

Martin Jungwirth, Julia Haarmann, Nina Harsch, Felicitas Haupts, Johanna Marks, Yvonne Noltensmeier (Hrsg.)

WEGMARKEN FÜR EINE ZEITGEMÄßE LEHRKRÄFTEBILDUNG

KONZEPTIONELLE ANSÄTZE IM FOKUS



Bundeskongress der Zentren für
Lehrer*innenbildung und Professional
Schools of Education vom 27. bis
29.09.2023 an der Universität Münster

WTM
Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien Münster

Schriften zur Allgemeinen Hochschuldidaktik

Band 9

**MARTIN JUNGWIRTH, JULIA HAARMANN, NINA
HARSCH, FELICITAS HAUPTS, JOHANNA MARKS,
YVONNE NOLTENSMEIER (HRSG.)**

**WEGMARKEN FÜR EINE
ZEITGEMÄßE
LEHRKRÄFTEBILDUNG
KONZEPTIONELLE ANSÄTZE IM FOKUS**

**Bundeskongress der Zentren für
Lehrer*innenbildung und Professional
Schools of Education vom 27. bis
29.09.2023 an der Universität Münster**

WTM
Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien
Münster

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese
Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte Informationen sind im Internet über
<https://dnb.de> abrufbar

Umschlag-Grafik: Yvonne Noltensmeier

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf
ohne schriftliche Einwilligung des Verlags in
irgendeiner Form reproduziert oder unter Ver-
wendung elektronischer Systeme verarbeitet, ver-
vielfältigt oder verbreitet werden.

© WTM – Verlag für wissenschaftliche Texte und
Medien, Ferdinand-Freiligrath-Str. 26
48147 Münster, 2024 – E-Book
ISBN 978-3-95987-284-3
<https://doi.org/10.37626/GA9783959872843.0>

Vorwort

Nahezu jährlich gibt es mindestens eine bundesweite Konferenz derjenigen Personen von Universitäten und weiteren Hochschulen, die sich fachübergreifend oder fachspezifisch mit Fragestellungen und Themen der Lehrkräftebildung beschäftigen. Ein wichtiges Ziel dieser Veranstaltungen besteht in der institutionen- und fachübergreifenden Vernetzung und dem Austausch unter den Teilnehmer*innen¹. Aus diesem Grund stehen meist breit gehaltene aktuelle Themen oder Themenfelder im Mittelpunkt. Der in diese Kategorie von Veranstaltungen fallende „Bundeskongress der Zentren für Lehrer*innenbildung und Professional Schools of Education“ (BuKo) wurde 2023 vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster ausgerichtet. Nachdem an dieser Universität im Jahr 2008 zum ersten Mal ein vergleichbares bundeslandübergreifendes Treffen stattgefunden hatte, fand der BuKo damit zu seinem Ursprungsort zurück.

Unter dem Titel „Wegmarken für eine zeitgemäße Lehrkräftebildung – Konzeptionelle Ansätze im Fokus“ bot der BuKo 2023 vielfältige Vorträge und Workshops zu den sechs Themenschwerpunkten (genannt „Wegmarken“) Teacher Wellbeing, Reflexion, Digitalisierung, Kooperation, Mobilität und Agilität. Flankiert wurde das Programm durch eine thematisch übergreifende Keynote, einen Netzwerktag und eine Podiumsdiskussion zum Thema Lehrkräftemangel².

Rückblickend möchte ich mit Blick auf die Vorträge und Workshops hervorheben, dass der Call zur Veranstaltung mit rund 100 Einreichungen auf eine hohe Resonanz stieß. Die Auswahl der Beiträge stellte für das Tagungsteam hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Zeit- und Raumkapazitäten eine Herausforderung dar. Die ausgewählten und teilweise in diesem Tagungsband veröffentlichten Beiträge zeigen die Vielfalt der theoretischen, konzeptionellen wie praktischen Ansätze und Weiterentwicklungen zu den o. g. Themenfeldern.

Die vorliegende Publikation reflektiert Fragestellungen, die in der Lehrer*innenbildung z. T. schon länger diskutiert werden. Zudem wird deutlich, dass viele Themen der ersten Phase der Lehrkräftebildung auch im weiteren Ausbildungsverlauf, d. h. in der zweiten und dritten Phase, eine wichtige Rolle spielen.

Neben der regen Beteiligung an Call und Tagungsband habe ich auch die Beteiligung an den vielfältigen Diskursforen vor, während und nach der Tagung als ein erfreuliches Zeichen im Sinne von Vernetzung und Austausch zwischen den beteiligten Akteur*innen wahrgenommen. Besonders hervorheben möchte ich dabei, dass beim BuKo 2023 in Münster auch Teilnehmer*innen aus Österreich und der Schweiz anwesend waren, ebenso Personen aus Schulen, der Schuladministration sowie nationalen Einrichtungen der Lehrer*innenbildung. Die

¹ Die Verantwortung für die Verwendung geschlechtergerechter Sprache liegt bei den Autor*innen der einzelnen Beiträge. Daher finden sich verschiedene Formen und Formulierungen in den Beiträgen dieses Tagungsbandes.

