

Mythos Reflexion

Bibliografie:

Corinne Wyss und Sara Mahler:

Mythos Reflexion.

Theoretische und praxisbezogene

Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung.

journal für lehrerInnenbildung, 21 (1), 16-25.

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-01>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.1
2021

01

*Corinne Wyss
und Sara Mahler*

Mythos Reflexion.
Theoretische und
praxisbezogene Erkenntnisse
in der Lehrer*innenbildung

Seit den 1980er Jahren ist der Begriff der Reflexion in der Lehrer*innenbildung allgegenwärtig und mit großen Wirkungshoffnungen verbunden. Studien belegen, dass Reflexionen die Kompetenz von Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung unterstützen und fördern können (Rahm & Lunkenbein, 2014; Wyss, 2013; Svojanovsky, 2017). Zudem schätzen Lehramtsstudierende sie als wertvoll und bedeutsam ein (z. B. Raaflaub, Wyss & Hüsler, 2019; Wyss, 2013). Es zeigt sich jedoch, dass die Reflexionskompetenz von (angehenden) Lehrpersonen eher schwach ausgebildet (vgl. z. B. Gutzwiller-Helfenfinger, Aeppli & Lötscher, 2017; Kärkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen, 2016; Wyss, 2013) und der Begriff nach wie vor unzureichend geklärt ist (Williams & Grudnoff, 2011). Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, warum das Konzept bislang offenbar nicht hält, was es verspricht, wie sich die Umsetzung in der Lehrer*innenbildung gestaltet und welche Gelingensbedingungen es birgt.

Als Grundlage dienen theoretische Erkenntnisse sowie acht problemzentrierte Interviews mit Dozierenden von Reflexionsseminaren der Berufspraktischen Studien Sek I an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Reflexionsseminare sind Veranstaltungen, die parallel zu Praktika stattfinden und darauf abzielen, praktisches und wissenschaftliches Wissen miteinander in Beziehung zu setzen. Praktisch erlebte Situationen werden im Seminar systematisch analysiert, alternative Handlungsoptionen erarbeitet und anschließend in der Praxis erprobt. Gemäß dem Erkenntnisziel, möglichst verschiedene Ansichten zu erfahren, unterscheiden sich die befragten Dozierenden (sieben Frauen und ein Mann) in ihrem beruflichen Hintergrund, in der Dauer ihrer Anstellung in den Berufspraktischen Studien sowie der Ausbildungsphase, in der sie unterrichten. Die Gespräche wurden als Videokonferenz via Webex geführt und dauerten zwischen 22 und 42 Minuten (Durchschnitt: 31 Minuten). Darin sollten die Dozierenden ihr Reflexionsverständnis erläutern und ausführen, welche Herausforderungen und Gelingensbedingungen sowie welche Umsetzungsmöglichkeiten sie im Rahmen der Lehrer*innenbildung sehen. Die transkribierten Interviews wurden in Bezug auf die Leitfragen dieses Beitrags inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2018). In den nachfolgenden Kapiteln werden das Konzept der Reflexion, die damit verbundenen Wirkungshoffnungen und Problematiken wie auch Möglichkeiten zu deren Unterstützung und Förderung aus theoretischer und praktischer Perspektive dargelegt.

Zum Konzept der Reflexion aus Sicht der Theorie und Praxis

Reflexion wird heute als Schlüsselkompetenz für die Lehrpersonenbildung aufgefasst (Combe & Kolbe, 2008). Gemäß Rahm und Lunkenbein (2014) können (angehende) Lehrpersonen durch Reflexion Tätigkeiten und Handlungen überdenken, sich der eigenen persönlichen oder beruflichen Biografie bewusstwerden, die berufliche Sozialisation und Arbeitsbedingungen hinterfragen und damit ihre Handlungskompetenz, das Professionswissen sowie die Problemlösekompetenz weiterentwickeln. Verschiedene Studien weisen außerdem darauf hin, dass Reflexion im Lehrberuf das eigene Wohlbefinden steigern und die Gefahr von beruflichem Burn-out verringern kann (vgl. Wyss, 2013; Svojanovsky, 2017).

Es ist erstaunlich, dass trotz dieser positiven Zuschreibungen und Forschungserkenntnissen das Konzept der Reflexion bis heute unzureichend geklärt ist.

