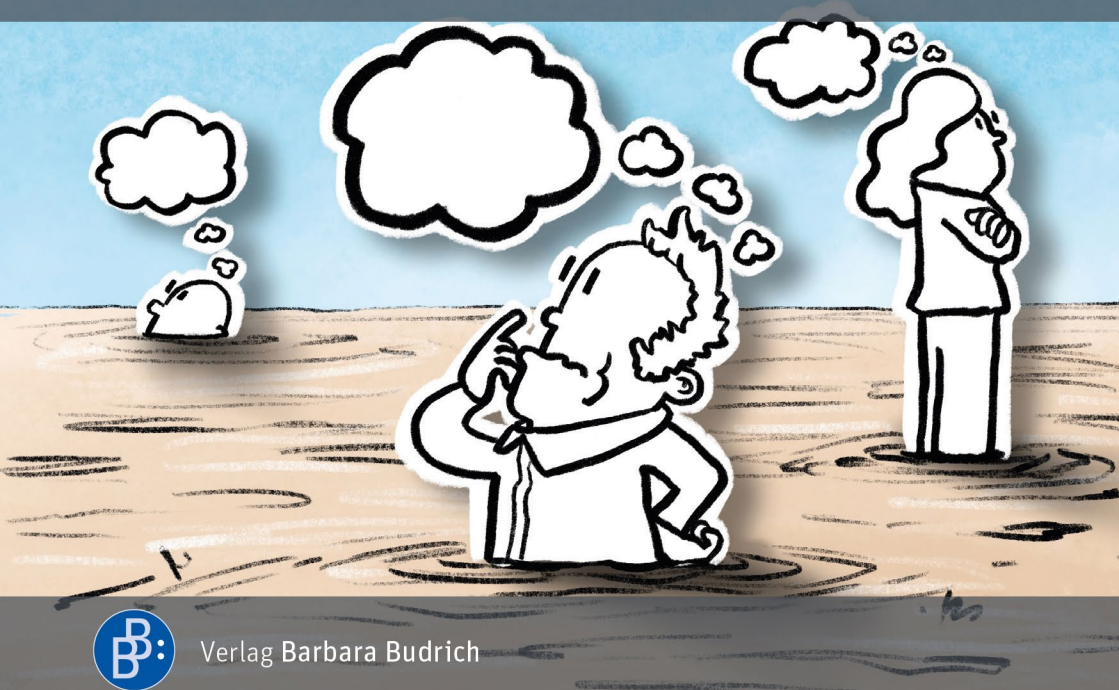


Stephan Kösel
Tim Unger
Sabine Hering
Selma Haupt (Hrsg.)

Mythos Reflexion

Zur pädagogischen Verhandlung
von Reflexion zwischen
Notwendigkeit und Unsicherheit



Verlag Barbara Budrich

Mythos Reflexion

Stephan Kösel
Tim Unger
Sabine Hering
Selma Haupt (Hrsg.)

Mythos Reflexion

Zur pädagogischen Verhandlung von
Reflexion zwischen Notwendigkeit
und Unsicherheit

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2022 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de

ISBN 978-3-8474-2570-0 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1722-4 (PDF)

DOI 10.3224/84742570

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede
Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: Michael Mittag www.michaelmittag.ch

Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Druck: docupoint GmbH, Barleben

Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Mythos Reflexion? <i>Stephan Kösel, Tim Unger, Sabine Hering, Selma Haupt</i>	7
Reflexion der Reflexion. Professionelles Handeln in Organisationen unter Bedingungen von Kontingenz <i>Merle Hummrich</i>	33
Habitusreflexion – Mythos oder hochschuldidaktischer Anspruch der Lehrer*innenprofessionalisierung? <i>Kathrin te Poel</i>	67
Das Selbst „systematisch“ reflektieren – Vermittelte und legitimierte Reflexions-Praktiken im Lehramtsstudium am Beispiel des Portfolio Praxiselemente <i>Sabine Hering</i>	97
Zur Konstitution von Subjekten im Personenbezogenen Beratungsgespräch mit Coachingelementen (POB-C) im Referendariat <i>Laura Wever</i>	117
Intuitive Reflexion und über Intuition reflektieren. Reflexion in der Rolle der vernünftigen Berater*in ohne eigene Entscheidungsbefugnisse? <i>Stephan Kösel</i>	140
Reflexion ist kein echtes Korrektiv. Argumente für eine erlebensorientierte Auseinandersetzung mit der antinomischen Verfasstheit professionellen Handelns <i>Tim Unger</i>	167

Reflexion, Rekonstruktion und professioneller Habitus <i>Roland Becker-Lenz</i>	183
„Expertise-in-action“: Der Königsweg zur Sonnenseite des beruflichen Lebens? <i>Pascal Engler</i>	193
Bildungstheoretische Perspektiven auf Reflexion, Haltung und Professionalisierung <i>Iva Hradská</i>	216
Radikale Reflexion. Zur grundsätzlichen Befragung der Verhältnisse pädagogischen Handelns <i>Selma Haupt</i>	245
Autor*innenverzeichnis	257

Mythos Reflexion?

Stephan Kösel, Tim Unger, Sabine Hering, Selma Haupt

1 Anliegen und Entstehungszusammenhang des Bandes

Reflexion wird für professionelles pädagogisches Handeln zumeist als zentral angesehen. Wie sicher ist aber das Wissen über die Prozesse und Effekte von Reflexion? Inwiefern ist Reflexion tatsächlich eine *conditio sine qua non* für professionelles pädagogisches Handeln?

Die Beiträge sind das Ergebnis der kooperativen Forschungsarbeit von zehn Wissenschaftler*innen, die sich im Stile eines Denkkollektivs seit 2020 zum Thema *Mythos Reflexion?* mit der Frage befasst haben, inwieweit die Lehrer*innenbildung und die Soziale Arbeit das Normative von Reflexion erzählen und verhandeln. Dieser Band stellt die zentralen Erkenntnisse der beteiligten Forschenden vor und soll einen Beitrag dazu leisten, den professionstheoretischen Diskurs stärker auf die Auseinandersetzung mit der prekären Lage des Reflexionsbegriffs auszurichten.

Das gegründete Denkkollektiv ist ein vom Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft der RWTH Aachen University und der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW Olten/Schweiz organisierter, in seiner Zusammensetzung wechselnder Verbund von Forschenden, der sich bewusst transdisziplinär und hochschulübergreifend konstituiert. Es begreift sich als ein kreativer Ort, der auf die Öffnung neuer Betrachtungs- und Handlungsmöglichkeiten der Erziehungswissenschaft und Pädagogik zielt. Neuheit meint hier die Ermöglichung einer produktiven Verschiebung des Blicks und das Entstehen eines Raums für ein möglichst offenes Denken. Ziel dieses Arbeitsformates war es, gemeinsam in Muße zu rasonieren und tiefer in die Kritik am Reflexionsbegriff eintauchen zu können, als dies zumeist auf Tagungen möglich ist.

