



Von der Konzeption einer Reflexionsmatrix zur Diskussion struktureller Spannungsfelder in der gesellschaftswissenschaftlichen Lehrkräftebildung

PHILIPP McLEAN, MAY JEHLE, CHRISTIAN DORSCH, LAURA CHIHAB & MARIA THERESA MEßNER

Zusammenfassung:

Reflexivität und Reflexion bilden kontinuierliche wie vielschichtig oszillierende Bezugspunkte im Diskurs der Lehrkräftebildung. Der damit verbundenen Frage nach einer präziseren Beschreibung und Erfassung professionsbezogener Reflexionsfähigkeiten von (angehenden) Lehrkräften begegnet der Beitrag mit der Vorstellung einer Reflexionsmatrix. Diese nimmt eine Differenzierung verschiedener Dimensionen professionsbezogener Reflexionsfähigkeiten vor, wie sie im Rahmen spezifischer Bildungsformate in der gesellschaftswissenschaftlichen Lehrkräftebildung adressiert werden. Fokussiert wird zunächst die adaptive Anwendung der Matrix in drei unterschiedlichen Formaten, um davon ausgehende gemeinsame Aufgabenfelder, strukturelle Spannungsfelder und Entwicklungsbedarfe in der gesellschaftswissenschaftlichen Lehrkräftebildung zu diskutieren.

Schlüsselwörter: Lehrer:innenbildung; professionelle Wahrnehmung; Reflexionsfähigkeit; Reflexivität

From the Conception of a Reflection Matrix to a Discussion of Structural Conditions in Social Science Teacher Education

Abstract:

Reflexivity and reflection are constant yet multi-faceted, oscillating points of reference within teacher education discourse. To approach the arising question of how to describe and assess professional reflection competencies accurately, this article presents a reflection matrix. This matrix differentiates distinct dimensions of professional reflection competencies, which are addressed within specific educational training formats in social science teacher education. Firstly, we focus on the context-sensitive application of the matrix within distinct formats. On that basis, we finally discuss common fields of work, structural conditions and requirements for potential development within social science teacher education.

Keywords: Teacher education; professional vision; reflectivity

1 Reflexivität und Reflexion im Diskurs der Lehrkräftebildung

Im Kontext der Lehrkräftebildung lässt sich anhand des Diskurses über die Begriffe *Reflexivität*, als Reflexion bezogen auf das eigene Denken und Handeln, und *Reflexion*, als gegenstandsbezogene Reflexion, eine seit Dekaden kontinuierlich wie kontrovers diskutierte Programmatik mit spezifischen Konjunkturen beschreiben. Konstante Bezugspunkte bilden die Arbeiten Schöns (1983; 1991) und damit verbundene Begrifflichkeiten wie die des *reflective practioners* und des *reflective turns*, die in den 1990er-Jahren auch Eingang in die deutschsprachige Debatte fanden. Verbunden war damit die Abkehr von einer technologisch orientierten Professionsauffassung und die Hinwendung zu einem Verständnis, das vor allem den Umgang mit Ungewissheiten und antinomischen Anforderungen im Lehrkräftehandeln sowie bewussten Transformationen des alltäglichen und impliziten Handlungswissens adressierte. Gleichzeitig werden diese Termini regelmäßig mit kritischen Rückfragen bezüglich ihres Bedeutungsgehalts, deren Präzisierung sowie deren empirischer Erfassbarkeit konfrontiert (z. B. Berndt et al., 2017).

Eine übergreifende Klammer in der inhaltlichen Bestimmung bilden Formen der Relationierung von Theorie und Praxis, die in der Praxis inhärente Ungewissheiten und Krisen mit einer „Nicht-Standardisierbarkeit pädagogischen Handelns“ (Helsper, 2001, S. 10) verknüpfen. Erforderlich werden somit Momente der Distanzierung, die den Einbezug verschiedener Perspektiven auf die potenziell krisenhafte Situation ermöglichen (Helsper, 2001). Darüber hinaus spielt bei der Reflexion durch die Lehrkraft die Frage nach den jeweils intendierten Zielen ihres unterrichtlichen Handelns – unter Berücksichtigung der stets vorhandenen spezifischen institutionellen Bedingungen – eine gewichtige Rolle. Differenzierungen können dahingehend vorgenommen werden, ob der Reflexion eigene Erfahrungen oder Repräsentationen in Form medial aufbereiteter Fälle zugrunde gelegt und in welchem Ausmaß dabei Welt- bzw. Gegenstands- oder Selbstbezüge, Handlungs- und Lösungsorientierungen, emotionale oder erkenntnisgenerierende Aspekte akzentuiert werden (Neuweg, 2021). Zugleich weisen kritische Stimmen darauf hin, dass angesichts dieses breiten Anforderungsspektrums möglicherweise übersteigerte Ansprüche und mit ihnen verbundene paradoxe Effekte unterbelichtet bleiben (Neuweg, 2021; Häcker, 2017).

Auch in den hier vorgestellten Projekten im Rahmen der Lehrkräftebildung¹ gewannen Konzeptualisierungen von Reflexion und Reflexivität bei der Gestaltung unterschiedlicher Bildungsformate im Projektverlauf eine zunehmende Bedeutung. Diese Bildungsformate wurden unter der leitenden Absicht einer weitreichenden institutionen-, fächer- und phasenübergreifenden Vernetzung der Lehrkräftebildung erarbeitet, die strukturell durch die Entwicklung einer digitalen videobasierten Lehr-Lernplattform und begleitender ePortfolioarbeit unterstützt werden soll. Innerhalb des sozialwissenschaftlich-historischen Fächerverbands (Geografie-, Geschichtsdidaktik und Didaktik der Sozialwissenschaften) entstanden in diesem Rahmen (fächer- und phasenübergreifende) Bildungsformate (Chihab, 2020). In diesen setzten sich Studierende, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst sowie Lehrkräfte in inhaltlich und methodisch unterschiedlich gestalteten Formaten mit Entscheidungen auseinander, die in der Unterrichtsplanung und -gestaltung fachlich begründet und reflektiert zu treffen sind.

Die inhaltlich übergeordnete Klammer für diese bildet das für gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht fächerübergreifend zustimmungsfähige wie klärungsbedürftige Ziel der Mündigkeit. Als gemeinsamer Bezugspunkt kann die Zielsetzung der Befähigung der Schüler:innen zu einer eigenständigen Urteilsbildung in der Auseinandersetzung mit Gegenständen gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts gelten. Im Sinne einer reflexiven sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik gilt es, den Lernenden in ihrer Subjektivität gerecht zu werden, d. h. bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung auch ihr Vorwissen, ihre Erfahrungen und Einstellungen in ihrer Bedeutsamkeit für Vermittlungs-

¹ Die Projekte „Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“ (2015–2018) und „The Next Level – Lehrkräftebildung vernetzt entwickeln“ (2019–2023) wurden in der ersten und zweiten Förderphase der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1519 und 01JA1819 gefördert.

und Aneignungsprozesse anzuerkennen. Unter einem fachlichen Anspruch ist damit zugleich die „Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten aller Beteiligten“ (Müller, 2021, S. 112) verbunden, was erkenntnisgenerierender Anstöße, der Vermittlung von Fachwissen und der Abwägung fachlicher Begründungen, mithin einer entsprechenden fachlichen Qualifizierung der Lehrenden bedarf.