² Die Online-Tagungsdokumentation mit Aufzeichnungen und weiteren Informationen finden Sie hier: <https://www.uni-muenster.de/Lehrerbildung/buko2023/>

Möglichkeit zu fachlichen, fachübergreifenden und/oder institutionenübergreifenden Debatten ist meines Erachtens eine der besonderen Stärken des BuKo-Tagungsformats.

Ich bedanke mich bei allen, die mit Vorträgen, Workshops sowie Diskussionsbeiträgen zum Erfolg der Tagung sowie zum Entstehen dieses Tagungsbandes beigetragen haben.

Die inhaltliche wie organisatorische Planung und Durchführung der Tagung war eine gemeinsame Leistung aller daran beteiligten Personen. Dazu gehörten Julia Haarmann, Dr. Nina Harsch, Felicitas Haupts, Dr. Johanna Marks, Yvonne Noltenmeier, Cornelia Schönhardt und Nicola Willenberg sowie ein Team studentischer Mitarbeiter*innen. An der Erstellung des Tagungsbandes waren insbesondere Felicitas Haupts, Dr. Nina Harsch und Dr. Johanna Marks beteiligt. Für den tatkräftigen wie sachkundigen Einsatz danke ich dem ganzen Team herzlich.

Münster, im Frühjahr 2024

Martin Jungwirth

Inhaltsverzeichnis

Simone BAUMANN

Vortrag

Profession(alisierung) durch Reflexion und Proflexion 1

Dagmar M. BENINCASA, Jan SPRINGOB, Ina BERNINGER

Vortrag

*Am Puls der Zeit! Eine phasenübergreifende Lehrer*innenbildung als Weg zu gelebter Theorie-Praxis-Verzahnung und tatsächlicher Zukunftsorientierung* 12

Björn BULIZEK, Nina HARSCH, Matthias KOSTRZEWA, Mechthild WIESMANN

Vortrag

Teilen und Mitgestalten - Kooperation und Agilität als Leitgedanke im Universitätsverbund digiLL..... 23

Fatima CHAHIN-DÖRFLINGER, Ansgar KLINGER, Saskia KOLTERMANN, Jens WINKEL

Workshop

Zeitgemäße Lehrkräftebildung – mit dem Referenzrahmen Schulqualität 30

Matthias CONRAD, Stephan SCHUMANN

Vortrag

Das Konstanzer Konzept “edu 4.0” zur Förderung von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen im Lehramtsstudium 39

Jens DAMKÖHLER, Markus ELSHOLZ, Thomas TREFZGER

Vortrag

Förderung der Reflexionskompetenz angehender Physiklehrkräfte im Lehr-Lern-Labor 48

Anne FETT, Peter GRÜTTNER, Elena REICHELT, Norman STRÄßER

Vortrag

Interkulturelle Professionalisierung durch selbstgeleitete und kooperative E-Portfolio-Arbeit in allen Mobilitätsphasen 58

Lena GEUER, Claudia GÓMEZ TUTOR, Frederik LAUER, Norbert WEHN, Roland ULBER

Vortrag

Kooperationsstrukturen an vernetzten Schnittstellen entlang der Lehrkräftebildungskette..... 68

Kirsten GRONAU, Annika ZARRATH, Sarah PASCHELKE, Ulrike-Marie KRAUSE Vortrag <i>Die Rolle agiler Prozesse bei der digitalen Transformation in der Schule: Ergebnisse einer Interviewstudie</i>	79
Anne LAAREDJ-CAMPBELL, Richard POWERS Vortrag <i>eTwinning for Future Teachers: Digitale Projektarbeit international und interkulturell gestalten in der Lehrkräfteausbildung mit Erasmus+ eTwinning</i>	89
Kathrin MALEYKA, Melanie KORN Vortrag <i>„Dem Beruf (m)ein Gesicht verleihen“ – Reflektierte Profilierung als Anspruch zeitgemäßer und nachhaltiger Lehrkräftebildung am ZfL Kiel</i>	95
Zina Maria MORBACH, Inga STEINBACH, Ruth Maria MELL, Wiebke NIERSTE Workshop <i>Glokal denken – Glokal handeln! Internationalisierung und Nachhaltigkeit in der universitären Lehrkräftebildung - Ein Werkstattbericht des Workshops auf dem BuKo 2023</i>	104
Nico NOLTEMEYER, Rina Martina FERDINAND Vortrag <i>Die Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen: Good Practice mit Lehrkräften in der ersten Phase und Actionbound</i>	116
Lea SCHRÖDER, Lea SCHULZ Vortrag <i>Online Lernmodule zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts für die Lehrkräftebildung</i>	124
Adeline WEINBERG, Simone MATTSTEDT Vortrag <i>Interkulturelle und professionelle Kompetenzen kombiniert: Schulpraktika im Ausland</i>	135
Christina WURST, Tim FÜTTERER, Annika GOEZE Vortrag <i>Digitale Medien im Fachunterricht: Innovative Konzeption einer forschungsbasierten Onlinefortbildung zum lernwirksamen Einsatz digitaler Medien in der pädagogischen Praxis</i>	145

