

# Inhalt

## Zur Einführung

<i>Yvette Völschow &amp; Katrin Kunze</i> Einleitung.....	9
<i>Katrin Kunze</i> Profession, Professionalisierung und Professionalität im Kontext des Lehrer*innenberufs .....	23
<i>Jörg Schlee</i> Reflexivität als Herausforderung für die Lehrer*innenbildung .....	47

## Hochschulische Ausbildung für den Lehrer\*innenberuf

### Beratung und (Praxis-)Begleitung

<i>Sandra Dietrich, Anna Förster, Kristin Stein &amp; Dorothe Salomo</i> Der LEHRAMTSKOMPASS – Ein Instrument zur studienbegleitenden Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung.....	63
<i>Yvette Völschow, Wiebke Janßen &amp; Wilhelm Bruns</i> (Selbst-)Reflexivitätsförderung in der universitären Lehramtsausbildung: Kollegiale Beratung und Supervision sowie Studierendencoaching als theoriebasierte Angebote.....	83
<i>Claudia Scheurenbrand &amp; Gernot Aich</i> Beratungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit im Lehramtsstudium. Ein Studienformat an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd – Darstellung und erste Ergebnisse .....	101
<i>Agnes Filipiak</i> Kooperation in <i>inkluisiven</i> Settings – Ein Lehr- und Lernprojekt zur Initiierung, Begleitung und Reflexion kooperativer Prozesse.....	117

## **Hochschulische Ausbildung für den Lehrer\*innenberuf**

### **(e-)Portfolio**

<i>Stephanie Grünbauer, Annika Grünwald &amp; Melanie Zylka</i> Anbahnung reflexiver Kompetenzen durch den e-Portfolioeinsatz an der Universität Bremen .....	131
<i>Melanie Zylka</i> Die Förderung von Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden durch Unterstützungstools im e-Portfolio .....	143
<i>Stephanie Grünbauer &amp; Dörte Ostersehl</i> Ein Aufgabenkonzept zur Initiierung fachdidaktischer Reflexionsfähigkeit im Fach Biologie .....	163
<i>Annika Grünwald</i> Leseautobiografien zur Anregung von Reflexion in der Lehrer*innenbildung .....	181
<i>Christina Hansen &amp; Tamara Rachbauer</i> E-Portfolios als Instrument für Selbstreflexionsprozesse in der Lehrer*innenbildung .....	199
<i>Franziska Bredehöft &amp; Ursula Walkenhorst</i> Die Wirksamkeitsevaluation einer Reflexionsgruppe im Osnabrücker Portfolio-Projekt .....	217

## **Hochschulische Praxisphasen und Vorbereitungsdienst in der Ausbildung von angehenden Lehrer\*innen**

<i>Daniel Halkiew</i> Praxisreflexion durch Kollegiale Fallberatung – Institutionelle Verankerung einer Lerngelegenheit für angehende Lehrer*innen .....	237
<i>Telse Iwers</i> Die ‚Fallreflexion in sieben Schritten‘ – ein Verfahren zur Reflexion unterrichtlicher Interaktionssituationen .....	255

<i>Madlen Protzel</i> Reflexion und Beratung als zentrale Prozesse im Erfurter Praxissemester angehender Lehrpersonen .....	267
<i>Petra Westphal &amp; Christoph Wiethoff</i> Theoriebasierte Fallreflexion im Praxissemester .....	285
<i>Anne Milatz</i> Beziehungskompetenz für angehende Lehrkräfte: Konzeptualisierung und formative Evaluation eines Seminars im Praxissemester .....	303
<i>Simone Krächter</i> „... das geht jetzt hier gerade mal nur um mich.“ – Zur Wirksamkeit ergebnisorientierter Reflexion in der <i>Personenorientierten Beratung mit</i> <i>Coachingelementen</i> im nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst .....	325