Diese Zielsetzung wurde bei der Entwicklung der vielfältigen Bildungsformate innerhalb des Fächerverbands in unterschiedlicher Weise angegangen: So stand in den videobasierten Bildungsformaten die Entwicklung und Förderung einer reflexiven Unterrichtswahrnehmung im Vordergrund, die vor allem das situative Reaktionsvermögen der (angehenden) Lehrkräfte im Sinne der intendierten fachlich begründeten Perspektivwechsel und -erweiterungen der beteiligten Akteur:innen adressierten (Jehle et al., 2019; Jehle & McLean, 2020). Andere Bildungsformate fokussierten dagegen eine selbstreflexiv strukturierte Auseinandersetzung mit ausgewählten Gegenständen und Aufgabenformaten des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts. Ein konstitutives Element dieser Bildungsformate ist dabei in einem kontinuierlichen Rückbezug auf gesellschaftliche und strukturelle Rahmenbedingungen und Ordnungsprinzipien zu sehen, der nach Voraussetzungen eigener Positionierungen fragt und Involviertheiten sowie Verwobenheiten innerhalb dieser Strukturen in den Blick nimmt (McLean & Henke-Bockschatz, 2018; Dorsch & Kanwischer, 2019; McLean, 2021).

Vor diesem Hintergrund stellte sich die Frage, ob es gelingen könnte, ein entsprechend flexibel adaptionsfähiges Instrument zu generieren, mit dem die Entwicklung dieser vielfältigen professionsbezogenen Reflexionsfähigkeiten präziser beschrieben und erfasst werden kann. Dazu wurde auf eine heuristische Unterscheidung zwischen Reflex, Reflexion und Reflexivität (Müller, 2021) zurückgegriffen. Ein Reflex bezeichnet dabei den Bezug des Subjekts auf ein ihm unmittelbar als Objekt erscheinendes Phänomen. In der Reflexion werden die Urteils- und Wahrnehmungsgrundlagen des Reflexes wiederum zum Gegenstand der Reflexion gemacht. Entsprechend wird die Gültigkeit der Subjekt-Objekt-Beziehung nach bestimmten Maßstäben einer Kritik unterzogen. Im Zuge der Reflexivität wird der Entstehungszusammenhang des Reflexes bzw. der Reflexion im Hinblick auf die subjektiven Bedingungen und damit auch die Verwobenheit in die gesellschaftlichen Bedingungen des Subjekts zum Gegenstand der Reflexion gemacht. Mit der Entwicklung der Reflexionsmatrix wurde zunächst die Absicht verfolgt, Kriterien zur Erfassung solcher Reflexionsprozesse zu formulieren und zu erproben. Dabei sollten diese Kriterien für die Anwendung in den vielfältigen Bildungsformaten geeignet sein. Dieser Entwicklungsprozess sowie die Erprobung der adaptiven Anwendung werden im Hauptteil des Artikels dargestellt. Zudem wurden im Zuge dieses Entwicklungsprozesses im ursprünglichen Entwicklungskontext vernachlässigte Aspekte sowie zuvor implizit bleibende Erwartungen an die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit bei den Teilnehmer:innen der Bildungsformate sichtbar (vgl. Adl-Amini et al., 2022). Schlussfolgerungen für die eigene Hochschullehre sowie weiterführende Fragen bezüglich struktureller Spannungsfelder und Entwicklungsbedarfe in der Lehrkräftebildung werden im abschließenden Diskussionsteil genauer dargelegt.

2 Entwicklung und Dimensionen der Reflexionsmatrix

Ursprünglich wurde die Reflexionsmatrix als Instrument zur Erfassung von Entwicklungsprozessen reflexiver Unterrichtswahrnehmung in videobasierten Lehrveranstaltungen erarbeitet (Jehle & McLean, 2020). Den Ausgangspunkt bildeten die von Bräuer und Keller (2013, S. 270–271) entwickelten Evaluationskriterien zur Darstellung verschiedener Ebenen einer reflexiven Praxis. Diese wurden in einem kontinuierlichen Adaptionsprozess in ein strukturierendes Arbeitsmodell in Form einer Reflexionsmatrix (Tabelle 1) transformiert. Mit diesem wird eine analytische Differenzierung verschiedener Dimensionen professionsbezogener Reflexionsfähigkeiten vorgenommen, die entlang der diesen zugeordneten Kriterien eine präzisere Beschreibung und Erfassung von Entwicklungsprozessen innerhalb dieser Dimensionen sowie eine Erforschung des angenommenen reziproken Verhältnisses der Dimensionen zueinander ermöglichen soll. Von etablierten Modellen professioneller

Unterrichtswahrnehmung als Vorstufe professioneller Handlungskompetenz unterscheidet sich der hier beschriebene Zugang insofern, als er der expliziten Bezugnahme auf fachdidaktisches Wissen und Fachwissensbestände zunächst eine Auseinandersetzung mit der Unterrichtssituation oder im Zusammenhang anderer Bildungsformate mit dem Gegenstand oder eigener Positionierungen und Verwobenheiten voranstellt. Es handelt sich dabei um eine Entscheidung, die beabsichtigt, der Spezifität der jeweiligen Reflexionsanlässe mehr Aufmerksamkeit zu schenken und diese nicht vorschnell mit wissensbezogenen Deutungen zu überdecken. Diese als analytisch zu verstehende Unterscheidung zwischen der Wahrnehmung des Reflexionsanlasses und seiner wissensbasierten Deutung halten wir vor allem deshalb für bedeutsam, weil sie es ermöglicht, die eigene Situiertheit in den Blick zu nehmen.

Tabelle 1: Matrix zur Differenzierung unterschiedlicher Dimensionen professionsbezogener Reflexionsfähigkeiten (Adl-Amini et al., 2022, S. 30)

Dimensionen/Aufgaben	Reflexive Distanz	Reflexives Verhältnis zur Interpretation und Erklärung	Reflexiver Umgang mit Wissen	Vorbereitung einer reflexiven Praxis
	Dokumentation des Phänomens	Analyse und Interpretation	Fachdidaktische Einordnung	Erwartungshaltungen und Handlungsoptionen
Kriterien zur Erfassung der Ausprägung der Dimensionen	• Nachvollziehbarkeit • Vollständigkeit der Darstellung von relevanten Aspekten • Den Relevanzsetzungen der Akteur:innen bzw. des Materials folgende Strukturierung	• Begründete Interpretation • Bezug der Begründung auf Dokumentation • Fokus auf fachdidaktisch relevante Aspekte • Berücksichtigung verschiedener Deutungshorizonte	• Fachdidaktisch plausible Analyse und Einordnung in Bezug auf herausgearbeitete Interpretation • Bezug auf fachliches und allgemeinpädagogisches Wissen • Offenheit für verschiedene Deutungshorizonte	• Schlüssige Begründung auf der Grundlage der Interpretation und des Professionswissens • Berücksichtigung offener Deutungshorizonte • Reflexiver Bezug auf subjektive Entscheidungsgründe

Den Dimensionen lassen sich verschiedene Typen von Aufgabenstellungen zuordnen, die noch die ursprüngliche Orientierung an ethnografisch wie ethnomethodologisch gestützten Verfahren der Analyse und Interpretation von Videosequenzen erkennen lassen (z. B. Herrle & Dinkelaker, 2016). Zugleich war das Instrument von Beginn an so angelegt, dass es im Kontext anderer Formen materialgestützter Fallarbeit verwendet werden könnte, um Aspekte einer professionsbezogenen Reflexionsfähigkeit zu erfassen.