Profession(alisierung) durch Reflexion und Proflexion

Abstract. *Profession(alität) von Lehrpersonen basiert nicht nur auf ‚Wissen und Können‘, sie hängt zudem u. a. damit zusammen, wie eine Lehrperson sich selbst (durch ihre (Bildungs-)Biografie) beschreibt (Kelchtermans, 1993; Shulman, 1986; Weinert, 2001). Die (angestrebte) Identität einer Lehrperson vereint somit vielfältige Eigenschaften und entwickelt diese im Laufe ihrer (Bildungs-)Biografie stetig weiter. (Angehende) Lehrpersonen müssen Möglichkeiten erhalten, ihre (persönliche und berufliche) Identität zu stärken und (weiter) zu entwickeln, ihr Erfahrungswissen zu reflektieren (Franke, 2005) und entlang des Aufbaus von ‚Wissen und Können‘ zu proflektieren (Fischer, 2007), damit sie Bezogenheit (Birkenbeil, 1987), Verständnis sowie Sinn- und Bedeutungsgehalt von professionsspezifischem Wissen und ihrem Tun herstellen können (Baumann, 2023). Der Beitrag diskutiert, ausgehend von einem mehrperspektivischen Professionalisierungsansatz, den Stellenwert von Reflexion und Proflexion und stellt in dem Zusammenhang ein dreidimensionales Reflexionsmodell vor. Hiernach wird konzise konturiert, wie Reflexion(skompetenz) systematisch angeleitet werden kann.*

1. Einleitung

Profession(alität) im pädagogischen Handlungsfeld erfordert seitens der Lehrpersonen die Fähigkeit, autonom professionell entscheiden und handeln zu können (Kunze, 2021). Weil theoretisches Wissen nie jeden Einzelfall abbilden kann (Herrmann, 1979), benötigen Lehrpersonen hierzu neben Praxiserfahrung die Fähigkeit, ihre Kenntnisse auf den Einzelfall zu beziehen (Horn, 2016). D. h., sie müssen nicht nur über umfassendes Wissen verfügen, sondern in unterschiedlichen Situationen flexibel auf dieses zurückgreifen können, es reflektiert ‚verwenden‘ und in (zukünftige) Handlungen übersetzen (Schwab, 1973). Damit dies gelingt, müssen Lehrpersonen Situationen in ihren Zusammenhängen wahrnehmen, sich ihnen multiperspektivisch und bewusst hinwenden (lat. *reflectere*) und den Blick dabei zudem stets nach vorne wenden (*reflection for action*, Killion & Todnem, 1991), sie müssen reflektieren und proflektieren.

Weil beim Reflektieren immer Fragen von Entwicklung, von Sinnhaftigkeit und Wert, ‚sein‘ und ‚sollen‘ angesprochen werden, blickt das reflektierende Subjekt dabei auch stets nach innen (lat. *introspicere*), um Bezogenheit zwischen sich (dem Selbst) und dem Objekt, seinem Wissen und Handeln herzustellen (Birkenbeil, 1987; Lederer, 2014). Erst diese Bezogenheit ermöglicht tiefgreifende und nachhaltige Entwicklungsprozesse, Profession(alisierung) (Baumann, 2023; Birkenbeil, 1987; Finlay, 2008; Lederer, 2014). Profession(alität) ist somit ein

(immer auch in der Zukunft liegender) Zustand, der mit stetiger Entwicklung verbunden ist, die erst durch die Bezugnahme zwischen sich (internal) und der Welt (external) erfolgreich gelingt (Birkenbeil, 1987; Horn, 2016; Terhart, 2011). Der ‚Wert‘ von Reflexion für die Professionalisierung liegt demnach in ihrer retro-, intro- sowie prospektiven Perspektivierung, der *Proflexion* (Fischer, 2007; Schön, 1987; Wiesner et al., 2020).

Im Folgenden gehe ich der Frage nach, inwiefern Reflexion, die proflexive Elemente einschließt, für die Professionalisierung bedeutungsvoll ist und welche grundsätzlichen Überlegungen mit ihrer systematischen Anleitung verbunden sind. Im Lichte eines mehrperspektivischen Professionsansatzes wird ein multiperspektivisches Konzept und ein dreidimensionales Modell von Reflexion(skompetenz) vorgestellt und dessen Stellenwert für die Profession(alisierung) diskutiert. Abschließend werden Überlegungen zur Anleitung von Reflexion und Proflexion konzis konturiert.

