

Mit der Reflexionskompetenz sind nicht selten hohe, wenn auch divergierende Erwartungen verknüpft. Dies überrascht nur wenig vor dem Hintergrund, dass sowohl der Begriff der Reflexion als auch der Begriff der Kompetenz im Licht ihrer zahlreichen Definitionen schillern. Dennoch wird in der heutigen Arbeitswelt die Fähigkeit zur Reflexion auf allen Ebenen der Beschäftigung gefordert. Wirft man jedoch einen Blick in den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) tun sich Widersprüche auf. Denn hier wird die Reflexionskompetenz eher in den höheren Bildungsniveaus verortet. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Rolle die Reflexionskompetenz in der beruflichen Bildung spielt.

Diese Arbeit versucht, mithilfe eines zweistufigen Untersuchungsdesigns zum einen das Konstrukt der Reflexionskompetenz näher zu untersuchen und zum anderen die Frage nach der Relevanz der Reflexionskompetenz für die berufliche Bildung zu beantworten. Hierfür wird eine diskursanalytische Perspektive eingenommen. Dementsprechend ist es das Ziel, konkurrierende Deutungsperspektiven um das Konstrukt der Reflexionskompetenz zu erschließen und Rückschlüsse auf deren gesellschaftliche Auswirkung zu ziehen. Methodisch umgesetzt wird die Diskursanalyse mittels der systematischer Literaturrecherche sowie der qualitativen Inhaltsanalyse.

Die Ergebnisse der Analyse weisen darauf hin, dass der Reflexionskompetenz in der beruflichen Bildung eine geringere Relevanz zugeschrieben wird, als in der akademischen Bildung, wobei hier insbesondere die Lehrkräftebildung hervorzuheben ist. Im Vergleich zum Gesamtdiskurs befasst sich der Diskurs der beruflichen Bildung eher oberflächlich mit dem Konstrukt. Zwar taucht es in Form eines Schlagwortes auf, eine tiefgehende Beschäftigung lässt der Diskurs jedoch vermissen.

Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Leonie Zeitz

Reflexionskompetenz in der beruflichen Bildung

Leonie Zeitz
Reflexionskompetenz in der beruflichen Bildung

Vol. 9

Vol. 9

Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Volume 9

In den „Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ werden wissenschaftliche Untersuchungen aus dem Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Osnabrück veröffentlicht. Hierunter fallen herausragende studentische Abschlussarbeiten (Bachelor- und Masterarbeiten), Forschungsberichte, Working Papers oder weitere wissenschaftliche Beiträge. Das Ziel der Schriftenreihe liegt in der zeitnahen und leicht zugänglichen Publikation relevanter Forschungsergebnisse im Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Weitere Bände in der Reihe https://www.bwp.uni-osnabrueck.de/forschung/reihen_herausgeben/osnabruecker_schriften_zur_berufs_und_wirtschaftspaedagogik.html



Thomas Bals ist Professor für Berufspädagogik an der Universität Osnabrück und seit 2021 Herausgeber der Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik



Dr. Janika Grunau ist Vertretungsprofessorin für Berufspädagogik an der Universität Osnabrück und seit 2021 Herausgeberin der Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik



Silke Lange ist Juniorprofessorin für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Osnabrück und seit 2020 Herausgeberin der Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik



Dietmar Frommberger ist Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Osnabrück und seit 2020 Herausgeber der Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Leonie Zeitz

Reflexionskompetenz in der beruflichen Bildung



Leonie Zeitz, M.Ed.

leoullrich@uos.de

Diese Arbeit wurde 2022 an der Universität Osnabrück als Masterarbeit im Studiengang *Lehramt an berufsbildenden Schulen* eingereicht.

CC-BY-SA

2023 Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Osnabrück

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliographie.

Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.de> abrufbar

ISSN: 2627-9282

Vorwort

Das Reflektieren ist auf das tiefere Verständnis von Zusammenhängen und die Verbesserung des Handelns gerichtet. Die Reflexionsfähigkeit ist kognitiv sehr anspruchsvoll und setzt eine intensive Auseinandersetzung mit Wissensbeständen und Handlungen voraus. Sie ist ein wichtiger Bestandteil der Entscheidungs- und Gestaltungsfähigkeit. Lern- und Bildungsprozesse, die auf den Ausbau der Reflexionsfähigkeit zielen, sind als höherwertig einzustufen. Sie sind Bestandteil weiterführender Bildungsabschlüsse. Reflexionsfähigkeit ist eine zentrale Kategorie der allgemeinen und hochschulischen Bildung. Ihre Entwicklung setzt Lernprozesse voraus, in denen die Lernenden Zeit für eine selbständige und interaktive Auseinandersetzung mit Lerngegenständen haben.

In der beruflichen Bildung spielt die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit bislang jedoch eine untergeordnete Rolle, zumindest im Diskurs über die berufliche Bildung sowie in der Frage der Normierung der beruflichen Bildung über die Ordnungsmittel. Die vorliegende Arbeit zeigt auf, wie gering die Bedeutung dieses zentralen Bildungsbestandteils in der beruflichen Bildung ist.

Dieser Nachweis stellt ein Erkenntnis dar, die uns die Augen über den Wert der beruflichen Bildung öffnen sollte, den wir ihr beimessen. Und dieser Nachweis sollte ein Auftrag für die Berufsbildungsforschung und für die Berufsbildungspolitik sein, dieses Thema aufzugreifen und in die Berufsbildung zu bringen.

Dietmar Frommberger, Osnabrück im August 2023

Für das Herausgeberteam

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	II
Tabellenverzeichnis.....	IV
Einleitung	1
1.1 Vorstellung der Thematik, Relevanzdarstellung Ziel der Arbeit.....	1
1.2 Präzisierung der Forschungsfrage und methodisches Vorgehen	4
Tabelle 1: Präzisierung des Vorgehens anhand der Forschungsfragen	6
1.3 Aufbau der Arbeit	7
Forschungsdesign	9
2.1 Vorüberlegungen	9
Tabelle 2: Scoping zur Thematik der Reflexionskompetenz in der beruflichen Bildung	11
2.2 Vorstellung der Diskursanalyse	13

Abbildung 1: Diskursebenen nach Jäger (Jäger 2015:84)	18
2.3 Vorgehen in dieser Arbeit	18
Abbildung 2: Grafische Darstellung des Forschungsprozesses, eigene Darstellung	21
2.4 Theoretische Grundlagen	21
Tabelle 3: Festlegung des methodischen Vorgehens in der Diskursanalyse, eigene Darstellung.....	26
Kompetenz und Reflexion.....	29
3.1 Kompetenz	29
3.1.1 Der Kompetenzdiskurs nach Truschkat	30
3.1.2 Die Definition des Kompetenzbegriffs	35
Abbildung 3: Kompetenzmatrix mit den Facetten der "beruflichen Handlungskompetenz" (Euler 2020: 210)	39
3.1.3 Kompetenzmodellierung.....	44
Abbildung 4: Pfitzners Regelkreis im Kompetenzparadigma (Pfitzner 2018: 20)	45
3.2 Reflexion.....	50
Abbildung 5: Reflexionsmodi nach Fraefel ausgehend von Deweys problemlösender Reflexion (Fraefel 2017: 69)	65

Abbildung 6: Der Prozess des reflexiven Erfahrungslernens, eigene Darstellung.....	67
3.3 Zwischenfazit: Reflexion und Kompetenz	73
Der Diskurs der Reflexionskompetenz.....	76
Tabelle 4: Forschungsfragen der Stufe I....	76
4.1 Methodische Einleitung.....	77
Abbildung 7: Ablauf der Literaturrecherche der Stufe I, eigene Darstellung.....	77
Abbildung 8: Inklusions- und Exklusionskriterien der Stufe I, eigene Darstellung.....	79
4.2 Struktureanalyse.....	80
Abbildung 9: Diachrone Verteilung der Dokumente im Untersuchungskorpus der Stufe I, eigene.....	81
Abbildung 10: Zielgruppen der zu entwickelnden Reflexionskompetenz, eigene Darstellung.....	84
Abbildung 11: Art der Beschäftigung mit dem Konstrukt der Reflexionskompetenz, eigene Darstellung.....	87
4.3 Feinanalyse	90
4.3.1 Auslöser und Legitimation des Diskurses	90

4.3.2 Wirkungen und Zielstellungen der Reflexionskompetenz	97
Abbildung 12: Beispiel eines Niveaumodells zur Messung der Reflexionstiefe (Ferri 2018: 14)	104
Abbildung 13: Modell der Reflexionsbreite nach Leonhard und Rihm (Leonhard/ Rihm 2011: 255).....	105
Abbildung 14: Components of ethical and reflective competencies (Euler/ Kühner 2017: 5).....	107
Abbildung 15: Contextualised Reflective Competence, (Lane/ Roberts 2022: 5)....	108
4.4 Zusammenfassende Betrachtung	113
Die Reflexionskompetenz im Diskurs der beruflichen Bildung.....	119
Tabelle 5: Forschungsfragen der Stufe II	119
5.1 Methodische Einleitung.....	120
Abbildung 16: Inklusions- und Exklusionskriterien der Stufe II, eigene Darstellung:	121
5.2 Strukturanalyse	121
Abbildung 17: Diachrone Verteilung der Dokumente im Untersuchungskorpus der Stufe II, eigene	123
Abbildung 18: Thematische Einordnung der Arbeiten, eigene Darstellung	124

Abbildung 19: Quantitative Verteilung der Berufsgruppen, eigene Darstellung.....	125
5.3 Feinanalyse	127
5.3.1 Kontextuelle Einordnung	127
5.3.2 Wirkung und Zielsetzung der Reflexionskompetenz	129
5.3.3 Definitionen und Modelle der Reflexionskompetenz	136
5.3.4 Die kritische Seite des Diskurses?..	139
5.4 Zusammenfassende Betrachtung	140
Fazit	146

Abkürzungsverzeichnis

AC	Abstract Conceptualization
AE	Active Experimentation
BASE	Bielefeld Academic Search Engine
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
CE	Concrete Experience
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
KDA	Kritische Diskursanalyse
KMK	Kultusministerkonferenz
RO	Reflective Observation
SLA	Systematische Literaturanalyse
PflBRefG	Pflegeberufereformgesetz
WDA	Wissenssoziologische Diskurs- Analyse

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Diskursebenen nach Jäger (Jäger 2015:84).....	18
Abbildung 2: Grafische Darstellung des Forschungsprozesses, eigene Darstellung.....	21
Abbildung 3: Kompetenzmatrix mit den Facetten der "beruflichen Handlungskompetenz" (Euler 2020: 210).....	39
Abbildung 4: Pfitzners Regelkreis im Kompetenzparadigma (Pfitzner 2018: 20).....	45
Abbildung 5: Reflexionsmodi nach Fraefel ausgehend von Deweys problemlösender Reflexion (Fraefel 2017: 69).....	65
Abbildung 6: Der Prozess des reflexiven Erfahrungslernens, eigene Darstellung.....	67
Abbildung 7: Ablauf der Literaturrecherche der Stufe I, eigene Darstellung.....	77
Abbildung 8: Inklusions- und Exklusionskriterien der Stufe I, eigene Darstellung.....	79
Abbildung 9: Diachrone Verteilung der Dokumente im Untersuchungskorpus der Stufe I, eigene	81
Abbildung 10: Zielgruppen der zu entwickelnden Reflexionskompetenz, eigene Darstellung.....	84

Abbildung 11: Art der Beschäftigung mit dem Konstrukt der Reflexionskompetenz, eigene Darstellung.....	87
Abbildung 12: Beispiel eines Niveaumodells zur Messung der Reflexionstiefe (Ferri 2018: 14)	104
Abbildung 13: Modell der Reflexionsbreite nach Leonhard und Rihm (Leonhard/ Rihm 2011: 255)	105
Abbildung 14: Components of ethical and reflective competencies (Euler/ Kühner 2017: 5)	107
Abbildung 15: Contextualised Reflective Competence, (Lane/ Roberts 2022: 5)	108
Abbildung 16: Inklusions- und Exklusionskriterien der Stufe II, eigene Darstellung:.....	121
Abbildung 17: Diachrone Verteilung der Dokumente im Untersuchungskorpus der Stufe II, eigene	123
Abbildung 18: Thematische Einordnung der Arbeiten, eigene Darstellung.....	124
Abbildung 19: Quantitative Verteilung der Berufsgruppen, eigene Darstellung.....	125

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Präzisierung des Vorgehens anhand der Forschungsfragen.....	6
Tabelle 2: Scoping zur Thematik der Reflexionskompetenz in der beruflichen Bildung	11
Tabelle 3: Festlegung des methodischen Vorgehens in der Diskursanalyse, eigene Darstellung.....	26
Tabelle 4: Forschungsfragen der Stufe I.....	76
Tabelle 5: Forschungsfragen der Stufe II.....	119

„In der folgenden Arbeit wird bei allen personenbezogenen Substantiven aufgrund der besseren Lesbarkeit nur die männliche Form verwendet. Die weibliche Form ist damit aber stets eingeschlossen.“

Kapitel 1

Einleitung

1.1 Vorstellung der Thematik, Relevanzdarstellung Ziel der Arbeit

Das Konstrukt des Berufs unterliegt einem ständigen Wandel, der zumeist auf sich ändernde wirtschaftliche und gesellschaftliche Qualifikations- und Qualifizierungsbedarfe zurückzuführen ist (Rosendahl/Wahle 2017: 207f.). Laut Baethge (2015) bringt die „Entwicklung zur industriebasierten, wissensintensiven Dienstleistungsbeschäftigung“ (ebd.: 291) neue „Formen interaktiver Arbeit“ (ebd.: 292) hervor. Diese erweitern bestehende Kompetenzprofile um Problemlösefähigkeit, Fähigkeiten zur Selbststeuerung, Kooperation und Kommunikation, die Bereitschaft und Fähigkeit zum lebenslangen Lernen sowie Kreativität und Reflexionsvermögen (vgl. ebd.: 291f.). Die Reflexionsfähigkeit sei hier besonders hervorgehoben. Ihr wird in verschiedensten Kontexten eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Unter anderem gilt sie als wichtiger Faktor in der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. z.B. Hoff 2003;

Zirfas 2014), dem lebenslangen oder auch dem reflexiven Lernen (vgl. z.B. Hasselhorn 2000; Häcker et al. 2008: 1f.; Hilzensauer 2008; Jenert 2008) und in der Ermöglichung von kritischem Denken (vgl. z.B. Kruse 2010: 81f.; Jahn 2013). Es bestehen jedoch Zweifel, ob diese neuen Kompetenzprofile, also auch die Fähigkeit zur Reflexion, im derzeitigen Berufsbildungssystem vermittelt werden (vgl. Baethge 2015: 292). Wirft man einen Blick in den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) erscheinen diese Zweifel nicht unbegründet. Im Kompetenzmodell des DQR wird die Fähigkeit zur Reflexion („Reflexivität“) der Personalen Kompetenz unter der Kategorie der Selbstständigkeit zugeordnet (vgl. AK DQR 2011: 3). Der Begriff der Reflexion taucht jedoch erst ab Niveaustufe 7 auf. Hier heißt es: „Für neue anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel einsetzen und hierfür Wissen eigenständig erschließen.“ (AK DQR 2011: 7) Eine Niveaustufe darunter taucht lediglich der Begriff des Reflektierens auf. Hier sollen Absolvent:innen entsprechender Bildungsgänge in der Lage sein „Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse [zu] definieren, [zu] reflektieren und [zu] bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig [zu] gestalten.“ (ebd.: 7) Dies wird bis Niveaustufe 4 darauf

reduziert „[s]ich Lern- und Arbeitsziele [zu] setzen, sie [zu] reflektieren, [zu] realisieren und [zu] verantworten.“ (ebd.: 6) In niedrigeren Niveaustufen sucht man Begriffe wie „Reflexion“ und „reflektieren“ vergeblich. Ist die Reflexion also den höheren Bildungsniveaus oder gar der akademischen Bildung vorbehalten? Vor dem Hintergrund der Entwicklung Deutschlands zu einer wissensbasierten Gesellschaft und den steigenden Anforderungen auf allen Ebenen der Beschäftigung (vgl. Baethge 2015: 293) scheint dies unwahrscheinlich. Gestützt wird diese These unter anderem dadurch, dass die Reflexion in den Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) aufgegriffen wird. Der „Bildungsauftrag der Berufsschule“ beinhaltet laut KMK die „Stärkung berufsbezogener und berufsübergreifender Handlungskompetenz“ (KMK 2021: 14), welche die Schüler „zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung“ (ebd.) befähigt. Die Entwicklung dieser Handlungskompetenz schließt laut KMK unter anderem die Förderung der Kompetenzen „zur persönlichen und strukturellen Reflexion“ (ebd.) mit ein. Es wird also ein Zusammenhang zwischen Reflexion und Handlungskompetenz hergestellt. Was genau unter Reflexion und den ihr zugrunde liegenden Kompetenz(en) verstanden wird bleibt jedoch ungewiss.

