

„What looks to be so easy for the expert  
and so clumsy for the novice  
is the result of thousands of hours  
of reflected-on experience.“  
(D. C. Berliner 1992, 234)

*Constanze Berndt, Thomas Häcker und Tobias Leonhard*

## **Editorial**

Nachdem sich ab Mitte der 1970er Jahre die Wahrnehmung von Lehrpersonen im angloamerikanischen Raum zunehmend hin zu „reflective professionals who construct meaning“ (Korthagen 2001, 51) verschiebt, tauchen in den 1980er Jahren entsprechend die Begriffe *Reflexion* und *kritische Reflexion* immer häufiger auch in den Darstellungen von Konzepten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf. Es findet eine intensive Diskussion über Wert und Nutzen von Reflexion statt, im Zuge derer Lehrpersonen zunehmend als *reflective practitioner* (Schön 1983) konzeptualisiert und Programme entwickelt werden, die die Förderung von Reflexivität bezwecken. Der kompetente und reflexive Praktiker wird zu einem neuen Ziel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Hatton & Smith 1995). Die Literatur über Reflexivität, reflexive Praxis und reflexiven Unterricht steigt in dieser Zeit an. Donald Schön (1991) spricht von einem *reflective turn*. Mit diesem *reflective turn* deutet sich für Walter Herzog (1995) mit Bezug auf Schön die Herausbildung eines posttechnokratischen Modells der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an. Angesichts der komplexen, vieldeutigen und ungewissen Anforderungsstruktur des Unterrichts und den damit zusammenhängenden „Zonen der Unbestimmtheit der Lehrtätigkeit“ rücken damit Kompetenzen einer professionellen Lehrperson in den Vordergrund, die sich erheblich von solchen unterscheiden, die sich im Lichte eines technologischen Paradigmas aufdrängen (vgl. Herzog 1995, 264). Im deutschen Sprachraum wird ebenfalls seit den 1980er Jahren zunächst in der Erwachsenenbildung von einer *reflexiven Wende* (Schlutz 1982) gesprochen. Seit den frühen 1990er Jahren werden dann auch die Begriffe Erziehungswissenschaft und Reflexivität kombiniert. Dieter Lenzen (1992, 1996) führt den Begriff der

*reflexiven Erziehungswissenschaft* aus einer vor allem an Baudrillard orientierten poststrukturalistischen Perspektive in den Diskurs ein. Reflexiver Erziehungswissenschaft kommt aus Lenzen Sicht die Aufgabe zu, „Reflexionswissen über Risiken und Mythen erziehungsrelevanten Wissens und Tuns“ (Lenzen 1996, 207) bereitzustellen, es geht ihm u.a. um eine verstärkte Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft auf die Folgen ihrer Form der Theoriebildung und Forschung. Die sich nun verstärkt als ‚reflexiv‘ apostrophierende Erziehungswissenschaft orientiert sich dabei an ganz unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Bezugspunkten. Neben poststrukturalistischen werden auch systemtheoretische, strukturtheoretische aber auch subjekttheoretische Rahmentheorien als Bezugspunkte der Reflexion der Praxis bzw. für die Generierung wissenschaftlichen Wissens über Erziehung herangezogen. Forscherinnen und Forscher, die sich etwa an gesellschaftstheoretischen Konzepten einer reflexiven Modernisierung (Beck, Giddens & Lash 2014) orientieren, untersuchen die dadurch im Erziehungs- und Bildungsbereich erzeugten Risiken und negativen Folgewirkungen in quantitativen und qualitativen Studien (vgl. Krüger 2008, 262). Demgegenüber weisen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, die sich an Bourdieus Konzept einer reflexiven Soziologie orientieren, darauf hin, dass die sozialen Bedingungen, unter denen sozialwissenschaftliche Forschung betrieben wird, systematisch in Rechnung gestellt werden müssen. Auch das soziale und wissenschaftliche Feld, in dem sich die Forschenden bewegen und das wissenschaftliche Denken selber müssten zum Gegenstand einer reflexiven Analyse gemacht werden, um die kollektiven und unbewussten Vorurteile, die bereits in die Fragestellungen und das Wissenschaftsverständnis der Forschenden eingehen, aufklären zu können (vgl. Friebertshäuser 2006, 237). Einer so verstandenen reflexiven Erziehungswissenschaft geht es somit um erhöhte epistemologische Wachsamkeit, Bourdieu (vgl. 1995, 366) spricht von der Verfeinerung und Verstärkung der Erkenntnismittel (vgl. hierzu auch Rieger-Ladich 2012, 75).