„Notwithstanding the popularity of the concept of reflection, there is no consistency among theorists, researchers or teacher educators as to its precise meaning or application (Black & Plowright, 2010; Dimova & Loughran, 2009; Parsons & Stephenson, 2005). As Calderhead (1989) observed in his review of the literature on reflection, ‚the term disguises a vast number of conceptual variations‘ (p. 44).“ (Williams & Grudnoff, 2011, S. 281)

Die konzeptuelle Ambiguität der Reflexion hat ihre Umsetzung und Operationalisierung in Bildungskontexten zu einem komplexen Unterfangen gemacht (Van Beveren, Roets, Buysse & Rutten, 2018).

Diese Unklarheit findet sich auch in den durchgeführten Gesprächen mit den Dozierenden der Reflexionsseminare wieder. Auf die Einstiegsfrage, was Reflexion genau sei, werden meist eher vage Umschreibungen gemacht:

„Dass man sich selbst reflektiert, auch wie habe ich gewirkt und so.“ (C. U. Pos. 8)

„Also für mich heisst Reflexion einen Schritt zurück zu machen, eine Situation aus der Distanz anschauen zu können und auch an etwas zu spiegeln.“ (D. E. Pos. 2)

Auf die Nachfrage, worin der Unterschied zum Analysebegriff liegt, tritt die Unschärfe des Begriffs noch deutlicher hervor. Es fällt den Do-

zierenden der Reflexionsseminare schwer, die Begriffe voneinander zu unterscheiden, was darauf verweist, dass die Begriffe oft genutzt, jedoch unzureichend geklärt sind:

„Ja... Das ist eigentlich – es ist sehr nahe dran. – Also Analyse und... und Reflexion. Vielleicht ist Reflexion, also Analyse ist für mich in der Reflexion drin.“ (C. R. Pos. 20)

„Also ja, ich finde analysieren passt als Begriff auch, wenn man an das Reflektieren denkt.“ (F. Q. Pos. 4)

Die Interviewpartner*innen messen der Reflexion einen großen Wert zu, den sie klarer umreißen, indem sie betonen, dass Reflexionen dazu beitragen, die eigenen subjektiven Theorien und Vorurteile bewusst zu machen. Gleichzeitig kann das Verständnis einer Situation durch die Rückschau und der damit verbundenen Distanz oder durch die Hinzunahme weiterer Perspektiven (Akteur*in, Theorie) erweitert werden. Ferner kann das eigene Handeln beurteilt und die damit verbundenen Vor- und Nachteile analysiert werden. Diese Rückschau soll einerseits Sicherheit vermitteln, indem das eigene Handeln mittels theoretischer Maßstäbe guten Unterrichts analysiert und aufgrund der Analyse positiv eingeschätzt wird. Außerdem kann der Handlungsspielraum erweitert werden mit dem Ziel der Unterrichtsverbesserung und damit verbunden das Entwickeln der eigenen Professionalisierung.

Der Vergleich der Aussagen der Dozierenden mit theoriebasierten Reflexionsdefinitionen, wie beispielsweise von Wyss (2013, S. 55), offenbart einige Übereinstimmungen:

„Reflexion ist ein gezieltes Nachdenken über bestimmte Handlungen oder Geschehnisse im Berufsalltag. Individuell oder im Austausch mit anderen Personen werden die Handlungen oder Geschehnisse systematisch und kriteriengeleitet erkundet und geklärt. Dies geschieht unter Einbezug von: (1.) erweitertem Blickwinkel, (2.) eigenen Werten, Erfahrungen, Überzeugungen, (3.) grösserem Kontext (theoretische, ethisch-moralische, gesellschaftliche Aspekte). Aus dem Prozess werden begründete Konsequenzen für das weitere Handeln abgeleitet und in der Praxis umgesetzt.“

In der theoretischen Literatur als auch in den Aussagen der Dozierenden werden der Reflexion mannigfache Wirkungen zugeschrieben. Bei der Auswertung der Gespräche ist jedoch erkennbar, dass beträchtliche Unterschiede in der Benennung und Gewichtung der Ziele und Inhalte vorhanden sind. Außerdem fällt es den Dozierenden schwer, den Begriff explizit zu definieren sowie von verwandten Begriffen ab-

zugrenzen. Für die Lehrer*innenbildung ergibt sich daraus die Herausforderung, sich mit der konzeptionellen Klärung zu beschäftigen. Es ist hierzu notwendig, ein geteiltes Verständnis zu entwickeln und sinnvolle Wege der Umsetzung festzulegen.