2. Reflexion und ihr Stellenwert für die Profession(alisierung)

Profession im Sinne von Beruflichkeit bezeichnet einen auf Wissen basierenden Beruf, ein Arrangement „zur Arbeitsorganisation beim Umgang mit Unsicherheiten“ (Terhart, 2011, S. 204). *Profession(alität)* ist „ein Zustand, der [...] aufrechterhalten [und stetig (weiter-)entwickelt] werden muss und der ein hohes Maß an Reflexivität [...] erfordert.“ (Nittel, 2011, S. 48), *Professionalisierung* ist das „Hineinwachsen in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen“ (Terhart, 2011, S. 203). Drei unterschiedliche, meines Erachtens komplementäre, Ansätze blicken aus verschiedenen Perspektiven auf Profession(alität) und Professionalisierung – kompetenztheoretisch, strukturtheoretisch und berufsbiografisch (u. a. Baumert & Kunter, 2006; Helsper, 2011; Horn, 2016; Nittel, 2011; Terhart, 2011). Während im Lichte des kompetenztheoretischen Ansatzes eine Lehrperson dann als professionell gilt, wenn sie hinsichtlich ihres facettenreichen Anforderungsbereiches über möglichst viele und weit entwickelte Kompetenzen sowie über angemessene fachliche und pädagogische Haltungen verfügt, fokussiert eine strukturtheoretische Perspektive den professionellen Umgang mit den für den Lehrberuf konstitutiven vielfältigen Spannungen und Antinomien, Unvorhersehbarkeiten und Undeterminiertheiten. Im Hinblick auf Kompetenzverständnisse wird deutlich, dass Kompetenzen im Sinne von ‚Wissen und Können‘ nicht hinreichend beschrieben sind (u. a. Baumert & Kunter, 2006; Klieme & Leutner, 2006; Weinert, 2001). Sie implizieren neben kognitiven auch affektive Dispositionen, wie Überzeugungen und Haltungen, und setzen einen erfolgreichen Einsatz all dessen in *variablen Situationen* voraus. Kompetenzen sind also an eine erfolgreiche, flexible Performanz geknüpft – im Kontext von Spannungen und Antinomien, von Unvorhersehbarkeit und Undeterminiertheit. Beide Ansätze scheinen daher komplementär, bedürfen jedoch auch einer Perspektivenerweiterung: Der berufsbiografische Ansatz nimmt die professionelle Lehrperson ganzheitlich(er) in den Blick – als Lehrperson *und* Mensch mit einer (Bildungs-)Biografie

(Terhart, 2011). Diesem Ansatz nach entwickelt sich Profession(alität) stetig und stets entlang einer Biografie, die in der Lehrpersonenprofessionalisierung nicht nur berücksichtigt, sondern systematisch sowie retro- und prospektiv reflektierend in den Blick genommen werden sollte (ebd.). Der Stellenwert von Reflexion und Proflexion für die Professionalisierung lässt sich demnach wie folgt diskutieren.

Theoretisches Wissen, das sich (angehende) Lehrpersonen im Rahmen ihrer Professionalisierung, u. a. während ihres Studiums, aneignen und das Teil ihrer Kompetenzen ist, kann nie ganz den konkreten Einzelfall abbilden (Herrmann, 1979; Schneider, 2016). Daher müssen (angehende) Lehrpersonen neben dem Aufbau professionsspezifischen Wissens praktische Erfahrungen machen, um den im Sinne Herbarts *pädagogischen Takt* herausbilden zu können, der es ihnen ermöglicht, allgemeine Kenntnisse reflektierend auf einen (in der Zukunft liegenden) Fall zu beziehen (Deduktion) und somit professionell zu handeln (Horn, 2016; Terhart, 2011). Zugleich benötigen sie die Fähigkeit, aus Einzelfällen wiederum generalisierende Rückschlüsse zu ziehen (Induktion) und in der Verbindung von Induktion und Deduktion, der Abduktion, zu neuen Einsichten und Lösungen (für Zukünftiges) zu gelangen (z. B. Reichertz, 2013). Der Takt im Sinne Herbarts, der in der Praxis entwickelt werden kann, jedoch nur wenn zuvor wissenschaftliches Wissen erworben wurde, lebt also von diesen drei mentalen Prozessen, die erst in ihrer Verzahnung, der Reflexion und Proflexion, offene Zyklen für (Weiter-)Entwicklung ermöglichen. Der Stellenwert von Reflexion und Proflexion begründet sich folglich darin, dass Theorien konkret, Erfahrungen explizit und das Denken selbst zum Gegenstand systematischer und ziel- sowie zukunftsorientierter Betrachtung gemacht werden (Lederer, 2014). Professionalisierung – in der Verzahnung der drei genannten Ansätze – als ganzheitlicher, multiperspektivischer Prozess, wird somit durch Reflexion und Proflexion nicht nur begleitet, sondern erst dadurch möglich. Um diese Prozesse für die Professionalisierung professionell anzuleiten, muss ihnen ein theoretisch fundiertes Konzept zu Grunde liegen – häufig wird der Reflexionsbegriff inflationär und synonym für jedwede Form von Denkakten verwendet (Aufschnaiter et al., 2019; Baumann, 2023).

