

Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung?

Zur Einführung in das Themenheft

Kathrin te Poel^{1,*} & Martin Heinrich^{2,*}

¹ Universität Bielefeld

² Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld

* Kontakt: Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

kathrin.te_poel@uni-bielefeld.de, martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Abstract: Die aktuelle wissenschaftliche Debatte über die Bedeutung von Reflexion für Professionalisierungsprozesse (angehender) Lehrpersonen ist durch Ambivalenzen von Positionen und Forschungsbefunden geprägt, die sich mit zunehmender Expansion von Formaten der Praxisreflexion potenzieren. Gleichzeitig differenzieren sich gezielt initiierte Reflexionsformate in den unterschiedlichen Phasen und Fächern der Lehrer_innenbildung fundiert weiter aus. Einblick gebend in diese aktuellen Entwicklungen, Befunde und Diskurstendenzen wirft das Themenheft die Frage nach dem Verhältnis von Reflexion und Professionalisierung in der Lehrer_innenbildung erneut als Frage auf und macht aktuelle lehr- wie beratungsorientierte Reflexionskonzepte, -methoden und -materialien aus Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zugänglich. Die Zusammenstellung der professionstheoretisch wie forschungsmethodologisch und -methodisch unterschiedlich akzentuierten Beiträge soll ebenso neue Impulse für multiparadigmatisch (vgl. Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Strebblow, 2019) zu diskutierende Fragen, Herausforderungen und Möglichkeiten stiften wie Impulse für die Diskussion von Fragen, Herausforderungen und Möglichkeiten geben, die mit jeweils spezifischen forschungsmethodischen Zugangsweisen und professionstheoretischen Verortungen verbunden sind.

Schlüsselwörter: Reflexion, Professionalisierung Praxisreflexion, Lehrer_innenbildung



© 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>

1 (Praxis-)Reflexion im Lehramtsstudium als ambivalentes und sich ausdifferenzierendes Feld

Das vorliegende Themenheft knüpft an die in erziehungswissenschaftlichen Kreisen noch immer hochgradig aktuelle Debatte um den Stellenwert von Reflexion in der Lehrer_innenbildung an. Diese inzwischen etwa 40 Jahre währende Debatte (vgl. Berndt, Häcker & Leonhard, 2017b, S. 11) zeichnet sich durch eine in den letzten Jahren zunehmende Ambivalenz der Positionen und Forschungsbefunde hinsichtlich der Möglichkeiten und Unmöglichkeiten der Initiierung und Beforschung von Reflexion(sprozessen) aus, der ein wahrnehmbar größer werdendes Angebot gezielt entwickelter und vielfältiger werdender Reflexionsformate und -bezugspunkte insbesondere in der hochschulischen lehrerbildenden Lehre und Beratung unmittelbar gegenübersteht.

So gelten Prozesse der Professionalisierung angehender Lehrer_innen zweifelsfrei als unlösbar mit Prozessen der pädagogischen Reflexion verbunden (vgl. bspw. Reh, 2004, S. 369; Berndt & Häcker, 2017, S. 240, 251; Häcker, 2017, S. 21), und ein professioneller Lehrer_innenhabitus wird immer auch gedacht als ein reflektierter Habitus (vgl. Helsper, 2018, S. 131). Reflexionsformate werden nicht nur hinsichtlich des Settings, der Anzahl und der Rolle der an der Reflexion beteiligten Akteur_innen variiert, indem Studierende bspw. gemeinsam als kollegiale Peers (vgl. bspw. Greiten, 2019; Göbel & Gösch, 2019; Valdorf & Streblov, 2019) oder aber kooperativ mit Mentor_innen in Schulen (vgl. bspw. Führer & Heller, 2018), in lehrveranstaltungsbegleitenden Gruppensupervisionen mit einer oder einem Supervisor_in (vgl. bspw. Heinrich & Klenner, 2020) oder in Settings begleitender Einzelfallarbeit (vgl. bspw. te Poel, 2018) reflektieren. Sie werden auch hinsichtlich des Zugangs variiert, bspw. durch die Entwicklung digitaler Reflexionsformate (vgl. bspw. Lerner, Mayr & Nieskens, 2017; Hornung, Czubatinski, Andersen & Kirsch, 2019) und – je nach Ziel und Funktion der Reflexion – hinsichtlich des als Reflexionsveranlassung fungierenden Gegenstandes oder Mittels, wie bspw. Unterrichtsvideos (vgl. bspw. Herzmann, Artmann & Wichelmann, 2017), Schreibübungen (vgl. Rosenberger, 2017), kasuistische Fallarbeit (vgl. bspw. Kunze, 2017; te Poel, 2019), Struktur-Lege-Bilder (Berndt & Häcker, 2017; te Poel, 2018) oder je eigene schulische Praxiserfahrungen (vgl. bspw. te Poel & Heinrich, 2018; te Poel, 2018; Gutzwiller-Helfenfinger, Aepli & Lötscher, 2017). Zum Reflexionsgegenstand werden dabei sowohl beobachtete Geschehnisse als auch das eigene Handeln im Kontext Schule und nicht zuletzt persönliche schulisch-biographische Erfahrungen und Erinnerungen. Diese vielfältiger werdenden Entwicklungen ziehen auf theoretischer Ebene ebenso umfangreicher werdende Bemühungen um Systematisierung dieser Angebote nach sich (bspw. Hummrich, 2016; Kunze, 2018).