Ausgehend von der eingangs identifizierten übergreifenden Klammer der Bezugnahme auf Ungewissheitsantinomien sollte die Reflexion von und der Umgang mit möglichen Ungewissheiten auch in der Analyse und Interpretation von Lehrmaterialien, Unterrichtsaufzeichnungen oder anderen Artefakten und damit verbundener möglicher situativer Anforderungen im Unterrichtsalltag berücksichtigt werden. Entsprechend der jeweiligen Schwerpunktsetzungen der Reflexion von Unterrichtssituationen, Fachgegenständen oder eigenen Positionierungen sollten in den auf der Grundlage der Matrix bewertbaren Aufgabenformaten zugleich Problemstellungen in den Blick genommen werden können, die sich aus der spezifischen Fachlichkeit der Unterrichtsfächer ergeben (z. B. McLean & Henke-Bockschatz, 2018).

In der ersten Dimension soll unterstützt von entsprechenden Aufgabenstellungen zunächst eine beschreibende Annäherung an die zu interpretierenden Reflexionsanlässe erfolgen, um eine Distanzierung von vorschnellen Interpretationen sowie eine Irritation präferierter Deutungsmuster und subjektiver Theorien zu ermöglichen (z. B. Reh & Rabenstein, 2005). Ausgehend von den fachdidaktischen Prinzipien der Multiperspektivität und der Reflexivität (z. B. Müller, 2021; Bergmann, 2008) gilt es, den Deutungshorizont offenzuhalten und in einem kommunikativen Prozess die ange-

nommene Deutung bzw. Handlungsalternative aus unterschiedlichen Perspektiven abzuwägen und die dann in Anschlag gebrachte Perspektive zu begründen. In der Matrix findet das seinen Ausdruck in den über die Dimensionen schrittweise erfolgenden Einbezug unterschiedlicher Wissensformen bis hin zur Entwicklung davon ausgehender Erwartungshaltungen und unterrichtlicher Handlungsoptionen. Die darauf bezogenen Kriterien richten ihr Augenmerk vor allem darauf, inwieweit in den Begründungen auf die vorangegangenen Interpretationsschritte Bezug genommen wird, und fokussieren damit vor allem auf die Plausibilisierung eines reflexiven Zusammenhangs von Wahrnehmung, Deutung und Handeln in einer komplexen, ungewissen pädagogischen Situation. Die Frage nach der Relevanzsetzung, aber auch der Schlüssigkeit ist damit eine, die von der Offenlegung (und möglicherweise Reflexion) der jeweiligen Relevanz- und Schlüssigkeitskriterien abhängt, weil nur auf dieser Grundlage die jeweilige Relevanz bzw. Schlüssigkeit plausibilisiert werden kann.

Für die einzelnen Dokumentationen der jeweiligen Aufgabenbearbeitungen der Studierenden wurden tabellarische Übersichten angefertigt: Für jede Dimension wurde eine Zeile angelegt, in der an den formulierten Kriterien orientierte Stichworte notiert werden können. So werden in den aufeinanderfolgenden Spalten die jeweiligen Dokumentationszeitpunkte abgebildet und unterschiedliche Entwicklungsstände in den einzelnen Dimensionen übersichtlich erfasst.² Die Auswertung orientierte sich somit an den zuvor in der Matrix entwickelten Kriterien, die während dieses Prozesses auf der Grundlage bereits vorgenommener Auswertungen wiederholt reformuliert wurden. Auf diese Weise konnte einerseits die Förderung der Reflexionsfähigkeit genauer in den Blick genommen werden, andererseits eine Verständigung darüber stattfinden, wie die Erwartungen an eine solche Reflexionsfähigkeit präziser bestimmt werden können. So konnten sowohl individuelle wie kollektive Entwicklungsprozesse der Teilnehmer:innen verfolgt als auch punktuelle Bestandsaufnahmen vorgenommen werden, die zu Adaptionen der Bildungsformate genutzt wurden.³ Zudem erlaubt die Reflexionsmatrix Fokussierungen auf einzelne Dimensionen durch spezifisch formulierte Aufgabenstellungen. Je nach angedachter Anwendung können außerdem weitere (fachspezifische) Ergänzungen, Differenzierungen oder Adaptionen der Kriterien in Erwägung gezogen und diskutiert werden.

3 Anwendung der Reflexionsmatrix in unterschiedlichen Bildungsformaten

3.1 Bildungsformat 1: Reflexive Unterrichtswahrnehmung in videobasierten Lehrveranstaltungsformaten

In einer Reihe videobasierter Bildungsformate⁴ wurde mit drei- bis siebenminütigen Sequenzen ausgewählter Unterrichtsinteraktionen gearbeitet. Der interpretative Fokus wurde auf die Rekonstruktion der Perspektiven der Akteur:innen in den Sequenzen ausgerichtet, die anschließend fachlich und fachdidaktisch eingeordnet werden sollen (Jehle & McLean, 2020). Davon ausgehend sollen Handlungsoptionen für Lehrpersonen in diesen Situationen entwickelt werden, die die eigenständige, fachlich begründete Urteilsbildung der Schüler:innen fördern. Fachdidaktische Kriterien bilden dabei der Einbezug des notwendigen Fachwissens sowie die Ermöglichung von Perspektivwechseln und -erweiterungen (Bergmann, 2008; Müller, 2021).

2 Entwicklungsprozesse und Unterschiede in den Entwicklungsständen sind dabei als qualitative Annäherungsprozesse an die formulierten Kriterien zu verstehen. Zum einen wird notiert, inwiefern die formulierten Kriterien überhaupt Berücksichtigung finden, zum anderen werden Einordnungen vorgenommen, in denen Abstufungen (von ansatzweise zu erkennen bis differenziert begründet) der Ausführungen den formulierten Kriterien gerecht werden. Generell wurde bei der Entwicklung der Matrix nicht davon ausgegangen, dass die Ausbildung der Reflexionsfähigkeit zum einen in zeitlicher Hinsicht im Verlauf des Bildungsformats sowie zum anderen bezüglich möglicher Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Dimensionen als streng linearer Prozess interpretiert werden kann – was auf der Grundlage bisheriger Auswertungen bestätigt werden kann.

3 Die Notation der Einschätzungen wurde zunächst von den Dozent:innen der Bildungsformate (in der Regel mindestens zwei) vorgenommen und anschließend in Gruppenprozessen diskutiert. Für die Validität der Einschätzungen war es dafür ausschlaggebend, dass die Rückführung der Begründungen auf das Material für alle Beteiligten nachvollziehbar und zustimmungsfähig war.

4 Im Lehramtsstudiengang Politik & Wirtschaft wurden insgesamt vier Lehrveranstaltungen im Bereich der fachdidaktischen Vertiefung durchgeführt. An den Lehrveranstaltungen nahmen jeweils 10 bis 20 Studierende teil. Im Lehramtsstudiengang Geschichte wurden in diesem Zusammenhang ebenfalls vier Lehrveranstaltungen mit jeweils 20 bis 30 Studierenden in der fachdidaktischen Einführungsphase durchgeführt.

Die intendierte Ausrichtung auf die Sicht der Akteur:innen soll durch detaillierte Rekonstruktionen der ausgewählten Handlungsvollzüge unterstützt werden, die deren ko-konstruktiv hervorgebrachten Sinn in seiner situativen Legitimität anerkennen (Jehle, 2022). Vermieden werden sollen auf diese Weise vorschnelle Bewertungen, die mit Blick auf die videografierten Interaktionen vor allem Abweichungen von idealtypischen Beschreibungen von Unterrichtsverläufen als defizitär markieren. Vielmehr soll im Zuge des Interpretationsprozesses die Berücksichtigung, das Aushalten, die Reflexion und Diskussion offener Deutungshorizonte eingeübt und so für den fragilen Zusammenhang von Handlungsabsichten und -folgen sensibilisiert werden (McLean, 2021; Jehle et al., 2019).