1.2 Präzisierung der Forschungsfrage und methodisches Vorgehen

Einleitend wurde die These aufgestellt, dass die Reflexionskompetenz nicht nur in der akademischen, sondern auch in der beruflichen Bildung eine Rolle spielt. Gleichzeitig wurde mit Blick in den DQR deutlich, dass die Fähigkeit zur Reflexion eher den höheren Bildungsniveaus (Niveaustufe 7 und 8) zugeordnet wird, welche den meisten beruflichen (Fortbildungs-)Abschlüssen verschlossen bleiben. Aktuell werden der Niveaustufe 7, in welcher der Begriff der Reflexion erstmalig verwendet wird, lediglich die beruflichen Abschlüsse des geprüften Berufspädagogen und Betriebswirts sowie des Strategischen Professionals (IT) zugeordnet. Demgegenüber steht die überwältigende Anzahl der akademischen Masterabschlüsse, welche alle ebenfalls der Niveaustufe 7 zugeordnet werden (vgl. BLK DQR 2022: 4). Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass ein großer Anteil der Diskussion um die Reflexionskompetenz im Bereich der akademischen Bildung stattfindet. Die Reflexionskompetenz allein im Diskurs der beruflichen Bildung zu betrachten, würde dem Konstrukt folglich nicht vollumfänglich gerecht werden. Ein Überblick über den bildungswissenschaftlichen Diskurs rund um die Reflexionskompetenz ermöglicht es zudem die Relevanz der Reflexion

bzw. der Reflexions-kompetenz in den verschiedenen Bildungsbereichen in ein Verhältnis zu setzen und einen Überblick über die verschiedenen Diskursstränge zu erhalten. Der Forschungsfrage nach der Rolle der Reflexionskompetenz in der beruflichen Bildung geht demnach die Untersuchung der Reflexionskompetenz im interdisziplinär geführten Diskurs der Bildungswissenschaften voraus. Erst auf dieser Grundlage kann dann der übergeordneten Frage nach der Rolle der Reflexionskompetenz in der beruflichen Bildung nachgegangen werden. Vor diesem Hintergrund wird in dieser Arbeit ein zweistufiges Untersuchungsverfahren gewählt. In Tabelle 1.1 werden die Stufen mithilfe der zugehörigen Forschungsfragen präzisiert. In der ersten Stufe wird das Konstrukt der Reflexionskompetenz im bildungswissenschaftlichen Diskurs untersucht. In der zweiten Stufe wird die Reflexionskompetenz im Diskurs der beruflichen Bildung verortet sowie die Ergebnisse der Analyse interpretiert und kritisch beleuchtet.

Tabelle 1: Präzisierung des Vorgehens anhand der Forschungsfragen

Stufe I: Reflexionskompetenz im bildungswissenschaftlichen Diskurs	
F 1.1	Wie wird der Diskurs um die Reflexionskompetenz legitimiert bzw. begründet?
F 1.2	Für welche Gruppen wird die Entwicklung von Reflexionskompetenz angestrebt?
F 1.3	Welche Zielsetzungen werden mit der Entwicklung der Reflexionskompetenz verfolgt, bzw. welche Wirkung wird der Reflexionskompetenz zugeschrieben?
F 1.4	Was wird unter dem Konstrukt der Reflexionskompetenz verstanden, bzw. wie wird Reflexionskompetenz modelliert?
F 1.5	Welche Relevanz wird der Reflexionskompetenz zugeschrieben?
Stufe II: Die Reflexionskompetenz im Diskurs der beruflichen Bildung	
F 2.1	Inwiefern weicht das Verständnis von Reflexion und Reflexionskompetenz vom bildungswissenschaftlichen Verständnis ab?
F 2.2	Welche Bedeutung wird der Reflexionskompetenz im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen zugeschrieben?
F 2.3	Welche Bedeutung haben die Ergebnisse im Hinblick auf die berufliche Bildung?

Ziel dieser Arbeit ist es demnach den Spezialdiskurs, um die Reflexionskompetenz in der Bildungsforschung zu ergründen. Dieser soll dann in eine Beziehung gesetzt werden zu dem spezifischeren Diskurs der beruflichen Bildung. Hierzu wird eine diskursanalytische Forschungsperspektive eingenommen. Das bedeutet, dass in dieser Arbeit Wissen als Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse angesehen wird. Es geht also weniger darum festzustellen, was genau die Reflexionskompetenz „wirklich ist“, als vielmehr darum die dem Konstrukt zugrundeliegenden konkurrierenden Deutungsperspektiven

zu erschließen und Rückschlüsse auf deren gesellschaftliche Wirkung zu ziehen. Methodisch umgesetzt wird die Diskursanalyse zum einen mittels systematischer Literaturrecherchen sowie der qualitativen Inhaltsanalyse.

1.3 Aufbau der Arbeit

In Kapitel 2 wird das für diese Masterarbeit entwickelte Forschungsdesign vorgestellt. Dabei wird zunächst auf die den methodologischen sowie methodischen Entscheidungen vorangegangene Überlegungen eingegangen. Darauffolgend wird das Forschungsprogramm der Diskursanalyse vorgestellt und deren wichtigsten Grundlagen erläutert. Schließlich wird das Vorgehen dieser Arbeit genauer spezifiziert. Das dritte Kapitel erarbeitet die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit, indem zum einen der Kompetenzbegriff als auch der Reflexionsbegriff beleuchtet werden. Hierbei wird ein besonderer Wert daraufgelegt, den Facettenreichtum der beiden Konstrukte offenzulegen sowie deren Beziehung zueinander zu ergründen. Im vierten Kapitel wird der Reflexionskompetenz-diskurs im bildungswissenschaftlichen Kontext mittels einer systematischen Recherche erfasst und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht. Am Ende des Kapitels wird der Diskurs interpretiert und Schlussfolgerungen bezogen auf die Reflexionskompe-

tenz im berufsbildungswissenschaftlichen Diskurs gezogen. Im darauffolgenden Kapitel wird der Reflexionskompetenzdiskurs schließlich im Diskurs der beruflichen Bildung verortet und auf die Machtwirkung des Diskurses geschlossen.

Kapitel 2

Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird das dieser Arbeit zugrunde gelegte Forschungsdesign vorgestellt. Zunächst wird auf die der Wahl von Methodologie und Methodik vorangegangenen Überlegungen eingegangen. Im Anschluss wird das Forschungsprogramm der Diskursanalyse vorgestellt und relevante methodische Grundbegriffe erläutert. Im letzten Unterkapitel wird das Vorgehen des Forschungsvorhabens schließlich konkretisiert.

2.1 Vorüberlegungen

Reflexion und Kompetenz sind beides viel verwendete Begriffe, die in unterschiedlichen Kontexten und vor allem ausgehend von vielfältigen Definitionen verwendet werden. Dies erschwert die Erforschung eines Kompositums aus eben jenen Begriffen, besonders wenn es in einen Zusammenhang mit einem Bildungsbereich gebracht werden soll, in dem es voraussichtlich

eine eher geringe Bedeutung hat. Ebenso gestaltete sich die Suche nach einer passenden Methodologie und Methodik für diese Arbeit zunächst als schwierig. Eine erste Idee bestand darin, auf die Systematische Literaturanalyse (SLA) zurückzugreifen. Diese dient dazu große Informationsmengen zu erfassen, zu ordnen und im Hinblick auf eine Fragestellung sinnvoll zu analysieren. Ziel ist es alle für die Fragestellung relevanten und qualitativ hochwertigen Forschungsergebnisse zu identifizieren, zu selektieren, zu bewerten und am Ende zusammenzufassen (vgl. Wetterich/ Plänitz 2021: 6). Dafür setzt sie jedoch voraus, dass die mithilfe der Analyse zu beantwortende Fragestellung bereits untersucht wurde (vgl. Wetterich/ Plänitz 2021: 24f.). Deswegen wurde eine erste Recherche in BASE (Bielefeld Academic Search Engine) durchgeführt, um einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu gewinnen. Gesucht wurde eine Kombination folgender und ähnlicher Begriffe: „Reflexionskompetenz“ bzw. „reflexive Kompetenz“ sowie „berufliche Bildung“, „Ausbildung“ und „Auszubildende“. Bedingung war, dass mindestens ein Begriff beider Begriffsgruppen im Titel der Arbeiten enthalten sein musste. Ausgeschlossen wurden Arbeiten deren Titel darauf hinweisen, dass sie sich mit der Lehrkräftebildung befassen. Die Suche wurde in Deutsch und Englisch durchgeführt und führte zu den dargestellten Ergebnissen. Von den sechs Ergebnissen,

die die englischsprachige Suche hervorbrachte, enthielt nur eines den Begriff der „reflection competence“. Alle anderen bezogen sich auf den Begriff der „reflexivity“, welcher die Reflexion nicht zwingend in einen Zusammenhang mit dem Kompetenzdiskurs bringt. Auch wenn die an dieser Stelle verwendeten Suchstrings sicherlich noch unausgereift waren, lässt sich aus dieser ersten Recherche schließen, dass die Reflexionskompetenz im Zusammenhang mit der beruflichen Bildung bisher eher wenig diskutiert wird.

Tabelle 2: Scoping zur Thematik der Reflexionskompetenz in der beruflichen Bildung

Suchstring	Von Dubletten bereinigte Ergebnisse
tit: (*reflexionskompetenz* "reflexive Kompetenz" reflexivität) tit: ("berufliche Bildung" Berufs* *ausbildung* *auszubildende*) tit:-(Lehrkräfte* Lehrer*)	0
tit:("reflection competence" "reflective competence" reflexivity) tit:(VET "vocational education" work-based apprentice*) tit:-(teacher "teacher education")	6

Da eine SLA jedoch eine gewisse Literaturgrundlage voraussetzt (vgl. Wetterich/ Plänitz 2021: 27), wurde sie als Forschungsmethode zunächst ausgeschlossen. Ohnehin konzentriert sich eine SLA darauf, hochwertige qualitative und/oder quantitative empirische Forschungsergebnisse zu synthetisieren (vgl. Wetterich/ Plänitz 2021: 14ff.), weniger darauf die Gesamtheit eines Diskurses zu erfassen oder mögliche divergierende Begriffsdefinitionen, mit Begriffen verbundene

Erwartungshaltungen und eventuell auch Ideologien aufzudecken.

Schließlich wurde bei einer weiteren Recherche zum Begriff der Kompetenz eine geeignete Forschungsperspektive für die vorliegende Arbeit entdeckt. Truschkat (2008) untersucht den Kompetenzbegriff als Konstrukt gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse mithilfe einer Diskursanalyse (siehe Kapitel 0). Ziel ihrer Arbeit ist es, „die Variationsbreite des Konstrukts Kompetenz sichtbar zu machen, diese zu systematisieren und das Phänomen hinsichtlich seiner gesellschaftlichen Funktion als Rationalität sozialer Differenzierung zu hinterfragen.“ (Truschkat 2008: 14) Ähnlich der Kompetenz kann auch die Reflexion als Konstrukt und dementsprechend auch als ein Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse betrachtet werden. Ebenso wie an den Kompetenzbegriff (vgl. Truschkat 2008: 13f.) sind an die Reflexion hohe Erwartungshaltungen bezüglich ihrer Wirkung geknüpft. Es ist zu vermuten, dass die Reflexionskompetenz, die aus einer Verbindung zweier solch „schillernder“ Konstrukte hervorgeht, ein ebenso schillerndes Konstrukt darstellt. Dementsprechend wird dieser Arbeit die Diskursanalyse als Forschungsperspektive zugrunde gelegt. Da die Diskursanalyse jedoch keine Methodik im eigentlichen Sinne darstellt, wurde sich methodisch dennoch in Teilen der SLA sowie der qualitativen Inhaltsanalyse bedient. Im Folgenden wird auf die Diskursanalyse

vorgestellt und anschließend das Vorgehen dieser Arbeit beschrieben.

2.2 Vorstellung der Diskursanalyse

Die Diskursanalyse bezeichnet eine multidisziplinäre Forschungsperspektive, deren Ziel es ist Diskurse zu erforschen (vgl. Traue et al. 2019: 566). Dabei wird zum einen „die großflächige Produktion von Sinn bzw. die Genese und Zirkulation von materiell oder symbolisch fixiertem Wissen in Diskursgemeinschaften untersucht.“ (ebd.: 565) Zum anderen geht es um „die interaktive Aushandlung von Sinn zwischen mehreren Kommunikationspartnern.“ (ebd.) Es existieren verschiedene Varianten der Diskursanalyse (vgl. ebd.: 567ff.). In dieser Arbeit wird sich vorwiegend an der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) nach Keller und der Kritischen Diskursanalyse (KDA) nach Jäger orientiert. Die WDA nach Keller ist ein „Forschungsprogramm zur Analyse gesellschaftlicher Wissensverhältnisse und Wissenspolitiken“ (Keller 2019: 35). Sie steht in der Tradition des interpretativen Paradigmas der Soziologie und dem Werk von Michel Foucault (vgl. ebd.). Diskurse werden hier als „Prozesse der symbolischen Konstitution und Ordnung gesellschaftlicher Wirklichkeiten“ (ebd.) verstanden. Es wird davon ausgegangen, dass Expertenwissen aus organisierten Verfah-

ren hervorgeht. Dieses Wissen, welches in diesem Verständnis „alle Arten von symbolischen Ordnungen und deren Institutionalisierungen“ (Keller 2019: 39) umfasst, prägt unsere gesamte Wirklichkeit (vgl. ebd.: 36f.). Auch die KDA betrachtet Diskurse nicht als „Spiegel“ gesellschaftlicher Wirklichkeit, sondern als konstituierender Faktor eben dieser Wirklichkeit. Es geht also bei der Diskursanalyse nicht darum zu analysieren, ob Aussagen die Realität korrekt wiedergeben. Stattdessen fragt die Diskursanalyse nach der Wirkung dieser Aussagen (vgl. Jäger 2019: 65f.). Diskurse sind dabei einzelnen Situationen und Individuen über-geordnet (vgl. Traue et al. 2019: 566). Für die Diskursforschung stellt deswegen „die empirische Erforschung des Verhältnisses von Wissen und Sozialstruktur bzw. von Wissen und Macht den zentralen Bezugspunkt [...] dar“ (Traue et al. 2019: 565). Es wird davon ausgegangen, dass Diskurse als Wissensträger Macht ausüben, da sie sowohl weitere Diskurse sowie Verhalten bedingen können (vgl. Jäger 2015: 38). Damit tragen sie „zur Strukturierung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in den jeweiligen Gesellschaften bei.“ (ebd.) Die Funktion der KDA nach Jäger besteht darin, „die dem Wissen implizite[n] Machteffekte und ihre jeweilige Akzeptabilität offenzulegen, um Veränderungen zu ermöglichen.“ (ebd.: 39) Vor diesem Hintergrund arbeiten Diskursanalytiker häufig von einem normativen Standpunkt ausgehend (vgl.

Averbeck-Lietz 2019: 96). Dies sei laut Averbeck-Lietz legitim, „wenn diese normative Wissenschafts-position transparent gemacht wird.“ (ebd., Hervorh. im Orig.)

Für die Durchführung einer Diskursanalyse ist die Kenntnis einiger methodischer Grundbegriffe sinnvoll (vgl. Traue et al. 2019: 570f.). Auf die für diese Arbeit relevanten Begriffe wird im Folgenden kurz eingegangen:

- Jäger unterscheidet zwischen Spezialdiskursen (vgl. auch Keller 2011: 235) und Interdiskursen. Ersterer bezeichnet wissenschaftlich geführte Diskurse, während letzterer alle nicht-wissenschaftlichen Diskurse umfasst. Zu beachten ist jedoch, dass Spezialdiskurse und Interdiskurse nicht unabhängig voneinander existieren, sondern ständig aufeinander einwirken (vgl. Jäger 2015: 80).
- Als Phänomen wird der Gegenstand eines Diskurses bezeichnet, welcher durch den Diskurs konstruiert wird (vgl. Traue et al. 2019: 571).
- Die Analyse der Phänomenstruktur stellt einen möglichen Fokus der Diskursanalyse dar (vgl. Keller 2019: 51ff.). Hierbei geht es darum die „Aussagegestalt“ des Diskurses zu rekonstruieren (vgl. Keller 2019: 54). Das Konzept der Phänomenstruktur bezieht sich dabei nicht auf die „Wirklichkeit“, sondern auf die diskursive

Zuschreibung von Wirklichkeit (vgl. Keller 2011: 248).

- Die Bestandteile (Dimensionen) der Phänomenstruktur sind dabei nicht von der Analyse des diskursiven Materials bekannt, sondern müssen aus den erhobenen Daten aussageübergreifend erhoben werden (vgl. ebd.: 249).
- Innerhalb eines Diskurses können mehrere miteinander in Konkurrenz stehende Diskurse (oder auch Diskursstränge (vgl. Jäger 2015: 80)) existieren (vgl. Keller 2011:251), welche sowohl eine diachrone als auch eine synchrone Dimension beinhalten. Sie können sich gegenseitig stützen oder beeinflussen (vgl. Jäger 2015:80f.).

In der Diskursanalyse gilt sowohl die Dimensionen einer Phänomenstruktur als auch die verschiedenen Diskursstränge herauszuarbeiten (vgl. Keller 2011:251).

- Wichtige Bezugspunkte für die Diskursanalyse sind *diskursive Ereignisse* und der jeweilige *diskursive Kontext*. Dabei entscheidet der diskursive Kontext, ob ein Diskursmoment zu einem diskursiven Ereignis wird, welchem im Diskurs eine große Bedeutung zugeschrieben wird. Ein

diskursives Ereignis beeinflusst den Diskurs erheblich. Die Herausarbeitung von diskursiven Ereignissen kann deswegen als essenziell für die Analyse von Diskurssträngen angesehen werden (vgl. Jäger 2015: 82f.).

- Laut Jäger tauchen Diskursstränge auf verschiedenen Diskursebenen auf (siehe Abbildung 2.1). Er identifiziert u.a. die wissenschaftliche, politische, mediale, alltägliche und die erzieherische Ebene, die aufeinander einwirken und ineinander aufgenommen werden (vgl. Jäger 2015: 83f.).