Gleichzeitig wird der Begriff *Reflexion* als im Diskurs bisher noch nicht hinreichend konkret bestimmt (vgl. Berndt & Häcker, 2017, S. 252) und damit einhergehend als inkonsistent in seiner Verwendung kritisiert (vgl. Häcker, 2017, S. 31), und es werden die Annahme einer Steigerbarkeit der Reflexionsfähigkeit als Fähigkeit an sich, losgelöst von den jeweils zu reflektierenden Sachverhalten, wie auch eine forschungsmethodische Erfassbarkeit von Reflexion – jenseits von Perspektiven auf Reflexion – immer stärker in Zweifel gezogen (vgl. bspw. Häcker, 2019, S. 88).

Potenziert werden die Ambivalenzen in der Debatte infolge zunehmender Expansionen des Formats der Praxisreflexion in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung. Diese stellen in ihrer curricularen Verortung (vgl. Heinrich, Valdorf & Streblov, 2018) eine Resonanz auf bildungspolitische Forderungen nach einer größeren Praxisnähe in dieser Phase (vgl. Heinrich & te Poel, 2020) dar. Die Reflexion jeweils eigener Schulpraxis erfordert mit Blick auf die Professionalisierung angehender Lehrpersonen die Auseinandersetzung mit und Klärung von weiteren, ggf. neu akzentuierten Fragen wie bspw. die Klärung der Frage nach Angemessenheit und Überforderung bzw. nach möglichen Destabilisierungseffekten (siehe bspw. Heinrich & Klenner, 2020) von praxisreflexiven

Anforderungen in einer frühen Phase der Lehrer_innenbildung sowie die Frage nach Möglichkeiten der Vermeidung solcher Effekte. Eng damit verknüpft sind hochschuldidaktisch relevante und zu diskutierende Fragen nach den konkreten Zielen von Praxisreflexion, nach Kondensierungsformen von Praxiserfahrungen und nach hochschul- oder aber den jeweiligen Professionalisierungsphasen der angehenden Lehrpersonen adäquaten reflexiven Zugängen zu diesen Erfahrungen.

Gleichzeitig potenzieren sich mit dem Format der Praxisreflexion die Ambivalenzen in der Debatte um Reflexion in der Lehrer_innenbildung, wenn darüber grundlegende Fragen des Verhältnisses von Theorie und Praxis oder des Zusammenspiels von erster und zweiter Phase der Lehrer_innenbildung (erneut) kontrovers Eingang in den Diskurs finden. Gemeinsam mit neuen Formen der institutionenübergreifenden Kooperationen zwischen unterschiedlichen an der Lehrer_innenbildung beteiligten Akteur_innen und Versuchen, Theorie und Praxis auf vielfältige Weisen zu verknüpfen, entstehen auch neue latente oder bewusste Abgrenzungstendenzen (vgl. te Poel & Heinrich, 2020, unter anderem unter Rückgriff auf Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018), die es zu diskutieren gilt.

Wir haben die aktuellen Entwicklungen und Ambivalenzen der Debatte zum Anlass genommen, um mit diesem Themenheft nunmehr drei Jahre nach dem Erscheinen des letzten umfangreichen Herausgeberwerkes zur Thematik der Reflexion in der Lehrer_innenbildung (Berndt, Häcker & Leonhard, 2017) die Frage nach dem Verhältnis von Reflexion und Professionalisierung in der Lehrer_innenbildung erneut als Frage aufzuwerfen. Gleichsam möchten wir eine Möglichkeit bieten, lehr- wie beratungsorientierte Reflexionskonzepte, -methoden und -materialien für die Lehrer_innenbildung aus Fachdidaktik und Bildungswissenschaften ebenso zugänglich zu machen wie neue empirische Befunde und theoretische Anknüpfungspunkte. Dem Format der Praxisreflexion, das auch einen Schwerpunkt der Teilprojekte von *Bi^{professional}* (FKZ: 01JA1908), dem Bielefelder Standortprojekt im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern, ausmacht, gilt im Rahmen des Heftes kein ausschließlicher, aber doch ein expliziter Fokus. Die in diesem Themenheft zusammengestellten theoretischen, empirischen und konzeptionellen Beiträge geben Einblicke in aktuelle einschlägige Positionierungen, Diskurstendenzen und hochschuldidaktische Entwicklungen, und sie setzen neue zu diskutierende Schwerpunkte. Allein die enorm große Anzahl an Abstract-Einreichungen für dieses Themenheft verdeutlicht den Umfang derzeitiger Aktivitäten von an Lehrer_innenbildung beteiligten Akteur_innen, Reflexion zu initiieren, zu beforschen und in ihren Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen zu diskutieren. Vor dem Hintergrund dieser Breite und Vielfalt der Aktivitäten müssen die Einblicke, die dieses Themenheft ermöglichen kann, punktuell bleiben. Wir hoffen aber, durch die Zusammenstellung der professionstheoretisch wie forschungsmethodologisch und -methodisch unterschiedlich akzentuierten Beiträge neue Impulse für paradigmengreifend und mit Blick auf Multiparadigmatik (vgl. Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Strelow, 2019) zu diskutierende Fragen, Herausforderungen und Möglichkeiten ebenso zu stiften sowie Impulse für Fragen, Herausforderungen und Möglichkeiten zu geben, die mit den jeweils spezifischen forschungsmethodischen und konzeptionellen Zugangsweisen sowie professionstheoretischen Verortungen verbunden sind.

