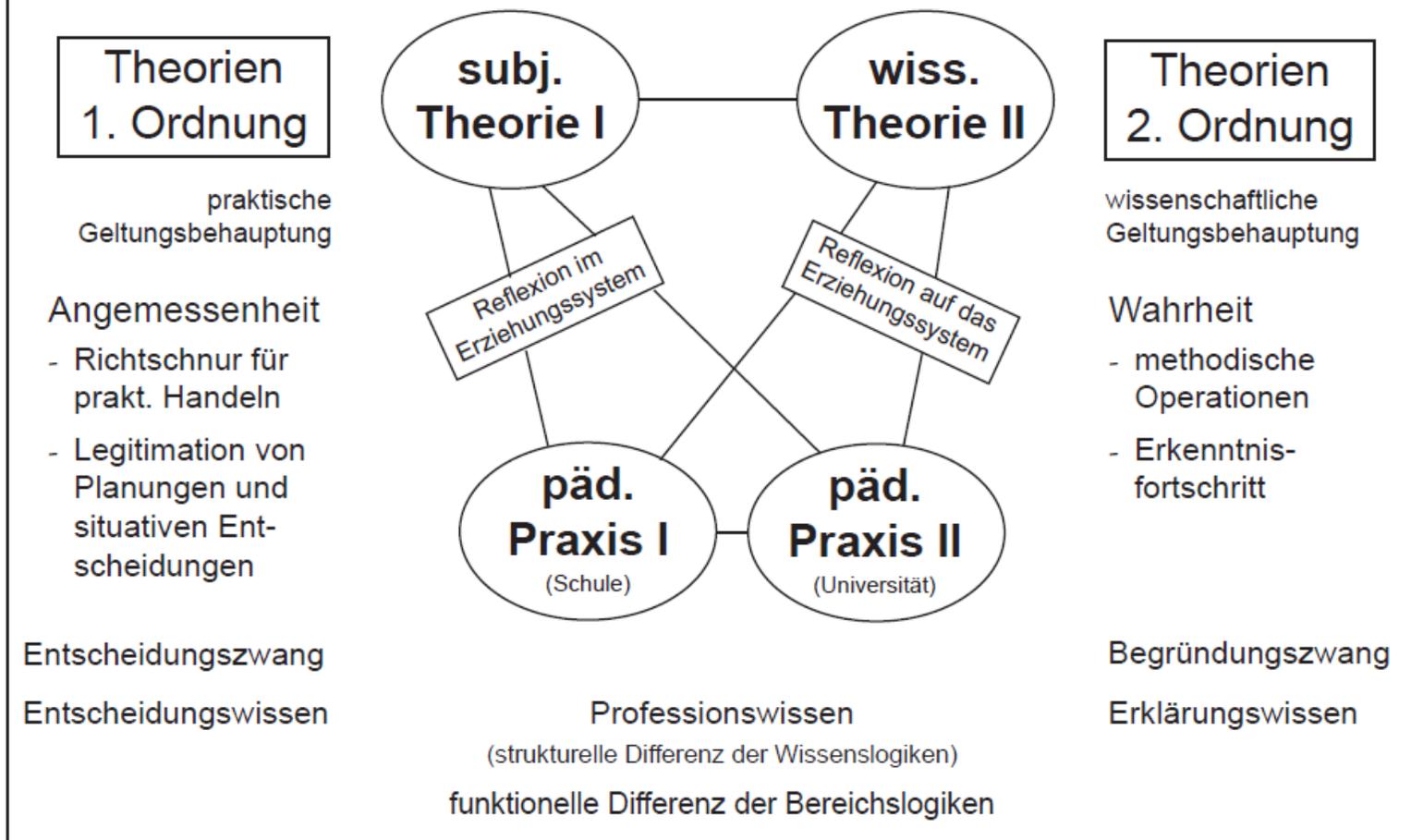
### 3. Pragmatisch-realistische Haltung zum Paradigma der reflexiven Praktiker\*in?!