Wichtig war uns, dass das Arbeitsformat im Sinne eines *boundary crossing* nach Guile/Griffith (2001) und Engeström (2016) als Zu-Mutung funktionieren sollte, um eigene Wissens- und Denkgrenzen kollaborativ zu erkennen. Wir haben dagegen nicht das Ziel verfolgt, eine Theorie des Mythos Reflexion zu entwerfen. Vielmehr trieb uns die Frage um, wo genau die Begrenztheiten des Reflexionsanspruchs sichtbar werden – in der Hoffnung, die Aufklärungsarbeit zu den Verdeckungen, Deformationen und Glorifizierungen voranzutreiben, die mit dem Reflexionsbegriff in Forschung und Praxis pädagogischer Professionen oft einhergehen.

Die Teilnehmenden haben sich im Frühjahr und Herbst 2021 online getroffen und in unterschiedlichen Formaten das Thema bearbeitet. Hierzu hatten sie im Vorfeld aus ihren disziplinären Arbeits- und Projektfeldern heraus ein Positionspapier verfasst, das im Rahmen des ersten Treffens diskutiert, danach überarbeitet und im Herbst erneut in den Diskurs gestellt worden war. Begleitet wurden wir von Michael Mittag (Pädagogische Hochschule FHNW), der die zentralen Themenfelder und auch die Prozesse des Diskurses – wie diesen Einleitungsartikel – mit Illustrationen dargestellt und dadurch einen alternativen Blick in das Denkkollektiv eingebracht hat. Wir möchten uns an dieser Stelle für seine Unterstützung herzlich bedanken. Ebenso bedanken wir uns für die zuverlässige Unterstützung im Lektorat von Corinna Henn, Anna Heus und Tanja Domenig.

2 Professionstheoretische Verortung und Relevanz des Reflexionsbegriffs

Zentrale Merkmale klassischer Professionen werden im Verständnis der Berufssoziologie (wie u. a. Gemeinwohlorientierung, Autonomie/Entscheidungsfreiheit, exklusives Handlungskompetenzmonopol (vgl. Kurtz 2002: 49)) eindeutig definiert und umrissen. In Bezug auf den Lehrberuf und den Bereich der Sozialen Arbeit als moderne Professionsgruppen wird hingegen ein „gewandeltes Begriffsverständnis“ deutlich, da ebendiese „durch eine hohe innere Dynamik und wachsende Vielfalt“ (z. B. ihrer Zuständigkeiten) gekennzeichnet sind und den Kriterien klassischer Professionen nicht universell entsprechen (Terhart 2011: 202). Ob jemand als ‚professionell‘, ‚professionalisiert‘ oder ‚professionell handelnd‘ anerkannt wird, kann historisch und wissenschaftstheoretisch unterschiedlich begründet werden. So wird die Soziale Arbeit im Kontext traditioneller berufssoziologischer Ansätze eher als „verstreute“ oder „bescheidene“ Profession gedeutet (vgl. Helsper 2021; Schütze 1992). Verstreut, weil sie eine professionelle Handlungsstruktur aufweist, die „in disparaten Handlungsfeldern im Spannungsfeld von Kontrolle und helfender Unterstützung, in einer ‚Doppelstruktur‘ sozialpolitisch-administrativer Vorgaben, gesetzlicher Regelungen und Kontrollen *einerseits* und personenbezogener pädagogischer Unterstützung und Beratung *andererseits* sehr verschiedene Formen annehmen kann.“ (Helsper 2021: 47, Herv. im Org.). Diese Doppelstruktur erweitert sich jedoch zum *Tripelmandat* durch den expliziten Bezugspunkt „einer Profession als Verpflichtung auf Wissenschaftsbasierung und professionellen Ethikkodex, der sich zentral an den Menschenrechten orientiert“ (Staub-Bernasconi 2015: 93). Dass diese professionsethischen Bezugspunkte auch wesentlich in der Gestaltung der Arbeitsbeziehung liegen können, zeigen etwa Grundwald

und Thiersch (2018) in der *Theorie der Lebensweltorientierung*, in der u. a. mit den Strukturmaximen der Alltagsnähe und strukturierter Offenheit die alltagsweltlichen Eigenlogiken zu rekonstruieren und dann evolutionär zu verstehen sind: „In pädagogischen Arrangements entwirft und realisiert Soziale Arbeit *Räume und Strategien gelingender Alltäglichkeit* [...], um das Gegebene dabei zu transzendieren (Grundwald/Thiersch 2018: 307, Herv. im Org.). Böhnisch (2018) verortet mit der Theorie der Lebensbewältigung bzw. mit dem dazu gehörigen Drei-Ebenen-Modell das personal-dynamische Bewältigungsverhalten in Beziehung zu relational-intermediären Bewältigungskulturen und der sozialstrukturellen Ebene der gesellschaftlichen Entgrenzung von Bewältigungskonstellationen. Die drei Beispiele zeigen, dass das Tripelmandat Sozialer Arbeit einer professionstheoretischen Verortung jenseits offensichtlich dual organisational-interaktionistischer auch gesellschaftstheoretischer Verhältnisbestimmungen bedarf und diese Verortung nicht als gelöst zu bezeichnen ist.

Wenn auch nicht mehr als Semiprofession bezeichnet, so verweist die Konnotation Sozialer Arbeit als *bescheidene* Profession insbesondere auf die Verhältnisbestimmung zu anderen Professionen in den meist multiprofessionellen Arbeitsfeldern. Zum Beispiel sei professionelles Handeln davon abhängig,

„daß eine Profession ihre eigene abgegrenzte symbolische Sinnwelt zur Verfügung habe und nach außen hin abschirmen könne. [...] All diese Voraussetzungen seien bei der Sozialarbeit nicht erfüllt: sie fuße mit ihren Diagnose- und Bearbeitungspraktiken nicht auf einer oder gar auf mehreren eigenkontrollierten wissenschaftlichen Fachdisziplinen. [...] Sozialarbeit sei stattdessen ein relativ ohnmächtiger, verwaltungsabhängiger und von den mächtigen Professionen (u. a. Ökonomie, Medizin) kontrollierter Arbeitsbereich.“ (Schütze 1992: 142)

Dieser Befund wird auch in jüngerer Zeit bestätigt, indem mangels einer klar konturierten Deutungs- und Handlungsmacht „Soziale Arbeit darauf spezialisiert ist, nicht spezialisiert zu sein“ (Scherr 2015: 167) und Professionelle insofern vor der Anforderung stehen, die Relevanz ihrer Expertise argumentativ in den jeweiligen Entscheidungsprozessen durchzusetzen. Daher plädiert Burkhard Müller (2012) auch nicht für ein Professionsmodell, bei dem defizitäre Kontrastierungen zu klassischen Professionen abgearbeitet werden müssten. Er spricht von einer *offenen Professionalität*, die ohne eine monopolisierbare Expertendomäne auskommt (vgl. Müller 2012). Nicht umsonst konzipierte er seine multiperspektive Fallarbeit auf den drei Grundfragen des „Fall von“, „Fall für“, Fall mit“, wonach in dieser Trias Zuständigkeitsfragen von unterschiedlichen Professionen, Fallkonstruktionsfragen und Fallgestaltungsfragen mit den Klient*innen originär als professioneller Gegenstand erst immer hergestellt und dann gestaltet werden müssen (vgl. Müller 2019).