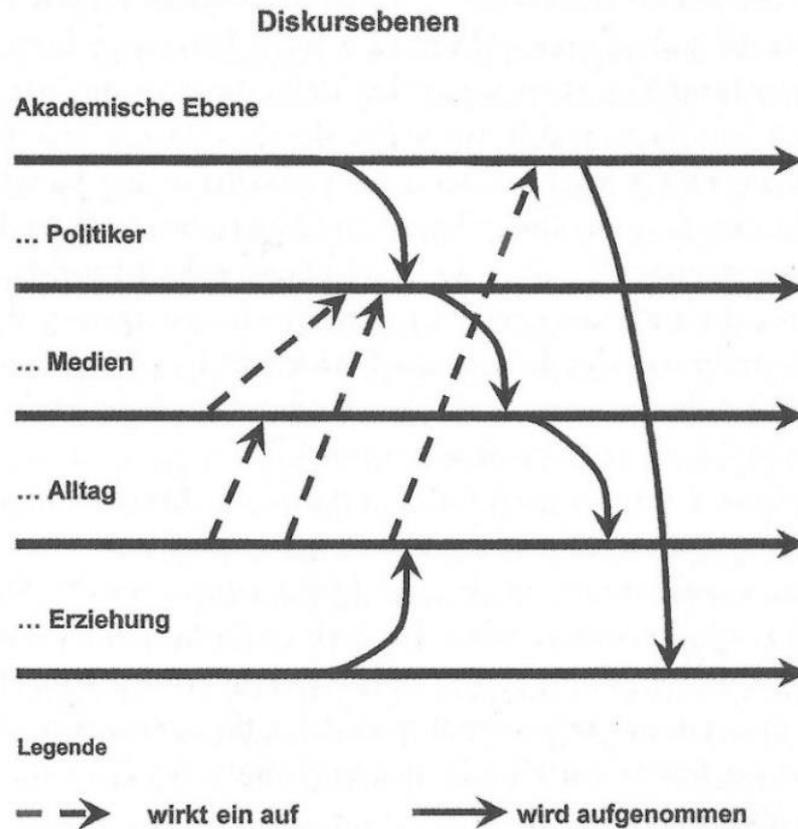


Abbildung 1: Diskursebenen nach Jäger (Jäger 2015:84)

2.3 Vorgehen in dieser Arbeit

Da die Rolle der Reflexionskompetenz in der beruflichen Bildung sowie auch der Gesamtdiskurs der Reflexionskompetenz bisher nur wenig erforscht sind (siehe Kapitel 2.1), lässt sich das Forschungsvorhaben dieser Arbeit als explorativ beschreiben. Analysiert werden qualitative Daten, die in Form von Dokumenten vorliegen. Nach Kuckartz und Rädiker sollten qualitative Daten zunächst hermeneutisch-interpretativ ausgewertet werden (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022:

119). Hierbei sind die Kernaspekte der Hermeneutik („Kunst und Theorie der Auslegung und Deutung, Technik des Verstehens“ (ebd.: 24)) zu beachten. So auch der hermeneutische Zirkel, der besagt, dass „beim Verstehen eines Textes das Ganze aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen“ (ebd.: 26) verstanden wird. Bei der Analyse eines Textes spielt immer das Vorwissen des Interpretierenden eine Rolle. Anfängliche Vermutungen werden durch das (mehrfache) Durchgehen der Texte erweitert. Hierfür ist die Offenheit die eigenen Vorurteile zu hinterfragen und das eigene Verständnis kontinuierlich weiterzuentwickeln notwendig. Dieser Aspekt wird vor allem in Bezug auf die Erarbeitung der theoretischen Grundlagen dieser Arbeit berücksichtigt, soll aber auch den gesamten Forschungsprozess begleiten.

Für diese Arbeit wurde die Diskursanalyse als Forschungsperspektive gewählt, welche ebenfalls als qualitativ charakterisiert werden kann (vgl. Keller/ Bosančić 2018). Mithilfe der Diskursanalyse können eine Vielzahl von Fragestellungen bearbeitet werden, welche sich auf die „Rekonstruktion und Erklärung von Diskursentwicklungen einschließlich der gesellschaftlichen Diskurseffekte“ (Keller 2011: 262, Hervorh. im Orig.) ausrichten. Nach der Formulierung der Fragestellung wird ein Datensample erhoben und im Anschluss aus diskursanalytischer Perspektive

analysiert (vgl. Traue et al. 2019: 573ff.). In dieser Arbeit soll das Phänomen der Reflexionskompetenz als Gegenstand eines bildungswissenschaftlich geführten Diskurses analysiert werden (Stufe I). Der so identifizierte Diskurs soll anschließend mit dem Diskurs der beruflichen Bildung verglichen werden (Stufe II). Hieraus sollen erste Schlüsse bezüglich der Machtwirkungen des Diskurses gezogen werden. Da es sich bei der Diskursanalyse nicht um eine Methode handelt, muss vor der Umsetzung eines Forschungsvorhabens die methodische Umsetzung geklärt werden (vgl. Keller/ Bosančić 2018: 47). Das Vorgehen in dieser Arbeit wird im Folgenden spezifiziert.

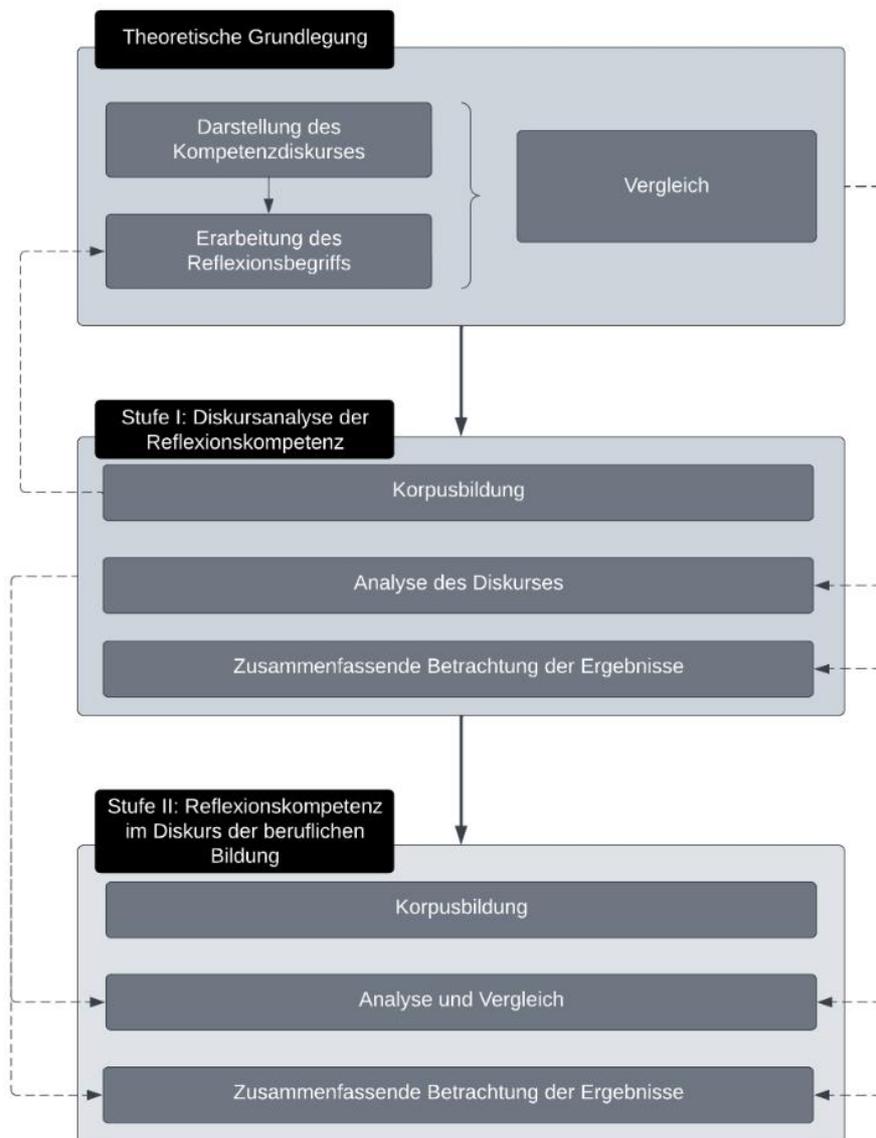


Abbildung 2: Grafische Darstellung des Forschungsprozesses, eigene Darstellung

2.4 Theoretische Grundlagen

Bevor mit der eigentlichen Diskursanalyse begonnen werden kann, muss eine theoretische Grundlage geschaffen werden (vgl. Jäger 2015:

90f.). Hierfür werden die Konstrukte der Reflexion und der Kompetenz zunächst gesondert betrachtet. In einem ersten Zwischenfazit werden die beiden Konstrukte miteinander verglichen und deren Gemeinsamkeiten und Gegensätze ergründet. Dies schafft einen Ausgangspunkt für die Diskursanalyse. Hier ist zu erwähnen, dass in die Darstellung des Reflexionsbegriffs schon Erkenntnisse aus der initiierenden Textarbeit der Stufe I fließen. Dies geschieht im Sinne des hermeneutischen Zirkels. Die Gesamtheit des notwendigen Vorwissens für diese Arbeit kann nur in Zusammenhang mit dem zu analysierenden Material bestimmt werden. Auch Jäger schlägt vor die theoretischen Grundlagen vor der Diskursanalyse zunächst nur grob zu skizzieren und erst am Ende der Analyse zu finalisieren (vgl. ebd.: 91). Wichtig zu betonen ist jedoch, dass die Daten aus der Diskursanalyse nur ergänzend herangezogen wurden. Für die Erarbeitung der theoretischen Grundlagen sind zusätzlich unabhängige Recherchen angestellt worden.

Stufe I: Der Diskurs der Reflexionskompetenz:

Die eigentliche Analyse des Diskurses findet auf Stufe I dieser Arbeit statt. Hierfür ist zunächst das Vorgehen bezüglich der Korpusbildung zu spezifizieren. In einer Diskursanalyse werden i.d.R. natürliche – also nicht durch den Forschenden generierte – Daten erhoben (vgl. Traue et al. 2019: 573f.). Da es sich bei dem Diskurs der Reflexionskompetenz um einen Spezialdiskurs (vgl.

Jäger 2015: 80) handelt, wird für die Diskursanalyse wissenschaftliche Literatur herangezogen. Für die Korpusbildung bietet sich deswegen die systematische Recherche der SLA an. Sie zeichnet sich durch ihr im Vorhinein festgelegtes und transparentes Vorgehen aus, das dazu dienen soll Fehlerquellen und vor allem Forschungsbias zu vermeiden (vgl. Wetterich/ Plänitz 2021: 17f.). Die Literaturrecherche wird dabei in elektronischen Datenbanken mittels zuvor entwickelter Suchalgorithmen durchgeführt. Die identifizierte Literatur wird dann in mehreren Schritten anhand von Exklusions- und Inklusionskriterien selektiert (vgl. Petticrew/ Roberts 2006: 284ff.; Wetterich/ Plänitz 2021: 11f.). Durch das systematische Vorgehen bei der Recherche soll die qualitative Vollständigkeit (vgl. Jäger 2015: 90) des Datensamples sichergestellt werden. Bei der darauffolgenden Analyse wird das erhobene Datenmaterial in Stufe I zunächst einer Strukturanalyse unterzogen. Hier geht es darum einen ersten Überblick über den Diskurs zu gewinnen und das Datenmaterial so zu reduzieren, dass es im nächsten Schritt bearbeitbar wird. In der anschließenden Feinanalyse wird die selektierte Literatur schließlich näher untersucht (vgl. Jäger 2015: 95ff.). Am Ende fließen Struktur- und Feinanalyse in die zusammenfassende Diskursanalyse ein. Sowohl die Dimensionen der Phänomenstruktur als auch die verschiedenen

Diskursstränge sollen in der Diskursanalyse erschlossen werden. Diesbezüglich schlägt Keller die induktive Kodierung vor (vgl. Keller 2011: 251).

Hierfür wird sich in dieser Arbeit an der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert, unter der Kuckartz und Rädiker eine „systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation“ (Kuckartz/ Rädiker 2022: 39) verstehen. Zentral für die qualitative Analyse sind Kategorien, mit denen das für die Forschungsfrage relevante Material kodiert wird (vgl. ebd.). Von der qualitativen Inhaltsanalyse existieren verschiedene Varianten, die sich jeweils für die Bearbeitung unterschiedlicher Fragestellungen eignen (vgl. Mayring 2022). Für diese Arbeit wurde die Methode der Themenanalyse gewählt, bei der es sich laut Mayring um eine Mischform verschiedener inhaltsanalytischer Techniken (Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung) handelt (vgl. Mayring 2022: 103f.). Hierbei wird das Material meist in mehreren Durchläufen induktiv und/ oder deduktiv kodiert (vgl. ebd.). Nach der deduktiven oder induktiven Entwicklung einer Themenliste (Hauptkategorien) wird ein Kodierleitfaden erstellt und das Material anhand der Hauptkategorien kodiert. Mittels induktiv entwickelter Subkategorien werden die verschiedenen Themen dann

analysiert. Übertragen auf die Diskursanalyse bedeutet dies, dass die Entwicklung der Hauptkategorien in einem ersten Schritt einer Strukturanalyse dienen soll die Kodierung des Materials anhand der Hauptkategorien der Feinanalyse. In Tabelle 2.2 wird die im Vorigen dargestellte methodische Spezifizierung der Diskursanalyse noch einmal übersichtlich dargestellt. Hierbei ist anzumerken, dass die Themenanalyse dieser Arbeit mehr als Hilfestellung und Orientierung dienen soll. Forschungspraktisch ist sie in dieser Arbeit nicht vollumfänglich umsetzbar. Dies liegt daran, dass „qualitativen Verfahren der Datenanalyse [...] meist bei kleinen Textmengen zum Einsatz [kommen] und [...] sich nur bedingt für die umfangreichen Textkorpora der Diskursforschung [eignen].“ (Keller 2011: 275) Aus diesem Grund, müssen sie laut Keller an die jeweiligen diskursanalytischen Forschungsinteressen angepasst werden (vgl. ebd.). Dementsprechend kann diese Arbeit der strengen Systematik der qualitativen Inhaltsanalyse kaum gerecht werden. Das Material wird in nur einem Durchgang kodiert, in dem induktiv die Subkategorien gebildet werden. Eine erneute Kodierung des Materials anhand des so entwickelten Kategoriensystems findet nicht statt. Die Subkategorien und die kodierten Textstellen sollen lediglich dazu dienen, einen thematischen Überblick über den Reflexionskompetenzdiskurs zu gewinnen und mögliche Diskursstränge herauszuarbeiten.

Tabelle 3: Festlegung des methodischen Vorgehens in der Diskursanalyse, eigene Darstellung

Phasen der Diskursanalyse	Methodische Spezifizierung	Methode
Korpusbildung	Entwicklung von Suchalgorithmen sowie Inklusions- und Exklusionskriterien	Systematische Literaturanalyse (vgl. Wetterich/ Plänitz 2021: 11f.)
	Suche in elektronischen Datenbanken	
	Screening (Selektion der Literatur nach den festgelegten Kriterien)	
Strukturanalyse	Entwicklung der Hauptkategorien (Themen) anhand der Fragestellung und der theoretischen Grundlagen (deduktiv) und des Materials (induktiv)	Themenanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2022: 104f.)
	Auswahl der Arbeiten für die Feinanalyse	
Feinanalyse	Induktive Entwicklung von Subkategorien und Kodierung des Materials	
	Themenbezogene Reduktion des Materials	
	Analyse der Diskursstränge anhand der Subkategorien	

Stufe II: Die Reflexionskompetenz im Diskurs der beruflichen Bildung:

Die Ergebnisse der Diskursanalyse sollen in Stufe II auf den Diskurs der beruflichen Bildung übertragen werden. Hierfür wird erneut ein Datenkorpus erstellt. Aus den angestellten Vorüberlegungen geht hervor, dass kaum ein eigener berufsbildungswissenschaftlicher Diskurs um die Reflexionskompetenz existiert, der eine separate Diskursanalyse rechtfertigen würde. Deswegen wird der berufsbildungswissenschaftliche Diskurs gezielt nach dem Phänomen der Reflexionskompetenz durchsucht. Die Ergebnisse werden anschließend mithilfe der erarbeiteten Phänomenstruktur (Kodierhandbuch) eingeordnet und mit den Ergebnissen der ersten Stufe verglichen. Abweichungen von der Phänomenstruktur werden dokumentiert.

Eine Diskursanalyse ist jedoch nach den bisher dargestellten Schritten noch nicht beendet. In Jägers Variante der Diskursanalyse ist die Kritik ein prozessbegleitender Bestandteil, der am Ende der Analyse jedoch noch einmal „prägnant ausformuliert und durch grundsätzliche ethische Überlegungen erweitert wird.“ (Jäger 2015: 91). Hier fließen die theoretischen Grundlagen und die Ergebnisse der Diskursanalyse zusammen. Unter Rückbezug auf die theoretischen Grundlagen wird am Ende der Versuch angestellt, erste Schlüsse bezüglich der Machtwirkung des Diskurses zu ziehen und die Forschungsergebnisse kritisch einzuordnen.

Im Fazit wird der Forschungsprozess schließlich kritisch reflektiert und Überlegungen bezüglich der Gültigkeit und Vollständigkeit der Analyse angestellt (vgl. ebd.).

Die Pfeile mit den durchgezogenen Linien folgen dabei der Gliederung dieser Arbeit. Die Pfeile mit den gestrichelten Linien weisen dagegen darauf hin, wie die verschiedenen Bestandteile der Arbeit ineinander einfließen.

Kapitel 3

Kompetenz und Reflexion

Der Begriff der Reflexionskompetenz ist ein Kompositum aus den Begriffen „Reflexion“ und „Kompetenz“. Beide schillern im Licht ihrer zahlreichen Definitionen. Bevor auf das Gesamtkonzept der Reflexionskompetenz eingegangen wird, werden die beiden Begriffe in diesem Kapitel deswegen zunächst gesondert betrachtet. Im Anschluss werden die beiden Konstrukte in einen ersten Zusammenhang gebracht.

3.1 Kompetenz

Zunächst ist festzuhalten, dass es sich beim Kompetenzbegriff um ein „hypothetisches Konstrukt [handelt], dessen theoretische Grundlagen und dessen Implikationen keineswegs vollständig geklärt sind.“ (Fischer 2020: 264) Häufig wird er „in einer unscharfen Vermengung mit Begriffen wie Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikationen oder Ressourcen verwendet.“ (Euler 2020: 207) Dennoch hat der Kompetenzbegriff

Einzug in viele Bildungssektoren gefunden. Möglicherweise ist aber auch gerade die breite Verwendung des Begriffs ursächlich für die unterschiedlichen Definitionen (vgl. Euler 2020: 206). Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über den deutschsprachigen Kompetenzdiskurs gegeben sowie unterschiedliche Definitionen des Kompetenz-begriffs vorgestellt, bevor schließlich auf die Modellierung von Kompetenzen eingegangen wird.