- entmystifizieren
- **enttrivialisieren**
- regionalisieren

# Doppelte Theorie-Praxis-Relationierung

aus hochschuldidaktischer Sicht

(vgl. Dewe et al. 1990, 306; Wildt 2003, 77ff.; Häcker 2012, 276)



**Abb. 1** Reflexives Lernen in hochschuldidaktischer Sicht (eigene Darstellung)

# Doppelte Theorie-Praxis-Relationierung

aus hochschuldidaktischer Sicht

(vgl. Dewe et al. 1990, 306; Wildt 2003, 77ff.; Häcker 2012, 276)

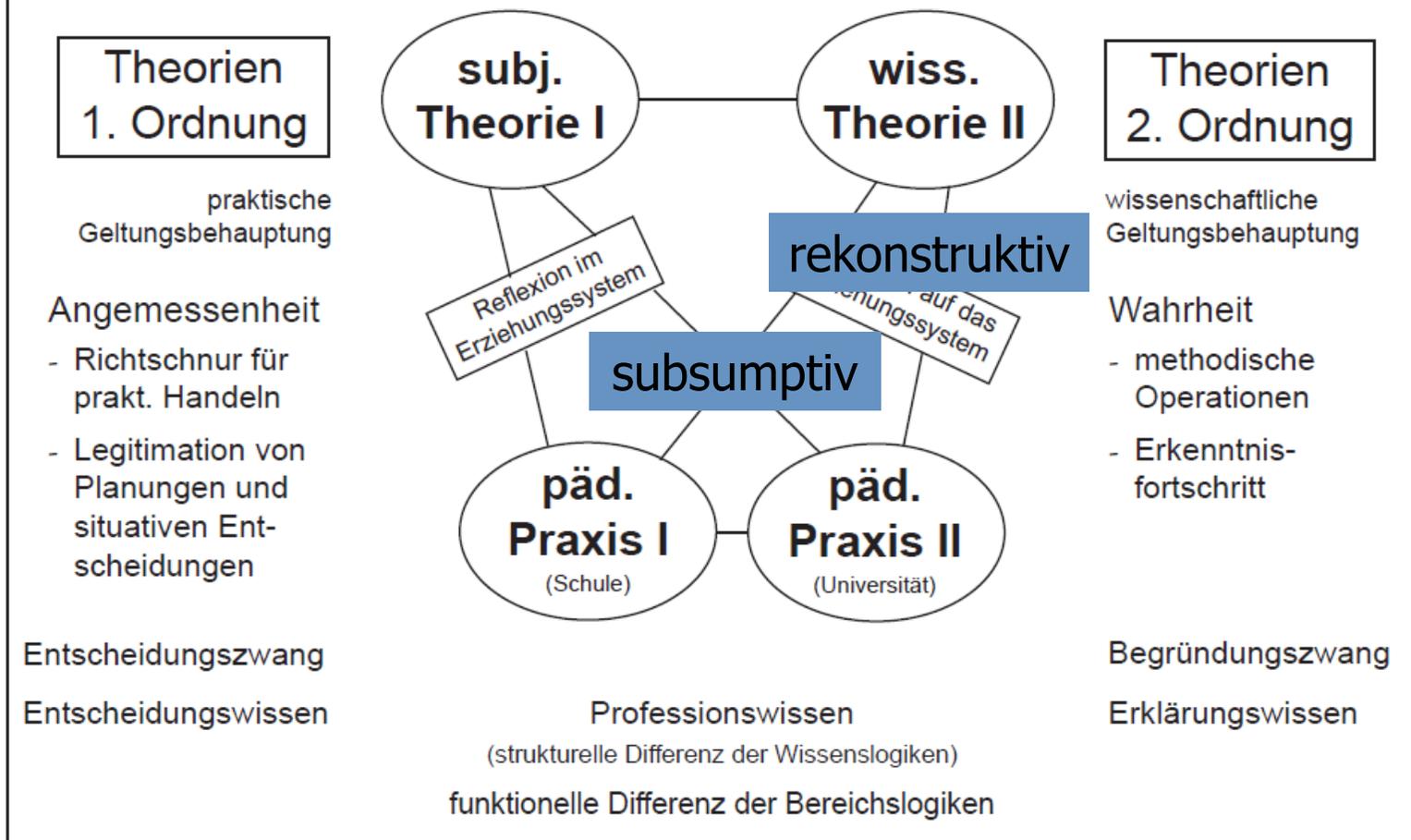


Abb. 1 Reflexives Lernen in hochschuldidaktischer Sicht (eigene Darstellung)

aus: Häcker 2017, S. 36

# Doppelte Theorie-Praxis-Relationierung

aus hochschuldidaktischer Sicht

(vgl. Dewe et al. 1990, 306; Wildt 2003, 77ff.; Häcker 2012, 276)

