

**Studien zur Professionsforschung
und Lehrerbildung**

Katharina Kuckuck

Reflexionen zu inklusive Unterrichtspraxis

**Eine qualitative Studie mit Textfallvignetten
im Setting des Forschenden Lernens**

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze, Tobias Leonhard
und Christian Reintjes

Katharina Kuckuck

Reflexionen zu inklusiver Unterrichtspraxis

Eine qualitative Studie mit Textfallvignetten
im Setting des Forschenden Lernens

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

*Für die Menschen, die mich ermutigen, begleiten, lieben, herausfordern
und mit denen ich meine Freude über die Fertigstellung am liebsten feiere:
Meine Eltern, meine Schwester, mein Bruder und mein Freundchen.*

Diese Arbeit wurde im Mai 2021 von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg als Dissertation angenommen.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5934-9 Digital

ISBN 978-3-7815-2495-8 Print

Zusammenfassung

Der Begriff Reflexion wird im Diskurs zur LehrerInnenbildung als besondere Form des Denkens ausgedeutet, die zu einer (Weiter-)Entwicklung führen kann. Auch deswegen gilt Reflexion als zentrale Fähigkeit im Zusammenhang mit (Lehrer)Professionalität und Professionalisierung. Im Fokus dieser Arbeit steht die Professionalisierung im Lehramtsstudium. Konkret wird in einem Lehr- und Lernformat eine Anregung und Veränderung von Reflexionen intendiert.

Im ersten Teil der Arbeit werden theoretische Forschungsansätze dargelegt. Zur näheren Bestimmung von Lehrerprofessionalität und der Ermittlung des spezifischen Stellenwerts von Reflexion erfolgt eine Diskussion professionstheoretischer Ansätze, die zu einem grundlegenden Begriffsverständnis führt und zeigt, dass Reflexion als Element von Lehrerprofessionalität gilt.

Weitergehend wird ein eigenes Verständnis von Reflexion entwickelt, das weitere Überlegungen zur Anregung von Reflexionen im Lehramtsstudium fundiert. Es lässt sich zeigen, dass Reflexionen in der inklusiven Unterrichtspraxis – ein Aspekt von aktueller berufspraktischer Relevanz – von besonderer Bedeutung sind.

Im zweiten Teil der Arbeit steht die empirische Untersuchung im Mittelpunkt. Die Untersuchung erfolgt im Rahmen eines Lehr- und Lernformats im Prä-Post-Design, in welchem sich die Lehramtsstudierenden forschend mit Fällen aus der inklusiven Unterrichtspraxis auseinandersetzen. Forschendes Lernen sowie Fallarbeit gelten als Ansätze, um Reflexionen anzuregen. Unter Anwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse kann herausgearbeitet werden, wie sich die schriftlich fixierten Reflexionen zur eingesetzten Textfallvignette verändern und welche Reflexionstypen bei Gruppen von Lehramtsstudierenden erkennbar werden.

Die inhaltlich-strukturierende Auswertung zeigt, dass sich die kategorienbasierten Ergebnisse vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt verändern. Beim ersten Erhebungszeitpunkt wird offenbar, dass die Reflexionen durch einen *theorieorientierten Durchdringungsmodus* gekennzeichnet sind, beim zweiten dominiert ein *praxisbezogener Handlungsmodus*.

Durch Anwendung der typenbildenden Inhaltsanalyse können Reflexionstypen herausgearbeitet werden, die zeigen, dass die Lehramtsstudierenden über unterschiedliche Auffassungen von inklusiver Schulpraxis verfügen.

In der Zusammenführung lassen sich Hinweise auf Professionalisierungsprozesse bei den Lehramtsstudierenden durch Besuch des entwickelten Lehr- und Lernformats verdichten.

Abstract

The term reflection is often interpreted as a particular form of thought which involves returning to situations. The discourse of teaching contains the assumption that reflection can lead to (further) development. Reflection is thus an essential skill for (teacher) professionalism and professionalisation. This work focuses on the first stage of teacher training. More specifically, it focuses on a teaching and learning format which is intended to stimulate and change reflections among trainee teachers.

To provide a narrower definition of teacher professionalism and establish the specific importance of reflection, a variety of professional-theoretical approaches are discussed. This serves as a basis for further considerations on stimulating reflection in teacher training courses. It can be shown that reflections are of particular relevance in inclusive teaching practice.

The second part of this work focuses on the empirical study. Reflections are studied as part of a teaching and learning format in pre-post design which involves trainee teachers tackling cases from inclusive teaching practice. This is because both research-based learning and casework are considered to be approaches for stimulating reflection. A text case vignette is used as a data collection tool at both times during the survey. Using methods for qualitative content analysis allows for establishing the way in which written reflections on the text case vignette as part of a case-based teaching and learning format can change and which types of reflections can be recognised.

Content-structuring evaluation of students' written reflections reveals that category-based results change from the first to the second time points during the survey. At the first time point during the survey reflections are often characterised by a *theory-oriented mode of permeation*. At the second time point a *practice-related mode of action* dominates.

Using type-building content analysis, different reflection types for inclusive classroom practice can be established. Based on reflection types, it should be shown that the trainee teachers possess a variety of opinions on inclusive school practice.

Merging empirical results and discussing the teaching and learning formats carried out allows references to professionalisation processes in trainee teachers.

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|--|----|
| 1 | Einleitung | 11 |
| 1.1 | Reflexion und Professionalität – eine Annäherung an zentrale Begrifflichkeiten | 11 |
| 1.2 | Relevanz des Themas, Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen | 13 |
| 1.3 | Aufbau der Arbeit | 14 |
| 2 | Professionstheoretische Konzeptualisierung von Lehrerprofessionalität und Reflexion | 15 |
| 2.1 | Profession – Professionalisierung – Professionalität | 15 |
| 2.2 | Lehrerprofessionalität aus verschiedenen professionstheoretischen Perspektiven. | 16 |
| 2.2.1 | Der kompetenztheoretische Bestimmungsansatz zu Lehrerprofessionalität .. | 17 |
| 2.2.2 | Der strukturtheoretische Bestimmungsansatz zu Lehrerprofessionalität. | 19 |
| 2.2.3 | Der EPIK-Domänenansatz als Erweiterung zur Bestimmung von Lehrerprofessionalität | 21 |
| 2.3 | Reflexion als Vermittlungsverhältnis. | 22 |
| 3 | Einblick in die theoretische Forschung zu Reflexion und reflexiver Lehrerbildung ... | 27 |
| 3.1 | Grundlegende theoretische Forschungsansätze zu Reflexion | 27 |
| 3.1.1 | Kernideen zu Reflexion bei John Dewey. | 27 |
| 3.1.2 | Handlungstheoretische Konzeption zu Reflexion bei Donald Schön | 31 |
| 3.1.3 | Zusammenführung der reflexionstheoretischen Konzeptualisierungen ... | 35 |
| 3.2 | Begriffstheoretische Grundlagen zu Reflexion | 37 |
| 3.2.1 | Reflex – Reflektion – Reflexion als begriffstheoretische Grundlagen | 37 |
| 3.2.2 | Zentrale Begriffe des Reflexionsdiskurses | 40 |
| 3.2.3 | Zusammenführung begriffstheoretischer Grundlagen | 47 |
| 3.3 | Theoretische Ansätze zum Ablauf von Reflexion. | 48 |
| 3.4 | Ansätze zur empirischen Erfassung von Reflexion. | 50 |
| 3.4.1 | Reflexionsbreite: Was? | 50 |
| 3.4.2 | Reflexionstiefe: Wie? | 52 |
| 3.4.3 | Zusammenführung der Modellierungsansätze. | 54 |
| 3.5 | Theoretische Forschungsansätze zur Umsetzung einer reflexiver Lehrerbildung. | 54 |
| 3.5.1 | Ausgangspunkt und Begründung für eine reflexive Lehramtsausbildung | 54 |
| 3.5.2 | Fall und Fallarbeit als zentrale Elemente einer reflexiven Lehrerbildung | 55 |
| 3.5.3 | Fallbasierte Lehr- und Lernformate in der reflexiven Lehrerbildung. | 58 |
| 3.5.4 | Forschendes Lernen als Setting für fallbasiertes Lernen in der reflexiven Lehrerbildung | 60 |
| 3.5.5 | Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg. | 64 |
| 3.6 | Zusammenfassung | 65 |
| 4 | Inklusive Unterrichtspraxis als Gegenstand von Reflexionen | 67 |
| 4.1 | Spannungsfeld Inklusionsbegriff | 68 |
| 4.2 | Spannungsfeld inklusive Beschulung. | 69 |
| 4.2.1 | Theoretische Konzeptionen inklusiver Beschulung | 69 |
| 4.2.2 | Praktische Konzeptionen inklusiver Beschulung | 71 |
| 4.3 | Inklusion in der Lehramtsausbildung | 74 |
| 4.4 | Zusammenfassung | 75 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 5 | Empirische Forschungsergebnisse zu Reflexion und reflexiver Lehrerbildung | 77 |
| 5.1 | Empirischer Forschungsstand zur Erfassung von Reflexionen | 77 |
| 5.2 | Empirischer Forschungsstand zu reflexionsanregenden Lehr- und Lernformaten . . . | 82 |
| 5.3 | Empirischer Forschungsstand zu Nutzen und Effekten reflexiver Lehrerbildung . . . | 86 |
| 6 | Desiderate, Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen | 89 |
| 6.1 | Desiderate und Implikationen | 89 |
| 6.2 | Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen | 90 |
| 7 | Anlage der Studie | 93 |
| 7.1 | Projekt ProfaLe | 93 |
| 7.2 | Seminarkonzeption | 93 |
| 7.3 | Seminarkonzeption im Kontext reflexiver Lehrerbildung | 98 |
| 8. | Forschungsprozess und methodische Anlage der empirischen Untersuchung | 101 |
| 8.1 | Qualitativer Forschungsansatz – Grundsätze und Merkmale | 101 |
| 8.2 | Gütekriterien qualitativer Forschung | 101 |
| 8.3 | Datenerhebung | 103 |
| 8.3.1 | Sampling | 103 |
| 8.3.2 | Textfallvignette | 105 |
| 8.3.3 | Erprobung der Textfallvignette: Pilotierung | 107 |
| 8.3.4 | Durchführung und Einsatz der Textfallvignette: Haupterhebung | 109 |
| 8.4 | Datenauswertung | 109 |
| 8.4.1 | Qualitative Inhaltsanalyse – Einführung und Begründung der Methodenauswahl | 109 |
| 8.4.2 | Prototypischer Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse | 111 |
| 8.4.3 | Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse | 115 |
| 8.5 | Kritische Reflexion des Forschungsprozesses | 126 |
| 9 | Darstellung der Ergebnisse | 129 |
| 9.1 | Wie verändern sich die schriftlich fixierten Reflexionen zu inklusiver Unterrichtspraxis im Rahmen von fallbasierten Lehr- und Lernformaten bei Lehramtsstudierenden? | 129 |
| 9.1.1 | Ergebnisse: Reflexionsbreite Prä | 129 |
| 9.1.2 | Veränderungen Reflexionsbreite Prä-Post | 145 |
| 9.1.3 | Ergebnisse: Reflexionstiefe Prä | 156 |
| 9.1.4 | Veränderungen Reflexionstiefe Prä-Post | 166 |
| 9.1.5 | Zusammenfassung | 169 |
| 9.2 | Welche Reflexionstypen zu inklusiver Unterrichtspraxis werden bei Studierenden erkennbar? | 173 |
| 9.2.1 | Überblick über Reflexionstypen zu inklusiver Unterrichtspraxis | 173 |
| 9.2.2 | Reflexionstypen im Prä-Post-Vergleich | 184 |
| 9.2.3 | Zusammenfassung | 193 |