## **Fort- und Weiterbildung für Lehrer\*innen**

<i>Ilka Benner &amp; Katharina Hombach</i> (Selbst-)Reflexionsanlässe in der Lehrer*innenfortbildung als mögliche Beiträge zur Weiterentwicklung des professionellen Handelns .....	349
<i>Emanuel Nestler &amp; Caroline Retzlaff-Fürst</i> Die Mentor*innenqualifizierung im Fach Biologie zur Unterstützung der Reflexion von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Konzepten Studierender .....	365
<i>Jennifer Bertram</i> Portfolios als Möglichkeit zur Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen – Beispielhafte Umsetzung in einer Fortbildung zu inkluisivem Mathematikunterricht .....	381
Autor*innenverzeichnis .....	399

# Einleitung

*Yvette Völschow & Katrin Kunze*

Menschen, die in komplexen Handlungsfeldern wie in denen der Pädagogik und des Lehramtes tätig sind, müssen mit der Unvorhersehbarkeit von sich ad hoc verändernden Situationen umgehen können. Hierfür brauchen sie Reflexion in einer sehr grundlegenden Weise und zwar als Bewusstsein über das eigene Tun, sofern sie wirklich handeln und nicht nur orientierungslos (re-)agieren wollen (vgl. Hackl 2002: 49). Das gilt insbesondere in einer sehr schnelllebigen Zeit, in der der Wissenszuwachs so immens ist, dass die einmal in der Ausbildung erworbenen Kenntnisse eine Verfallszeit besitzen, die des stetigen lebenslangen Lernens bedarf. Reflexion bzw. Reflexivität – im Sinne von Reflexionsvermögen – erwachsen in diesem Zusammenhang zur zentralen Schlüsselkompetenz. Sie sind zudem notwendig, da gesellschaftlicher bzw. sozialer Wandel nicht nur lebenslanges Lernen von neuen Fakten, sondern auch eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit neuen Herausforderungen, dem entsprechend gültigen Wissen, der eigenen Kompetenzen, der Situation und der eigenen Verortung als professionell agierende Person erfordert. Für Pachner (2013) stellt Reflexionskompetenz – und im Besonderen die Fähigkeit zur Selbstreflexion – daher „eine zentrale Kompetenz für erfahrungsbasiertes Lernen, für Veränderung und Weiterentwicklung und damit auch für innovatives Lehren und professionelles, pädagogisches Handeln insgesamt“ dar (ebd.: 4). Anhand der von Pachner erwähnten drei Aspekte Lernen, Veränderung und Innovation wird deutlich, dass es sich bei der (Selbst-) Reflexion, um eine Fähigkeit handelt, die dem Individuum in vielen alltäglichen und auch beruflichen Situationen von großem Nutzen ist bzw. sein kann. Häufig sind es nämlich gerade die reflexiven Prozesse und Ansätze, die irritieren und dabei gleichzeitig ein enormes Potential für die persönliche und berufliche Weiterentwicklung beinhalten (vgl. Watson 2004: 293).

Dabei sind die Übergänge zwischen der reinen persönlichkeitsorientierten Bildung und der berufsrollenbezogenen Bildung fließend. Die Ergründung, Veränderung und Entwicklung von persönlichen Haltungen oder Einstellungen stehen schließlich immer auch im Wechselspiel mit der beruflichen Selbstreflexion (vgl. Schulz 2010: 362). Berufssoziologische und -biografische Forschungen unterstreichen diese Wechselwirkungen zwischen der Persönlichkeitsentwicklung und der beruflichen Entwicklung daher insbesondere für die Lehrer\*innenbildung (vgl. Vonken 2005: 64; Mayr 2014).

So gilt die Reflexionsfähigkeit für das eigene Lernen von Lehrer\*innen als genauso bedeutsam wie die berufliche Kernaufgabe Lehr- und Lernprozesse

zu gestalten, zu organisieren und eben auch wieder zu reflektieren (vgl. KMK 2004/2019: 3). Daraus ist abzuleiten, dass eine berufliche Bildung, wenn sie erfolgreich sein will, nicht ohne reflexive Lernmomente auskommt. Atkins und Murphy beschrieben entsprechend bereits 1993 „that reflection is an important learning tool in professional education and that the skills required for reflection need to be developed in professional courses“ (ebd.: 1188).