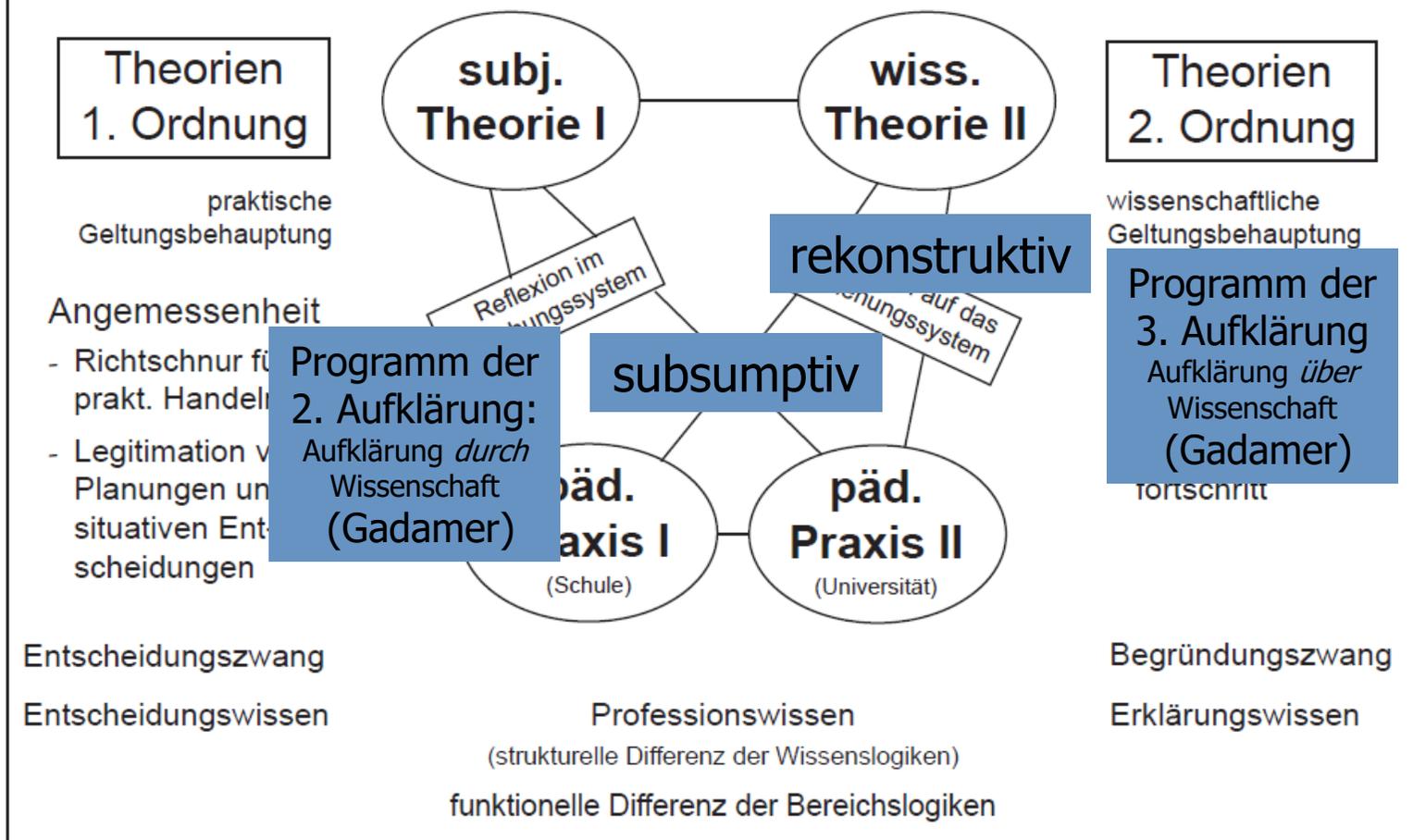


Abb. 1 Reflexives Lernen in hochschuldidaktischer Sicht (eigene Darstellung)

aus: Häcker 2017, S. 36

# Doppelte Theorie-Praxis-Relationierung

aus hochschuldidaktischer Sicht

(vgl. Dewe et al. 1990, 306; Wildt 2003, 77ff.; Häcker 2012, 276)