2 Zu den Beiträgen in diesem Heft

2.1 Theoretische Beiträge zu Grundlagen, Rahmenbedingungen und Herausforderungen der Lehrer_innenbildung in allen Phasen

In einem ersten der *theoretischen Beiträge* zur Kategorie *Beiträge zu Grundlagen, Rahmenbedingungen und Herausforderungen* entwickelt Tobias Leonhard eine Systematik zur Unterscheidung von Reflexionsmodi, die die Berufspraxis und die Wissenschaftspraxis kennzeichnen. Die Unterscheidung der beiden Praxen, die in einem nicht-hierarchischen Verhältnis zueinander stehen, begründet neue Perspektivierungen des Theorie-

Praxis-Verhältnisses. Ausgehend von dieser systematischen Unterscheidung wirft der Autor die Frage auf, welcher Modus der Reflexion an der Hochschule erworben werden kann, und argumentiert, dass Hochschulen ausschließlich für den Modus von Reflexion als daten- und methodengestützter Analyse einen Alleinvertretungs- und Wissenschaftsanspruch geltend machen können, der Studierende in ihrem Selbstverständnis als Professionelle stärken kann.

Richard Schmidt und *Doris Wittek* entfalten in einem weiteren theoretischen Beitrag die Spezifika rekonstruktiver Kasuistik als hochschulischem Lehr-Lern- und Reflexionsformat in Abgrenzung gegenüber drei weiteren idealtypischen kasuistischen Formaten: der subsumtiven, der problemlösenden und der praxisanalysierenden Kasuistik. Sie konkretisieren die Funktion und Bedeutung von Reflexion im Zuge rekonstruktiv-kasuistischen Arbeitens und differenzieren systematisch Handlungs-, Handlungs- und institutionenbezogene Ziele des Vorgehens aus. Sie argumentieren, dass professionelles Lehrer_innenhandeln einen reflexiven Habitus erforderlich macht, der durch rekonstruktiv kasuistisches Arbeiten angebahnt werden kann, wenn Fallarbeit und Reflexion sich wechselseitig positiv verstärken. Da rekonstruktive Kasuistik Reflexion aber zugleich voraussetzt, besteht auch die Gefahr eines wechselseitigen regressiven Prozesses.

Tobias Bauer und *Dorothee Wieser* zeigen darauffolgend und ausgehend von einem rekonstruktiv-kasuistisch angelegten Seminar, welches in Kooperation der Fachdidaktik Deutsch und der Allgemeinen Didaktik in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung an der Technischen Universität Dresden durchgeführt wird, Potenziale und Spannungsfelder in der Umsetzung dieses kasuistischen Vorgehens als Form reflexiver Fallarbeit auf. Dabei erweist sich der Umgang mit unterschiedlichen Normhorizonten und Wissensgrundlagen der Studierenden als Herausforderung, die sich unter der Besonderheit fachdidaktischer Prämissen und Anforderungen noch zuspitzt. Der Autor und die Autorin fordern begründet verstärkte empirische Beforschungen und Diskussionen zur Rolle des Einsatzes rekonstruktiv-kasuistischer Verfahren in Seminaren.

Carina Caruso, *Alexander Martin* und *Jan Woppowa* vergleichen spezifische Anforderungen an angehende Lehrpersonen mit den studierten Unterrichtsfächern Religion und Pädagogik. Ausgehend von fachdidaktischen Grundlagen wie bspw. der Korrelationsdidaktik und dem biographischen Bezug zeigen sie auf, dass die Professionalisierung in beiden Fächern den Umgang mit und das Aushalten von Uneindeutigkeiten erfordert. Sachverhalte können nicht an den Kriterien richtig oder falsch gemessen werden und erfordern Positionierungen. Die Autorin und Autoren plädieren dafür, diese Uneindeutigkeiten sowie Konsequenzen des eigenen Umgangs mit ihnen und eigene Positionierungen in der Lehrer_innenbildung, insbesondere in Praxisphasen begleitenden Veranstaltungen, unter Aufgreifen der Praxiserfahrungen von Studierenden reflexiv einzuholen.

2.2 Empirische Beiträge zu Grundlagen, Rahmenbedingungen und Herausforderungen der Lehrer_innenbildung in allen Phasen

In einem ersten *empirischen* Beitrag der Kategorie *Beiträge zu Grundlagen, Rahmenbedingungen und Herausforderungen* vergleichen *Viola Hartung-Beck* und *Sabine Schlag* die Reflexionstiefe (operationalisiert nach Hatton & Smith) und den Reflexionsprozess (operationalisiert nach Korthagen und Wubbels) in praxisphasenbegleitenden Lerntagebüchern von Studierenden aus zwei Praxissemesterkohorten. Die Kohorten unterscheiden sich in der Anzahl der vorzunehmenden Lerntagebucheinträge, in der Anzahl der Rückmeldungen durch die Dozierenden und in der inhaltlichen Vorbereitung auf die Lerntagebuchreflexion. Mittels qualitativ-inhaltsanalytischer Auswertungen kommen die Autorinnen unter Beachtung aller Limitationen zu dem Ergebnis, dass differenzierte Vorbereitung und eine geringere Anzahl von Tagebucheinträgen eine größere Reflexionstiefe und vollständigere Reflexionszyklen begünstigen können.

