



REFLEXIONSKOMPETENZ

FÖRDERN

**Reflexion und Reflexionskompetenz
in der Lehrkräftebildung**

Impressum

Herausgeber: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg
Abteilung Ausbildung
Weidenstieg 29, 20259 Hamburg

Inhalt: Peter Bade, Martina Brandt, Gabriele Herold, Gabriele Kandzora,
Peter Koch, Ester Lehmbäcker, Birgit Wauschkuhn

Redaktion: Peter Bade, Martina Brandt, Gabriele Herold, Ester Lehmbäcker

Layout und Gestaltung: Ralf Jacobson

Titelbild: © Ekaterina M., [🏠 adobe.stock.com](https://www.adobe.com/stock)

Hamburg: März 2020

Druck: a&c Druck und Verlag GmbH
Waterloohain 6 - 8
22769 Hamburg

Auflage: 1.000 Stück

Download: [🏠 www.li.hamburg.de/lia](http://www.li.hamburg.de/lia)

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Vorbemerkung: Reflexion kann man lernen! | 4 |
| 1 Reflexionskompetenz auf einen Blick: | 5 |
| 1.1 Reflexion als ganzheitlicher Prozess | 5 |
| 1.2 Reflexionskompetenz ausbilden: Einflussfaktoren und Reflexionszyklus..... | 7 |
| 2 Welche Möglichkeiten können im Vorbereitungsdienst aktuell genutzt werden, um Reflexionskompetenz zu fördern? | 9 |
| 3 Wie wird Reflexionskompetenz beurteilt und bewertet? | 15 |
| 3.1 Qualität der Reflexion | 15 |
| 3.2 Beurteilungskriterien von Reflexionskompetenz | 15 |
| 4 Anwendung und Umsetzung von Reflexionskompetenz – das Prinzip des Portfolios als ausbildungsbegleitende individuelle Dokumentation | 18 |
| 4.1 Warum ein Portfolio nutzen? | 18 |
| 4.2 Das Prinzip des Portfolios..... | 18 |
| 4.3 Die Kommunikation mit Ausbildungsbeteiligten als Grundlage der professionellen Entwicklung..... | 18 |
| 5 Was macht reflektierende Lehrkräfte aus? Erläuterungen zu 15 Aspekten eines Profils | 19 |
| 5.1 Wie bestimmt Reflexionskompetenz das Ausbildungs- und Professionsverständnis?..... | 19 |
| 5.2 Wie wird Reflexion in der Praxis und in der Ausbildung erlernt?..... | 20 |
| 5.3 Worüber und wie wird reflektiert?..... | 23 |
| Literaturverzeichnis | 26 |
| Beurteilungskriterien (von Reflexionskompetenz) | 28 |
| Reflexionszyklus und Reflexionszirkel | 31 |
| Der Reflexionszirkel nach Korthagen (ALACT-Modell) | 32 |
| Der Reflexionszirkel nach Korthagen mit reflexionsanregenden Fragen | 33 |

Reflexion kann man lernen!

Reflexion kann gelernt werden! Einfach ausgedrückt geht es darum, sich im Beruf durch vertieftes und bewusstes Nachdenken weiter zu professionalisieren. Reflexion macht den pädagogischen Beruf erst interessant und zu einem Beruf, der neben allen Herausforderungen zu einem sinnstiftenden Projekt für ein ganzes Berufsleben werden kann.

Die zweite Phase der Hamburger Lehrerbildung zielt auf ein Berufsbild ab, das eine souveräne und zugleich nachdenkliche Lehrerpersönlichkeit anstrebt, die selbstverantwortlich und reflektiert agiert, die Theorie und Praxis zu verbinden weiß, die inklusiv denkt und handelt und die sich für einen komplexen und anspruchsvollen Beruf interessiert und ausbildet.

Die Bedingungen in einer Großstadt mit wachsender Zuwanderung, mit einer großen Divergenz der schulischen Herausforderungen, mit einer extrem ausgeprägten Heterogenität und Diversität aller Voraussetzungen, die für schulische Bildungs- und Erziehungsprozesse relevant sind, und zugleich mit dem Anspruch, inklusiven Unterricht und inklusive Schule zu gestalten, verlangen nach reflektierenden und reflektierten Praktikerinnen und Praktikern¹! Wer diese Bedingungen nicht reflektiert, wird nicht verstehen, womit sie bzw. er es zu tun hat und wozu ihr bzw. sein Handeln führen kann und soll. Wer unter diesen Bedingungen ihr bzw. sein Handeln nicht reflektiert, läuft Gefahr, von den Bedingungen überrollt und handlungsunfähig zu werden. Umgekehrt wird, wer reflektiert, auch extrem herausfordernde Bedingungen als Chance zu nutzen wissen und sogar als persönlichen Lerngewinn verbuchen können.

Die kompetenzorientierte Ausbildung des Landesinstituts erhebt den Anspruch, dass die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst berufsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln und dabei ihre Kompetenzen problembezogen, methodisch und im sozialen Austausch anwenden und zugleich ihre professionelle Haltung reflektieren. Daher wird in der abschließenden zweiten Staatsprüfung auch beides überprüft: die berufspraktische Handlungsfähigkeit und die Reflexionskompetenz.

Die vorliegende Handreichung soll eine Hilfe und Unterstützung zur Förderung von Reflexionskompetenz sein. In der Ausbildung werden sich Lernaktivitäten und Reflexionen in anwendungsbezogenen Settings aufeinander beziehen, die sich letztendlich und folgerichtig auch in den abschließenden Prüfungen widerspiegeln. Dem zugrunde liegt die Überzeugung, dass vor

allem reflektierende Praktiker wirklich gute handlungsfähige Lehrkräfte werden. Vielfältige Erfahrungen sowie Untersuchungen zeigen immer wieder, welchen wertvollen Beitrag Reflexion für die Sinnstiftung im Beruf und damit für Berufszufriedenheit und Gesunderhaltung leisten kann.

Maßgeblich geht es in dieser Handreichung um ein Plädoyer für eine Reflexion des professionellen pädagogischen Handelns, die über die einzelne Handlung und Situation hinausgeht. Es wird dabei ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt, der von den pädagogisch Handelnden als Subjekte ausgeht, und ihr Denken, ihre theoretische Bildung, ihre Werte und Haltungen, ihr Erleben und ihre Ziele und damit ihren gesamten berufsbiographischen Kontext berücksichtigt. Reflexion geht über den Einzelnen hinaus und greift Impulse aus der Kommunikation und Beratung mit anderen auf.

Diese Broschüre hat die Funktion, in der Sache klärend zu wirken und für die Praxis der Ausbildung Anregungen und konkrete Hinweise zu geben. Sie richtet sich an Seminarleitungen, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und in der Anpassungsqualifizierung und an alle Ausbildungsbeteiligten der Schulen.

Grundlegend wird zunächst ein komprimierter Überblick über das Profil reflektierender Praktiker gegeben, das 15 Aspekte aufweist. Diese Aspekte werden in Kapitel 5 vertiefend dargelegt. Auf welche Bereiche sich Reflexion richten kann und welche Funktion ihr dabei zukommt, wird in einer strukturierten Abfolge von Leitfragen beschrieben, die Orientierung im Reflexionsprozess bieten. Bedeutsam sind zudem genaue Hinweise zu den Beurteilungskriterien, wie sie vor allem in Prüfungen und anderen bewerteten Kontexten Anwendung finden. Die Bedeutsamkeit der Dokumentation im Reflexionsprozess wird am Prinzip des ausbildungsbegleitenden Portfolios in Kapitel 4 verdeutlicht. Ausgewählte Instrumente zur Anregung von Reflexionsprozessen sind in einer gesonderten Datei zusammengestellt und LIA²-intern abrufbar.

¹Um einen flüssigen Lesestil zu gewährleisten, wird im Weiteren in aller Regel die männliche Form verwendet. Wenn nicht explizit darauf hingewiesen wird, wird damit gleichzeitig die weibliche Form eingeschlossen.

²LIA - Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Ausbildung

Auf einen Blick

1 Reflexionskompetenz auf einen Blick:

1.1 Reflexion als ganzheitlicher Prozess

Reflexionskompetenz ist die Grundlage dafür, dass lernende und pädagogisch handelnde Subjekte ihr eigenes Denken, Erleben und Handeln in einen begründeten, zielgerichteten und professionell anspruchsvollen sowie persönlich stimmigen Zusammenhang bringen und damit ihre berufliche Identität ausbilden. Pädagoginnen und Pädagogen haben – anders als in vielen anderen Berufen – bereits eigene Erfahrungen mit dem Handeln in ihrem Beruf gemacht (als Schülerinnen und Schüler, als Lernende, als Erzogene), bevor sie sich bewusst der Profession „Lehrkraft“ zuwenden. Diese Erfahrungen wirken oftmals unbewusst auf die berufliche Bildung und Ausbildung ein.

„Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“ (Altmann 1983, S. 24). Diese Aussage von Altmann zeigt deutlich, wie prägnant Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit unser Handeln steuern. Erfahrungen reproduzieren sich unmerklich im eigenen Handeln, dies kann z. B. das Imitieren von Vorbildern sein oder der unbewusste Rückgriff auf selbst erlebte Handlungsmuster in Stresssituationen. Es kann auch dazu führen, das eigene Handeln darauf auszurichten, es in jeder Hinsicht anders oder besser zu machen als alles in Schule, Kindheit und Jugend von Pädagoginnen und Pädagogen Erfahrene. Wie auch immer – nur ein reflexiver Umgang mit den Ausgangserfahrungen ermöglicht eine selbstbewusste und gelingende Professionalisierung unter neuen und veränderten Bedingungen von Schule und Unterricht, wie sie sich etwa in dem Anspruch an eine inklusiv denkende und handelnde Lehrkraft abbilden.

Durch Reflexion werden nicht nur die eigenen Erfahrungen verarbeitet, auch gedankliche Impulse aus der Kommunikation mit anderen, einschließlich theoretischer Bezüge, werden aufgenommen oder abgewiesen – Reflexion hat also eine diskursive und kommunikative Seite. Reflexion ist keineswegs nur auf die Vergangenheit gerichtet, sie ist in gegenwärtiges Handeln eingewoben und sie ist essentiell für die Planung von Unterricht und andere Bereiche des prospektiven pädagogischen Handelns. Reflexion bezieht sich damit sowohl auf jeweils aktuelle Situationen als auch auf die gesamte eigene Biographie (s. Reflexionszyklus S. 8). Es geht hier also um ein weites und ganzheitliches Verständnis von Reflexionskompetenz und damit um eine Schlüsselkategorie der Lehrkräftebildung.

Reflexion beschränkt sich keineswegs auf ein vages Nach-Denken (nach dem Handeln), wie es der Begriff nahelegen scheint. Sie hat einen klaren Gegenstand, definierbare Ziele und erlernbare Strukturen. Sie bereitet Handeln vor, begleitet es und betrachtet und beurteilt es rückblickend. Reflexion ist nicht auf das eigene praktische Handeln als Gegenstandsbereich beschränkt, sie kann sich auf alle Aspekte des Berufs, als Selbstreflexion auf die eigene Person sowie auch auf andere Personen beziehen. Nachdenkliche Pädagoginnen und Pädagogen sind also gefragt. Reflexion soll kein Programm bedeuten, das es als Beiwerk zum eigentlichen pädagogischen Handeln abzuspuhlen gilt. Reflexivität bzw. Nachdenklichkeit wird neben allen erwerbenden Kompetenzen auch als grundsätzliche Haltung zum Beruf verstanden, zur eigenen Person und beruflichen Identität.

Reflexion ist daher ein großer Gewinn für berufliches Handeln, sie ermöglicht eine entwickelte Professionalität und damit auch eine andere Qualität von Souveränität und Handlungssicherheit. Sie ist keineswegs nur eine kognitive Kompetenz, sie ist auch mit emotionalen Prozessen und Haltungen verbunden und sie gestaltet sich im sozialen Raum.

Daher gilt es nun, im Folgenden ein **Profil der reflektierenden Praktiker zu entwerfen** und dabei zu ergründen, welche **Funktion** Reflexion in der Lehrkräftebildung haben kann.

Drei Fragestellungen sind leitend:

- 1. Wie bestimmt Reflexionskompetenz das Ausbildungs- und Professionsverständnis?** (Aspekte 1-4)
- 2. Wie wird Reflexion in der Praxis und in der Ausbildung gelernt?** (Aspekte 5–10)
- 3. Worüber und wie wird reflektiert?** (Aspekte 11–15)

Die folgende Zusammenschau der später in Kapitel 5 entfalteten und erläuterten 15 Aspekte eines Profils von reflektierenden Praktikern soll das skizzierte ganzheitliche Verständnis von Reflexionskompetenz deutlich machen:

Aspekte 1-4:

Wie bestimmt Reflexionskompetenz das Ausbildungs- und Professionsverständnis?

Reflektierende Praktiker denken nicht nur punktuell über einzelne Unterrichtsstunden nach. Sie nutzen Reflexion dauerhaft als biographisch zusammenhängenden Prozess der eigenen Professionalisierung: subjektorientiert, kritisch, lern- und handlungsorientiert, prospektiv und retrospektiv, theorie- und praxisverbindend, kommunikativ ausgerichtet, sinnstiftend.

Auf einen Blick

Reflektierende Praktiker gestalten ihre Ausbildung und ihre berufliche Praxis als selbstverantwortlich handelnde Subjekte und geben dadurch ihrem beruflichen Handeln persönlichen Sinn. Sie begreifen ihre Ausbildungs- und Lebensphasen nicht als separiert voneinander, sondern als zusammengehörig, und trachten danach, theoretische Bildung – fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche – mit professionellem praktischem Handeln zu verbinden. Sie können ihr Handeln begründen und auf Ziele ausrichten. Ihre Handlungsfähigkeit hat ein komplexes Fundament und geht über einzelne Situationen hinaus. Da reflektierende Praktiker ihre Handlungsmöglichkeiten gedanklich erweitern, können sie kreativ mit ihren pädagogischen Möglichkeiten umgehen und damit auch praktisch ihr Handeln verändern.

Aspekte 5-10:

Wie wird Reflexion in der Praxis und in der Ausbildung erlernt?

Reflektierende Praktiker fallen nicht vom Himmel. Anleitung und Orientierung sind nötig, um erlebte Praxis reflektieren zu lernen. Reflektierende Praktiker folgen bestimmten Anlässen, nutzen geeignete Instrumente, kommunizieren ihre Erfahrungen und dokumentieren ihre Erkenntnisse, damit sie langfristig verfügbar und nachhaltig wirksam sind.

Reflektierende Praktiker reflektieren ihre Praxis gezielt, bewusst und strukturiert – sie sind offen für neue und experimentelle Erfahrungen und kritische Erkenntnis.

Reflektierende Praktiker können aus ihrer Praxis lernen, da sie praktische Ereignisse reflektieren und sie damit zu einer bewussten Erfahrung machen. Reflexion startet oft mit Irritation, oft ausgelöst durch Konfrontation der Lernbegleitung, und bewegt sich dann in einem strukturierten Prozess über Analyse und Experiment zu Überzeugungen und stabiler Professionalisierung. Um sich der eigenen Praxis als Lerngelegenheit zu stellen, entwickeln reflektierende Praktiker gezielt eine aufgeschlossene Haltung und Bereitschaft zur umfassenden und damit auch kritischen Reflexion eigener Praxis. Damit kann es ihnen gelingen, ihre Selbstwirksamkeit zu stärken. Pädagoginnen und Pädagogen können Reflexionsprozesse nutzen, um vorausschauend zu planen, handlungsbegleitend die Aufmerksamkeit zu stärken und retrospektiv aus Erfahrungen zu lernen. Dabei können sie Reflexion auch in einer metakognitiven Funktion einsetzen. Besonders für Problemlösungen sind Reflexionsprozesse unerlässlich.

Aspekte 11-15:

Worüber und wie wird reflektiert?

Reflektierende Praktiker beziehen sich auf alle Bereiche und Aspekte ihres beruflichen Handelns – auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlicher Reichweite und Tiefenwirkung –, wobei Impulse aus kommunikativen Prozessen besonders bereichernd wirken. Reflektierende Praktiker können Reflexion in dialogischen und sozialen Prozessen nutzen, um an Multiperspektivität zu gewinnen.

Neben außersubjektiven Tatbeständen können sie ihre eigene Subjektivität reflektieren und damit neben kognitiven auch emotionale Aspekte einbeziehen. Das führt dazu, dass sie vertieft reflektieren und ihre Reflexionsprozesse auf den Kern von beruflicher und persönlicher Identität beziehen können. Reflektierende Praktiker beschränken sich daher nicht auf den einzelnen reflexiven Akt, sie können ganz verschiedene Gegenstände und Gegenstandsbereiche reflektieren, nutzen Reflexion in unterschiedlichen Funktionen, praktizieren sie auf vielerlei Weise und auf verschiedenen systemischen Ebenen (Mikro-, Meso- oder Makroebene) und streben an, ihre gesamte pädagogische Praxis qualitativ anspruchsvoll zu gestalten und professionell weiterzuentwickeln.