Im Gegensatz zur Lehrer*innenprofession, die durch die staatliche Schulpflicht und die damit verbundene, – weitgehend – von Marktlogiken befreite Institutionalisierung der Schulen als alleinzuständige Organisationen, welche immer mit dem Vorhandensein von Schüler*innen als Klientel rechnen kann, um darauf eine Arbeitsbeziehung aufzubauen, basiert Soziale Arbeit auf einer originären Offenheit, Legitimations-, Argumentations- und Gestaltungsnotwendigkeit. Während Fend (2008) in seiner Neuen Theorie der Schule anschaulich aufzählt, dass Schüler*innen in ihrer Schulkarriere bis zu 15.000 Schulstunden absolvieren (vgl. ebd.: 56), konstituiert sich in der Sozialen Arbeit ein Arbeitsbündnis oft gar nicht oder ist schon nach zehn Minuten wieder vorbei, weil der Klient bzw. die Klientin abbricht oder gar, ohne stellvertretende Deutung des Professionellen, für sich entscheidet, ausreichend Hilfe erhalten zu haben. Während in der Schulpflicht die „Neugierde als Konstitutionsbedingung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses systematisch aberkannt und disqualifiziert wird“ (Oevermann 2003: 63), bedarf es in der Sozialen Arbeit nicht nur des von Oevermann benannten Leidensdruckes, sondern insbesondere Vertrauenszuschreibungen an Professionelle, in die Sinnhaftigkeit des Starts, der Rekursivität der Arbeitsbeziehungen und das sinnvolle, selbstverantwortliche Austreten aus den selbigen.

Diese Notwendigkeiten der Herstellung und Gestaltung von Arbeitsbeziehungen führen im Kontext neoliberaler Markt- und Effektivitätslogiken in den Organisationen Sozialer Arbeit zu einem spezifischen Spannungsverhältnis von Organisations- und Professionslogik und auch zur Konnotation einer *bedrohten Professionalität* (Becker-Lenz et al. 2015). „Eine Bedrohung ergibt sich strukturell durch den Druck der Programmfinanzierungen und -administrationen, innerhalb der vorgegebenen Problemdefinitionen zu bleiben und diese erkennbar vorrangig zu behandeln [...]. Ein nachvollziehbarer Opportunismus kann zu einer Unterschreitung fachlicher Mindeststandards führen“ (Pantůček-Eisenbacher 2015: 33).

Die Profession der Lehrer*innen hat, trotz einer zunächst weitgehenden Alleinzuständigkeit und der Schulpflicht, in ihrer Entwicklung gleichwohl auch ein Gestaltungsproblem, gilt es dieses jedoch anders zu bewältigen. Auch wenn die Arbeit von Lehrkräften nicht berufsförmig, sondern professionsspezifisch strukturiert ist, wurden Lehrkräfte bis in das 20. Jahrhundert hinein, u. a. aufgrund ihrer unsicheren Wissens- und Kompetenzbasis, als „semiprofessionell“ bezeichnet (vgl. Terhart 2011: 205). Professionsdiskurse in der Lehrer*innenbildung zielen daher verstärkt auf die grundlagentheoretische Aufarbeitung und empirische Untersuchung des professionellen Handelns, u. a. in Bezug auf die gestiegenen Anforderungen und Problemlagen in der modernen und fragilen Leistungsgesellschaft, mit denen Professionelle in ihrer Arbeit konfrontiert werden (vgl. Helsper 2021; Tiefel 2004). Im Bereich der Lehrer*innenbildung

dominieren kompetenz- und berufsbiografische Ansätze, während in der Sozialen Arbeit vor allem strukturtheoretisch und interaktionistisch argumentiert und geforscht wird (vgl. u. a. Schütze 1996). Im Folgenden werden vier Ansätze zur Bestimmung pädagogischer Professionalität unterschieden und damit einhergehende Herausforderungen professionellen Handelns sowie die Relevanz des Reflexionsbegriffs im Umgang mit ebendiesen skizziert: der kompetenztheoretische, der strukturtheoretische, der interaktionistische und der berufsbiografische Ansatz (vgl. Heinrich et al. 2019; Kunze 2021; Terhart 2011).

2004 wurden durch die Kultusministerkonferenz *kompetenztheoretische* Standards für die Lehrer*innenbildung in den Bildungswissenschaften definiert (vgl. KMK 2004). Professionalisierung in diesem (bildungspolitischen) Verständnis geht mit der Entwicklung von berufsspezifischen Kompetenzen, wie z. B. *Erziehen, Unterrichten, Diagnostizieren* und *Beurteilen* einher. Die Professionalisierung und Reflexion der eigenen Könnensentwicklung ist in Ausbildungsphasen und institutionenbezogen verankert. Diverse Könnens-Bereiche, die für den Umgang mit berufsspezifischen Anforderungen erforderlich sind, sollen institutionell verankert und dementsprechend qualitativ abgesichert sowie zertifiziert entwickelt und gefördert werden.

Im Unterschied zum kompetenztheoretischen Ansatz legen die *strukturtheoretische* (u. a. Helsper 1996/2016; Oevermann 1996) und *interaktionistische* Professionsforschung (u. a. Schütze 1992/1996) einen anders gelagerten Fokus auf Professionalisierung und professionelles Handeln. Beide Ansätze gehen davon aus, dass professionell Handelnde mit konstitutiven Spannungen und Ungewissheiten umgehen müssen, die sich aus den spezifischen Struktur- und Anforderungsbedingungen der Handlungspraxis ergeben. Typisch für den Alltag von Professionellen sind Zielkonflikte (bzw. Antinomien, Paradoxien), die bei der Umsetzung des gesellschaftlichen Zentralwertes der Profession (Erziehen, Bilden, Heilen) erzeugt werden. Im Zentrum des *strukturtheoretischen Ansatzes* steht die Frage, inwieweit Reflexivität bzw. „kommunikativ-dialogische Praxisreflexionen“ (Berndt/Häcker/Leonhard 2017: 10) zu einem konstruktiven Umgang mit widersprüchlichen, aber nicht aufhebbaren Anforderungen an das professionelle Handeln führen (vgl. Helsper 2021). Professionelle sind, so scheint es, auf Selbstreflexion angewiesen, je unbestimmter und voraussetzungsreicher die Handlungssituation erscheint, um mit dieser Selbstreflexion den individuellen Umgang mit strukturtheoretisch bedingten Spannungsfeldern ordnen zu können, welcher eben oft erst für diese Handlungsunsicherheit sorgt.

Gut erforscht ist, welche Widerspruchskonstellationen in einzelnen pädagogischen Handlungsfeldern wie Unterrichten, Erziehen und Beurteilen auftreten können (vgl. Helsper 1996; Rothland/Terhart 2007; Schütze/Breidenstein 2008; Wiesemann 2000). Herausforderungsvoll bleibt jedoch die Frage, ob diverse

Ansätze zur Reflexion, z. B. von Theorie-Praxis-Konzepten, Studierenden helfen können, auftretende Spannungsfelder verstehen und bewältigen zu können.