Auch *Jan-Hendrik Hinzke* analysiert Reflexionen von Lehramtsstudierenden. Er geht mittels Dokumentarischer Methode der Frage nach, inwiefern sich in Praktikumsberichten angehender Lehrpersonen Reflexion zeigt und was konkret in den Berichten reflektiert wird. Unter Bezugnahme auf die unterschiedlichen Reflexionsverständnisse von Häcker, Helsper und der praxeologischen Wissenssoziologie zeigt er auf, dass Reflexionsleistungen in den Berichten enthalten sind, diese sich allerdings weniger auf die (angehende) Berufspraxis als Lehrperson beziehen, sondern auf die Praxis, Praktikant_in zu sein.

Die Perspektiven von (ehemaligen) Lehramtsstudierenden auf Reflexion, konkret auf ein benotetes Reflexionsseminar am Ende des Praxissemesters, nehmen *Gabriele Klewin*, *Anne Köker* und *Jan Christoph Störtländer* qualitativ-inhaltsanalytisch in den Blick. Ausgehend von den Fragestellungen, wie die interviewten Studierenden dieses Seminar rückblickend beurteilen und wie sie das eigene Lernen in diesem Kontext der benoteten Reflexion retrospektiv einschätzen, stellen die Autorinnen und der Autor stark ambivalente Sichtweisen der Studierenden fest, die zwischen den Polen der besonders positiven Hervorhebung des Seminars als Lerngelegenheit und der Erfahrung dieses Seminars als Lernverhinderung zu verorten sind. Die (Un)Möglichkeit des Reflexionsseminars als Prüfungsformat wird diskutiert.

Katharina Neuber und *Kerstin Göbel* beforschen ebenfalls die Perspektiven von Studierenden, wobei deren Beurteilung der Nutzung von schülerrückmeldungsgestützten Reflexionsformaten ebenso im Fokus steht wie die Frage nach Bedingungen, die aus Studierendensicht für die Nutzung dieser Reflexionsformate von Bedeutung sind. Die Studierenden nahmen an einem quantitativ und qualitativ-inhaltsanalytisch ausgerichteten quasi-experimentellen Design mit drei Interventionsgruppen teil: Studierende der Gruppe 1 erhielten keine Anregungen für die Reflexion der eingeholten Schülerrückmeldungen, Studierende der Gruppen 2 und 3 einen begleitenden Reflexionsbogen, und in Gruppe 3 wurde zudem in Tandems reflektiert. Ergebnisse deskriptiver Analysen verweisen u.a. auf die Relevanz der kollegialen Reflexion aus Studierendensicht.

Der Frage, ob Studierende durch die *Reckahner Reflexionen* zur Reflexion verletzenden Lehrkräfteverhaltens angeregt werden können, gehen *Jennifer Lambrecht* und *Stefanie Bosse* mittels eines quantitativen Prä-Post-Designs nach. Bezugnehmend auf das Reflexionsmodell von van Es und Sherin (2002) prüfen die Autorinnen mithilfe von Paper-Pencil-Fragebögen und Fallvignetten unter anderem die Intensitätswahrnehmung und die Einschätzung von Handlungsoptionen Studierender in Bezug auf Situationen verletzenden Lehrkräfteverhaltens vor und nach einer Auseinandersetzung mit den *Reckahner Reflexionen* (Intervention). Unter Berücksichtigung von Limitationen der Studie kommen sie zu dem Ergebnis, dass die Intervention zur Sensibilisierung angehender Lehrpersonen für verletzendes Lehrkräfteverhalten beitragen kann.

An die Debatte um das Verhältnis von Theorie und Praxis knüpfen schließlich *Sabine Klomfaß*, *Waldemar Kesler* und *Johannes Stier* unmittelbar an, indem sie die Theorie-Praxis-Reflexionen von abgeordneten Lehrer_innen als Akteur_innen in der Hochschullehre in den Blick nehmen. Ausgehend von drei objektiv-hermeneutisch rekonstruierten Interviewsequenzen zeigen die Autorin und die Autoren wechselseitige Bezugnahmen auf Theorie und Praxis dieser Akteur_innen ebenso auf wie die Relevanz der praktischen Perspektiven dieser Akteursgruppe auf Theorie und Wissenschaft für die akademische Lehrerbildung. Damit argumentieren sie eine explizite Gegenposition gegenüber Wenzl et al. (2018), die in ihrem Band *Praxisparolen* eine Zurückweisung von Praxiswünschen Studierender fordern.

2.3 Beiträge zur Konzeption und Gestaltung von Lehrer_innenbildung in allen Phasen (Level 2)¹

In ein universitäres Seminar zum Thema Bildungsgerechtigkeit integrierte und miteinander verschränkte bildungsbiographische, theoriegestützte und praxisbezogene Reflexionseinheiten thematisiert *Kathrin te Poel*. Die Verknüpfung der Formate, die einzeln vorgestellt und wissenschaftlich begründet werden, zielt darauf, die kritische Reflexion eigener Vorstellungen und subjektiver Annahmen von Studierenden über Bildungsgerechtigkeit sowie mögliche Weiterentwicklungen anzuregen und die Studierenden über die Konfrontation mit unterschiedlichen Gerechtigkeitstheorien und über die distanzierte Analyse ethnographierter Praxisbeobachtungen für die Komplexität gerechtigkeitsrelevanter Situationen sowie für interaktive Praktiken und Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungerechtigkeit im Kontext Schule und auch für die eigene Handlungsverantwortung zu sensibilisieren.