Um das professionelle Handeln angehender Lehrer\*innen vorzubereiten, ist eine reflexive Auseinandersetzung mit ihrem eigenen beruflichen Handeln unabdingbar. Reflexivität und professionelles Handeln gehen dabei Hand in Hand. Aktuell manifestiert sich das z.B. im Umgang mit gesellschaftlich relevanten Themen wie Inklusion aber auch bezogen auf die schulische Nutzung digitaler Medien. Zukünftig könnten es verstärkt Nachhaltigkeit bzw. andere, heute weniger absehbare Themen sein, die neben der klassischen Wissensvermittlung den Schulalltag tangieren. Sie dürften dann ebenfalls eine reflexive Haltung und einen reflexiven Umgang im Sinne professioneller Haltungen und professionellen Handelns von (angehenden) Lehrer\*innen unabdingbar machen.

Einleitend zum vorliegenden Buch, das den Diskurs über Reflexivität in der Lehramtsaus- und -fortbildung unterstützen möchte, werden im Folgenden zunächst historisch-theoretische Aspekte der Thematik betrachtet. Anschließend werden die zentralen Kategorien des Bandes – *Reflexion* bzw. *Reflexivität* sowie *Professionalisierung* – thematisiert und mit dem Blick auf Reflexivität als Grundlage professionellen Handelns integriert. Diese Zusammenführung ist zugleich auch das Anliegen des Buches und wird ergänzend am Ende dieser Einleitung sowie unter Einbezug der hier veröffentlichten Beiträge skizziert.

### *Historisch-theoretische Hinführung*

Die im späteren Verlauf näher erörterte Reflexion bzw. ihre Förderung hin zu Reflexivität – hat u.a. in der Pädagogik, der Psychologie und den Sozialwissenschaften zunehmend Konjunktur (vgl. u.a. Friebe 2010: 21; Göhlich 2011: 138ff.). Als bekanntester Klassiker ist in diesem Zusammenhang das handlungstheoretisch orientierte, 1983 von Donald Schön veröffentlichte Buch „The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action“ zu sehen. Hier setzt sich der Autor im Anschluss an Dewey (1910/2002), Ryle (1946) und Polanyi (1967) mit Reflexionsprozessen, -funktionen und -zielen von Praktiker\*innen auseinander. Der von Schön gewählte Ansatz der sogenannten Theories in Use bzw. handlungsleitenden Theorien von Praktiker\*innen – die zuweilen intuitiv und nicht immer logisch oder wissenschaftlich nachvollziehbar sind (vgl. Argyris/Schön 1974) – wird von Schön durch drei Handlungstypen untermauert, die professionelles Handeln ausmachen:

- Handlungen vom Typ I: Wissen-in-der-Handlung („tacit knowing-in-action“),
- Handlungen vom Typ II: Reflexion-in-der-Handlung („reflection-in-action“),
- Handlungen vom Typ III: Reflexion-über-die-Handlung („reflection-on-action“) (Schön 1983: 49f., 278; 1987: 26).

Mit dem Handlungstyp des Knowing-in-action verweist er auf ein spontanes, fast intuitives Wissen, dass Praktiker\*innen in ihrem Handeln aufweisen: „competent practitioners usually know more than they can say“ (Schön 1983: VIII).

