



# Reflexion in zwei Praxen

## Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer\_innenbildung

Tobias Leonhard<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule FHNW

\* Kontakt: Pädagogische Hochschule FHNW,  
Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Schweiz  
[tobias.leonhard@fhnw.ch](mailto:tobias.leonhard@fhnw.ch)

**Zusammenfassung:** Reflexion ist zur Konsensformel in der Lehrer\_innenbildung geworden. Im Beitrag wird zunächst gefragt, für welches Problem „Reflexion“ eine Lösung darstellt und welche Form der Lösung damit tatsächlich zu erzielen ist. Aufgrund der kritischen Einschätzung des epistemologischen Status von „reflexiv“ gewonnenen Aussagen wird zunächst eine Rahmung für die Lehrer\_innenbildung skizziert, die eine Alternative zur gängigen Figur von Theorie und Praxis darstellt. In dieser alternativen Rahmung werden dann verschiedene Modi von Reflexion unterschieden, die deutlich machen, dass darunter sehr Verschiedenes zu verstehen ist. In der Verschiedenheit wird auch unterschieden, welcher Modus wo erworben werden kann und wo die Stärken der Institutionen der Lehrer\_innenbildung dabei liegen.

**Schlagwörter:** Reflexion, Modi der Reflexion, Praxistheorien, Theorie und Praxis, Einlassung, Distanz



## 1 Einleitung

In einer Lehrveranstaltung, die das erste Praktikum des BA-Studiengangs Kindergarten-/Unterstufe an der Pädagogischen Hochschule FHNW (Schweiz) rahmt, arbeitet der Autor des Beitrags mit der keineswegs neuen Analogie von Arztberuf und Lehrberuf. Studierenden ist klar, dass Ärzte mit einem Röntgengerät, MRT oder EEG über eine Vielzahl spezialisierter Werkzeuge und Methoden für eine professionelle Diagnose verfügen. Ihnen ist auch klar, dass es für den Einsatz dieser Werkzeuge spezialisiertes Wissen, Können und Erfahrung braucht. Plausibel ist weiterhin, dass subjektivistische Sprechakte wie „mir scheint ...“, „ich glaube ...“ oder „für mich ist das ...“ in Arzt-Patienten-Gesprächen eher deplatziert wären. Weniger klar ist die Antwort auf die zugegebenermaßen suggestive Frage nach den spezialisierten Werkzeugen und Methoden von *Lehrpersonen*: Welche Möglichkeiten haben Lehrpersonen, sich der Wirkungen ihres Handelns in Schule und Unterricht nachträglich und in „professioneller“ Weise zu vergewissern?<sup>1</sup> Welche Werkzeuge und Methoden haben Lehrpersonen, über die engagierte Laien wie Eltern systematisch nicht verfügen? Es stellt sich eine gewisse Ratlosigkeit bei den Studierenden ein; dann antwortet eine kluge Studentin: „Reflexion“.

Diese Episode als Ausgangspunkt nehmend, wird im Beitrag theoretisch untersucht, ob und, wenn ja, unter welchen Voraussetzungen und in welcher Art „Reflexion“ ein zentrales Werkzeug professionellen Handelns von Lehrpersonen sein kann. Die Argumentation folgt folgenden Schritten:

In Kapitel 2 wird anhand eines Beispiels untersucht, für welches professionelle Problem „Reflexion“ eigentlich eine – seit inzwischen fast 40 Jahren in der Lehrer\_innenbildung weitgehend konsensfähige – Lösung darstellt. Diese Untersuchung endet mit einem kritischen Befund zum epistemologischen Status dessen, was vielfach als „Reflexion“ in Lehrveranstaltungen und Praktika veranlasst, von Studierenden oft schriftlich alleine verfasst und wenigstens von Zeit zu Zeit von Mitarbeitenden der Hochschulen auch zurückgemeldet wird. In Kapitel 3 wird in Opposition zur geläufigen Figur, „mittels Reflexion Theorie und Praxis zu verbinden“ (vgl. z.B. Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001), eine andere Rahmung für die Lehrer\_innenbildung vorgeschlagen. Sie ist Grundlage dafür, in Kapitel 4 „Reflexion“ unter Anknüpfung an bisherige Differenzierungen nochmals präziser zu fassen. Diese Differenzierung wird im fünften Kapitel dann auch unter der Frage betrachtet, welche der zu unterscheidenden Modi in der institutionalisierten Lehrer\_innenbildung überhaupt instruierbar, lern- und steigerbar sind. Diese Untersuchung kommt zum Schluss, dass Reflexion (nur) als daten- und methodengestützte Analyse das Potenzial von Wissenschaft für die Lehrer\_innenbildung darstellt und damit Studierende auch in ihrem Selbstverständnis als Professionelle zu stärken vermag.

## 2 Für welches Problem ist „Reflexion“ eine Lösung?

Reflexion ist seit 40 Jahren Programm. Donald Schöns „reflective practitioner“ (1983) ist dabei zur Leitfigur avanciert, nach Ansicht des Autors überwiegend zu Unrecht (vgl. Leonhard & Abels, 2017). Die andauernde Konjunktur des Reflexionsparadigmas wirft aber die Frage auf, welches Problem von Lehrpersonen – oder vielleicht auch vor allem der Lehrer\_innenbildung – das Konzept „Reflexion“ löst. Dabei lässt sich aus ganz un-

---

<sup>1</sup> Eine wesentliche Differenz zwischen Arzt und Lehrperson liegt im Gegenstand der Diagnose. Während Krankheit ein Zustand einer Person ist, der in der Gegenwart zu diagnostizieren und zu behandeln ist („Was *ist* los?“), ist Unterricht ein Prozess, der interaktiv volle Aufmerksamkeit und intuitiv-improvisierendes Handeln (Volpert, 2003) braucht, so dass eine umfassende Diagnose als Analyse nur in der Rückwendung auf die Vergangenheit möglich ist („Was *war* los?“).

terschiedlichen theoretischen Perspektiven argumentieren, dass „Reflexion“ den vielleicht etwas hilflosen und aus der Not geborenen Versuch darstellt, eine Lösung für verschiedene miteinander zusammenhängende Probleme zu finden:

- a. Das Intransparenzproblem bezüglich des Kernauftrags von Schule: Auch wenn Unterricht als „Technologie der lernbezogenen Massenhaltung von Menschen“ (Caruso, 2011, S. 24) gekennzeichnet wird, bleibt nicht nur in der Interaktionssituation des Unterrichts selbst weitgehend offen, was Schüler\_innen tatsächlich lernen. Luhmanns Figur der „Intransparenz psychischer Systeme“ macht deutlich, dass unmittelbares Verstehen unmöglich ist (Luhmann, 1984; vgl. auch Forneck, 2015, S. 13). Da sowohl Lern- als auch Bildungsprozesse systematisch intransparent sind, kann die Leistung der Institution nur überaus mittelbar bestimmt und eben gerade nicht gemessen werden. Deshalb: Reflektiere!
- b. Das Komplexitätsproblem in der Schule verstärkt die situative Intransparenz erheblich. Es ist illusorisch, auch nur ansatzweise registrieren zu können, was im Sozialsystem Schulklasse während des Unterrichts simultan vor sich geht. Deshalb: Reflektiere!
- c. Das Kontingenzproblem: Es ist ebenso illusorisch, vollständig absehen zu können, was auch nur im nächsten Moment geschieht. Die damit verbundene konstitutive Ungewissheit begrenzt die Planbarkeit unterrichtlicher Interaktionsprozesse und ermöglicht erst rückblickend und nur unter bestimmten Voraussetzungen die (partielle) Einsicht in das Geschehen. Deshalb: Reflektiere!

Die unmittelbare Plausibilität des Reflexions-Imperativs angesichts der skizzierten Problemlagen dürfte die anhaltende Konjunktur des Paradigmas mit erklären.

Am Beispiel der „Reflexiven Koedukation“ (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995; Schüßler, 1997) lassen sich diese Probleme gut verdeutlichen: Es ist nicht möglich, situationsunabhängig einen „richtigen“ Umgang mit der Differenzkategorie „Gender“ zu beschreiben, weil der Umgang mit jedem Differenzmerkmal in der Pädagogik vor einem konstitutiven Dilemma steht:

„Bildungsprozesse in einem von Differenzen präformierten Kontext (re-)produzieren Ungleichheiten, wenn diese Differenzen nicht erkannt und anerkannt werden. Auf der anderen Seite reproduziert die Anerkennung von Unterschieden in einer doppelten Weise Machtverhältnisse: Die Anerkennung der anderen [...] anerkennt sie als andere, die sie nur in einer hierarchischen Ordnung [...] werden konnten, wodurch paradoxerweise diese hegemoniale Ordnung bekräftigt und bestätigt wird“ (Mecheril & Plößer, 2009, S. 206).

Ungewiss ist zudem, ob ein wie auch immer gearteter Umgang mit diesem Dilemma dann situativ die beabsichtigte Wirkung erzielt.

Welches echte Lösungspotenzial entsteht nun durch „Reflexion“ als programmatische Forderung an die Personen, die bezogen auf Koedukation pädagogisch professionell handeln sollen? Liegt die Lösung (suggestiv gefragt) darin, das, was im Dilemma unvermeidlich getan werden muss, bewusster oder eben „reflektierter“ zu tun? Und was ist im Detail dann damit gemeint?

Dass ein differenziertes Problembewusstsein einen Beitrag dazu leistet, situativ angemessene Lösungen in den verschiedenen Handlungsdimensionen von Lehrpersonen zu finden, steht außer Frage, doch welchen Beitrag kann „Reflexion“ dazu genau leisten? Am Beispiel der reflexiven Koedukation lässt sich die Misere des Reflexionsparadigmas kennzeichnen, die darin besteht, dass der Reflexionsbegriff zum Containerbegriff oder – schlimmer noch – zum „Plastikwort“ (Pörksen, 2011) geworden ist. Die vermeintlich wissenschaftliche Aura des Begriffs erzeugt einen „Bedeutungshof“ (Pörksen, 2011, S. 48) und den Eindruck, dass damit Substanzielles gesagt wäre, ohne dass im Kern klar wäre, was mit dieser Beschreibung jenseits des „professionellen Gestus“ gewonnen wäre.

Mit Donald Schön haben die Begriffe des „reflection-in-action“ und des „reflection-on-action“ Einzug in die Narrative der Lehrer\_innenbildung gehalten, bisweilen noch sekundiert durch ein „reflection-before-action und reflection-beyond-action“ (Edwards, 2017). Die etymologische Präzision des „Zurückwendens“ und damit die eindeutige Beschränkung auf die Vergangenheit ist damit ausgeweitet auf die Gegenwart (in action) und gar noch auf die Zukunft (before action). Diese erhebliche Ausweitung der Bedeutungsmomente erschwert die Verständigung über das tatsächlich Gemeinte, weil damit ja ganz unterschiedliche Formen gedanklicher Auseinandersetzung verbunden sind.

Wenn im naturwissenschaftlichen Unterricht Differenzen zwischen den Geschlechtern zu Ungleichheiten führen, kann das Wissen über die Effekte dazu beitragen, im Prozess der Planung zu überlegen, welches Arrangement diese Effekte in einer konkreten Situation möglichst verhindert. Eine solche diversitätssensible Unterrichtsplanung profitiert durch entsprechende theoretische und empirische Befunde, ist aber bis zu ihrer Realisierung nicht mehr als ein Programm.

In der konkreten Situation der Unterrichtsgestaltung ist davon auszugehen, dass eine Lehrperson ihr geplantes Arrangement (z.B. durch geschlechtergetrennte Gruppeneinteilungen) realisiert und den Verlauf beobachtet. Wenn nicht gerade offen sexistische Wortwechsel zwischen Jungen und Mädchen der Klasse während des Unterrichts deutlich machen, dass Stereotype situativ so wirksam sind, dass sie unmittelbar thematisiert werden sollten, richtet sich die Aufmerksamkeit der Lehrperson vermutlich auf den geplanten Verlauf des Unterrichts und die inhaltliche Arbeit und nicht auf „reflexive Koedukation“.

Im Nachhinein kann dann (passend zur Ursprungsbedeutung des Begriffs „Reflexion“) untersucht werden, welche Hinweise es darauf gibt, dass das geplante gendersensible Arrangement erfolgreich oder wirksam war. Doch wie kann eine solche Untersuchung als „Reflexion“ aussehen?