Anknüpfend an psychoanalytische Grundlagen stellt *Stine Albers* Schritte einer psychoanalytisch orientierten Fallarbeit vor, die mithilfe von praxisbegleitenden Arbeitsjournalen in Gruppen mit Lehramtsstudierenden durchgeführt wird. Dabei thematisiert die Autorin Voraussetzungen der Methode ebenso wie die Rolle der bzw. des Lehrenden. Das Ziel des Vorgehens besteht in der Reflexion des unbewussten Gehalts im Fallmaterial, der bspw. auch die Materialauswahl von Studierenden begründen kann. Dieser Gehalt soll die Studierenden zu einer über den rational-kognitiven Blick hinausgehenden Reflexion eigener Wahrnehmungen anregen, den die Autorin als bedeutsam für das professionelle Lehrer_innenhandeln markiert.

Reflexivität für sprachsensiblen Fachunterricht in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung anzubahnen und zu fördern, ist das Ziel von *Nadia Wahbe* und *Claudia Riemer*, die einen Reflexionsbogen vorstellen, der im Zuge der Praxisbegleitung von Studierenden entwickelt, eingesetzt und hinsichtlich der Studierendeneinschätzungen beforscht wird. Der Bogen mit den Schwerpunkten Lehrer_innensprache, Unterrichtssprache und Einsatz von Scaffolding zielt auf die Reflexion von Erfahrungen mit mehrsprachigen Schüler_innen im Fachunterricht und der Verwendung von Fach- und Bildungssprache. Ergebnisse einer qualitativ-inhaltsanalytischen Evaluation des Bogeneinsatzes deuten u.a. auf einen von den Studierenden wahrgenommenen bewussteren Sprachgebrauch hin.

Reflexionen von Schulpraxis im Rahmen von praktikumsabschließenden Posterpräsentationen als Prüfungsleistung in den beruflichen Fachrichtungen des Höheren Lehramts an berufsbildenden Schulen sind Gegenstand des Beitrags von *Manuela Liebig* und *Marcel Schweder*. Fußend auf einem Professionsverständnis in Anlehnung an Luhmann entfalten die Autorin und der Autor das Format der Posterpräsentation als Möglichkeit des iterativ-rekursiven Nachdenkens über Prozesse des eigenen (unterrichtlichen) Handelns und der persönlichen Entwicklung während des Praktikums. Sie geben Einblick in konkrete Aufgabenstellungen und Auswertungsmöglichkeiten der Poster und stellen zur Veranschaulichung zwei Poster aus den Fachrichtungen Sozialpädagogik und Bautechnik zur Verfügung.

Carola Junghans und *Andreas Feindt* präsentieren vier konkrete und theoriebasierte Reflexionsformate, die in allen Phasen der Lehrer_innenbildung zum Einsatz kommen. Die vier Formate zielen auf die Erfassung von Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts, auf Rollenbewusstheit von Lehrpersonen in verschiedenen Grundformen von Unterricht, auf die Selbstverortung im didaktischen Dreieck mit dem Ziel der Erschließung eigener Schwerpunktsetzungen, Entwicklungsbedarfe und -möglichkeiten sowie auf die reflexive Arbeit an eigenen Grundorientierungen, ausgehend von ausgewählten pädagogischen Antinomien. Erfahrungsberichte, Materialien und konkrete Fallbeispiele zum

¹ Die Kategorie *Level 2* finden Sie unter dem folgenden Link erklärt: <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/about/submissions>.

Einsatz der jeweiligen Formate veranschaulichen die Zielsetzungen und Vorgehensweisen.

Auch *Frank Bonsack, Christian Friebe, Svenja Fukuta, Frauke Gardenier* und *Andreas Sadler* thematisieren mit dem Portfoliokonzept der Universität zu Köln ein die verschiedenen Praxisphasen der Lehrer_innenbildung übergreifendes und in allen Phasen der Lehrer_innenbildung eingesetztes konzeptionelles Reflexionsformat. Der Schwerpunkt des Artikels liegt auf der Begründung und Darstellung des institutionenübergreifenden Portfolioeinsatzes und seiner Gelingensbedingungen im Praxissemester und im Vorbereitungsdienst. Es werden Themen und konkrete Aufgabenstellungen für die Arbeit mit dem Portfolio konturiert sowie Praxisbeispiele zur Veranschaulichung des Einsatzes in den Fächern Italienisch und Biologie angeführt.

2.4 Beiträge zur Konzeption und Gestaltung von Lehrer_innenbildung in allen Phasen (Level 3)²

Daniela Elsner, Annika Kreft, Heike Niesen und *Britta Viebrock* thematisieren und diskutieren anhand von zwei Seminarbeispielen aus der Englischfachdidaktik Möglichkeiten, mithilfe von videographierten Unterrichtssituationen die Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen in der ersten Ausbildungsphase zu fördern. Im Fokus steht die Schulung von Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die disziplinspezifischen Heterogenitätsdimensionen Mehrsprachigkeit und Transkulturalität als Teil einer fachspezifischen Lehrerprofessionalität. Fundiert durch Adaptionen des Rahmenmodells zur Reflexion *EDAMA* werden englischdidaktische Aufgabenstellungen vorgestellt, die die Vier-Schritt-Analyse und die kasuistische Fallarbeit am Videomaterial fachdidaktisch konkretisieren.