Mythos Reflexion: Warum das Konzept (bis jetzt) nicht hält, was es verspricht

Auch bei der praktischen Umsetzung des Konzepts zeigen sich Schwierigkeiten. Zahlreiche Studien kommen zum Schluss, dass die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden und (jungen) Lehrpersonen schwach ausgebildet ist. Dies äußert sich darin, dass die Reflexionen wenig reichhaltig, vermehrt selbstbezogen und wenig multiperspektivisch sind (vgl. z. B. Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2017; Körkkö et al., 2016; Wyss, 2013). Gemäß den Aussagen von Dozierenden bestehen solche ungenügenden Reflexionen aus bloßen Zusammenfassungen und „Worthülsen“ (C. R. Pos. 39), behandeln „Nebenplätze“ (F. Q. Pos. 46), nehmen keinen Bezug zur Literatur und/oder erlebten Situationen. Es wird keine tiefgreifende Auseinandersetzung sichtbar, indem Studierende „oberflächlich über Dinge hinweg [gehen]“ (S. A. Pos. 42), Sachverhalte mit „das ist halt so“ oder „das macht halt meine Praxislehrperson so, deshalb übernehme ich das auch“ (L. U. Pos. 38) begründen oder sich „schnell zufrieden [geben]“ (D. E. Pos. 65). Zudem wird keine Erkenntnis, kein Fortschritt oder keine Umsetzung in der Praxis sichtbar. Insofern stellt sich die Frage, weshalb die praktizierte Umsetzung von Reflexion in der Lehrer*innenbildung offenbar nur beschränkt erfolgreich ist und wie Reflexionsanlässe gestaltet sein müssen, dass sie die intendierten Wirkungen erzeugen können.

Eine erste Problematik ergibt sich aus der vorhandenen begrifflichen bzw. konzeptionellen Unschärfe, wie im vorherigen Kapitel bereits thematisiert: „As Rodgers (2002) points out, a number of problems emerge in the practice and research on teacher education from this confusion about the meaning of reflection, [...]“ (Ottesen, 2007, S. 33). Um einen Reflexionsanlass zu konzipieren, erteilen, begleiten und beurteilen, ist ein klares Verständnis vom dahinterliegenden Konzept notwendig. Unklare, wenig operationalisierte oder unterschiedliche

Erwartungen der Dozierenden an die Reflexionsgrundlage, das Vorgehen und das Ergebnis, können sich negativ auf den Reflexionsprozess wie auch die Motivation der Studierenden auswirken. Die folgende Aussage einer interviewten Person macht dies deutlich:

„Dass es einfach vielfach eingesetzt wird und ähm – es ist wie auch viel zu wenig definiert auch vielleicht von den Lehrerbildungsinstitutionen her, was wird genau darunter verstanden und vor allem auch die Vereinheitlichung so unter den Dozierenden, oder, dass vielleicht alle ein wenig etwas anderes darunter verstehen und dann das auch unterschiedlich umsetzen mit ihren Studierenden in den Lehrveranstaltungen. Ich denke, das ist auch noch eine Gefahr.“ (B. K. Pos. 30)

Die Interviewpartner*innen sehen ein weiteres Problem im übermäßigen Einsatz von Reflexionsanlässen. Sie beschreiben, dass Reflexionen teilweise so häufig von den Studierenden eingefordert werden, dass sich diese nicht mehr darauf einlassen können oder wollen:

„Ja, was ich bei den Studierenden manchmal sehe, ist so eine ‚overdose‘ von Reflexion, wenn sie das sehr oft machen müssen. Dass sie wie, ähm, müde werden und sich nicht mehr darauf einlassen können. Also das ist wie bei jeder Methode und jedem Vorgehen, es braucht auch ein gewisses Mass.“ (D. E. Pos. 25-27)

Die Dozierenden haben außerdem angemerkt, dass Studierende nicht jederzeit zu einer Reflexion bereit sind oder teilweise Hemmungen oder Unbehagen bei der individuellen und insbesondere gemeinsamen Umsetzung von Reflexionsanlässen bestehen:

„Also ich glaube, auch eine Gefahr könnte sein, wenn man sagt: ‚Jetzt reflektiere!‘, ich glaube das ist schon noch recht schwierig als Befehl.“ (S. A. Pos. 10)

„[...] ich muss jetzt hier einen Fall einbringen und ist wohl dieser Fall jetzt gut genug und so.“ (C. U. Pos. 22)