Im Kontext der Lehrer\_innenbildung gibt es dazu eine Reihe von Formaten, etwa wenn der Unterricht im Rahmen eines Praktikums geplant und gestaltet wurde.<sup>2</sup> Zwei Hauptformen lassen sich unterscheiden: die „Unterrichtsnachbesprechung“ (Futter, 2016; Schnebel, 2011; Schübach, 2007; Staub, Waldis, Futter & Schatzmann, 2014) als Gespräch und die schriftliche Reflexion (Leonhard & Bolle, 2015; Rosenberger, 2017) im Anschluss an den Unterricht.

Bei aller Vielgestaltigkeit innerhalb der beiden Hauptformen stellt sich in der Mehrzahl der Fälle die für akademische Institutionen der Lehrer\_innenbildung zentrale Frage, welchen *epistemologischen Status* derartige rückbezügliche Aussagen systematisch haben können. Welche Geltungsansprüche können getroffene Aussagen erheben? Welcher „objektive“ Erkenntniswert liegt in solchen Situations- und Selbstbezugnahmen und welche diskursiven Anchlüsse sind daran möglich?

Die Ausgangsthese dieses Beitrages besteht darin, alle drei Fragen zunächst negativ zu beantworten. Die oben formulierten Ausgangsbedingungen pädagogischen Handelns Intransparenz, Komplexität und Kontingenz verunmöglichen es, Geltungsansprüche bezüglich Aussagen über eine auch nur wenig zurückliegende Vergangenheit formulieren zu können. Das, was im Nachhinein schriftlich oder mündlich expliziert werden kann, ist Ausdruck subjektiver Interpretationen einer Wahrnehmung, die ihrerseits Ergebnis komplexer situativer und sozialisatorisch erworbener Priming- und Framing-Effekte ist (vgl. Schemer, 2013). Die Ergebnisse einer solchen rückblickenden Auseinandersetzung sind empirisch interessant, weil sich daraus z.B. handlungsleitende Orientierungen bezüglich der thematisierten Gegenstände rekonstruieren lassen. Sie ermöglichen aber nur sehr begrenzte diskursive Bezugnahmen bezüglich ihrer Geltung. In der Rückmeldung

---

<sup>2</sup> Es schiene lohnenswert zu untersuchen, wie erfahrene Lehrpersonen im Berufsalltag – und das heißt, ohne Anwesenheit von Studierenden im Praxissemester – „reflektieren“ und in welchen Formen das geschieht. Als Hypothese kann formuliert werden, dass die Differenz zu den „Reflexionsregimen“ institutionalisierter Lehrer\_innenbildung beachtlich sein dürfte.

zu einer schriftlichen Reflexion kann man die sorgfältige Arbeit anerkennen, eine mangelnde Differenziertheit oder das Fehlen theoretischer Bezugnahmen kritisieren; man kann Entwicklungsfelder kennzeichnen oder schlicht eine Note erteilen. Es ist aber nicht möglich, die Aussagen der Studierenden als unzutreffend o.ä. zu kritisieren, und zwar interessanterweise auch dann, wenn man selbst dabei war. Denn die eigene Wahrnehmung in einer Unterrichtssituation ist durch den „Luxus der Beobachterrolle“ zwar möglicherweise elaborierter, aber in identischer Weise Ergebnis subjektiver Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse.

Zugespielt kann man die These formulieren, dass die sog. wissenschaftliche Lehrer\_innenbildung mit einem undifferenzierten Reflexionspostulat und der Genügsamkeit hinsichtlich ihrer Produkte den eigenen Anspruch erheblich unterbietet und das Potenzial verschenkt, das die Wissenschaft für den Lehrberuf zu bieten hat.

### 3 Lehrer\_innenbildung jenseits von „Theorie und Praxis“

Dass sich Lehrer\_innenbildung „zwischen Theorie und Praxis“ abspielt, ist eine der ältesten narrativen Figuren der Zunft (Neuweg, 2007; Patry, 2014; Schüpbach, 2007; Stadelmann, 2006). Böhm kennzeichnet diese Figur gar als ein „pädagogisches Grundproblem“ (Böhm, 1995). Sie ist deswegen hier bedeutsam, weil „Reflexion“ in dieser polaren Figur das Potenzial zugeschrieben wird, Theorie und Praxis zu verbinden.

Im Folgenden wird in zwei Schritten eine alternative Rahmung konzipiert, die die Polarität des Theorie-Praxis-Problems vermeidet und damit ermöglicht, präziser zu fassen, was Reflexion in der wissenschaftlichen Lehrer\_innenbildung systematisch sein kann.

Die grundsätzliche Veränderung der Rahmung resultiert aus einer kultur- bzw. praxistheoretischen Perspektive (vgl. dazu Leonhard, 2018; Schrittmesser & Hofer, 2012). Statt Lehrer\_innenbildung „zwischen Theorie und Praxis“ zu verorten, ist es aufschlussreich, diese in *zwei Praxen* zu denken, der Praxis einer wissenschaftlichen Hochschule und der Praxis des Berufsfeldes. Schrittmesser und Hofer stellen fest:

„Der eine Zusammenhang stellt auf ein Einüben in berufliches Handeln durch konkretes berufliches Handeln ab; der andere Zusammenhang setzt auf Einüben in eine Forschungs-, Reflexions- und Begründungspraxis. Dennoch erleben Studierende nur die erstere, also das berufsnahes Handeln, als ‚echte Praxis‘ und sie scheinen von der zweiten nur bedingt Nachhaltiges ins spätere Berufsleben mitzunehmen“ (Schrittmesser & Hofer, 2012, S. 142).

Dementsprechend kennzeichnen sie das Phänomen als „culture clash“ (Schrittmesser & Hofer, 2012, S. 142).

Das Potenzial einer solchen Perspektive besteht zunächst in einer Auflösung der Polarität und der Vermeidung einer Hierarchisierung; gleichwohl bleibt eine bestimmbare Differenz zwischen beiden Praxen, denn es gibt differente Logiken oder „Rationalitäten“ (Schedler, 2012, S. 42). Bereits Dewe et al. konstatieren, dass Wissenschaft und (Berufs-)Praxis zwei unterschiedlichen regulativen Ideen folgen, nämlich der regulativen Idee der „Wahrheit“ und der der „Angemessenheit“, und dass eine Profession gerade darin bestehe, beiden regulativen Ideen Geltung zu verschaffen (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992, S. 84). Für die Lehrer\_innenbildung ist diese Rahmung deutlich produktiver als „Theorie und Praxis“, weil sich eindeutig bestimmen lässt, was es in welcher Praxis für die Studierenden „zu holen“ gibt.<sup>3</sup>

Tabelle 1 auf der folgenden Seite stellt die beiden Praxen anhand dreier Kriterien einander gegenüber und markiert, dass diese Unterscheidung auch bezüglich „Reflexion“ bedeutsam ist.