| | |
|--|-----|
| 10 Diskussion der Ergebnisse & Implikationen für die Lehrerbildung und die empirische Forschung | 197 |
| 10.1 Diskussion der Ergebnisse im Kontext von Lehrerverprofessionalisierung und Lehrerverprofessionalität | 197 |
| 10.1.1 Prä- und Post-Haupterhebung | 198 |
| 10.1.2 Zusammenfassung | 202 |
| 10.2 Diskussion der Ergebnisse im Kontext reflexiver Lehrerbildung | 204 |
| 10.2.1 Die Forschungswerkstatt im Kontext des Erfahrungslernens | 204 |
| 10.2.2 Die Forschungswerkstatt im Kontext von Fallarbeit | 207 |
| 10.2.3 Zusammenfassung und Limitationen | 209 |
| 10.3 Implikationen für die erste Phase der Lehrerbildung | 213 |
| 10.4 Diskussion des methodischen Vorgehens | 217 |
| 10.4.1 Diskussion der Datenerhebung | 217 |
| 10.4.2 Diskussion der Datenauswertung | 220 |
| 10.4.3 Zusammenfassung und Limitationen der Untersuchung | 224 |
| 10.5 Implikationen für die empirische Forschung | 225 |
| 11 Resümee | 229 |
| Verzeichnisse | 231 |
| Literaturverzeichnis | 231 |
| Abbildungsverzeichnis | 240 |
| Tabellenverzeichnis | 240 |
| Anhang | 243 |

1 Einleitung

In der Beschäftigung mit der Professionalität von Lehrpersonen finden Begriffe wie Reflexion, Reflexivität und Reflektieren häufig Anwendung (vgl. u. a. Häcker 2017; Müller 2010; Combe & Kolbe 2008; Reh 2004). Zurückzuführen ist dies u. a. auf die vielbeachtete Annahme, nach der „Reflexionen und überhaupt Reflexivität als Bewusstheit über das eigene Tun [...] als *Schlüsselkompetenz* von Professionalität“ gelten (Combe & Kolbe 2008: 859, eigene Hervorhebung). Diese Annahme hat Anklang im Diskurs gefunden (vgl. u. a. Rahm & Lunkenbein 2014; Denner & Gesenhues 2013), wenngleich Kritiker anführen, dass „*unspezifische* Forderungen, wie die ‚das Reflexionsvermögen‘ angehender Lehrkräfte ‚umfassend‘ zu fördern“ eine „Verschleierungsformel“ bleiben, „wenn sie nicht entfaltet werden“ (Häcker 2017: 30, eigene Hervorhebung). Daraus ist abzuleiten, dass es in Phasen der Lehrerbildung¹ *spezifischer* Ansätze zur Anregung und Entwicklung von Reflexionen bedarf, um zur Ausbildung einer *Schlüsselkompetenz* von Lehrerprofessionalität beitragen zu können. Vor dem Hintergrund dieser Annahmen ist ein erster Zugang zum Untersuchungsfeld der eigenen empirischen Studie möglich: Angesiedelt ist diese Forschungsarbeit in der ersten Phase der Lehrerbildung, im Lehramtsstudium. Im Mittelpunkt steht die Anregung und Veränderung von *Reflexionen* bei Lehramtsstudierenden im Rahmen eines Lehr- und Lernformats.

Um einen Überblick über die Arbeit zu gewinnen, erfolgt zunächst eine Annäherung an zentrale Begrifflichkeiten dieser Arbeit, im Speziellen an Reflexion und Professionalität, um grobe Zusammenhänge zu skizzieren (Unterkapitel 1.1). Aufbauend wird die Relevanz des Themas umrissen und das Erkenntnisinteresse sowie die Forschungsfragen präsentiert (Unterkapitel 1.2). Die Einleitung schließt mit Ausführungen zum Aufbau der Arbeit (Unterkapitel 1.3).

1.1 Reflexion und Professionalität – eine Annäherung an zentrale Begrifflichkeiten

Für einen ersten thematischen Zugang werden im Folgenden zentrale Begrifflichkeiten dieser Arbeit grob umrissen. Eingegangen wird, neben *Reflexion* und *Professionalität*, auf Begriffe, die dazu beitragen, einen Überblick über das Forschungsvorhaben zu gewinnen.

Zur Annäherung an einen zentralen Begriff dieser Arbeit, *Reflexion*, hilft zunächst ein Blick auf die Wortbedeutung. Aus dem Lateinischen lässt sich der Begriff zu „re-, wieder-, zurück- und *flectere*, biegen, beugen“ (Häcker 2017: 24) übersetzen – ein Zurückbeugen bzw. eine Rückwendung auf etwas. Anwendung findet dieser Begriff in der Erziehungswissenschaft, in der Reflexion zumeist als eine bestimmte Form des Denkens gilt (vgl. u. a. Dewey 1933; Korthagen 2002). Diese Form des Denkens kann sowohl eine Rückwendung auf *alltägliche* Situationen als auch eine Rückwendung auf Situationen der *Berufspraxis* umfassen. In dieser Arbeit rückt Zweites, Situationen aus der Schul- und Unterrichtspraxis, in den Mittelpunkt. Dabei kann diese Rückwendung zu einer „Erkenntnisquelle, die Einsichten über etwas ermöglicht“ (Häcker 2017: 24) werden. Daraus ist abzuleiten, dass Reflexion zu Erkenntnisgewinn und dadurch zu einer (Weiter-)Entwicklung beitragen kann. Diese Auslegung des Begriffs eröffnet Bezüge zu einem weiteren zentralen Begriff dieser Arbeit, der (Lehrer)Professionalität. Dabei wird Professionalität, sehr allgemein gesprochen, mit einer besonderen Form der „Könnerschaft“ verknüpft (vgl. Diet-

1 Komposita sind zur verbesserten Lesbarkeit nicht gegendert.

rich 2014: 33). Da eine Könnerschaft nicht per se besteht, bedarf jene einer Entwicklung. Diese (Weiter-)Entwicklung kann u. a. durch und in Rückwendung auf berufspraktische Situationen angestoßen werden, angenommen, die Rückwendung fungiert als Erkenntnisquelle. So verstanden wird ersichtlich, weswegen „*Reflexionen* und überhaupt Reflexivität als Bewusstheit über das eigene Tun [...] oft als Schlüsselkompetenz von *Professionalität* aufgefasst“ werden (Combe & Kolbe 2008: 859, eigene Hervorhebung). Denn diesem Verständnis nach kann Reflexion als Anstoß zur stetigen (Weiter-)Entwicklung einer (angehenden) Lehrperson beitragen.