3.1.1 Der Kompetenzdiskurs nach Truschkat

Truschkat (2008) untersucht in ihrer Dissertation den deutschen Spezialdiskurs um den Kompetenzbegriff. Aus ihrem systematisch erhobenen Grundkorpus, bestehend aus (populär-)wissenschaftlichen Abhandlungen über Kompetenz im Rahmen der Arbeitswelt (ebd.: 89 ff.), geht hervor, dass die Auseinandersetzung mit Kompetenzen ab dem Jahr 1990 stark ansteigt und Anfang der 2000er Jahre ihren (vorläufigen) Höhepunkt erreicht. Zudem wird deutlich, dass die Auseinandersetzung vor allem von den Wirtschaftswissenschaften geprägt ist, welche den Diskurs quantitativ dominieren. Dennoch findet der Kompetenzbegriff auch in der Soziologie, Psychologie und Pädagogik Beachtung, wenn auch nicht im gleichen Ausmaß (vgl. ebd. 92ff.). In einer Feinanalyse arbeitet Truschkat zwei Diskurslinien aus dem Gesamtdiskurs heraus. Aus-

gangspunkt beider Diskurse besteht, laut Truschkat, im sozialen und wirtschaftlichen Wandel unserer Gesellschaft (vgl. ebd. 125f.).

Der **strukturell-normative Kompetenzdiskurs** ist ökonomisch geprägt; In seinem Mittelpunkt steht wirtschaftlicher Erfolg (vgl. ebd.: 128). Er zeichnet sich durch eine hohe Operationalisierung und eine normative Orientierung sowie ein behavioristisches Menschenbild aus (vgl. ebd.: 99ff.). Flexible und kreative Innovation wird hier als „Heilmittel“ gesehen, um den durch die Globalisierung hervorgerufenen Herausforderungen zu begegnen (vgl. Truschkat 2008: 99). „Voraussetzung dafür ist Kompetenz. [...] Kompetenzträger sind Führungskräfte und Arbeitnehmer(innen) bzw. aus Sicht der Berufsbildung zukünftige Arbeitnehmer(innen). Ihnen wird die Verantwortung für die Innovation zugesprochen.“ (ebd.) Um diese Innovationsfähigkeit ziel-sicher zu fördern, muss der „Erfolgsfaktor Kompetenz“ (ebd.) operationalisiert werden (vgl. ebd.).

Als zweiten Diskursstrang identifiziert Truschkat den vorwiegend bildungspolitisch geführten **individual-dispositiven Kompetenzdiskurs**, der sich durch eine geringe Operationalisierung und ein pragmatisches Menschenbild auszeichnet (ebd.: 113ff.). Durch die zunehmende Komplexität der Erwerbsarbeit weichen Berufs- und Aufgabenzuschreibungen auf, wodurch wiederum

zur Aufgabenbewältigung notwendige Qualifikationen weniger spezifizierbar werden (vgl. ebd.: 99). „Dadurch rücken die Individuums bezogenen Fähigkeiten und somit die subjektiven Aspekte der Erwerbsarbeit in den Blickpunkt.“ (ebd.) Zentrale Motive dieses Diskursstranges sind lebenslanges, selbstgesteuertes und reflexives Lernen:

Ein weiteres Moment des Wandels der Erwerbsarbeit ist der zunehmend schnelle Verfall des Wissens. [...] Der Wissenserwerb darf somit kein abgeschlossener, sondern muss ein stets fortlaufender Prozess sein. [...] Die Einführung des Begriffs Kompetenz geht auf diese Aspekte des Wandels ein und löst den meist aufgabenspezifischen Qualifikationsbegriff ab. [...] Diese neuen Anforderungen an den Einzelnen ziehen auch ein Umdenken in der Aus- und Weiterbildung nach sich. Die Extrafunktionalität der Kompetenzinhalte erschweren die Bestimmung der Lernstoffe und erfordern daher neue Formen an Lehr-Lern-Settings. Lernprozesse müssen auf-

grund der schwierigen Operationalisierung der Kompetenzinhalte und der steten Aktualisierung des Wissens als selbstgesteuerte und reflexive Vorgänge organisiert werden. (ebd.)

Aus Truschkats Analyse geht hervor, dass an Kompetenzen hohe Erwartungen geknüpft sind. Sie gelten gewissermaßen als innovative Antwort auf den Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft (vgl. auch Euler 2020: 215; Hackel 2021: 170). Diese Erwartungen können aus Truschkats Sicht jedoch nicht unbedingt erfüllt werden, wie sie am Ende ihrer Diskursanalyse schlussfolgert:

Insgesamt wird aus der Analyse des Kompetenzdiskurses deutlich, dass mit dem diskursiven Konzept Kompetenz nur bedingt neue Rationalitäten hinsichtlich der Anforderungen an das Individuum verbunden ist [!]. So scheinen sich teilweise große Parallelen mit vertrauten Begriffen wie Qualifikation oder Bildung zu zeigen. (Truschkat 2008: 129)

Sie zieht eine Verbindung zwischen dem Begriff der Qualifikation – im Sinne von Fertigkeiten,

Kenntnissen und Fähigkeiten – und dem Kompetenzbegriff des strukturell-normativen Diskursstrangs:

Qualifikationen ebenso wie Kompetenzen werden gemessen an normativen Vorgaben, die mit einer Form der Deutungsmacht verbunden sind. Neu scheint hier allenfalls die größere Aufmerksamkeit für die individuelle Verantwortlichkeit zu sein, die als eine Form der fremdbestimmten, weil normativ vorgegeben, Selbststeuerung zu sein. (ebd.: 130)

Den Bildungsbegriff dagegen, ordnet sie eher dem Kompetenzbegriff des individuell-dispositiven Diskursstrangs zu. Der Diskursstrang grenzt sich explizit vom Qualifikationsbegriff ab. Stattdessen steht die „im systemischen Sinne ganzheitliche Entwicklung des kompetenten Subjekts“ (ebd.) im Mittelpunkt, welche „eine gewisse Nähe zum Konzept der Bildung“ (ebd.) vermuten lässt. Dennoch grenzt Truschkat den individuell-dispositiven Kompetenzbegriff vom Bildungsbegriff ab, indem sie auf Vonken verweist. Im Gegensatz zu dem „neuhumanistische[n] Ideal einer für das Leben in einer Kulturwelt gebildeten Persönlichkeit“ (Vonken 2001: 514 zit. n.

Truschkat 2008: 130), welches dem Bildungsbegriff inhärent ist, „bezieht sich der Kompetenzbegriff im betrachteten Zusammenhang auf eine nach ökonomischen Maßstäben im wirtschaftlichen Wandel handlungsfähige Persönlichkeit“ (ebd.). Dementsprechend schlussfolgert Truschkat, dass die „eigentliche kompetenzorientierte Wende (vgl. Arnold 1997) im individual-dispositiven Diskursstrang [...] somit in der umfassenden Ökonomisierung des sich bildenden Subjekts begründet [liegt].“ (Truschkat 2008: 130)

Neben diesem eher desillusionierenden Fazit macht Truschkats Analyse auch deutlich, dass Kompetenzen entweder normativ konzeptionalisiert oder nur gering operationalisiert werden. Dies zeigt sich insbesondere dann, wenn Kompetenzen in der Bildungsforschung modelliert und bewertet bzw. gemessen werden sollen. Zunächst soll jedoch die Definition des Kompetenzbegriffs ins Auge gefasst werden.

3.1.2 Die Definition des Kompetenzbegriffs

Hackel (2021) bezeichnet Kompetenz als einen „Begriff mit vielen Nuancen“ (ebd.: 169), welcher in Psychologie, Pädagogik und Bildungspolitik in verschiedenen Diskurssträngen aufgegriffen wird (vgl. ebd.). Umstritten ist beispielsweise, ob Kompetenzen lediglich Fähigkeiten oder zusätzlich Bereitschaft und Willen, also Motivation und Volition, umfassen (vgl. Fischer 2020: 264). Neben dem Kompetenzverständnis der betrieblichen (Weiter-)Bildung, welches

durch detaillierte Kompetenzmodelle charakterisiert wird, und dem durch die Entwicklung des Deutschen (DQR) sowie des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) geprägten bildungspolitischen Kompetenzverständnis (vgl. Euler 2020: 212f.), skizziert Euler drei wesentliche Linien der seit Ende der 1990er Jahre geführten Kompetenzdiskussion:

Das **behavioristische Kompetenzverständnis** prägt vor allem den angelsächsischen Diskurs. Hier werden Kompetenzen als ausgeführtes Verhalten definiert, das einem bestimmten Standard genügen soll. Dementsprechend stellen Kompetenzen in diesem Verständnis Beschreibungen von konkreten Tätigkeiten dar (vgl. ebd.: 211 f.). Das **kognitionspsychologische Kompetenzverständnis** geht auf großangelegte Assessmenttests wie PISA und TIMMS zurück und erlangte später Relevanz in der empirischen Bildungsforschung. Dies liegt daran, dass dieses Kompetenzverständnis den mit der Kompetenzmessung einhergehenden psychometrisch-diagnostischen Anforderungen dient und weniger auf „Fragen der didaktischen Gestaltung“ (ebd.: 210) eingeht (vgl. ebd.). Besonders einflussreich ist hier die Definition des Psychologen Franz Weinert (vgl. Euler 2020: 211; Fischer 2020: 265; Hackel 2021: 170). Nach Weinert sind Kompetenzen.

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um 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 2014).

Diese Definition wurde von Klieme et al. für die Entwicklung nationaler Bildungsstandards aufgegriffen. Sie sind zudem der Auffassung, dass Kompetenzen sich in Entwicklungsstufen abbilden lassen. Auf höheren Niveaustufen gehe Wissen dann in Können über (vgl. Klieme et al. 2003: 15 zit. n. Euler 2020: 211). Für die berufliche Bildung ist diese Definition jedoch folgenschwer. Sie schließt das gegenständliche bzw. praktische Handeln und dementsprechend Bestandteile von handwerklichem Können aus, obwohl berufliche Kompetenz ein Wechselspiel von kognitivem und gegenständlichem Handeln voraussetzt (Fischer und Haasler 2015 zit. n. Fischer 2020: 265).

Aus diesem Grund herrscht in der deutschen Berufsbildung wohl auch das **handlungstheoretisch fundierte Kompetenzverständnis** vor

(vgl. Euler 2020: 207). Hier werden Kompetenzen, ähnlich dem kognitionspsychologischen Verständnis, als innere Dispositionen einer Person aufgefasst (vgl. ebd.: 211). Ebenso werden auch hier Werte bzw. Einstellungen in den Kompetenzbegriff miteinbezogen (vgl. ebd.: 210). Handlungskompetenzen beschränken sich jedoch nicht nur auf kognitive Aspekte, sondern schließen auch praktische Fertigkeiten mit ein. Sie bezeichnen das Handlungspotenzial eines Menschen für ein regelmäßiges und stabiles Handeln in bestimmten Situationstypen (vgl. Euler und Hahn 2014: 83 zit. n. Euler 2020: 207). In diesem Kompetenzverständnis wird zwischen dem beobachtbaren Verhalten (Performanz) und der dem Verhalten zugrundeliegenden Kompetenz unterschieden. Hieraus folgt, dass auf die Kompetenz einer Person nur aus den wiederholten Beobachtungen ihrer Performanz geschlossen werden kann (vgl. Euler 2020: 207f.). Üblicherweise wird die Handlungskompetenz in die Dimensionen der Sach- bzw. Fach-, der Sozial- und der Selbstkompetenz unterteilt. Dies liegt in der Annahme begründet, dass ein Mensch grundsätzlich mit drei verschiedenen Herausforderungstypen umgehen muss, deren Bewältigen die verschiedenen Kompetenzdimensionen ermöglichen (vgl. Euler und Hahn 2014: 83 zit. n. Euler 2020: 208). Des Weiteren lassen sich die Kompetenzbereiche jeweils in die drei Schwerpunkten

des Erkennens (Wissen), des Könnens (Fertigkeiten) und des Wertens (Einstellungen) unterteilen. Die Schwerpunkte sind mitunter jedoch nicht immer ganz klar voneinander abgrenzbar. So wird „Können“ beispielsweise vorwiegend mit psychomotorischen Fertigkeiten in Verbindung gebracht, kann sich jedoch auch auf intellektuelle Operationen beziehen (vgl. Euler 2020: 209). Können kann dementsprechend auch die „Fertigkeit zur Anwendung von Wissen“ (ebd.) umfassen. Sie enthält zusätzlich beispielhafte Ausführungen zu den jeweiligen Kompetenzdimensionen und Schwerpunkten der Handlungskompetenz.

<i>Kompetenzschwerpunkte</i> <i>Kompetenzbereiche</i>	Wissen (Erkennen)	Fertigkeiten (Können)	Einstellungen (Werten)
Sachkompetenz	Kontrollarbeiten unter Berücksichtigung der relevanten Vorschriften sorgfältig und fachgerecht durchführen		
	Vorschriften zur Durchführung der Kontrollarbeiten verstehen	Kontrollarbeiten durchführen	sorgfältig und fachgerecht
Sozialkompetenz	Konflikte mit Kunden erkennen, einschätzen und klären		
	Modelle zur Konfliktklärung verstehen	Gesprächstechniken zur De-Eskalation und Klärung von Konflikten einsetzen	Einstellungen und Haltungen in der Beziehung zum Kunden klären
Selbstkompetenz	Lernverhalten in der Ausbildung selbstständig reflektieren, einschätzen und dokumentieren		
	Kriterien für die Reflexion von Lernverhalten verstehen	Lernverhalten im Betrieb kriterienorientiert dokumentieren	selbstständig und eigenverantwortlich die eigene Lernkompetenz einschätzen

Abbildung 3: Kompetenzmatrix mit den Facetten der "beruflichen Handlungskompetenz" (Euler 2020: 210)

Euler betont, dass Kompetenzdefinitionen weder wahr noch falsch sind. Stattdessen weisen die Definitionen auf die mit ihnen verfolgten

Ziele hin. Während die berufliche Handlungskompetenz die Entwicklung von Ausbildungs- und Unterrichtsprozessen sowie Curricula und Prüfungen ausrichten sollen, ist das kognitionspsychologische Kompetenzverständnis vor allem in der Kompetenzmessung und -diagnostik zweckdienlich (vgl. ebd.: 213). Laut Euler (2020) ist der Kompetenzbegriff zudem zunächst ein wertoffenes Konstrukt. Deswegen stellt sich die curriculare Frage, zur Bewältigung welcher Situationstypen Lernende befähigt werden sollen. Aus bildungstheoretischer Sicht muss zudem geklärt werden, wie hinsichtlich der Praxis verfahren werden soll (vgl. Euler 2020: 209): „Sollen Lernende in der Berufsbildung auf die Anforderungen einer bestehenden Praxis angepasst werden, oder sollen sie die vorfindliche Praxis (auch) kritisch bewerten und ggf. weiterentwickeln und gestalten lernen?“ (ebd.) Normen und Werte müssen zur Beantwortung dieser Fragestellungen herangezogen werden (vgl. ebd.: 210), denn:

Ohne entsprechende Wertbezüge bleibt die Kompetenzorientierung dem Vorwurf ausgesetzt, sich instrumentell in den Dienst beliebiger Interessen zu stellen. Kompetenzen sind in diesem Sinne wertoffen, zugleich aber normativ begründungs- und bestimmungsbedürftig. (ebd.)

Vor diesem Hintergrund sei hier ein weiteres, kritisches Kompetenzverständnis erwähnt. Karlheinz A. Geißler (1974) entwickelt seine Theorie der kritischen Kompetenz im Anschluss an Habermas' Begriff der kommunikativen Kompetenz, der wiederum auf Chomskys linguistischer Kompetenz aufbaut (vgl. Schürz 2020). Geißler (1974) verbindet in seiner Monographie „Berufserziehung und kritische Kompetenz“ Interaktionstheorien und Berufserziehung mit dem Ziel kritisches Handeln und Denken in der Berufsbildung zu fördern (vgl. Vonken 2005: 25). Geißlers Arbeit entspringt der in den 1960er und 70er Jahren populären „kritischen Theorie“. Neben Habermas stützt er sich auf die Ansichten der Frankfurter Schule (vgl. ebd.), „in denen ein kritisch-reflexives Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft in Bezug auf seine gesellschaftliche Bedingtheit betont wird.“ (ebd.) Geißler argumentiert, dass die Entwicklung einer beruflichen Identität nur durch den kompetenten Gebrauch von Kritik möglich sei (vgl. Geißler 1974). Kritikkompetenz ist dementsprechend diesbezüglich ein entscheidender Faktor. Diese definiert er als „Fähigkeiten, kritikrelevante linguistische Kompetenz in sozialen Interaktionssystemen so einzusetzen [...], daß [!] der kritische Impuls in seiner Intention gewährleistet wird und die Bedingungen für Kritik erweitert und/oder zumindest nicht eingeschränkt werden.“ (Geißler

1974: 34). Geißler betont weiterhin, dass Kritikkompetenz

mehr [ist] als nur das Wissen um Verfahrensweisen [...] des Kritisierens. Sie ist gleichsam auch die Fähigkeit zu kritischer Praxis unter der Maßgabe, den eigenen Bedingungsrahmen für Kritik hervorzubringen. Kritik strukturiert die situativen Bedingungen von Kritik und hat damit Bezug zur Handlungsebene. (ebd.)