<sup>3</sup> Vgl. dazu ausführlicher Hackl (2014), Leonhard (2018) und Schrittmesser & Hofer (2012).

Table 1: Erfolgskriterien, Verstehen und Reflexion in zwei Praxen (vgl. Dewe et al., 1992)

	<i>Berufspraxis</i>	<i>Wissenschaftspraxis</i>
Erfolgskriterium	Angemessenheit – „what works“	Geltung der Aussage – wie ist es „wirklich“?
Modus des Verstehens	„in action“ situativ und intuitiv (bei Zuhandenheit)	nachträglich, in Ruhe und methodisch kontrolliert
Modus der „Reflexion“	„in action“ (nur bei Unzuhandenheit), „on action“ (als Vorhandenheit) evaluativ und lösungsorientiert	„on action“ (als Vorhandenheit) daten- und methodengestützt

Als weitere heuristische Konzepte wird einerseits auf die oben bereits skizzierten Modi von Schön (1983) zurückgegriffen und andererseits auf die Unterscheidung dreier Modi des „In-der-Welt-Seins“ von Heidegger (1967; vgl. auch Wolff, 2015), auf deren Relevanz im folgenden Abschnitt eingegangen wird.

#### 4 Reflexionsmodi in zwei Praxen

Ausgehend von der Unterscheidung zweier Praxen ist es möglich, für beide Praxen die jeweiligen Reflexionsmodi zu bestimmen und im Anschluss daran die Frage zu beantworten, welche Modi (wenn überhaupt) dort systematisch sinnvoll gelernt und geübt werden können. Die folgende Abbildung verdeutlicht zunächst die vorgeschlagene Systematik im Überblick:

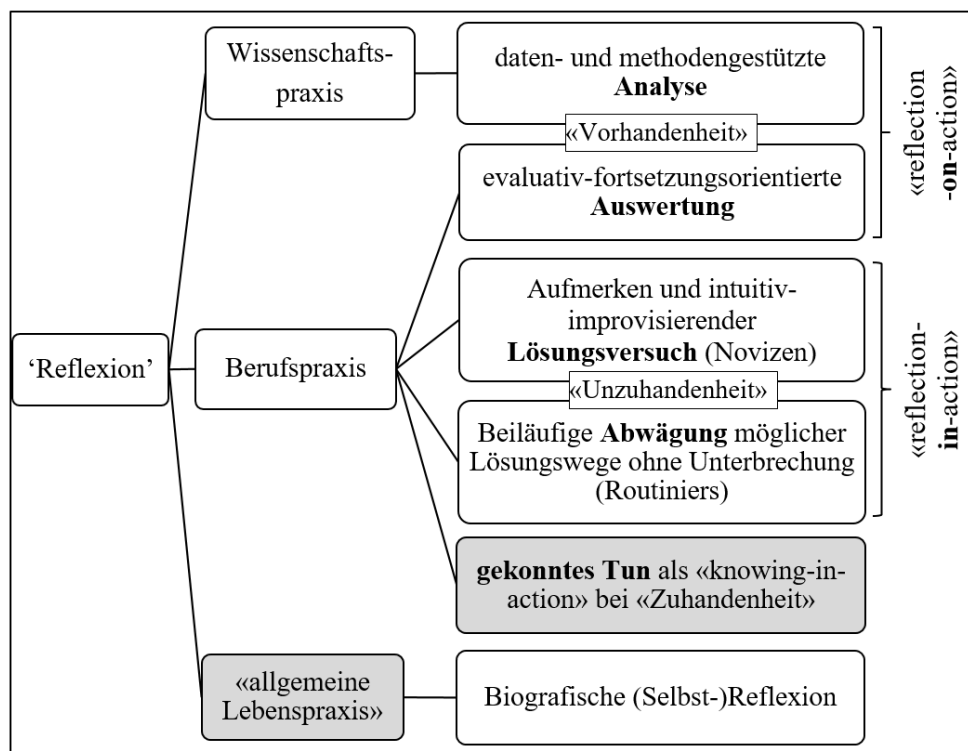


Abbildung 1: Systematik der Praxen und die jeweiligen Reflexionsmodi (eigene Darstellung)

Die Abbildung enthält zwei grau schattierte Textfelder, die in einer gewissen Spannung zum bisher Formulierten stehen. Die „allgemeine Lebenspraxis“ kennzeichnet zunächst eine dritte menschliche Praxis, von der mit Fug und Recht gesagt werden kann, dass sie die beiden anderen Praxen als Referenzsysteme der Lehrer\_innenbildung fundiert. Sie ist hier vorwiegend deshalb aufgeführt, weil es in ihr einen Reflexionsmodus gibt, der Menschen als „*conditio humana*“ (Häcker, 2017, S. 25) unabhängig von (Aus)Bildungsfragen als Möglichkeit zur individuellen Standortbestimmung und zur Vergewisserung von Sinn und Bedeutung des Daseins zur Verfügung steht; sie ermöglicht eine funktionale Verortung in der eigenen Kultur.

Die jüngsten Arbeiten von Helsper zum Habitus von Lehrpersonen weisen darauf hin, dass die (bildungs-)biographische (Selbst-)Reflexion für die Entwicklung eines professionellen Habitus von zentraler Bedeutung ist (Helsper, 2018a, 2018b). Das spricht dafür, diesen Reflexionsmodus in der Lehrer\_innenbildung zu berücksichtigen bzw. aktiv zu fördern. Inwieweit dies allerdings jenseits methodisch plausibler Strukturierungen (vgl. Gudjons, Wagener-Gudjons & Pieper, 2008; Ruhe, 2014) eine Form der Auseinandersetzung ist, für die wissenschaftliche Hochschulen prädestiniert wären, ist aus Sicht des Autors eine offene Frage. Sie ist mit der Frage nach dem epistemologischen Status der Ergebnisse einer solchen Biographiearbeit verbunden (vgl. Kap. 2). Das zweite grau schattierte Textfeld ist insofern „falsch“, als der dabei beschriebene Modus gerade *keine* Reflexion darstellt. Im gekonnten Tun, das nicht nur in der beruflichen Praxis das Gros der Performanz ausmacht, ist uns das „Zeug [...] hierbei in jedem Falle zuhanden“ (Heidegger, 1967, S. 73). Reflexion ist damit obsolet, die Sache läuft ja. Schön kennzeichnet diesen Modus daher auch als „*knowing-in-action*“ (Schön, 1983, S. 50f.).