Zu Beginn der 1990er Jahre wird der angloamerikanische Diskurs und Forschungsstand zur Unterrichts- und Lehrerforschung, zum reflexiven Unterricht und zum *reflective teaching* durch verschiedene deutschsprachige Publikationen im deutschen Sprachraum zugänglich gemacht (Dick 1996; Altrichter & Posch 1998). Wenig später, um die Jahrtausendwende, werden im Zusammenhang mit der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in zwei Sammelwerken pointiert Fragen einer „reflexiven Lehrerbildung“ (Dirks & Hansmann 1999b) bzw. nach dem Verhältnis von „Wissen, Können und Reflexion“ (Neuweg 2000) gestellt. So wird etwa aus der Perspektive des strukturtheoretischen Ansatzes zum Lehrberuf gefragt, inwieweit kommunikativ-dialogische Praxisreflexionen zu einem konstruktiven, produktiven Umgang mit antinomischen Anforderungen an das Lehrerhandeln bzw. dilemmatischen Bedingungen am Arbeitsplatz führen (vgl. Dirks & Hansmann 1999a, 12). Expertinnen und Experten – so scheint es – sind

in komplexen Handlungsfeldern in sehr grundsätzlicher Weise auf Reflexion als Bewusstheit über das eigene Tun angewiesen, wenn sie wirklich *handeln* und nicht nur orientierungslos (*re-)agieren* wollen (vgl. Hackl 2002, 49).

Reflexion – so soll an diesen grob gezeichneten Linien sichtbar werden – ist in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit bald 40 Jahren Programm. Dies haben wir zum Anlass genommen, dem *reflective turn*, seinen Begründungen, Formen, intentionalen wie transintentionalen Wirkungen nachzuspüren und eine vorläufige Bilanz darüber zu ziehen, welche Substanz sich hinter dem Konzept einer ‚reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung‘ verbirgt. Dabei zeigt sich, dass Reflexion zwar in allen Organisations- und Phasenmodellen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein zentrales und weithin konsensfähig erscheinendes Konzept darstellt, zugleich aber auch erstaunliche Unschärfen in den Begriffsverwendungen, eine große Diversität der Begründungen und empirischen Zugänge aufweist. Angesichts dieses Befunds tauchen kritische Fragen auf: Handelt es sich bei Reflexion um eine Kategorie, der für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung tatsächlich eine analytische Kraft zukommt, oder handelt es sich vielmehr um ein „Plastikwort“ im Sinne Pörksens (vgl. 2011), das durch seine hohe semantische Formbarkeit einen großen „Bedeutungshof“ aufweist, gleichzeitig aber einen bestimmbareren Kern vermissen lässt (vgl. ebd., 22)?

Liegt die Karriere des Begriffs und seine Konsensfähigkeit vielleicht gerade darin begründet, dass mit dem Programm qua seiner systematischen „Innerlichkeit“ auch eine weitgehende Folgenlosigkeit verbunden ist? Zumindest ist die Argumentationskette, die das Konzept der Reflexion z.B. zwischen Wissen und Können „einbaut“, in seiner genauen Gestalt so unklar, dass niemand, der vorgibt, sich mit etwas „reflexiv“ zu befassen, dafür belangt werden kann, wenn aus dieser Auseinandersetzung dann nicht auch ein gegebenenfalls erwartetes Ergebnis resultiert.

Der vorliegende Band stellt bei aller Skepsis gegenüber dem Begriff der Reflexion bzw. dem Programm der ‚reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung‘ keine Absage an den Anspruch einer reflexiven Professionalisierung bzw. einer reflektierenden Professionalität dar. Im Gegenteil wird hier versucht, sich nach knapp 40 Jahren seiner theoretischen und konzeptionellen Grundlagen und des Standes seiner empirischen Erforschung zu vergewissern.