Auch im *interaktionistischen Ansatz* wird das professionelle Handeln grundsätzlich als fehler- und störanfällig betrachtet. Dies bedeutet, dass die Gestaltung der Interaktionsbeziehung mit nicht lösbaren, aber reflexiv verfügbaren Paradoxien verbunden ist, mit denen der oder die Professionelle in der jeweiligen Praxissituation umzugehen hat. Insbesondere im Zuge des gesellschaftlichen Wandels (vgl. Beck 1996; Giddens 1995) sind Professionelle zudem vermehrt „zu einem aufmerksamen und kritischen Professions- und Selbstbewusstsein“ aufgefordert, um ebendiese Paradoxien „händeln zu können“ (Tiefel 2004: 116).

Im Rahmen des *biografieorientierten Ansatzes* wird Professionalität als berufsbiografisches „Entwicklungsprojekt“ betrachtet (vgl. Jaekel 2019; Terhart 2011: 208). Im Fokus steht der Zusammenhang von Biografie und beruflicher Entwicklung, insbesondere „die Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die gesamte Spanne der beruflichen Lebenszeit“ (Terhart 2011: 208). Relevantes Professions- und Reflexionswissen wird biografisch erworben und ist biografisch, d.h. im Wechselverhältnis mit der Selbst- und Weltansicht des Professionellen, verankert. Die Biografie kann dabei Ressource und Belastung zugleich sein: Ressource, wenn Professionelle an biografische identitäts- und orientierungsstiftende Sinnbezüge anknüpfen und dies zu Stabilität und Kontinuität/Kongruenz im Handeln beiträgt und Belastung, wenn Erfahrungen zu Blindstellen im Handeln oder zur Missachtung und Abwehr bestimmter Problemlagen führen (vgl. Helsper 2021: S.115). Reflexion, hier verstanden als ein Prozess bzw. Vorgang der Bewusstmachung und Distanzierung von solchen Blindstellen, wird dann zu einer unverzichtbaren Voraussetzung für das professionelle Handeln.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den vorgestellten Ansätzen sowohl professionstheoretische als auch modernisierungstheoretische Annahmen zur Relevanz und Tragweite des Reflexionsbegriffes deutlich werden. So wird Reflexion auf unterschiedliche Weise mit dem Adjektiv „professionell“ verknüpft, u. a. in der Form eines „notwendige[n] Korrektiv[s] zu Routine“ (Tiefel 2004: 116), als personale Kompetenz im Umgang mit den Auflösungs- und Ungewissheitstendenzen der Moderne (u. a. vgl. Beck 1996) oder als „Motor und Instrument für Bewegung, Veränderung und Innovation“ (Tiefel 2004: 116, Herv. im Org.). Ausbildungsstätten, wie Hochschulen und Praxiseinrichtungen, sind daher gleichsam dazu aufgefordert, Räume für die Reflexion, z. B. von professionellen Strukturmerkmalen, zu eröffnen und diese zu gestalten.

Reflexion gilt insgesamt – so wird deutlich – im Professionalisierungsdiskurs als Konsensformel oder auch Schlüsselkompetenz (vgl. Berndt/Häcker/Leonhard 2017: 11; Häcker 2021/2019; Leonhard 2020) und stellt z. B. für den Lehrer*innenbildungsdiskurs ein Gravitationszentrum dar. Die Professionalisi-

sierung angehender Lehrkräfte wird dabei unmittelbar mit der Steigerung von Reflexivität in Verbindung gebracht (vgl. Reh 2004: 369, siehe auch Helsper 2021). Reflexionsfähigkeit bzw. -kompetenz kann sich dabei auf „das pädagogische Gegenüber, das pädagogische Handeln, die pädagogische Beziehung, und/oder das pädagogische Selbst“ beziehen (Göhlich 2011: 138). Die Hinweise auf die drei genannten Theorien Sozialer Arbeit verdeutlichen, dass sich in der Sozialen Arbeit der Anspruch einer Reflexivität nicht nur aus der Herstellungs- und Gestaltungsnotwendigkeit der fragilen Arbeitsbeziehungen ergibt, sondern Reflexion als professionelle Tätigkeit sich auch auf die Verhältnisbestimmung zu anderen, in derselben Organisation tätigen Professionen beziehen muss, um die Frage, wer, wie, wann welche Deutungs- und Entscheidungshoheit aufgrund welcher gesellschaftlichen Zuschreibungsprozesse erhält und ausgestalten kann bzw. fachlich sollte, beantworten zu können.

3 Schlaglichter aus der aktuellen Diskussion um Reflexion und Reflexivität

In den wahrgenommenen Rufen nach der Steigerung von Reflexionsanlässen und Reflexionsfähigkeit vermutet die Sektion Schulpädagogik etwa in ihrem Call zur Jahrestagung 2021, dass Reflexion in „Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung gute Dienste leistet“ (Call Schulpäd 2020) und wie gerade hinsichtlich von Professionalisierung bereits aufgezeigt, die Bedeutung und Notwendigkeit von Reflexion im pädagogischen Fachdiskurs weit verbreitet ist. Insbesondere angesichts der Ungewissheit pädagogischer Settings gilt Reflexion als entscheidendes Moment, um dieser angemessen begegnen zu können (Keller-Schneider 2021: 67). Wird die Notwendigkeit reflexiver Anteile in der pädagogischen Professionalisierung also selten bestritten, so befasst sich die Diskussion häufig damit, wie Reflexion *gelingen* kann. Zentrale Aufgabe von Reflexion ist dabei die Verbindung von Theorie und Praxis z. B. in der „reflektierten Handlungsfähigkeit“ (Heinrich et al. 2019) oder in individuellen handlungstheoretischen Annahmen als Theorie-Praxis-Figuren (vgl. Neuweg 2004 für die Lehrer*innenbildung; Kösel 2014 für die Soziale Arbeit). Reflexion kann sich dabei sowohl auf die konkrete pädagogische Situation als auch die damit verbundenen professionellen Anforderungen beziehen (vgl. Rothland 2020: 274) oder eben auf die Kohärenz- und Divergenzaspekte von Hochschule und Organisationen Sozialer Arbeit (vgl. Oestreicher 2014), die im Rahmen von Professionalisierungsprozessen durch Praxisphasen erfahrbar werden: So ist als ein Kohärenzaspekt etwa in der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft die *gemeinsame* Notwendigkeit zu nennen, Wissen und Handeln sowohl an Hochschule und Praxisorganisation relationieren zu müssen. Andererseits ist ein Divergenzaspekt in der *unterschiedlichen* Not-

wendigkeit zu sehen, dass spezifisch andere Leistungen erforderlich sind, wenn diese Relationierung unter Handlungsdruck oder eben handlungsentlastet an der Hochschule erfolgt. Dementsprechend kreisen Entwürfe einer reflexiven Professionalität in der Sozialen Arbeit auch um die Relationierungsnotwendigkeiten der jeweiligen Rationalitäten von Hochschule und Praxisorganisationen, mit der damit verbundenen Absage an Transfer- und Anwendungsdiskurse bzw. einem vermeintlichen Rationalitätsgefälle von Hochschule zu Praxisorganisationen hin (vgl. Dewe 2012).