Die Annahme von einer (Weiter-)Entwicklung durch Rückwendung auf bzw. Reflexion berufspraktischer Situationen eröffnet Anschlüsse an den Begriff *Professionalisierung*, insofern als damit u. a. ein individueller Entwicklungsprozess eines Berufsneulings beschrieben werden kann, um eine besondere Form der Könnerschaft auszuprägen (vgl. Cramer 2012: 27). Dieser individuelle Entwicklungsprozess vollzieht sich in verschiedenen Phasen der *Lehrerbildung*. Dabei realisiert sich der Prozess der Lehrerbildung über Aus-, Fort- und Weiterbildung, wobei alle Phasen das Bestreben eint, zu professionalisieren bzw. zur Professionalität von (angehenden) Lehrpersonen beizutragen.

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der ersten Phase der Lehrerbildung, dem *Lehramtsstudium*. In diesem organisationalen Rahmen ist auch die eigene Studie angesiedelt.

Weitere zentrale Begrifflichkeiten dieser Arbeit werden anhand der folgenden Abbildung (Abbildung 1) gebündelt zusammengefasst.

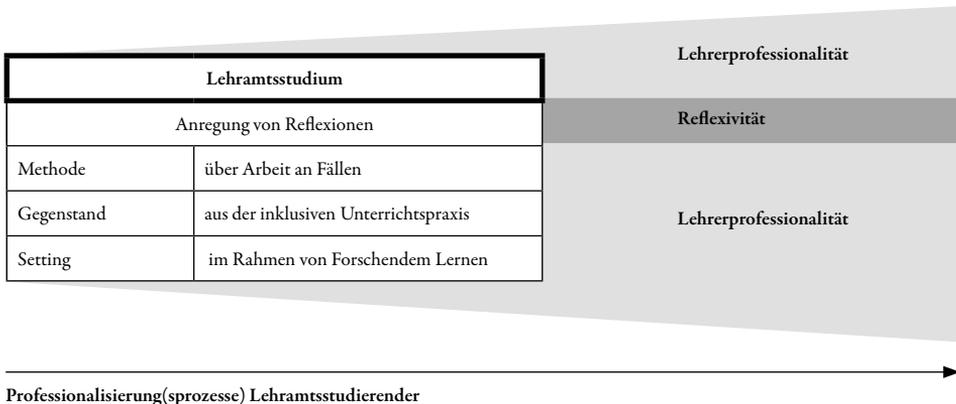


Abb. 1: Überblick über zentrale Begrifflichkeiten der eigenen empirischen Studie

Die Abbildung macht deutlich, dass in der eigenen Studie eine *Professionalisierung Lehramtsstudierender* beabsichtigt wird (Pfeil unterhalb der Grafik). Zur Anbahnung der individuellen Entwicklungsprozesse erfolgt die Konzeption eines Lehr- und Lernformats, das auf eine Anregung von *Reflexionen* abzielt. Um Erkenntnisse über die Veränderungen bzw. Entwicklungen in den Reflexionen der an dem Lehr- und Lernformat teilnehmenden Lehramtsstudierenden zu gewinnen, erfolgt eine Erhebung zu Beginn und am Ende des Lehr- und Lernformats (Prä-Post-Design). Reflexionen werden in dem konzipierten Lehr- und Lernformat über das Arbeiten an realen *Fällen*, die der *inklusive Unterrichtspraxis*² entstammen, angeregt. Dabei ist ein *Fall*, sehr weit

2 Auf Inklusion bzw. inklusive Unterrichtspraxis wird in Kapitel 4 eingegangen.

gefasst, ein Geschehen, das „auf-fällt, d. h. sich vom Gewohnten, Normalen, Durchschnittlichen abhebt“ (Fatke 1995: 683). Die Arbeit an Fällen erfolgt in einem forschungsnahen Lehr- und Lernformat, im Setting des *Forschenden Lernens*. Forschendes Lernen gilt, sehr generell gesprochen, als ein Setting in dem *wissenschaftliches Wissen* an *Praxiswissen* herangetragen wird, um „reflektierte Erfahrungen mit [...] Theorie und Praxis zu ermöglichen [...], aber auch um [...] die Reflexionsfähigkeit“ anzuregen (Soukup-Altrichter & Altrichter 2012: 240). Das Design der Studie zielt somit konsequent auf die Anregung von Reflexionen ab. Zu eruieren ist, inwieweit die Teilnahme am skizzierten Lehr- und Lernformat *Professionalisierung(sprozesse) Lehramtsstudierender* anstoßen kann, um zu (beginnender) Lehrerprofessionalität und Reflexivität beizutragen (Rahmung in der Abbildung 1).

Zuletzt folgt eine kurze Einführung des Terminus der *reflexiven Lehrerbildung*. Er wird bemüht, um Lehr- und Lernformate, die eine Anregung von Reflexionen intendieren, zu beschreiben. Gemeint ist mit dem Begriff folglich nicht eine gesamte Phase der Lehrerbildung, sondern vielmehr einzelne reflexionsanregende Methoden oder organisationale Settings, die in unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung zum Einsatz kommen können. Zudem wird der Terminus genutzt, um einen bestehenden normativen Anspruch zu verdeutlichen. Denn Lehrerbildung wird im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs zunehmend mit dem Anspruch, *reflexiv* zu sein, verbunden (vgl. u. a. Bolle 2013; Berndt; Häcker & Leonhard 2017). Diesem Anspruch sind dann zumeist Forderungen nach reflexionsanregenden Lehr- und Lernformaten inhärent, zum Teil werden auch praktische Umsetzungsbeispiele aus der ersten Phase der Lehrerbildung angeführt (vgl. u. a. Idel & Schütz 2017).

1.2 Relevanz des Themas, Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Durch die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, die bundesweit Projekte an unterschiedlichen Hochschulstandorten zur Optimierung der Lehrerbildung fördert, erfährt die Ausbildung von Lehramtsstudierenden derzeit besondere Aufmerksamkeit. Am Hochschulstandort Hamburg wurde das Drittmittelprojekt „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen (ProfaLe)“ implementiert, in das auch das eigene Forschungsvorhaben eingebettet ist (Projekt ProfaLe: 1. Phase 2015-2018, 2. Phase 2018-2023). Damit lässt sich die Relevanz des Themas zum einen aus der aktuellen Bildungspolitik ableiten, zum anderen aus dem wissenschaftlichen Diskurs zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. Denn im Diskurs zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen findet derzeit „eine intensive Diskussion über Wert und Nutzen von *Reflexion*“ statt (Berndt; Häcker & Leonhard 2017: 9, eigene Hervorhebung). Die Allgegenwärtigkeit des Themas *Reflexion* im Zusammenhang mit Lehrerbildung hat gleichzeitig zu Unschärfen in der Begriffsverwendung sowie zu „eine[r] große[n] Diversität der Begründungen und empirischen Zugänge“ geführt (ebd.: 11).

Aufgrund bestehender begrifflicher Unschärfen ist es ratsam, dass in dieser Arbeit *ein* Schwerpunkt auf der begrifflichen Schärfung diffus genutzter Begriffe wie Reflexion, Reflexionskompetenz und Reflexionsfähigkeit liegt. Denn nur auf diesem theoretischen Fundament aufbauend, erscheint die Durchführung einer empirischen Studie in diesem Themenfeld als sinnvoll. Das Erkenntnisinteresse der eigenen empirischen Studie besteht dann darin, *Reflexionen* Lehramtsstudierender zu untersuchen, um herauszufinden, wie sie sich über eine Arbeit an Fällen aus der inklusiven Unterrichtspraxis im Rahmen von Forschendem Lernen verändern. Gewonnene empirische Erkenntnisse können dann dazu beitragen, einen Einblick in die Professiona-

lisierungsprozesse Lehramtsstudierender zu erlangen. Diese Untersuchung bildet den *zweiten* Schwerpunkt dieser Arbeit. Damit kann sowohl Leerstellen im bildungspolitischen Diskurs als auch Diffusitäten in der Begriffsverwendung begegnet werden. Schließlich sind aus den Ergebnissen der eigenen empirischen Studie Implikationen für die Lehrerbildung abzuleiten.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in zwei große Abschnitte unterteilt. Im ersten Abschnitt, wozu die Kapitel 1-5 zählen, werden der theoretische Rahmen und der empirische Forschungsstand erläutert. Nach der Aufarbeitung professionstheoretischer Konzeptualisierungen von Lehrerprofessionalität und Reflexion (Kapitel 2) folgt eine theoriebasierte Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Reflexion (Unterkapitel 3.1, 3.2 & 3.3), an die sich Ausführungen zur empirischen Fassung (Unterkapitel 3.4) anschließen. Vertiefend wird dann auf theoretische Forschungsansätze zur Umsetzung einer reflexiven Lehrerbildung eingegangen (Unterkapitel 3.5). Komplettiert werden diese Ausführungen, indem die inklusive Unterrichtspraxis als Gegenstand von Reflexionen eingeführt wird (Kapitel 4). Ebenfalls zum ersten Teil der Arbeit zählt der Einblick in die empirische Forschung zu Reflexion und reflexiver Lehrerbildung (Kapitel 5). Dabei erfolgt eine Vorstellung von Ansätzen zur Erfassung von Reflexionen (Unterkapitel 5.1), zusätzlich werden vorliegende Erkenntnisse zu reflexionsanregenden Lehr- und Lernformaten zusammengetragen (Unterkapitel 5.2) und Studien zu Nutzen und Effekten reflexiver Lehrerbildung systematisch dargelegt (Unterkapitel 5.3). In Kapitel 6 werden Desiderate und Implikationen erläutert und das Erkenntnisinteresse sowie die Forschungsfragen formuliert, sodass anschließend die Anlage der Studie vorgestellt werden kann (Kapitel 7).