3. Reflexion – ein multiperspektivisches Konzept und sein ‚Wert‘

Eine multiperspektivische, ganzheitliche Sichtweise auf Profession(alität) resp. Professionalisierung erkennt an, dass Lehrpersonen nicht nur Professionelle, sondern grundsätzlich Menschen mit einer Biografie sind. Sie postuliert ferner, dass diese Menschen nicht nur über spezifisches Wissen verfügen, sondern dieses in einem unvorhersehbaren, komplexen Handlungsfeld reflektiert ‚verwenden‘ und autonom professionelle, theoretisch fundierte Entscheidungen treffen können sollen (Kunter et al., 2011; Kunze, 2021; Schwab, 1973; Shulman, 1986). Hierzu müssen diese Menschen nicht nur fähig, sondern auch motiviert (von lat.

movere „in Bewegung setzen“) sein (Deci & Ryan, 2000). Motivation als „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand hin [...]“ (Rheinberg, 2008, S. 15) ist zukunftsorientiert und erwächst aus Motiven, die „bestimmen, worauf wir unsere Aufmerksamkeit richten, welche Informationen wir im Gedächtnis suchen, welche Denkprobleme wir lösen wollen, welche Verhaltensweisen wir ausführen, usw. [...]“ (Herkner, 1986, S. 191). Motivation hängt daher immer mit einem Bedürfnis nach Sinnhaftigkeit und Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung und (Weiter-)Entwicklung zusammen, impliziert also stets eine prospektive Zielperspektivierung und ist daher eng mit Reflexion verknüpft (u. a. Bandura, 1986; Deci & Ryan, 2000; Korthagen & Vasalos, 2005). Damit Menschen fähig und motiviert sind, müssen sie Sinn und Perspektive in ihrem momentanen Lebensvollzug und einen Bedeutungsgehalt für sich erkennen. Das bedeutet, sie müssen sich Fragen von Sinnhaftigkeit und Wert, von ‚sein‘ und ‚sollen‘ stellen (Lederer, 2014), und sie müssen wissen „Was“ sie „Warum“ „Wie“ und „Wofür“ tun und eine Bezogenheit zwischen sich, ihrem Wissen und Handeln herstellen (Birkenbeil, 1987). Damit dies gelingt, müssen (angehende) Lehrpersonen sich eine Situation „in ihrem ganzen Zusammenhange vorstellen [...]“ (Adelung, 1811, S. 763), ihre Gedanken bewusst auf sie hinwenden (lat. *reflectere*), sie multiperspektivisch wahrnehmen, erfassen, ergreifen (lat. *percipere*), sie (kritisch) analysieren, ihren (zukünftigen, potenziellen) ‚Wert‘ erkennen, einschätzen (lat. *aestimare*). Kurz: Sie müssen reflektieren. Reflexion u. a. im Sinne Deweys vollständigen Denkaktes (1910) ist systematisch und impliziert das Zukünftige. D. h., mit Blick auf Zukünftiges soll erkannt und (ein-)geschätzt werden, welche möglichen Potenziale (lat. *potenzia* „Stärke, Macht“ auch „Entwicklungsmöglichkeit“) zu entdecken sind. Ein multiperspektivisches Konzept von Reflexion, das im Lichte praxisorientierter Entwicklungsprozesse steht, inkludiert daher a priori auch ein nach vorne wenden (*proflectere*), eine Proflexion (u. a. Fischer, 2007; Wiesner et al., 2020). Wenn wir Reflexion in diesem Sinne multiperspektivisch verstehen und Proflexion dabei mitdenken und wenn wir darauf aufbauend Reflexion und Proflexion systematisch anleiten, ermöglichen wir (angehenden) Lehrpersonen eine epistemologisch-konstruktiv begleitete Entwicklung und ihre dynamischen Lebens- und Bildungsbiografie in ihrem und für ihren Professionalisierungsprozess prospektiv als wertvoll zu denken, nutzbar zu machen, Potenziale zu identifizieren und über zukünftige Schritte nachzudenken (Alter & WurZRainer, 2022); Potenziale in der Konsequenz von Reflexion (gedanklich) anzusprechen, im Sinne eines „value of consequences“, der dazu anhält, „to take the future into consideration“ (Dewey, 1981, S. 13). Reflexion, die Zukünftiges und die damit verbundenen Potenziale in den Blick nimmt, steht in engem Zusammenhang mit unserer Identität, unserem Handeln, unseren Affekte und Überzeugungen (Korthagen & Vasalos, 2005). Zukünftige, mögliche, erwartbare Konsequenzen, die (angehende) Lehrpersonen aus ihrer Vergangenheit auf heute und in ihre weitere Zukunft proflektieren, können ihre Art zu denken und ihre zukünftigen Handlungen formen, indem ihre

Erfahrungen zum Gegenstand von Reflexion und Proflexion werden (Franke, 2005), „our reflection on our past [...] indirectly shape our future action“ (Schön, 1987, S. 31).

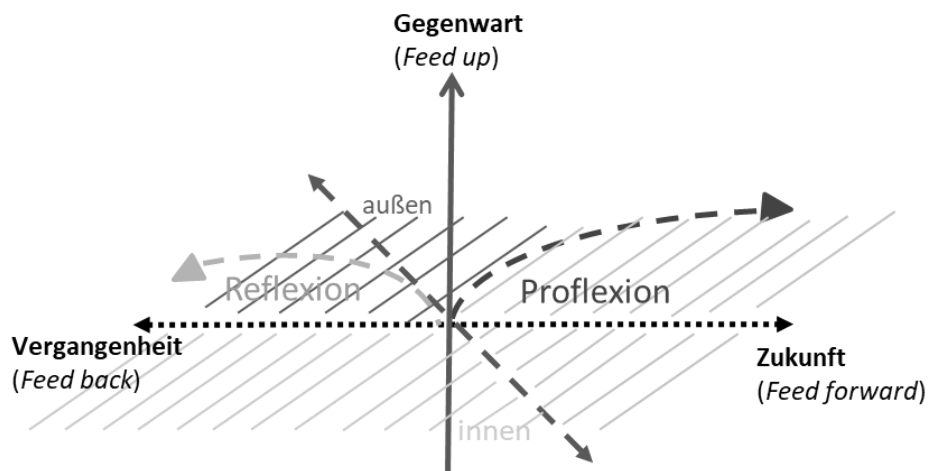


Abb. 1: Reflexion und Proflexion, eigene Darstellung in Anlehnung an Wiesner et al. (2020)