Hierdurch bringt Geißler die situative, kontextbezogene Komponente in sein Kompetenzverständnis ein. Zudem unterteilt er die Kritikkompetenz in Unterkompetenzen (die kritisch-reflexive, die kritisch-soziale und die kritisch-instrumentelle Kompetenz (vgl. Geißler 1974: 46ff., 62ff., 72ff.)), wodurch er Wissen, Interaktion und Können einbezieht und gleichzeitig voneinander abgrenzt (vgl. Vonken 2005: 26). Wie im Vorigen in Bezug auf die Handlungskompetenz dargestellt, ist sowohl die situative Komponente als auch die Aufgliederung einer übergeordneten Kompetenz in mehrere untergeordnete Kompetenzen heute noch üblich. Dennoch findet die auf die Emanzipation, Mündigkeit (vgl. Geißler 1974: 20ff.), „Entdogmatisierung und [...] Auflösung nichthinterfragter Objektivierungen“ (ebd.:

139) ausgerichtete Kritik im aktuellen Kompetenzdiskurs nur wenig Anklang, was durch ihre Abwesenheit in Darstellungen des Diskurses deutlich wird (vgl. z.B. Euler 2020; Hackel 2021). Dies wird von Vonken kritisiert:

[D]ie mehr gesellschaftskritischen Momente der kommunikativen oder der kritischen Kompetenz nach Habermas bzw. Geißler [spielen] heute wenn überhaupt eine eher untergeordnete Rolle in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung. Allerdings bieten gerade sie Anschlussfähigkeit an moderne erkenntnistheoretische Grundlagen, die von der Autopoiese menschlichen Wissens ausgehen. Solche verneinen eher eine zu enge Verbindung zwischen situativen Anforderungen und deren Bewältigung durch eine Kompetenz in Form des Verarbeitens externer Einflüsse, sondern betonen die Erzeugungsaspekte menschlichen Denkens und Handelns. (Vonken 2005: 32)

Die Kritikkompetenz soll in dieser Arbeit dennoch nicht unbeachtet bleiben, da sie auffällige Parallelen zum Reflexionsbegriff aufzuweisen

scheint. Zudem geht Geißler selbst mehrfach auf die Relevanz der Reflexion bzw. Selbstreflexion für Kritik, Kritikkompetenz und Identitätsbildung ein (vgl. z.B. Geißler: 22ff., 27ff., 31, 140). Im Folgenden wird jedoch zunächst auf die Modellierung von Kompetenzen eingegangen.

3.1.3 Kompetenzmodellierung

Laut Fleischer et al. (2013) stellt die Modellierung und Messung von Kompetenzen eine unabdingbare Voraussetzung für die Qualitätssicherung und -entwicklung im Bildungswesen und die Optimierung von Bildungsprozessen dar (vgl. ebd.: 5). Auch Pfitzner (2018) erkennt im Kompetenzparadigma einen Regelkreis bestehend aus Kompetenzmodellen, Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung:

Die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems wird mithilfe von Kompetenzmessungen (Ist-Werte) diagnostiziert. Je nach Würdigung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Soll-Werte wird der Regler „Kompetenzentwicklung“ betätigt, d.h. Maßnahmen der Unter-richtsentwicklung in das System „hineingegeben“. Wiederkehrende Messungen geben Auskunft über den

Erfolg der eingeleiteten Maßnahme(n). Die Einheit, in der gemessen wird, sind die Kompetenzen bzw. die von den Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzstufen [...]. (Pfitzner 2018: 19)

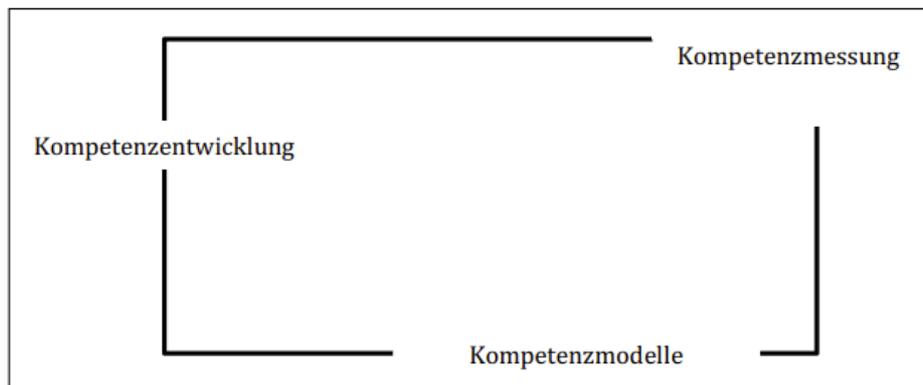


Abbildung 4: Pfitzners Regelkreis im Kompetenzparadigma (Pfitzner 2018: 20)

In seinen Ausführungen macht Pfitzner die Richtung seinen Regelkreisen und die Funktionen seiner Bestandteile zwar deutlich, es fällt jedoch auf, dass aus seiner Darstellung weder das eine noch das andere hervorgeht. Ob diese Darstellungsweise von Pfitzner absichtsvoll gewählt wurde, muss an dieser Stelle offenbleiben, da er selbst nicht weiter hierauf eingeht. Aus Sicht der Verfasserin ergibt diese Darstellungsweise jedoch durchaus Sinn. Schließlich werden Kompetenzmodelle einerseits als Gestaltungsgrundlage für Unterrichtsmaßnahmen genutzt, andererseits dienen sie, meist in Form von Niveaumodellen,

als Instrument zur Kompetenzmessung. Kompetenzmodelle können demnach nicht gesondert von der Kompetenzmessung oder den normativen Zielen der Kompetenzentwicklung betrachtet werden. Auf Kompetenzmodelle und ihre Anwendungsfelder wird im Folgenden näher eingegangen.

Kompetenzmodelle untergliedern Kompetenzen in Teilkompetenzen und beschreiben deren jeweilige Ausprägung (vgl. Neumann 2013: 35). Allgemein hin wird zwischen Struktur- und Niveaumodellen unterschieden (vgl. z.B. Robitzsch 2013; Fischer 2020). Ein **Kompetenzstrukturmodell** bildet idealerweise die Kompetenzen ab, die für die Bewältigung berufstypischer Aufgaben notwendig sind. Ein solches Modell stellt auch die im Vorigen vorgestellte berufliche Handlungskompetenz dar. Die Anzahl der Teilkompetenzen ist, nach Neumann, die „Feingliedrigkeit“ eines Kompetenzmodells. Die theoretische Beschränkung der Feingliedrigkeit hängt hierbei von dem zugrundeliegenden Kompetenzverständnis ab (vgl. Neumann 2013: 36). Legt man die Definition nach Weinert zugrunde, wird die theoretische Grenze dann erreicht, wenn zur Problemlösung lediglich einzelne Fertigkeiten, Bereitschaften und Fähigkeiten identifiziert werden können. Die praktische Begrenzung liegt dagegen in der Messbarkeit der Teilkompetenzen (vgl. ebd.). Fischer (2020) kritisiert, dass Strukturmodelle „meist normativ definiert werden

und häufig auch, bevor sie dann die Macht des scheinbar Faktischen erreichen, Resultat politischer Aushandlungsprozesse sind.“ (ebd.: 267) Dies führe dazu, dass die normativ definierte Kompetenz nicht unbedingt als empirisch isolierbares Merkmal nachweisbar ist (vgl. ebd.: 268). Bisherige Versuche, die normativ festgelegten Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen empirisch nachzuweisen, deuten eher auf eine Verbundenheit der Teilkompetenzen hin als auf deren Trennung (vgl. Nickolaus 2018 zit. n. Fischer 2020: 268). Eine Alternative zur normativen Festlegung von Kompetenzen besteht darin, sie empirischen zu ermitteln. Ein Beispiel für einen solchen Versuch stellt die Klieme-Expertise dar, deren Ziel die Entwicklung nationaler Bildungsstandards ist (vgl. Fischer 2020: 268). Wie im Vorigen erwähnt, wird hier jedoch mit dem kognitionspsychologischen Kompetenzverständnis nach Weinert gearbeitet. Von der beruflichen Handlungskompetenz distanziert sich die Expertise ausdrücklich (vgl. Klieme et al. 2013: 15 zit. n. Euler 2020: 211). Bisher sind Versuche empirisch fundierte Kompetenzstrukturmodelle zu entwickeln eher selten und auf wenige berufliche Fachrichtungen beschränkt (vgl. Fischer 2020: 268f.). Während Fischer dafür plädiert, Kompetenzen empirisch weiter zu erforschen, betont er auch, dass „Berufe soziale Konstrukte sind und Berufsbildungsziele programmatische Elemente enthalten.“ (ebd.: 269) Es sei jedoch zu beachten,

dass normativ konstruierte Modelle eben nicht automatisch empirisch nachweisbare Sachverhalte darstellen (vgl. ebd.).

Kompetenzniveaumodelle widmen sich der Ausprägung der in Strukturmodellen enthaltenen (Teil-)Kompetenzen. Die Detailliertheit, bzw. den Grad der Differenzierung der Niveaumodelle bezeichnet Neumann (2013) als „Feinkörnigkeit“. Diese ist durch die Erlernbarkeit begrenzt. Eine höhere Feinkörnigkeit sei dementsprechend nur dann sinnvoll, wenn dadurch infolge von Instruktion auch eine Veränderung in der Kompetenzausprägung zu erwarten ist (vgl. ebd.: 37). Fischer (2020) unterteilt Niveaumodelle zusätzlich noch in Entwicklungs- und Messmodelle.

Kompetenzentwicklungsmodelle bilden gewissermaßen den Weg, also die Entwicklung, vom Anfänger zum „Meister seines Fachs“ (ebd.: 269) ab. Einige Konzepte, die beispielsweise in der Pflegeausbildung entwickelt wurden, orientieren sich am „Novizen-Experten-Paradigma“. Dabei handelt es sich um „entwicklungstheoretische“ Ansätze im Bereich der Kompetenzmodellierung (vgl. ebd.). Diese Konzepte orientieren sich häufig an dem 5-Stufen-Modell von Dreyfus und Dreyfus. Anfänger handeln nach diesem Modell zunächst unter Anleitung nach zusammenhanglosen Regeln. Mit zunehmender Erfahrung entwickeln sie sich dann schließlich zum intuitiv handelnden, kompetenten Experten (vgl. Dreyfus

und Dreyfus 1987: 37ff. zit. n. Fischer 2020: 269). Heute ist die Form des entwicklungslogisch strukturierten Niveaumodells eher selten. Stattdessen werden Kompetenzniveaus (z.B. niedrig, mittel und hoch) via Kompetenzmessung ermittelt. Solcherart getätigte Einstufungen sind allerdings nur aussagekräftig, wenn die Werte der Stichprobe in ein Verhältnis zur Grundgesamtheit gesetzt werden (vgl. Fischer 2020: 269f.). *Kompetenzmessmodelle* dienen dazu festzustellen, wie weit jemand in der Kompetenzentwicklung vorangeschritten ist. Dies kann auf verschiedene Arten eingeschätzt werden, wie z.B. über Aufgabeninventare oder Kompetenzmatrizen wahlweise über Selbst- oder Fremdeinschätzung. Bei der Selbsteinschätzung ist jedoch die Objektivität des Messverfahrens infrage zu stellen (vgl. Fischer 2020: 271f.). Oft fordern Kompetenztests aus forschungsökonomischen Gründen die Beantwortung von Testitems und nicht die Lösung einer realen beruflichen Aufgabe. Dies stellt eine Abstraktion von der realen Arbeitssituation dar. Dies kann problematisch sein, da den Subjekten mitunter nicht bewusst ist, welches Wissen und welche Kenntnisse sie implizit in ihre Handlungen miteinbeziehen. Dieses können sie dann ggf. nicht vollumfänglich in einem kognitiv ausgerichteten Test abrufen (vgl. ebd.: 272f.).

Die Kompetenz, das eigene Wissen zu beschreiben und in Kompetenztests offenzulegen, ist eine andere als die, solches Wissen im Handeln tatsächlich zu nutzen. [...] Es sind eben – wiewohl es sicherlich Überschneidungsbereiche gibt – zwei unterschiedliche Arten des Könnens: das Analysieren, Rekonstruieren und Beschreiben von beruflichen Handlungen auf der einen Seite und andererseits das berufliche Handeln selber. (Fischer 2020: 273)

Wenn unter dem Kompetenzbegriff neben Wissen auch Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden werden, muss die Kompetenzmessung sowohl Wissen als auch Handeln einbeziehen (vgl. ebd.: 274).

3.2 Reflexion

Dieses Kapitel soll den Reflexionsbegriff einführen und dessen Ursprünge kurz umreißen. Dabei wird sich auf jene reflexionstheoretischen Grundlagen bezogen, auf denen der Diskurs der Reflexionskompetenz aufbaut. Dementsprechend wird im zweiten Kapitel in das angloamerikanische Reflexionsverständnis nach John Dewey und Donald Schön eingeführt. Auch der aus diesem Verständnis hervorgegangene Prozess

des reflexiven Erfahrungslernen wird kurz umrissen. Abschließend werden erste Niveaumodelle vorgestellt, die die Qualität von Reflexionen beschreiben. Diese ersten Modelle sind es, denen viele der heutigen Reflexionskompetenzmodelle entspringen.

3.2.1 Eine Einführung zum Begriff der Reflexion

Der Reflexionsbegriff stammt aus der Optik und beschreibt das Zurückwerfen eines Lichtstrahls durch Spiegelung von einer Oberfläche; Es handelt sich ursprünglich also um eine Metapher (vgl. Zimmer 2003: 6f.). Diese wurde schon von Aristoteles in Bezug auf den Denkprozess genutzt. Er beschreibt die Reflexion als Form des Denkens, bei der sich das Denken von äußeren Gegenständen löst und sich lediglich auf sich selbst bezieht. Der „Geist“ (ebd.: 8) identifiziert und formt sich in diesem auf sich selbst bezogenen Denkprozess (vgl. ebd.). Die moderne Philosophie bringt die Reflexion mit dem Selbstbewusstsein in Verbindung (vgl. ebd.). In diesem, von René Descartes begründeten, Verständnis wird davon ausgegangen, dass Selbstbewusstsein valides Wissen generieren kann (vgl. Fendler 2003: 17). Bis heute wurde dieses Verständnis dahingehend erweitert, dass Reflexion rationale Entscheidungen ermöglicht (ebd.: 18). Eine sehr weit gefasste Definition des Begriffs, sieht Reflexion als „deliberative thinking about action with a view to its improvement“ (Hatton/ Smith

1995: 40). Eine andere Definition schlägt Clarà (2015) vor: “[Reflection] refers to the thinking process engaged in giving coherence to an initially unclear situation.” (ebd.: 261). Während beide Definitionen Reflexion als einen Denkprozess bezeichnen, unterscheidet sich die Zielsetzung der Reflexion. Während die erste Definition auf eine Verbesserung der Handlung ausgelegt ist, fokussiert die zweite Definition die Beseitigung von Unklarheit, bezieht sich also mehr auf einen auf Verständnis ausgerichteten Denkprozess. Bei dermaßen weit gefassten und dennoch variierenden Definitionen ist es kaum verwunderlich, dass sich die Reflexion in vielfältigen Kontexten wiederfindet. Sloane und Euler (2007) gehen so weit die Reflexion und mit ihr verwandte Begriffe als „*common-sense* Konstrukte“ zu bezeichnen, die oft unhinterfragt¹ und als „Platzhalter“ verwendet werden:

„Selbstreflexion‘ und ‚Reflexivität‘ sind Begriffe, die eine hohe implizite Erklärungsbereitschaft besitzen. Man findet sie gleichsam als Platzhalter in ganz unterschiedlichen Kontexten; Platzhalter deshalb, weil sie vielfach komplexe Sachverhalte

¹ An dieser Stelle kommt durchaus die Versuchung auf den Begriff „unreflektiert“ einzubringen. In Anbetracht des folgenden Zitats wird hier jedoch darauf verzichtet.

chiffrieren, die nicht weiter ausgeführt werden können. Dechiffriert man solche Begriffe, so stößt man auf ungeahnte Probleme. Vieles von dem, was in der schnellen Handhabung der Begriffe als selbstverständlich angesehen wird, entpuppt sich als schwierig, hintergründig und erklärungsbedürftig. (Sloane/ Euler 2007)

Vielfach wird die Reflexion in einen Zusammenhang mit dem Erwerb von Wissen und Können, also mit Lernprozessen, gebracht (vgl. z.B. Neuweg 2000; Hilzensauer 2008; Cendon 2017: 40f.). Laut Neuweg stellt Wissen einerseits die Grundlage für Können dar, während sich Wissen andererseits aus unserer wahrnehmenden und handelnden Auseinandersetzung mit der Welt generiert (vgl. Neuweg 2000: 1). Die Rolle der Reflexion in Bezug zu Wissen und Können beschreibt Neuweg folgendermaßen:

Reflexion schließlich eliminiert Fehler in unserer Wissensbasis und verbessert die Effektivität des Handelns, verhindert das Erstarren in bloßer Gewohnheit, so wie umgekehrt unsere Weltbegegnungen im Gelingen wie im

Scheitern Objekte reflexiver Bezugnahme liefern und Können qua Reflexion zu Wissen kristallisieren kann. (ebd.)

Gleichzeitig verweist Neuweg auf „Bruchstellen zwischen Wissen und Können“ (ebd.), die darauf hinweisen, dass Wissen, Können und Reflexion nicht so direkt miteinander verknüpft seien, wie er es zunächst in seinen Überlegungen darstellt. Hinweise auf diese Bruchstellen findet er im impliziten und im trägen Wissen sowie in dem immer wieder aufgegriffenen Theorie-Praxis-Problem (vgl. ebd.). Auch die Reichweite der Reflexion stellt er infrage. Nicht immer könne eine neu gewonnene Einsicht auch in eine neue Verhaltensweise umgesetzt werden und das Wissen, welches wir als gesichert betrachten und nicht hinterfragen, entziehe sich der Reflexion (vgl. ebd.: 9).

Von verschiedenen Seiten wird versucht die Rolle der Reflexion in Lernprozessen zu ergründen. Sie gilt in der Pädagogik „im Bereich der Unterrichtsgestaltung [...] in Lernzieltaxonomien als hochrangig eingestufte Fähigkeit, das Gelernte in seinem Stellenwert einzuschätzen, in größeren Zusammenhängen zu verorten und zu relativieren“ (Tenorth/ Tippelt 2007: 598). Gerade im Zusammenhang mit lebenslangem und selbstgesteuertem Lernen, welches in der heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft als

unabdingbar angesehen wird, gewinnt das reflexive Lernen an Bedeutung (vgl. Hilzensauer 2008; Jenert 2008; Schüßler 2008: 1f.). Die folgenden drei Kapitel untersuchen die Reflexion im Kontext des reflexiven Erfahrungslernens. Zunächst wird auf die „Gründerväter“ des angloamerikanischen Reflexionsverständnis eingegangen. Danach werden Prozess- sowie Niveau- modelle der Reflexion ins Auge gefasst.