Wir haben den Band mit seinen beiden Teilen minimal strukturiert. Die Autoren des ersten Teils gehen vorwiegend Fragen nach, die wir mit „Diskurse, Traditionen und Denkanstöße“ gerahmt haben. Im zweiten Teil haben wir die Beiträge gefasst, die sich mit der Frage der Förderung von Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung befassen, aus konzeptioneller Sicht, vor dem Hintergrund empirischer Studien und durchaus auch mit mancherlei Friktionen in diesen Prozessen, die aus unserer Sicht auch negatives Wissen bereitstellen, an das in zukünftigen Forschungs- und Entwicklungsvorhaben angeknüpft werden könnte.

Ob der große, teilweise immer noch ansteigende Stellenwert, den Reflexion und Reflexivität bei der Ausbildung *zum* und der Ausübung *des* Lehrerinnen- und Lehrerberufs programmatisch und praktisch einnehmen, reflexionstheoretisch begründet ist, fragt *Thomas Häcker* in seinem Beitrag. Antworten auf diese Frage macht er am unterstellten lebenspraktisch-expansiven Sinn des Reflektierens einerseits bzw. an seiner kritischen Funktion andererseits fest. Ausgehend von reflexionstheoretisch begründeten Leitfragen einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung prüft er zunächst Begründungen, Ziele und Grenzen ubiquitärer Reflexionsanforderungen und verdeutlicht auf der Grundlage eines analytischen Modells, wie anspruchsvoll die Anforderungen und wie notwendig entsprechende Strukturorte für reflexive Professionalisierung und reflektierende Professionalität letztlich sind: Der Aufbau eines professionellen, d.h. grundlegend kritisch-reflexiven Habitus scheint verwiesen zu sein auf eine Verbindung von Theorie-, Struktur- und Selbstreflexion einerseits mit einer reflexiven, institutionell-organisatorischen Struktur andererseits.

*Tobias Leonhard* und *Simone Abels* unterziehen in ihrem Beitrag das Leitbild des *reflective practitioner* Donald Schöns aus handlungs- und professionstheoretischer Perspektive einer Prüfung und verfolgen die Frage, ob und inwiefern dieser prominente Bezugspunkt eine tragfähige Basis bzw. einen analytischen Gewinn für eine reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung darstellt. Mit Bezug auf das handlungspsychologische Basismodell Volperts sowie die „evolutive Handlungstheorie“ Herzogs wird Schöns „reflection-in-action“ als Kategorienfehler markiert. Demgegenüber wird der Modus einer „reflection-on-action“ als vielversprechender Ansatzpunkt einer reflektierenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung herausgestellt. Damit wird eine professionstheoretische Perspektive verfolgt, die das Potenzial universitärer Lehrerinnen- und Lehrerbildung in einer Distanzierung von der Praxis sieht. In dieser Lesart wird eine Reflexion der Praxis überhaupt erst ermöglicht. Warum man sich auch heute noch mit Dewey und Schön befassen sollte, stellt *Urban Fraefel* in seinem Beitrag zur angloamerikanischen Traditionslinie des Reflexionsdiskurses heraus. Ausgehend vom amerikanischen Pragmatismus entwickelt er eine Reflexionspraxis, die quasi natürlich aus situativen Erfordernissen entsteht und ihren Sinn und Zweck in der Bewältigung von ungelösten Problemsituationen findet. Dieser Bestimmung stellt er eine Reflexionspraxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gegenüber, in der Reflexion verordnet wird, abstrakt bleibt und von ihrem problemlösenden Zweck entfremdet wird. Unter Rückgriff auf Dewey, Schön und Wenger arbeitet Fraefel sechs zentrale Bestimmungstücke dieser Traditionslinie heraus und plädiert dafür, ein Reflexionskonzept für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wieder verstärkt an dieser ursprünglichen Bestimmung zu orientieren. Hierzu kontrastiert bzw. erweitert Fraefel Deweys Perspektive um weitere Modi des Reflektierens zu einem Arbeitsmodell von Reflexionstypen.