Die abschließende Entwicklung alternativer Handlungsoptionen für die Lehrpersonen in den jeweiligen Situationen kann in Form der Beschreibung von Alternativen zu den beobachteten Unterrichtsvollzügen oder der Formulierung weiterführender Fragestellungen, Erklärungen oder Aufgaben erfolgen. Diese Handlungsoptionen sollen sowohl in Bezug auf die vorhergehende Interpretation als auch auf das herangezogene Professionswissen schlüssig begründet werden (können) und Umgangsweisen mit in Betracht gezogenen alternativen Deutungsmöglichkeiten berücksichtigen. Mit der Aufforderung, die ausschlaggebenden Gründe für die Präferenz einer bestimmten Handlungsoption zu benennen, sollen zudem subjektive Entscheidungsgrundlagen der (zukünftigen) Lehrkräfte sichtbar und der Reflexion zugänglich gemacht werden. Zugleich kann im Kontext dieser Begründungspflicht von Handlungsentscheidungen die Vielfalt möglicher Bezugspunkte innerhalb eines vielschichtigen Orientierungswissens diskutiert werden. Die Reflexion dieser Handlungsoptionen ist in ihrer Anbindung an die videografierten Unterrichtsinteraktionen zwar in realen Praxissituationen verankert, verweist zudem jedoch auf einen fiktiven Möglichkeitsraum, da diese Optionen nicht innerhalb der Rahmenbedingungen eines unmittelbaren Praxisvollzugs entstanden und bezüglich ihrer möglichen Konsequenzen auch keiner realen Erprobung in der Situation unterzogen werden können.

3.2 Bildungsformat 2: Gegenstandsbezogene Reflexivität und Selbstreflexion in der ePortfolioarbeit

Darüber hinaus wurden digitale ePortfolios im Projektkontext nicht nur zur Dokumentation und Auswertung von Lern- und Entwicklungsprozessen innerhalb der Bildungsformate genutzt. Zusätzlich diente die ePortfolioarbeit selbst in einer Reihe von Bildungsformaten der gezielten Initiation und Unterstützung einer gegenstandsbezogenen Reflexion sowie von Prozessen der Reflexivität. Das hier vorgestellte ePortfoliokonzept, das in mehreren geografiedidaktischen Seminaren zum Einsatz kam, sah sowohl Aufgaben vor, die sich der eigenen Reflexionsfähigkeit der Studierenden widmeten, als auch solche, die die Förderung der Reflexionsfähigkeit in der Schule thematisierten. Dies geschah innerhalb des kontrovers diskutierten Themenfelds der digital vernetzten Stadt (*Smart City*). Von ihr versprechen sich Befürworter:innen eine besonders nachhaltige und effiziente Gestaltung von Planungs- und Steuerungsprozessen durch Informations- und Kommunikationstechnologie (Becker & Eichenmüller, 2021). Inhaltlich und methodisch waren vielfältige Portfolioaufgaben vorgesehen, bspw. ein Essay über Chancen und Risiken des *Smart City*-Konzepts, die Entwicklung einer Schulbuchaufgabe oder auch die Gründung und Bewerbung einer Online-Initiative. Für diese Aufgabe sollten die Studierenden⁵ auf einer Online-Beteiligungsplattform der Stadt Frankfurt am Main auf Missstände im eigenen Wohnquartier aufmerksam machen und Lösungsvorschläge unterbreiten. Dabei sollten sie mittels entsprechender Impulse zur Reflexion über Beteiligungswerkzeuge und damit einhergehende Einflüsse von (Online-)Medien auf Inklusions- und Exklusionsprozesse in der Stadtplanung angeregt werden.

Das Beispiel der Initiative bezieht sich auf die Förderung einer Reflexionsfähigkeit, die den fachlichen Gegenstand der *Smart City* in den Blick nimmt. Darüber hinaus sollen sich die angehenden Lehrkräfte aber auch reflexiv auf den eigenen Lernprozess beziehen. Durch die begründete Auswahl

⁵ Das hier beschriebene Seminar bestand aus 20 Lehramtsstudierenden der Geografie im ersten bis achten Hochschulsemester. Die Erhebung umfasste Interviews mit sechs Studierenden sowie die qualitative Inhaltsanalyse der 20 Portfolios.

der Dokumente, die im Portfolio enthalten sein sollen, wurde die Reflexivität der Autor:innen angeregt (Mitchell, 1992), wenn sie z. B. die Stärken und Schwächen der eigenen Arbeiten benannten. Einen ähnlichen Erkenntnisgewinn erlangten die Studierenden in der Reflexion der Arbeiten ihrer Portfoliopartner:innen in Form eines Peer-Feedbacks. Zwei Studierende berichteten bspw., dass sie durch die differente Meinung ihrer jeweiligen Portfoliopartner:innen irritiert worden seien. Nach der Reflexion hätten sie beide Perspektiven in ihrem, nun differenzierteren, Urteil berücksichtigt. Ein wichtiger Bestandteil der Portfolioarbeit ist somit die Kommunikation über das Portfolio, da durch sie die Reflexion über das eigene Produkt angeregt wird (Fink, 2010). Gleichzeitig erfahren die Lernenden, wie ertragreich verschiedene Deutungshorizonte für den eigenen Lernprozess sein können.

Ein weiteres Beispiel, wie Prozesse der gegenstandsbezogenen Reflexion im Kontext der Portfolioarbeit mit selbstreflexiven Bildungsprozessen verknüpft werden können, stellt der Bericht einer Studierenden dar, in dem sie die Bearbeitung der Initiative reflektiert:

„Die erste Aufgabe fand ich anfangs gar nicht so einfach. Ich hatte bisher nur sehr wenig Vorstellung von dem Thema, wodurch es mir schwerfiel etwas dazu zu schreiben. Allerdings kamen mir immer mehr Ideen und Fragen, umso länger ich mich mit der Aufgabe auseinandergesetzt habe.“

Während des Schreibprozesses im Portfolio kamen der Studentin immer neue Ideen in den Sinn, die sie gerne in ihrer Stadt umsetzen würde und für die Initiative verwenden konnte. Mit Dewey lässt sich interpretieren, dass sie die anfängliche Ideenlosigkeit als „Zustand der Beunruhigung“ (Dewey, 1951, S. 6) empfand, die schriftliche Reflexion ihr jedoch dazu verhalf, nach und nach mehr Handlungsoptionen zu entwickeln. So erwiesen sich Aufgaben, die gewisse Freiheiten in der Bearbeitung zuließen und die wie in diesem Fall ein „reales“ Problem behandelten, als zielführend, um die (gegenstandsbezogene) Reflexion der Lernenden zu fördern. Zudem verweist dies darauf, dass Ungewissheit im Kontext von Lern- und Bildungsprozessen auch als belebendes Element fungieren kann, da dadurch neue Fragen aufgeworfen und lebendige Diskussionen angeregt werden (Gruschka, 2018, S. 19).

