

---

**Constanze BERNDT, Thomas HÄCKER &  
Tobias LEONHARD (Hrsg.):  
Reflexive Lehrerbildung revisited.  
Traditionen-Zugänge-Perspektiven**

Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2017.  
ISBN 978-3-7815-2151-3; 256 S.; 19,90€



**Rezension von Franz KAISER, Universität Rostock**

Um es für die eiligen LeserInnen vorweg zu nehmen: Berndt, Häcker und Leonhard haben aus der Perspektive der Schulpädagogik einen sehr lesenswerten Band, auch für an der LehrerInnenbildung interessierte Berufs- und Wirtschaftspädagogen, vorgelegt. Das Buch versammelt 16 Beiträge von 23 Anhängerinnen und Kritikern der reflexiven LehrerInnenbildung und ist gegliedert in einen ersten Teil, der eher theoretisch-diskursive Beiträge umfasst und einen zweiten Teil mit konzeptionell-empirischen Beiträgen. Letzterer fokussiert die Implementierung von Konzepten zur Steigerung der Reflexivität in der LehrerInnenbildung, beginnend mit dem Einstieg ins Lehramtsstudium, über Ansätzen in hochschulischen Lehrveranstaltungen bis zur Erwachsenenbildung. Der Band bietet damit eine gute Einführung in die aktuellen Diskurse und Konzepte zur Thematik, sowohl im Hinblick auf praktische Gestaltung als auch bezogen auf theoretische, forschende und konzeptionelle Arbeiten. Dies macht zugleich die Schwierigkeit für den Rezensenten aus, weil nicht auf alle Aspekte und AutorInnen gleichermaßen eingegangen werden kann. Deshalb werden Gedanken und Impulse aus dem Band aufgegriffen, ausgewählte Beiträge skizziert und an eigenen Überlegungen gespiegelt.

Der Hype der Reflexion in der Lehramtsausbildung, der zunächst in den 1980er Jahren in der Erwachsenenbildung an Bedeutung zunimmt und in den 1990er Jahren auch die Erziehungswissenschaft erreicht, ist inzwischen tief in die LehrerInnenbildung eingedrungen, mit entsprechenden Auswirkungen auf die Gestaltung schulischer Lernprozesse, die bis in die Aufforderung zur Selbsteinschätzung an ErstklässlerInnen reichen (Bräuer 2014). Auch der Wissenschaftsrat hat dies in seinen Empfehlungen von 2001 verdeutlicht: „Eine wesentliche Aufgabe des erziehungswissenschaftlichen Studiums zur Fundierung der pädagogischen Professionalität liegt in der Entwicklung von ‚Reflexionskompetenz‘.“ (WR 2001, 12)

Die aber weiterhin „erstaunlichen Unschärfen in den Begriffsverwendungen, (die) eine große Diversität der Begründungen und Zugänge aufweist“, so Berndt, Häcker und Leonhard in der Einleitung (11), über die sich auch die unterschiedlichen AutorInnen in dem Band beklagen und die zeitgleich einhellig vorgebrachte Forderung nach einer Stärkung der Reflexivität in der LehrerInnenbildung, bedarf seinerseits des Innehaltens und der Reflexion, so die Herausgeber.

In dem weit gespannten Beitrag von HÄCKER zur Forderung nach Förderung der Reflexivität in der LehrerInnenbildung (23–45) wird verdeutlicht, dass Reflexivität notwendig zur Überwindung subjektiver und Alltagstheorien ist. Dies gelingt aber auch nur dann, wenn die