Im zweiten Teil der Arbeit steht die eigene empirische Untersuchung im Mittelpunkt. Dafür bedarf es Erläuterungen zum Forschungsprozess sowie zur gewählten Methode (Kapitel 8). Eingegangen wird neben Grundsätzen und Merkmalen der qualitativen Inhaltsanalyse (Unterkapitel 8.1) auf Gütekriterien (Unterkapitel 8.2) sowie die Datenerhebung und -auswertung (Unterkapitel 8.3 & 8.4). Ausführungen zur kritischen Reflexion des Forschungsprozesses schließen das Kapitel (Unterkapitel 8.5).

Mit der Darstellung der Ergebnisse folgt ein umfangreiches Kapitel, welches entsprechend der Forschungsfragen gegliedert ist (Unterkapitel 9.1 & 9.2). Es schließt sich eine Diskussion der Ergebnisse an, die in Implikationen für die erste Phase der Lehrerbildung (Unterkapitel 10.3) und für die empirische Forschung (Unterkapitel 10.5) mündet. Die Arbeit schließt mit einem Resümee (Kapitel 11).

2 Professionstheoretische Konzeptualisierung von Lehrerprofessionalität und Reflexion

In der theoretischen Auseinandersetzung mit Reflexion und Lehrerprofessionalität werden Begrifflichkeiten, die konzeptionell in einem engen Zusammenhang mit dem Untersuchungsgegenstand stehen, tangiert. Aus diesem Grund dient dieses Kapitel zum einen der Klärung von zentralen Begrifflichkeiten wie Profession, Professionalisierung und Professionalität. Dabei wird, ausgehend vom klassischen Professionsbegriff, eine Übertragung auf den Lehrerberuf vorgenommen, um anschließend die Begriffe Professionalisierung und Professionalität zu beschreiben. Zum anderen werden auf Basis dieser Klärungen drei unterschiedliche professionstheoretische Zugänge zur Bestimmung von Lehrerprofessionalität skizziert sowie Gemeinsamkeiten herausgearbeitet und der Stellenwert von Reflexion ausgelotet.

2.1 Profession – Professionalisierung – Professionalität

Unter Berufen nehmen *Professionen* eine Sonderstellung ein. Eine Charakterisierung dieser ausgewählten akademischen Berufe erfolgte lange anhand des soziologischen Professionsmodells, um spezifische Merkmale zur Organisation dieser Erwerbstätigkeit zu beschreiben. Zu den klassischen Professionen zählen Ärzte, Theologen und Juristen. Deren Tätigkeiten zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass (1) eine Möglichkeit zur freiberuflichen Ausübung besteht, (2) die sich auf gesellschaftlich relevante Themenbereiche richtet (heilen, Recht sprechen), die (3) durch fachliche Autorität gekennzeichnet ist, (4) wissenschaftlich fundiertes Fachwissen umfasst und sich (5) in der fallbezogenen Anwendung (Patient, Mandant) manifestiert (vgl. Ortenburger 2010: 9f.). Die Kennzeichen der klassischen Professionen lassen sich jedoch nicht ohne Einschränkung auf den Lehrerberuf übertragen, weswegen eine Subsumtion des Berufes unter die der Professionen strittig ist (vgl. Miege 2015). Insbesondere die freiberufliche Ausübung des Lehrerberufs ist durch die institutionelle Verankerung in der Schule als sehr beschränkt einzustufen. Trotz gewisser Restriktionen in der Übertragung des Begriffs wird er in verschiedenen professionstheoretischen Ansätzen zur Bestimmung von Lehrerprofessionalität bemüht, um Spezifika des Lehrerberufs vor dem Hintergrund von klassischen Professionsberufen zu akzentuieren (vgl. Paseka et al. 2011; Baumert & Kunter 2006; Oevermann 1996). Es besteht jedoch Kritik am klassischen Professionsverständnis, da die zunehmende Akademisierung sowie gesellschaftliche Veränderungen die Organisation von Berufen beeinflusst, sodass die Bestimmungskriterien von Professionen obsolet werden.

Die Kategorisierung nach Professionen erscheint damit zunehmend als Auslaufmodell, wohingegen Professionalisierung als strukturelles Erfordernis in Prozessen des sozialen Wandels gilt und Diskussionsgegenstand im Diskurs zum Lehrerberuf ist (vgl. Terhart 2011: 203; Tippelt 2018: 650).

Professionalisierung als Begriff kann sowohl strukturelle als auch individuelle Entwicklungsprozesse beschreiben. Der Prozess der strukturellen Professionalisierung beschreibt die Entwicklung eines ganzen Berufsstandes. Auf individueller Ebene wird Professionalisierung als Prozess verstanden, der eine Entwicklung eines Berufsneulings „in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen“ (Terhart 2011: 203) beschreibt und damit, übertragen auf den Lehrerberuf, den Werdegang von angehenden Lehrpersonen charakterisiert, die in Folge

ihrer Ausbildung ein *becoming professional* anstreben (vgl. Cramer 2012: 27). Dieser Annahme folgend erscheint der Prozess der Professionalisierung im Rahmen dieser Forschungsarbeit als besonders zentral, da spezifische Entwicklungsprozesse von Lehramtsstudierenden im Zuge ihrer universitären Ausbildung im Fokus stehen. Der soziale Wandel tangiert dabei auch den Prozess der Professionalisierung, da beim *becoming professional* gesellschaftliche Veränderungen zu berücksichtigen sind, um auf gegenwärtige Herausforderungen des Lehrerberufs vorzubereiten. Das Erlangen von (beginnender) Professionalität und damit das Erreichen des Status eines Professionellen im Lehrerberuf wird als bestimmendes Erfordernis der (Lehramts-)Ausbildung angesehen (vgl. Cramer 2012: 22 f.).

Professionalität ist weitergehend mit einer besonderen Form der „Könnerschaft“ assoziiert (vgl. Dietrich 2014: 33), die aufgrund sich verändernder gesellschaftlicher Bedingungen wandelbar ist (vgl. Tippelt 2018: 653). Professionalität drückt sich anhand professionellen Handelns aus (vgl. Paseka et al. 2011: 8). Das professionelle Handeln unterliegt konzeptuell unterschiedlichen professionstheoretischen Vorannahmen und Ausdeutungen, weswegen es als bestimmungswürdig erscheint. Zur Annäherung an einen systematischen Kern von Professionalität ist es daher notwendig, „Professionalität mit einem grundlegenden Verständnis menschlichen Handelns in Zusammenhang zu bringen und auf diese Weise sowohl die Perspektive subjektiver Fähigkeiten und Fertigkeiten von Pädagoginnen und Pädagogen, als auch strukturelle Bedingungen [...] pädagogischen Handelns sichtbar zu machen“ (Schrittesser 2011: 106). Damit erscheinen in der Betrachtung professionellen Handelns mehrere Aspekte berührt zu werden, die sich in unterschiedlichen Ansätzen zur Bestimmung von Lehrerprofessionalität widerspiegeln.

Mit der Frage nach der Bestimmung von Professionalität im Lehrerberuf wird ein Diskurs berührt, mit dem sich die Erziehungswissenschaft bereits seit vielen Jahren befasst (vgl. zusammenfassend Combe & Paseka 2012). Es bestehen mehrere Ansätze, die jeweils unterschiedliche grundlagentheoretische Hintergründe haben und sich ausdifferenzieren lassen. Eine einheitliche Deutung von Lehrerprofessionalität ist somit nicht vorhanden, weswegen eine gegenstandsbezogene Übersicht zu vorherrschenden Bestimmungsansätzen sinnvoll erscheint, um das Konzept der Lehrerprofessionalität zu fundieren und eine Basis für die nachfolgenden Ausführungen zu Reflexion im Bereich von Lehrerprofessionalität zu entwickeln.

2.2 Lehrerprofessionalität aus verschiedenen professionstheoretischen Perspektiven

Der Gegenstand der Lehrerprofessionalität bietet verschiedenste Ansatzpunkte zur näheren konzeptionellen Fassung. Von Ewald Terhart (2011) stammt ein Strukturierungsvorschlag, der drei Ansätze zur Bestimmung von Lehrerprofessionalität unterscheidet. Ziel dieses Unterkapitels ist es, Bezüge zwischen dem eigenen Forschungsdesign und den jeweiligen Professionalisierungs- und Lehrerprofessionalitätsansätzen herauszuarbeiten. Eine überblicksartige Erfassung des Diskursfeldes zu Lehrerprofessionalität erfolgt nicht (vgl. hierzu Terhart 2011; Combe & Paseka 2012; Tillmann 2014). Besonders akzentuiert werden deswegen im Folgenden der kompetenz- sowie der strukturtheoretische Professionsansatz, da sich diese als besonders ertragreich zur Bearbeitung des gewählten Themas erweisen. Anschließend erfolgt eine Erweiterung zur Bestimmung der Lehrerprofessionalität, indem zentrale Erkenntnisse der präsentierten kompetenz- und strukturtheoretischen Bestimmungsansätze vor dem Hintergrund des EPIK-Domänenansatzes zur Lehrerprofessionalität diskutiert werden.