Fazit:

Reflektierende Praktiker können Reflexionsprozesse professionell, qualitätsbewusst, prozessual funktional und persönlich sinnstiftend gestalten, dabei geeignete Zeitpunkte und Sozialformen wählen und ein passendes Instrumentarium nutzen. Sie verknüpfen Wahrnehmungen, Emotionen, Denken und Handeln und nehmen eine kritische, entwicklungs- und kontextbewusste Haltung ein. Reflektierenden Praktikern gelingt es, Theorie mit Praxis, biographische Erfahrung mit einzelnen Situationen sowie ihre persönlichen Sichtweisen mit den Perspektiven anderer zu verbinden. Sie verfügen über Urteilskraft und können den sinnvollen Einsatz von Reflexion in sachlich-fachlicher, situativer und personal-sozialer Hinsicht einschätzen.

Auf einen Blick

1.2 Reflexionskompetenz ausbilden:

Einflussfaktoren und Reflexionszyklus

Einflussfaktoren der individuellen Reflexionskompetenz

Die Fähigkeit, komplexe Praxissituationen zu durchdringen, ist von vier grundlegenden Einflussfaktoren abhängig. Je nachdem, wie diese bei den Individuen wirksam werden, nehmen wir Situationen in unterschiedlicher Weise wahr. Geprägt wird die Wahrnehmung dabei von der Biographie, d. h. der eigenen Sozialisation, und von dem individuellen Bildungshintergrund, durch die bereits erlebte Vielzahl von Praxissituationen (wie z. B. durch Unterrichtsaufträge), durch die unterschiedlich ausgeprägte Kommunikations- bzw. Interaktionskompetenz und nicht zuletzt durch die dem Subjekt zur Verfügung stehenden Theorien. Als Beraterin bzw. Berater kann es daher bedeutsam sein, sowohl die stark prägenden als auch die schwach prägenden Einflussfaktoren zu identifizieren und in der Beratung zu berücksichtigen.

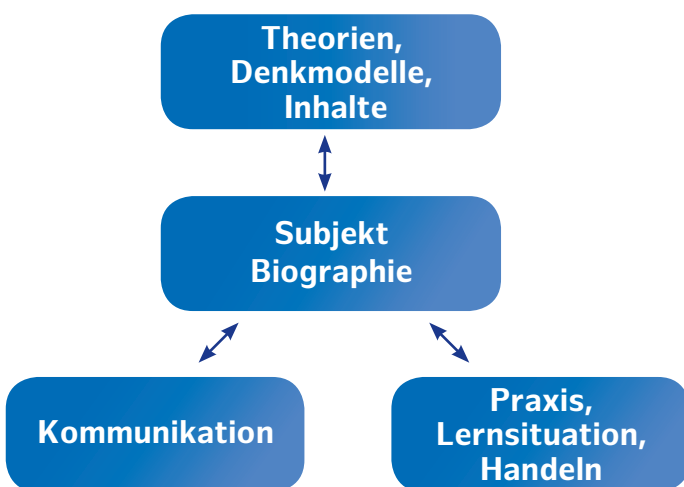


Abb. Einflussfaktoren auf die individuelle Reflexionskompetenz

Eine systematische, schrittweise begleitete Vorgehensweise anhand eines in Anlehnung an den von Korthagen (vgl. 2002, S. 49) entwickelten Reflexionszirkel ermöglicht, strukturiert Erlebnisse differenzierter zu reflektieren, sich selbst und andere sensibler wahrzunehmen und realitätsangemessener zu handeln.

Reflexion erfordert vertieftes und strukturiertes Nachdenken über verschiedene Aspekte, um die subjektive Sicht auf eine komplexe Situation zu erweitern, Deutungsmuster offenzule-

gen und zu hilfreichen Handlungsalternativen zu gelangen. Bevor eine Situation beurteilt wird, wird sie wahrgenommen. Wenn es gelingt, sie in ihrer Eigenart zu erfassen und analytisch zu durchdringen, dann wird wirkliches Verstehen gefördert.

Der in der folgenden Abbildung dargestellte Zyklus mit leitenden Fragestellungen zeigt, wie solche Situationen durchdrungen, verstanden und für sich genutzt werden können. Die einzelnen Felder verweisen auf die jeweilige Funktion im Reflexionsprozess und markieren unterschiedliche kognitive Ansprüche. Die Nummerierung bildet eine idealtypische Konstruktion einer möglichen Abfolge von Reflexionsschritten. In den ersten beiden (gelb markierten) Feldern geht es um die Wahrnehmung und Beobachtung der praktischen Situation, um das Erkennen von Aspekten, die es zu reflektieren lohnt, und um das Entwickeln von geeigneten Fragestellungen.

Im dritten und vierten (pink markierten) Feld geht es um die analytische und ggf. auch theoretische Durchdringung der Frage- und Problemstellung. Im fünften und sechsten (blau markierten) Feld wird aus einer übergeordneten Perspektive beurteilt, was auf welche Weise jeweils reflektiert wurde. Schließlich kann die Reflexion in eine neue Praxiserprobung münden (Feld 7).

Nicht jeder reale Reflexionsprozess durchläuft die genannten sieben Felder. Gute und gelingende Reflexion kann bei verschiedenen Feldern einsetzen und kann sich auch auf Teile des Zyklus beschränken, dennoch sind die Felder in ihrer Abfolge nicht beliebig austauschbar. Reflexion gewinnt an Tiefe und Substanz, wenn es reflektierenden Praktikern gelingt, einzelne Fragen bewusst und explizit in einem schlüssigen Gesamtprozess miteinander in Beziehung zu setzen. Der vorliegende Zyklus lehnt sich an den Reflexionszirkel von Korthagen an. Er bezieht im Unterschied dazu neben den situativen Aspekten auch biographische Aspekte ein und ist daher über die einzelne Situation hinaus auf den gesamten Prozess des beruflichen Lernens gerichtet.

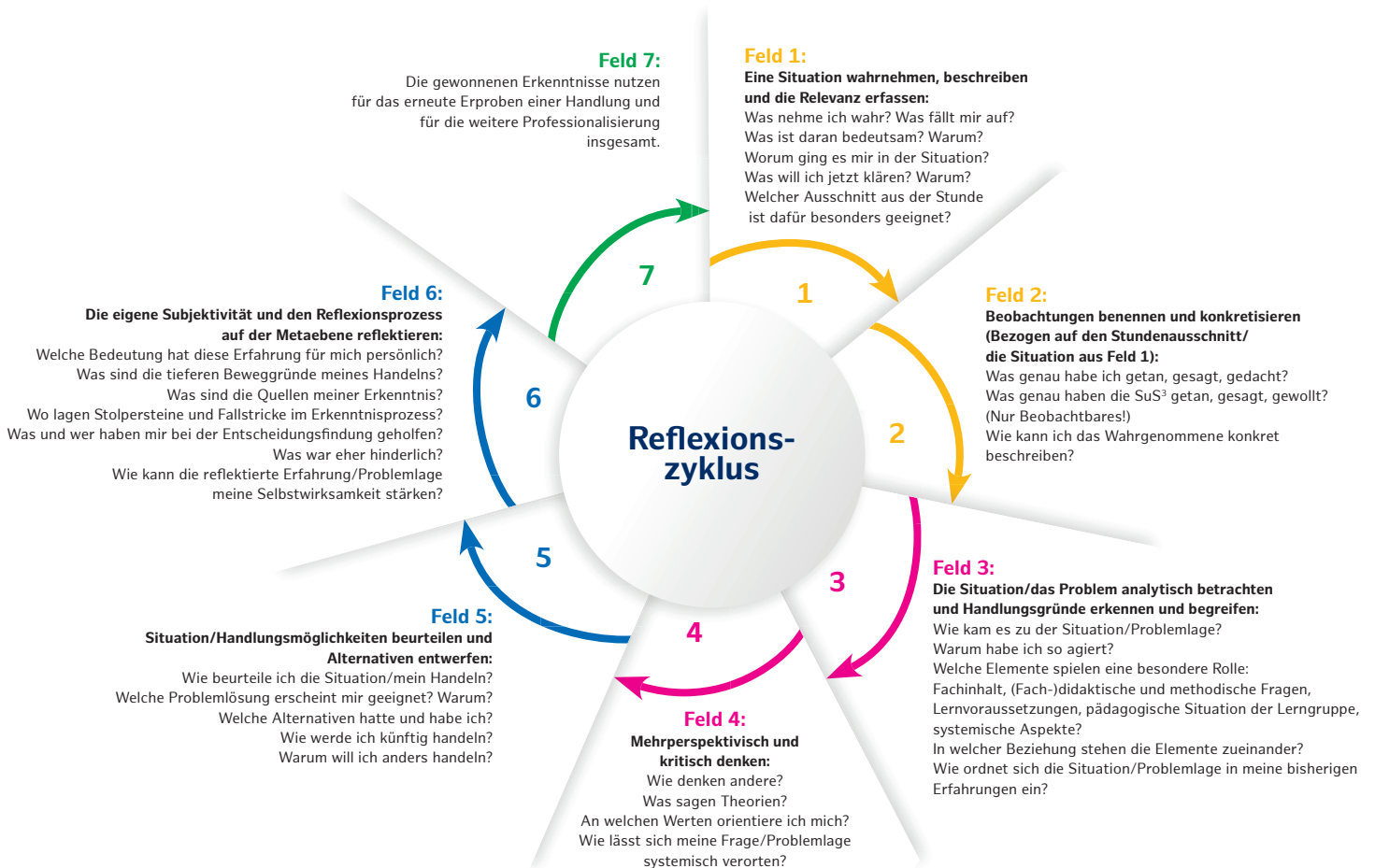
Reflexion bezieht ihre Wirksamkeit daraus, dass sie nicht linear und in individueller Abgeschlossenheit verläuft, sondern vielfältige Perspektiven nutzt und miteinander verbindet. Erst wenn das gelingt, können reflektierte Praktiker das ganze Potential ausschöpfen, das ihnen ihre Biographie erschließt und das sich durch ihre Einbindung in kommunikative und soziale Prozesse eröffnet.

Dabei ist die subjektive und biographische Perspektive im Zentrum: Was beobachte ich? Wie nehme ich wahr? Welche Fragestellungen interessieren mich? Was will ich klären? Welches

Auf einen Blick

Problem will ich lösen? Warum handle ich auf eine bestimmte Weise? Woran orientiere ich mich? An welchen Theorien, Denkmodellen und Werten? Wie beurteile ich die Situation? Welche Bedeutung hat die Erfahrung für mich persönlich? Welchen Einfluss hat meine Biographie auf mein Handeln, Wahrnehmen, Empfinden, Erkennen und Beurteilen?

Diese Subjektperspektive ist eingebunden in die Trias von Situation, Kommunikation und Theorie- und Inhaltsbezügen. Die Reflexion schwebt also nicht im ‚freien Raum‘. Je nachdem wie die Felder gestaltet und aufeinander bezogen werden, wird die Reflexion sich in ihrer Breiten- und Tiefenwirkung entfalten können.



Feld 1 und 2: Wahrnehmen und Beobachten.

Feld 3 und 4: Multiperspektivisch analysieren und Theorie nutzen.

Feld 5 und 6: Beurteilen und bewerten. Konsequenzen aus der Reflexion ziehen.

Feld 7: Erkenntnisse aus der Reflexion in neuer Praxissituation nutzen.

³Schülerinnen und Schüler

Möglichkeiten zur Förderung der Reflexionskompetenz im VD⁴

2 Welche Möglichkeiten können im Vorbereitungsdienst aktuell genutzt werden, um Reflexionskompetenz zu fördern?

Wichtige Ziele und Maßnahmen des Vorbereitungsdienstes zur Stärkung der Reflexionskompetenz sind:

- Reflexionskompetenz wird im Prozess der Ausbildung von Beginn an systematisch gefördert.
- Die Ausbildungsbeteiligten verdeutlichen von Beginn an die Relevanz von Reflexionskompetenz für die Profession.

- Der Blick auf Kriterien gelingender Reflexion wird im Verlauf der Ausbildung geschärft.
- Im Rahmen von Hospitationen, Seminarsitzungen, Zwischenstands- oder Beratungsgesprächen u. a. ergeben sich vielfältige Anlässe der systematischen Reflexion, um damit Anliegen bzw. Erlebnisse strukturiert und fokussiert zu bearbeiten. Je nachdem, welche Klärungsprozesse initiiert werden sollen, werden jeweils passende Instrumente und Modelle eingesetzt, um oft undurchschaubare Muster zu erhellen. Das grundlegende Instrument für eine Vielzahl von Reflexionsanlässen ist der Reflexionszirkel von Korthagen bzw. der an diesen angelehnte Reflexionszyklus.
- Reflexion hat einen hohen Stellenwert in den Prüfungsformaten.

Die in Kapitel 1 als Gruppe dargestellten und in Kapitel 5 genauer erläuterten Aspekte (Teilkompetenzen der Reflexionskompetenz) werden in der folgenden Tabelle einzeln aufgezeigt. In dieser Tabelle wird zugleich komprimiert dargestellt, wie die einzelnen Aspekte im Vorbereitungsdienst aktuell bestenfalls berücksichtigt werden können.

| Was macht reflektierende und reflektierte Lehrerinnen und Lehrer aus? | Was bedeutet das für die Ausbildung? | Wo wird dies im VD angewandt, umgesetzt? | Worauf kommt es dabei qualitativ an? | Welche Themen und Instrumente gehören dazu? |
|--|--|---|--|--|
| 1. Wie bestimmt Reflexionskompetenz das Ausbildungs- und Professionsverständnis? | | | | |
| Aspekt 1: Reflektierende Praktiker gestalten ihre Ausbildung und ihre berufliche Praxis als Subjekte und übernehmen dafür Verantwortung. Es gelingt ihnen, im beruflichen Handeln persönlichen Sinn zu entwickeln. | Reflexion im Kontext von Selbstverantwortung und Subjektorientierung gehört von Anfang an zu den Grundlagen der Ausbildung und wirkt sich in der Selbstorganisation von Ausbildung, in der Gestaltung der Seminare und Hospitationen sowie in den Prüfungen aus. | <ul style="list-style-type: none"> • In allen Phasen • In allen Formaten: Seminaren, Beratungen | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion sollte den LiV⁵ dabei helfen, ihre eigene berufsbiographische Geschichte zu entdecken. • Es kommt für die LiV darauf an, ihre Selbstverantwortung zu stärken und persönlichen Sinn in ihrer Ausbildung zu finden. • Zugleich sollten sie dabei professionellen Ansprüchen gerecht werden. | <ul style="list-style-type: none"> • Subjektorientierung • Inklusive Ausbildung • Portfolio • Andere Instrumente der berufsbiographischen Reflexion • Referenzrahmen • Lehrerinnen- und Lehrertraining⁶ |

⁴VD - Vorbereitungsdienst

⁵LiV - Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst

⁶Um einen flüssigen Lesestil zu gewährleisten, wird im Weiteren die Kurzform Lehrertraining verwendet.