Die in der entwickelten Matrix beschriebenen Dimensionen und Kriterien einer professionsbezogenen Reflexionsfähigkeit können bei der Auswertung dieser Arbeiten ebenfalls auf diese unterschiedlichen Ebenen der Aufgabenstellungen bezogen werden, wobei es einer gewissen Flexibilität in der Anwendung der Kriterien bedarf. Dabei kann zum einen nachvollzogen werden, auf welche Weise sich dem Gegenstand oder auch dem eigenen Auseinandersetzungsprozess beschreibend angenähert wird und welche fachlichen und fachdidaktischen Kriterien konkret im Zuge anschließender Analysen, Interpretationen oder eigener Aufgabenentwicklungen zum Tragen kommen.

3.3 Bildungsformat 3: Gegenstandsbezogene Reflexivität und Selbstreflexion im Kontext von Rassismus und sozialen Medien

Weitere Bildungsformate setzten auf der inhaltlichen und gegenstandsbezogenen Ebene dort an, dass sich eine kritisch-reflexive Professionalisierung von Fachlehrkräften auch an konkreten Lerngegenständen historischer und sozialwissenschaftlicher Bildung vollzieht, die sich wiederum durch Bezüge zu konkreten gesellschaftlichen Bedingungen auszeichnet, in denen Bildung stattfindet. Exemplarisch wird hier ein Bildungsformat vorgestellt, das den Fokus auf die Förderung von Reflexivität im Kontext der Themenfelder Rassismus und Digitalität als zentrale gesellschaftliche Ordnungsprinzipien und Bildungsbedingungen legt (Messerschmidt, 2016; Allert et al., 2017). Unter Rückgriff auf ein poststrukturalistisches Subjektverständnis wird das Subjekt als konstitutiv verwoben in gesellschaftliche, hier rassistische und digitale Ordnungsprinzipien gedacht. In diesem Sinne ist Rassismus ein Strukturierungsmerkmal, das alle Personen einer Gesellschaft positioniert (Messerschmidt, 2016), unabhängig von ihren jeweiligen politischen Einstellungen und Selbstpositionierungen. Ähnlich begegnen uns auch soziale Medien als machtgeladene, im Falle von Algorithmen meist intransparente Ko-Konstrukteure sozialer Wirklichkeit und damit als Subjektivationsgrundlage (Jörissen, 2015). Diese unausweichliche Verwobenheit in intransparente digitale Strukturen verdeutlicht, wie Bildungsprozesse in der stetigen Relationierung von Subjekt, Gesellschaft und Techno-

logie zu verorten sind, was ein vollständiges reflexives Heraustreten aus digitalen Strukturen somit grundlegend relativiert (Jörissen, 2015; Allert et al., 2017).

Vor diesem Hintergrund fokussierte dieses Bildungsformat die Reflexion auf die konstitutive Involviertheit in rassistisch und digital strukturierte Ordnungssysteme, die eigene Relationalität sowie die Bedingungen ihrer Hervorbringung und ihre Folgen. Angeleitet wurde dies mittels der analytischen Anwendung und Reflexion rassismuskritischer (vgl. Mecheril & Melter, 2010) sowie ausgewählter medienpädagogischer Perspektiven (Allert et al., 2017). Bezugspunkte waren hier zudem geografiedidaktische Zugänge, die sich mit gesellschaftlichen Differenzierungspraktiken auseinandersetzen, sowie darin identifizierte Desiderate (Schröder, 2019). Unter anderem analysierten, bewerteten und adaptierten die Studierenden⁶ bestehende Unterrichtssequenzen aus Geografieschulbüchern sowie Online-Materialien von Vereinen politischer Bildung einerseits unter Rückbindung an die unterschiedlichen fachdidaktischen Ansätze und andererseits in Bezug auf die mögliche Bedeutung ihrer eigenen rassismus- und medienrelevanten Positionierung in dieser Bewertung bzw. Adaption. Begleitet wurde das Seminar durch ein ePortfolio, das Reflexionen zu selbst gewählten thematischen Schwerpunkten und Lernerlebnissen dokumentieren sollte. Zudem wurden wahlweise auch Impulse zur Selbstreflexion, wie bspw. „Wie können rassismusrelevante Erfahrungen, auch im Kontext sozialer Medien, und das daraus erwachsende Wissen die Erstellung von Unterrichtsmaterial beeinflussen?“ bereitgestellt. Die Studierenden erhielten dadurch die Option, die anvisierte Distanzierung zu eigenen Denk- und Handlungsweisen sowie deren Bedingungen einzuüben und darauf basierend eigene Fragestellungen zu erarbeiten, sodass reine Erlebnisbeschreibungen in Reflexionsprozesse überführt werden konnten.

Wie die Teilnehmer:innen das Anliegen der eigenen Verwobenheit in ihren ePortfolios reflexiv umsetzten, konnte mithilfe der Reflexionsmatrix untersucht und dokumentiert werden. Relevant wurden besonders die Dimensionen „reflexiver Umgang mit Wissen“ und „Vorbereitung einer reflexiven Praxis“, da hierdurch der Selbstbezug der Reflexion aufgezeigt werden konnte. Dies bezog sich bspw. darauf, inwiefern die Studierenden in der Analyse und Bewertung eines Unterrichtsbeispiels ihr subjektiv angewendetes Wissen und Entscheidungsgründe als gesellschaftlich, paradigmatisch (z. B. in Form eines bestimmten fachdidaktischen Zugangs), technologisch und biografisch ko-konstruiert und damit auch begrenzt verstehen.

4 Metareflexion zu Ansprüchen und Spannungsfeldern in der Lehrkräftebildung

4.1 Reflexion der Normativität von Erwartungshorizonten

Die Anwendung der Reflexionsmatrix im Kontext der verschiedenen Bildungsformate ermöglichte nicht nur eine präzisere Beschreibung und Erfassung der Entwicklungsprozesse professionsbezogener Reflexionsfähigkeiten, sondern schärfte auch die Wahrnehmung innerhalb des Projektteams für Gemeinsamkeiten und Spezifika der Bildungsformate und damit verbundener Anforderungen. So zeigte sich bereits in der frühen Projektphase, dass Konzeptionen, in denen die Aufgabenstellungen sehr offen formuliert wurden – um den Teilnehmer:innen eigene inhaltliche Schwerpunktsetzungen zu ermöglichen und der intendierten Offenheit im Reflexionsprozess Rechnung zu tragen –, nicht nur das Projektteam bei dem Versuch systematisierender Auswertungen vor Schwierigkeiten stellte, sondern auch für die Teilnehmer:innen aufgrund des für sie unklaren Erwartungshorizonts und des breiten Spektrums möglicher Bezugspunkte der Interpretation oftmals eine Überforderung darstellten.

Dabei führten die kontinuierlichen Konkretisierungen der in der Reflexionsmatrix formulierten Kriterien im Arbeitsprozess auch zu präziser formulierten Aufgabenstellungen und gezielteren Hin-

⁶ Das hier beschriebene Seminar bestand aus 16 Studierenden der Geografie im zweiten bis sechsten Hochschulsemester. Es wurden entsprechend 16 Portfolios mithilfe der Reflexionsmatrix analysiert.

weisen auf zu berücksichtigende Referenzpunkte im Fachdiskurs. Innerhalb des Projektteams geriet so die den spezifischen Konzeptualisierungen von Reflexivität und professionsbezogenen Reflexionsfähigkeiten und -ansprüchen inhärente Normativität in den Blick (Adl-Amini et al., 2022), was auch Diskussionen struktureller Spannungsfelder der Lehrkräftebildung nach sich zog. In Sinne des gemeinsamen Ziels der Mündigkeit zielt der Anspruch der Reflexivität in der Reflexionsmatrix in normativer Hinsicht daher auf den „Einbezug und [die] Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten aller Beteiligten“ (Müller, 2021, S. 112) und sollte dabei auch die Möglichkeit zur Kritik an den „sichtbaren Einschränkungen, die aus subjektiver, intersubjektiver und struktureller Ebene dem entgegenstehen“ (Müller, 2021, S. 112), beinhalten.