Neben der Betonung der Reflexion als „Königsweg der Entwicklung und Aufrechterhaltung von Expertise“ (Gruber 2021: 116) und die Auseinandersetzung mit den spezifischen Bedingungen von Reflexion, etwa als „multiperspektivische Reflexion“ (Keller-Schneider 2021) findet sich in der disziplinären Diskussion zu Reflexion auch grundsätzliche Kritik an Konzepten von und dem Umgang mit Reflexion.

Wyss und Mahler (2021) verweisen im Journal für die Lehrer*innenbildung 1/2021 mit dem Hefttitel „Mythos Reflexion“ darauf, dass es wichtig sei, die „Gelingensbedingungen von Reflexionen“ in den Blick zu nehmen, stellen jedoch heraus, dass das Reflexionskonzept „offenbar nicht hält, was es verspricht“ (ebd.: 17). Nicht erfolgreiche Reflexion wird konkret daran festgemacht, dass diese „wenig reichhaltig, vermehrt selbstbezogen und wenig multiperspektivisch“ (Wyss/Wahler 2021: 20) sei und eher aus „Zusammenfassungen und ‚Worthülsen‘“ (ebd.) bestehe.

Ausgangspunkt ist dabei häufig, dass die Frage, was mit Reflexion (im Konkreten) gemeint ist, als „unzureichend geklärt“ (Wyss/Mahler 2021: 18) gilt. Häcker (2019) warnt dabei vor der Gefahr des „inhaltsabstinenten Reflexivwerden des Reflektierens“ (ebd.: 82). Reflexion werde zum „Selbstzweck“ (ebd.) und dies entbinde von der Verpflichtung, die Bedeutung und Inhalte von Reflexion näher bestimmen zu müssen. Es gelte demzufolge nach „Verschleierungs- und Ausblendungseffekten [sowie] Risiken und Nebenwirkungen des Reflektierens“ (ebd.) zu fragen, denn werde Reflexion als Selbstzweck gesetzt, werden „Entgrenzungen, Hyperthropien, Maßlosigkeit und Mystifizierung eher erleichtert“ (ebd.).

So wie Neuweg (2011) eine „Kultur der Einlassung auf die Praxis“ (ebd.: 42) fordert, die nicht von Dauerreflexion begleitet wird, postuliert auch Häcker, dass „reflexionsfreie Zonen enttabuisiert“ (Häcker 2019: 92) werden müssen, da „dauerreflexive Zustände bzw. eine Omnipräsenz des reflektierenden Modus“ (ebd.) schädlich wären.

In diesem Sinne fragt Leonhard (2020) „für welches professionelle Problem ‚Reflexion‘ eigentlich eine [...] Lösung“ (ebd.: 15) darstelle. Ihm zufolge sei Reflexion zu „Unrecht“ als „Leitfigur avanciert“ (ebd.). Es erscheint ihm vielmehr eine Notlösung für grundlegende pädagogische Probleme zu sein:

Da Lern- und Bildungsprozesse „systematisch intransparent“ (ebd.: 16) seien, könne Leistung nicht bemessen werden und deswegen werde gefordert „Reflektiere!“ (ebd.). Ebenso verstärke die Komplexität in der Schule diese „situative Intransparenz“ (ebd.) und da es „illusorisch“ sei, auch nur „ansatzweise registrieren zu können, was im Sozialsystem Schulklasse während des Unterrichts simultan vor sich geht“ heiße es erneut „Reflektiere!“ (ebd.).



Abb. 1: Reflexion als Leitbegriff und Notlösung für pädagogische Probleme (diese und folgende Zeichnungen Michael Mittag)

Die damit verbundene „konstitutive Ungewissheit“ werde schließlich erneut in der Rückschau mit einem „Reflektiere!“ belegt. Reflexion sei in diesem Sinne, so Leonhard (2020: 16), nicht mehr hilfreich, sondern zum „Containerbegriff“ (ebd.) geworden oder, wie er mit Verweis auf Pörksen (2011) formuliert, zum „Plastikwort“, welches durch seine „vermeintlich wissenschaftliche Aura“ den Eindruck erwecke, dass es um „Substantielles“ gehe, „ohne dass im Kern klar wäre, was mit dieser Beschreibung jenseits des ‚professionellen Gestus‘ gewonnen wäre“ (ebd.).

Leonhard (2020) schlägt letztlich vor, die Lehrer*innenbildung nicht zwischen Theorie und Praxis zu verorten, sondern beide Bereiche, Hochschule und pädagogische Praxis, als Praxisbereiche zu betrachten.

In der ausschnittshaft aufgezeigten disziplinären Diskussion von Reflexion werden vier, sich teils widersprechende Aspekte deutlich: Reflexion gilt als zentral für die pädagogische Professionalisierung (1), Reflexion werden diverse Funktionen, insbesondere in der Relationierung von Theorie und Praxis zugesprochen (2), eine klare Bestimmung von Reflexion erscheint häufig schwierig (3) und der fast schon omnipräsenten Forderung nach Reflexion gelte es Einhalt zu bieten, da mit dieser Leitfigur häufig unpräzise, überzogene bzw. bewusst vage Erwartungen als Container- oder Plastikwort verbunden werden (4).

4 Notwendigkeiten, Unsicherheiten und Mythenpotentiale von Reflexion

Die Auseinandersetzung mit Reflexion bewegt sich zwischen Notwendigkeiten und Unsicherheiten und ist insofern in einem Nährboden angesiedelt, in dem günstige Bedingungen vorherrschen, dass Reflexion zu einem Mythos werden kann. Im Folgenden soll keine Theorie des Mythos Reflexion begründet werden. Der Band will dagegen die Probleme und auch die *konstruktiv-öffnenden* Potentiale für den Professionalisierungsdiskurs sichtbar machen, die mit dem Mythos Reflexion verbunden sein können.

Hinsichtlich des Begriffs des Mythos kann grundsätzlich unterschieden werden, ob die Funktion von Mythen in einer *traditionellen, schriftlichen Erzählung* oder als kulturelle Leistung in *schriftloser* Kommunikation und damit eher in direkter, sozial-personaler Fortführung der Inhalte besteht. Auch kann danach gesucht werden, welche *zeitlose Wahrheit* innerhalb eines Mythos verdichtet durchscheint oder ob, gerade durch die Mittel von Aufklärung und Vernunft, darin verklärte Personen bzw. Sachverhalte de-mystifiziert werden (vgl. Barner/Detken/Wesche 2003). Auch Teepe (2013) konstatiert in seiner Unterscheidung bestimmter Hauptlinien (2013: 29ff.), dass Mythen als *Irrtum* oder *Vorurteil* bis hin zu *Illusion* und *Aberglaube* als falsche, unzutreffende Sicht eines Sachzusammenhangs verstanden werden können. Aus dem dabei originären Spannungsverhältnis von Mythos und Vernunft kann auch die Hauptlinie eines Mythos als *Überhöhung* von Annahmen und Wirkungen entstehen. Ebenso können Mythen die Funktionen von *Identifikation* und *Symbol* erfüllen, wenn sich diese auf Personen beziehen, bei denen anzustrebende oder zugeschriebene Fähigkeitsbündel verortet werden („Kennedy“). Mythen zeigen sich aber auch als Ausdruck von *Ruhm* und *Berühmtheit*, was sich neben Personen auch auf Gegenstände oder Orte beziehen lässt („Sacher-Torte“ oder „Las Vegas“). Nüchterner erscheint hingegen ein Mythos, in dem eine *grundlegende Idee* oder eine *Glaubensvorstellung* – etwas Hypothetisches – zum Ausdruck kommt und insofern darin das Potential zu sehen ist, über diese narrativ-diskursiv in einen Austausch zu treten.