Möglichkeiten zur Förderung der Reflexionskompetenz im VD

| Was macht reflektierende und reflektierte Lehrerinnen und Lehrer aus? | Was bedeutet das für die Ausbildung? | Wo wird dies im VD angewandt, umgesetzt? | Worauf kommt es dabei qualitativ an? | Welche Themen und Instrumente gehören dazu? |
|--|--|--|--|--|
| 1. Wie bestimmt Reflexionskompetenz das Ausbildungs- und Professionsverständnis? | | | | |
| Aspekt 2: Reflektierende Praktiker begreifen ihre Ausbildungs- und Lebensphasen als zusammengehörig. Sie trachten danach, Ursprünge und Wirkzusammenhänge ihres Handelns und Denkens zu ergründen und sich bewusst zu machen. | Reflexion wird in der zweiten Phase gezielt dafür genutzt, den Zusammenhang zur ersten Phase bewusst zu machen und die dritte Phase vorzubereiten. Reflexion bezieht sich in biographischer Dimension auch immer wieder auf die eigene Schulerfahrung. | <ul style="list-style-type: none"> • Start des VD • Selbsteinschätzung der Startkompetenz • Einbringen von spezifischen Kenntnissen und Kompetenzen (der LiV) in die Ausbildung • Zwischenstand • Hospitationen und KGHs⁷/upÜs⁸ • Retrospektiver Abschluss des VD, Ausblick auf die BEP⁹ • Ggf. auch in Prüfungselementen | <ul style="list-style-type: none"> • Die unausweichlichen Irritationen nutzen und produktiv wenden – eine vordergründige ‚Sicherheitsorientierung‘ an Rezepten des pädagogischen Handelns vermeiden. • Subjekt- und Ressourcenorientierung (einschließlich des Rückgriffs auf die erste Phase) fundieren. • Praxis und Theorie nicht gegeneinander ausspielen. • Lernen durch wechselseitigen Austausch in Peer-Situationen. | <ul style="list-style-type: none"> • Subjektorientierung • Selbstwirksamkeit • Theorie-Praxis-Verbindung • Portfolio • bestimmte Formate der Seminararbeit, in denen biographische Reflexion Raum hat wie etwa HS-Start, Pädagogische Tage etc. • Lehrertraining |
| Aspekt 3: Reflektierende Praktiker verbinden fachliche und theoretische Bildung mit professionellem praktischem Handeln. Sie können ihr Handeln begründen und auf Ziele ausrichten. Ihre Handlungsfähigkeit hat ein komplexes Fundament und geht über einzelne Situationen hinaus. | Komplexe Lernsituationen sind tragende Elemente von Ausbildung und Prüfungen. Sie haben exemplarischen Charakter, beziehen theoretisches und erfahrungsbezogenes Wissen ein und stärken die professionelle Handlungsfähigkeit über die einzelne Situation hinaus. | <ul style="list-style-type: none"> • Fachseminare, Fachrichtungsseminare, fachliche, fachdidaktische und fachrichtungsspezifische Diskurse in Seminaren und Schulen (mit Mentoren, in Fachkonferenzen) • Komplexe Lernsituationen • Kompakttage • Unterrichtsplanung • Hospitationen • Prüfungen | <ul style="list-style-type: none"> • Erkennen, dass fachliche, fachdidaktische und fachrichtungsspezifische Qualifikation für gegenwärtige und künftige Praxis unabdingbar sind. • Den Nutzen von Reflexion für gelingenden Fachunterricht (auch unter inklusivem Aspekt) erfahren. | <ul style="list-style-type: none"> • Komplexe Lernsituationen • Unterrichtsplanung • Portfolio • Referenzrahmen |
| Aspekt 4: Reflektierende Praktiker gehen kreativ mit ihren pädagogischen Möglichkeiten um. Durch Reflexion erweitern sie – zunächst gedanklich – ihre Möglichkeitsräume und können damit auch praktisch ihr Handeln verändern. | Durch Reflexion sollte gerade bei der direkten Befassung mit pädagogischem Handeln (Unterrichtsplanung, Beratung, Hospitationen) das praktische Handeln (auch) als Experiment und Versuch erkennbar werden. Reflexion wird zum eigentlichen Motor, aus vorfindlichem und fehlerhaftem Handeln für künftiges zu lernen. | <ul style="list-style-type: none"> s. auch Aspekt 8. • Planung der eigenen Ausbildung • Grundfigur des reflexiven Erfahrungslernens: <ul style="list-style-type: none"> o Handlungsplanung o Handeln o Reflexion o Erneute veränderte Planung • Konzeptionelle Aktivitäten: Entwurf von Unterricht, Ideen für Schulentwicklung (z. B. Konzeption einer inklusiven Schule) • Beratungen • Zwischenstand • Hospitationen • KGHs, upÜs | <ul style="list-style-type: none"> • Pädagogisches Handeln als kreativen Prozess erkennbar und erfahrbar machen. • Sich mit Stereotypen und Schematismen auseinandersetzen. • Sich offenen Situationen stellen. | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexives Erfahrungslernen • Portfolio • Unterrichtsplanung • Kollegiale Fallberatung • Referenzrahmen • Lehrertraining |

⁷KGHs - Kleingruppenhospitationen

⁸upÜs – unterrichtspraktische Übungen

⁹BEP – Berufseingangsphase

Möglichkeiten zur Förderung der Reflexionskompetenz im VD

| Was macht reflektierende und reflektierte Lehrerinnen und Lehrer aus? | Was bedeutet das für die Ausbildung? | Wo wird dies im VD angewandt, umgesetzt? | Worauf kommt es dabei qualitativ an? | Welche Themen und Instrumente gehören dazu? |
|--|---|---|---|---|
| 2. Wie wird Reflexion in der Praxis und in der Ausbildung erlernt? | | | | |
| Aspekt 5: Reflektierende Praktiker reflektieren Ereignisse aus ihrer Praxis und gewinnen damit eine bewusste Erfahrung | In der Seminausbildung und bei Hospitationen sollte gezielt darauf hingearbeitet werden, aus einzelnen Ereignissen bewusste Erfahrungen zu gewinnen (Prinzip des Portfolios), die zum Gegenstand von Ausbildung werden. Durch Reflexion sollten Ereignisse der Praxis aus der bewussten Zufälligkeit herausgehoben und freigesetzt werden für Analyse, Deutung, Verstehen und Veränderung. Damit wird dann auch darauf vorbereitet, für die Prüfungen komplexe Praxissituationen zu entdecken und herauszuarbeiten. | <ul style="list-style-type: none"> • Komplexe Lernsituation • KGHs, upÜs • Lautes Denken • Kommentieren von Unterrichtsbeispielen • Kompakttag | <ul style="list-style-type: none"> • Aus der Oberfläche von Ereignissen bestimmte Aspekte bewusst der Reflexion zugänglich machen. • Was genau macht die Erfahrung aus? Worauf soll sich die Reflexion konzentrieren? | <ul style="list-style-type: none"> • Instrumente der Unterrichtsbeobachtung einschließlich Videographien • Unterrichtsprotokolle • Reflexionsprotokolle • Portfolio |
| Aspekt 6: Reflektierende Praktiker können Reflexion als strukturierten Prozess gestalten. Dieser Prozess reicht von Irritationen über Analyse und Experiment zu Überzeugungen und stabiler Professionalisierung. | Reflexion sollte bereits sehr früh im VD systematisch ausgebildet werden. Dafür sind zunächst am besten vertrauensvolle und bewertungsfreie Kontexte geeignet wie etwa Peer-Hospitationen und Erprobungen in Seminaren. Später werden Reflexionen sukzessive in Bewertungen einbezogen. | s. auch Aspekt 15. <ul style="list-style-type: none"> • Angeleitete strukturierte Reflexion im Sinne des reflexiven Erfahrungslernens anhand von Leitfragen (inkl. Theoriebezug), fokussierte Reflexion, einer intersubjektiven Kommunikation zugänglich (z. B. in der Seminararbeit, bei KGHs/upÜs, im Lehrertraining) | <ul style="list-style-type: none"> • Systematische Reflexion sollte als konstitutiver Prozess modellartig auf gebaut sein und schrittweise angeeignet werden. • Hierarchie- und Abhängigkeitsverhältnisse bedenken. | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexives Erfahrungslernen • Reflexionsprotokolle • Portfolio • Lehrertraining |
| Aspekt 7: Reflektierende Praktiker entwickeln gezielt eine Bereitschaft zur umfassenden und damit auch kritischen Reflexion eigener Praxis. Sie erwerben spezifische aufgeschlossene Haltungen, die auch ihre Selbstwirksamkeit stärken. | In der Ausbildung müssen Erfahrungen ermöglicht werden, in denen durch Reflexion die eigene Souveränität gestärkt wird. Bereitschaft zur Reflexion kann in vertrauensvollen sozialen und emotionalen Kontexten entstehen. Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit kann dabei als tragendes Konzept gelten. | <ul style="list-style-type: none"> • In allen Formaten und Phasen der Ausbildung. • Vor allem beim Start bedeutsam und in allen Bewertungssituationen. | <ul style="list-style-type: none"> • Ressourcenorientiert an die Ausbildungsplanung herangehen und beraten. • Beraten auf Augenhöhe, Vertrauen aufbauen. • Umgang mit Kritik vorleben (Selbstkritik). | <ul style="list-style-type: none"> • Selbstwirksamkeit • Selbstbehauptung • SMARTe Ziele • Lehrertraining |

Möglichkeiten zur Förderung der Reflexionskompetenz im VD

| Was macht reflektierende und reflektierte Lehrerinnen und Lehrer aus? | Was bedeutet das für die Ausbildung? | Wo wird dies im VD angewandt, umgesetzt? | Worauf kommt es dabei qualitativ an? | Welche Themen und Instrumente gehören dazu? |
|--|---|---|--|---|
| 2. Wie wird Reflexion in der Praxis und in der Ausbildung erlernt? | | | | |
| Aspekt 8: Reflektierende Praktiker nutzen Reflexionsprozesse, um vorausschauend zu planen, handlungsbegleitend die Aufmerksamkeit zu stärken und um retrospektiv aus Erfahrungen zu lernen. | Die verschiedenen Funktionen und Gestalten von planender, begleitender und retrospektiver Reflexion sollten systematisch und früh in der Ausbildung eingeführt werden. Dafür eignen sich etwa Kompakttage. | <ul style="list-style-type: none"> • Grundfigur des reflexiven Erfahrungslernens: <ul style="list-style-type: none"> o Unterrichtsplanung o Unterrichten o Unterrichtsreflexion o Erneute Planung • Hospitationen • KGHs • Kompakttage | Unterschiedliche Modalitäten bewusst nutzen: <ul style="list-style-type: none"> • Vor dem Handeln: antizipatorisch, systematisch, differenziert • Handlungsbegleitend: situativ, schnell, entscheidungsbezogen, auf einzelne Aspekte fokussiert, Gefahr der Reduktion sowie der Durchsetzung von ‚heimlichen Handlungsplänen‘ • Retrospektiv: umfassend, analytisch, Planung, Situation, Erlebtes und eigenes Handeln bzw. Denken/Reflektieren einbeziehend, Grundlage für Lernen | <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsplanung • Unterrichtsentwurf • Instrumente der Unterrichtsbeobachtung einschließlich Videographie • Unterrichtsprotokolle • Reflexionsprotokolle • Portfolio |
| Aspekt 9: Reflektierende Praktiker nutzen Reflexion auch, um geistiges Handeln wie etwa Planen, Problemlösen und Beurteilen gedanklich auf einer höheren Ebene zu durchdringen. Reflexion ist damit eine metakognitive Kategorie. Sie bedarf dazu ausgewiesener Kriterien und Qualitätsmaßstäbe. | Reflexion sollte in der Spannung zwischen Beobachtung der Oberflächenereignisse und Aufdecken von Tiefenstrukturen des pädagogischen Handelns entwickelt und ausgebildet werden. Dabei kommt es auf fundierte und ausgewiesene Kriterien an, um zu begründeten Deutungen und Urteilen von Praxis zu gelangen. Diese Kriterien speisen sich u. a. aus Kenntnissen über verschiedene Dimensionen von Diversität und damit aus dem Profil der inklusiv denkenden und handelnden Lehrkraft. | s. die Aspekte 4, 5, 13. <ul style="list-style-type: none"> • Planen der Ausbildung • Planen von Unterricht • Komplexe Lernsituationen • Beurteilen (von beruflichem Handeln, Schülerinnen- und Schülerleistungen etc.) • Beobachtung, Analyse und Deutung von Unterricht • Schriftliche Arbeit, mündliche Prüfung, upPen¹⁰ • Zwischenstandsgespräche | <ul style="list-style-type: none"> • Kriterien der Kompetenzentwicklung beachten (vom Novizen zum Experten). • Kriterien der Unterrichtsplannung nutzen. • Theorie einbeziehen. | <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsplanung • Unterrichtsentwurf • Instrumente der Unterrichtsbeobachtung einschließlich Videographie • Unterrichtsprotokolle • Reflexionsprotokolle • Portfolio • Parameter der Beurteilung • Diagnostizieren und Beurteilen |
| Aspekt 10: Reflektierende Praktiker nutzen Reflexionsprozesse für Problemlösungen. Es gelingt ihnen, durch Reflexion gedankliche und praktische Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen, die einer Problemlösung dienen. Dabei ersetzt zwar Reflexion nicht das Problemlösen, aber Problemlösungen sind ohne Reflexion nicht denkbar. | Reflexionskompetenz sollte im Zusammenhang mit problemlösenden Verfahren ausgebildet werden. | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion von Problemstellungen • Komplexe Lernsituation • Problemorientierten Unterricht planen und reflektieren • Projektlernen • Schriftliche Arbeit, mündliche Prüfung • Kompakttag | <ul style="list-style-type: none"> • Objektive und subjektive Relevanz der Probleme erkennen. • Komplexität analytisch durchdringen und ggf. reduzieren. • Problem überschaubar und zugänglich machen, Tiefendimension ergründen, verstehen. | <ul style="list-style-type: none"> • Problemorientierung • Leitfragen • Komplexe Aufgaben • Projektlernen • Komplexe Lernsituationen |

¹⁰upPen – unterrichtspraktische Prüfungen

Möglichkeiten zur Förderung der Reflexionskompetenz im VD

| Was macht reflektierende und reflektierte Lehrerinnen und Lehrer aus? | Was bedeutet das für die Ausbildung? | Wo wird dies im VD angewandt, umgesetzt? | Worauf kommt es dabei qualitativ an? | Welche Themen und Instrumente gehören dazu? |
|--|---|--|--|--|
| 3. Wörüber und wie wird reflektiert? | | | | |
| <p>Aspekt 11: Reflektierende Praktiker reflektieren zwar letztlich individuell, aber eingebettet in soziale Kontexte ihres Handelns. Reflexion gewinnt an Multiperspektivität, wenn sie als dialogischer und sozialer Prozess bewusst gestaltet wird.</p> | <p>Reflexion sollte sowohl in individueller Perspektive wie auch als sozialer Prozess bewusst ausgebildet und eingeübt werden. Der Gewinn an Multiperspektivität – auch über die Grenzen der Lehrämter und Schulformen hinweg – sollte dabei ausdrücklich und bezogen auf seine qualitativen Effekte genutzt werden. Diversität nicht nur als Kontext und Gegenstand des pädagogischen Handelns, sondern als Gestalt der eigenen Lernsituation wirkt dabei unterstützend. Dafür eignen sich gemeinsame Unterrichtsplanungen, gemeinsame Projekte, Kleingruppenhospitationen sowie die Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Reflexion: <ul style="list-style-type: none"> o Individuelle Reflexion des Ausbildungsstandes o Individuelle Unterrichtsplanung • Dialogische Reflexion: <ul style="list-style-type: none"> o Ausbildungsgespräche mit HSL¹¹, FSL¹², FRSL¹³, Mentorinnen und Mentoren • Gruppenreflexion: <ul style="list-style-type: none"> o Seminarreflexion o KGHs, upÜs o Reflexion einer sozialen Situation (in Schule oder Seminar) | <ul style="list-style-type: none"> • Prozesscharakter bedenken, biographische Rahmung einbeziehen, keine Abkoppelung von außersubjektiven Dimensionen (siehe Reflexionsmatrix¹⁴) • Kriterien der Kompetenzentwicklung beachten (vom Novizen zum Experten). • Hierarchie- und Abhängigkeitsverhältnisse bedenken • Gespräche auf Augenhöhe • Gruppendynamische Effekte bedenken • Multiperspektivität nutzen, Unterricht von den Schülerinnen und Schülern reflektieren. | <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsentwurf • Portfolio • Referenzrahmen • Gesprächsführung • Kollegiale Fallberatung • Lehrertraining |
| <p>Aspekt 12: Reflektierende Praktiker können sowohl außersubjektive Tatbestände als auch ihre eigene Subjektivität reflektieren. Indem das Selbst zum Gegenstand wird, sind neben kognitiven auch emotionale Aspekte stark beteiligt.</p> | <p>Selbstreflexion sollte gezielt in verschiedenen Phasen der Ausbildung praktiziert werden – etwa am Anfang einer neuen Phase (s. Aspekt 2). Sie bedarf einer vertrauensvollen Grundlage und guten Einbettung. Ihr besonderer Status als Metareflexion über die eigene Person und ihre besonders komplexe Qualität sollten bewusst und behutsam vermittelt werden – Selbstreflexion sollte bedacht gehandhabt werden.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Start der Ausbildung, Reflexion der Berufswahl • Zwischenstand • Abschlussreflexion der Ausbildung, Start in die BEP. | <ul style="list-style-type: none"> • Prozesscharakter bedenken, biographische Rahmung einbeziehen, keine Abkoppelung von außersubjektiven Dimensionen. • Auf persönlichen Sinn und persönliche Verantwortung fokussieren. | <ul style="list-style-type: none"> • Portfolio (siehe Reflexionsmatrix) • Lehrerinnen- und Lehrerrolle(n) • Berufsidentität • Lehrertraining |
| <p>Aspekt 13: Reflektierende Praktiker können vertieft reflektieren und ihre Reflexionsprozesse auf den Kern von beruflicher und persönlicher Identität beziehen.</p> | <p>Je mehr es gelingt, dass Reflexion in die Tiefe der Konstituenten der Identität vordringt, desto wirksamer können die Effekte sein. Dabei kommt es darauf an, die funktionale Bindung an professionelle Zwecke zu beachten.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Start der Ausbildung, Reflexion der Berufswahl • Zwischenstandgespräche • Abschlussreflexion der Ausbildung, Start in die BEP • Komplexe Lernsituationen • Besondere Herausforderungen in der Ausbildung | <ul style="list-style-type: none"> • Nähe und Distanz zu Personen, Situationen und Problemen angemessen ausloten. • Auf persönlichen Sinn und persönliche Verantwortung fokussieren. • Hierarchie- und Abhängigkeitsverhältnisse bedenken. | <ul style="list-style-type: none"> • Berufswahl • Berufsidentität • Lehrertraining • Portfolio (siehe Reflexionsmatrix) • Komplexe Lernsituationen |

¹¹HSL - Hauptseminarleitungen

¹²FSL - Fachseminarleitungen

¹³FRSL - Fachrichtungsseminarleitungen

¹⁴Quellenangabe: Vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2015), S. 15