Die Reflexion-in-der-Handlung ist für Schön (1983) zentral, um die schwierigen und divergenten Situationen in der Praxis zu bewältigen (vgl. ebd.: 62). Gerade in offenen, unsicheren Situationen wird sie zur entscheidenden Bedingung für professionelles Handeln (vgl. ebd.: 50). Er vergleicht diesen Prozess mit einer reflexiven Konversation („reflective conversation“), die der/die Praktiker\*in mit der Situation führt (vgl. ebd.: 130) und durch diesen Schritt werden den Praktiker\*innen Probleme bewusst(er) und klar(er). Mittels reflexiver Prozesse können somit Handlungsverläufe neu strukturiert und neue Handlungsoptionen können daraus entwickelt oder abgeleitet werden. Die Reflexion-über-die-Handlung findet statt, wenn die die primäre Handlung unterbrochen wird, mit dem Ziel diese zu reflektieren (vgl. Schön 1987: 26; 1983: 278). Beide Formen der Reflexion können zu neuem Wissen und neuen Erkenntnissen führen.

Schön schuf mit seinem Modell nicht nur eine Grundlage für die Reflexionsdiskussion im Bereich von Coaching und Supervision, sondern auch für die Lehrer\*innenbildung (vgl. Janik 2003: 4). Weitere Autor\*innen – wie zum Beispiel Hatton und Smith (1995), die als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit der Messbarkeit von Reflexionstiefen eine entsprechende Skalierung modellierten, und Bernler und Johnsson (1993) mit deren Stufenmodell zur Reflexivitäts- und damit Professionalisierungs-förderung über supervisorische Prozesse – verfeinerten Schöns Arbeiten. Bernler und Johnsson (1993) definierten dabei vier aufeinander folgende Stufen der Professionalisierung mittels Reflexion, die es – ihrem Schwerpunkt nach supervisionsbasiert – zu durchlaufen gilt:

1. Handeln ohne Verständnis (ohne Reflexion),
2. Verständnis nach der Handlung (nun per Reflexion),
3. Verständnis vor Handeln (reflexionsbasiert),
4. Gleichzeitigkeit von Verständnis und Handlung (Reflexion und Handeln zugleich) (vgl. ebd.: 124f.).

In der jüngeren Zeit hat der Diskurs über Reflexion und Reflexivität im Lehramt auch in Deutschland eine enorme Bedeutung erfahren (vgl. u.a. Häcker 2017: 23; Berndt et al. 2017; Dannemann et al. 2019). Die anhaltende Aktualität

tät des Themas für die Lehramtsausbildung zeigt sich nicht zuletzt auch darin, dass sich gegenwärtig allein zwölf der 48 von 2019 bis 2023 im Rahmen der BMBF-finanzierten *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* geförderten Projekte praxisnah hauptsächlich oder peripher mit Reflexivität in der Lehramtsausbildung befassen (vgl. BMBF 2019).

Die übergreifende Auseinandersetzung mit und die Aufforderung zur Reflexion ist jedoch wesentlich älter: Belegte philosophische Gedanken gehen u.a. auf Heraklit (520 - 460 v. Chr.) zurück, der äußerte: „Den Menschen ist allen zuteil, sich selbst zu erkennen und verständig zu denken.“ (Snell 2007: 35).