In den folgenden Abschnitten werden in Hinblick auf die einzelnen professionstheoretischen Perspektiven *allgemeine Aspekte* zur Bestimmung von Lehrerprofessionalität ausgeführt, um daraus den spezifischen *Stellenwert von Reflexion* herauszuarbeiten und Konsequenzen für die *Lehrerbildung* im Rahmen von *Professionalisierungsprozessen* zu benennen.

2.2.1 Der kompetenztheoretische Bestimmungsansatz zu Lehrerprofessionalität

Im kompetenztheoretischen Professionsansatz wird Lehrerprofessionalität ausgehend von möglichst hohen bzw. entwickelten Kompetenzen und zweckdienlichen Haltungen zu verschiedenen Anforderungsbereichen des Berufs von Lehrpersonen beschrieben. Damit erscheint im Zuge der Auseinandersetzung mit dem kompetenztheoretischen Professionsansatz der Begriff der Kompetenz als grundlegend. Ohne auf verschiedenste Definitionen einzugehen, da der Begriff in seiner Breite sehr divers gefasst wird, soll hier die Definition von Franz Weinert Eingang finden, da jene im Diskurs als zentral gilt. Er beschreibt Kompetenzen vor allem als erlernbare kognitive Fähigkeiten von Individuen, die dazu befähigen „bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27). Kompetenz erscheint damit als ein mehrdimensionales Konstrukt, welches sich einerseits aus einer kognitiven Komponente, den „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“, andererseits aus affektiv-motivationalen Aspekten zusammensetzt. Zentral ist zudem erfolgreiches Handeln, welches durch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten bedingt erscheint (vgl. Klieme & Leutner 2006: 880). Gängige Kompetenzbegriffe betonen vor allem subjektive Problemlösefähigkeiten von Individuen, die zur Bewältigung berufspraktischer Situationen unterschiedlicher Komplexität befähigen sollen. Damit einhergehende Kompetenzaufstellungen werden kritisch zwar als gegenstandsbezogen, gleichzeitig aber als beliebig erweiterbar eingeschätzt (vgl. Schrittmesser 2011: 95).

Sigrid Blömeke et al. (2015: 7f.) erweitern die Auslegung des Kompetenzbegriffs, indem sie Kompetenz als einen Prozess bzw. ein Kontinuum darstellen. Sie fassen Handeln als ein Element von Kompetenz auf und bieten damit unmittelbaren Anschluss an Lehrerprofessionalität in Ausdruck professionellen Handelns. Handeln setzt situationsspezifische Fähigkeiten, wie Wahrnehmung, Interpretation und Antizipation von Handlungsmöglichkeiten voraus, die als vermittelnde Elemente zwischen den individuellen Dispositionen, bestehend aus wissensbezogenen und motivationalen Personeneigenschaften, und der letztendlichen Handlung stehen. Danach gilt eine Lehrperson dann als professionell, wenn sie hinsichtlich der an sie gestellten berufsbezogenen Ansprüche über entsprechende Fähigkeiten verfügt. Damit geht es erneut um „Dispositionen und Bereitschaften des Individuums, die sich ihrerseits um kognitive Fähigkeiten gruppieren und diese im Vollzug von Problemlösungen zur Entfaltung bringen“ (Schrittmesser 2011: 107). Diese Fähigkeiten manifestieren sich anschließend im Sinne quantifizierend abbildbarer Lernzuwächse bei Schüler/innen und werden im kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz anhand der Bezeichnung *professioneller Handlungskompetenzen* zusammengefasst (vgl. Terhart 2011: 207; Tippelt 2018: 655).

Angenommen wird, dass die professionellen Handlungskompetenzen, über die Lehrpersonen verfügen, in allen Phasen der beruflichen Entwicklung Veränderungs- sowie Entwicklungsprozessen unterliegen (vgl. Baumert & Kunter 2006: 507). Grundlage hierfür sind definierte Kompetenz- und Wissensdimensionen, die zur Bewältigung der berufsbezogenen Ansprüche als notwendig erscheinen. Eine Differenzierung zwischen den für den Lehrerberuf zentralen

Wissensbereichen nimmt Lee Shulman (1987) vor. Richtungsweisend sind seine Überlegungen zu den von ihm definierten sieben Wissensbereichen: content knowledge, general pedagogical knowledge, curriculum knowledge, pedagogical content knowledge, knowledge of learners and their characteristics, knowledge of educational contexts und knowledge of educational ends. Drei der Wissensbereiche nehmen einen besonderen Stellenwert in kompetenztheoretischen Forschungsansätzen ein (CK, GPK, PCK), insofern sie als Grundlage für weitere Konzeptionen dienen. Hinsichtlich des pedagogical content knowledge (PCK) führt Shulman aus, dass dies „the distinctive bodies of knowledge for teaching“ repräsentiert. PCK „is the category most likely to distinguish the understanding of the content specialist from that of the pedagogue“ (ebd.: 8). Die darauf aufbauenden Einteilungen verschiedener Wissensbereiche haben sich weitestgehend durchgesetzt (vgl. u. a. Baumert & Kunter 2006; Blömeke 2006).

Ein darauf aufbauendes Modell, das den erziehungswissenschaftlichen Diskurs prägt, stammt von Jürgen Baumert und Mareike Kunter. Es wird im Weiteren erläutert, da es im Diskurs zur Beschreibung von Lehrerkompetenzen als etabliert und dominierend gilt (vgl. Rothland et al. 2018: 1017). Baumert und Kunter nehmen an, dass weite Bereiche des Lehrerhandelns auf praktischem Wissen und Können fußen. Dieses Wissen ist erfahrungsbasiert und in spezifische Kontexte eingebettet. Damit gilt „ein praktisches Wissen und Können, das an Fälle [...] gebunden ist“ (2006: 483), als grundlegend für erfolgreiches Expertenhandeln³, da es die intuitive Interpretation einer Situation ermöglicht (ebd.: 484). Das für dieses Handeln notwendige Expertenwissen bildet sich durch eine Integration von erfahrungsbasiertem Wissen und vorhandenem theoretisch-formalem Wissen aus. Dafür bedarf es „systematischer und reflektierter Praxis“, die durch diskursive Rückmeldungen realisiert werden kann (ebd.: 506). Die reflexive Auseinandersetzung über Unterrichtspraxis wird damit im Zuge der Ausbildung professioneller Handlungskompetenzen bedeutsam, da die Auffassung besteht, dass diese die Entwicklung von Expertenwissen fördert. Weiterführend verweisen die Autorin und der Autor darauf, dass trotz der Skalierung von Kompetenzen sowie bestehender Anforderungsbereiche, eine situative Unsicherheit bestehen bleibt, die intuitives und fallbezogenes Handeln erfordert. Lehrerhandeln wird als nicht vollständig standardisierbar konzeptualisiert (ebd.: 478) und bedarf deswegen einerseits der Ausbildung von erfahrungsbasiertem Wissen, das theoretisch-formales Wissen integriert, und andererseits reflexiver Auseinandersetzungen zur Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz. Im kompetenztheoretischen Professionsansatz wird damit Reflexion als selbstreflexive Leistung des einzelnen Professionellen gedacht (vgl. Reh 2004: 364). Damit wird in diesem professionstheoretischen Bestimmungsansatz eine Praxisbewältigung seitens Professioneller entworfen, ohne „die *Form* der Bewältigung als Gestaltungsmöglichkeit und als Lernanlass“ zu begreifen (Schrittesser 2011: 109, eigene Hervorhebung). Denn die dem Kompetenzbegriff immanente Problemlösefähigkeit berücksichtigt nur unzureichend die

3 Baumert und Kunter (2006) konzeptualisieren Expert/innen in Anlehnung an wissenschaftlich fundiertes Fachwissen von Professionsinhaber/innen und beschreiben theoretisch-formales Wissen folgend als Fundament von Expertentum, subsumiert wird hierunter auch das praxisnahe Erfahrungswissen (vgl. ebd.: 505). Diesem kompetenztheoretisch fundierten Ansatz zufolge gelten diejenigen als Expert/innen, die eine spezialisierte, komplexe Aufgabe – wie das schulische Unterrichten – erfolgreich (definiert über Wissensbereiche und Kompetenzniveaus) bewältigen. Es wird davon ausgegangen, dass sich ein erfolgreiches Bewältigen graduell entwickelt. Diese Annahme mündet in Untersuchungen, Experten und Novizen in Untersuchungen voneinander zu unterscheiden („Experten-Novizen-Paradigma“). Dabei werden bestimmte, für das Berufsfeld repräsentative, Aufgaben Expert/innen als auch Anfänger/innen gestellt und Unterschiede beim Problemlösen zwischen beiden Gruppen systematisch untersucht. Hauptanliegen dieses Vergleichs ist das Herausarbeiten von Unterschieden zwischen Expert/innen und Nicht-Expert/innen (vgl. Krauss 2011: 175).

Situertheit. Eine „grundlegende Kreativität professionalisierten Handelns [...] als Antwort auf gegebene Strukturen“ (ebd.: 109) wird nicht ausreichend thematisiert.