Möglichkeiten zur Förderung der Reflexionskompetenz im VD

| Was macht reflektierende und reflektierte Lehrerinnen und Lehrer aus? | Was bedeutet das für Ausbildung? | Wo wird dies im VD angewandt, umgesetzt? | Worauf kommt es dabei qualitativ an? | Welche Themen und Instrumente gehören dazu? |
|--|--|---|--|---|
| 3. Worum und wie wird reflektiert? | | | | |
| Aspekt 14: Reflektierende Praktiker können über den einzelnen reflexiven Akt hinaus ihre gesamte pädagogische Praxis qualitativ anspruchsvoll gestalten und professionell weiterentwickeln. | Reflexion sollte über den einzelnen reflexiven Akt hinaus in einen systemischen Prozess der Begleitung und Gestaltung von pädagogischer Praxis eingebunden sein. | <ul style="list-style-type: none"> Während der gesamten Ausbildung! Entscheidend ist der Start in die Ausbildung und das Bewusstmachen von Reflexivität als Schlüsselkategorie des pädagogischen Handelns und der Gestaltung der eigenen Ausbildung. Prüfungen | <ul style="list-style-type: none"> Reflexionskompetenz sollte als Konstituente der Profession angeeignet werden. Reflexionskompetenz sollte in den Prüfungen eine zentrale Relevanz erhalten. | <ul style="list-style-type: none"> Referenzrahmen Portfolio Lehrertraining |
| Aspekt 15: Reflektierende Praktiker können ganz verschiedene Gegenstände und Gegenstandsbereiche reflektieren, sie nutzen Reflexion in unterschiedlichen Funktionen, praktizieren sie auf vielerlei Weise und auf verschiedenen systemischen Ebenen (Mikro-, Meso- oder Makroebene). | Reflexion sollte bezogen auf verschiedene Gegenstände, Funktionen und Ebenen sowie in verschiedenen Formen bewusst und differenziert ausgebildet werden. | <p>s. auch Aspekt 6.</p> <ul style="list-style-type: none"> In allen Formaten: Seminaren, Beratungen, Hospitationen, KGHs / upÜs, Prüfungen Offene Reflexion: Brainstorming, um vielfältige bewusste und unbewusste Dimensionen des Erlebens, Wahrnehmens und Erkennens zu erfassen, der Selbstbewusstwerdung zuträglich (z. B. in der Einstiegsphase über Motive der Berufswahl, nach ersten Eindrücken im schulischen Alltag) Geschlossene Reflexion: Angeleitete Reflexion anhand von Leitfragen (inkl. Theoriebezug), fokussierte Reflexion, einer intersubjektiven Kommunikation zuträglich (z. B. in der Seminararbeit, bei KGHs / upÜs) Mikroreflexion: Unterrichtsanalyse, Videographien Mesoreflexion: Systemische Einordnung von einzelnen Handlungsakten in einen größeren Zusammenhang (Bsp.: inklusive Kulturen) Makroreflexion: Reflexion von (inklusive) Schulentwicklung | <p>Sich der unterschiedlichen Funktionen der Reflexion für das jeweilige Handeln bewusst werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> Offene Reflexion ist geeignet für aufschließende Prozesse, um Notwendigkeit und Möglichkeiten der Reflexion zu begreifen. Geschlossene Reflexion sollte als konstitutiver Prozess modellartig aufgebaut sein und systematisch angeeignet werden. <p>Sich der Reichweite und Funktion der jeweiligen Ebene bewusst werden und Verbindung der Ebenen herstellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mikroreflexion erschließt Interdependenzen im unterrichtlichen Handeln, kann auf einzelne Schülerinnen und Schüler und bestimmte Aspekte fokussieren. Mesoreflexion kann Handeln in einen institutionellen und sequentiellen (unterrichtlichen) Zusammenhang einordnen. Makroreflexion kann institutionelle und gesellschaftliche Kontexte einbeziehen. | <ul style="list-style-type: none"> Portfolio Tagebuch Logbuch Lernlandkarte Lehrertraining Instrumente der Unterrichtsbeobachtung einschließlich Videographie Unterrichtsprotokolle Reflexionsprotokolle Exkursionen Projekte |

Beurteilung und Bewertung von Reflexionskompetenz

3 Wie wird Reflexionskompetenz beurteilt und bewertet?

3.1 Qualität der Reflexion

Die Qualität einer Reflexionsleistung zeigt sich darin, inwieweit die Lehrkraft Reflexionsanlässe bewusst wahrnimmt, einen Reflexionsschwerpunkt gezielt in den Fokus nimmt, systematisch analysiert und theoriebezogen Handlungsalternativen für ein verändertes Vorgehen entwickelt. Die in den einzelnen Feldern des Modells aufgeführten Reflexionsfragen (siehe Reflexionszyklus) unterstützen dabei, ein fokussiertes und vertieftes Denken anzuregen, um die Qualität der Reflexion zu steigern.

Jede Lehrkraft im Vorbereitungsdienst und in der Anpassungsqualifizierung hat es regelhaft mit bestimmten Ausbildungssituationen zu tun, in denen die Felder der Reflexion in unterschiedlicher Weise und Ausprägung zur Geltung kommen, da je nach Situation bzw. Reflexionsanlass eine unterschiedliche Ausprägung der Reflexionsleistung möglich ist. Beim Reflexionszyklus des reflexiven Erfahrungslernens kommt es insgesamt darauf an, ob die zirkuläre Bewegung der Reflexion eher ‚flach‘ verläuft, also wenig Reflexionstiefe aufweist, oder aber eine spiralförmige (steile) Höherentwicklung zu verzeichnen ist.

Im Folgenden werden Kriterien dargelegt, die für die Beurteilung von Reflexionskompetenz herangezogen werden können (vgl. Brocks, H., Denker, N., Tramm, T. 2016). Bisher waren für den Bereich der Reflexionskompetenz Kriterien relativ abstrakt beschrieben. Die Beurteilungskriterien und entsprechende Ausprägungen für eine gelungene Reflexion sind präzisiert worden, um diese in der Ausbildung noch wirksamer werden zu lassen. Die differenzierte Struktur dient zum einen als Hilfestellung für die Beurteilenden, um die Prüfungsleistung im Bereich der Reflexionskompetenz besser einzuschätzen und den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst ihre Leistung gezielt erläutern zu können. Zum anderen schärft es den Blick der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst dafür, welche Anforderungen an eine gelungene Reflexion gestellt werden.

Die Kriterien in der unten stehenden Tabelle sind nicht für jeden Reflexionsanlass gleich zu gewichten. Einflussgrößen sind die Vorbereitungsdauer, der mögliche Umfang der Reflexion, der Zeitabstand zum Reflexionsanlass oder der Grad der emotionalen Betroffenheit – nur um einige Aspekte zu benennen.

Hinsichtlich jedes Kriteriums gibt es eine ausdifferenzierte Beurteilung im Notenspektrum von 1 (++) bis 5 (--). Im Zusammenhang mit der Beurteilung von Reflexionskompetenz kommt der Entwicklung von tragfähigen Alternativen für das Lehrkräftehandeln eine große Bedeutung zu.

3.2 Beurteilungskriterien von Reflexionskompetenz

| Kriterium | Beurteilung | | | | |
|---|--|--|---|--|--|
| | ++ | + | +/- | - | -- |
| Beschreiben des konkreten Erlebens (Rückblick) | Die Reflexion bezieht sich ... | | | | |
| | ... durchgängig und transparent auf konkretes und relevantes Erleben, das einer anspruchsvollen Praxis-situation entstammt und dem Ausbildungsstand der LiV entspricht. Das zu reflektierende Geschehen wird zusammenhängend dargestellt und durch ausgewählte Beobachtungen akzentuiert belegt. | ... grundlegend auf konkretes und relevantes Erleben, das einer anspruchsvollen Praxis-situation entstammt und dem Ausbildungsstand der LiV im Wesentlichen entspricht. Das zu reflektierende Geschehen wird zusammenhängend dargestellt und durch Beobachtungen belegt. | .. nur in Teilen auf konkretes Erleben, die gewählte Praxis-situation weist bezogen auf den Ausbildungsstand der LiV Einschränkungen auf. Das zu reflektierende Geschehen wird überwiegend zusammenhängend dargestellt. | .. nur in geringen Teilen auf konkretes Erleben, die gewählte Praxis-situation weist bezogen auf den Ausbildungsstand der LiV relevante Einschränkungen auf. Das zu reflektierende Geschehen wird in Grundzügen dargestellt. | .. nicht erkennbar auf konkretes Erleben, die gewählte Praxis-situation entspricht nicht dem Ausbildungsstand der LiV. Das zu reflektierende Geschehen wird nicht nachvollziehbar dargestellt. |

Beurteilung und Bewertung von Reflexionskompetenz

| Kriterium | Beurteilung | | | | |
|--|---|--|---|--|---|
| | ++ | + | +/- | - | -- |
| Theoriebezug der Reflexion | Es ist ein durchgängiges Bestreben erkennbar, Theorie für die Verbesserung der eigenen Handlungsoptionen zu nutzen, bei der es gelingt, eine sinnvolle Passung zwischen konkretem Erleben und aktuellen bzw. relevanten theoretischen Konzepten und Modellen herzustellen. | Es ist ein durchgängiges Bestreben erkennbar, Theorie für die Verbesserung der eigenen Handlungsoptionen zu nutzen, bei der es weitgehend gelingt, eine sinnvolle Passung zwischen konkretem Erleben und aktuellen bzw. relevanten theoretischen Konzepten und Modellen herzustellen. | Es ist ein deutliches Bestreben erkennbar, Theorie für die Verbesserung der eigenen Handlungsoptionen zu nutzen, bei der es teilweise gelingt, eine sinnvolle Passung zwischen konkretem Erleben und aktuellen bzw. relevanten theoretischen Konzepten und Modellen herzustellen. | Es ist eine begrenzte Bereitschaft erkennbar, Theorie für die Verbesserung der eigenen Handlungsoptionen zu nutzen, bei der es nur in Ansätzen gelingt, eine sinnvolle Passung zwischen konkretem Erleben und grundlegenden theoretischen Konzepten und Modellen herzustellen. | Es ist keine Bereitschaft erkennbar, Theorie für die Verbesserung der eigenen Handlungsoptionen sinnvoll zu nutzen. |
| Fachliche Richtigkeit | Im Rahmen der Analyse wird hinsichtlich aller betroffenen Bezugswissenschaften (Fachwissenschaft, Fach(richtungs)-didaktik, Erziehungswissenschaft) kenntnisreich, aspektreich und korrekt argumentiert. | Im Rahmen der Analyse wird hinsichtlich aller betroffenen Bezugswissenschaften (Fachwissenschaft, Fach(richtungs)-didaktik, Erziehungswissenschaft) überwiegend korrekt argumentiert. | Im Rahmen der Analyse wird hinsichtlich aller betroffenen Bezugswissenschaften (Fachwissenschaft, Fach(richtungs)-didaktik, Erziehungswissenschaft) nur teilweise korrekt argumentiert. | Im Rahmen der Analyse wird hinsichtlich aller betroffenen Bezugswissenschaften (Fachwissenschaft, Fach(richtungs)-didaktik, Erziehungswissenschaft) zu großen Teilen fehlerhaft argumentiert. | Im Rahmen der Analyse wird hinsichtlich aller betroffenen Bezugswissenschaften (Fachwissenschaft, Fach(richtungs)-didaktik, Erziehungswissenschaft) zu großen Teilen durchgängig falsch argumentiert. |
| Aspekt- und/oder Perspektiv- reichum der Reflexion (fallabhängig) | Die Reflexion ... | | | | |
| | ... umfasst relevante Aspekte und erschließt dabei explizit unterschiedliche Dimensionen und Perspektiven. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Widersprüche sowie Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Perspektiven herausgearbeitet und relevante Beziehungen in komplexer Weise miteinander verknüpft. | ... erfasst wesentliche Aspekte, spricht dabei unterschiedliche Dimensionen an und berücksichtigt unterschiedliche Perspektiven. Dabei werden Bezüge zwischen eigener Handlung und der der anderen Beteiligten erkennbar und es ist ein deutliches Bemühen um eine Verknüpfung von Relationen und Aspekten erkennbar. | ... bezieht sich auf wenige, überwiegend relevante Aspekte, ist bemüht, unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen. Dabei wird der eigene Einflussbereich am Geschehen identifiziert. | ... beschränkt sich auf wenige Aspekte, sie ist eindimensional und es erfolgt ein Perspektivwechsel. Es werden nur naheliegende Perspektiven, Standpunkte oder Paradigmen identifiziert und ergründet. Einzelaspekte werden additiv und ohne Verknüpfung angesprochen. | ... ist eindimensional, auf der subjektiven Perspektive / Standpunkt verbleibend und es erfolgt kein Perspektivwechsel. |
| Begründungsniveau | Eigene Sichtweisen und Annahmen (Fragen, Hypothesen o. ä.) werden differenziert und tiefgehend offengelegt und geklärt. Die argumentativen Begründungen sind gekennzeichnet durch komplexes Abwägen von Vor- und Nachteilen, Haupt- und Nebeneffekten. Begründungen haben Überzeugungskraft. | Eigene Sichtweisen und Annahmen werden offengelegt und geklärt. Die argumentativen Begründungen sind gekennzeichnet durch ein angemessenes Abwägen von Vor- und Nachteilen, Haupt- und Nebeneffekten. | Nur offensichtliche Sichtweisen und Annahmen werden identifiziert und geklärt. Die argumentativen Begründungen sind gekennzeichnet durch ein gewisses Bemühen um argumentative, abwägende Begründungen und deutliche Ansätze dafür. | Es findet eine oberflächliche Betrachtung der eigenen Sichtweisen und Annahmen statt. Begründungen gelingen lediglich eindimensional und verkürzt, Abwägen ist kaum feststellbar. | Aussagen ohne Begründung. Es findet keine Betrachtung der eigenen Sichtweisen und Annahmen statt. Begründungen gelingen nicht, Abwägen ist nicht feststellbar. |

Beurteilung und Bewertung von Reflexionskompetenz

| Kriterium | Beurteilung | | | | |
|---|---|---|---|---|--|
| | ++ | + | +/- | - | -- |
| Selbstkritische Perspektive der Reflexion | Eigene Stärken und/oder Entwicklungsbedarfe werden konkret und differenziert angesprochen und in Bezug auf die Verhaltensebene lösungsorientiert analysiert und beurteilt. | Deutliche Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und/oder Entwicklungsbedarfen, die in Bezug auf die Verhaltensebene analysiert und beurteilt werden. | Die Reflexion verbleibt vorwiegend auf einer offensichtlichen und eher allgemeinen Ebene. Dabei wird die konkrete Verhaltensebene bezogen auf einige wenige Aspekte angesprochen. | Die Reflexion ist legitimatorisch und idealisierend angelegt; kaum Bereitschaft zur selbstkritischen Reflexion. Die konkrete Verhaltensebene wird tendenziell oberflächlich, narrativ und reproduktiv angesprochen. | Die Reflexion lässt keine Bereitschaft zur selbstkritischen Sicht erkennen. Die konkrete Verhaltensebene wird nicht angesprochen. |
| Konstruktive Lösungsansätze und Schlussfolgerungen | Es können konkrete konstruktive Schritte benannt und begründet werden. Schlussfolgerungen sind relevant, logisch, schlüssig, nachvollziehbar, von gedanklicher Tiefe, differenziert, konsistent und kohärent in der Argumentation. Die Schlussfolgerungen werden auf andere berufliche Handlungssituationen übertragen. | Es werden konstruktive Schritte benannt und erwogen. Schlussfolgerungen sind plausibel, gedanklich eigenständig, differenziert, überwiegend konsistent und kohärent in der Argumentation. Die Schlussfolgerungen werden zum Teil auf andere berufliche Handlungssituationen übertragen. | Es werden mögliche Schritte erwogen. Schlussfolgerungen sind oberflächlich, gedanklich wenig differenziert, kaum aufeinander bezogen in der Argumentation. Die Schlussfolgerungen werden nicht auf andere berufliche Handlungssituationen übertragen. | Es werden mögliche Schritte erwogen. Schlussfolgerungen werden kaum gezogen und sind pauschal. Begründungen sind kaum erkennbar. Die Schlussfolgerungen werden nicht auf andere berufliche Handlungssituationen übertragen. Argumentation nicht konsistent. | Es werden keine konstruktiven Schritte erwogen. Schlussfolgerungen werden nicht gezogen. |
| Strukturiertheit der Reflexion | Die Reflexion erfolgt in einer erkennbaren, ggf. auch explizit verbalisierten Systematik, die Argumentation ist stringent und komplex. | Es ist eine Ordnung oder Struktur in der Abfolge der Argumente deutlich erkennbar. Die Argumentation ist plausibel, bleibt aber linear. | Es ist ein Bemühen um Struktur und argumentative Stimmigkeit zu erkennen, die Umsetzung gelingt jedoch nur in Ansätzen. | Aspekte werden additiv aneinandergereiht, die Ausführungen sind sprunghaft, es ist kaum argumentative Stringenz zu erkennen. | Die Reflexion folgt keiner erkennbaren Struktur. Aspekte werden beliebig aneinandergereiht, die Ausführungen sind sprunghaft, es ist kein argumentativer Zusammenhang zu erkennen. |
| Sprachliche Klarheit und Präzision | Die Reflexion ist gekennzeichnet durch ... | | | | |
| | ... klare und präzise Diktion, überwiegend unter Verwendung von pädagogisch-didaktischer Fach- und Bildungssprache. | ... deutliches Bemühen um präzise Diktion, überwiegend alltagssprachlich geprägt, mit Elementen von pädagogisch-didaktischer Fach- und Bildungssprache. | ... Alltagsbegriffe ohne Bezug auf pädagogisch-didaktische Fach- und Bildungssprache. | ... unscharfe Begriffe, teils sprachliche Unklarheit. | ... diffuse, unklare Sprachverwendung, Floskeln sowie durch grammatische und stilistische Defizite. |
| Systemische Perspektive in der Reflexion | Durchgängige systemische Betrachtung pädagogisch-didaktischer Sachverhalte erkennbar; relevante Beziehungen werden in komplexer Weise miteinander verknüpft (indirekte Effekte, Haupt- und Nebeneffekte, Rückkoppelungen, Unklarheiten etc.). | Deutliches Bemühen um eine systemische Verknüpfung von Aspekten und Relationen erkennbar; Bewusstsein für Notwendigkeit einer systemischen Betrachtung pädagogisch-didaktischer Sachverhalte erkennbar. | Ansprache von kausalen (wenn-dann, je-desto) oder finalen (um-zu) Relationen, aber keine systemische Verknüpfung. | Ansprache von kausalen oder finalen Relationen, aber keine systemische Verknüpfung. | Additive Ansprache von Einzelaspekten ohne jede Verknüpfung. |