Die das Praxissemester abschließende Reflexionsprüfung im Fach Mathematische Grundbildung thematisieren *Miriam M. Lüken, Nicole Wellensiek* und *Thomas Rottmann*. Dabei stehen die an das Reflexionsphasenmodell *ALACT* nach Korthagen anknüpfende Konzeption und die Verknüpfung dieses Prüfungsformats mit den anderen Seminartypen des Praxissemester-Moduls ebenso im Fokus des Beitrags wie Modifikationen des *ALACT*-Modells, die – angepasst an mathematikdidaktische Handlungssituationen und Erfahrungen – Studierenden die Verwendung dieses Modells zur systematischen Reflexion erlebter Praxissituationen ermöglichen. Ergebnisse einer zur Evaluation des Prüfungsformats eingesetzten Fragebogenerhebung der Studierendeneinschätzungen verweisen u.a. auf eine insgesamt sehr positive Wahrnehmung dieses Formats.

Vanessa Kilimann, Sebastian Krüger und *Katja Winter* stellen ein übergreifendes Reflexionsmodell der Fächer Deutsch, Mathematik, Geschichte und Erdkunde vor, das in fachdidaktischen Projektseminaren Anwendung findet. Das Modell soll Lehramtsstudierenden die theoriegeleitete Reflexion von Praxiserfahrungen in der fachintegralen Förderung von Textverstehen ermöglichen. Die Studierenden durchlaufen die Prozessschritte Framing, Bedeutsames Moment, Beschreiben, Erklären, Formulierung von Handlungsalternativen und Meta-Reflexion, die in ihrer Verknüpfung reflektiert werden. Ergebnisse einer inhaltsanalytischen Auswertung von Reflexionsberichten verweisen u.a. auf die besondere Bedeutung des gewählten subjektiv bedeutsamen Moments und seiner Verknüpfung mit fachdidaktischem Theoriewissen für das Prozessergebnis.

Reflexionsanlässe im Rahmen eines Exkursionsprogramms, das zwei Seminare, zwei weitere Treffen und eine Exkursionsreise zu Bildungseinrichtungen im europäischen Ausland mit Lehramtsstudierenden umfasst, stehen im Fokus des Beitrags von *Nadine Auner, Renate Schüssler* und *Monika Palowski-Göpfert*. Mithilfe des Einsatzes von Exkursionstagebüchern, exkursionsbegleitenden Gesprächen und Gruppendiskussionen sollen die Studierenden – ausgehend vom internationalen Vergleich – zur Reflexion u.a.

² Die Kategorie *Level 3* finden Sie unter dem folgenden Link erklärt: <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/about/submissions>.

eigener gesellschaftlich geprägter Normalitäts- und Rollenvorstellungen bzgl. Unterricht und Schule angeregt werden. Ergebnisse einer qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung der Lerntagebücher deuten darauf hin, dass die internationalen Erfahrungen als impulsgebend für die spätere Lehrer_innentätigkeit wahrgenommen werden.

Das Ziel, Lehramtsstudierenden eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenen inklusionsbezogenen Haltungen und Einstellungen zu ermöglichen, verfolgen *Andreas Feindt*, *Christian Fischer* und *Horst Zeinz* in einer zweisemestrigen Lern- und Forschungswerkstatt, deren Anlage, Vorgehen und theoretische Fundierung Gegenstand ihres Beitrags sind. Anknüpfend an die enge Verzahnung von Reflexivität mit praktischem Handeln im Rahmen von Aktionsforschung führen die Studierenden vorbereitete Beobachtungen in Schulen durch, die den Schwerpunkt einer heterogenitätssensiblen Didaktik aufweisen. Die u.a. auch selbstbezügelte Reflexion der Beobachtungen wird zum Ausgangspunkt für die Entwicklung und Erprobung didaktischer Handlungsoptionen. Die Autoren konkretisieren das lernortübergreifende Vorgehen anhand exemplarischer Aufgabenstellungen und Erfahrungen.

Eine diversitätssensible Haltung und damit verbundene reflektierte Handlungsfähigkeit im Umgang mit Diversität anzubahnen, ist auch die Zielsetzung der von *Maren Oldenburg* und *Linda Sterzik* vorgestellten Seminarkonzeptionen mit den Schwerpunktsetzungen auf Inter-/Transkulturalität und Behinderung/Benachteiligung. Bezugnehmend auf das Leitbild der Lehrer_innenbildung an der Universität Hannover zeigen die Autorinnen unterschiedliche Möglichkeiten auf, reflektierte Handlungsfähigkeit als Element dieses Leitbildes u.a. über die initiierte reflexive Auseinandersetzung mit Schüler_innenperspektiven oder Schulbüchern im Rahmen der Seminarschwerpunkte anzubahnen. Die unterschiedlichen Reflexionsanlässe innerhalb der Seminarkonzeptionen systematisieren die Autorinnen mithilfe des *EDAMA*-Modells.

Einen Einblick in unterschiedliche, u.a. im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Bielefeld entwickelte und erprobte Ansätze und Maßnahmen der kritisch-reflexiven Begleitung von Praxisphasen in der Lehrer_innenbildung geben *Jan Christoph Störländer*, *Wiebke Fiedler-Ebke*, *Eiko Jürgens*, *Lilly Kindsvater*, *Denise Klenner*, *Catania Pieper* und *Nicole Valdorf*. Dabei gehen die Autor_innen auf die Reflexionsformate innerhalb der einzelnen Maßnahmen des Projekts *Bi^{professional}* wie bspw. Peer-Beratung, Gruppensupervision, Dichte Beschreibungen oder Portfolioarbeit ein, die sie professionstheoretisch rahmen. Ausgehend von ersten Evaluationsergebnissen werden Entwicklungs- und Forschungsperspektiven markiert, die die Nutzung und Wirksamkeit sowie Transfer und Dissemination der Maßnahmen betreffen.