3.2.2 Die Reflexion nach John Dewey und Donald A. Schön

Die Reflexionsmodelle von John Dewey und Donald A. Schön tauchen in wissenschaftlichen Arbeiten zu Reflexion und Reflexionskompetenz insbesondere in der Lehrkräftebildung oft zusammen auf (vgl. z.B. Abels 2011: 49; Fraefel 2017; Leonhard/ Abels 2017; Klempin 2019: 74). Im hier betrachteten Diskurs der Reflexionskompetenz werden sie mit am häufigsten zitiert, wenn es um die Herleitung des Reflexionsverständnisses geht. Zudem sind beide Repräsentanten des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses (vgl. Fraefel 2017), weswegen Dewey und Schön hier zusammen vorgestellt werden.

John Dewey (1859–1952) kann als Begründer des reflexiven Erfahrungslernens gesehen werden (vgl. Hatton/ Smith 1995: 33; Cendon 2017: 40; Kobl 2021: 20). Seine Arbeiten, die von der von Pierce und James begründeten, philosophischen Schule des Pragmatismus beeinflusst sind

(vgl. Hilzensauer 2008: 8), werden bis heute noch vielfach in diesem Zusammenhang zitiert (vgl. z.B. Hilzensauer 2008: 2; Cendon 2017; Klempin 2019: 80ff.; Kobl 2021: 17ff.). Teilweise wird sogar davon ausgegangen, dass alle Theorien zur Problemlösung und Reflexion auf Deweys Grundlagen zurückzuführen sind (vgl. Champagne und Klopfer 1977 zit. n. Kobl 2021: 20). Dewey definiert die Reflexion (*reflective thinking*) als „[a]ctive, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends“ (Dewey 1933: 9).

Laut Dewey setzt reflexives Denken nicht nur Methodenwissen, sondern auch gewisse Grundhaltungen (*attitudes*) voraus: “Knowledge of the methods alone will not suffice; there must be the desire, the will, to employ them.” (Dewey 1933: 30) Diese für die Reflexion essenziellen Grundhaltungen definiert er folgendermaßen:

- 1 *Open-mindedness*: Die Offenheit für neue Ideen, Fakten, Themen und Fragen sowie die Anstrengungsbereitschaft und den Willen vom eigenen Standpunkt abweichende Perspektiven einzubeziehen und sich mögliche Fehler einzugestehen (vgl. ebd.: 30f.).
- 2 *Whole-heartedness*: Die vollständige Einlassung und Fokussierung auf eine Situation ohne Hintergedanken und Ablenkung (vgl. Fraefel 2017 zit. n. Klempin 2019: 82).

- 3 *Responsibility*: Die Bereitschaft die Konsequenzen einer Handlung im Vorhinein zu überdenken und der Wille die Konsequenzen einer getroffenen Entscheidung auf sich zu nehmen (vgl. Dewey 1933: 32f.).

Sind diese Grundhaltungen vorhanden, setzt der reflexive Denkprozess bei der Konfrontation mit schwierigen, problembehafteten oder verwirrenden Situationen ein. Diese stellen für Dewey den Ausgangspunkt der Reflexion dar (vgl. Dewey 1933: 106). Den reflexiven Denkprozess teilt Dewey in fünf Phasen ein, welche nicht zwingend chronologisch und ebenso wenig vollständig durchlaufen werden müssen:

In einer ersten Phase (*suggestion*) werden aus der Beobachtung heraus Handlungsvorschläge entwickelt. In der zweiten Phase (*intellectualization*) wird der Handlungsimpuls, der auf die spontanen Handlungsvorschläge folgt, zurückgehalten und die Situation wird in ihrer Komplexität erneut beurteilt und in ein lösbares Problem übertragen. Auf der so entstandenen Faktengrundlage, werden in der dritten Phase (*the hypothesis*) die Handlungsvorschläge korrigiert, modifiziert und erweitert. Der einfache Handlungsvorschlag wird somit in eine fundierte Hypothese überführt. In der folgenden Phase (*reasoning*) wird die Anwendbarkeit der Hypothese auf das Problem gedanklich überprüft sowie Konsequenzen der Umsetzung der Hypo-

these eruiert. Dies kann zur Ablehnung der Hypothese führen oder zu deren Modifikation. Erfüllt eine Hypothese die durch das Problem gegebenen Bedingungen wird sie, in der letzten Phase (*testing the hypothesis by action*), zu dessen Lösung herangezogen. In der Handlung wird überprüft, ob die theoretischen oder rational deduzierten Konsequenzen den reellen entsprechen. Sowohl bei Übereinstimmung als auch bei Diskrepanz der Konsequenzen werden Schlussfolgerungen aus dem Ergebnis gezogen. Ist das Problem hiernach noch nicht gelöst, werden erneut Beobachtungen und Anpassungen an der Hypothese vorgenommen. Diese kann dann erneut in der Handlung überprüft werden (vgl. Dewey 1933: 106ff.).

Es wird deutlich, dass für Dewey das reflexive Denken eine Form der rationalen Problemlösung darstellt. Festzuhalten ist auch, dass Dewey die auf die Reflexion folgende Handlung als Teil des reflexiven Denkprozesses betrachtet. Des Weiteren ist Dewey der Überzeugung, dass das reflexive Denken die bewusste Verfolgung von Zielen und intelligentes Handeln, welche im Gegensatz zur impulsiven und routinierten Handlung stehen, ermöglicht (vgl. ebd.: 17ff.). Auch, so Dewey, gebe reflexives Denken Dingen Bedeutung und bringe Sinn und Wert hervor (vgl. ebd.). Durch reflexives Denken übernimmt das Individuum dementsprechend die Kontrolle über sein eige-

nes Handeln. In diesem Sinne kann Deweys Verständnis der Reflexion auch als emanzipatorisch ausgelegt werden (vgl. Klempin 2019: 81).

Deweys Arbeiten wurden vielfach aufgegriffen und weiterentwickelt. Besonders einflussreich sind die Arbeiten von Donald A. Schön (1930–1997). Schön erweitert den Reflexionsbegriff von Dewey und später auch von Kolb und überträgt ihn in den Professionalisierungsprozess (vgl. Hilzensauer 2008: 4f.). Schön bricht mit dem in den 1950er Jahren gültigen Modell, in welchem Profession durch einen standardisierten und hierarchisch organisierten Wissenskörper ausgezeichnet wird, der in der Praxis lediglich angewendet werden muss (vgl. Altrichter 2000: 202f.). Dieses Modell scheitert an den meisten realen Praxissituationen, welche sich durch Komplexität, Unsicherheit, Einzigartigkeit sowie Wert- und Interessenkonflikte auszeichnen. Aus diesem Grund macht sich Schön auf die Suche nach realistischen Beschreibungen von komplexen praktischen Tätigkeiten (vgl. ebd.: 203). Schöns Konzeptionalisierung geht – ebenso wie Deweys – dabei konsequent von der Handlung aus (vgl. ebd.: 214). Jedoch steht bei Schön der Prozess des Denkens und Handelns im Mittelpunkt, während bei Dewey die Person selbst sich durch Reflexivität auszeichnen soll (vgl. Wyss 2013: 39). Schön differenziert zwischen drei verschiedenen Handlungstypen: Das Wissen-in-der-Handlung (*tacit knowing-in-action*), die Reflexion-in-der-Handlung

(*reflection-on-action*) und die Reflexion-über-die-Handlung (*reflection-in-action*) (vgl. Altrichter 2000: 204ff.). Das Wissen-in-der-Handlung stellt dabei den normalen „Aggregatzustand professionellen Wissens“ (ebd.: 204) dar: „Our knowing is ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel for the stuff with which we are dealing.“ (Schön 1983: 49) Dieser Handlungsmodus zeichnet sich dadurch aus, dass Handeln und Denken nicht getrennt werden, die Handelnden sich ihres Wissens nicht bewusst sind und es ebenso wenig beschreiben können (vgl. Schön 1983 zit. n. Altrichter 2000: 204). Die anderen beiden Handlungstypen dagegen machen Schöns Modell der reflexiven Praxis aus (vgl. Hilzensauer 2008: 4f.). Nach seiner Argumentation sind Personen in der Lage, schon während der Handlung zu reflektieren:

If common sense recognizes knowing-in-action, it also recognizes that we sometimes think about what we are doing. Phrases like ‘thinking on your feet,’ ‘keeping your wits about you,’ and ‘learning by doing’ suggest not only that we can think about doing but that we can think about doing something while doing it. (Schön 1983: 54)

Die Reflexion-in-der-Handlung beschreibt Schön als „*reflexive Konversation mit der Situation*“ (Altrichter 2000: 205, Hervorh. im Orig.) in mehreren Stufen (vgl. ebd.: 205ff.), welche dem im Vorigen beschriebenen Reflexionsprozess nach Dewey gleichen. Schön betont jedoch den iterativen und zyklischen Charakter der Handlung in komplexen Situationen, was seine Konzeption von der von Dewey abhebt (Grimmet 1988: 6f. und Neuweg 1999: 357ff. zit. n. Altrichter 2000: 215). Durch ihren augenblicklichen Charakter ist die Reflexion-in-der-Handlung gewissen Beschränkungen ausgesetzt, was den dritten Handlungsmodus – die Reflexion-über-die-Handlung – notwendig macht. Hierbei

versuchen sich AkteurInnen nun von den Beschränkungen, die bei reflection-in-action Reflexion z.B. durch den Takt des Handlungsflusses begrenzen, ein Stück weit frei zu machen, indem sie den primären Handlungsfluss unterbrechen und die Kognition der Handlung auf überdauernde Weise zu speichern versuchen [...]. (Altrichter 2000: 209)

Im Gegensatz zur Reflexion-in-der-Handlung ist die Reflexion-über-die-Handlung mit einer Unterbrechung der primären Handlung verbunden.

Die Handelnden treten entsprechend aus der Handlung heraus, um diese zu vergegenständlichen. Im Gegensatz zur Reflexion-in-der-Handlung können hier auch objektive Daten gesammelt und ausgewertet werden (vgl. ebd.). Doch auch die Reflexion-über-die-Handlung unterliegt Einschränkungen, unter anderem, weil Unterbrechungen der Primärhandlung in einigen Situationen gar nicht möglich sind (vgl. ebd.).

Wie Altrichter betont, zeichne professionelles Handeln sich durch alle hier vorgestellten Handlungstypen aus:

*[V]on kompetenten PraktikerInnen [werden] alle drei Handlungstypen erwartet [...]. Im Zentrum steht die Kompetenz zu Reflexion-in-der-Handlung mit der komplexe professionelle Situationen bearbeitet werden, doch ist sie in nicht (mehr) begleitend reflektierten Handlungsroutinen eingebettet und muss durch Reflexion-über-die-Handlung ergänzt werden, soll ein größeres Problem gelöst oder das eigene Wissen im Gespräch [...] formuliert werden.
(Altrichter 2000: 210)*

Auf Deweys und Schöns Arbeiten wurde auch mit Kritik reagiert. So kritisieren Champagne und Klopfer (1977) Deweys Modell aufgrund seiner mangelnden Umsetzbarkeit (zit. n. Kobl 2021: 20). An Schöns Arbeit kritisiert Hilzensauer, dass kaum Hinweise über den eigentlichen Lernprozess zu finden seien (vgl. Hilzensauer 2008: 5). Zudem werde Schöns Konzeption oft unterschiedlich ausgelegt, was auf Unklarheiten oder Unvollständigkeit seines Modells zurückgeführt werden könnte (vgl. Munby 1989 zit. n. Kobl 2021: 22). Wyss (2013) kritisiert den fehlenden gesellschaftlichen Aspekt in Schöns Ausführungen. Soziale Interaktionen, wie die gemeinsame Reflexion, sind in Schöns Konzeption der Reflexion kaum vorgesehen. Auch die soziale Umwelt werde in die Reflexion nicht miteinbezogen (vgl. Wyss 2013: 45). Andere merken an, dass Schöns zentrales Konzept der Reflexion-in-der-Handlung eher als „Mitdenken“ zu verstehen sei und sein Konzept der Reflexion-über-die-Handlung dem eigentlichen Reflexionsverständnis näher komme (vgl. Straßer 2008 zit. n. Kobl 2021: 22). Auch Leonhard und Abels (2017) bezeichnen das Leitbild des „reflective practitioner“ in der Lehrkräftebildung als „Kategorienfehler“ (ebd.: 50). Die nach Schön zentrale Fähigkeit der *reflection-in-action* sei nur durch Handeln und dementsprechend nicht in der universitären Lehre erlernbar. Diese sei gekennzeichnet durch

eine „Kultur der Distanz“, die in einer Lehrkräftebildung mit wissenschaftlichem Anspruch unabdingbar sei (vgl. Leonhard/ Abels 2017: 50ff.). Hatton und Smith (1995) argumentieren zudem, dass die Reflexion-in-der-Handlung sehr hohe Kompetenzansprüche an die Handelnden stelle (ebd.: 34 zit. n. Abels 2011: 53). Fraefel (2017) ist ebenfalls der Überzeugung, dass, obwohl sie oft zur Herleitung des Reflexionsbegriffs herangezogen werden, die Kernideen von Dewey und Schön im deutschsprachigen Diskurs kaum präsent seien. Das liege u. a. an den verschiedenen erkenntnistheoretischen Grundlagen des US-amerikanischen und europäischen Diskurses, welche auch dafür verantwortlich seien, dass im deutschsprachigen Diskurs die theoriegeleitete Reflexion präferiert wird (vgl. ebd.: 56ff.). Im Gegensatz zu Leonhard und Abels argumentiert er jedoch für eine größere Integration des anglo-amerikanischen Reflexionsverständnisses. Ausgehend von Deweys problemlösender Reflexion schlägt er ein Modell verschiedener Reflexionsmodi (problemlösende Reflexion, theoretische Reflexion, Selbstreflexion und kontextuelle Reflexion) vor (vgl. ebd.: 67ff.). Abbildung 5 zeigt das von ihm entwickelte Arbeitsmodell.

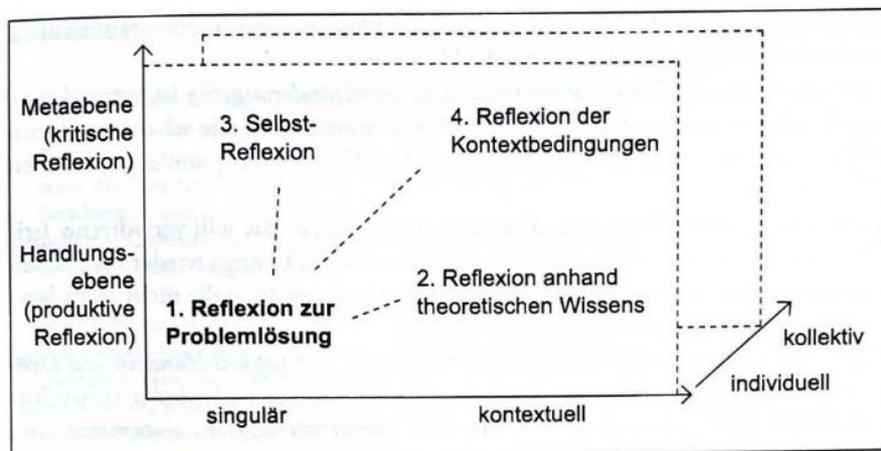


Abbildung 5: Reflexionsmodi nach Fraefel ausgehend von Deweys problemlösender Reflexion (Fraefel 2017: 69)

Dabei ordnet er die problemlösende Reflexion sowie die theoretische Reflexion der Handlungsebene zu, in der es eher um die Lösung konkreter Probleme geht. Die Selbst-reflexion sowie die kontextuelle Reflexion befinden sich dagegen auf der Metaebene, welche die kritische Reflexion ermöglicht. Des Weiteren kann Reflexion sowohl individuell als auch kollektiv erfolgen. In dieser Arbeit werden im weiteren Verlauf die von Fraefel vorgeschlagenen Reflexionsmodi genutzt, um zwischen verschiedenen Reflexionsarten zu differenzieren.

Es wurde schon darauf eingegangen, dass Deweys Modell des Erfahrungslernens vielfach aufgegriffen und weiterentwickelt wurde (vgl. Hilzensauer 2008: 2ff; Kobl 2021: 20ff.). Die hieraus hervorgehenden Modelle der Reflexion werden unterteilt in Prozess- und Niveaumodelle, die in

den folgenden zwei Kapiteln kurz vorgestellt werden.

3.2.3 Der Prozess des reflexiven Erfahrungselements

Clarà (2015) betont, dass Deweys Konzept des reflexiven Denkens lediglich eine Beschreibung dieses Denkmodus ist, welche zwar analytisch differenziert werden können, nicht aber in einer bestimmten Reihenfolge erfolgen müssen (vgl. ebd.: 269). Obwohl die meisten Reflexionsprozessmodelle von Dewey und Schön beeinflusst sind, zeichnen sie sich gerade dadurch aus, dass sie die Reflexion als zyklische Abfolge bestimmter Schritte beschreiben. Meistens gehen sie von einer (problembehafteten) Erfahrung aus, die einen reflexiven Denkprozess auslöst, aus dem eine reflexive Handlung hervorgeht. Die Modelle unterscheiden sich vor allem durch die Anzahl der Schritte, mit denen sie den reflexiven Denkprozess operationalisieren.