Das Portfolio als ausbildungsbegleitendes Instrument

4 Anwendung und Umsetzung von Reflexionskompetenz – das Prinzip des Portfolios als ausbildungsbegleitende individuelle Dokumentation

4.1 Warum ein Portfolio nutzen?

Das Portfolio dient in der Ausbildung u. a. dazu, persönliche Schwerpunkte der Kompetenzentwicklung zu dokumentieren und für Ausbildungs- und Prüfungszwecke verfügbar zu machen. Das Portfolio bietet die Möglichkeit, die Vielzahl der Eindrücke, Tipps, Fragen, Herausforderungen und Erfolge zu sammeln. Danach können fokussiert Aspekte ausgewählt und vertieft werden, um auf Grundlage der ausgewählten Materialien die eigene Reflexion oder auch Kommunikation mit anderen Ausbildungsbeteiligten zu bereichern. Auch mit Blick auf die Prüfungen bietet sich die Möglichkeit, frühzeitig bedeutsame Themen der Bearbeitung in der schriftlichen Arbeit oder der mündlichen Prüfung zu identifizieren. Im Folgenden werden einige bedeutsame Aspekte der Arbeit mit dem Portfolio ausführlicher dargelegt.

Weitere Hinweise zur Verwendung des Portfolios sind in der Li-Broschüre ‚Das Portfolio in der Ausbildung‘ nachzulesen.

4.2 Das Prinzip des Portfolios

Das Portfolio ist ein besonders gut geeignetes Instrument, um Reflexion, Dokumentation und Kommunikation miteinander zu verbinden und professionell zu gestalten. Verstanden wird das Portfolio als eine Sammlung individuell relevanter „Belege“ der eigenen Erfahrungen, Kompetenzen und des individuellen Lernweges. Durch das Sammeln, Ordnen und Auswählen dieser ausbildungsbegleitenden Belege werden Reflexionen einerseits angeregt und andererseits können diese Belege (Protokolle, Arbeitsblätter, Gesprächsnotizen, eigene Fragen, Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern, Reflexionen ...) für die Kommunikation nutzbar gemacht werden. Dieses Instrument kann in verschiedenen Situationen der Ausbildung eingesetzt werden und ist ein Rahmen für sehr unterschiedliche Formen und Methoden der Reflexion. Es hat den großen Vorteil, dass die Ergebnisse zahlreicher Erfahrungen und Reflexionsprozesse der Ausbildung nicht flüchtig sind, sondern so dokumentiert werden, dass es möglich

ist, immer wieder darauf zurückzugreifen und sie in kommunikativen Kontexten verfügbar zu machen.

Die Dokumentation im Portfolio ermöglicht, sich der Vielfalt, Breite und Intensität der Einflussfaktoren bewusst zu werden und eine persönlich sinnvolle Auswahl der Bearbeitung und nächsten Schritte zu treffen.

Eine begleitende Dokumentation des eigenen Lernweges dient zum einen der Bewusstmachung und dem „Sichtbarmachen“ der eigenen professionellen Entwicklung: Im Prozess des Auswählens bestimmter Arbeitsergebnisse, des Schreibens bedeutsamer Notizen, des systematischen Rückblickens auf das Geleistete und die persönlichen Ressourcen wird Reflexion angeregt und es können begründete und zielgerichtete weitere Schritte geplant werden. Zum anderen dient die Dokumentation auch als Gesprächsgrundlage für Beratungen und den schnellen Zugriff auf Erlebtes oder Geleistetes für die jeweiligen Gesprächspartner. Schließlich kann eine sorgfältige und frühzeitige Dokumentation als Datenbasis und Ausgangslage für die schriftliche Arbeit, die mündliche Prüfung oder auch spätere Bewerbungen an Schulen genutzt werden. Beim Sammeln, Ordnen und Bearbeiten der relevanten Informationen – aus der jeweiligen persönlichen Perspektive – entsteht ein individuelles Profil der persönlichen Herausforderungen, Herangehensweisen und Erfolge. Im Zeitablauf werden so individuelle Lernwege und eine damit einhergehende Kompetenzentwicklung deutlich.

4.3 Die Kommunikation mit Ausbildungsbeteiligten als Grundlage der professionellen Entwicklung

Bei der Vielzahl der im Portfolio gesammelten Eindrücke, Gedanken und Anregungen ist es bedeutsam, ein persönlich relevantes Anliegen auszuwählen, welches im Austausch mit anderen oftmals eine vertiefte Reflexion ermöglicht. Ziel ist es dabei einerseits, die aktuellen Herausforderungen der Praxis zu meistern und andererseits auch zu lernen, in allen relevanten Handlungsfeldern des Lehrberufes angemessen zu kommunizieren und zu agieren. Erst der systematische Blick auf das Geleistete und die noch zu erwerbenden Kompetenzen gewährleistet eine erfolgreiche Steuerung der eigenen Ausbildung. Je genauer Herausforderungen bewusst wahrgenommen und je konkreter dabei die individuellen Bedingungen geschildert werden, desto größer sind die Chancen für vertiefende und hilfreiche Reflexionsgespräche. Geeignete Fragen tragen im Wesentlichen dazu bei, die Situation bzw. das Anliegen zu klären und zu durchdringen sowie möglichen Lösungen anzuregen.

Profil des reflektierenden Praktikers und Konsequenzen für die Ausbildung

5 Was macht reflektierende Lehrkräfte aus? Erläuterungen zu 15 Aspekten eines Profils

In diesem Abschnitt werden die bereits im 1. Kapitel genannten Aspekte näher entfaltet und erläutert.

5.1 Wie bestimmt Reflexionskompetenz das Ausbildungs- und Professionsverständnis?

Aspekt 1: Reflektierende Praktiker gestalten ihre Ausbildung und ihre berufliche Praxis als Subjekte und übernehmen dafür Verantwortung. Es gelingt ihnen, im beruflichen Handeln persönlichen Sinn zu entwickeln.

Eine subjektorientierte Konzeption von Lernen und Ausbildung geht davon aus, dass sich die Subjekte selbst bilden und ausbilden, indem sie mit eigenen Erfahrungen, mit Theorien und Impulsen aus der Lehre, mit Beratung, mit Anregungen aus dem Kreis der Peers sowie mit Erkenntnissen aus Diskursen produktiv und selbstbestimmt umgehen, um persönlich sinnstiftende und für die eigene Praxis geeignete Wege des pädagogischen Handelns zu finden. Von Reflexion geht die entscheidende Dynamik dieses Selbstbildungsprozesses in der Trias von Subjekt, Theorie und Praxis aus.

Erst durch Reflexion kann persönlicher Sinn entstehen. Das einzelne Subjekt erlebt, erfährt, begreift und verfügt über sinnstiftende Verbindungen von Denken, Erleben und Handeln und findet zu Haltungen, Überzeugungen und praktischem Können, das zu ihr und ihm passt und zugleich professionellen Ansprüchen gerecht wird.

Das bedeutet für die Ausbildung:

Reflexion im Kontext von Selbstverantwortung und Subjektorientierung gehört von Anfang an zu den Grundlagen der Ausbildung und wirkt sich in der Selbstorganisation von Ausbildung, in der Gestaltung der Seminare und Hospitationen sowie in den Prüfungen aus.

Aspekt 2: Reflektierende Praktiker begreifen ihre Ausbildungs- und Lebensphasen als zusammengehörig. Sie trachten danach, Ursprünge und Wirkzusammenhänge ihres Handelns und Denkens zu ergründen und sich bewusst zu machen.

Damit sind in jedem Fall Spannungen und Irritationen, bisweilen Erfahrungen von biographischen Zweifeln und Brüchen verbun-

den, die sich emotional und kognitiv abbilden. Skepsis an der Relevanz und Tauglichkeit von Theorien, Angst vor dem sog. ‚Praxisschock‘, eine u. U. subjektiv als Dramatik erlebte Schwierigkeit, erworbene Theorieerkenntnis in praktisches Handeln umzusetzen, spielen dabei eine Rolle. Auch die Erkenntnis, dass gedankliche Vorannahmen und ‚subjektive Theorien¹⁵‘ das eigene Handeln nicht unwesentlich beeinflussen können, ist für professionell begründetes Handeln von großer Relevanz – gerade unter den Bedingungen einer veränderten Realität von Unterricht und Schule und angesichts der Herausforderungen, die sich an eine inklusiv denkende und handelnde Lehrkraft stellen.

Eine u. a. berufsbiographisch orientierte, aber auch auf die Inhalte von Theorien und konkrete praktische Herausforderungen bezogene Reflexion ist dabei der Schlüssel zu einem persönlich sinnstiftenden und professionell ergiebigen Umgang mit den genannten Spannungen und Herausforderungen.

Das bedeutet für die Ausbildung:

Reflexion wird in der zweiten Phase gezielt dafür genutzt, den Zusammenhang zur ersten Phase bewusst zu machen und die dritte Phase vorzubereiten. Reflexion bezieht sich in biographischer Dimension auch immer wieder auf die eigene Schulerfahrung.

Aspekt 3: Reflektierende Praktiker verbinden fachliche und theoretische Bildung mit professionellem praktischem Handeln.

Sie können ihr Handeln begründen und auf Ziele ausrichten. Ihre Handlungsfähigkeit hat ein komplexes Fundament und geht über einzelne Situationen hinaus.

In der zweiten Phase erwerben die Lehrkräfte vielfältige praktische Kompetenzen. Sie knüpfen dabei an ihrer theoretischen Vorbildung an, befragen Theorien auf ihre Praxistauglichkeit und Praxis auf ihren potentiellen Theoriebezug. Insbesondere stützen sie sich auf eine theoretisch sichere fachliche Basis, die sie fachdidaktisch vertiefen und praktisch zur Anwendung bringen. Dabei wird praktisches Handeln nicht als einfacher linearer Vorgang oder rezeptartiges Muster verstanden, sondern als durch Reflexion mit Theorie vermittelt und auf die jeweilige Situation bezogen. Die Multiperspektivität von Theorien kann gerade diesen reflexiven Blick auf Praxis bestärken und Lehrkräfte

¹⁵ ‚Subjektive Theorien‘ meinen subjektiv spezifische Vorstellungen über alle Aspekte des Lehrerhandelns und dessen Umfeld (Institution Schule, Annahmen über Lernen etc.), die vor allem in der eigenen Schulerfahrung als Schülerin bzw. Schüler begründet sind, hohe erfahrungsbezogene Plausibilität haben und sich oft als relativ resistent erweisen gegenüber neu anzueignenden Theorien und professionellen praktischen Kompetenzen. Sie beziehen sich auf kognitive, soziale und emotionale Aspekte und werden auch mit dem Begriff ‚beliefs‘ in Verbindung gebracht.

Profil des reflektierenden Praktikers und Konsequenzen für die Ausbildung

dabei unterstützen, ihre Praxis nicht nur unter dem Aspekt des ‚Könnens‘ zu betrachten, sondern sie differenziert zu deuten und zu beurteilen. Praktische Situationen sind in aller Regel komplex. Die Entscheidung, wie ein Individuum handelt und Probleme zu lösen versucht, ist abhängig davon, wie eine Situation wahrgenommen und verstanden wird, welche Ziele und Werte verfolgt und welche Erfahrungen in diesen Situationen wirksam werden. Ein rezeptartiges Muster ist dafür meist nicht tauglich, da es vorwiegend einfache und eher technische Reiz-Reaktions-Muster unterstellt. Praktisches Handeln sollte theoriegeleitet, subjekt- und situationsbezogen erfolgen. Erst dann wird es begründet und zielgerichtet eine stabile Professionalisierung ermöglichen.

Das bedeutet für die Ausbildung:

Komplexe Lernsituationen sind tragende Elemente von Ausbildung und Prüfungen. Sie haben exemplarischen Charakter, beziehen theoretisches und erfahrungsbezogenes Wissen ein und stärken die professionelle Handlungsfähigkeit über die einzelne Situation hinaus.

Aspekt 4: Reflektierende Praktiker gehen kreativ mit ihren pädagogischen Möglichkeiten um. Durch Reflexion erweitern sie – zunächst gedanklich – ihre Möglichkeitsräume und können damit auch praktisch ihr Handeln verändern. Insofern ist Reflexion ein kreativer Akt für pädagogische Professionalisierung und genuin mit Perspektivwechseln verbunden.

Pädagogisches Handeln bewegt sich in einem komplexen Möglichkeitsraum: Eine Vielfalt von Herausforderungen und Situationen und damit alternative Handlungsmöglichkeiten gilt es zu erkennen, zu deuten, zu beurteilen und ggf. praktisch zu realisieren. Pädagoginnen und Pädagogen sollten sich in diesem Raum bewusst, begründet, zielgerichtet, flexibel, motiviert und getragen von persönlichem Sinn bewegen können – eben als reflektierende Praktiker.

Damit kann Reflexion in hohem Maße entlastend und befreiend wirken: Auch wenn das vorfindliche Handeln kritisch hinterfragt werden muss, ja, auch wenn es als gescheitert gelten sollte, lassen sich durch Reflexion Handlungsalternativen entwerfen. Aus ‚Fehlern‘ lässt sich ein Lerngewinn erzielen. Dieser Aspekt ist gerade unter Bedingungen, die für Pädagoginnen und Pädagogen sehr viel Neues enthalten wie etwa veränderte kulturelle und soziale Voraussetzungen bei den Lernenden, Anforderungen der Inklusion, Kooperation in multiprofessionellen Teams, von essentieller Bedeutung.

Das bedeutet für die Ausbildung:

Durch Reflexion sollte gerade bei der direkten Befassung mit pädagogischem Handeln (Unterrichtsplanung, Beratung, Hospitationen) das praktische Handeln (auch) als Experiment und Versuch erkennbar werden. Reflexion wird zum eigentlichen Motor, aus vorfindlichem und fehlerhaftem Handeln für künftiges zu lernen.

5.2 Wie wird Reflexion in der Praxis und in der Ausbildung erlernt?

Aspekt 5: Reflektierende Praktiker reflektieren Ereignisse aus ihrer Praxis und gewinnen damit eine bewusste Erfahrung.

Reflexion ist keine gedankliche Verdoppelung von praktischer Erfahrung – die narrative Wiedergabe eines Ereignisses ist noch keine Reflexion. Reflexion durchdringt und verarbeitet das erlebte praktische Handeln, geht mit Irritation, Erstaunen, Fragen, Zweifeln einher und ist ausgerichtet auf Analyse, mögliche Deutungen und auf ein Verstehen von Handeln und kann zu alternativen Entwürfen künftigen Handelns führen (s. Reflexionszyklus). Erst durch Reflexion tritt ein Ereignis aus dem Strom der zufälligen Begebenheiten heraus und wird zur bewussten Erfahrung, auf die man zurückgreifen kann. Ein Beispiel: Angesichts einer erlebten Unterrichtssituation, in der eine Schülerin eine Frage nicht verstanden hat, wird den Gründen für dieses Nichtverstehen nachgegangen. Hypothesen können sein: sprachliche oder kulturelle Barrieren auf Seiten der Schülerin, Unaufmerksamkeit oder Desinteresse gegenüber dem Thema, eine missverständliche oder unklare Formulierung der Lehrkraft oder allerlei Kontextbedingungen des Unterrichts (andere Schülerinnen und Schüler, unmittelbare schulische Vorerfahrungen, familiäre Hintergründe, räumliche und zeitliche Bedingungen etc.). Diesen Hypothesen nachzugehen, sich für eine bestimmte Fragerichtung zu entscheiden, die Annahmen gedanklich und durch Recherche und kommunikative Aktivitäten zu prüfen, wäre der Prozess, in dem aus einem alltäglichen Ereignis eine reflektierte und bewusste Erfahrung wird. Dabei könnte die einzelne Praxissituation zum Gegenstand von komplexen Lernprozessen werden. Eine solche bewusste Verarbeitung von Ereignissen und Erlebnissen wäre dann auch ein geeigneter Gegenstand für eine schriftliche Arbeit oder mündliche Prüfung in der zweiten Staatsprüfung.