Anschließend stellt *Madlen Protzel* das Erfurter Konzept einer Praktikums-supervision durch abgeordnete Lehrkräfte (Praktikumsmentor_innen) zur reflexiven Begleitung von Studierenden im Praxissemester vor. Die detaillierte Darstellung einzelner Sitzungen und umfassende beigelegte Materialien verdeutlichen die Arbeitsweise im Rahmen des Konzepts sowie die Zusammenarbeit zwischen Akteur_innen der Universität und der Schule und den Studierenden. In einer Evaluationsstudie werden die (Selbst-)Einschätzungen der teilnehmenden Studierenden erfasst. Ergebnisse zeigen, dass diese sich nach dem Absolvieren von Praxissemester und Praktikums-supervision kompetenter erleben und dass sie den Kontakt zu den Praktikumsmentor_innen als sehr hilfreich wahrnehmen.

Petra Bauer, *Aline Christ*, *Kathrin Kniep*, *Marie Lange* und *Marc Weinhardt* präsentieren mit dem Tübinger Konzept *ProfIL* abschließend ein individualisiertes Beratungsangebot, das interessierten Studierenden u.a. professionsrelevante Reflexionen eigener Eingangsvoraussetzungen und Entwicklungsaufgaben ermöglicht. Fußend auf dem biographischen Professionalisierungsansatz und mit dem Ziel, eine bewusste Gestaltung des eigenen Professionalisierungsprozesses der Studierenden anzuregen, steht die Vermittlung von biographischen Erfahrungen bzw. biographischer Vorstrukturiertheit und cur-

ricularen Angeboten der Lehrer_innenbildung im Fokus. Der Beitrag gibt unter Einbezug von exemplarischen Sitzungsthemen konkrete Einblicke in das Beratungssetting, den dadurch eröffneten Reflexionsrahmen und seine Prämissen.

3 Meta-Reflexivität der (Praxis-)Reflexion in einer multiparadigmatischen Lehrer_innenbildung

Die Vielfalt der im Themenheft enthaltenen konzeptionell entwickelten (Lehr-)Formate und theoretischen sowie empirischen Zugänge zeigt, dass in der Lehramtsausbildung zunehmend differenziert auf die Herausforderungen reagiert wird, die sich bei näherer Betrachtung dieser multiparadigmatischen Unternehmung (vgl. Heinrich et al., 2019) aus dem Gegenstand selbst heraus ergeben. Angesichts dieser Komplexität des multiparadigmatischen Gegenstandes „Lehrer_innenbildung“, dessen Reflexion selbst erneut von Spannungen (vgl. Berkemeyer, 2019) und Antinomien (vgl. Schlömerkemper, 2019) durchzogen ist, verwundert es nicht, dass auch die (Praxis-)Reflexion im Rahmen dieses besonderen pädagogischen Ausbildungsgangs jene Ambivalenzen und Ausdifferenzierungen zeitigt, wie sie sich, wie eingangs beschrieben, im aktuellen Diskurs zur (Praxis-)Reflexion zeigen und auch im vorliegenden Themenheft sich erneut dokumentieren. Angesichts solcher multiparadigmatisch gesteigerten Reflexionsanforderungen in der Lehrer_innenbildung votiert Cramer (2019) für einen meta-reflexiven Modus des Nachdenkens über Lehrer_innenbildung:

„Im Modus der Meta-Reflexivität muss Professionalisierung auf verschiedenen Paradigmen beruhen, und Professionalität ist das Vermögen, sie vor dem Hintergrund generell mehrdeutiger (sozial-)wissenschaftlicher Erkenntnisse (Radtke, 1988, S. 106) zu reflektieren. Pädagogische Reflexion (wissenschaftliche Analyse pädagogischer Praxis) ist ein Ausgangspunkt, um Orientierungswissen für Handeln unter Ungewissheit zu generieren (Luhmann & Schorr, 1982). Lehrerbildung scheint nur dann der Ungewissheit konsequent Rechnung zu tragen, wenn die Grundlagen der Reflexion im Reflexionsprozess mit bedacht werden. Dies erfordert das Heraustreten aus den mehrperspektivischen Beobachtungen, um im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung die Mehrperspektivität selbst zu thematisieren.“ (Cramer, 2019, S. 473f.)

Die vielfältigen im Themenheft dokumentierten (Lehr-)Formate und theoretischen sowie empirischen Zugänge fordern nun dazu heraus, nicht nur die pädagogische Reflexion im Sinne einer „wissenschaftliche[n] Analyse pädagogischer Praxis“ (s.o.) zu betreiben, sondern eine Meta-Reflexion der (Praxis-)Reflexion innerhalb der Lehrer_innenbildung vorzunehmen, um ihrer Funktion und Bedeutsamkeit angemessen Rechnung zu tragen. Die Beiträge des Themenheftes zeigen zusammengenommen und im Überblick, dass dies auch noch einmal eine besondere Form der „Beobachtung zweiter Ordnung[,] die Mehrperspektivität selbst zu thematisieren“ (Cramer, 2019, S. 474), beinhaltet. Sich dieser Anstrengung unterzogen zu haben, dafür möchten wir allen an diesem Themenheft beteiligten Autor_innen und Gutachter_innen herzlich Dank sagen. Auch unserer Lektorin, Sylvia Schütze, gilt ein herzlicher Dank. Allen Leser_innen wünschen wir neue Einsichten und Impulse beim Lesen.