Zusammen mit der Annahme zur Erlernbarkeit von professionellen Handlungskompetenzen wird eine Steigerbarkeit von Reflexionsvermögen über die „Abfolge von Entwicklungsstufen konzipiert, die qualitativ unterscheidbare Grade der Kompetenz repräsentieren“ (Baumert & Kunter 2006: 506). Der Zusammenhang zwischen Wissen und Können wird, den bisherigen Ausführungen folgend, als reflexiv vermitteltes Verhältnis zur Weiterentwicklung konzeptualisiert. Übertragen auf den eigenen Forschungsgegenstand bedeutet dies, dass Professionalisierung als individueller Entwicklungsprozess vordefinierten Kompetenz- und Wissensdimensionen unterliegend gedacht wird, der aber die „Unbestimmtheit und Unsicherheit professionellen Handelns“ mitdenkt, die situative Berücksichtigung des Einzelfalls in reflexiver Auseinandersetzung betont und auf die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen abzielt (ebd.: 476). Im Hinblick auf Lehrerbildung erscheinen die Annahmen eine Auseinandersetzung mit Handlungspraxis zu begünstigen, die hinsichtlich deutungsöffener Situationen Schließungen befördert und bestrebt ist, Sicherheiten im Umgang mit berufspraktischen Entscheidungssituationen zu erzeugen.

2.2.2 Der strukturtheoretische Bestimmungsansatz zu Lehrerprofessionalität

Der strukturtheoretische Ansatz zur Bestimmung von Lehrerprofessionalität basiert auf Überlegungen zur grundsätzlichen Handlungsstruktur und den „damit verbundenen Anforderungen an pädagogisch-schulisches Handeln“ (Helsper 2016: 103).

Richtungsweisend erscheinen die Arbeiten von Ulrich Oevermann. Dieser konzeptualisiert die Handlungspraxis von Lehrpersonen als krisenhaft, insofern berufsbezogene Routinen in die Krise geraten können. Eingelebte Handlungsweisen werden fragwürdig und Lehrpersonen müssen situativ einen Umgang mit Krisen finden. Oevermann nimmt an, dass Krisenhaftigkeit, als ein Treffen von Entscheidungen, den Normalfall der Handlungspraxis abbildet (vgl. Oevermann 2002: 51), dabei aber nicht als Bedrohung angesehen wird, sondern umgekehrt „als Möglichkeitsraum für die Entfaltung des Subjektes“ (Dietrich 2014: 133). Daraus ergibt sich, dass an jeder Stelle der Handlungspraxis die Möglichkeit besteht, auch anders zu handeln. In Bezug „auf Routinen bedeuten Krisen deren Scheitern und damit ein manifestes Wieder-Öffnen der Zukunft“ (Oevermann 1996: 75). Durch das Scheitern eröffnet sich ein Möglichkeitsraum, der nach Entscheidungen verlangt. Insofern die Krisenbearbeitung erfolgreich ist, kann die gewählte Handlungsoption zu einer Routine werden, die zukünftige Entscheidungen vorstrukturiert. Damit erscheint dem Lehrerhandeln ein fortwährender Möglichkeitsraum immanent, der als „ungeklärte Offenheit einer Entscheidungssituation im Hier und Jetzt“ (Oevermann 2001: 209) sowie als „die nach einer Schließung rufende Öffnung der Zukunft“ (Oevermann 1996: 75) definiert wird. Krisen gelten damit als der Handlungspraxis immanente Entscheidungsmomente, die aus dem Versagen von Routinen entstehen.

Werner Helsper verweist auf die Nicht-Standardisierbarkeit des pädagogischen Handelns und benennt dies als „Kernelement des Lehrerhandelns“ (Helsper 2001: 10). Er deutet die Verfasstheit der Handlungspraxis aus, indem er Ungewissheit als konstitutives Element benennt. Es bedürfe einer Annahme der Krisen, die der Handlungspraxis innewohnen, um eine reflexive Auseinandersetzung mit der Berufspraxis herbeizuführen (vgl. ebd.: 11).

In den Mittelpunkt der Oevermannschen Theorie zum professionalisierten Lehrerhandeln wird die Vermittlung von wissenschaftlich fundiertem Wissen sowie hermeneutischem Fallverstehen

gerückt. Dafür benötigen Professionelle gegenüber der eigenen Handlungspraxis eine reflexiv-wissenschaftliche Haltung (vgl. Oevermann 1996: 88 ff.), damit sie als Professionsangehörige ihr vorhandenes Wissen an die individuellen Krisen ihres jeweiligen Gegenübers, im Lehrerberuf die der Schüler/innen, anlegen können. Lehrpersonen sind gefordert, diese Krisen stellvertretend zu bearbeiten sowie auch auszulösen, um Lern- und Bildungsprozesse zu ermöglichen. Die dafür notwendige Distanzeinnahme der Schulpraxis gegenüber ermöglicht, zu einer kritischen Befragung der Handlungspraxis beizutragen (vgl. Helsper 2001: 12). Um das wissenschaftlich fundierte Wissen fallbezogen anzuwenden, ist eine Rekonstruktion der bestehenden Krise erforderlich (vgl. Oevermann 2013: 121). Anschließend gelingt die zu erbringende Vermittlung zwischen vorhandenen Wissensbeständen und vorliegendem Fall nicht allein durch eine Subsumtion der Problematik unter Klassifikationsbegriffe und standardisierte Rezepte (vgl. Oevermann 1996: 122), sondern bedarf einer „konkreten Rekonstruktion der Bedeutung dieses Falles“ (Helsper 2001: 14). Daraus resultiert, dass rekonstruktives Fallverstehen ein notwendiger Bestandteil von Professionalität ist, da nur mittels reflexiver Vermittlung zu klären ist, welche Form des professionellen Handelns in einer konkreten Situation angemessen ist. Die Anwendung von wissenschaftlich fundiertem Wissen orientiert sich damit am Einzelfall und entzieht sich so einer standardisierten Wissensverwendung (vgl. Helsper 2016: 107 f.). Um die sich daraus ergebende Ungewissheit zu bewältigen, bedarf es offener und kollegialer Reflexionen zur Balancierung des Spannungsfeldes von situations- und kontextsensitivem Fallverstehen einerseits und der Notwendigkeit eines klassifizierenden Zugangs über subsumtionslogische Schließungen andererseits.

Lehrerprofessionalität zeigt sich somit (1) anhand rekonstruktiven Fallverstehens, welches im Zuge von Professionalisierungsprozessen in reflexiver Relationierung zu wissenschaftlichem Wissen ausgebildet und anhand von kollegialer Kooperation realisiert werden kann (vgl. ebd.: 108).

Lehrerprofessionalität wird zudem anhand (2) eines reflexiven Umgangs mit antinomischen Spannungsmomenten der Handlungspraxis gekennzeichnet, die im Rahmen von Professionalisierungsprozessen diskursiver Zugänge zur Auseinandersetzung bedürfen. Professionalität offenbart sich demnach anhand eines reflexiven Umgangs mit den dem Lehrerhandeln zugrundeliegenden Widersprüchen, die sich aus sich widersprechenden Handlungsanforderungen ergeben (vgl. Terhart 2011: 206; Helsper 2002: 75). Solche sich widersprechenden Handlungsanforderungen bezeichnet Helsper als Antinomien und definiert sie als „Kontradiktion eines Satzes in sich oder zweier Sätze zueinander“ (Helsper 2004: 61), wobei beide Bestandteile einen Anspruch auf Gültigkeit erheben. Helsper unterscheidet in neueren Veröffentlichungen elf Antinomien, die einerseits für sich stehen, sich andererseits aber auch überschneiden, sodass Lehrpersonen in alltäglichen berufspraktischen Situationen gleichzeitig mit mehreren antinomischen Handlungsanforderungen konfrontiert sein können (vgl. ebd.: 31 f.). Angesichts dieses Anspruchs an professionelles Lehrerhandeln erhält die Fähigkeit zur Reflexion besonderen Nachdruck, da die gleichzeitig Geltung beanspruchenden Gegensätze einer reflexiven Erschließung bedürfen (vgl. Helsper 2000a: 158).

Zusammenführend wird Lehrerprofessionalität im strukturtheoretischen Bestimmungsansatz als professionelles Handeln konzipiert, bei dem handlungsrahmende Bedingungen wie Schule und Arbeitsbündnis zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen zu berücksichtigen sind. Eine Bestimmung professionellen Handelns ist so nur als Rekonstruktion der Handlungsstruktur zwischen diesen Personengruppen zu fassen. Zudem ist eine Einübung in professionelle Handlungslogiken notwendig, um professionelles Handeln zu ermöglichen. Dazu zählen der

Umgang mit Krisen sowie Fallorientierung. Auch bedarf es wissenschaftlich abgesicherter Wissensbestände (vgl. Schrittmesser 2011: 98).