Mit Bezug auf Foucault entwickelt *Stephan Münte-Goussar* eine kritische Position zur aktuell als Einigungsformel fungierenden Forderung nach Reflexion. Einen ‚pädagogik-‘ oder ‚bildungsnahen‘ Subjektbegriff, der erstens von der Idee eines Subjekts als Letztinstanz getragen wird und zweitens die Vorstellung einer „Allmacht des Ich“ impliziert, hält Münte-Goussar für eine „folgeschwere Illusion“. Er arbeitet heraus, inwiefern die Subjektivierung als Ergebnis von Macht-Wissens-Techniken aktuell durch eine umfassende Ökonomisierung der Lebensverhältnisse, als *Technologien des Selbst* rekonstruiert werden kann. Auch die von Wolfgang Kersting unterschiedenen Individualitätsmodelle als Formen der Subjektivierung scheinen aus neoliberaler Vereinnahmung keinen Ausweg zu bieten. Vor diesem Hintergrund vermutet Münte-Goussar, dass eine Resistenz gegenüber neoliberalen Individualisierungsprogrammen allenfalls in der Verweigerung gegenüber der Illusion der Selbstermächtigung des Subjekts liegen könnte.

Unter Verweis auf die potentiell performanzschädlichen Wirkungen reflexiver Distanzierung zeigt sich *Georg Hans Neuweg* gegenüber einer „reflexionsbeseelten Lehrerbildung“ skeptisch und weist darauf hin, dass Könnerschaft und Meisterschaft durch Reflexion gerade das verlieren können, was sie im Kern ausmachen, nämlich ihre Fluidität, Flexibilität und Adaptivität, ihre Gelassenheit und Virtuosität. Anhand verschiedener weiterer Beispiele macht Neuweg eindrücklich auf die Grenzen des Reflexionspostulats aufmerksam. Entsprechend prägnant fällt seine Antwort bezüglich des systematischen Stellenwerts von Reflexion aus: Wenn unter Reflexion das Ineinander von Theorie und Praxis verstanden wird, dann kann weder in der ersten noch in der zweiten, sondern insbesondere in der dritten Phase der Lehrerbildung Reflexion das zentrale Vehikel der professionellen Weiterentwicklung sein.

*Susanne Lerner*, *Johannes Mayr* und *Birgit Nieskens* eröffnen den konzeptionell-empirischen Teil des Bandes und berichten von einer Studie aus dem Kontext der Online-Plattform CCT, die im Blick auf reflexive Selbsterkundung vermutlich den breitesten ‚impact‘ im deutschsprachigen Raum für sich in Anspruch nehmen kann. Im vorliegenden Beitrag fokussieren die Autorinnen und der Autor auf die in Nordrhein-Westfalen erprobte Kombination des Selbsterkundungsinstruments (in seiner ganzen Vielfalt) mit dem Eignungspraktikum, das vor Beginn des Studiums absolviert wird. Sie stellen fest, dass diese Kombination innerhalb der fünf Selbsterkundungsbereiche gerade dann besonders wirksam zu sein scheint, wenn die Selbsterkundung in Verbindung mit dem Eignungspraktikum vor dem Studium erfolgt. Anhand exemplarischer Aussagen von Studierenden bzw. Studienbewerbern wird auch deutlich, dass sich die Kombination von CCT mit dem Eignungspraktikum durchaus in ihren jeweiligen Wirkungen gegenseitig bestätigen und verstärken kann.

*Christian Reintjes* und *Gabriele Bellenberg* berichten Ergebnisse einer quantitativen Studie, die sich mit den Lerngelegenheiten von Referendarinnen und Referenda-

ren im Rahmen ihres Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen befasst. Folgt man der weithin geteilten Idee, dass Professionalisierung auf Anlässe gemeinsamer Reflexion angewiesen ist, ist es erhellend, das Ausmaß und die Gegenstände der Thematisierung in diesen Anlässen zu betrachten, die den Zweck der Reflexion erfüllen sollen: unterrichtsbezogene Gespräche zwischen Referendarinnen und Referendaren und den Personen, die als Mentorinnen und Mentoren mit der Aufgabe der Begleitung betraut sind. Auf der Basis der Befunde arbeiten die Autorin und der Autor Potenziale für die Lehrerbildung nicht nur in Nordrhein-Westfalen heraus.

*Hanni Lötscher* und *Jürg Aepli* integrieren mehrere Reflexionsmodelle und -modelltypen zu einem übergreifenden Reflexionsmodell. Damit sollen Studierenden Perspektiven und eine ganze Palette möglicher Bezugspunkte für Reflexionen im Studium zum Lehrberuf aufgezeigt werden. Das Modell integriert drei *Strukturelemente*. Damit liegt zum einen ein Modell vor, das Reflexion in den Phasen eines Handlungsablaufs verortet, zum anderen ein Perspektivenmodell, das beschreibt, worauf sich Reflexion inhaltlich richtet. Die systematische Kombination dreier Basisstrukturen ermöglicht eine differenzierte Darstellung unterschiedlicher Facetten reflexiver Bezugnahmen, die hier erstmals ausführlicher entfaltet werden und zeigen, wie vielschichtig der Begriff ‚Reflexion‘ differenziert bzw. operationalisiert werden kann. Hinweise zum didaktischen Einsatz des Reflexionsmodells ergänzen den Beitrag.