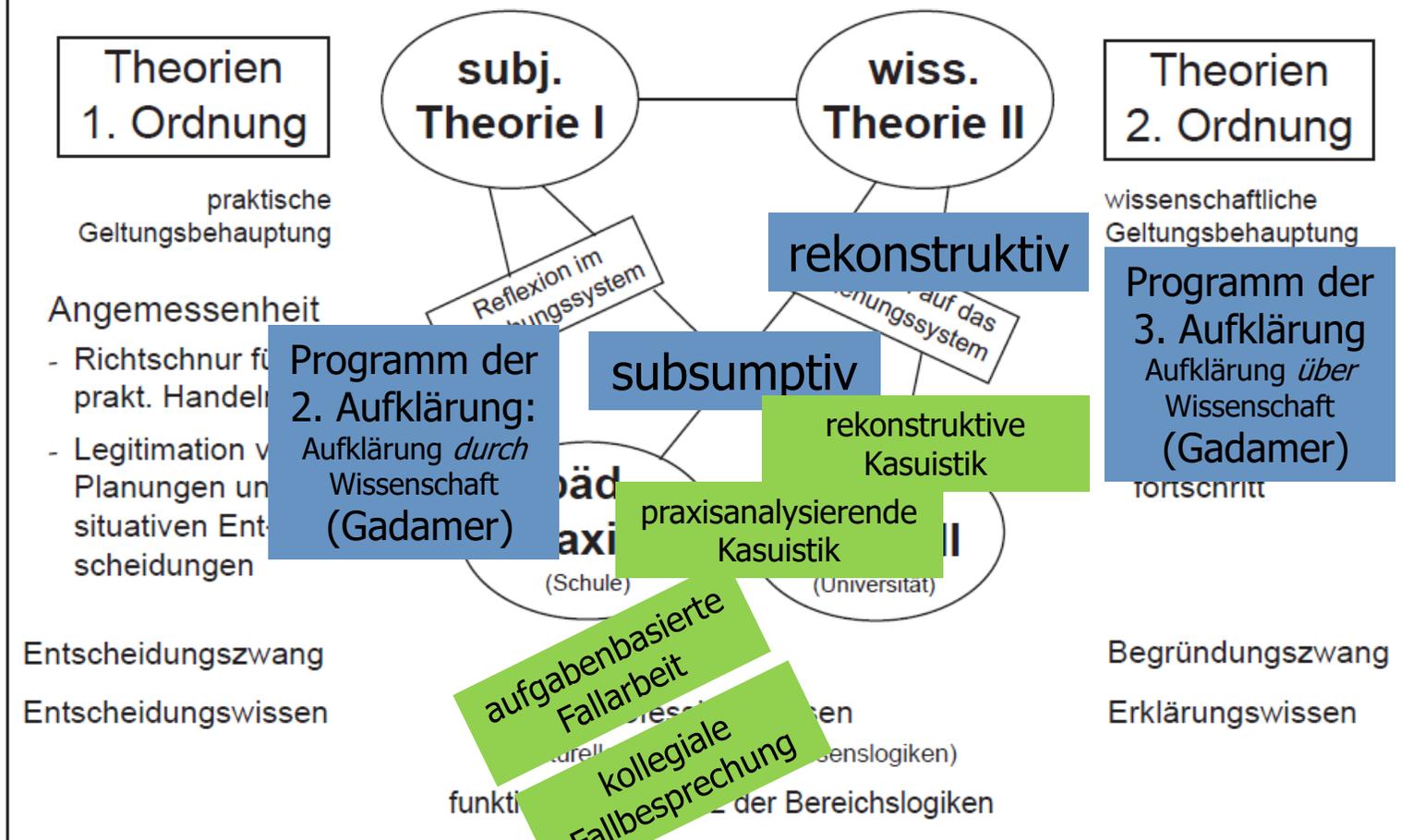


Abb. 1 Reflexives Lernen in hochschuldidaktischer Sicht (eigene Darstellung)

### 3. Pragmatisch-realistische Haltung zum Paradigma der reflexiven Praktiker\*in?!

- entmystifizieren
- enttrivialisieren
- **regionalisieren**

## Reflexion als didaktische Leitvorstellung oder: Reflexion - wo, wo nicht?

"From a programmatic perspective, can teacher educators be assured that an emphasis on reflective practice is equally appropriate at all points of professional development or would it be more productive to assume, as Zeichner and Teitelbaum (1982) do, a highly developmental nature of reflection?"

(Copeland et al. 1993, S. 357)

"...researchers might attempt to identify those stages in a teacher's professional development at which concerns for engaging in a process of reflection might best be introduced, revisited, and/or emphasized."