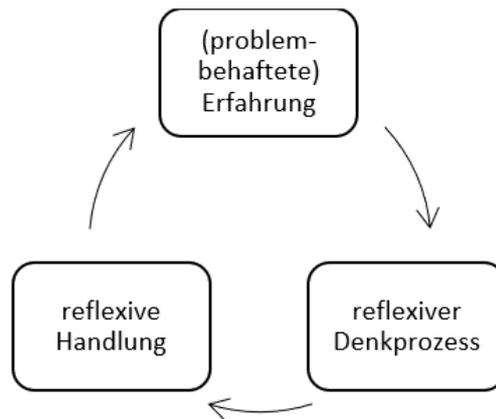


Abbildung 6: Der Prozess des reflexiven Erfahrungslernens, eigene Darstellung

Der amerikanische Bildungstheoretiker David A. Kolb (geb. 1939) gilt als (Mit-)Begründer des Erfahrungslernens (vgl. Hilzensauer 2008: 4) und ist einer der ersten, der ein solches Prozessmodell entwickelt. Sein Modell des *Experiential Learning Cycle* ist, neben Deweys Arbeiten, u.a. auch von den Arbeiten von Lewin, Piaget und Vygotsky beeinflusst (vgl. Kolb 2015: Kapitel 2). In einem seiner aktuelleren Werke beschreibt Kolb den Lernprozess nach seinem Modell mit folgenden Worten:

Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience. Grasping experience refers to the process of taking in information, and transforming experience is how individuals interpret and

act on that information. The experiential learning theory learning model portrays two dialectically related modes of grasping experience—Concrete Experience (CE) and Abstract Conceptualization (AC)—and two dialectically related modes of transforming experience—Reflective Observation (RO) and Active Experimentation (AE). Learning arises from the resolution of creative tension among these four learning modes. (Kolb 2015: Kapitel 2)

Kolb definiert die Reflexion relativ breit als die interne Transformation von Erfahrung und betont die Wichtigkeit des Zusammenspiels von Reflexion und Erfahrung. Reflexion ohne Erfahrung berge die Gefahr zur Retrospektion zu werden, welche sich nur auf sich selbst bezieht und lediglich dazu dient die eigene Lebenswelt zu bestätigen, anstatt sie zu erweitern (vgl. ebd.). Auch Kolb geht in seinem Modell von der Erfahrung (CE) aus, die in einem reflexiven Denkprozess (AC und RO) verarbeitet wird und schließlich in eine (reflexive) Handlung überführt wird (AE). Neben Kolbs Modell sind noch andere Prozessmodelle von Bedeutung, die vorangegangene Modelle jeweils erweitern oder ergänzen (vgl. Kobl

2021: 29f.). Erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang

- das vierphasige Modell von Gordon **Hullfish** und Philip **Smith**, die als Grundvoraussetzung von qualitativ hochwertiger Reflexion die emotionale Ebene identifizieren (vgl. Hullfish und Smith 1961 zit. n. Kobl 2021: 21),
- das dreiphasige Reflexionsmodell von David **Boud**, Rosemary **Keogh** und David **Walker** (1985), deren Modell u. a. auf (interne) Gedankenprozesse (vgl. Hilzensauer 2008: 5) und Gefühle während der Reflexion eingeht (vgl. Boud et al. 1985: 36),
- das Modell von **Copeland et al.** (1993), das aus vier übergeordneten Phasen besteht, welcher jeweils mehrere Schritte untergeordnet sind und das bereits Gedanken zur Förderung der Reflexionsfähigkeit enthält (vgl. Kobl 2021: 30),
- das fünfphasige ALACT-Modell von **Korthagen et al.** (2002b. zit. n. Kobl 2021: 27), welches bereits durch ein Zwiebel-Modell zur Beschreibung der Qualität der Reflexion ergänzt wird (vgl. Korthagen/ Vasalos 2009 zit. n. Kobl 2021: 28) und schließlich
- der Kreislauf von Aktion und Reflexion nach **Altrichter, Posch** und **Spann** (2018 zit. n. Kobl 2021: 28f.), deren Modell eine Beziehung zwischen Theorie und Praxis herstellt.

Alle Modelle sehen die Handlung bzw. die Erfahrung als Ausgangspunkt des reflexiven Denkprozesses, der mehr (vgl. z.B. Copeland et al. 1993) oder weniger feingliedrig (vgl. z.B. Boud et al. 1985: 36) konzeptionalisiert wird. Auch die reflexive Handlung spielt in allen Modellen eine Rolle, auch wenn z.B. Altrichter et al. (2018) Aktion und Reflexion deutlicher differenzieren (zit. n. Kobl 2021: 28f.). Ein weiterer Unterschied ergibt sich dadurch, ob sie emotionale Aspekte in den Reflexionsprozess mit einbeziehen oder ausschließen. Alle Modelle machen jedoch deutlich, dass die Reflexion das Lernen aus der Erfahrung ermöglicht, welches untrennbar mit der Handlung verbunden ist.

3.2.4 Die Qualität der Reflexion

Neben Prozessmodellen existieren auch Niveaumodelle, die die Qualität der Reflexion beschreiben und oft als Ausgangspunkt für die Modellierung der Reflexionskompetenz im hier untersuchten Diskurs dienen. Eines der ersten Niveaumodelle stammt von **Max van Manen**. Er unterscheidet drei Niveaus: (1) technische Rationalität, (2) praktisches Handeln und (3) kritische Reflexion (vgl. Ballard 2006 zit. n. Kobl 2021: 24). Das erste Niveau zeichnet sich durch Effizienz und Effektivität sowie die fehlende Offenheit für Kritik aus und dient der Erreichung bestimmter Ziele. Das zweite Niveau zeichnet sich durch eine

Größere Offenheit für das Hinterfragen von Mitteln, Zielen und Grundhaltungen sowie Konsequenzen aus. Das höchste Niveau schließlich bezieht zusätzlich moralische und ethische Kriterien in die Beurteilung mit ein (vgl. Van Manen zit. n. Hatton/ Smith 1995: 35). Das Modell von **Jack Mezirow** gleicht dem von Van Manen, übernimmt von Dewey jedoch die Überzeugung, dass Reflexion eine verbesserte Handlung zum Ziel haben sollte (vgl. Kobl 2021: 25). Mezirow unterscheidet zunächst drei Niveaus der Reflexion, welche er später um ein weiteres Niveau erweitert (vgl. Kitchenham 2008: 114ff.):

- 1 *Content Reflection*: Das Lernen ausgehend von bestehenden Bedeutungsmustern;
- 2 *Process Reflection*: Das Lernen neuer Bedeutungsmuster;
- 3 *Premise Reflection*: Das Lernen durch die Transformation von Bedeutungsmustern;
- 4 *Critical Reflection*
 - a. *Critical Reflection of Assumptions*: Der/die Lernende schaut nicht nur auf vorangegangene Ereignisse, sondern hinterfragt auch die zugrunde gelegten Annahmen und Voraussetzungen des Reflexionsprozesses;
 - b. *Critical Self-reflection of Assumptions*: Der/die Lernende hinterfragt seine/ihre grundlegenden Weltanschauungen sowie das eigene Wertesystem, über welche das

reflektierte Problem definiert wurde (vgl. ebd.).

Ein heute in der Lehrkräftebildung besonders einflussreiches Niveaumodell (vgl. Abels 2011: 100f.; Leonhard/ Rihm 2011: 246f.; Lüsebrink/ Grimminger 2014: 205; Ferri 2018: 13f.; Klempin 2019: 191ff.) entwickeln **Hatton und Smith** (Hatton/ Smith 1995: 40f.), welches sie dazu nutzen die Qualität schriftlicher Reflexionen von Lehramtsstudierenden zu bestimmen. Sie definieren vier Niveaus: (1) *descriptive writing*, (2) *descriptive reflection*, (3) *dialogic reflection* und (4) *critical reflection*. Das erste Niveau bezeichnen Hatton und Smith noch nicht als reflexiv, sondern als rein beschreibende Darstellung von Ereignissen oder Literatur. Auf dem zweiten Niveau wird schon der Versuch einer – meist subjektiven – Bewertung unternommen. Das dritte Niveau zeichnet sich durch eine Form des Dialogs mit dem eigenen Selbst aus, bei den verschiedenen möglichen Begründungen dargelegt werden. Das höchste Niveau beinhaltet Begründungen für Entscheidungen oder Ereignisse, die sich auf größere gesellschaftliche, politische und/oder historische Kontexte beziehen (vgl. ebd.).

Obwohl auch die Niveaumodelle auf die Verbesserung der Handlung ausgerichtet sind, spielt die Handlung selbst in diesen Modelltypen keine explizite Rolle mehr. Auch fällt auf, dass bei allen hier beleuchteten Niveaumodellen die kritische

Reflexion die höchste Ebene der Reflexion beschreibt

3.3 Zwischenfazit: Reflexion und Kompetenz

Aus den vorangegangenen Ausführungen geht hervor, dass der Reflexions- und der Kompetenzdiskurs nicht unabhängig voneinander existieren. Truschkat beispielsweise identifiziert das reflexive Lernen als zentrale Eigenschaft des Kompetenzdiskurses. Und auch Geißlers Kritikkompetenz schließt die (Selbst-)Reflexion als essenziellen Bestandteil mit ein. Die kritische Reflexion dagegen beschreibt in einigen Modellen das höchste erreichbare Niveau der Reflexion. Hiernach könnte schon Geißlers Kritikkompetenz eine Art der kritisch-reflexiven Kompetenz darstellen. Vor dem Hintergrund des Variantenreichtums der beiden die Reflexionskompetenz konstituierenden Begrifflichkeiten ist jedoch zu vermuten, dass die Antwort auf die Frage, was genau Reflexionskompetenz ausmacht, nicht so leicht zu fassen ist. Geht man nach Dewey würde eine Reflexionskompetenz vermutlich eine Art Problemlösekompetenz darstellen, die sich nicht zuletzt aus einer intrinsischen Motivation heraus ergibt. Bei Schön käme dann vermutlich noch der unmittelbare Aspekt der Reflexion hinzu, der einen schnellen Wechsel von Denken und Handeln in der problembehafteten Situation erfordert. Sieht man die Reflexion als einen iterativen Kreislauf von Erfahrung, reflexivem Denkprozess

und reflexiver Handlung, dann könnte eine auf dieser Grundlage definierte Reflexionskompetenz auch als eine Art Handlungskompetenz verstanden werden. Eine solche Auffassung der Reflexionskompetenz ließe jedoch noch nicht auf die Qualität der Reflexion schließen. Hierzu bräuchte es zusätzlich ein Niveaumodell. Nach den hier betrachteten Modellen wäre dementsprechend die kritische Reflexion das anzustrebende Niveau eines/einer Expert:in. Hier wäre dann wohl ein kognitionspsychologisches Kompetenzverständnis zu Grunde zu legen. Doch auch in bestehende Strukturmodelle hat die Reflexion bereits Einzug gefunden. So bietet der DQR sowohl ein die „Reflexivität“ integrierendes Struktur- als auch ein zugehöriges Niveaumodell. Definiert wird die Reflexivität dabei wie folgt: „Reflexivität beinhaltet die Fähigkeit, mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln.“ (AK DQR 2011: 10) Glaubt man dem DQR, dann wären die höheren Niveaus der Reflexionskompetenz jedoch vorwiegend der akademischen Bildung vorbehalten. Nach einer dreieinhalbjährigen Ausbildung wären die Auszubildenden lediglich in der Lage sich „Lern- und Arbeitsziele [zu] setzen, sie [zu] reflektieren, [zu] realisieren und [zu] verantworten.“ (ebd.: 6) hier stellt sich die Frage, ob der Diskurs um die Reflexionskompetenz die Auffassung des DQR widerspiegelt. Dessen ungeachtet

sind mit der Reflexionskompetenz im Verständnis des DQR hohe Erwartungen verbunden, wenn sie sowohl als Disposition für das selbstständige Lernen sowie die Ausübung von Kritik gilt. Fraglich ist, ob die Reflexionskompetenz diese Erwartungen auch erfüllt oder ob sie – ähnlich dem Kompetenzkonstrukt in Truschkats Interpretation – nur scheinbar als Emanzipationsinstrument fungiert.

Um diese Fragen zu beantworten, wird im Folgenden der Diskurs der Reflexionskompetenz in einem zweistufigen Verfahren analysiert. Zunächst wird der Gesamtdiskurs betrachtet. Hier soll neben dem deutschsprachigen Diskurs auch der englischsprachige Diskurs mit einbezogen werden. Zum einen um den Diskurs möglichst vollständig zu erfassen und zum anderen um dem großen angloamerikanischen Einfluss auf das im Diskurs verbreitete Reflexionsverständnis gerecht zu werden. Der Gesamtdiskurs um die Reflexionskompetenz wird in Stufe I analysiert. In Stufe II wird dann der deutschsprachige Diskurs der beruflichen Bildung gezielt nach dem Konstrukt der Reflexionskompetenz durchsucht, um festzustellen wie der Reflexionskompetenzdiskurs hier aufgegriffen wird.

Kapitel 4

Der Diskurs der Reflexionskompetenz

In diesem Kapitel soll der Diskurs der Reflexionskompetenz untersucht werden. Die folgende Tabelle führt die Fragestellungen auf, die es in diesem Kapitel zu beantworten gilt.

Tabelle 4: Forschungsfragen der Stufe I

Stufe I: Reflexionskompetenz im bildungswissenschaftlichen Diskurs	
F 1.1	Wie wird der Diskurs um die Reflexionskompetenz legitimiert bzw. begründet?
F 1.2	Für welche Gruppen wird die Entwicklung von Reflexionskompetenz angestrebt?
F 1.3	Welche Zielsetzungen werden mit der Entwicklung der Reflexionskompetenz verfolgt, bzw. welche Wirkung wird der Reflexionskompetenz zugeschrieben?
F 1.4	Was wird unter dem Konstrukt der Reflexionskompetenz verstanden, bzw. wie wird Reflexionskompetenz modelliert?
F 1.5	Welche Relevanz wird der Reflexionskompetenz zugeschrieben?

In der methodischen Einleitung wird zunächst das Vorgehen bezogen auf die systematische Literaturrecherche dargelegt. Darauffolgend wird der Reflexionskompetenzdiskurs in einer Struktur- und einer Feinanalyse untersucht. Am Ende

werden die Ergebnisse der Analyse zusammenfassend betrachtet und erste Schlussfolgerungen bezogen auf die Reflexionskompetenz in der beruflichen Bildung gezogen.

4.1 Methodische Einleitung

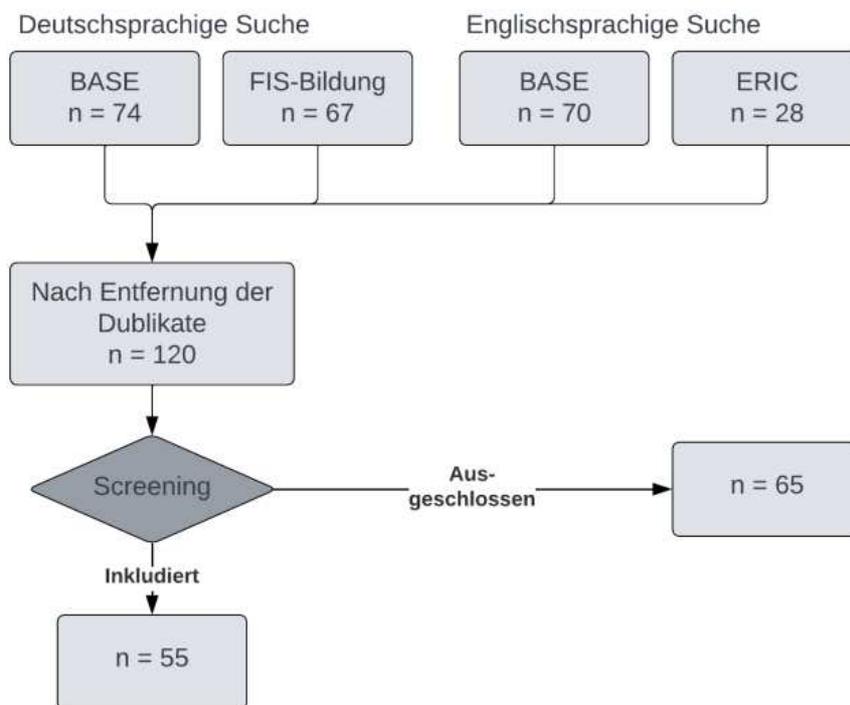


Abbildung 7: Ablauf der Literaturrecherche der Stufe I, eigene Darstellung

Um den Reflexionskompetenzdiskurs möglichst vollständig zu erfassen, wurde eine systematische Suche in mehreren Datenbanken durchgeführt. In den vorigen Kapiteln wurde der große angloamerikanische Einfluss auf den Kompetenzbegriff deutlich, weswegen sowohl englisch- als auch deutschsprachige Literatur in die Analyse mit einbezogen werden sollte. Gesucht

wurde nach Begriffen wie Reflexionskompetenz bzw. reflexive Kompetenzen sowie nach den englischsprachigen Übersetzungen. Als eine Suchbedingung wurde festgelegt, dass der jeweilige Suchbegriff im Titel der Arbeit enthalten sein muss. Dies sollte sicherstellen, dass die identifizierte Literatur sich zentral mit der Reflexionskompetenz befasst. Zum anderen hat dies forschungsökonomische Gründe. Bei einem zu weit gefassten Suchalgorithmus ist in Stufe I eine große Anzahl an Suchergebnissen zu erwarten. Screening- und Analyseprozesse sind jedoch sehr zeitintensiv (vgl. Wetterich/ Plänitz 2021: 30f.). Die Begrenzung des Suchalgorithmus sorgt dafür, dass das Datensample für die Verfasserin in dem begrenzten Rahmen einer Masterarbeit bearbeitbar bleibt. Einbezogen wurden Monografien, Beiträge in Sammelbänden und Zeitschriftenartikel, die einer Peer-Review unterzogen wurden. Die Suchstrings sowie die Zahl der so generierten Ergebnisse sind in der Abbildung zu finden.