Die Beschäftigung mit Reflexion als Mythos erfolgt in unserem Kontext nicht vor dem Hintergrund der Rezeption oder Problematisierung alter (römischer, griechischer) Mythen als traditionelle Erzählungen in der Moderne, sondern eher als eine Erscheinungsweise, die in der reflexiven Moderne (Beck 1986) neue Mythen als narrativen Begriff und strukturierte Rede hervorbringt. Wir haben uns bei der Arbeit im Denkkollektiv, im Sinne von Roland Barthes (2020), daher weniger als entziffernde Mythologen verstanden, sondern viel mehr als Mythenlesende, da „diese Einstellung dynamisch ist, [und] [...] den Mythos entsprechend seiner strukturellen Bestimmung [konsumiert]: Der Leser

erfährt den Mythos in der Art einer zugleich wahren und irrealen Geschichte“ (ebd.: 276). In der Arbeit des Denkkollektivs war in diesem Kontext auch die Einsicht zentral, dass der Mythos die „Geschichte in Natur verwandelt“ (ebd.: 278). Mythen haben die Eigenschaft starr und unbeweglich, wie auch natürlich und selbstverständlich wahr zu sein und sich so der Enthüllung als eines überhöhenden, ruhmreichen oder kulturell verankerten Mythos zu entziehen. Mythenlesende können demnach auch vor der Herausforderung stehen, solche Naturalisierungsprozesse rekonstruktiv erschließen zu müssen, um auf die Ursprungsannahmen zugreifen zu können.

Mit Blumenberg kann zudem konstatiert werden, dass „Geschichten nicht nur zum *Vertreib von Zeit*, sondern auch *Furcht* dienen, weniger als Vertreibung der Furcht vor dem Unerkannten, als vor dem Unbekannten“, was „in Zeiten mit hoher Veränderungsgeschwindigkeiten ihrer Systemzustände begierig macht auf neue Mythen“ (Blumenberg 1979: 194f.). Dabei weckt die heutige Veränderungsdynamik in wissenschaftlicher und sozial-gesellschaftlicher Hinsicht diese Begierde nach Mythen mindestens genauso stark, wie in den 1980er Jahren. Auch Blumenberg (1979) versteht sich insofern als Mythenleser, wenn er daraus folgert: „Aber nur der Mythos kann es sich leisten, die ohnehin vielleicht verlorenen Fakten dem Verlangen nach Bedeutsamkeit zu unterwerfen“ (ebd.: 196).

Mit solch einer produktiven Sichtweise auf Mythen tritt auch das Interesse am ästhetischen Funktionieren und an möglichen Funktionalisierungen von Mythen in den Vordergrund, wie es im Vorwort zu Metzlers Lexikon moderner Mythen (vgl. Wodjanka/Ebert 2014) heißt. Uns hat jedoch nicht die Spurensuche nach einer der dort über 100 dargestellten modernen Mythen von ‚Ghandi‘, ‚Kaltem Krieg‘, von ‚Derrick‘ über ‚Elvis‘ bis hin zum ‚American Dream‘ interessiert, vielmehr stand der ‚Didactic Dream‘ für uns in einem zentralen Interesse, welcher die Potentiale und Fallstricke von Reflexionsanlässen, -formen und -leistungen im Kontext von Professionalisierungsprozessen bzw. Reflexion als Bedingung bzw. Instrument derselbigen zu betrachten versucht.

5 Pfade für das Lesen des Mythos Reflexion

Die Teilnehmenden und Autor*innen des Denkkollektivs sind im Laufe der Auseinandersetzung mit den Grenzen und Irrläufern des Reflexionsanspruchs immer wieder unterschiedlich auf den Begriff des Mythos zurückgekommen. Ausgehend von den skizzierten mythentheoretischen Aspekten konturierten sich folgende Pfade für uns als Mythenlesende heraus.

5.1 Der Pfad des Fixierens und der Durchgangspunkte des Denkens

In Ansprüchen zur Leistungsfähigkeit von Reflexion wird oft das deutlich, was wir mit Jeanne Herrsch als eine *wirksame Fiktion* beschrieben haben, da „mit Begriffen etwas einzufangen versucht wird, das sich ihnen per se entzieht“ (Herrsch 2020: 295). Aufbauend auf Vaihingers (1911) Philosophie des ‚als-ob‘, dient das fiktive Vorstellungsgebäude, wie etwa die Zahl Null, als heuristische Bedingung für Erkenntnisprozesse, insofern eine Fiktion als *Durchgangspunkt des Denkens* oder *legitimer Irrtum* zu verstehen ist (vgl. Vaihinger 1911; Zelter 1984: 16). Die Wirksamkeit des Mythischen ist zudem „von der Form der Wiedergabe abhängig, ihm wohnt eine bestimmte Erzählstruktur inne“ (Kraushaar 2008: 80).

Der professionelle Umgang mit komplexen, kontingenten und emergenten Phänomenen bedarf Bezugs- und Diskurspunkten. Dabei kann Reflexion als wirksame Fiktion hilfreich sein: Es wird etwas besprechbar gemacht oder besprechbar gehalten. Wir haben das im Denkkollektiv auch als *Doppelbödigkeit* bezeichnet, als ein Changieren zwischen dem funktional notwendigen, begrifflichen *Fixieren* von Kontingenzen und dem Aufdecken von damit verbundenen legitimen Irrtümern. So kann Reflexion als Formel für den Umgang mit Kontingenz verstanden werden, indem etwas versöhnt wird, das unversöhnlich erscheint. Durch ein Changieren von Fixieren und Aufdecken wird der Gefahr entgangen, nur reine Container- oder gar Plastikbegriffe zu erzeugen.