Reflexion im üblichen Sinne setzt (wenn überhaupt<sup>4</sup>) erst dann ein, wenn Menschen in den Modus der Unzuhandenheit kommen. Unzuhandenheit beschreibt die Störung der Zuhandenheit, den Moment der Irritation und des Stockens im bisher unthematischen Fluss der (beruflichen) Praxis. Das ist jedoch nur so zu verstehen, „dass sich die Welt in diesem Moment meldet, ohne dabei ausdrücklich und unmittelbar ihren Charakter zu offenbaren“ (Wolff, 2015, S. 246). Man stellt fest, dass es ein Problem gibt, ohne zugleich bereits zu wissen, was das Problem ist. In diesem Moment von Unzuhandenheit sind verschiedene Differenzierungen bedeutsam, und zwar bezüglich der situativen Bedingungen und des Grades der routinierten Könnerschaft der Person, die die Unzuhandenheit erfährt.

Die Eingabe einer PIN am Geldautomaten ist ein Beispiel häufiger Routine, und doch funktioniert es bisweilen nicht wie erwartet. Die übliche Reaktion auf ein solches Erleben von Unzuhandenheit ist die schlichte Wiederholung (mit erst leichter, bei weiteren Versuchen zunehmend gesteigerter Aufmerksamkeit auf die sonst routiniert ausgeführte Aktivität sowie einer mit jedem Fehlversuch zunehmenden Irritation). Schön kennzeichnet das bekanntermassen als „*reflection-in-action*“ (Schön, 1983, S. 128f.). Es lohnt sich, die verschiedenen Szenarien der Interaktion mit dem technischen System des Geldautomaten weiterzudenken. Denn gelingt die Eingabe der richtigen PIN, verschwindet die Situationsaufmerksamkeit wieder im Modus der Zuhandenheit. Wird hingegen die Karte eingezogen, wird aus der Irritation von Unzuhandenheit manifeste *Vorhandenheit* (Heidegger, 1967, S. 74); die Problematik zwingt mich zu expliziter Auseinandersetzung mit der Situation und dem Nachdenken darüber, was „falsch“ lief (Habe ich wirklich dreimal die falsche PIN eingegeben? Wie lautet sie nochmal, wo habe ich sie aufbewahrt, um das prüfen zu können und – werde ich langsam vergesslich?). Damit ist aber in der Schönschen Terminologie zugleich der Übergang vom „*reflection-in-action*“ zum „*reflection-on-action*“ verbunden.

Was in der Interaktion mit einem technischen System (und deshalb zumeist eindeutigen Feedback) einfach zu beschreiben ist, verkompliziert sich in Sozialsystemen wie

---

<sup>4</sup> Es ist eine definitorische Frage, ob es sinnvoll ist, das Aufmerken angesichts einer überraschenden oder erwartungswidrigen Begebenheit bereits als Reflexion zu kennzeichnen.

einer Schulklasse doppelt. Zum einen meldet sich die Welt in diesem Kontext deutlich vielfältiger und zugleich weniger eindeutig;<sup>5</sup> zum anderen kommt es sehr darauf an, wer vor der Klasse steht. Mit der in der Abbildung gekennzeichneten Unterscheidung von Novize und Routinier wird eine Differenzierung vorgenommen, die nach Ansicht des Autors darüber entscheidet, welche Möglichkeiten der „reflection-in-action“ zur Verfügung stehen: Der Routinier vermag interaktionsbegleitend abzuwägen, welche Alternative er angesichts einer situativen Wahrnehmung von Irritation oder Änderungsbedarf wählt, um den Unterrichtsgang positiv zu beeinflussen. Die Aufmerksamkeit von Novizen wie Studierenden im Praktikum hingegen ist vollumfänglich mit der Aufrechterhaltung des Unterrichtsganges, der Antizipation des nächsten geplanten Schrittes und der Irritation über ein kontingentes Ereignis beansprucht, so dass ein interaktionsbegleitendes Abwägen möglicher Alternativen eher unwahrscheinlich ist. In beiden Fällen ist jedoch als Gemeinsamkeit festzuhalten, dass sich interaktionsbegleitende Überlegungen auf die *Lösung* der in die Krise geratenen Handlungsanforderungen beziehen. Der *Fortgang* eines beabsichtigten Unterrichtsverlaufs orientiert das Denken und Handeln der Lehrperson; ein erfahrungsfundiertes Repertoire erleichtert die adaptive Justierung des eigenen Handelns entsprechend der interpretierend als bedeutsam identifizierten Ereignisse.

Deutlich davon zu unterscheiden ist der vierte Modus in der beruflichen Praxis, der mit „evaluativ-fortsetzungsorientierte Auswertung“ gefasst wurde. Er ist zunächst durch Handlungsentlastung gekennzeichnet und von Schön als „reflection-on-action“ (1983, S. 275) benannt worden. Erst in diesem Modus, mit Heidegger auch als „Vorhandenheit“ (1967, S. 75) beschrieben, besteht die Möglichkeit der sprachlichen Artikulation und expliziten Hinwendung zu etwas, z.B. den vorgängigen Unterricht. Diese explizite Rückschau auf Unterricht ist aber in der beruflichen Praxis auf ganz andere Aspekte fokussiert als in der Wissenschaftspraxis. Untersuchungen zu Unterrichtsnachbesprechungen im Praktikum (Schübach, 2007; Staub et al., 2014) kommen zum Befund, dass diese entgegen der damit verbundenen Programmatik gerade nicht die „Nahtstelle von Theorie und Praxis“ sind, was mit einer gewissen Enttäuschung zur Kenntnis genommen wird. Die Enttäuschung, dass sich die programmatische Erwartung theoretisch vertiefter Reflexion nicht realisiert, verdeckt aber ein empirisch interessantes Phänomen: Handlungsentlastete Reflexion in der beruflichen Praxis scheint die theoretische Rahmung schlicht nicht zu brauchen, sondern ist in der Lage, die für die Fortsetzung des Unterrichts notwendigen Einsichten auch ohne wissenschaftliche Theorie zu erzielen. Die Evaluation des Verlaufs liefert trotz des prekären epistemologischen Status dessen, was durch die Rückschau gewonnen werden kann, offensichtlich genügend Hinweise auf das Ausmaß der Notwendigkeit, am Unterricht etwas zu ändern. Wenn es „geklappt“ hat, kann man beruhigt fortfahren wie bisher.