Literatur und Internetquellen

- Berkemeyer, N. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung – Fortschritt, Überforderung oder Rückschritt? Anfragen an einen Versuch zur Pflege akademischer Eitelkeiten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 466–470. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.08>
- Berndt, C., & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhardt (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Theorien – Zugänge – Perspektiven* (S. 240–253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berndt, C., Häcker, T., & Leonhardt, T. (Hrsg.). (2017a). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Theorien – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berndt, C., Häcker, T., & Leonhardt, T. (2017b). Editorial. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhardt (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Theorien – Zugänge – Perspektiven* (S. 9–17). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 471–478. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.09>
- Führer, F.-M., & Heller, V. (2018). Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 113–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Göbel, K., & Gösch, A. (2019). Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 277–288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greiten, S. (2019). Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 209–221). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J., & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen & Fördern“. Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhardt (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 133–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhardt (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, N. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Klenner, D. (2020, im Druck). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in

- der Lehrer_innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & te Poel, K. (2020, eingereicht). Lehrerbildung zwischen „Theorie-Praxis-Relationierung“, „Imagerie“ und Abgrenzungstendenzen? Die „Theorie-Praxis-Beziehung“ aus Perspektive von Akteur*innen der ZfSL.
- Heinrich, M., Valdorf, N., & Streblov, L. (2018). Reflektierte (Ausbildungs-)Praxis für „Reflektierte Praktiker*innen“? In Ministerium für Schule und Bildung (Hrsg.), *Perspektiven und Herausforderungen für die Lehrerbildung in NRW*. Sonderausgabe von Schule NRW 04/2018. Tagungsdokumentation des NRW-Netzwerktreffens im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Essen am 23. November 2017 (S. 28–29). Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung. Zugriff am 09.01.2020. Verfügbar unter: <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msb/perspektiven-und-herausforderungen-fuer-die-lehrerbildung-in-nrw-sonderausgabe-von-schule-nrw-04-2018/2776>.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 244–259. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Helsper, W. (2018). 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
- Herzmann, P., Artmann, M., & Wichelmann, E. (2017). Theoriegeleitete Reflexionen videographierten Unterrichts. Eine Typologie studentischer Perspektiven auf universitäre Theorie-Praxis-Bezüge. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 176–189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hornung, G., Czubatinski, L., Andersen, H., & Kirsch, A. (2019). Digitale Reflexionsprofile – ein Ausbildungselement in der universitären und schulischen Lehramtsausbildung. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, N. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 198–208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–37). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>
- Kunze, K. (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214–227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, K. (2018). Erziehungswissenschaft – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 186–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lerner, S., Mayr, J., & Nieskens, B. (2017). Reflektieren vor dem Studium: Online-Beratung und Praktikum als Einstieg in die Lehreraufbahn. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 105–115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N., & Schorr, K.E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Radtke, F.-O. (1988). Professionelles Halbwissen. Tabus über die Lehrerbildung. *Neue Sammlung*, 28 (1), 93–108.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358–372.
- 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.
- Schlömerkemper, J. (2019). Perspektiven der professionellen Kompetenz-Entwicklung. Ein Beitrag zur Diskussion über „multi-paradigmatische“ Lehrerbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 456–465. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.07>
- te Poel, K. (2018). Modifikationen des Dialog-Konsens-Verfahrens. Zum professionsbezogenen Mehrwert der Erforschung und Begleitung schulischer Praxiserfahrungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder & M. Reisinger (Hrsg.), *Von der Wissenschaft in die Praxis? Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung* (S. 145–156). Münster: Waxmann.
- te Poel, K. (2019). Prozesse der Herstellung von Rollen in multiprofessionellen Teams. Sensibilisierung angehender Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog_innen durch Fallarbeit und Rollenspiel. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 275–295. <https://doi.org/10.4119/hlz-2463>
- te Poel, K., & Heinrich, M. (2018). Empathiefähigkeit und Professionalisierungsprozesse im Praxissemester. Eine Fallrekonstruktion im qualitativen Längsschnitt. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 221–237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Valdorf, N., & Streblow, L. (2019). Das Konzept der PeerBeratung. Ein Angebot zur theoriegeleiteten Praxisreflexion für Lehramtsstudierende. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 74–80. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_07
- 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>

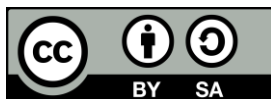
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

te Poel, K., & Heinrich, M. (2020). Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung? Zur Einführung in das Themenheft. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 1–13. <https://doi.org/10.4119/hlz-3256>

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: Professionalization by (Practice) Reflection in Teacher Education? Introduction to the Special Issue

Abstract: The current scientific debate about the importance of reflection for professionalization processes of (prospective) teachers is characterized by ambivalences of positions and research findings, which increase with the increasing expansion of formats of practice reflection. At the same time, specifically initiated reflection formats become more differentiated in the phases and subjects of teacher training. Giving insight into these current developments, findings and discourse tendencies, the issue raises the question of the link between reflection and professionalization in teacher education as a question and makes current teaching and advice-oriented reflection concepts, methods and materials from didactics and educational science accessible. The compilation of the contributions, which are accentuated in different ways in terms of professional theory and research methodology and methodology, is intended to provide new impulses for a multiparadigmatic discussion (vgl. Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblov 2019) of questions, challenges and opportunities as similar as questions, challenges and opportunities that are connected with specific research methodological approaches and professional-theoretical positions.

Keywords: reflection, professionalization, practice reflection, teacher education, teacher training