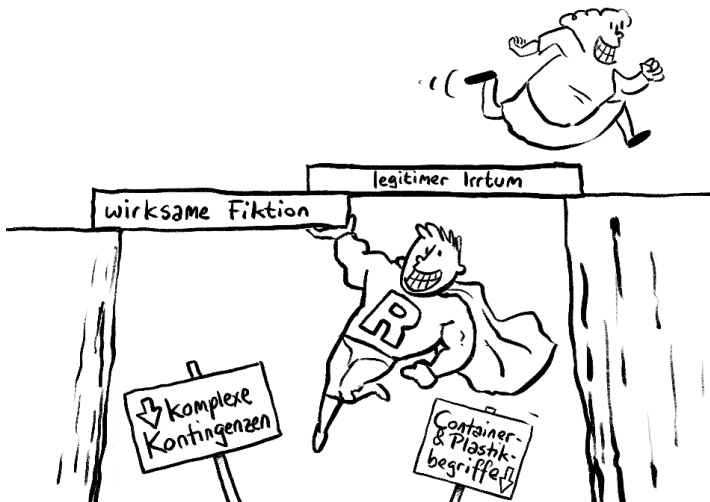


Abb. 2: Der Pfad des Fixierens und Durchgangspunkte des Denkens

5.2 Der Pfad der konstruktiven Wechselspiele und des Alibi

Mythen erfüllen manchmal eine Alibi-Funktion, jedoch nicht im Sinne eines kriminalistischen Alibis, welches durch Beweisführung als objektiv belegt oder widerlegt werden kann. Der Mythos bestimmt sich nach Barthes nicht durch den Gegenstand seiner Botschaft, sondern durch die Art, wie er diese äussert. Als Ausdruck eines konstruktiven Wechselspiels von konkretem Sinn und möglichen Verweisen, die sich vom Sinn wieder lösen. Insofern muss der Mythos „nicht von der Wahrheit gebilligt werden, sondern ist eine Rede, eine Weise des Bedeutens“ (Barthes 2020: 270).

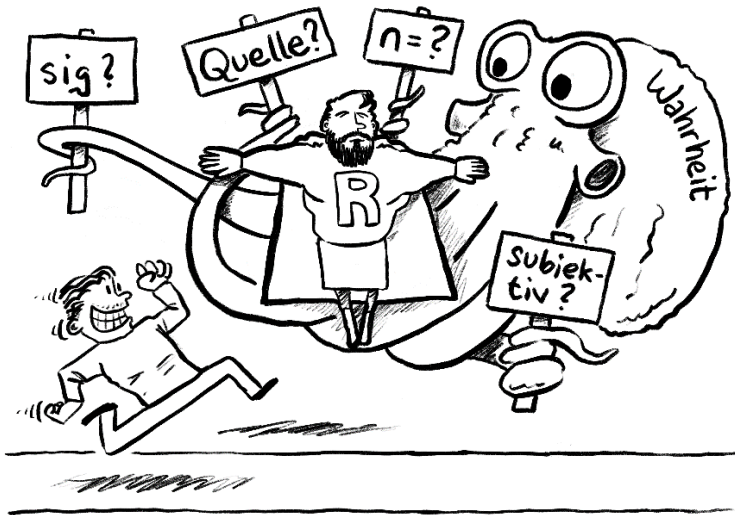


Abb. 3: Pfade der konstruktiven Wechselspiele und des Alibi

5.3 Der Pfad, die Unheimlichkeit auf Distanz zu halten

Wie oben angedeutet, rekurriert der Mythosbegriff von Blumberg (1979) auf erzähltheoretische Bezüge: „Der Mythos ist eine Welt von Geschichten, die den Standpunkt des Hörers in der Zeit derart lokalisiert, dass auf ihn zu der Fundus des Ungeheuerlichen und Unerträglichen abnimmt“ (ebd.: 201). Durch seine geschichtenförmige Verfasstheit besteht eine weitere produktive Funktion des Mythos darin, „Distanz zur Unheimlichkeit zu schaffen [...] gleichsam verweigert der Mythos auch Erklärung und *produziert* so doch eine andere Leben festigende Qualität: Die Unzulänglichkeit des Beliebigen, dem Entzug von Willkür“ (ebd., Herv. im Org.). Der Mythos Reflexion kann insofern zum professionstheoretischen Bezugs- und Referenzpunkt werden, welcher Unheimlichkeit von Kontingenz- und Unbestimmtheitserfahrungen auszuhalten vermag, ohne Erklärungen liefern zu müssen. Insofern gibt es Abzweigungen und Verbindungen zwischen den Pfaden der Unheimlichkeit, der Fixierung und der diskursiven Wechselspiele.



Abb. 4: Der Pfad, die Unheimlichkeit auf Distanz zu halten

5.4 Der Pfad des Verdeckens

Der konkrete Umgang mit Reflexion als etwas Fiktionales weist zugleich auf den Pfad des Verdeckens: Aspekte werden (stark) in den Vordergrund geschoben, andere verschwinden hingegen hinter dem Vorhang auf der Hinterbühne. Es mutet zwar zunächst pragmatisch sinnvoll an, sich zu Beginn des Reflektierens nicht mit allen Aspekten auseinandersetzen zu wollen, doch die Ansprüche und Erwartungen an Reflexionsleistungen können in die Gefahr geraten, wenn die verdeckten Aspekte gar nicht mehr beachtet bzw. sie, der vermeintlichen Stringenz der eigenen Argumentation willen, verdeckt bzw. ausgeblendet werden.

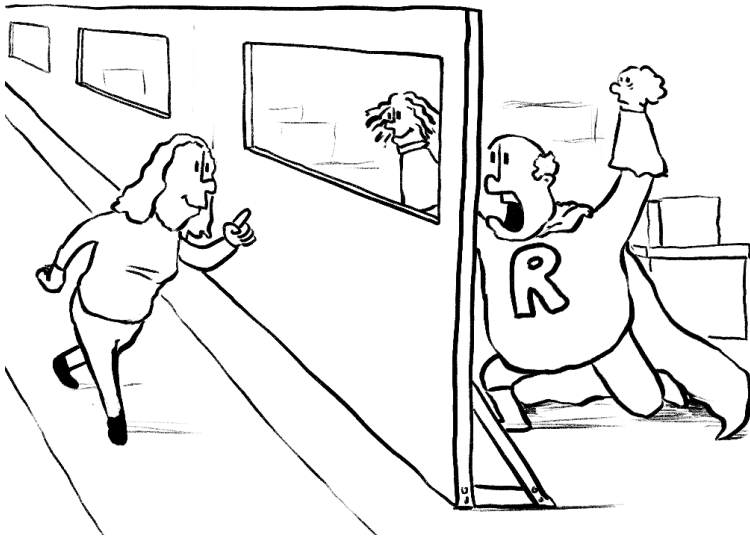


Abb. 5: Der Pfad des Verdeckens

5.5 *Der Pfad der Überhöhung und der Glorifizierung*

Der Pfad der Glorifizierung kann darin bestehen, dass Reflexion zu einem Mythos wird, wenn Einzelaspekte nicht nur im Vordergrund prominent verhandelt, sondern exklusiv *überhöhend* und andere Aspekte ausblendend, abwertend behandelt werden, selbst wenn diese wieder in den Vordergrund treten bzw. hervorgeholt werden. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Reflexion als rein kognitives Geschehen konzeptualisiert wird oder sich Professionalisierungsprozesse ausschließlich anhand von (gelungenen) Reflexionsleistungen in spezifischen Formaten (z. B. Portfolio, Kasuistikveranstaltungen) beschrieben bzw. bewertet werden sollen.