*Eveline Gutzwiller-Helfenfinger*, *Jürg Aepli* und *Hanni Lötscher* stellen den Aufbau und die Ergebnisse eines inhaltsanalytischen Zugangs zur Messung praxisbezogener Reflexion von Lehramtsstudierenden vor. Dabei wird Reflexion als ein zyklisch verlaufender Prozess konzeptualisiert, der über das Modell EDAMA operationalisiert werden kann. Das grundlegende Erkenntnisinteresse der Untersuchung bestand in der Frage, welche Dimensionen von Reflexion sich in schriftlichen Erfahrungsdarstellungen zum Bereich „Fördernde Beurteilung“ abbilden. Die Autorinnen und der Autor kommen zum Ergebnis, dass die studentischen Erfahrungsdarstellungen mehrheitlich wenig dicht und reichhaltig waren. So wurden mehrere der Analysekatgorien nur in einem kleinen Teil der Darstellungen berücksichtigt. Zudem war nur ein geringer Prozentsatz der Darstellungen hoch strukturiert d.h. nachvollziehbar, kohärent und differenziert. Dieses Ergebnis wird als Hinweis auf die Notwendigkeit einer gezielteren Anleitung von Erfahrungsdarstellungen interpretiert. Multiperspektivität, so ein weiteres Resümee, sei nicht einfach zu erreichen, sondern bedürfe einer intensiveren Beförderung bzw. Entwicklung.

*Katharina Rosenberger* betrachtet in ihrem Beitrag schriftliche Reflexionstexte als empirisches Phänomen einer weitverbreiteten institutionellen Praktik, in der Studierende aufgefordert werden, ihre Erlebnisse im Schulpraktikum ‚zu reflektieren‘. Im Rahmen eines praxistheoretisch fundierten Forschungsprojekts analysiert

die Autorin dabei sowohl die Ergebnisse dieser Praktiken selbst, als auch Einschätzungen der involvierten Studierenden und Mitarbeitenden der Hochschule. Die dargestellten ersten Ergebnisse weisen darauf hin, dass die widersprüchliche und in der Institution in spezifischer Weise formalisierte Aufforderung zur Reflexion sich in den empirischen Daten entsprechend abbildet. Wird die Schriftlichkeit einerseits als hilfreicher Modus vertiefter studentischer Auseinandersetzung sichtbar, ist andererseits auch eindeutig feststellbar, dass die Pflicht zur Reflexion widerständiges, unaufrichtiges und strategisch orientiertes Reflektieren nach sich zieht.

*Julia Košinár* beleuchtet in ihrem Beitrag anhand zweier Fallstudien die unterschiedlichen Umgangsweisen von Referendaren mit krisenhaften Erfahrungen. Unter Rückgriff auf Deweys Konzept des Erfahrungslernens reformuliert sie kontrastiv die Interviewaussagen der über den Zeitraum des Referendariats mehrfach befragten Personen und kann darin eine bemerkenswerte Konstanz in den Orientierungen der Personen nachzeichnen. Die rekonstruierten Differenzen führt sie auf das Professionalisierungsverständnis der Personen zurück. Sie ließen sich aber auch als Frage der Grundhaltung im Deweyschen Sinne verstehen. Die Daten machen deutlich, dass die Bereitschaft zur Reflexion und die Aspekte, die dabei als Möglichkeitsräume in den Blick kommen, auch mit den Kontexten, der Begleitung und sinnstiftenden Anlässen verbunden sein dürften, dass aber auch individuelle Bereitschaften und Haltungen einen maßgeblichen Einfluss auf die konkreten Umgangsweisen mit beruflichen Herausforderungen haben.