Profil des reflektierenden Praktikers und Konsequenzen für die Ausbildung

Das bedeutet für die Ausbildung:

In der Seminausbildung und bei Hospitationen sollte gezielt darauf hingearbeitet werden, aus einzelnen Ereignissen bewusste Erfahrungen zu gewinnen (Prinzip des Portfolios), die zum Gegenstand der Ausbildung werden. Durch Reflexion sollten Ereignisse der Praxis aus der bewusstlosen Zufälligkeit herausgehoben und freigesetzt werden für Analyse, Deutung, Verstehen und Veränderung. Damit wird dann auch darauf vorbereitet, für die Prüfungen komplexe Praxissituationen zu entdecken und herauszuarbeiten.

Aspekt 6: Reflektierende Praktiker können Reflexion als strukturierten Prozess gestalten. Dieser Prozess reicht von Irritationen über Analyse und Experiment zu Überzeugungen und stabiler Professionalisierung.

Ausgelöst wird Reflexion, wenn sie in einem selbstbestimmten Rahmen erfolgt, in der Regel durch Irritation, Fragen oder Zweifel an bisher praktiziertem Handeln oder durch ein sich stellendes Problem. Auch zum Beispiel durch ganz neue Herausforderungen einer veränderten Schülerschaft. Angesichts dieser Auslöser ergibt sich die Bereitschaft zur Reflexion daher nicht unbedingt spontan. Ausweichendes oder abwehrendes Verhalten ist eine naheliegende Reaktion. Damit gehen dann Illusionen einher, dass auf diese Weise Verunsicherungen zu umgehen sind und Konflikte vermieden werden können. Reflexion bedarf aus diesen psychologischen Gründen, wie auch aufgrund ihrer kognitiven Komplexität, der Anleitung. Allerdings können gerade die psychologisch bedingten Ängste vor Verunsicherung einen starken Widerstand gegenüber Reflexion in einem bewerteten Kontext bilden. Die verordnete Reflexion in einem bewerteten Kontext ist daher ein sensibler Kontext und nicht immer geeignet, die Ausbildung von Reflexionskompetenz grundlegend zu initiieren. Vielmehr sollte eine ritualisierte und verordnete Reflexion erst praktiziert werden, wenn Reflexion bereits erprobt und als nützlich und sinnvoll erlebt wurde. Dafür gilt es, bewertungsfreie Räume zu nutzen.

Als weitere Schritte nach einer Problemfeststellung können analytische und deutende Zugänge gelten, sodann forschende Suchbewegungen, die sich auf Alternativen bzw. Problemlösungen richten und antizipatorische Entwürfe künftigen Handelns enthalten. Hypothesen zur Wirksamkeit von Handlungsalternativen und deren Abwägungen führen zu Entscheidungen und neuen Handlungsprozessen als experimentelle Erprobungen, die dann Bewertungen im praktischen Feld erlauben. Daraus können dann stabile Erfahrungs- und Handlungsmuster sowie professionelle Grundüberzeugungen entstehen (vgl. Korthagen 2002).

Das bedeutet für die Ausbildung:

Reflexion sollte bereits sehr früh im VD systematisch ausgebildet werden. Dafür sind zunächst am besten vertrauensvolle und bewertungsfreie Kontexte geeignet wie etwa Peer-Hospitationen, Erprobungen in Seminaren und im Lehrertraining. Später werden Reflexionen sukzessive in Bewertungen einbezogen.

Aspekt 7: Reflektierende Praktiker entwickeln gezielt eine Bereitschaft zur umfassenden und damit auch kritischen Reflexion eigener Praxis. Sie erwerben spezifische aufgeschlossene Haltungen, die auch ihre Selbstwirksamkeit stärken.

Reflexion kann sich bei Belanglosem aufhalten, Konflikträchtiges ausblenden, Komplexität reduzieren und affirmativ verfahren. Gerade in Bewertungssituationen, die existentielle biographische Relevanz haben – wie etwa Lehramtsprüfungen –, ist es aus psychologischer Perspektive nicht überraschend, wenn Lehrkräfte Gelegenheiten zur ‚Reflexion‘ dazu nutzen, ihr Handeln in günstigem Licht darzustellen und Legitimation mit Reflexion gleichsetzen.

Die kritische Dimension soll dabei nicht mit einer abwertenden Haltung verwechselt werden. Vielmehr geht es um ein analytisches, erklärendes, deutendes und verstehendes Verhältnis zur eigenen Praxis.

Das bedeutet zugleich, dass sich eine entwickelte Reflexionskompetenz nicht nur auf kognitive Fähigkeiten gründet, sondern auch bestimmter Haltungen und einer emotionalen Offenheit und Aufgeschlossenheit bedarf. Daher ist die Entwicklung von Reflexionskompetenz auf die Entwicklung von Selbstvertrauen und persönliche Sinnggebung angewiesen und eng mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit verbunden. Wer grundlegend auf seine Handlungsfähigkeit vertrauen kann, wird sich der Reflexion öffnen. Umgekehrt vermag Reflexion auch die Erkenntnis für einzelne gelungene und sinnvolle Dimensionen des Handelns zu öffnen, die ohne Reflexion diffus oder unerkant bleiben und dann auch nicht als Potential für weiteres Handeln verfügbar sind. Daher ist Reflexion auch eine wertvolle Quelle für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit.

Das bedeutet für die Ausbildung:

In der Ausbildung müssen Erfahrungen ermöglicht werden, in denen durch Reflexion die eigene Souveränität gestärkt wird. Bereitschaft zur Reflexion kann in vertrauensvollen sozialen und emotionalen Kontexten entstehen. Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit kann dabei als tragendes Konzept gelten.

Profil des reflektierenden Praktikers und Konsequenzen für die Ausbildung

Aspekt 8: Reflektierende Praktiker nutzen Reflexionsprozesse, um vorausschauend zu planen, handlungsbegleitend die Aufmerksamkeit zu stärken und retrospektiv aus Erfahrungen zu lernen.

Planend, vorausschauend und mögliche Handlungsabläufe antizipierend kann Reflexion zu einem wesentlichen Instrument flexibler Handlungsplanung von Unterricht und Beratung werden, die der Komplexität von vielfältigen Wirkfaktoren und Voraussetzungen Rechnung trägt und so zur Souveränität der handelnden Personen beiträgt. Die (unter Aspekt 6 beschriebenen) Schritte eines strukturierten Reflexionsprozesses werden in **handlungsbegleitenden Reflexionsformen** verdichtet, zeitlich verknüpft und meist kaum versprachlicht. Lautes Denken kann in Übungsformen dieser Form Ausdruck verleihen.

In Reflexionsprozessen über eine Handlung, die aus der Unmittelbarkeit des Handlungszusammenhangs heraustreten und sich retrospektiv einer Handlungssequenz widmen, werden die genannten Prozesse (Entdecken eines Problems, Entwickeln einer Frage, Analyse, Deutung, Suche nach alternativen Handlungsmöglichkeiten, Abwägung, Entscheidung und Erprobung alternativen Handelns) versprachlicht und häufig mit anderen kommuniziert. Sie werden damit der bewussten Aneignung zugänglich – mit dem Effekt einer größeren Differenzierung, Bewusstwerdung und Tiefe. Eine vergegenständlichte Form wie etwa eine Videographie oder ein Handlungsprotokoll wirken dabei unterstützend. In diesem Prozess können auch die zugrunde liegenden Vorannahmen und ‚subjektiven Theorien‘ erschlossen werden. Erst damit werden sie auch einer Bearbeitung zugänglich. Außerdem können Kontextbedingungen differenziert berücksichtigt werden (s. Aspekt 9). Die Erkenntnisgewinnung kann damit einen anderen Grad der Verallgemeinerung erlangen und als Erfahrungswissen weitervermittelt werden.

Das bedeutet für die Ausbildung:

Die verschiedenen Funktionen und Gestalten von planender, begleitender und retrospektiver Reflexion sollten systematisch und früh in der Ausbildung eingeführt werden. Dafür eignen sich etwa Kompakttage.

Aspekt 9: Reflektierende Praktiker nutzen Reflexion auch, um geistiges Handeln wie etwa Planen, Problemlösen und Beurteilen gedanklich auf einer höheren Ebene zu durchdringen. Reflexion ist damit auch eine metakognitive Kategorie. Sie bedarf dazu ausgewiesener Kriterien und Qualitätsmaßstäbe (s. Kapitel 3).

Kriterien der Reflexion können theoretischer und fachlicher Herkunft sein oder sich aus anderen Bezügen wie etwa Bildungskonzepten, ethischen oder politischen Zielen oder auch aus praktischen Gegebenheiten entwickeln. Das Reflektieren kognitiver Prozesse verknüpft sich sinnvollerweise mit der Reflexion von pädagogischer Praxis – hier verstanden als ein komplexes Phänomen. Diese Verbindung wird am augenfälligsten bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht – im beruflichen Alltag sowie bei Hospitationen und unterrichtspraktischen Prüfungen. Erst dieser Zusammenhang lässt deutlich werden, warum Planungen begründet sein können, sich aber in der Durchführung möglicherweise als nicht tragfähig erweisen. Bei der Reflexion pädagogischer Praxis gibt es grundsätzlich zwei Reflexionsebenen: eine **Oberflächenstruktur**, die die sichtbaren und beobachtbaren Handlungsstrukturen betrifft, und eine metakognitive **Tiefenstruktur**, die u. a. auf die dahinter liegenden „Lern- und Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler“ (Wyss 2013, S. 283) oder auf andere Hintergrunddimensionen zielt und damit auch auf begleitende kognitive Prozesse wie insb. das Planen von Unterricht. Reflexion von Tiefenstrukturen kann daher als Bindeglied zwischen retrospektiver Betrachtung und prospektiven gedanklichen Überlegungen dienen. Vor allem wird sie bei der Reflexion von Unterricht auf die didaktische Begründung in den Planungsvorgängen abzielen. Tiefenstrukturen zu entdecken wird zunehmend von Bedeutung, da die ‚Selbstverständlichkeit‘, mit der Äußerungen der Lernenden gedeutet werden können, mit wachsender Diversität abnimmt.

Das bedeutet für die Ausbildung:

Reflexion sollte in der Spannung zwischen Beobachtung der Oberflächenereignisse und Aufdecken von Tiefenstrukturen des pädagogischen Handelns entwickelt und ausgebildet werden. Dabei kommt es auf fundierte und ausgewiesene Kriterien an, um zu begründeten Deutungen und Urteilen von Praxis zu gelangen. Diese Kriterien speisen sich u. a. aus Kenntnissen über verschiedene Dimensionen von Diversität und damit aus dem Profil der inklusiv denkenden und handelnden Lehrkraft.

Profil des reflektierenden Praktikers und Konsequenzen für die Ausbildung

Aspekt 10: Reflektierende Praktiker nutzen Reflexionsprozesse für Problemlösungen. Es gelingt ihnen, durch Reflexion gedankliche und praktische Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen, die einer Problemlösung dienen. Dabei ersetzt zwar Reflexion nicht das Problemlösen, aber Problemlösungen sind ohne Reflexion nicht denkbar. (Vgl. Wyss 2013, S. 39)

Reflexion setzt häufig an einem Problem an und ist substantiell an der Problemlösung beteiligt, gerade weil dies kein linearer und schematischer Prozess ist. Aber zur Problemlösung gehören noch andere Komponenten wie etwa Analyse, Recherche, Kommunikation und praktisches Handeln, je nachdem, wie das jeweilige Problem beschaffen ist. Damit wird Reflexion auch zu einem wesentlichen Element problemorientierten Unterrichts. Bereits die Problemstellung kann sich aus reflexiven Prozessen ergeben. In jedem Fall wird die Befassung mit der leitenden Problemfrage im Kern ein reflexiver Prozess des Nach- und Vorausdenkens durch die Lernenden sein. Auch die Beurteilung, ob und inwiefern Lösungsperspektiven zur Problembewältigung geeignet erscheinen, bedarf der Reflexion.

Das bedeutet für die Ausbildung:

Reflexionskompetenz sollte im Zusammenhang mit problemlösenden Verfahren ausgebildet werden.

5.3 Worüber und wie wird reflektiert?

Aspekt 11: Reflektierende Praktiker reflektieren zwar letztlich individuell, aber eingebettet in soziale Kontexte ihres Handelns. Reflexion gewinnt an Multiperspektivität, wenn sie als dialogischer und sozialer Prozess bewusst gestaltet wird.

Wie Lernen und auch Denken ist Reflexion ein individueller Vorgang. Aber angefangen bei der Funktionsbestimmung von Reflexion als dynamischer Prozess der Weiterentwicklung von pädagogischer Praxis bis hin zu den Sozialformen, in denen sich Reflexion ereignet, sind die Notwendigkeit, der Sinn und die Form an soziale Dimensionen gebunden. Der Gewinn der Multiperspektivität ist dabei bedeutsam, da multiperspektivisches Denken als grundlegendes Merkmal pädagogischen Denkens gelten kann (Betrachtung von pädagogischen Prozessen aus Sicht der Lernenden, des Fachs, aus dem Vorher und Nachher, aus erzieherischer Sicht, aus Sicht anderer beteiligter Personen, in multiprofessionellen Teams etc.).

Das bedeutet für die Ausbildung:

Reflexion sollte sowohl in individueller Perspektive wie auch als sozialer Prozess bewusst ausgebildet und eingeübt werden. Der Gewinn an Multiperspektivität – auch über die Grenzen der Lehrämter und Schulformen hinweg – sollte dabei ausdrücklich und bezogen auf seine qualitativen Effekte genutzt werden. Diversität nicht nur als Kontext und Gegenstand des pädagogischen Handelns, sondern als Gestalt der eigenen Lernsituation wirkt dabei unterstützend. Dafür eignen sich gemeinsame Unterrichtsplanungen, gemeinsame Projekte, Kleingruppenhospitationen sowie die Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften.

Aspekt 12: Reflektierende Praktiker können sowohl außersubjektive Tatbestände als auch ihre eigene Subjektivität reflektieren. Indem das Selbst zum Gegenstand wird, sind neben kognitiven auch emotionale Aspekte stark beteiligt.

Selbstreflexion hat dabei sowohl das jeweilige eigene Denken zum Gegenstand (s. Aspekt 9) – dazu gehören auch und nicht zuletzt die ‚subjektiven Theorien‘ – wie auch Emotionen und die Gesamtheit biographischer Erfahrungen. Sie richtet sich insbesondere auf das je eigene Handeln und vermag dabei eine Verbindung zwischen Denken, Erleben und Handeln herzustellen und die jeweils individuellen Ausprägungen zu ergründen. Dass dabei auch persönliche Irritationen, biographische Brüche bis hin zu traumatischen Erfahrungen eine Rolle spielen können, will bedacht sein. Auf der anderen Seite ist die Entwicklung einer beruflichen Identität gerade auf Selbstreflexion angewiesen. Dies gilt verstärkt unter den Bedingungen einer auch die Emotionalität herausfordernden veränderten Schulrealität.

Das bedeutet für die Ausbildung:

Selbstreflexion sollte gezielt in verschiedenen Phasen der Ausbildung praktiziert werden – etwa am Anfang einer neuen Phase (s. Aspekt 2). Sie bedarf einer vertrauensvollen Grundlage und guten Einbettung. Ihr besonderer Status als Meta-reflexion über die eigene Person und ihre besonders komplexe Qualität sollten bewusst und behutsam vermittelt werden – Selbstreflexion sollte bedacht gehandhabt werden.

Profil des reflektierenden Praktikers und Konsequenzen für die Ausbildung

Aspekt 13: Reflektierende Praktiker können vertieft reflektieren und ihre Reflexionsprozesse auf den Kern von beruflicher und persönlicher Identität beziehen.

Reflexion wird dann besondere Wirkungen erzielen, wenn sie von Dimensionen des beobachtbaren Verhaltens und Handelns zu tiefer liegenden Haltungen, Überzeugungen und den Konstituenten der Identität vordringt, siehe Korthagen ‚core reflection‘ anhand des ‚Zwiebelmodells‘ (vgl. Korthagen 2002). Reflexion dieser Art wird sich also spezifischen aktuellen Problemstellungen und Handlungsdimensionen widmen und zugleich eine differenzierte und vertiefte Selbstreflexion damit verbinden. Dabei muss beachtet werden, dass Reflexion sich nicht verselbstständigt, sondern an konkrete Zwecke der Professionalisierung gebunden bleibt. Einer dieser Zwecke dürfte der Umgang mit veränderten Dimensionen von Diversität sein, die an jeweils ganz unterschiedliche biographische Erfahrungen anknüpfen.

Das bedeutet für die Ausbildung:

Je mehr es gelingt, dass Reflexion in die Tiefe der beruflichen Identität vordringt, desto wirksamer können die Effekte sein. Dabei kommt es darauf an, die funktionale Bindung an professionelle Zwecke zu beachten.