Im Hinblick auf die eigene Forschungsarbeit ist zu berücksichtigen, dass Professionalisierung als ein Prozess erscheint, der einen reflexiven Umgang mit existierenden Ungewissheiten, Spannungen und der Krisenhaftigkeit der Handlungspraxis auf Basis erfolgsoffener Handlungsergebnisse und komplexer Handlungsanforderungen anstrebt. Rekonstruktives Fallverstehen wird dabei als Element zum Verständnis von zentralen pädagogischen Handlungsproblematiken akzentuiert. Lehrerprofessionalität verlangt im strukturtheoretischen Ansatz eine professionelle Arbeit am Fall und erfordert eine reflexive Rückwendung auf die Berufspraxis unter Bezugnahme auf wissenschaftliches Wissen, um anschließend als „zentraler Motor für die *Weiter(!)-Entwicklung professioneller Fähigkeiten*“ zu fungieren. „Insofern beinhaltet dieses Professionalitätskonzept ein ‚*reflexives Steigerungsmoment*‘ (Terhart 2011: 207, eigene Hervorhebung), woraus sich Konsequenzen für die Lehrerbildung ergeben. Lehrerbildung sollte folgerichtig eine reflexive Rückwendung auf Handlungspraxis anhand von Fällen ermöglichen, um zu einem Annehmen von konstitutiver Ungewissheit und Krisenhaftigkeit beizutragen und standardisierten Lösungen vorzubeugen.

2.2.3 Der EPIK⁴-Domänenansatz als Erweiterung zur Bestimmung von Lehrerprofessionalität

Im Folgenden wird die Perspektive auf Professionalität im Lehrerberuf erweitert, indem grundlegende Annahmen der kompetenz- und strukturtheoretischen Bestimmungsansätze auf Basis des EPIK-Domänenansatzes zur Bestimmung von Lehrerprofessionalität zusammengeführt werden. Dafür erfolgt zunächst eine Erläuterung der Grundlagen des EPIK-Domänenansatzes, bevor zentrale Aspekte von Lehrerprofessionalität eingeführt werden, um die Bedeutung von Reflexion vor dem Hintergrund der Domänen zu verdeutlichen.

Der EPIK-Domänenansatz geht auf eine Expertenkommission zurück, die Professionalität in ihrer Dialektik zwischen Subjekt- und Systemperspektive bestimmen möchte (vgl. Paseka et al. 2011: 131). Diese Auffassung lässt sich mit den bisherigen Ausführungen insofern verbinden, als dass im kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz vor allem die individuellen Fähigkeiten als vom Subjekt zu erbringende Leistung betrachtet werden, während im strukturtheoretischen Ansatz die strukturelle Verfasstheit der pädagogischen Praxis, inklusive der ihr innewohnenden und spannungserzeugenden Strukturen, in den Fokus gerückt werden. Beide Perspektiven werden im EPIK-Domänenansatz dialektisch verbunden (vgl. Schrittmesser 2011: 110) und als Grundlage für die fünf sogenannten Domänen der Lehrerprofessionalität genutzt. Ziel ist eine Integration der beiden Perspektiven in einem Modell. Die Domänen vereinen „Struktur und Handlung in einem Prozess der Wechselwirkung“ (Paseka et al. 2011: 24).

Professionelles Handeln ist durch zwei Logiken gekennzeichnet, die jeweils unterschiedliche Anforderungen an das Lehrerhandeln beschreiben. Die „Professionslogik“ verlangt eine Orientierung am Fall, die „Organisationlogik“ verlangt eine Berücksichtigung der Organisation, insofern als professionelles Handeln durch die Organisationsstrukturen von und an Schule bedingt erscheint (vgl. ebd.: 20 ff.). Die widersprüchlichen Anforderungen der beiden Strukturlogiken führen zu divergierenden Erfordernissen an das Lehrerhandeln. Dies kann sich in möglichen Spannungen niederschlagen. Strukturen sind jedoch nicht als unveränderlich anzusehen, sondern als gestaltbar (vgl. ebd.: 24). Professionelles Handeln lässt sich demnach durch individuelle Kompetenzen von Subjekten im Möglichkeitsraum der sie umgebenden Strukturen realisieren,

4 Das Akronym EPIK steht für „Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext“.

denn professionelles Handeln von Lehrpersonen manifestiert sich erst im Organisationsraum von Schule. Diese Ausführungen berücksichtigend, werden professionelle Kompetenzen im EPIK-Domänenansatz zur Domäne, d. h. zum Kompetenzfeld, erweitert (vgl. ebd.: 20). Damit wird bei diesem Ansatz über die bisherigen Grenzen zur Bestimmung von Lehrerprofessionalität hinausgedacht und ehemals nicht zusammengedachte Logiken miteinander verbunden. Über die Erläuterungen zu den einzelnen Domänen offenbart sich anschließend eine bedeutende Überschneidung zu bereits eingeführten Ansätzen zur Professionalität von Lehrpersonen, insofern als Reflexion durch die Domäne der Reflexions- und Diskursfähigkeit Eingang in das Modell findet. Damit wird in diesem Ansatz der Begriff der Reflexionsfähigkeit verwendet, ein Charakteristikum, da beim struktur- wie auch beim kompetenztheoretischen Ansatz der Begriff Reflexion Anwendung findet. Als weitere Kompetenzfelder zur Bestimmung von Professionalität gelten Professionsbewusstsein, Kooperation und Kollegialität, Differenzfähigkeit und Personal Mastery. Trotz genereller Gleichrangigkeit der Domänen, zumal ein vereintes Wirken und eine gegenseitige Bezugnahme angenommen wird (vgl. ebd.: 26), erhält die Domäne der Reflexions- und Diskursfähigkeit besondere Aufmerksamkeit, da sie „als ein Kern pädagogischer Professionalität gilt“ (Schrittesser 2011: 117). Dabei bedarf es, in weitgehender Übereinstimmung mit bereits erläuterten Ansätzen zur Bestimmung von Lehrerprofessionalität, eines spezifischen Wissens über unterschiedliche Perspektiven auf Unterricht, welches auf wissenschaftlichem Wissen und eigener Erfahrung basiert (vgl. Paseka et al. 2011: 27 f.). Mit Reflexionsfähigkeit wird die Fähigkeit beschrieben, „Situationen methodisch abgesichert zu erfassen und [...] unter Heranziehen von Theoriewissen analysieren zu können“ (Schrittesser 2011: 110). Damit wird, in Kongruenz zum strukturtheoretischen und in eingeschränkter Übereinstimmung zum kompetenztheoretischen Professionalitätsansatz, die Fallorientierung hervorgehoben. Kennzeichnend ist, dass Lehrpersonen dabei nicht schematisch vorgehen, sondern die Singularität eines Falls erfassen und ihr Handeln fallbezogen abstimmen (vgl. ebd.: 111).

Damit erweist sich Reflexionsfähigkeit, durch Berücksichtigung von Erfahrungen und subsumtiv und rekonstruktiv auf den Fall anzuwendenden Wissensbeständen, als bedeutsame Fähigkeit hinsichtlich Lehrerprofessionalität. Dies spiegelt sich auch in den Annahmen zu Professionalisierungsprozessen wider, die u. a. „durch Wissenserwerb, professionellen Austausch und Reflexion der eigenen Praxis“ (Schratz 2011: 91) gekennzeichnet sind. Die in Lehrerbildung eingebettete Professionalisierungsprozesse sind dabei nicht nur auf das Einwirken auf Lernprozesse bei Schüler/innen hin ausgerichtet, sondern berücksichtigen überdies das Schulsystem, indem sich (angehende) Lehrpersonen positionieren und behaupten müssen (vgl. ebd.: 91). Damit wird auch in diesem Ansatz Professionalisierung als ein Prozess verstanden, der die Entwicklung von individuellen Kompetenzen betont und Reflexionsfähigkeit als wesentlichen Faktor von Professionalität akzentuiert, dabei aber die Eingebundenheit in Strukturen als konstitutives Element mitdenkt. Damit wird eine Organisationsbewusstheit berücksichtigt, die in Momenten der Reflexion den Blick auch auf organisationale Strukturen lenkt.

2.3 Reflexion als Vermittlungsverhältnis

In allen drei Ansätzen lässt sich Reflexion bzw. Reflexionsfähigkeit als Kern erkennen. Dabei zeigen sich Überschneidungen sowie Differenzen, die folgend in einer Tabelle zusammengefasst sind, um zentrale Elemente abzubilden.