angeleiteten Reflexionen, die sich von jenen unterscheiden, die aus einem lebenspraktischen Anlass (einer Krise oder einem Irrtum) entstehen, nicht zu einem defensiven Reflektieren führen, in denen Reflexionsanforderungen abgearbeitet werden. Häcker wirft zwölf Leitfragen zur reflexiven LehrerInnenbildung auf, die u. a. die Frage nach domänenspezifischer Reflexion ebenso aufwerfen, wie die nach dem Wann, Wie und mit welcher notwendigen Qualifikation auf welcher Grundlage in der LehrerInnenbildung reflektiert wird. Das vorgelegte Strukturmodell verdeutlicht einen Ansatz, der zwei Ebenen der Reflexion unterscheidet. In der ersten Praxisphase entsteht eine Theorie aus der Praxis, eine Reflexion im Erziehungssystem, die Entscheidungswissen in pädagogischen Handlungssituationen erzeugt. Auf der zweiten Ebene der Reflexion, die auf das Erziehungssystem reflektiert (z.B. im Kontext universitärer Seminare), geht es um den Wahrheitsanspruch erklärender und beschreibender Theorien und Modelle. Erst die Reflexion auf der zweiten Ebene ermöglicht die differenzierte Wahrnehmung und Analyse der ersten Praxis. Mit ihrer Hilfe wird dem aktuell oder künftig in die Praxis der Erziehungs- und Bildungsarbeit gestellten Menschen die Akzeptanz einer dritten Macht, die geronnene Erkenntnis anderer in Form der Wissenschaft zugänglich und schafft die „Möglichkeit der Befremdung des eigenen Blicks“. (S. 40) Erst wenn ein pädagogisches Nebenfolgenbewusstsein entwickelt wird, können „Reproduktionsdynamiken sozialer Ungleichheit erkennbar werden“ (39).

Es finden sich auch Beiträge, die sich mit der, in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verbreiteten Handlungsregulationstheorie von Hacker und Volpert und Schöns Ansatz des „reflective practioner“ auseinandersetzen und deren Potentiale und Begrenzungen nachgehen. LEONHARD und ABELS verdeutlichen in ihrem Artikel „Der „reflective practioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (46–55) das, dass für den LehrerInnenberuf so kennzeichnende Handeln in offenen Situationen (intuitiv-improvisierend [Volpert 1999]) nicht durch Reflexion gelernt werden kann, weil es hier eher darauf ankommt in der Situation, bei der Sache zu sein und nicht aus der Situation herauszutreten. Demzufolge kann nicht die „Reflection-in-action“ sondern nur die „Reflection-on-action“ durch Reflexion gelernt werden. „Es braucht Lehrveranstaltungen, die ‚Erfahrung machen im Reflektieren‘ ermöglichen, wobei das Erfahrung-Machen als kollektive soziale Praxis sinnvoll eingebettet und begleitet sein muss“ (52).

In ähnliche Richtung geht auch der Berufs- und Wirtschaftspädagoge Neuweg mit seinen Ausführungen zu: „Herrlich unreflektiert. Warum Können weniger denken, als man denkt.“ (89–101). Meisterschaft geht über geplantes und bilanziertes Handeln hinaus und zeichnet sich gerade dadurch aus, dass „in die Situation hineingerichtet“ (90) gehandelt und unmittelbar gelernt wird. In einer mit Selbstvertrauen auf der Grundlage vorangegangener Erfahrung angereicherten Haltung erfolgt die Einstimmung auf die Situation, werden Ereignisse und Veränderungen in meisterhaftem Handeln wahrgenommen. Herbeigeführte, systematisch angelegte Reflexion zielt aber auf die Analyse der Einflussfaktoren um ein bewusstes Machen herbeiführen zu können, das aber nicht an die unbewusste Tiefe der Durchdringung der KönnenInnen heranreicht, sondern eher den Blick auf eben dieses verstellt. Könnerschaft, die über borniertes Festhalten an routinierten Mustern hinausweist, benötigt dennoch neben Intuition auch Reflexion. In letzterer werden aber die aus Erfahrung generierten Muster und „Wahrnehmungsbrillen“ zum Gegenstand. NEUWEG plädiert auf dieser Grundlage für eine strikte

Trennung der Aufgaben in den drei Phasen der LehrerInnenbildung: Das Lernen an der Wissenschaft bewegt sich in der Kultur der Distanz, die Einübung in die Praxis erfolgt im Referendariat und sollte nicht durch permanente Reflexion den Modus der Einlassung unterbrechen, während in der Fortbildung der „Lerner in der spezifischen Situation mehr und anderes sehen kann als zuvor .... Die Fähigkeit zum Brillenwechsel kultiviert.“ (99)