Aspekt 14: Reflektierende Praktiker können über den einzelnen reflexiven Akt hinaus ihre gesamte pädagogische Praxis qualitativ anspruchsvoll gestalten und professionell weiterentwickeln.

Reflexion ist der Motor der Bewältigung von Problemen und der Lösung von Konflikten in pädagogischer Praxis. Sie verleiht praktischem Handeln Zielklarheit, Begründung und Differenzierung. Reflexion kann dazu beitragen, die jeweilige Praxis zu verbessern, aus Erfahrungen zu lernen und die eigene Professionalisierung zielgerichtet zu steuern. Einzelne Reflexionen sollten zu einer systemisch eingebundenen und regelhaft praktizierten Form des reflexiven Erfahrungslernens führen, das bei der analytischen Betrachtung der eigenen Praxis beginnt und zur begründeten und gezielten Veränderung von Praxis führt (s. Korthagen 2002). Dies ist eine grundlegende Voraussetzung, um als inklusiv denkende und handelnde Lehrkraft auch systemisch wirksam werden zu können.

Das bedeutet für die Ausbildung:

Reflexion sollte über den einzelnen reflexiven Akt hinaus in einen systemischen Prozess der Begleitung und Gestaltung von pädagogischer Praxis eingebunden sein.

Aspekt 15: Reflektierende Praktiker können ganz verschiedene Gegenstände und Gegenstandsbereiche reflektieren, sie nutzen Reflexion in unterschiedlichen Funktionen, praktizieren sie auf vielerlei Weise und auf verschiedenen systemischen Ebenen (Mikro-, Meso- oder Makroebene).

Reflexion kann sich auf **einzelne Situationen** und **Probleme** sowie auf **große zusammenhängende Prozesse** beziehen bis hin zum **eigenen Berufsverständnis** und zur **eigenen Lebensgeschichte**.

Reflexion kann sich auf **außersubjektive** wie auf **inersubjektive Prozesse** beziehen, sie findet vor, während und nach dem Handeln statt, sie findet in **verschiedenen Sozialformen** – einzeln, paarweise und in Gruppen – statt, sie wird praktiziert in **systemischen und relativ geschlossenen Formen** anhand von Kriterien und Leitfragen sowie als **offener Prozess** (s. zur genaueren Unterscheidung von offenen und geschlossenen Reflexionsformen die Tabelle in Kapitel 2).

Systemisch gesehen bezieht sich Reflexion auf verschiedene Ebenen:

- Reflexion auf der **Mikroebene** bezieht sich auf einzelne Handlungsakte und konkrete Interaktionen und vermag mit einer Art Lupenblick die äußeren und inneren Komponenten dieser Handlungen und ihre Interdependenzen zu erfassen. Dabei spielen personale Begründungen eine zentrale Rolle.
- Reflexion auf der **Mesoebene** bezieht sich auf komplexe Handlungszusammenhänge, an denen mehrere Personen und verschiedene Personengruppen beteiligt sind.
- Auf der **Makroebene** geht es um die systemische Einordnung in einen komplexen institutionellen und gesellschaftlichen Zusammenhang (vgl. Wyss 2013, S. 48).

Das bedeutet für die Ausbildung:

Reflexion sollte bezogen auf verschiedene Gegenstände, Funktionen und Ebenen sowie in verschiedenen Formen bewusst und differenziert ausgebildet werden.

Profil des reflektierenden Praktikers und Konsequenzen für die Ausbildung

Fazit:

Das Profil eines reflektierenden Praktikers lässt sich wie folgt prägnant beschreiben:

Reflektierende Praktiker können Reflexionsprozesse professionell, qualitätsbewusst, prozessual funktional und persönlich sinnstiftend gestalten, dabei geeignete Zeitpunkte und Sozialformen wählen und ein passendes Instrumentarium nutzen. Sie verknüpfen Wahrnehmungen, Emotionen, Denken und Handeln und nehmen eine kritische, entwicklungsbereite und kontextbewusste Haltung ein. Reflektierenden Praktikern gelingt es, Theorie mit Praxis, biographische Erfahrung mit einzelnen Situationen sowie ihre persönlichen Sichtweisen mit den Perspektiven anderer zu verbinden.

Sie verfügen über Urteilskraft und können den sinnvollen Einsatz von Reflexion in sachlich-fachlicher, situativer und personal-sozialer Hinsicht einschätzen.

Das bedeutet für die Ausbildung: Reflexionskompetenz entsteht nicht aus der einfachen Praktizierung des Nach-Denkens, sondern bedarf einer zielorientierten, inhaltlich und funktional gut begründeten und ausgewiesenen Aneignung und Einübung während verschiedener Stadien und in verschiedenen Bereichen und Settings der Ausbildung. Eine systematische Anleitung gehört genauso dazu wie das experimentelle freie Erproben. Die individuelle Entwicklung von Reflexionskompetenz geht einher mit dialogischen und diskursiven Reflexionserfahrungen in verschiedenen Kontexten.

Im Rahmen bewertungsfreier Anwendungen ist anzuregen, dass Reflexion mit persönlich sinnstiftenden Erfahrungen verknüpft und als nutzbringend erlebt wird. Im Laufe der Ausbildung werden Kriterien und Beispiele aufgezeigt, um Reflexionskompetenz in Bewertungsformate einbringen zu können. Im Bewertungskontext der Zweiten Staatsprüfung hat Reflexionskompetenz einen bedeutsamen Anteil.

Literaturverzeichnis

Grundlagen

- Biermann, Ch., Volkwein, K. (Hrsg.) (2010).
Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim: Beltz.
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki G., & Wildt, J. (Hrsg.) (2004).
Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brunner, I., Häcker Th., & Winter, F. (Hrsg.) (2006).
Portfolio – Das Handbuch. Seelze: Friedrich-Verlag.
- Brunner, I. & Schmidinger, E. (2004).
Leistungsbeurteilung in der Praxis – Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe 1. Linz: Veritas-Verlag.
- Endres, W. (Hrsg.), Wiedenhorn, Th. & Engel, A. (2008).
Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Weinheim: Beltz.
- Engel, A., Wiedenhorn, Th. (2010).
Stärken fördern – Lernwege individualisieren. Der Portfolio-Leitfaden für die Praxis. Weinheim: Beltz.
- Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (2007).
Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen – Lerntagebuch und Portfolio in der Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, Th. (2007).
Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Korthagen, F. A. J. (2002).
Schulwirklichkeit und Lehrerausbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. EB-Verlag. Hamburg.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2015, 2. Aufl.).
Das Portfolio in der Ausbildung - Hamburger Modell. Hamburg.
- Roters, B. (2012).
Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung – Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann.
- Schwarz, J., Volkwein, K. & Winter, F. (Hrsg.) (2008).
Portfolio im Unterricht. Seelze: Friedrich-Verlag.
- Schwer, Ch., Solzbacher, C. (2014).
Professionelle pädagogische Haltung – Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steiner, V. (2002).
Lernen als Abenteuer – Mit Lust und Neugier zu mehr Wissen. Frankfurt: Eichborn-Verlag.

Wiedenhorn, Th. (2006).

Das Portfolio-Konzept in der Sekundarstufe – Individualisiertes Lernen organisieren.
Mühlheim: Verlag an der Ruhr.

Wyss, C. (2013).

Unterricht und Reflexion – Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann.

Aufsätze

Behrens, M. (2001).

Denkfiguren zum Portfoliosyndrom.
Journal für LehrerInnenbildung, 1 (4), 8-16.

Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006).

Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), 167-184.

Bräuer, G. (1998).

Portfolios. Lernen durch Reflektieren. Informationen zur Deutschdidaktik, 22 (4), 80-91.

Combe, A. & Kolbe, F. U. (2004).

Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln.

In W. Helsper & J. Böhme, (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung (S. 883-851). Wiesbaden: VS-Verlag.

Häcker, Th. (2005).

Mit der Portfolio-Methode den Unterricht verändern. Pädagogik, 57 (3), 13-18.

Hascher, T. & Schratz, M. (2001).

Portfolios in der LehrerInnenbildung. Journal für LehrerInnenbildung, 1 (4), 4-7.

Korthagen, F. A. J. (2004).

In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education, 20 (1), 77-97.

Michaelsen-Burkardt, U. & Winter, F. (2009).

Portfolioarbeit, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. Pädagogik, 61 (6), 18-22.

Oelkers, J. (2003).

Standards in der Lehrerbildung. Deutsche Schule, (Beiheft 7), 54-70.

Roters, B. (2016).

Reflexionskompetenz als Merkmal der Professionalität von Lehrkräften. In BAK (Hrsg.). Reflektieren und Beraten. Heft 1/ 2016, 46-57.

Winter, F. (2003).

Person – Prozess – Produkt. Das Portfolio und der Zusammenhang der Aufgaben. In H. Ball u. a. (Hrsg.). Aufgaben. Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln. Seelze: Friedrich-Verlag, 78-81.

Literaturverzeichnis

Links

Brooks, H., Denker, N., Tramm, T. (2016). Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (IBW): Eckpunktepapier zum Kernpraktikum 2016/17, 47-49.

unter: [🏠 https://www.zlh-hamburg.de/schulische-akteure/praktikumsinformationen/berufschule-praktikum-kp1-2.html](https://www.zlh-hamburg.de/schulische-akteure/praktikumsinformationen/berufschule-praktikum-kp1-2.html),
(abgerufen am: 09.03.2020).

Council of Europe (2018). European Language Portfolio,

unter: [🏠 https://www.coe.int/en/web/portfolio](https://www.coe.int/en/web/portfolio)
(abgerufen am 09.03.2020).

Cress, Ulrike (o.J.). E-Portfolio,

unter: [🏠 http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/pruefung/pruefungsform/eportfolio/](http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/pruefung/pruefungsform/eportfolio/)
(abgerufen am 09.03.2020).

Institut Beatenberg (2014). Portfolio,

unter [🏠 http://www.institut-beatenberg.ch/wie-wir-lernen/instrumente/portfolio.html](http://www.institut-beatenberg.ch/wie-wir-lernen/instrumente/portfolio.html)
(abgerufen am 09.03.2020).

Beurteilungskriterien (von Reflexionskompetenz)

| Kriterium | Beurteilung | | | | |
|---|---|---|---|--|--|
| | ++ | + | +/- | - | -- |
| Beschreiben des konkreten Erlebens (Rückblick) | Die Reflexion bezieht sich ... | | | | |
| | ... durchgängig und transparent auf konkretes und relevantes Erleben, das einer anspruchsvollen Praxissituation entstammt und dem Ausbildungsstand der LiV entspricht. Das zu reflektierende Geschehen wird zusammenhängend dargestellt und durch ausgewählte Beobachtungen akzentuiert belegt. | ... grundlegend auf konkretes und relevantes Erleben, das einer anspruchsvollen Praxissituation entstammt und dem Ausbildungsstand der LiV im Wesentlichen entspricht. Das zu reflektierende Geschehen wird zusammenhängend dargestellt und durch Beobachtungen belegt. | .. nur in Teilen auf konkretes Erleben, die gewählte Praxissituation weist bezogen auf den Ausbildungsstand der LiV Einschränkungen auf. Das zu reflektierende Geschehen wird überwiegend zusammenhängend dargestellt. | .. nur in geringen Teilen auf konkretes Erleben, die gewählte Praxissituation weist bezogen auf den Ausbildungsstand der LiV relevante Einschränkungen auf. Das zu reflektierende Geschehen wird in Grundzügen dargestellt. | .. nicht erkennbar auf konkretes Erleben, die gewählte Praxissituation entspricht nicht dem Ausbildungsstand der LiV. Das zu reflektierende Geschehen wird nicht nachvollziehbar dargestellt. |
| Theoriebezug der Reflexion | Es ist ein durchgängiges Bestreben erkennbar, Theorie für die Verbesserung der eigenen Handlungsoptionen zu nutzen, bei der es gelingt, eine sinnvolle Passung zwischen konkretem Erleben und aktuellen bzw. relevanten theoretischen Konzepten und Modellen herzustellen. | Es ist ein durchgängiges Bestreben erkennbar, Theorie für die Verbesserung der eigenen Handlungsoptionen zu nutzen, bei der es weitgehend gelingt, eine sinnvolle Passung zwischen konkretem Erleben und aktuellen bzw. relevanten theoretischen Konzepten und Modellen herzustellen. | Es ist ein deutliches Bestreben erkennbar, Theorie für die Verbesserung der eigenen Handlungsoptionen zu nutzen, bei der es teilweise gelingt, eine sinnvolle Passung zwischen konkretem Erleben und aktuellen bzw. relevanten theoretischen Konzepten und Modellen herzustellen. | Es ist eine begrenzte Bereitschaft erkennbar, Theorie für die Verbesserung der eigenen Handlungsoptionen zu nutzen, bei der es nur in Ansätzen gelingt, eine sinnvolle Passung zwischen konkretem Erleben und grundlegenden theoretischen Konzepten und Modellen herzustellen. | Es ist keine Bereitschaft erkennbar, Theorie für die Verbesserung der eigenen Handlungsoptionen sinnvoll zu nutzen. |
| Fachliche Richtigkeit | Im Rahmen der Analyse wird hinsichtlich aller betroffenen Bezugswissenschaften (Fachwissenschaft, Fach(richtungs)didaktik, Erziehungswissenschaft) kenntnisreich, aspektreich und korrekt argumentiert. | Im Rahmen der Analyse wird hinsichtlich aller betroffenen Bezugswissenschaften (Fachwissenschaft, Fach(richtungs)didaktik, Erziehungswissenschaft) überwiegend korrekt argumentiert. | Im Rahmen der Analyse wird hinsichtlich aller betroffenen Bezugswissenschaften (Fachwissenschaft, Fach(richtungs)didaktik, Erziehungswissenschaft) nur teilweise korrekt argumentiert. | Im Rahmen der Analyse wird hinsichtlich aller betroffenen Bezugswissenschaften (Fachwissenschaft, Fach(richtungs)didaktik, Erziehungswissenschaft) zu großen Teilen fehlerhaft argumentiert. | Im Rahmen der Analyse wird hinsichtlich aller betroffenen Bezugswissenschaften (Fachwissenschaft, Fach(richtungs)didaktik, Erziehungswissenschaft) zu großen Teilen durchgängig falsch argumentiert. |

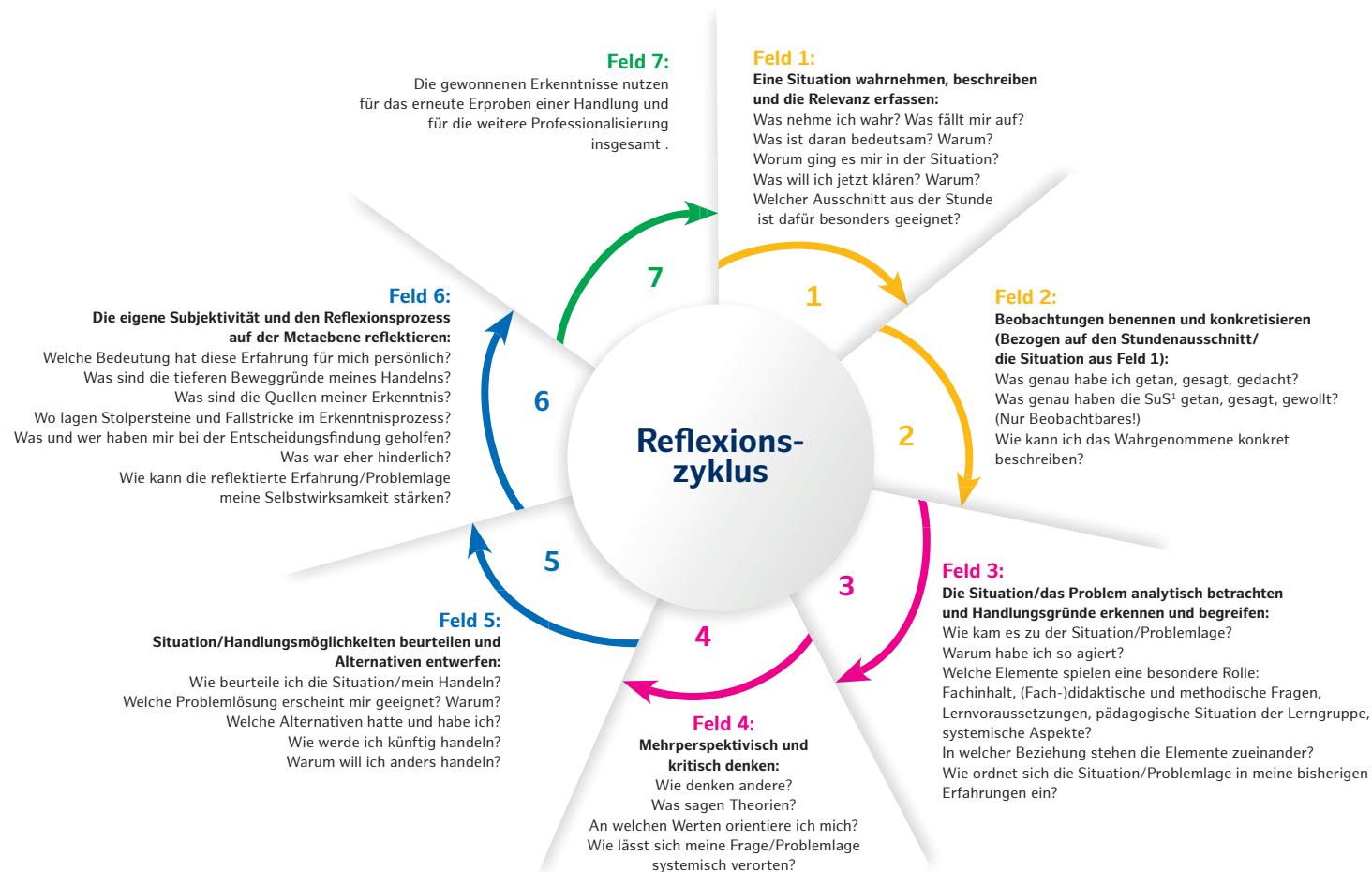
Beurteilungskriterien (von Reflexionskompetenz)