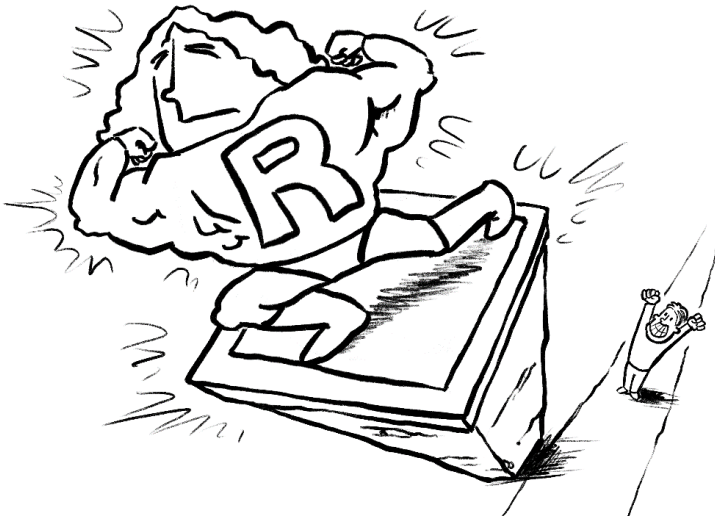


Abb. 6: Der Pfad der Überhöhung und Glorifizierung

5.6 Der Pfad der deformierenden Dogmatik

Zugänge zu reflexionsbedürftigem pädagogischen Handeln können die Gegenstände der Reflexion so *deformieren*, dass aus einer Glorifizierung von Reflexionsweisen der Pfad eines Dogmatismus erwächst. Im Gegensatz zum Pfad des Fixierens, als einer methodischen Notwendigkeit, um Durchgangspunkte des Denkens (5.1.) als öffnende Bewegung zu ermöglichen, ist das gegenteilige Phänomen einer Verselbständigung zu konstatieren: Es setzen sich deformierende Fixpunkte des Denkens durch, die den Diskurs auf starre Dauerschleifen zwingen sollen. Reflexion wird dann zu einem Mythos, der aus Scheinwahrheiten und dogmatischer Verengung besteht.



Abb. 7: Der Pfad der deformierenden Dogmatik

5.7 Der Pfad der Entkoppelung

Reflexionsanstrengungen können auch auf den Pfad der Entkoppelung führen. Dies ist zu beobachten, wenn die pädagogische Verhandlung von Reflexion im Kontext eines Studienganges sehr restriktiv geregelt ist, was bei der curricularen Verankerung der Reflexion in studienintegrierten Semester- bzw. Praxisphasen häufig der Fall ist. Wird Reflexion curricular in einen zeitlich vorgegebenen Ablauf von sich abwechselnden Phasen der Wissens- und Erfahrungsbildung gestellt, die einen kompetenztheoretischen Entwicklungsverlauf ermöglichen sollen (siehe Kap. 2), so kann es zur Entkoppelung von faktischen individuellen Lern- und Bildungsprozessen kommen. Die Folge sind symbolische ‚Schaufenster-Teilnahmen‘ an den Reflexionsformaten des Studiengangs. Das, was für jedes institutionell organisierte und bewertende Lernen konstatiert werden kann und mit Oevermann vorgängig anhand der Schulpflicht als die potentielle Disqualifizierung von Neugierde bezeichnet wurde, kann im Kontext von Reflexion nicht nur die von Leonhard bezeichneten Verschleierungs- und Ausblendeffekten hervorbringen. Der Pfad der Entkoppelung kann zudem für Akteur*innen zur Diskreditierung jedweder Reflexionsnotwendigkeiten führen, d.h. der eigene Anspruch und die Tätigkeit des Reflektierens als eine Bedingung für Professionalisierungsprozesse wird aufgegeben. Die Folge kann ggf. sogar die abwertende Zuschreibung von Divergenz der zwei Lernorte (Hochschule und Praxisorganisation/Schule) sein, nach dem Motto „Reflexion ist sinnloses Schwätzen, was für die Praxis nichts hilft“.



Abb. 8: Der Pfad der Entkoppelung

6 Übersicht der Beiträge

Die skizzierten Pfade haben direkt und indirekt, mal mehr, mal weniger den Schreibprozess der Autor*innen beeinflusst. Wir hoffen, dass die vorliegenden Beiträge bei den Leser*innen dieses Bandes einen Klärungsversuch anregen, ob und wie Reflexion für sie als *Durchgangspunkt des Denkens* fungiert. Der Band will den Potentialen und Fallstricken von Reflexion näher auf den Grund gehen.

Merle Hummrich betrachtet in ihrem Beitrag „Reflexion der Reflexion: Professionelles Handeln in Organisationen unter Bedingungen von Kontingenz“ die Unbestimmbarkeit von pädagogischen Zuständigkeiten als Ergebnis einer Zwischenstellung zwischen Autonomie- und Integrationsermöglichung. Aus der Gegenüberstellung von Reflexion und Reflexivität, die in der Moderne für Nicht-Wissen, Nicht-Standardisierbarkeit und gleichzeitig delegierte Zuständigkeit und Machbarkeitserwartungen sorgt, skizziert sie, wie Professionelle sich daher auch zur jeweiligen schulkulturellen Verortung positionieren müssen bzw. welche Mythenbildungen dabei zu beobachten sind. Sie beschreibt die Gefahr, dass und wie Reflexion als Kontingenzformel für die Bearbeitung von Ungewissheit zu einer Leerformel werden kann, weil sie selbst die Spannung von Kontingenz und Bestimmbarkeit nicht auflösen kann.

Ausgehend von einem Schulstrukturanalyse-Projekt zur Marginalisierung versus Privilegierung von Einzelschule stellt sie vier Typen dar, wie das Verhältnis organisationaler und professioneller Orientierungen im Kontext von Unbestimmtheit und Machbarkeit gestaltet wird bzw. werden kann. Den Mythos Reflexion als verkürzende Auflösung der Dialektik von Pädagogik und Erziehungswissenschaft bzw. Theorie und Praxis problematisiert sie ausgehend von den dargestellten Forschungsergebnissen daran, dass Reflexion und Reflexivität als zwei Seiten einer reflexiven Moderne zu verstehen und auszuhalten sind, die Ermöglichungs- und Vermeidungsstrukturen hervorbringen. Mit dem Begriff des Imaginären verdeutlicht sie abschließend, dass wissenschaftliche Reflexion der Versuchung unterliegen kann, normative Machbarkeit und Eindeutigkeit zu suggerieren.

Kathrin te Poel hinterfragt in ihrem Beitrag „Mythos oder notwendiger hochschuldidaktischer Anspruch der Lehrer*innenprofessionalisierung?“ die Möglichkeit von Habitusreflexion. In der theoretischen Auseinandersetzung zeigt sich, dass die im Begriff der Habitusreflexion angezeigte Verbindung von Habitus und Reflexion, nicht ohne Weiteres unterstellt werden kann. Die Autorin unterscheidet zwei Formen der Beziehung von Habitus und Reflexion: Habitusreflexion zum einen als „*conditio humana*“ und zum anderen als „Transformationsprozess“. Mit einer empirischen Studie zeigt te Poel, dass