Aus einer Studie zur Untersuchung der Qualität von Erfahrungsdarstellungen von Lehramtsstudierenden, als ein Aspekt des Reflexionsmodells EDAMA an der pädagogischen Hochschule Luzern berichten Gutzwiller-Helfenfinger, Aepli und Lötscher (134–146). Orientiert an verschiedenen empirischen Ansätzen zur Erforschung der Reflexionsfähigkeit, wie Hatton und Smith oder Harrington entwickeln sie ein Kreislaufmodell EDAMA, das sich zusammensetzt aus **Erfahrung machen, darstellen, analysieren, Maßnahmen planen, Anwenden** und wieder Erfahrungen machen. Den jeweiligen Elementen werden Indikatoren der Qualität zugewiesen, aber in dem vorliegenden Beitrag auf eine Studie Bezug genommen, die frühen Lehramtsstudierende Erfahrungen darstellen lässt, die sie selbst gemacht haben und passend ist zur der Aufforderung: „Beschreiben Sie eine Situation oder Handlungsabfolge im Bereich ‚Beurteilen und Fördern‘, die Sie in einem Praktikum erlebt haben!“ (139). Es zeigt sich dabei, dass die Qualität der Darstellungen weit auseinander streut, sie aber überwiegend wenig dicht und reichhaltig waren und nur bedingt kohärent und nachvollziehbar. Nun mag man der Studie gegenüber einwenden, dass ein Zeitraum von 45 Minuten, in denen die Studierenden diese darstellen sollten, ein solches Ergebnis fast schon erzwingt. Zugleich weist der Befund darauf hin, dass selbst schon die Darstellung von Erfahrungen eine deutliche Qualitätssteigerung hinsichtlich Reflexion erfahren kann, wenn sie nicht nur schriftlich erfolgt, sondern auch noch kommunikativ mit Peers und/oder Dozierenden bearbeitet wird.

Genau dies ist der Fall in der Studie zur Reflexion videographierten Unterrichts von Herzmann, Artmann und Wichelmann (176–189), die sich auf die Klassifikation von Neuweg stützend, videographierte Auszüge in Kombination mit Texten zu Kommunikationstheorien, Lehrerkompetenz und der Theorie der Praxis in einem Seminar an der Universität Köln einsetzten um die Reflexionsfähigkeit der Studierenden zu steigern und zugleich unterschiedliche Typen der studentischen Perspektive auf Theorie-Praxis-Bezüge zu analysieren. Sie unterscheiden den *Technologischen Typ*, für den sich die Qualität der Theorie daran festmacht, dass sie nützlich ist und handlungsleitende Regeln an die Hand gibt, vom *Abwägenden Typ*, der der Theorie einen Wert zuspricht, weil sie hilft „die Komplexität von Unterricht differenzierter wahrzunehmen“ (182). Diese Erkenntnis führt dann auch bei den studentischen Aussagen dazu: „...wenn ich jetzt überlege, müsste man, glaube ich, viel mehr reflektieren nach dem Unterricht“ (183). Schließlich charakterisieren sie noch *Theoriegestützten Typ*, bei dem sich die Vorstellung einer unmittelbar handlungsleitenden Theorie abgelöst hat von der „Vorstellung einer Theorie als wahrnehmungsbeeinflussendes Analyse-Medium.“ (185), die auch durch den mit ihr verbundenen Erwerb der Fachterminologie hilft Reflexionen zu versprachlichen. Eine Längsschnittstudie, so die Autorinnen, ließe aber erst aufzeigen, inwiefern eine systematische Auseinandersetzung mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis im Studium die Erkenntnisprozesse und damit die Reflexionsfähigkeit beeinflussen kann.

Trotz der hohen Qualität der Beiträge, die sich, wie auch Berndt, Häcker am Ende des Bandes, die auf schriftliche Seminarreflexionen Bezug nehmen, gute Einblicke in ihre jeweiligen Forschungsdesigns geben und einschränkende Hinweise zu deren Interpretation anführen, bleibt die Unbestimmtheit des Reflexionsbegriffs bestehen. Seine Verwendung unterscheidet sich sehr in der Reichweite und Tiefe auch im vorliegenden Band und so bleibt die Frage:

Ist Reflexion eine Reaktion der Erziehungswissenschaft mittels der die Verantwortung für Entwicklung und Bildung an die lernenden Subjekte, seien es Lehrende oder Lernende, delegiert wird? Rückzug aus dem Auftrag einer Erziehungswissenschaft den künftigen Gestaltern des Erziehungssystems Orientierung zu geben, als Kapitulation vor der Komplexität der zweiten Natur und Zivilisation und deren Verwertungszwänge – im Sinne von: ‘Reflektier das mal selber und optimiere Dein Vermögen im Hinblick auf die gestellten Anforderungen und Deine Bereitschaft dich dort einzubringen?’