(Copeland et al. 1993, S. 357)

# Reflexion als didaktische Leitvorstellung

(vgl. Neuweg 2010)

Professionelle Schemata des Organisierens und Durchführens von Unterricht bilden sich nur im jahrelangen Wechselspiel zwischen *Einlassung auf Erfahrung* und ihrer *reflexiven Verarbeitung* (Neuweg 2010, S. 41):

- Versprachlichung impliziten Wissens
- Überführung in explizite subjektive Theorien
- Konfrontation mit alternativen Perspektiven

Umgebungsbedingungen:

- Zeitgefäße
- kollegiale/mentorielle Hospitation und Beratung

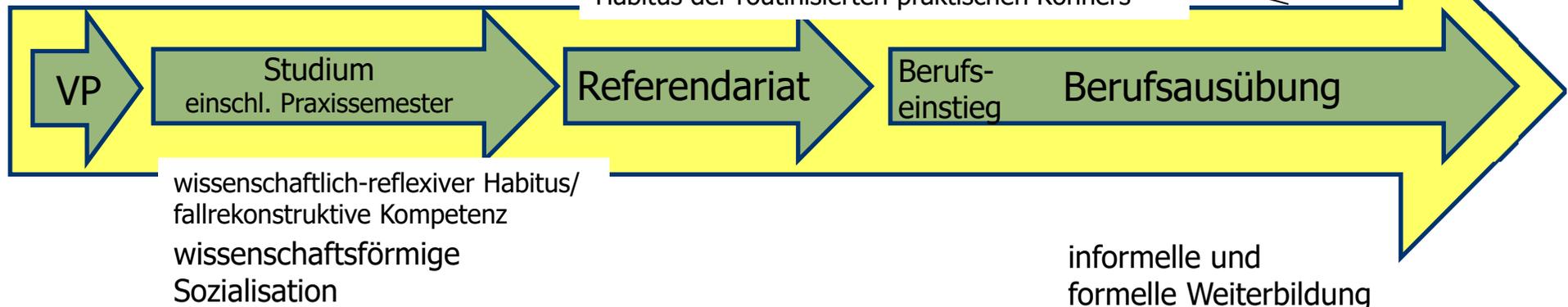
Lehrer\_innenbildung als phasenübergreifender, nicht abschließbarer Prozess, bei dem die (angehenden) Lehrpersonen an verschiedenen Stellen theoretisch plausibel und empirisch begründet für ihre professionelle Weiterentwicklung Unterschiedliches brauchen.