Mit der konkreten Formulierung eines Erwartungshorizonts der Reflexionsmatrix wird auf der inhaltlichen Ebene ein Spannungsfeld eröffnet zwischen einer möglichst offenen Reflexion und einer Schließung in Form einer begründeten Entscheidung für eine Option, die andere damit ausschließt. Die in den Aufgabenstellungen enthaltenen inhaltlichen Fokussierungen können dabei den unerwünschten Effekt nach sich ziehen, dass anstelle einer reflektierenden Auseinandersetzung lediglich Lehrveranstaltungsinhalte reproduziert werden, die für sicher geltendes Wissen gehalten und somit zum alleinigen Maßstab der Reflexion erhoben werden. Begegnet werden soll dieser Tendenz in den adaptierten Bildungsformaten mittels der auf unterschiedliche Weise vorgenommenen *situativen* Einbettung der Reflexionsaufgaben – z. B. in Form der videografierten Unterrichtssituationen (vgl. Bildungsformat 1), der Konzeption einer Online-Initiative mit einer anschließenden Reflexion dieses Aufgabenformats sowie darüber hinausreichender Reflexionsanstöße mit Bezug auf Zusammenhänge zwischen Aufgabenformaten und Lern- und Bildungsprozessen (vgl. Bildungsformat 2) und schließlich der gegenstandsbezogenen Reflexion der individuellen gesellschaftlichen Positionierung sowie der Verwobenheit in deren Ordnungsprinzipien und (Macht-)Strukturen (vgl. Bildungsformat 3).

4.2 Reflexion von Subjektivität in reflexiven Lernprozessen

Entlang der mit der Reflexionsmatrix durchgeführten Auswertungen der Portfolioarbeiten ließen sich Entwicklungsprozesse *innerhalb* der adressierten professionsbezogenen Reflexionen nachzeichnen (z. B. Dorsch & Kanwischer, 2019): Besonders die Kombination der Reflexionsanlässe mit Möglichkeiten des Austauschs im Zuge einer gemeinsamen Interpretationspraxis von Studierenden und Dozierenden oder des in die Portfolioarbeit integrierten Peer-Feedbacks führte zu einer Zunahme der Berücksichtigung und Abwägung verschiedener möglicher Perspektiven und Intentionen der handelnden Akteur:innen.⁷ So konnte die intendierte Multiperspektivität vor allem durch diese auf Austausch zielenden Aufgabenformate einsichtig vermittelt werden, indem diese dazu anleiten, sich mit alternativen Deutungen im Rahmen eines Reflexionsprozesses – der sich auf den gleichen Gegenstand bezieht – auseinanderzusetzen. Das wachsende Bewusstsein für die eigene Perspektivität und die mögliche Legitimität anderer Perspektiven führt dabei zu Arbeitsphasen der produktiven Verunsicherung, die die Einsicht in die Notwendigkeit von Begründungen unterstützt. Entsprechende Entwicklungsprozesse spiegeln sich im Besonderen in der sorgfältigeren Ausarbeitung der entsprechenden Begründungen, anhand derer die für relevant erachteten Referenzpunkte und ausschlaggebenden Gründe nachvollzogen werden können. Auch zeigte sich an dieser Stelle die Bedeutsamkeit der eigenen Subjektivität als Ausgangspunkt der Reflexionsbewegung. Möglich wurden auch (Selbst-)Reflexionen in Bezug auf die eigene Verwobenheit in gesellschaftliche Strukturen, der eigenen Positionierung innerhalb dieser und damit verbundener Möglichkeiten oder Einschränkungen innerhalb des eigenen (professionellen) Handlungsraums. Besonders anschaulich nachvollziehen lässt sich das im Rahmen der Bildungsformate zur gegenstandsbezogenen Reflexion und Refle-

⁷ Dies gilt sowohl für Anlässe der Selbstreflexion als auch für gegenstandsbezogene Reflexionen – bspw. wenn das eigene Urteil im Austausch mit dem:der Portfolioparter:in differenziert oder revidiert wird. Unter rassismus- und medienkritischer Perspektive konnte die eigene Sicht vor allem durch widersprüchliche und bisher wenig bekannte Interpretationsperspektiven irritiert werden. Das Zulassen und Anerkennen von Nicht-Wissen wird als zentraler Schritt in der Erweiterung möglicher Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten betrachtet (vgl. Mecheril, 2008).

xivität im Kontext von Rassismus und sozialen Medien: Wenn sich bspw. Teilnehmer:innen in ihren ePortfolio-Reflexionen selbstkritisch mit eigenen rassismusrelevanten Denk- und Handlungsmustern auseinandersetzen, diese tendenziell in einer individuellen Responsibilisierung mündeten, anstatt sie diskursiv und strukturell zu verorten, gab dies Aufschluss darüber, welche Reflexions- oder Bildungsimpulse bspw. zu eben dieser individuellen Bearbeitung anleiten, sodass für den weiteren Verlauf des Bildungsformates Bedarfe ermittelt und Impulse angepasst werden konnten. Implizit zeigte sich das bspw. bei der Entwicklung von Handlungsoptionen in den videobasierten Bildungsformaten, die auch als Ausdruck subjektiver Selbstbilder professioneller Lehrpersonen interpretiert werden können.

5 Entwicklungsbedarfe in der Lehrkräftebildung

Zusammenfassend kann so ein normativer Erwartungshorizont der Reflexionsmatrix beschrieben werden, der in den ersten drei Dimensionen die Bereitschaft und Fähigkeit adressiert, verschiedene Deutungsmöglichkeiten und Perspektiven in Bezug auf den Reflexionsanlass in der Interpretation und ihren Begründungen anzuerkennen, auszuhalten und zu berücksichtigen (Adl-Amini et al., 2022). Mit Bezug auf das „Postulat von *Meta-Reflexivität als konstitutivem Merkmal von Professionalität im Lehrerberuf*“ (Cramer et al., 2019, S. 402; Herv. i. O.) und die „für die Lehrerbildung konstitutive[...] Mehrperspektivität, die wiederum auf die vielfältigen an ihr beteiligten Disziplinen und Studienelemente zurückgeht“ (Cramer et al., 2019, S. 401), eröffnet dann erst die dritte Dimension der Matrix „Reflexiver Umgang mit Wissen“ eine theoretische Öffnung der Analyse und Interpretation. Dabei sollen unterschiedliche theoretische Zugänge und Wissensformen berücksichtigt werden, die zueinander ins Verhältnis zu setzen sind und einer kritischen Auseinandersetzung bedürfen (Cramer et al., 2019). Die darauffolgende Formulierung und Begründung möglicher Handlungsoptionen oder Planungsentscheidungen kann schließlich als eine Folge des Sich-Verhaltens und Sich-Verhalten-Müssens zu diesen Aspekten interpretiert werden.