Ist Reflexion per se eine gute Idee, weil sie die Emanzipation des handelnden Subjekts fördert und die Stärkung des Subjekts gegenüber äußeren Anforderungen zur Folge hat, wie es sich bei Adorno findet? „Nötig ist, was ich unter dem Aspekt einmal die Wendung aufs Subjekt genannt habe. [...] Solcher Besinnungslosigkeit ist entgegenzuarbeiten, die Menschen sind davon abzubringen, ohne Reflexion auf sich selbst nach außen zu schlagen. Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zur kritischen Selbstreflexion.“ (Adorno 1966, S 90). Bei Adorno ist es die Stärkung der Gegenwehr gegenüber dem verdinglichten Bewusstsein, die Abkehr vom autoritären Charakter der in die Barbarei führte, Schutz vor der blinden Gefolgschaft im Kollektiv. Oder wie Heydorn treffend formulierte: „Es kommt darauf an, die Täuschung zu erkennen, die Verewigung des Leidens durch einen Mythos, der seine Rationalität unter der Statistik verbirgt. [...] Es geht um den Gegenschlag des Bewußtseins.“ (1970, 326). In ähnlicher Weise begreift auch Münte-Goussar in seinem Beitrag „Künste der Existenz oder Reflexion“ (74–88) die Reflexion unter Bezugnahme auf Foucaults „Technologien des Selbst“. Er kritisiert die Illusion, dass in einer auf Lebenskunst ausgerichteten Reflexion Orientierung in der neuen Unübersichtlichkeit und mittels einer Selbstvergewisserung Autonomie gewonnen werden kann. Vielmehr steht eine solche Verheißung der Implementierung von Selbstreflexion in Curricula im Verdacht zu postmodernen Identitätsformen zu führen, die auf eine Symbiose mit kapitalistischen Systemimperativen hinausläuft. Der sich selbst regulierende Arbeitskraftunternehmer hat die externen Steuerungsmechanismen verinnerlicht und treibt sich scheinbar „freiwillig“ selbst in einem Optimierungsprozess an, der darauf zielt sein Humankapitalwert zu steigern.

Bereits früh hat Elias (1939) die Dialektik des Zivilisationsprozesses und die mit ihm verbundenen Zwänge aufgedeckt. Reflexivität als zu entwickelnde Fähigkeit einer Erziehungswissenschaft, die sich dem aufklärerischen Anspruch der Bildung gewiss bleiben will, muss Reflexivität im Lehramtsstudium und den darauffolgenden Phasen über eine Technologie des optimierten Unterrichts hinausweisend anlegen, will sie nicht die künftigen LehrerInnen und damit verbunden auch die nachfolgende Generation blind sein lassen gegenüber den Selektionsfunktionen und Widersprüchen in die hinein sie sich begeben. Dass die Überwindung dieser Blindheit nicht die erste Intention dessen ist, der ein Lehramtsstudium beginnt, kann jeder erinnern, der mit dem Studienziel Lehramt an eine Universität kam (Kaiser 2016).

## Literatur

Adorno, T.W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt 1971.

Elias, N. (1939): Über den Prozess der Zivilisation. Frankfurt (1976).

Bräuer, G. (2014): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Stuttgart.

Harrington, H. L. (1999): Case analyses as a performance of thought. In: Lundeberg, M.; Levin, B.; Harrington, H. (edit): Who learns from what cases and how? The research base for teaching and learning with cases. New Jersey, 29-47.

Hatton, N./Smith, D. (1995): Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. In: Teaching and Teacher Education, 11/H.1, 33-49.

Heydorn, H-J. (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt.

Kaiser, F. (2016): Berufliche Bildung und Emanzipation– Heydorns Impulse für eine kritische Berufsbildungstheorie sowie Stolpersteine aus eigener berufspädagogischer Sicht. In: Ragutt, F./Kaiser, F. (Hrsg.): Menschlichkeit der Bildung. Heydorns Bildungsphilosophie im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Beruf. Paderborn, 181-198.

Volpert, W. (1992): Wie wir handeln, was wir können. Ein Disput zur Einführung in die Handlungspsychologie. Heidelberg.

Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin. Online: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf> (18.05.2017).