Reflexion

vs.

Interferenz

Habitus der routinisierten praktischen Könners



Formelhaft gesprochen, könnte das – mit Neuweg - etwa so lauten:

Mache aus Regelanwendern eigenverantwortliche Planer,  
führe Planer ins Intuitive und  
führe die Intuitiven ins Reflexive (vgl. Neuweg 2010, S. 43)

## 4. Fragen, die zu reflektieren sich lohnen könnte...

## Ausgewählte Anfragen an eine reflexive Lehrer\*innenbildungsdidaktik

- Wenn die Fähigkeit, zu reflektieren, Teil der *conditio humana* ist, lässt sich dann nicht die Forderung nach ‚Steigerung‘ von Reflexivität in Ausbildungskontexten vor allem als ein (weitgehend veranlasstes) inhaltliches Lernen von wissenschaftlichem Bezugswissen sowie als (weitgehend veranlasste) Anwendung bestimmter domänenspezifischer Denkfiguren auf bestimmte Problemlagen bestimmen?
- Welche Ziele werden mit Reflexionsanforderungen verbunden? (Welche Reflexionsgewinne werden erwartet?)
- Welche Rolle spielt die Einübung in die Logik der Forschung (...als spezifischer Reflexionsmodus)?
- Lässt sich der *lebenspraktisch-expansive Sinn des Reflektierens* durch eine Erhöhung der Praxisanteile im Studium stärken? (Zunahme der möglichen praxisbezogenen Reflexionsanlässe)
- Lässt sich aus dem unterstellten lebenspraktisch-expansiven Sinn des Reflektierens plausibel ein *Primat des Anlasses vor der Veranlassung* postulieren? (...und zwar als hochschuldidaktisches Prinzip)
- Welche Felder im Studium eignen sich in besonderer Weise als *Strukturorte der Reflexivität?* (d.h. als in der Organisation verankerte Anlässe zur Reflexion)
- Welche Reflexionsformen und –formate eignen sich an welchen Stellen besonders gut zur Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus?
- Geben Modelle über den Aufbau, die Aufrechterhaltung und die Weiterentwicklung pädagogischer Expertise Hinweise darauf, wo sich welche Reflexionsformen und –formate eignen bzw. wo sie ggf. kontraindiziert sind? (Enttabuisierung ‚reflexionsfreier‘ Räume)
- Welche Formate eignen sich besonders zur Verbindung von Theorie-, Struktur- und Selbstreflexion?
- Welcher Kompetenzen seitens der Akteure bedarf die Etablierung und Gestaltung von Strukturorten der Reflexion?
- Was ist eigentlich in einem Studium leistbar? Erwarten wir vielleicht zu viel vom Studium?

## Lehrer\*innenbildungsforschung

- Lässt sich die erhoffte ‚Steigerung‘ von Reflexivität durch gezieltes Training konkreter inhaltlicher Bezüge und domänenspezifischer Denkfiguren herbeiführen?
- Erforschung des reflexiven Potentials unterschiedlicher reflexiv-dialogischer Praxen:
  - Bspw. empirisch-rekonstruktiver Nachvollzug der Denkbewegungen im Blick auf Öffnungen, die Anreicherung von Perspektiven, des Entstehens veränderter Sichtweisen und der Entwicklung von Handlungsoptionen usw.
- Auf der Basis der Unterstellung eines lebenspraktisch-expansiven Sinns des Reflektierens, kann Reflexion – insbesondere aus der Perspektive der reflektierenden Subjekte - auf ihre Zweckmäßigkeit (Gelingen, Erfolg) hin beurteilt werden.
  - Bspw. „Konnte ich mir reflektierend Aufschluss bzw. Klärung verschaffen? Habe ich neue Orientierung gewonnen? Kann ich Anschluss handeln begründen?“ usw.)