Abbildung 1 visualisiert das Konzept multiperspektivischer Reflexion und das darin verankerte Zusammenspiel von Reflexion und Proflexion sowie deren zeitliche Aspekte. Mit Blick auf Vergangenes (Feedback) gehen Fragen wie „Was habe ich wie, weshalb, wofür gemacht?“, „Woran konnte/kann ich ein Gelingen erkennen?“, „Wie weit bin ich vom Gelingen entfernt?“ einher. In der Gegenwarts Perspektive (*Feed up*, Zarrinabadi & Rezazadeh, 2023) können Gedanken mit Fragen wie „Was mache ich wie, weshalb, wofür?“, „Was ist mein Ziel?“, „Wie erkenne ich ein Gelingen?“ angeregt werden. Damit zeigt sich im *Feed up* durch die Zielorientierung implizit die prospektive Perspektivierung, die in der Proflexion (*Feed forward*, Sadler et al., 2023) schließlich konkret angesprochen wird und bspw. mit folgenden Fragen angeleitet werden kann: „Was werde ich wie, weshalb, wofür (anders) machen/gemacht haben?“, „Was sind mögliche Schritte?“, „Welche nächsten Schritte Y ergeben sich aus X?“, „Wie werde ich ein Gelingen erkennen/erkannt haben?“. Der Fokus auf das, was jetzt geschieht (*Feed up*) und das darin implizierte (*Feed forward*), ist wesentlich für offene Zyklen von Kreativität, Veränderung, (Weiter-)Entwicklung. Proflexive Zielreflexion ermittelt, basierend auf identifizierten ‚Problemen‘ und/oder Entwicklungspotenzialen (Feedback) mit Blick auf anzuvisierende Soll-Zustände (*Feed up*) wünschenswerte, in der Zukunft liegende Ziele und geeignete ‚nächste Schritte‘ (Strategien und Maßnahmen) zu deren Erreichung (*Feed forward*) (Lederer, 2014). Ein multiperspektivisches Reflexionskonzept impliziert daher nicht nur verschiedene Blickwinkel auf eine Situation/ein Objekt, sondern auch drei temporale Modi (Baumann, 2023). Zudem ist ihr eine Bezogenheit zwischen dem reflektierenden Subjekt („innen“) und dem reflektierten Objekt („außen“) inhärent (Korthagen & Vasalos, 2005). Das Subjekt kann dabei den Fokus mal mehr (external) auf ein Objekt (z. B. eine Unterrichtssituation) richten. Ein andermal kann sich die Zielperspektive der Reflexion vermehrt auf das Subjekt (internal) beziehen

(Selbstreflexion, z. B. Finlay, 2008). Eine Mischform beider Schwerpunktsetzungen (internal-external) ist möglich, wenn das Subjekt bspw. sich selbst in einer bestimmten Situation (z. B. im Unterricht) und die Situation gleichermaßen in all ihren Zusammenhängen reflektiert. Neben Reflexionsmodi entscheidet also der Fokus, die Zielperspektive, über Qualität und Richtung einer Reflexion (Aufschnaiter et al., 2019). Eine weitere zu berücksichtigende Kategorie eines multiperspektivischen Reflexionsverständnisses sind Reflexionsdimensionen – die Reflexionstiefe und die Reflexionsbreite (u. a. Baumann, 2023; Klempin, 2019; Leonhard & Rihm, 2011). Reflexionstiefe gibt den Grad der Perspektivierung, die Elaboriertheit einer Reflexion, an, Reflexionsbreite steht für den reflektierten Inhalt (Abb. 2). In dem Reflexionsmodell (Abb. 2), baut sich Reflexionstiefe über vier kumulative Stufen auf: von ‚bloßer‘ Beschreibung – die (noch) keine Reflexion darstellt – über deskriptive Reflexion, über kritische Analyse hin zu Proflexion. Weil Reflexion nicht nur ziel-/zukunftsorientiert, sondern immer auch an Inhalte geknüpft ist und so z. B. im Kontext von Lehrpersonenprofession(alisierung) wünschenswerterweise auf Professionswissen rekurriert, ist eine mit der vertikalen Dimension verknüpfte horizontale Dimension, die Reflexionsbreite, wesentlich für eine Reflexion (Leonhard & Rihm, 2011; Klempin, 2019). Sie stellt den bei der Reflexion einzubettenden Inhalt dar. Abbildung 2 bildet diesen Inhalt, das Professionswissen, exemplarisch für Fremdsprachenlehrpersonen ab.