Die vorgängig getroffene Unterscheidung zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis macht nun deutlich, dass es eine zweite Form des „reflection-on-action“ gibt, die sich nochmals fundamental von der eben skizzierten Form unterscheidet. Die „daten- und methodengestützte Analyse“ von Unterricht ist der Modus, in dem mit viel mehr Zeitbedarf und methodischer Strenge in erster Linie deskriptive Aussagen über ein empirisches Datum, wie einen Videoausschnitt oder ein Transkript, getroffen werden.<sup>6</sup> Folgt man den Regeln dieser Kunst, gelingt es mit entsprechender Übung Aussagen zu treffen, die Geltung beanspruchen können, was eine bedeutsame Differenz zum vorgängig dargestellten Modus in der Berufspraxis darstellt.

---

<sup>5</sup> Die zur Verfügung stehenden Informationen wie „fragende Gesichter“ oder „Unruhe“ sind analoge, also höchst graduelle Phänomene, deren Schwellenwert für die Beimessung von Bedeutung und damit bewusste Wahrnehmung zudem individuell und situativ unterschiedlich ist.

<sup>6</sup> Eine sog. empirische Unterrichtsforschung, die ein empirisches Datum mittels Ratingverfahren an normativen Vorstellungen „guten Unterrichts“ zu messen versucht, vergibt in dieser Prozedur gerade die Chance, die situations- und fallstrukturierte empirische Realität von Lehrpersonen vertieft zu verstehen, wenn sie empirische Daten unter vorgegebene Kategorien subsumiert.



Die vorgenommene Unterscheidung von fünf Modi der Reflexion kann als unterkomplex kritisiert werden. Insbesondere die Reflexion der eigenen Wissenschaftspraxis (wie die Wahl des methodischen Zugangs, die Gestaltung der Forschungsbeziehung etc.) wäre sicher zu ergänzen; auch die kritische Auseinandersetzung mit Theorien und deren Reichweite wäre als nicht-empirischer Reflexionsmodus und „Wissenschaftspraxis“ zu beschreiben; beide werden im Beitrag aber nicht vertieft.

## 5 Instruierbarkeit der verschiedenen Modi

Die oben entwickelte Systematik von Reflexionsmodi vermag zunächst zu beschreiben, welcher Modus wo und in welcher Ausprägung erwartbar ist. Bedeutsam für den Kontext der Lehrer\_innenbildung ist aber auch die Untersuchung, welche der Modi einerseits überhaupt instruierbar, also mit dem Ziel der Steigerung explizierbar, formalisierbar und didaktisierbar sind. Andererseits ist zu fragen, welcher Modus zudem als *hochschuladäquat* zu kennzeichnen wäre. Damit ist deskriptiv die Frage verbunden, welchen Modus man systematisch an einer *Hochschule* erwerben kann (Ist die Hochschule der richtige Ort dafür?), präskriptiv hingegen die Prüfung, ob der Modus in der „Kernkompetenz“ einer Hochschule liegt. Für welchen Modus ist die Hochschule prädestiniert, weil man die dafür erforderlichen Fähigkeiten expertenhaft dort und vor allem dort erwerben kann?

Auch hier werden die Modi zunächst tabellarisch dargestellt, um sie im Anschluss daran zu elaborieren.

*Tabelle 2:* Modi der Reflexion und deren Instruierbarkeit

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

Mit der Übersicht wird die pointierte These vertreten, dass die daten- und methodengestützte Analyse (z.B. von Unterricht, aber auch eines dokumentierten Elterngesprächs)

der einzige „Reflexions“-Modus ist, für den Hochschulen einen Alleinvertretungsanspruch geltend machen können. Vor allem dort lässt sich lernen, wie Erkenntnis entwickelt werden kann und muss, die Geltung beanspruchen kann. Dort ist der systematisch richtige Ort, um den potenziellen Gewinn an Systematik, Geltungsanspruch und Rationalität zu erfahren (vgl. Gruschka, 2009), der auch dazu geeignet ist, zur Herausbildung eines professionellen Habitus und damit zur Stärkung der Person beizutragen, die später Generationen von Schüler\_innen unterrichtet und bezüglich ihres Handelns begründungspflichtig ist (vgl. Helsper, 2001).

Vor dem Hintergrund dieser Positionierung ist im Folgenden zu begründen, warum die anderen Modi nicht oder nur begrenzt an der Hochschule zu erwerben bzw. zu steigern sind.

Die *evaluativ-fortsetzungsorientierte Auswertung*, die oben als Modus der beruflichen Praxis gekennzeichnet wurde, vorgängiges (Unterrichts-)Handeln auszuwerten, ist an der Hochschule zwar strukturierbar, indem z.B. Leitfragen zur „Unterrichtsauswertung“ formuliert werden (z.B. Vergleich zwischen Planung und tatsächlichem Verlauf, Hinweise darauf, dass Schüler\_innen die formulierten Ziele erreicht haben, Hinweise darauf, welche Schüler\_innen in den folgenden Unterrichtsstunden besondere Unterstützung benötigen etc.), die als Auftrag der Hochschule dann im Anschluss an einen Praktikumstag bearbeitet werden sollen. Dieses Vorgehen mag operativ hilfreich sein und den Blick auf bestimmte Aspekte lenken, die ohne eine solche Strukturierung nicht thematisiert würden; das Potenzial wissenschaftlicher Systematik und Methoden wird damit aber nicht ausgeschöpft.

Die beiden Modi situativer „Reflexion“ anlässlich der Erfahrung von Unzuhandenheit in der beruflichen Praxis entziehen sich systematisch der Instruierbarkeit – dies allein dadurch, dass sich der Modus schon durch die Thematisierung der Unzuhandenheit wandelt,<sup>7</sup> die immer eine Unterbrechung des Handlungsflusses ist und damit den Wechsel von der Unzuhandenheit zur Vorhandenheit mit sich bringt. Wenn ein\_e Student\_in im Praktikum merkt, dass etwas anders läuft als geplant, ist ihr bzw. ihm situativ nicht von außen „zu helfen“, ohne die Situation zu unterbrechen.