Dieser Anspruch lässt sich auch im Sinne einer Entwicklungsaufgabe der Professionalisierung interpretieren, wie sie von Hericks für die Berufseinstiegsphase beschrieben wurde. Die Aufforderung, Planungsentscheidungen, Aufgabenstellungen und Handlungsoptionen begründet zu formulieren, zielt dabei vor allem auf die Anforderung, sowohl die Sach- und Beziehungsebene, die fachliche Systematik, die Orientierung an Perspektiven der Schüler:innen als auch Fragen des *classroom managements* in die eigene Unterrichtsgestaltung zu integrieren (Hericks, 2006). Von den Teilnehmer:innen in Bildungsformaten werden diese in unterschiedlicher Weise bewältigt, wobei auf der Grundlage der bisherigen Auswertungen vor allem zwei Aspekte als bemerkenswert eingeschätzt werden:

So waren – trotz der in den ersten drei Dimensionen zu beobachtenden Steigerung der Multiperspektivität und zunehmenden Differenzierung der Begründungen – bei der Formulierung von Planungsentscheidungen und Handlungsoptionen regelmäßig Formen von Handlungssicherheit antizipierende, Eindeutigkeit herstellende Schließungen zu beobachten, die die im Vorangegangenen reflektierten Ungewissheiten wieder unterliefen (Jehle & McLean, 2020). Interpretieren lässt sich das allerdings auch als Reaktion auf ein bereits in der Aufgabenstellung sowie der Struktur der Matrix selbst angelegtes Spannungsfeld: Diese vierte Dimension der Formulierung von Planungsentscheidungen, Aufgabenstellungen und Handlungsoptionen schließt in gewisser Weise die zuvor intendierte Offenheit des Reflexionsprozesses, da – zwar unter Rückbezug der vorherigen interpretatorischen Vielfalt – einer spezifischen Handlungsoption begründet der Vorzug vor anderen möglichen Handlungsoptionen gegeben werden muss.

Zugleich verweist dieses Spannungsfeld auf das vieldiskutierte Theorie-Praxis-Verhältnis innerhalb der strukturell mehrphasig angelegten Lehrkräftebildung. Die Vorbereitung und Reflexion der von Hericks (2006) in der Berufseinstiegsphase verorteten Entwicklungsaufgabe innerhalb der vorgestellten (phasenübergreifenden) Bildungsformate außerhalb des Vollzugs eigener unterrichtlicher

Praxis wurde hier als fiktiver Möglichkeitsraum bezeichnet (z. B. Häcker, 2017). Einerseits erzeugt ein solcher fiktiver Möglichkeitsraum selbst wiederum ein Spannungsfeld, indem er eine optionale Entfaltung potenzieller Handlungsmöglichkeiten vorsieht, die angesichts des in der Praxis bestehenden Handlungsdrucks so nicht gegeben sind und die durch die Einforderung von Entscheidungen und Begründungen wieder unterlaufen werden. Andererseits kann ein Potenzial eines fiktiven Möglichkeitsraums darin gesehen werden, dass er ein Spannungsfeld von Freiheitsmöglichkeiten und -einschränkungen eröffnet, das auf der Planungsebene nicht aufgelöst, sondern bestenfalls reflexiv ausgehalten werden kann (Häcker, 2017). Je konkreter die situative Einbindung erfolgt, desto eher kann ein potenzieller Handlungsdruck suggeriert werden, indem dieser verstärkt auf den Einbezug der jeweiligen (institutionellen) Gegebenheiten in die Reflexion hinwirkt. Eine umfängliche Erfassung der in den jeweiligen Praxissituationen gegebenen Freiheitsmöglichkeiten kann dabei zunächst auch erschwert werden. In der zukünftigen Handlungspraxis kann diese gedankliche Auseinandersetzung mit solchen Möglichkeitsräumen aber die Chancen erhöhen, dass unter den mit dem Handlungsdruck verbundenen oder auch strukturell vorliegenden Bedingungen der Unfreiheit die relativ größeren Freiheitsmöglichkeiten genutzt werden können.

Zudem war bei den in der vierten Dimension der Matrix zu verortenden Aufgabenbearbeitungen auffallend oft zu beobachten, dass sich die Verfasser:innen der Reflexionen auf die Begründungsebene allgemeiner pädagogischer Zielsetzungen zurückzogen und Entscheidungen vorauslaufend planten, anstatt den Reflexionsanlass weiterhin auf die vorher fokussierten fachdidaktischen Zielsetzungen zu beziehen. Angesichts der als potenzielles Spannungsfeld zu verstehenden, mit den Aufgabenstellungen und der Referenzliteratur vorgenommenen fachdidaktischen Fokussierungen innerhalb der Multiperspektivität erscheint diese Vernachlässigung der fachlichen Systematik zugunsten eher als allgemein pädagogisch einzuordnender Überlegungen (z. B. Shulman, 1987) umso bemerkenswerter.

In Bezug auf die Notwendigkeit, die unterschiedlichen disziplinären und subjektiven Wissensformen zu integrieren, ließe sich ein weiterer auch strukturell sowie institutionell zu implementierender Entwicklungsbedarf in der Lehrkräftebildung diskutieren. Vertiefende Auswertungen und Diskussionen dieser Aufgabenbearbeitungen innerhalb des Projektteams rückten dabei vor allem die Bedeutung subjektiver professioneller Selbstbilder (Hericks, 2006) sowie subjektiver Verortungen in institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen und die Anreize zu deren Affirmation in den Blick (Messerschmidt, 2016). Möglicherweise gälte es hier, der Komponente eigener „bildungsbiographisch entstandene[r] und entwickelte[r] Überzeugungen und Orientierungen“ (Leonhard, 2016, S. 53) der Teilnehmer:innen „als wichtige Bezugsgröße im Studium zum Lehrberuf“ (Leonhard, 2016, S. 53) mehr Aufmerksamkeit zu widmen – wie es auch in anderen Modellierungen von Professionalisierung und Lehrkräftehandeln bspw. als „Personal Epistemology“ (Cramer et al., 2019, S. 413) oder „ontological homeland“ (Wieser, 2018, S. 646) diskutiert wird.

Dass diese in der Reflexionsmatrix bisher lediglich implizit in dem in der vierten Dimension formulierten Kriterium des „reflexive[n] Bezug[s] auf subjektive Entscheidungsgründe“ enthalten sind, lässt in der Erarbeitung der Matrix zunächst eine höhere Gewichtung bezüglich einer Abwägung fachlicher und fachdidaktischer Begründungen erkennen. Allerdings erwies sich auch in diesem Zusammenhang die adaptive Anwendung der Matrix auf die Bildungsformate zur gegenstandsbezogenen Reflexivität im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Fächer als äußerst gewinnbringend, da diese die Reflexionen konkret und fokussiert auf das eigene Selbst zurück und die eigene Verwobenheit in gesellschaftliche Strukturen und damit verbundene Positionierungen exemplarisch vor Augen führen. So zeigt sich schließlich noch ein weiter zu diskutierender Differenzierungsbedarf bezüglich der Diskussion, auf welchen Ebenen und in welchen Formaten diese Komponente der Selbstreflexion bezüglich eigener Verortungen und (professioneller) Selbstbilder in den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung auch strukturell integriert und unterstützt werden könnte.