Hiermit ist laut sokratischem Denken zugleich auch die Erkenntnis des eigenen Unwissens gemeint (vgl. Carrera 2017: 336). Platon favorisierte bei der Beschreibung seiner Vorstellungen von einer dreigeteilten menschlichen Seele in einerseits Vernunft bzw. Weisheit, andererseits in Begierde bzw. Triebe und nicht zuletzt in mutigen Tatendrang bzw. wütenden Eifer explizit Selbsterkenntnis und benannte hierfür den rationalen Seelenteil als wichtigsten. Platon führte auch aus, dass man seine Seele vor allem dann erkenne, wenn man mit einer anderen Seele und zwar vor allem wiederum mit deren Denkvermögen in Kontakt tritt (vgl. ebd. 337). In diesem Zusammenhang geht es bei ihm auch um Selbstverwirklichung und -entwicklung *zum Guten* als höheres Ziel der Menschen (vgl. ebd.). Hier findet sich im Zusammenhang mit Selbsterkenntnis der anthropologisch verankerte Wachstums- und Entwicklungsaspekt, den später auch die Humanistischen Ansätze in Psychologie und Pädagogik, u.a. die Klassiker Comenius, Rousseau, Pestalozzi und Fröbel (vgl. Schnotz 2019: 28ff.), sowie im psychologischen Humanismus u.a. Maslow (1973), Rogers (1969), Cohn (1976) zugrunde legten bzw. ausdifferenzierten. Den Wachstums- und Entwicklungsaspekt hat – wie der o.g. Platon – auch Buber (1923) eng mit dem dialogischen Prinzip verknüpft. Bubers Arbeiten zur Auseinandersetzung mit sich selbst (1948/1981) sind zudem stimmig mit Aristoteles (384 - 322 v. Chr.), demzufolge es „für den Menschen vor allem auf dauernde Arbeit an sich selbst, auf Persönlichkeitskultur“ (Reble 1995: 38) ankommt.

Zurück zu den früheren Denkern, verband im 17. Jahrhundert Descartes mit seinem berühmten Satz *Ego cogito ergo sum* (*Ich denke, also bin ich*) zwei Momente: das Wissen von eigenen mentalen Zuständen (cogito) und die Gewissheit der eigenen Existenz als Subjekt dieser Zustände (sum) (vgl. u.a. Precht 1996: 467). Auch er ging davon aus, dass der Mensch nicht nur denken, sondern auch über sich selbst denken und reflektieren kann. Mit dieser Haltung gilt er als Begründer des *selbstreflexiven Menschenbildes* (vgl. Greif 2008: 35). Später setzte sich Kant (1724 -1804) mit Reflexion bzw. Reflexivität auseinander und wies dabei u.a. auf die Mehrdeutigkeit der Reflexionsbegriffe hin. Er forderte zur begrifflichen Klärung sogar eine übergeordnete *transzendente Reflexion* (vgl. Mesch 1996: 442).

An philosophische Gedankengänge knüpfte später nicht zuletzt auch Norbert Groeben beim – zusammen mit Wahl, Schlee und Scheele (1988) weiter ausformulierten – Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) an. Dem FST eigen sind klar formulierte Menschenbildannahmen. Zu diesen gehören, neben der am gemäßigten Konstruktivismus nach Kelly (vgl. ebd. 1955) angelehnten Vorstellung des Menschen als Wissenschaftler (*Man as scientist*), auch die anthropologischen Kernannahmen eines mit den Potenzialen zu Reflexivität, Rationalität, Kommunikationsfähigkeit und Autonomie ausgestatteten Menschen. Eine Stärke des FST ist neben der dezidierten Ausarbeitung und theoretischen Begründung auch die Übertragbarkeit auf lehramtsrelevante Praxis und Forschungsmethoden). So unterbreiteten Scheele und Groeben (1988) mit der Heidelberger Strukturlegetechnik als Dialog-Konsens-Methode zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien eine eigene empirische Erhebungsmethode, die theoretische Grundlagen, Menschenbildannahmen und Forschungsvorgehen miteinander verknüpft. Insbesondere gelang es Schlee – mit Blick auf die in diesem Band thematisierte Reflexivität – aus den theoretischen Grundlagen des FST sehr schulpraxisbezogene (u.a. Schlee 1996; 1988; 2019) aber auch schul- und forschungspraxiskritische Arbeiten (vgl. Schlee 2013) abzuleiten (siehe auch der Beitrag von *Jörg Schlee* im ersten Kapitel in diesem Band). Seine kritische Positionierung, wenn Schul-, Hochschul- und Forschungspraxis nicht der Reflexion vor dem Hintergrund eines klar postulierten und wissenschaftlich fundierten, stringent logisch und sprachlich durchdachten Vorgehen folgen, klingen auch im hier vorliegenden Aufsatz an.