*Gekonntes Tun* bedarf (obwohl eben gerade „areflexiv“) der etwas vertieften Betrachtung. Auf den ersten Blick kann die Hochschule dazu wenig beitragen. Wie man berufspraktischen Herausforderungen situativ angemessen begegnet, ist zum einen grundsätzlich nicht vollständig instruierbar, weil die Regeln, nach denen ein empirisches Handeln aus der Beobachterperspektive beschrieben und dann als Wissen vermittelt werden könnte, nicht die generativen Regeln sind, die das Handeln beim Akteur strukturieren (vgl. Neuweg, 2018, S. 215ff.). Sie sind auch deshalb nicht instruierbar, weil Situationen vorab nicht vollständig zu antizipieren sind. Zudem kann argumentiert werden, dass der Erwerb von Könnerschaft an die „Teilnehmerschaft“ (Schmidt, 2012, S. 218) in der jeweiligen Praxis geknüpft ist, weil nur die Teilnahme an derselben ermöglicht, im Mit-Tun bei Könnern\_innen die situativen Relevanzen zu erfahren. Die Idee, an einer Hochschule vermitteln zu können, wie berufspraktisch richtig, situationsadäquat und -sensitiv zu handeln wäre, muss also verworfen werden.

Auf den zweiten Blick kann aber argumentiert werden, dass auch an der Hochschule erworbenes Wissen in der beruflichen Praxis relevant werden kann, etwa wenn theoretische Konzepte der Hochschule situativ andere Wahrnehmungen und Rahmungen ermöglichen. Voraussetzung dafür ist jedoch deren Inkorporierung, was einen fundamental anderen Status des Wissens markiert als der Wissenserwerb mit dem Ziel, dieses für eine Prüfung wieder abzurufen. Doch was Studierenden als Orientierung zu Eigen geworden ist, weil es für sie subjektive Bedeutsamkeit erlangt hat, kann auch handlungsleitend werden (vgl. Bohnsack, 2013). Die z.B. in hochschulischen Fallrekonstruktionen zu er-

---

<sup>7</sup> Es scheint auch nicht ausgemacht, ob Momente der Unzuhandenheit von außen eindeutig zu bestimmen wären.

werbende Erfahrung, dass empirisch feststellbare Verläufe Selektionen von grundsätzlich mehreren Optionen darstellen, kann konkretes Handeln in der beruflichen Praxis zwar nicht instruieren, wohl aber fundieren. „Die Bildung einer fallrekonstruktiven Kompetenz [legt] die Grundlage für ein intuitives, unter Praxiszwängen mögliches, abgekürztes Fallverstehen“ (Helsper, 2001, S. 15); zumindest ist dies die Wirkungshoffnung, mit der zugleich die Verbindung zwischen dem *gekonnten Tun* und der *daten- und methodengestützten Analyse* als Reflexionsmodus markiert ist.

Betrachtet man als letzten hier postulierten Modus die *biografische (Selbst-)Reflexion*, kann auch unter Rückgriff auf die Habitus­theorie Bourdieus argumentiert werden, dass es „auch eines reflexiven selbstbezüglich-biografischen Wissens, also der selbstreflexiven Arbeit am Lehrerhabitus“ bedarf (Helsper, 2001, S. 15). Die Zielperspektive ist dabei klar zu umreißen: „Die durch Bildungsprozesse erfolgende sukzessive Herausbildung eines professionalisierten Lehrerhabitus führt damit notwendigerweise zu einer Veränderung des eigen erworbenen Habitus, der nun – in einem reflexiven Licht – zu einem Habitus wird, *der man nicht mehr ist, sondern den man hat*“ (Helsper, 2018a, S. 131f.; Hervorh. T.L.). Das spricht dafür, diesen Reflexionsmodus in der Lehrer\_innenbildung zu berücksichtigen bzw. aktiv zu fördern. Skepsis besteht aber gegenüber einer lehrerbildnerischen Praxis, die alle Studierenden zu Studienbeginn verpflichtet, (mit durchaus unterschiedlichen und kreativen Methoden) die eigene Bildungsbiografie zu formulieren oder zu illustrieren. Aussichtsreicher und relevanter für Studierende scheint, in gemeinsamen Fallrekonstruktionen die von Studierenden eingebrachten Deutungen, Lesarten oder die gedankenexperimentell entwickelten Anschlussoptionen auch als Ausdruck habitueller Orientierung zu thematisieren. Ein zweites Moment entsteht in der Begleitung von Praktika, in denen der studentische Habitus die Arbeit mit den Schüler\_innen in spezifischer Weise strukturiert und damit in den Praktiken ansatzweise beobachtbar wird. Die daten- und methodengestützte Analyse dieser Umgangsweisen unter der Fokussierung auf die habituelle Fundierung des Dokumentierten scheint wiederum der hochschuladäquate Modus der Bezugnahme.

## 6 Zusammenfassung und Ausblick

Dass „Reflexion“ eine Bedeutung für die Lehrer\_innenbildung hat, ist weitgehend unbestritten, dass „Reflexion“ als „veranlasst“ (Häcker, 2017, S. 27) und schriftliche Auseinandersetzung bei Studierenden nicht beliebt ist, wohl auch (vgl. z.B. Wyss, 2013). Der Autor vertritt die Position, dass dies auch an der Diffusität der Begriffsverwendung liegt, und hat daher im Beitrag einen Vorschlag zur Differenzierung unterschiedlicher Modi vorgelegt, der hilft, je nach Kontext deutlich präziser zu entscheiden, ob und, wenn ja, welche Reflexionsanforderungen an Studierende zu stellen sind.

Neben der Unterscheidung verschiedener Modi hat der Differenzierungsvorschlag zwei weitere Vorteile. Zum einen entlastet er beide Praxen von Erwartungen, die nur zu gegenseitigen Defizitdiagnosen führen und eine Gegnerschaft befeuern, wo wechselseitige Anerkennung erforderlich wäre: Weder muss die berufliche Praxis dafür sorgen, dass sie elaborierte Theoriebezüge herstellt, noch muss die Wissenschaftspraxis „bewährte Lösungen“ bereitstellen.