		Reflexionsbreite		
		Pädagogisches Wissen Sicht- & Tiefenstrukturen, Diagnose & Förderung, Erziehung	Fachwissen (Psycho-)Linguistik, Literatur- & Kulturwissenschaft	Fachdidaktikwissen Curriculum, Strategien, Lernende
Reflexionstiefe	Beschreibung = bloße Beschreibung (bspw. einer Lernsituation)			
	Deskriptive Reflexion = Beschreibung + Begründungen			
	Kritische Analyse = Deskriptive Reflexion + Aus- & Bewertung von Qualität & Struktur + begründeter ‚Zweifel‘			
	Proflexion = kritische Analyse + prospektive Betrachtung mit dem Ziel der Optimierung (der Lernsituation)			

Bezogenheit & Selbstreflexion → Was hat das alles mit mir & mit meiner Profession zu tun?

Abb. 2: Reflexion – ein dreidimensionales Modell (nach Baumann, 2023, S. 83)

Durch die Bedeutsamkeit von Bezogenheit (u. a. Birkenbeil, 1987) lässt sich schließlich eine dritte Reflexionsdimension ergänzen: In einer Reflexion, die Subjekt und Objekt gleichermaßen fokussiert, soll nicht nur inhaltlich und möglichst ‚tief‘, sondern der Inhalt auch in Bezogenheit zum Subjekt reflektiert und proflektiert werden (Bade et al., 2018). Diese dritte Dimension kann im Sinne einer selbstbezogenen Reflexion verstanden werden, in der darüber reflektiert wird,

welchen ‚Wert‘ ein Inhalt nicht nur im Hinblick auf bspw. unterrichtliche Handlung, sondern auch in Bezogenheit zum Subjekt, dessen Biografie und Professionalisierung hat (Birkenbeil, 1987; Finlay, 2008; Korthagen & Vasalos, 2005; Müller, 2010; Terhart, 2011).

4. Reflexion systematisch anleiten, Reflexionskompetenz fördern

Aus Überlegungen, Reflexion auch immer als proflexiven Denkakt zu modellieren, kann Reflexionskompetenz, rekurrend auf u. a. Weinert (2001), Baumert und Kunter (2006) sowie Klieme und Leutner (2006), entsprechend abgeleitet werden als eine multifaktorielle (Prä-)Disposition, die Menschen in die Lage versetzt, sich einer Sache bewusst hinzuwenden, sie in all ihren Zusammenhängen wahrzunehmen, sie (kritisch) zu analysieren und zu bewerten, dabei auf Erfahrungen und Wissen zurückzugreifen sowie prospektiv Mögliches und Erwartbares systematisch in den Blick zu nehmen (Baumann, 2023). Sie ist zudem mit affektiven und kognitiven Dispositionen verbunden, kann (weiter-)entwickelt, systematisch angeleitet werden und ist an eine Performanz geknüpft, die es auch ermöglicht, Reflexionskompetenz zu evaluieren (u. a. Akbari et al., 2010; Baumann, 2023; Klempin, 2019). Wie sie angeleitet werden kann, wurde an verschiedenen Stellen bereits flankierend in den Blick genommen und ist in Abbildung 3 zusammengefasst:

Grad d. Offenheit	kriteriengeleitet (geschlossen) ← → nicht-kriteriengeleitet (offen)
Ziel & Perspektive	
internal = subjektbezogen (Selbstreflexion/Introspektion) 3-dimensional	Reflexion (Bildungs)Biografie & Selbstkonzept
external = objektbezogen (Lernmaterial, Situationen) 2-dimensional	Reflexion von Lehrlermaterial & Vignetten
internal-external = subjektbezogene Objektreflexion 3-dimensional	Reflexion von Lernprozessen & Lernprodukten

Abb. 3: Multiperspektivische Reflexion anleiten – Konzeptualisierungsmöglichkeiten (eigene Darstellung)

Zu klären ist, wie erwähnt, die der Reflexion primär zu Grunde liegende Zielperspektive – subjektbezogen (internal), objektbezogen (external) oder eine Bezogenheit zwischen Subjekt und Objekt (internal-external) (u. a. Aufschnaiter et al., 2019). Das Subjekt ist beim Reflektieren zwar stets einbezogen (Müller, 2010), der Hauptfokus einer Reflexion kann jedoch schwerpunktmäßig variieren und sollte klar sein. Weiter ist zu entscheiden, wie „offen“ oder „geschlossen“ (Wyss, 2008) die Reflexion soll. Wenn offen reflektiert wird, werden dem Subjekt keine Kriterien (z. B. Leitfragen) vorgegeben, wohingegen eine geschlossene Reflexion klaren Kriterien unterliegt (z. B. durch eine Checkliste). Beide Gestaltungsmöglichkeiten lassen sich als Pole eines Kontinuums verstehen und je nach Zielgruppe adjustieren. Zur Orientierung empfehle ich hierzu das Scaffolding-Prinzip (z. B.