Diese Aussagen der Dozierenden machen darauf aufmerksam, dass Reflexion keine triviale Aufgabe ist. Einerseits verlangen reflexive Prozesse bestimmte kognitive Fähigkeiten und Denkprozesse. Andererseits können auch Überzeugungen, Einstellungen, Werte und Emotionen sowie motivationale Faktoren die Reflexion befördern oder eben behindern (Svojanovsky, 2017; Sellars, 2012; Dewey, 1933). Damit Reflexion gelingen kann, ist eine innere Bereitschaft notwendig sowie Neugier, sich auf die Aufgabe einzulassen und damit verbunden auf

Spurensuche nach den eigenen Stärken, Schwächen und Beliefs zu gehen. Es sollte ein Bedürfnis vorhanden sein, mehr als nur eine Seite eines Sachverhalts zu berücksichtigen und sich mit alternativen Ansichten auseinanderzusetzen. Mit allfälligen Ängsten und Unsicherheiten muss ein produktiver Umgang gefunden werden, um diese überwinden zu können, damit Praxiserfahrungen kritisch hinterfragt und sinnvolle Veränderungen herbeigeführt werden können (Farrell, 2012). Es braucht hierfür das Verständnis und die Unterstützung von Dozierenden, die die Studierenden bei individuellen oder gemeinschaftlichen Reflexionsprozessen begleiten, und diese bei der Entwicklung einer reflexiven Haltung fördern.

Möglichkeiten zur Unterstützung und Förderung von Reflexion

„Also, was ich als Dozierende machen kann, ist einfach immer wieder zu versuchen und wieder zu versuchen, ähm, wieso mir das wichtig erscheint. Aber zwingen kann ich sie nicht, und wenn jemand das nicht will, das ist wie lernen, das ist ein Teil vom Lernen, oder? Und wenn sie das nicht wollen und sie den Sinn nicht einsehen, ähm, dann kann ich herzlich wenig machen.“ (D. E. Pos. 31)

Studierende müssen einen Sinn im Reflektieren erkennen. Dies kann hergestellt werden, indem die Studierenden praxisnahen und relevanten (eigenen) Fragestellungen und Themen nachgehen können, die sie interessieren bzw. welchen sie in berufspraktischen Ausbildungsphasen begegnen. Studierende sollten deshalb mitentscheiden können, über welche Inhalte und Themen sie reflektieren. Damit Reflexionen lernrelevante Themen fokussieren und nicht auf einem oberflächlichen Erfahrungsaustausch stehen bleiben, betonen die Dozierenden, dass der Einbezug von Theorie, eine Fokussierung auf wenige relevante und interessierende Aspekte sowie ein gemeinsam geteiltes Reflexionsverständnis verbunden mit adäquaten Techniken des Reflektierens zentral sei. Zudem bedingt dies eine klare Anleitung und Steuerung durch die Dozierenden:

„Hier müssen aber auch wir darauf schauen, dass wir die so steuern, dass es nicht einfach ein Erzählen und ein Auf-der-Oberfläche-darüber-Reden ist. Sondern dass man wirklich in die Tiefe geht. Ja, also dort denke ich

einfach, das kann eine Gefahr sein. Aber das kann man gut umgehen indem man das einfach steuert und klare Schritte mit Vorgehensweisen macht.“ (C. R. Pos. 29)

„... hat er mir mündlich zurückgemeldet, dass ihm das nun sehr geholfen hat in Bezug auf seinen eigenen Unterricht. Weil er einfach jetzt wie diese Theorie verknüpfen kann mit der Praxis.“ (B. K. Pos. 62)

Was die Dozierenden hier erläutern wird in der Literatur oft als Chance als auch Erfordernis einer Reflexion aufgefasst. Durch Reflexionsanlässe können Praxiserfahrungen strukturiert, zielgerichtet analysiert und bearbeitet werden. Der Einbezug von theoretischen Wissensbezügen ermöglicht, Theorie und Praxis explizit miteinander in Verbindung zu setzen. Dadurch können für spezifische und komplexe Sachverhalte kontextbezogene Lösungen erarbeitet und Maßnahmen entwickelt werden (Van Beveren et al., 2018; Wyss, 2018).