### *Reflexion bzw. Reflexivität*

Mit Blick auf die in der Fachliteratur thematisierte und zuweilen nicht ganz geklärte und daher nicht einheitliche Nutzung der Begriffe Reflexion, Reflexivität, Reflexivitätsförderung, Reflexionsförderung etc. fällt auf, dass verschiedene Nennungen bei gleichem Gebrauch im Spiel sind. Den Unterschied sowie auch das Gemeinsame zu verdeutlichen, hilft u.a. pragmatisch zusammenfassend Moldaschl (2010). Er erörtert, dass *Reflexion* ein Tun bzw. eine Tätigkeit ist und es sich demnach um ein Tätigkeitswort handelt, das Denken, Nachdenken und eine distanzierende Bezugnahme meint. *Reflexivität* hingegen beschreibt eine Eigenschaft bzw. zuweilen ein Folgemerkmal z.B. von Strukturen, Prozessen und Systemen – vor allem aber von Menschen, die diese gestalten. Reflexivität bezeichnet Moldaschls Einschätzung nach eine Eigenschaft von Denkprozessen bzw. einen daraus resultierenden Bewusstseinsstatus (vgl. ebd.: 3). Ein zentrales Element bei der Reflexion ist es, Abstand zum Geschehen zu bekommen und verstärkt eine auch bewusstere und distanziertere Außenperspektive einzunehmen. Hierbei kann auch die

sprachwissenschaftliche Perspektive hilfreich sein. Moldaschl verweist bspw. auf die unterschiedliche Bedeutung der reflexionsrelevanten Begriffe im Englischen und in einigen modernen romanischen Sprachen. So zeigt er, dass im Englischen das Wort *reflectiveness* Nachdenklichkeit meint, womit dann *reflexivity* für weitere Bestimmungen von Reflexivität frei ist. Im Spanischen gibt es für *Nachdenklichkeit* das Wort *ensimismamiento*, das mit *Selbstbezüglichkeit* zu übersetzen ist bzw. auch mit *Auf-sich-selbst-Gerichtetheit*. Das spanische *Reflexividad* als Substantiv ist hingegen so wenig wie *reflexivité* im Französischen gebräuchlich, aber im Adjektiv *cogitabundo* (span. = *nachdenklich, grübelnd*) äußert sich eine interessante Bewertung: wörtlich übersetzt bezeichnet es ein Übermaß an Kognition. Das Italienische nutzt *riflessività*, was übersetzt ebenfalls Neigung zum Nachdenken bedeutet. (vgl. ebd.).

### *Profession, Professionalität, Professionalisierung*

Nicht zuletzt soll in dieser Einführung ein im Buchuntertitel und in den Artikeln ebenfalls wiederholt auftauchender Begriff, die *Professionalisierung* mit Reflexion und ihrer Förderung in Verbindung gebracht gemacht werden (siehe der Beitrag von *Katrin Kunze* im ersten Kapitel). Seit den 1960er Jahren werden in diesem Zusammenhang pädagogische Berufe mit Blick auf ihre mögliche Zugehörigkeit zu klassischen Professionen diskutiert (vgl. u.a. Schwänke 1988; Dewe et al.1992; Oevermann 1996; Gieseke 2018: 1053). Diese zeichnen sich durch ein besonderes Ansehen, eine Art Berufung, hohe gesellschaftliche Verantwortung, hohe Autonomie in der Ausübung (vgl. u.a. Geissler 2013: 20) etc. aus. Zu den klassischen Professionen im engeren Sinne zählen z.B. Ärzt\*innen, Pastor\*innen, Jurist\*innen (vgl. ebd.).