Gibbons, 2015): Wenn Personen (noch) mehr Unterstützung bei der Reflexion benötigen, empfiehlt es sich, weniger offen vorzugehen und die Öffnung schrittweise zu steigern. Subjektbezogene Reflexionen lassen sich bspw. im Rahmen von Biographiearbeit offen oder mit (mehr oder weniger) Leitfragen und dabei auf dem Kontinuum von „geschlossen“ bis „offen“ (Wyss, 2008) unterschiedlich anleiten. Ebenso lässt sich dies mit externaler Zielperspektive realisieren, wenn bspw. Lehrermaterial theoretisch fundiert reflektiert werden soll (Baumann, 2023). Die Reflexion kann hier bspw. zuerst „offen“ erfolgen, um einen Ist-Stand des Reflexionsvermögens einzuschätzen, und dann kriteriengeleitet systematisiert werden (ebd.). Eine weitere Möglichkeit für Reflexionen mit externalem Fokus bietet die Arbeit mit (phänomenologischen) Vignetten, wenn (Unterrichts-)Situations unter Verwendung spezifischen Wissens (z. B. zu Klassenführung) reflektiert werden (u. a. Agostini et al., 2017; Klempin, 2019; Wyss, 2008). Die Verknüpfung von Subjekt (internal) und Objekt (external) ist dabei ebenfalls denkbar und vor allem im Hinblick auf proflexive Zielreflexion sinnvoll (Lederer, 2014). Die Verknüpfung internal-external orientierter Reflexion eröffnet überdies weitere Entwicklungsmöglichkeiten, wenn Lern- und Entwicklungsprozesse sowie deren Produkte zum Gegenstand von Reflexion und Proflexion werden – in der Verzahnung von Feedback, Feed up und Feed forward. Zu all dem ist dann auch der Manifestationsmodus der Reflexion (als nicht manifester Inhalt) zu klären (Kompetenz-Performanz-Relation) – individuell-monologisch oder kollektial-dialogisch, schriftlich oder mündlich erfolgen (z. B. Abendroth-Timmer, 2017). Je nach Ziel und Adressatengruppe ist die Art und Weise der Externalisierung wohlbedacht zu wählen, was ich, proflexiv in den Blick nehmend, an anderer Stelle explizieren werde.

Für diesen Beitrag möchte ich abschließend den ‚Wert‘ *prospektiver* Reflexion für *Professionalisierungsprozesse* nochmals hervorheben und Sie, liebe Leserinnen und Leser, nach diesem lediglich kurzen Aufriss eines ‚großen‘ Themas anstelle eines Fazits mit Gedanken von Kierkegaard (1923), der darauf hinwies, dass wir das Leben rückwärts verstehen, aber vorwärts leben (müssen), mit einem proflexiven Impuls im Sinne Fischers in eine Proflexion entlassen: „*Handle so, wie Du morgen wünschst, heute gehandelt zu haben [...]*“ (Fischer-Buck, 2004, zit. nach Wiesner et al., 2020, S. 171).

Literatur

- Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28(1), 101–126.
- Adelung, J. C. (1811). *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart*. Bauer.
- Agostini, E., Eckart, E., Peterlini, H. K. & Schratz, M. (2017). Responsives Forschungsgeschehen zwischen Phänomenologie und Pädagogik: „Lernseits“ von Unterricht am Beispiel

- phänomenologischer Vignettenforschung. In M. Brinkmann, M. F. Buck & S. S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogik - Phänomenologie* (S. 323–356). Springer.
- Akbari, R., Behzadpoor, F. & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38(2), 211–227.
- Alter, G. & Wurzlainer, A. (2022). Potenziale ansprechen. *AUFLEBEN digital*, 3, 36–41.
- Aufschnaiter, C. von, Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ*, 2, 144–159.
- Bade, P., Herold, G., Kandzora, G., Koch, P., Lehmbäcker, E. & Wauschkuhn, B. (2018). *Reflexionskompetenz fördern: Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung*. https://edoc.sub.uni-hamburg.de/hlb/volltexte/2018/198/pdf/handreichung_reflexionskompetenz.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Baumann, S. (2023). *Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität: Eine Design-based Research-Studie mit angehenden Lehrpersonen*. Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Birkenbeil, E. J. (1987). Bezogenheit des Menschen als fundamentale Voraussetzung für Erziehung und Bildung. In J. Claßen (Hrsg.), *Erich Fromm und die Pädagogik: Gesellschafts-Charakter und Erziehung* (S. 76–94). Beltz.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D C Heath.
- Dewey, J. (1981). *The Later Works, 1925–1927: Vol. 2. Essays, the Public and Its Problems*. Southern Illinois University Press.
- Finlay, L. (2008). Reflecting on 'reflective practice'. *PBPL*, 52. <https://oro.open.ac.uk/68945/1/Finlay-%282008%29-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf>
- Fischer, F. (2007). *Proflexion und Reflexion: Philosophische Übungen zur Eingewöhnung der von sich reinen Gesellschaft* (Erweiterte Neuauflage). Passagen Philosophie.
- Franke, G. (2005). *Facetten der Kompetenzentwicklung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn*. Bertelsmann.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 35–49.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149-170). Waxmann.
- Herkner, W. (1986). *Psychologie*. Springer Vienna.
- Herrmann, T. (1979). *Psychologie als Problem: Herausforderungen der psychologischen Wissenschaft. Konzepte der Humanwissenschaften Theorie*. Klett-Cotta.
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), 153–164.