Innerhalb der vorgestellten Projektvorhaben konnte mit der vorgenommenen Differenzierung verschiedener Dimensionen professionsbezogener Reflexionsfähigkeiten eine tragfähige Diskussionsgrundlage geschaffen werden, um gemeinsame Aufgabenfelder innerhalb der spezifischen Bil-

dungsformate zu identifizieren. Der Ertrag des entwickelten Instruments reicht somit über die Erfassung der Entwicklungsprozesse (angehender) Lehrkräfte in den Bildungsformaten hinaus. So gelang es im Weiteren mithilfe der Matrix im Theorie-Praxis-Verhältnis begründete Spannungsfelder pädagogischen Handelns im Rahmen der Bildungsformate präziser zu bestimmen und weiterführenden Diskussionen zugänglich zu machen. Die mit der Matrix durchgeführten Auswertungen lenkten zudem die Aufmerksamkeit des Projektteams auf die Bedeutsamkeit der Dimension des Selbst in der Lehrkräftebildung – womit die Frage, wie dieser innerhalb der Lehrkräftebildung mehr Raum gegeben werden kann, als ein zur Diskussion stehender Entwicklungsbedarf markiert wird.

Literatur

- Adl-Amini, K., Jehle, M., McLean, P., Müller, S. & Seifert, A. (2022). Reflektierte Normativität, normierte Reflexivität? Möglichkeiten und Grenzen empirischer Zugänge. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 21–38). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5969-02>
- Allert, H., Asmussen, M. & Richter, C. (Hrsg.) (2017). *Digitalität & Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839439456-003>
- Becker, S. & Eichenmüller, C. (2021). Smart City. In T. Bork-Hüffer, H. Füller & T. Straube (Hrsg.), *Handbuch Digitale Geographien. Welt - Wissen - Werkzeuge* (S. 231–237). Brill Schöningh.
- Bergmann, K. (2008). *Multiperspektivität. Geschichte selber denken* (2. Aufl.). Wochenschau Verlag.
- Bräuer, G. & Keller, S. (2013). Elektronische Portfolios als Katalysatoren für Studium und Lehre. In B. Koch-Prieme, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 265–275), Verlag Julius Klinkhardt.
- Chihab, L. (2020). Lehrkräftebildung aus einem Guss? Interaktionsdynamiken in phasenübergreifenden Lernarrangements zum Themenschwerpunkt „Inter- und Transkulturelles Lernen“. *OpenSpaces – Zeitschrift für Didaktiken der Geographie* (02/2020). <https://doi.org/10.17185/dupublico/77305>
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–421. <https://doi.org/10.3262/ZP1903401>
- Dewey, J. (1951). *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung*. Morgarten-Verl. Conzett & Huber.
- Dorsch, C. & Kanwischer, D. (2019). Mündigkeitsorientierte Bildung in der geographischen Lehrkräftebildung. Zum Potential von E-Portfolios. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 47(3), 98–116. <https://doi.org/10.18452/21264>
- Fink, M. C. (2010). *EPortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht* (Schul- und Unterrichtsforschung, Bd. 12). Zugl.: Gießen, Univ., Diss., 2010. Schneider-Verl. Hoheneggen.
- Gruschka, A. (2018). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 15–29). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_2
- Häcker, B. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (3), 7–15.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2016). Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 76–129). Beltz Juventa.

- Jehle, M., Meßner, M. T. & Heiduk, N. (2019). Videobasierte Lehr-Lern-Plattformen als Modelle Forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle Überlegungen zur Ausbildung und Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung von Politiklehrer*innen. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.-C. Herrmann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 173–191). Peter Lang.
- Jehle, M. & McLean, P. (2020). Videobasierte Lehrveranstaltungsformate zur Förderung reflexiver Unterrichtswahrnehmung in der sozialwissenschaftlich-historischen Lehrer*innenbildung. In K. Hauen-schild, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff & S. Zourelidis (Hrsg.), *Videografie in der Lehrer*innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale* (S. 198–208), Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/116>
- Jehle, M. (2022). Ethnomethodologisch gestützte Rekonstruktionen in der videobasierten Erforschung kommunikativer Lehr- und Lernprozesse. In E. Firsova, M. Grieger, S. Ivens, P. Klingler & B. Vajen (Hrsg.), *Methoden der politikdidaktischen Theoriebildung und empirischen Forschung* (S. 158–175), Wochenschau Verlag.
- Jörissen, B. (2015). Bildung der Dinge: Design und Subjektivation. In B. Jörissen & T. Meyer (Hrsg.), *Subjekt, Medium, Bildung* (Medienbildung und Gesellschaft, S. 215–234). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_11
- Leonhard, T. (2016). Reflexion im Portfolio. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven auf Praxis, Forschung und Lehre* (S. 45–58). Verlag Julius Klinkhardt.
- McLean, P. & Henke-Bockschatz, G. (2018). Geschichtsunterricht ohne konkrete Inhalte? Zur geschichtsdi-daktischen Modellierung von Fachlichkeit im Spannungsfeld zwischen Denkform und Sachwissen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzter, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktion von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 82–94). Verlag Julius Klinkhardt.
- McLean, P. (2021). Vermittlung von Theorie für die Deutung der Praxis in der Geschichtslehrer:innenbil-dung. *die hochschullehre* (1/2021).
- Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150–178). Beltz.
- Mecheril, P. (2008). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedin-gungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und Pädagogische Professionalität* (S. 15–34). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91113-7_2
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Päda-gogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_4
- Mitchell, R. (1992). *Testing for learning*. Free Press.
- Müller, S. (2021). *Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidak-tik*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1776>
- Neuweg, G. H. (2021). Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbil-des. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2005). „Fälle“ in der Lehrerbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsat-zes. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4, 47–54.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, Donald A. (Hrsg.) (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. Teachers' College Press, Columbia University.
- Schröder, B. (2019). *Zugehörigkeit und Rassismus. Orientierungen von Jugendlichen im Spiegel geographiedidakti-scher Überlegungen*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839446942>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Re-view*, 57(1), 1–21. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Wieser, C. (2018). Evidence and its integration into teacher knowledge: foucaultian perspectives to link re-search knowledge and teaching. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 637–650. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516352>

Autorinnen und Autoren

Dr. Philipp McLean, Universität zu Köln, Historisches Institut, Abteilung für Didaktik der Geschichte und Public History, Köln, Deutschland, Orchid-ID: 0000-0003-4026-0336;

E-Mail: philipp.mclean@uni-koeln.de

Dr. 'in May Jehle, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Politikwissenschaft, Didaktik der politischen Bildung, Mainz, Deutschland; Orchid-ID: 0000-0003-3991-4582;

E-Mail: jehle@politik.uni-mainz.de

Prof. Dr. Christian Dorsch, Universität Osnabrück, Institut für Geographie, Juniorprofessur für Geographiediaktik, Osnabrück, Deutschland, Orchid-ID: 0009-0001-3375-2466,

E-Mail: christian.dorsch@uni-osnabrueck.de

Dr. 'in Maria Theresa Meßner, TU Darmstadt, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Arbeitsbereich Schulpädagogik, Darmstadt, Deutschland,

E-Mail: maria_theresa.messner@tu-darmstadt.de

Dr. 'in Laura Chihab, Universität Osnabrück, Institut für Geographie, Arbeitsgruppe Geographiediaktik, Osnabrück, Deutschland, E-Mail: laura.chihab@uni-osnabrueck.de



Zitiervorschlag: McLean, P., Jehle, M., Dorsch, C., Chihab, L. & Meßner, M. T. (2025). Von der Konzeption einer Reflexionsmatrix zur Diskussion struktureller Spannungsfelder in der gesellschaftswissenschaftlichen Lehrkräftebildung. *die hochschullehre*, Jahrgang 11/2025. DOI: 10.3278/HSL2558W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!