Unter *Professionalisierung* wurde in früheren Arbeiten ein Prozess der Verberuflichung verstanden, der zur Entstehung eines Berufes führt (vgl. Gieseke 2002: 197). Doch v.a. durch das Eindringen der Wissenschaft in die Arbeitswelt kam es zu einem Wandel des Berufssystems, die mit Anhebung und Aufwertung von bestimmten beruflichen Positionen einherging (vgl. u.a. Daheim 1970: 51f.). Insofern meint der Begriff *Professionalisierung* „nicht mehr nur oder vorrangig Verberuflichung, sondern den differenzierten Umgang mit interdisziplinärem Wissen in einem bestimmten Praxisfeld“ (Gieseke 2005: 418) und umfasst die kompetente und flexible Anwendung von Wissen im berufspraktischen Feld sowie reflexiv begründetes und flexibles Handeln. Der Begriff *Professionalisierung* kann demnach auf zwei Ebenen – der des Kollektivs und der des Individuums – betrachtet werden. Auf der kollektiven Ebene wird ein sozialer Durchsetzungsprozess beschrieben, bei dem ein herkömmlicher Beruf in den Status der Profession aufsteigt bzw. sich zu einer Profession entwickelt (vgl. z.B. Nittel 2004: 350). Auf individueller

Ebene steht er für den Prozess des Hineinwachsens einer Person in eine berufliche Rolle und die damit verbundene Kompetenz, den Status sowie den professionellen Habitus (vgl. Pfadenhauer 2003: 15).

Den Blick nun auf den Lehrer\*innenberuf gerichtet, lässt sich festhalten, dass dieser bereits seit langem professionalisiert ist und auf dem Abschluss einer formalisierten, wissenschaftlichen Ausbildung basiert. In einer Reihe von Beiträgen in diesem Band, wie z.B. denen von *Madlen Protzel*, *Simone Krächter* oder von *Ilka Benner* und *Katharina Hombach*, wird Professionalisierung aber auch sehr konkret auf der individuellen Ebene – also die eigene Professionalisierung meinent – thematisiert, wenn es um die Ausbildung und Sozialisation von Personen hin zu einem/einer beruflichen Rollenträger\*in geht.

Nicht zuletzt daher soll mit diesem Herausgeberband die Professionalisierungsdebatte im Lehramt mit Fokus auf den aktuellen Reflexivitätsdiskurs um einen Betrag zu entsprechenden theoretischen und vor allem zu praktischen Entwicklungen in der Lehrer\*innenbildung erweitert werden. Dabei werden drei Kapiteln Beiträge zur hochschulischen Ausbildung von Lehrer\*innen (Kapitel 2) sowie zu den (hochschulischen) Praxisphasen (Kapitel 3) und nicht zuletzt zur Lehrer\*innenfortbildung (Kapitel 4) differenziert.

### *Anliegen des Buches*

Der vorliegende Band bietet neben theoretischen Exkursen einen Einblick in deutschlandweite Angebote und Aktivitäten zur Reflexivitätsförderung im Lehramt. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf der anwendungsorientierten Perspektive – nicht zuletzt auch begünstigt durch die Beteiligung von Praxisprojekten der erwähnten Förderung durch die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Darüber hinaus werden als Basis immer wieder auch theoretische Vorüberlegungen, Grundlagen bzw. Verankerungen thematisiert sowie auch relevante statistische Verfahren herangezogen, um z.B. die Wirksamkeit von reflexionsfördernden Maßnahmen aufzuzeigen (siehe der gemeinsame Beitrag von *Franziska Bredehöft* und *Ursula Walkenhorst* sowie der von *Simone Krächter*).

Mit dem vorliegenden Sammelband wird jedoch vor allem ein Fokus auf die Darstellung der derzeit in der Lehramtsausbildung genutzten Ansätze, Konzepte und Maßnahmen zur Thematisierung und möglichst auch zur Steigerung von Reflexivität gesetzt. Er möge somit einen Beitrag zur *Reflexion der Förderung von Reflexionsfähigkeit* in der Lehramtsausbildung leisten. Dabei thematisiert er Ansätze, Maßnahmen und immer wieder auch Evaluationsergebnisse für verschiedene Phasen der Aus- und Fortbildung im Lehramt.