## 5. Vom didaktisch orientierten **Lehren-des-Reflektierens** hin zu einem **Teilhaben-und-Teilnehmen-am-Reflektieren**

In einem didaktisierten Rahmen, in dem es darum geht, zu zeigen, dass und wie differenziert man dazu in der Lage ist, eine Situation zu reflektieren, muss den Studierenden gezeigt und mit ihnen geübt werden, wie das geht. (Enttabuisierung von Musterlösungen)

Wenn es aber darum geht, einen reflexiven Habitus anzubahnen, wäre das angemessenere Leitbild aus der Sicht Schöns eher der Coach:

The student cannot be *taught* what he needs to know,  
but he can be *coached* (Schön 1987, S. 17)

Coaching ist darauf bezogen, jemandem etwas auf der Tätigkeitsebene beizubringen, d.h. nicht ein Wissen im engeren Sinne ("know that") sondern ein Können ("know how") zu vermitteln. Ein Coach versucht, einer anderen Person dabei zu helfen, etwas kompetent *zu tun*. (vgl. Herzog 1995, S. 267)

Die angemessenen Begrifflichkeiten eines „doing reflection“ hierzu könnten lauten: *Einsozialisieren durch Mittun, Expert\*innen bei ihrem expertenhaften (reflektierenden) Tun beobachten, communities of reflection etablieren, Teil einer reflective community sein, gemeinsam reflektieren an Strukturorten der Reflexion, reflexive Formate etablieren (Kollegiale (Fall-)Beratung, Intervision, Coaching, Supervision... ) usw.*

„Die Form der Lehre ist stets der eigentliche Lehrstoff.“  
(Simon, 1997, S. 153)

**Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!**

## Literatur (1/4)

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA - *Ein Rahmenmodell für Reflexion. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–97.
- Beck, U. (1993). *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berndt, C., Häcker, Th. & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens* (Huber-Psychologie-Forschung). Bern: Huber.
- Copeland, W. D., Birmingham, C., La Cruz, E. de & Lewin, B. (1993). The Reflective Practitioner in Teaching: Toward a Research Agenda. *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 347-359.
- Dewe, B., Ferchhoff, Wilfried & Radtke, F.-O. (1990). Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns. Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Bd. 28, S. 291–320). Braunschweig: Technische Universität.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer* (2. Aufl.; zuerst 1994). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Dyment, J. E. & O`Connell, T. S. (2011). Assessing the quality of reflection in student journals: a review of the research. *Teaching in Higher Education*, 16 (1), 81–97.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen & Fördern“. Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven* (S. 133–146). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Häcker, Th. (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: Maria Degeling, Nadine Franken, Stefan Freund, Silvia Greiten, Daniela Neuhaus und Judith Schellenbach-Zell (Hg.): *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 81-96. (im Druck)
- Häcker, Th. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven* (S. 21-45). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

## Literatur (2/4)

- Häcker, Th. (2012). Portfolio im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In Rudolf Egger & Marianne Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Die Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschule*. Lernweltforschung Bd. 9. (S.263-289). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häcker, Th. (2006a). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Häcker, Th. (2006b). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1*. unveröff. Anhang. (78 S.).
- Hahn, A. (1987). Identität und Selbstthematization. In A. Hahn & V. Kapp (Hrsg.), *Selbstthematization und Selbstzeugnis. Bekenntnis u. Geständnis* (Suhrkamp-Taschenbuch / Wissenschaft] Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 643, 1. Aufl., S. 9-24). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). *Reflection in teacher education. Towards definition and implementation*. Teaching & Teacher Education, 11 (1), 33–49.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-134). Berlin: Waxmann.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer "doppelten Professionalisierung" des Lehrers. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1 (3), 7-15.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 216-240). Münster u.a.: Waxmann.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 235-273.
- Herzog, W. & Felten, R. v. (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 17-28.
- Holzcamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus.