Tab. 1: Vergleich über Ansätze zur Bestimmung von Lehrerprofessionalität

| | Kompetenztheoretischer Professionsansatz | Strukturtheoretischer Professionsansatz | EPIK-Domänenansatz |
|---|---|--|---|
| Kernelement des Ansatzes | Entwicklung subjektiver Problemlösefähigkeiten zur Bewältigung berufspraktischer Situationen unterschiedlicher Komplexität (Bestimmung professioneller Handlungskompetenzen) (vgl. Baumert & Kunter 2006) | Berufspraxis von struktureller Ungewissheit und Antinomien geprägt, die fallbezogener Rekonstruktion zur Bestimmung eines Umgangs bedürfen (vgl. Oevermann 1996; Helsper 2000a; 2002) | Bestimmung divergierender Strukturlogiken (Professions- und Organisationslogik), die das Lehrerhandeln kennzeichnen (vgl. Paseka et al. 2011) |
| Verhältnis von Professionalität und Organisation | <i>übereinstimmendes Verhältnis</i> Professionalität fällt mit der Erfüllung der Organisationsgestalt in eins (vgl. Baumert & Kunter 2006) | <i>Spannungsverhältnis</i> Pädagogische Professionalität als kritisches und eigenes Profil gegenüber der Organisation Schule (vgl. Helsper 2007) | <i>vermitteltes Verhältnis</i> Professionalität bestehend aus Subjekt- und aus Systemperspektive in konstitutiver Verbindung (vgl. Paseka et al. 2011) |
| Wissensanwendung | Subsumtion | Subsumtion und Rekonstruktion | Subsumtion und Rekonstruktion |
| Fallarbeit | subsumtionslogische („best practice“) Fallarbeit | Rekonstruktive Fallarbeit | Rekonstruktive Fallarbeit |
| Professionalisierung | Individueller Entwicklungsprozess, an vordefiniertem Kompetenz- und Wissenskorridor ausgerichtet situative Berücksichtigung des Einzelfalls in reflexiver Aufarbeitung zum Aufbau von Erfahrungswissen | Reflexiver Umgang mit existierenden Ungewissheiten und Spannungen der Berufspraxis auf Basis erfolgsoffener Handlungsergebnisse und komplexer Handlungsanforderungen rekonstruktives Fallverstehen als Element zum Verständnis struktureller pädagogischer Handlungsproblematiken | Gekennzeichnet durch Wissenserwerb, professionellen Austausch und Reflexion der eigenen Praxis unter Berücksichtigung von Professions- und Organisationslogik Fallorientierung |

Die tabellarische Übersicht ermöglicht eine verbesserte Vergleichbarkeit der Ansätze zur Lehrerprofessionalität und thematisiert dabei zentrale Merkmale der jeweiligen Bestimmungsansätze. Zudem bietet sie die Grundlage für eine Fokussierung auf Reflexion. Auf Basis der Erläuterungen zum herausgearbeiteten Verhältnis von Professionalität und Organisation, der Wissensanwendung, der Fallarbeit sowie der Professionalisierung kann Reflexion(sfähigkeit) als Element von Lehrerprofessionalität bestimmt werden, insofern als Reflexion konsistent als *Vermittlungsverhältnis* gefasst wird. Der Begriff des Vermittlungsverhältnisses wird genutzt, um Verknüpfungen qua Reflexion zu umschreiben. Dabei dient der Begriff dazu, trotz bestehender Unterschiede das Gemeinsame zu betonen, das in der Herstellung von vermittelten Verhältnis-

sen besteht. Denn trotz differierender Ansatzpunkte zur Konzeption von Lehrerprofessionalität sind die Unterschiede hinsichtlich des Stellenwerts von Reflexion lediglich partiell.

Im Anschluss an den kompetenztheoretischen Ansatz können Reflexionen im Kontext von Lehrerbildungsprozessen zu einem vermittelten Verhältnis zwischen Wissensformen beitragen, genauer zu einer Integration von erfahrungsbasiertem und vorhandenem theoretisch-formalen Wissen, das sich am Fall vollzieht. Im strukturtheoretischen Ansatz wird Reflexion zweifach als bedeutsames Element zur Vermittlung benannt. Im Rahmen von Lehrerbildungsprozessen sind reflexive Vermittlungen zwischen wissenschaftlichen Wissensbeständen und Einzelfällen zu leisten sowie die dem Lehrerhandeln zugrundeliegenden Antinomien auszuloten. Damit wird Reflexion in diesem Ansatz besondere Aufmerksamkeit zuteil. An diese Bestimmung von reflexivem Vermittlungsverhältnis lassen sich Inhalte des EPIK-Domänenansatzes anschließen, da sich anhand eines Falls Subjekt- und Systemebene verschränken und durch Bezugnahmen auf vorhandenes Theoriewissen reflexiv verbinden lassen. Über die Arbeit am Fall kann zudem eine reflexive Vermittlungsleistung zwischen Professions- und Organisationslogik angebahnt werden. Folglich erscheint Reflexion als Begriff, der unterschiedliche Bezugspunkte des Lehrerhandelns in vermittelte Verhältnisse zu überführen vermag. In der folgenden Tabelle sind die jeweiligen Vermittlungsverhältnisse der verschiedenen professionstheoretischen Bestimmungsansätze dargestellt.

Tab. 2: Zentrale Vermittlungsverhältnisse bei Ansätzen zur Lehrerprofessionalität

| | Kompetenztheoretischer Professionsansatz | Strukturtheoretischer Professionsansatz | EPIK-Domänenansatz |
|---|--|---|---|
| Reflexion vermittelt zwischen... | erfahrungsbasiertem und theoretisch-formalem Wissen (vgl. Baumert & Kunter 2006) | wissenschaftlichen Wissensbeständen und rekonstruktivem Fallverstehen (vgl. Oevermann 1996) | Theoriewissen und Praxissituationen (vgl. Schrittmesser 2011) |
| | | Antinomien des Lehrerhandelns (vgl. Helsper 2000a & 2002) | Organisations- und Professionslogik (vgl. Paseka et al. 2011) |

Zusammenfassend wird Reflexion in den professionstheoretischen Ansätzen zwar unterschiedlich akzentuiert, einheitlich jedoch an Vermittlungsverhältnisse gebunden. Dies hebt in spezifischer Weise auch Sabine Reh hervor, indem sie ausführt, dass „trotz unterschiedlich begründeter Konzeptionen von professionellem Handeln – professionelles Handeln als Vermitteln von Widersprüchen oder als Handeln unter Unsicherheit und Nichtwissen – in der Fachdebatte mit der Steigerungsformel ‚Professionalität durch Reflexivität‘ eine vergleichsweise große Einigkeit hergestellt erscheint“ (ebd. 2004: 363). Danach gilt „Reflexivität“, bisher konzeptualisiert als assoziiertes Vermittlungsverhältnis, als bedeutsame Komponente von Lehrerprofessionalität (vgl. Denner & Gesenhues 2013: 59). Infolgedessen verbindet sich eine Steigerung von Professionalität mit einer Zunahme an „Reflexivität“ (vgl. Berndt & Häcker 2017: 241). Dadurch sind Anschlüsse an den Prozess der Professionalisierung herzustellen. Denn Professionalisierungsprozesse, eingeführt als Steigerungs- bzw. Entwicklungsphase, sind mit der „Steigerungsformel ‚Professionalität durch Reflexivität‘“ (Reh 2004: 363) in Zusammenhang zu bringen. Im Zuge der Professionalisierung wird Reflexion dadurch zur zentralen Komponente.

Die professionstheoretische Bedeutung von Reflexion, die im Zuge von Professionalisierungsprozessen Ausgestaltung erfahren kann, macht Reflexion zum geeigneten Untersuchungsgegenstand für diese Forschungsarbeit. Denn im Mittelpunkt des Forschungsvorhabens steht die Untersuchung eines universitären Lehr- und Lernformats zur Professionalisierung Lehramtsstudierender. Die Fokussierung auf Reflexion lässt sich durch die professionstheoretischen Bestimmungen fundiert begründen.

Abschließend bleiben nach der Darstellung verschiedener Konzeptionen zur Lehrerprofessionalität und der anschließenden Extraktion von Reflexion als konsensfähigem Element offene Fragen, die sich auf Grundlage der bisherigen Ausführungen ergeben. Ungeklärt ist, wie Reflexion theoriebasiert zu fundieren ist. Damit verbunden sind Fragen nach Anlässen und Veranlassungen von Reflexion. Die konzeptionelle Auseinandersetzung sollte Ansätze zur Fassung und Beschreibung von Reflexion abbilden, um dieses Element von Lehrerprofessionalität greifbarer und damit handhabbarer zu machen, sodass ein sinnhafter Einsatz von Reflexion im Rahmen von Professionalisierungsprozessen ermöglicht wird.

Im Zusammenhang mit (Lehrer)Professionalität und Professionalisierung wird die Fähigkeit zur Reflexion betont. Gleichzeitig ist im Lehramtsstudium, als Phase der Professionalisierung, auf berufsfeldbezogene Herausforderungen wie Inklusion vorzubereiten. Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Professionalisierung Lehramtsstudierender über eine Anregung von Reflexionen zu inklusiver Unterrichtspraxis. Hierfür wurde ein Lehr- und Lernformat entwickelt, in dem sich Lehramtsstudierende forschend mit fremden Fällen aus der inklusiven Unterrichtspraxis auseinandersetzen, da sowohl Fallarbeit als auch Forschendes Lernen als Ansatzpunkte zur Anregung von Reflexionen gelten. Zur empirischen Untersuchung werden Textfallvignetten im Prä-Post-Design eingesetzt, um Erkenntnisse über die Veränderungen bzw. Entwicklungen in den Reflexionen der Lehramtsstudierenden zu gewinnen. Durch Anwendung inhaltsanalytischer Verfahren zeigt sich, wie sich die schriftlich fixierten Reflexionen zur eingesetzten Textfallvignette von einem theorieorientierten Durchdringungsmodus zu einem praxisorientierten Handlungsmodus verändern und welche Reflexionstypen bei Gruppen von Lehramtsstudierenden erkennbar werden.



Die Autorin

Katharina Kuckuck, Jahrgang 1989, hat nach dem Abschluss eines sozialwissenschaftlichen Studiums Lehramt an Gymnasien studiert. Von 2016 bis einschließlich 2018 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ProfaLe an der Universität Hamburg. Seit 2019 arbeitet die Autorin an weiterführenden Schulen in Hamburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, Schulentwicklungsforschung sowie Reflexion und Inklusion.