Mittels einer empirischen Studie auf der Basis von Leitfadenterviews und schriftlichen Reflexionen und unter Anwendung der dokumentarischen Methode gehen *Petra Herzmann*, *Michaela Artmann* und *Eva Wichelmann* der Frage nach, in welcher Weise Studierende Theorie und Praxis aufeinander beziehen, wenn sie in einem hochschuldidaktischen Setting zunächst ‚naiv‘ videographierten Unterricht analysieren, dann theoretisierende Angebote erhalten und diese anschließend potentiell zur erneuten Analyse des Unterrichts einsetzen. Im Ergebnis werden drei Idealtypen – der technologische, der abwägende und der theoriegestützte Typus – identifiziert und beschrieben. Diese bestimmen das Verhältnis von Theoriewissen und Unterrichtspraxis in je unterschiedlicher Weise. In der Diskussion der Befunde wird der technologische Typus als Risikotypus markiert, der möglicherweise spezifischer hochschuldidaktischer Unterstützungen bedarf, um einen theoriebezogenen Zugang zu Theorie und Unterrichtspraxis zu entwickeln.

*Till-Sebastian Idel* und *Anna Schütz* reflektieren in ihrem Beitrag die eigene Portfoliopraxis an der Universität in Bremen. In diesem Rahmen machen sie das Setting, die Artefakte und die sozialen Praktiken zum Gegenstand einer kritischen Analyse. Aus einer praxistheoretischen Perspektive rekonstruieren sie die Ambivalenz der institutionellen Aufforderung zur Reflexion. Dabei wird deutlich, in welcher Art und Weise Portfolioarbeit und die ihm inhärente Aufforderung zur Reflexion

Studierende adressiert, in eine spezifische Vorstellung von Professionalität einsozialisiert und wie dabei bestimmte Normen etabliert werden. Die Erfahrungen der Autorin und des Autors machen jedoch auch deutlich, dass die impliziten Assimilationserwartungen der Institution bzw. ihrer Akteure in entsprechenden Formaten auch gebrochen werden können und individuell eigensinnig tatsächlich auch gebrochen werden.

*Katharina Kunze* nimmt in ihrem Beitrag einen Ausschnitt universitärer Lehrpraxis, konkret: Sequenzen studentischer Kleingruppenarbeit, aus sozialwissenschaftlich-rekonstruktiver Perspektive in den Blick. Mittels eines objektiv-hermeneutischen Vorgehens verfolgt die Autorin die Frage, welche habitualisierte Deutungshaltung bzw. welchen fallbezogenen Erschließungsmodus Studierende innerhalb einer kasuistischen Reflexion im Rahmen einer studentischen Kleingruppe verfolgen. Es zeigt sich, dass der studentische Erschließungsmodus im Interaktionsformat der „selbst-entdeckenden“ Kleingruppenarbeit Bestrebungen der problemverharmlosenden Veralltäglichung bzw. Normalisierung folgt und universitäre Habitualisierungsprozesse kein Selbstläufer, sondern auf den reflexiven Austausch mit Lehrpersonen angewiesen sind.

*Thomas Rihm* setzt sich in seinem Beitrag mit Versuchen auseinander, Professionalisierung kompetenzbasiert sowie indikatorengestützt zu veranlassen. Den dabei dominierenden Reflexionsmodus, sich primär der angeeigneten „Kompetenzinventare“ zu versichern und damit einer ausschließlich evidenzbasierten Machbarkeitsvision zu folgen, kritisiert der Autor aus einer subjekttheoretischen Perspektive und wendet ihn konstruktiv. Analog zu den beiden auf Holzkamp zurückgehenden „Richtungsbestimmungen des Denkens“, dem „deutenden“ und dem „begreifenden“ Erkennen, bringt Rihm insbesondere die „begreifende Reflexion“ als ‚Gegenmittel‘ zu einer personalisierenden Tendenz und Verkürzung des Reflexionspostulats in Anschlag, da hier Selbst-, Struktur- und Theoriereflexion miteinander verbunden werden. Darauf aufbauend werden „Möglichkeitsräume“ identifiziert, die ihrerseits eine expansive bzw. kritische Professionalisierung in Organisationen erlauben.