| Kriterium | Beurteilung | | | | |
|---|--|---|---|---|--|
| | ++ | + | +/- | - | -- |
| Aspekt- und/oder Perspektiv- reichtum der Reflexion (fallabhängig) | Die Reflexion ... | | | | |
| | <p>... umfasst relevante Aspekte und erschließt dabei explizit unterschiedliche Dimensionen und Perspektiven.</p> <p>Dabei werden Gemeinsamkeiten und Widersprüche sowie Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Perspektiven herausgearbeitet und relevante Beziehungen in komplexer Weise miteinander verknüpft.</p> | <p>... erfasst wesentliche Aspekte, spricht dabei unterschiedliche Dimensionen an und berücksichtigt unterschiedliche Perspektiven.</p> <p>Dabei werden Bezüge zwischen eigener Handlung und der anderen Beteiligten erkennbar und es ist ein deutliches Bemühen um eine Verknüpfung von Relationen und Aspekten erkennbar.</p> | <p>... bezieht sich auf wenige, überwiegend relevante Aspekte, ist bemüht, unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen.</p> <p>Dabei wird der eigene Einflussbereich am Geschehen identifiziert.</p> | <p>... beschränkt sich auf wenige Aspekte, sie ist eindimensional und es erfolgt ein Perspektivwechsel.</p> <p>Es werden nur naheliegende Perspektiven, Standpunkte oder Paradigmen identifiziert und ergründet.</p> <p>Einzelaspekte werden additiv und ohne Verknüpfung angesprochen.</p> | <p>... ist eindimensional, auf der subjektiven Perspektive/ Standpunkt verbleibend und es erfolgt kein Perspektivwechsel.</p> |
| Begründungs- niveau | Eigene Sichtweisen und Annahmen (Fragen, Hypothesen o. ä.) werden differenziert und tiefgehend offengelegt und geklärt. Die argumentativen Begründungen sind gekennzeichnet durch komplexes Abwägen von Vor- und Nachteilen, Haupt- und Nebeneffekten. Begründungen haben Überzeugungskraft. | Eigene Sichtweisen und Annahmen werden offengelegt und geklärt. Die argumentativen Begründungen sind gekennzeichnet durch ein angemessenes Abwägen von Vor- und Nachteilen, Haupt- und Nebeneffekten. | Nur offensichtliche Sichtweisen und Annahmen werden identifiziert und geklärt. Die argumentativen Begründungen sind gekennzeichnet durch ein gewisses Bemühen um argumentative, abwägende Begründungen und deutliche Ansätze dafür. | Es findet eine oberflächliche Betrachtung der eigenen Sichtweisen und Annahmen statt. Begründungen gelingen lediglich eindimensional und verkürzt, Abwägen ist kaum feststellbar. | Aussagen ohne Begründung. Es findet keine Betrachtung der eigenen Sichtweisen und Annahmen statt. Begründungen gelingen nicht, Abwägen ist nicht feststellbar. |
| Selbstkritische Perspektive der Reflexion | Eigene Stärken und/oder Entwicklungsbedarfe werden konkret und differenziert angesprochen und in Bezug auf die Verhaltensebene lösungsorientiert analysiert und beurteilt. | Deutliche Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und/oder Entwicklungsbedarfen, die in Bezug auf die Verhaltensebene analysiert und beurteilt werden. | Die Reflexion verbleibt vorwiegend auf einer offensichtlichen und eher allgemeinen Ebene. Dabei wird die konkrete Verhaltensebene bezogen auf einige wenige Aspekte angesprochen. | Die Reflexion ist legitimato- risch und idealisierend ange- legt; kaum Bereitschaft zur selbstkritischen Reflexion. Die konkrete Verhaltensebene wird tendenziell oberflächlich, narrativ und reproduktiv angesprochen. | Die Reflexion lässt keine Bereitschaft zur selbstkriti- schen Sicht erkennen. Die konkrete Verhaltense- ebene wird nicht angesprochen. |

Beurteilungskriterien (von Reflexionskompetenz)

| Kriterium | Beurteilung | | | | |
|---|---|---|---|---|--|
| | ++ | + | +/- | - | -- |
| Konstruktive Lösungsansätze und Schlussfolgerungen | Es können konkrete konstruktive Schritte benannt und begründet werden. Schlussfolgerungen sind relevant, logisch, schlüssig, nachvollziehbar, von gedanklicher Tiefe, differenziert, konsistent und kohärent in der Argumentation. Die Schlussfolgerungen werden auf andere berufliche Handlungssituationen übertragen. | Es werden konstruktive Schritte benannt und erwogen. Schlussfolgerungen sind plausibel, gedanklich eigenständig, differenziert, überwiegend konsistent und kohärent in der Argumentation. Die Schlussfolgerungen werden zum Teil auf andere berufliche Handlungssituationen übertragen. | Es werden mögliche Schritte erwogen. Schlussfolgerungen sind oberflächlich, gedanklich wenig differenziert, kaum aufeinander bezogen in der Argumentation. Die Schlussfolgerungen werden nicht auf andere berufliche Handlungssituationen übertragen. | Es werden mögliche Schritte erwogen. Schlussfolgerungen werden kaum gezogen und sind pauschal. Begründungen sind kaum erkennbar. Die Schlussfolgerungen werden nicht auf andere berufliche Handlungssituationen übertragen. Argumentation nicht konsistent. | Es werden keine konstruktiven Schritte erwogen. Schlussfolgerungen werden nicht gezogen. |
| Strukturiertheit der Reflexion | Die Reflexion erfolgt in einer erkennbaren, ggf. auch explizit verbalisierten Systematik, die Argumentation ist stringent und komplex. | Es ist eine Ordnung oder Struktur in der Abfolge der Argumente deutlich erkennbar. Die Argumentation ist plausibel, bleibt aber linear. | Es ist ein Bemühen um Struktur und argumentative Stimmigkeit zu erkennen, die Umsetzung gelingt jedoch nur in Ansätzen. | Aspekte werden additiv aneinandergereiht, die Ausführungen sind sprunghaft, es ist kaum argumentative Stringenz zu erkennen. | Die Reflexion folgt keiner erkennbaren Struktur. Aspekte werden beliebig aneinandergereiht, die Ausführungen sind sprunghaft, es ist kein argumentativer Zusammenhang zu erkennen. |
| Sprachliche Klarheit und Präzision | Die Reflexion ist gekennzeichnet durch ... | | | | |
| | ... klare und präzise Diktion, überwiegend unter Verwendung von pädagogisch-didaktischer Fach- und Bildungssprache. | ... deutliches Bemühen um präzise Diktion, überwiegend alltagssprachlich geprägt, mit Elementen von pädagogisch-didaktischer Fach- und Bildungssprache. | ... Alltagsbegriffe ohne Bezug auf pädagogisch-didaktische Fach- und Bildungssprache. | ... unscharfe Begriffe, teils sprachliche Unklarheit. | ... diffuse, unklare Sprachverwendung, Floskeln sowie durch grammatische und stilistische Defizite. |
| Systemische Perspektive in der Reflexion | Durchgängige systemische Betrachtung pädagogisch-didaktischer Sachverhalte erkennbar; relevante Beziehungen werden in komplexer Weise miteinander verknüpft (indirekte Effekte, Haupt- und Nebeneffekte, Rückkoppelungen, Unklarheiten etc.). | Deutliches Bemühen um eine systemische Verknüpfung von Aspekten und Relationen erkennbar; Bewusstsein für Notwendigkeit einer systemischen Betrachtung pädagogisch-didaktischer Sachverhalte erkennbar. | Ansprache von kausalen (wenn-dann, je-desto) oder finalen (um-zu) Relationen, aber keine systemische Verknüpfung. | Ansprache von kausalen oder finalen Relationen, aber keine systemische Verknüpfung. | Additive Ansprache von Einzelaspekten ohne jede Verknüpfung. |

Der Reflexionszyklus



Feld 1 und 2: Wahrnehmen und Beobachten.

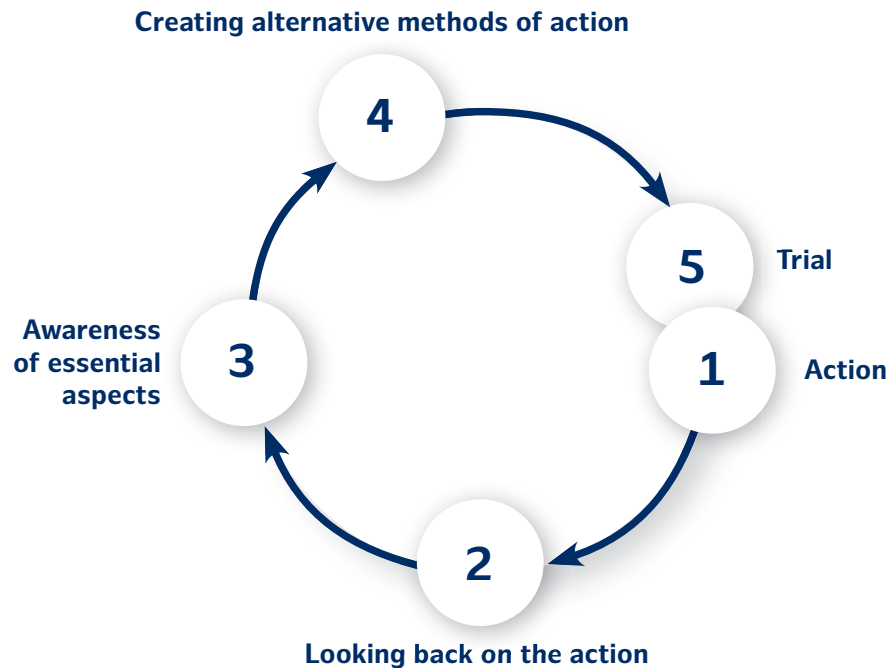
Feld 3 und 4: Multiperspektivisch analysieren und Theorie nutzen.

Feld 5 und 6: Beurteilen und bewerten. Konsequenzen aus der Reflexion ziehen.

Feld 7: Erkenntnisse aus der Reflexion in neuer Praxissituation nutzen.

¹Schülerinnen und Schüler

Der Reflexionszirkel nach Korthagen (ALACT-Modell)



Leitfragen für die Reflexion

1. Was habe ich erlebt? Was genau ist passiert?
Wer war daran beteiligt? Welche Gefühle hatte ich?
2. Wenn ich jetzt mit etwas Abstand auf das Erlebte zurückblicke:
Was steht dann für mich im Vordergrund?
Was beschäftigt mich heute noch am meisten?
3. Welche Anliegen ergeben sich daraus für mich?
Was möchte ich klären/ergründen?
4. Was kann ich beim nächsten Mal anders machen?
Welche Ratschläge bekomme ich in der Literatur?
5. Das werde ich konkret ausprobieren!

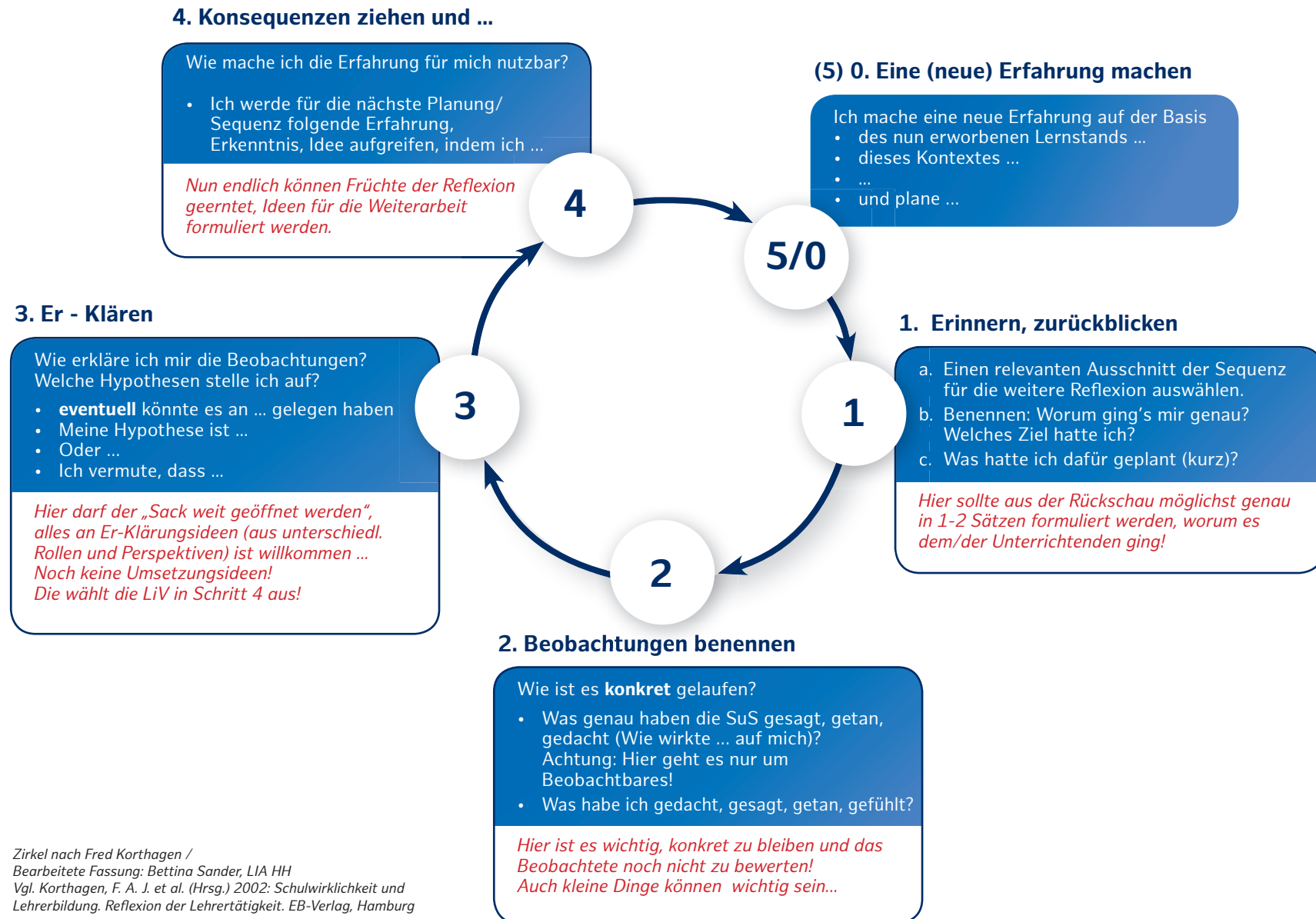
Auf den Punkt gebracht:

Bei Korthagen geht der Weg zur Professionalisierung über den Weg des reflektierten Praktikers. Mit dem Reflexionszirkel können Sie eine komplexe Situation wie z. B. eine Unterrichtssituation oder ein schwieriges Gespräch analysieren und in Teilbereichen greifbar machen. Nehmen Sie sich Zeit für die einzelnen Schritte.

Schildern Sie sich oder einem Gesprächspartner im ersten Schritt eine reale Situation. Fokussieren Sie anschließend die Handlung sowie die damit verbundenen Gefühle und Gedanken.

Kommen Sie auf den Punkt. Erst wenn in Schritt 3 deutlich herausgearbeitet ist, welches Anliegen/welche Anliegen bearbeitet werden sollen, können Sie konkrete Handlungsoptionen erarbeiten, um in einer ähnlichen Situation beim nächsten Mal professionell zu reagieren. Um eine Mehrperspektivigkeit zu erreichen, kann Punkt 4 gut im Gespräch bearbeitet werden. Das Hinzuziehen von Tipps aus der Fachliteratur ist an dieser Stelle sehr hilfreich. Schließlich entscheiden Sie in Schritt 5, wie Sie weiter vorgehen möchten. Denken Sie daran, sich realistische Ziele zu setzen.

Der Reflexionszirkel nach Korthagen mit reflexionsanregenden Fragen



Zirkel nach Fred Korthagen /
 Bearbeitete Fassung: Bettina Sander, LIA HH
 Vgl. Korthagen, F. A. J. et al. (Hrsg.) 2002: Schulwirklichkeit und
 Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. EB-Verlag, Hamburg