Zum anderen ermöglicht die Differenzierung den lehrer\_innenbildenden Institutionen, solide zu argumentieren, dass es nicht *den einen* Praxisbezug gibt, der von Studierenden – und auch der Bildungspolitik – in ebenso diffuser (Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018) wie vehementer Weise eingefordert wird, sondern dass es verschiedene Formen von Praxisbezügen gibt, die in der jeweiligen Praxis relevant sind. Dabei wird es eine Aufgabe der Hochschulen und Universitäten sein, Studierenden schon zu Beginn des Studiums deutlich zu machen, welchen Gewinn diese durch die Einlassung auf und die Teilnahme an Wissenschaftspraxis haben. Die selbstbewusste, emphatische und ebenso bescheidene Einführung in die Chancen und Grenzen von Reflexion als datengestütztem

methodisierten Blick stünde den Institutionen der Lehrer\_innenbildung ebenso gut wie die Anerkennung des studentischen Bedürfnisses, berufliche Praxis nicht nur zu beobachten und zu analysieren, sondern sich darin auch zu erproben und den Eindruck bekommen zu können, man könne sich darin auch bewähren. Der Impact der Hochschulaktivitäten ist als umso höher anzunehmen, je klarer die Institutionen machen können, was Reflexion wo bedeutet.

## Literatur und Internetquellen

- Böhm, W. (1995). *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_10)
- Caruso, M. (2011). Lernbezogene Menschenhaltung. (Schul-)Unterricht als Kommunikationsform. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 24–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8_5)
- Edwards, S.L. (2017). Reflecting Differently. New Dimensions: Reflection-before-Action and Reflection-beyond-Action. *International Practice Development Journal*, 7 (1), 1–15. <https://doi.org/10.19043/ipdj.71.002>
- Faulstich-Wieland, H., & Horstkemper, M. (1995). „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ – Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-92520-6>
- Forneck, H.J. (2015). Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Berufspraxis. Anmerkungen zu einem vielfach missverstandenen Verhältnis. In K. Kraus (Hrsg.), *Bildung von Lehrerinnen und Lehrern. Herausforderungen in Schule, Hochschule und Gesellschaft* (S. 11–25). Opladen et al.: Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzpvj.4>
- Futter, K. (2016). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Dissertation Universität Zürich. Zürich: Universität.
- Gruschka, A. (2009). Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf? Hoffnungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten. *Pädagogische Korrespondenz*, 40, 25–43.
- Gudjons, H., Wagener-Gudjons, B., & Pieper, M. (2008). *Auf meinen Spuren. Übungen zur Biographiearbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackl, B. (2014). Praxis der Theorie und Theorie der Praxis. Die Rekonstruktion von Unterrichtsszenen als Medium der Vermittlung von Wissenschaft und didaktischem Handeln. In I. Schrittemer, I. Malmberg, R. Mateus-Berr & M. Steger (Hrsg.), *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der Lehrerbildung* (S. 51–68). Wien: new academic press.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heidegger, M. (1967). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer.

- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, (3), 7–15.
- Helsper, W. (2018a). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6)
- Helsper, W. (2018b). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerverprofessionalität. In T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410600523>
- Leonhard, T. (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Friedrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven, Bd. 10* (S. 11–26). Münster: LIT.
- Leonhard, T., & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T., & Bolle, R. (2015). Wenn Studierende reflektieren sollen: Portfolioarbeit und der Anspruch der Reflexion. In R. Bolle (Hrsg.), *Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen* (S. 31–46). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mecheril, P., & Plößer, M. (2009). Differenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194–208). Weinheim: Beltz.
- Neuweg, G.H. (2007). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 12, 1–14.
- Neuweg, G.H. (2018). *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. Münster & New York: Waxmann.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster et al.: Waxmann.
- Pörksen, U. (2011). *Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rosenberger, K. (2017). Schreibend reflektieren: Zur Praxis institutionalisierter Reflexionstexte in der Lehramtsausbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 190–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ruhe, H.G. (2014). *Praxishandbuch Biografiearbeit. Methoden, Themen und Felder*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schedler, K. (2012). Multirationales Management. Ansätze eines relativistischen Umgangs mit Rationalitäten in Organisationen. *dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, 5 (2), 361–376.
- Schmer, C. (2013). Priming, Framing, Stereotype. In W. Schweiger & A. Fahr (Hrsg.), *Handbuch Medienwirkungsforschung* (S. 153–169). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18967-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18967-3_7)

- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schnebel, S. (2011). Gespräche über Unterricht als Teil der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5 (2), 98–110.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schrittesser, I., & Hofer, M. (2012). Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte ... In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung: Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 141–154). Münster: Waxmann.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?* Bern: Haupt.
- Schüßler, I. (Hrsg.). (1997). *Koedukation auf dem Prüfstand. Ein Modellprojekt zur Sensibilisierung zukünftiger LehrerInnen für eine reflexive Koedukation*. Kaiserslautern: Universität, Fachgebiet Pädagogik.
- Stadelmann, M. (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I*. Bern: Haupt.
- Staub, F., Waldis, M., Futter, K., & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335–358). Münster et al.: Waxmann.
- Volpert, W. (2003). *Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie* (3., vollst. überarb. Aufl.). Sottrum: Artefact Verlag Weber.
- Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>
- Wolff, S. (2015). Wie kommt die Praxis zu ihrer Theorie? Über einige Merkmale praxissensibler Sozialforschung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 234–259). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Leonhard, T. (2020). Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer\_innenbildung. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 3 (2), 14–28. <https://doi.org/10.4119/hlz-2482>

Eingereicht: 29.04.2019 / Angenommen: 20.06.2019 / Online verfügbar: 28.01.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor\_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** Reflection in Two Kinds of Practice. Necessary Differentiations Regarding the Unquestioned Agreement on Reflective Teacher Education

**Abstract:** It seems to be a broad and unquestioned agreement, that “reflection” is something important in teacher education programs. In this contribution, we challenge this view by asking for what kind of problems reflection may offer an answer. We also ask if “reflection” is an answer, which is a. epistemologically convincing and b. something, which academic institutions can deal with in an expert way. Due to the critical valuation of these questions, we suggest a framework for teacher education programs beyond “theory and practice”. In the “new” framework, we discriminate different modes of reflection. The discrimination illustrates, that “reflection” is a container for very different ways of thinking. In this clarified diversity, it is possible to describe where these modes of “reflection” can (only) be learned. It becomes very clear, what kind of reflection academic institutions can offer as experts.

**Keywords:** reflection, modes of reflection, praxeology, theory and practice, involvement, alienation