*Constanze Berndt* und *Thomas Häcker* fragen, ob es auch sein kann, dass man Reflexion als Zentralkategorie zeitgemäßer Lehrerinnen- und Lehrerbildung empirisch *nicht* ‚in den Griff‘ bekommt. Angesichts der heute kaum mehr bestrittenen Bedeutung von Reflexion scheint die diesbezügliche Frage der Lehrerbildungsforschung nur mehr zu sein, wie man belegen kann, ob und wenn ja, welche Ansätze zur Förderung von Reflexion den größten ‚impact‘ erzielen. Die Voraussetzung dazu wäre ein solider Weg, Reflexion möglichst präzise zu erfassen. Die Autorin und der Autor berichten über zwei sehr unterschiedliche Zugänge, der Reflexion auf die Spur zu kommen. Dabei weisen sie erstens auf Schwierigkeiten und Zweifel hin, die auftreten können, wenn veranlasste Reflexionen in größerer Zahl über Ratingverfahren bezüglich ihrer Qualität eingeschätzt werden sollen.

Vor dem Hintergrund der Schwierigkeiten, die sich bei dem Versuch zeigen, der Komplexität reflexiver Auseinandersetzungen von Studierenden gerecht zu werden, kommen sie mit den Studierenden direkt ins Gespräch und erheben mithilfe eines methodischen Elements des Forschungsprogramms Subjektive Theorien die Vorstellungen Studierender zur Reflexion. So interessant diese Einblicke auch sind, es zeigen sich hier grundsätzliche Zweifel an den Zugängen und dem damit zu erzielenden Erkenntnisgewinn. Ist Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein Konzept, das sich mit den bisherigen Zugängen oder gar überhaupt empirisch solide fassen lässt? Und wenn ja, was genau wäre damit zu gewinnen?

## Literatur

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (3., durchges. u. erw. Aufl., zuerst 1990). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Beck, Ulrich, Giddens, Anthony & Lash, Scott (Hrsg.) (2014): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (6. Aufl., zuerst 1996). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Berliner, David C. (1992): *The Nature of Expertise in Teaching*. In: Oser, Fritz K., Dick, Andreas & Patry, Jean-Luc (Hrsg.): *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass, 232–248.
- Bourdieu, Pierre (1995): *Narzifistische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität*. In: Berg, E. & Fuchs, M. (Hrsg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (2. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp, 365–374.
- Dick, Andreas (1996): *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer* (2. Aufl., zuerst 1994). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Dirks, Una & Hansmann, Wilfried (1999a): *Einleitung*. In: Dirks, Una & Hansmann, Wilfried (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 11–21.
- Dirks, Una & Hansmann, Wilfried (Hrsg.) (1999b): *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Friebertshäuser, Barbara (2006): *Verstehen als Herausforderung für reflexive empirische Forschung*. In: Friebertshäuser, Barbara, Rieger-Ladich, Markus & Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 231–252.
- Hackl, Bernd (2002): *Der Experte als Technokrat? Gegen ein praktizistisch verkürztes Verständnis pädagogischer Professionalität*. In: Brunner, Hans, Mayr, Erich, Schratz, Michael & Wieser, Ilse (Hrsg.): *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* Innsbruck: Studien Verlag, 44–58.
- Hatton, Neville & Smith, David (1995): *Reflection in teacher education. Towards definition and implementation*. In: *Teaching & Teacher Education*, 11. Jg., H. 1, 33–49.
- Herzog, Walter (1995): *Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13. Jg., H. 3, 235–273.
- Korthagen, Fred A. J. (2001): *A Reflection on Reflection*. In: Korthagen, Fred A. (Hrsg.): *Linking Practice and Theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 51–68.

- Krüger, Heinz-Hermann (2008): Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. In: Faulstich-Wieland, Hannelore & Faulstich, Peter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 237–264.
- Lenzen, Dieter (1992): Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts. In: Benner, Dietrich, Lenzen, Dieter & Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise* (29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz, 75–91.
- Lenzen, Dieter (1996): *Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Neuweg, Georg H. (Hrsg.) (2000): *Wissen-Können-Reflexion*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Pörksen, Uwe (2011): *Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur* (7. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rieger-Ladich, Markus (2012): Reflexive Erziehungswissenschaft. In: Horn, Klaus-Peter, Kemnitz, Heidemarie, Marotzki, Winfried, Sandfuchs, Uwe & Arnold, Karl-Heinz (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)* (UTB, 3 Bde, Bd. 3: Phänomenologische Pädagogik – Zypern). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 74–75.
- Schlutz, Erhard (Hrsg.) (1982): *Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer ‚reflexiven Wende‘ der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen*. Bremen: Universität.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, Donald A. (Hrsg.) (1991): *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers' College Press, Columbia University.