Um Reflexionsprozesse in der Lehrer*innenbildung erfolgreich zu gestalten, erachten es die Dozierenden außerdem als wichtig, das Vorgehen bzw. die Aufgabenstellungen zu variieren, um einerseits den Fall möglichst optimal reflektieren zu können, das Lernen der Studierenden zu unterstützen, aber auch, um Monotonie vorzubeugen. Als Reflexionsgrundlage werden Lernaufgaben, Schüler*innenarbeiten, Fallbeschreibungen, Ton- und Videoaufnahmen sowie Transkripte genannt. Diese werden entweder allein oder in Gruppen mittels Lernstagebüchern, Portfolios oder schriftlichen Arbeiten bearbeitet. Die Studierenden werden meist durch Leitfragen oder spezifische Vorgehensweisen angeleitet, wobei eine gezielte Auswahl an Reflexionsinhalten bzw. -schwerpunkten als wichtig erachtet wird:

„Und was ich auch wichtig finde, ist nicht 100.000 Sachen anzusprechen, sondern einen, zwei oder maximal drei Punkte und nicht mehr. Weil dann habe ich auch das Gefühl, dass man mehr in die Tiefe gehen, dranbleiben und das Repertoire erweitern kann.“ (D. E. Pos. 33)

Abschließende Gedanken

Reflexion stellt eine Kernkompetenz des Professionalisierungsprozesses dar, die es im Rahmen der Lehrer*innenbildung zu fördern gilt. Damit dies künftig besser gelingt, ist es für Bildungsinstitutionen unumgänglich, ein gemeinsam geklärtes Reflexionsverständnis und damit

verbunden klar definierte Erwartungen an Vorgehen und Aufgaben zu entwickeln. Reflexionsaufgaben müssen von Lehrenden sorgfältig eingeführt, angeleitet, vorgezeigt und begleitet werden. Studierende sollten Gelegenheit zum Üben erhalten, wobei ein Curriculum mit zunehmender Progression in der Komplexität der Aufgaben (Reflexionsgrundlage, Perspektiven, Output) vorgesehen werden könnte. Dabei sollten Reflexionsaufgaben wohl dosiert, abwechslungsreich und relevant für die Studierenden sein und sich jeweils auf einige wenige, zentrale Aspekte (theoriebezogen) fokussieren. Am Ende der Aufgabe sollte eine für die Praxis nutzbare Erkenntnis stehen, die in einer Umsetzung mündet und erneut reflektiert werden kann, wodurch Reflexion zu einem zirkulären Prozess und eine stete Weiterentwicklung der berufsbezogenen Kompetenzen angestrebt wird.

Literatur

- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857-875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston: D. C. Heath & Co.
- Farrell, T. S. C. (2012). Reflecting on Reflective Practice: (Re)Visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3(1), 7-16. <https://doi.org/10.1002/tesj.10>
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen & Fördern“. Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In C. Berndt, T. H. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen-Zugänge-Perspektiven* (S. 133-146). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46. <https://doi.org/10.1080/14623940601138899>
- Raaflaub, M., Wyss, C. & Hüsler, N. (2019). Kollegiale Unterrichtsreflexion im Lehramtsstudium. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(3), 50-57. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_04
- Rahm, S. & Lunkenbein, M. (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte = Pedagogical field experiences in teacher education ; theoretical foundations, programmes, processes, and effects*. Münster u. a.: Waxmann.

- Sellars, M. (2012). Teachers and Change: The Role of Reflective Practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 55, 461-469. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.525>
- Svojanovsky, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, 66, 338-348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001>
- Van Beveren, L., Roets, G., Buysse, A. & Rutten, K. (2018). We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioral sciences. *Educational Research Review*, 24, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.002>
- Williams, R. & Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: A comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice*, 12(3), 281-291. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.571861>
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster u. a.: Waxmann.
- Wyss, C. (2018). Mündliche, kollegiale Reflexion von videografiertem Unterricht. In E. Christof, J. Köhler, K. Rosenberger & C. Wyss (Hrsg.), *Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion: Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (1. Aufl.) (S. 15-49). Bern: hep.

Corinne Wyss, Dr., Professorin
am Institut Sekundarstufe I und II,
Pädagogische Hochschule FHNW.

Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung, Reflexion, Feedback,
Unterrichtsvideografie in Forschung und Lehre

corinne.wyss@fhnw.ch



Sara Mahler, Dr., wiss. Mitarbeiterin
am Institut Sekundarstufe I und II,
Pädagogische Hochschule FHNW.

Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung, Reflexion,
Unterrichtsvideografie in Forschung und Lehre

sara.mahler@fhnw.ch