## Literatur (3/4)

- Holzkamp, K. (1985). *Grundlegung der Psychologie* (Studienausg.). Frankfurt am Main: Campus.
- Honneth, A. (2002). Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In A. Honneth (Hrsg.), *Befreiung aus der Mündigkeit : Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus* (Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie, Bd. 1, S. 141-158). Frankfurt, Main: Campus Verl.
- Janich, P. (2001). *Logisch-pragmatische Propädeutik. Ein Grundkurs im philosophischen Reflektieren*. Göttingen: Velbrück Wissenschaft.
- Kierkegaard, Sören (2005): Die Krankheit zum Tode. In: Hermann Diem und Walter Rest (Hg.): Sören Kierkegaard: Die Krankheit zum Tode, Furcht und Zittern, Die Wiederholung, Der Begriff der Angst, Deutsch von Walter Rest (zuerst 1849). München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 25–179.
- Korthagen, F. A. J. (2001). A Reflection on Reflection. In F. A. Korthagen, F. A. J. Korthagen & J. Kessels (Hrsg.), *Linking Practice and Theory. The pedagogy of realistic teacher education* (S. 51-68). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers; L. Erlbaum Associates.
- Lenzen, D. (1996). *Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Müller, S. (2018a). Reflexivität als Bezugsproblem der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, S. 173–185). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller, S. (2018b). Rechthaberei und Reflexion. Sozialwissenschaftliche Modelle und Möglichkeiten von Kritik. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* (zdg), 9 (1), 116–134.
- Neuweg, G. H. (2004b). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In Bernd Hackl & Georg H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Beiträge aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen*. (S.1-26). Münster: LIT Verlag.
- Neuweg, G. H. (2005b). Konzepte der Lehrer/innen/bildung im Spannungsfeld von Wissen und Können. *Seminar - Lehrerbildung und Schule*, 11 (3), 7-25.
- Neuweg, G. H. (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In Florian H. Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders & Johannes Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. (S.35-50). Münster;New York;München;Berlin: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (S.451-477). Münster;New York;München;Berlin: Waxmann.

## Literatur (4/4)

- Neuweg, Georg Hans (2017): Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt. In: Constanze Berndt, Thomas Häcker und Tobias Leonhard (Hg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 89–104.
- Osterkamp, U. & Huck, L. (2003). Überlegungen zum Problem sozialer Selbstverständigung und bewusster Lebensführung. In T. Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Lerngruppen*. Vom Subjektstandpunkt ausgehen. (S. 23–37). Opladen: Leske+Budrich.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. *Educational Leadership*, 48 (5), 60-63.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358-372.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster u.a.: Waxmann.
- Schäfer, A. (2005). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim: Beltz.
- Schön, D. A. (Ed.). (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers' College Press, Columbia University.
- Schön, D. A. (1987). *Educating The Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simon, F. B. (1997). Die Kunst, nicht zu lernen - Warum Ignoranz eine Tugend ist. In Fritz B. Simon (Hrsg.), *Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik, ...* (S.145-159). Heidelberg: Carl Auer.
- Terhart, E. (2010). Was hat sich in der Lehrerbildung getan? Ein Rückblick. In R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Der Lehrerberuf im Wandel. Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden können* (Netzwerk-Bildung, S. 11–15). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wildt, J. (2003). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung - ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In Alexandra Obolenski & Hilbert Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung*. (S.71-84). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkardt.
- Wissenschaftsrat. (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Berlin, 16.01.01; Drs. 5065/01. Zugriff am 04.09.2015. Verfügbar unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>
- Zahn, L. (1992). Reflexion. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Hist. Wb. Philos.* 8 (S. 396-405). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.