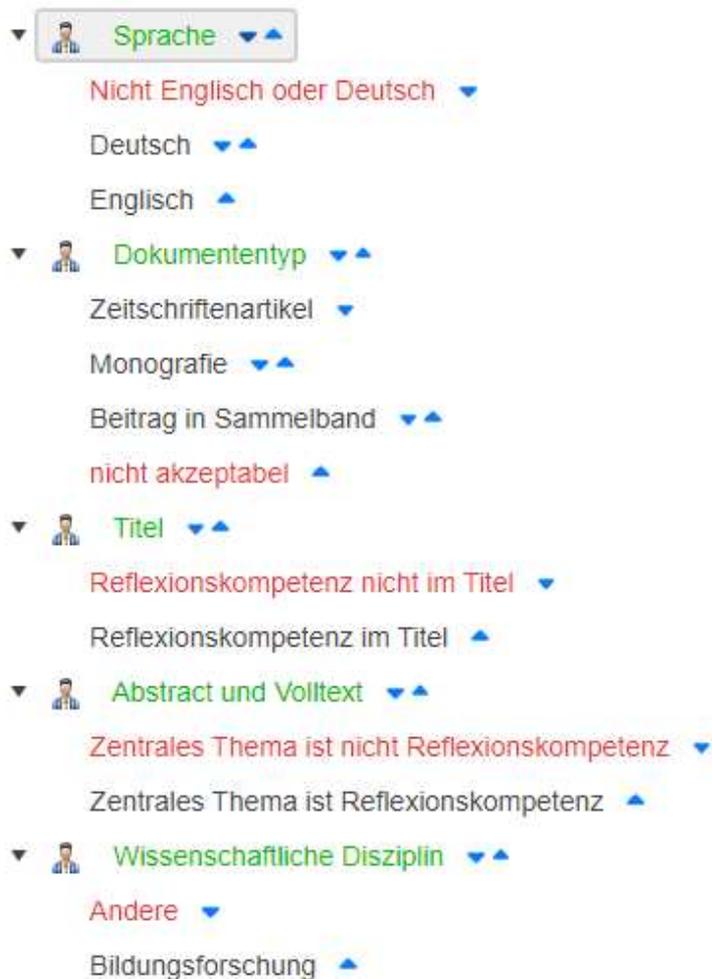


Abbildung 8: Inklusions- und Exklusionskriterien der Stufe I, eigene Darstellung

Die identifizierte Literatur wurde in dem webbasierten Datenmanagementtool EPPI-Reviewer (vgl. Thomas et al. 2022) bearbeitet. Hiermit wurden zunächst automatisch sowie manuell die Dubletten identifiziert und aus dem Untersuchungskorpus ausgeschlossen. Darauffolgend wurde die Literatur in einem mehrstufigen Prozess (Titel → Abstract → Volltext) nach den in der Abbildung dargestellten Exklusions- bzw. Inklus-

sionskriterien selektiert. Die jeweiligen Exklusionskriterien sind rot markiert. In Bezug auf die wissenschaftliche Disziplin wurden dabei alle Dokumente der „Bildungsforschung“ zugeordnet, die die Reflexionskompetenz als (anzustrebendes) Ziel von Bildungsprozessen darstellen. Auf diese Weise konnten so 65 der 120 Dokumente ausgeschlossen werden. Insgesamt gingen 55 Dokumente final in den Untersuchungskorpus ein.

4.2 Strukturanalyse

Dieses Kapitel dient zum einen dazu einen Überblick über die Literatur im Untersuchungskorpus zu erhalten. Zum anderen werden die Hauptkategorien, anhand derer die Arbeiten in der Feinanalyse kodiert werden, deduktiv anhand der theoretischen Grundlagen sowie induktiv anhand der zu analysierenden Texte entwickelt. Zudem werden im Rahmen der Strukturanalyse die Arbeiten ausgewählt, die in der Feinanalyse näher betrachtet werden sollen. Diesbezüglich ist anzumerken, dass die Daten, aufgrund der streng formulierten Inklusions- bzw. Exklusionskriterien, lediglich als Indikator für den Gesamtdiskurs gesehen werden können. Es ist anzunehmen, dass der Diskurs um die Reflexionskompetenz weit über die erfassten Dokumente hinausgeht.

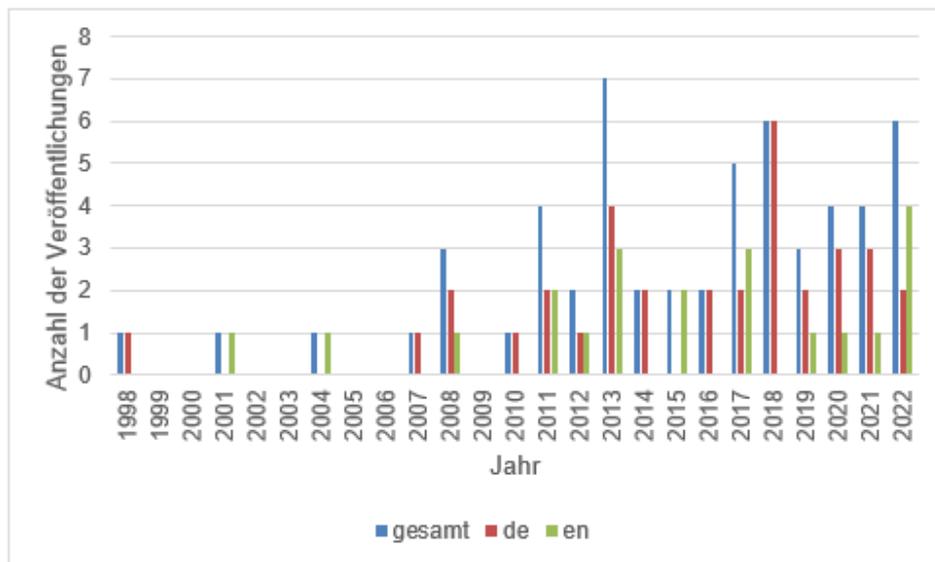


Abbildung 9: Diachrone Verteilung der Dokumente im Untersuchungskorpus der Stufe I, eigene

In der Abbildung ist die diachrone Verteilung der inkludierten Dokumente dargestellt. Es wird sowohl die Gesamtanzahl der Veröffentlichungen pro Jahr („gesamt“) dargestellt, als auch zwischen englisch- („en“) und deutschsprachiger („de“) Literatur unterschieden. Die Darstellung verdeutlicht, dass, obwohl der Begriff der Reflexionskompetenz im Untersuchungskorpus erstmals 1998 erwähnt wird, dieser erst um 2010 stärkere Beachtung erfährt. Ab diesem Jahr befinden sich mindestens zwei Dokumente für jedes Folgejahr im Untersuchungskorpus. Die Jahre mit den meisten Veröffentlichungen sind 2013 mit sieben Veröffentlichungen sowie 2018 und 2022 mit je sechs Veröffentlichungen. Der Diskurs um die Reflexionskompetenz ist dementsprechend aktuell, jedoch relativ jung, wenn er mit dem (deutschsprachigen) Kompetenzdiskurs

verglichen wird, welcher schon 1990 einen starken Anstieg erfährt (siehe Kapitel 0). Zu Beginn der Diskussionen um den Kompetenzbegriff spielte die Reflexionskompetenz also scheinbar noch kaum eine Rolle. Insgesamt finden sich weniger englisch- als deutschsprachige Dokumente im Datenkorpus. Der Begriff der „Reflexionskompetenz“ bzw. der „reflexiven Kompetenz“ scheint im deutschsprachigen Diskurs also verbreiteter zu sein, als die Begriffe der „reflective“, „reflexive“ und „reflection competence“ im englischsprachigen Diskurs. Neben dem Jahr der Veröffentlichung, interessiert auch der Dokumententyp der inkludierten Literatur. Insgesamt befinden sich im Datensample 29 Zeitschriftenartikel, 19 Beiträge aus Sammelbänden und sieben Monografien. Hierbei fällt auf, dass alle Monografien deutschsprachig sind, was auf eine intensivere Beschäftigung mit der Reflexionskompetenz im deutschsprachigen Diskurs schließen lässt. Der quantitative sowie qualitative Unterschied in Bezug auf den englisch- und deutschsprachigen Reflexionskompetenzdiskurs kann mehrere Gründe haben, deren tiefergehende Betrachtung den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde. Diesbezüglich sei nur festgehalten, dass dieses Ergebnis nicht unbedingt darauf schließen lässt, dass die Reflexion, oder die ihr zugrundeliegende Kompetenz im englischsprachigen Diskurs weniger Relevanz zugeschrieben wird. Stattdessen kann viel eher darauf geschlossen werden, dass

andere Begrifflichkeiten üblicher sind, als die in den Suchalgorithmen verwendeten. Es könnte demnach ein Übersetzungsfehler vorliegen. Diese Problematik muss am Ende in die Reflexion des Forschungsprozesses und dessen Ergebnisse einfließen.

Um einen ersten inhaltlichen Überblick über die Literatur zu gewinnen, werden die Abstracts und, falls kein Abstract vorhanden ist oder das Abstract nicht die nötigen Informationen enthält, die Einleitungen der inkludierten Arbeiten betrachtet. Ziel ist es zum einen die Zielgruppe zu bestimmen (F 1.2), für die eine Entwicklung der Reflexionskompetenz angestrebt wird und die Art der Beschäftigung mit der Reflexionskompetenz herauszuarbeiten. Zu beachten ist hierbei, dass einer Arbeit sowohl mehrere Zielgruppen als auch mehrere Themen zugeordnet werden können. In der Abbildung werden die identifizierten Zielgruppen sowie die Anzahl der Arbeiten, die die jeweiligen Zielgruppen ansprechen, erfasst.

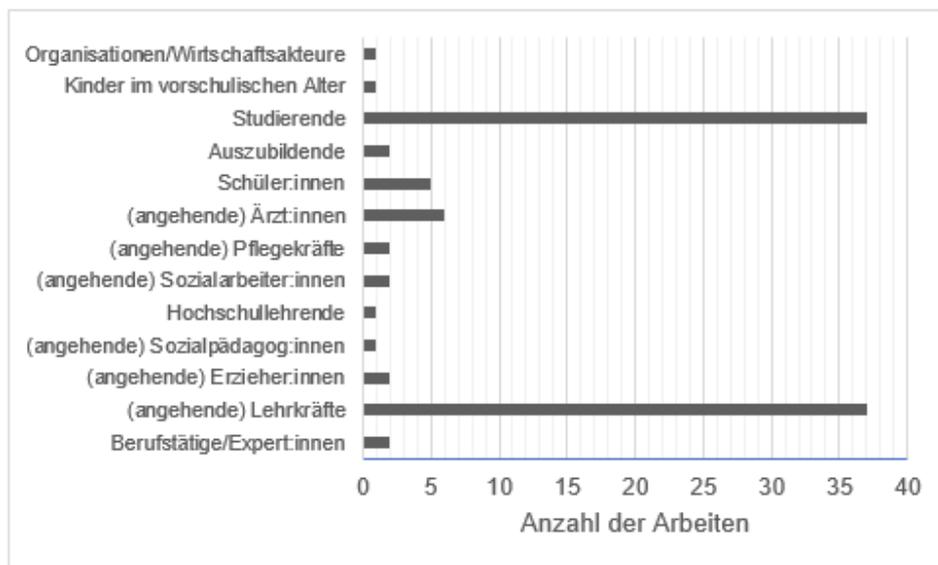


Abbildung 10: Zielgruppen der zu entwickelnden Reflexionskompetenz, eigene Darstellung

Es wird sehr deutlich, dass der größte Teil der Arbeiten (67 %) die Entwicklung der Reflexionskompetenz von Studierenden anstrebt. Die eingangs aufgestellte These, dass der Diskurs um die Reflexionskompetenz auf die akademische Bildung ausgerichtet ist, scheint sich hierdurch zu bestätigen. Differenziert man die Zielgruppen nach Berufsgruppen fällt ebenfalls auf, dass akademische Berufe (Lehrkräfte, Sozialpädagog:innen, Hochschullehrende, Sozialarbeiter:innen, Ärzt:innen) dominieren. Deutlich wird jedoch auch, dass die Reflexionskompetenz vor allem in der Lehrkräftebildung behandelt zu werden scheint. Arbeiten diesbezüglich dominieren den Diskurs. Die Berufsgruppe der Ärzt:innen, welche quantitativ gesehen nach den Lehrkräften die meiste Beachtung findet, wird dagegen nur in 11 % der Arbeiten angesprochen. Berufsgruppen,

die in der Regel über nicht-akademische Ausbildungen qualifiziert werden, finden sich nur in wenigen Arbeiten in Form von Erzieher:innen und Pflegekräften². Zwei der Arbeiten beziehen sich auf Berufstätige bzw. Expert:innen ohne genauer zu definieren, welche Berufsgruppen hiermit angesprochen sind. Eine Arbeit definiert die Reflexionskompetenz als zu entwickelnde Kompetenz für ganze Organisationen bzw. Wirtschaftsakteure. Schüler:innen verschiedener Bildungsgänge werden von fünf der Arbeiten angesprochen, Auszubildende dagegen nur in zwei der Arbeiten. Nur eine der Arbeiten setzt die Entwicklung von Reflexionskompetenz schon bei Kindern im vorschulischen Alter an. Es kann also festgehalten werden, dass die Entwicklung der Reflexionskompetenz vor allem in der akademischen Bildung insbesondere in der Lehrkräftebildung angestrebt wird. Nicht-akademische Berufsgruppen werden nur selten in den Diskurs mit einbezogen. Auch Schüler:innen sowie Auszubildende spielen eine eher untergeordnete Rolle.

Bezüglich der Beschäftigung mit dem Konstrukt der Reflexionskompetenz konnten sechs verschiedene Themenbereiche differenziert werden. Die Beschäftigungsformen bezüglich der

² Es wurde diesbezüglich nicht geprüft, ob es sich um akademische Formen der Qualifizierung handelt. Es ist nicht auszuschließen, dass auch diese Berufe als „akademisch qualifiziert“ eingeordnet werden müssen.

Wirkung, Modellierung, Messung und Förderung der Reflexionskompetenz wurden deduktiv anhand der theoretischen Grundlagen zur Kompetenz abgeleitet. Die übrigen Kategorien („Untersuchung der Wirkung“ und „Kritik“) wurden induktiv anhand des Datenmaterials bestimmt. Die Beschäftigungsarten sind in der Abbildung in Zusammenhang mit der Anzahl der Arbeiten für die die jeweilige Beschäftigungsform kodiert wurde dargestellt. Die meisten Arbeiten schreiben der Reflexionskompetenz bestimmte Wirkungen zu oder verfolgen mit der Entwicklung der Reflexionskompetenz bestimmte Zielsetzungen. Eine deutlich geringere Anzahl überprüft anhand empirischer Studien, ob die der Reflexionskompetenz zugeschriebenen Folgen zutreffend sind. Andere Arbeiten modellieren die Reflexionskompetenz anhand von theoretischen Überlegungen oder empirischen Erhebungen. Meist geschieht dies im Zusammenhang mit Fördermaßnahmen, die der Entwicklung der Reflexionskompetenz dienen sollen. Das Niveau der Reflexionskompetenz wird hier mithilfe von Messmodellen bestimmt. Nur wenige Arbeiten beschäftigen sich zentral damit, den Diskurs um die Reflexionskompetenz zu kritisieren bzw. dessen Grenzen aufzuzeigen.

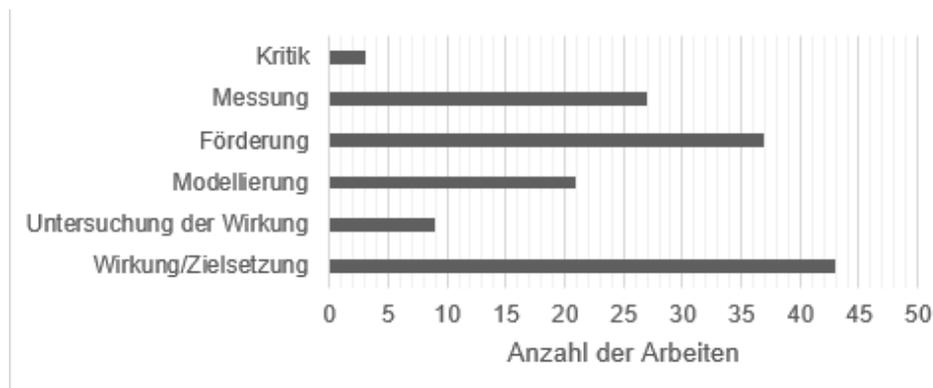


Abbildung 11: Art der Beschäftigung mit dem Konstrukt der Reflexionskompetenz, eigene Darstellung

Aus den bisherigen Beobachtungen lassen sich schon einige Schlussfolgerungen bezüglich des Diskurses um die Reflexionskompetenz ziehen, was die Relevanz der Reflexionskompetenz angeht (F 1.5). Zum einen ist anzumerken, dass sie diskursintern, anscheinend als förderungswerte sowie förderbare Kompetenz angesehen wird. Dies wird durch die hohe Anzahl der Arbeiten deutlich, die sich mit der Förderung der Reflexionskompetenz auseinandersetzen. Besonders wenn sie in Kontrast zu der geringen Anzahl der Arbeiten gesetzt wird, die den Diskurs aus einer kritischen Perspektive heraus betrachten. Die externe Relevanz des Reflexionskompetenzdiskurses ist jedoch anders einzuschätzen, da diese vorwiegend die Lehrkräftebildung fokussiert. Andere Zielgruppen werden eher marginal behandelt. Zwar sind Spuren des Diskurses über verschiedene Berufsgruppen sowie in verschiedenen Bildungsbereichen zu finden, es ist jedoch zu vermuten, dass der Reflexionskompetenz lediglich in der Lehrkräftebildung eine zentrale

Rolle zugesprochen und sie in anderen Feldern eher explorativ als Möglichkeit ausgekundschaftet wird. Möglich ist das dies, ähnlich wie der quantitative Unterschied zwischen englisch- und deutschsprachigen Arbeiten, an der Suchstrategie liegt. Aus forschungspraktischen Gründen wird vorwiegend der Diskurs um eine bestimmte Begrifflichkeit erforscht und nicht das gesamte Sinngefüge, das sich mit der Reflexion und der ihr zugrundeliegenden Fertigkeiten, Fähigkeiten etc. befasst. Sucht man in BASE z.B. nach den Begriffen der „Reflexivität“ und „reflexivity“, Begriffe die teilweise synonym, zu dem der Reflexionskompetenz verwendet werden (vgl. Kröll 2020: 123), im Titel der in der Datenbank geführten Arbeiten, die einer Peer-Review unterzogen wurden, erhält man um die 4300 englischsprachige und um die 270 deutschsprachige Ergebnisse. Hier übersteigt der englischsprachige Diskurs deutlich den deutschsprachigen. Angesichts des großen Datenpools wäre es in dieser Arbeit nicht umsetzbar den Reflexivitätsdiskurs in die Untersuchung miteinzubeziehen. Dieses Beispiel soll jedoch dafür sensibilisieren, dass in dieser Arbeit lediglich der Diskurs um eine Begrifflichkeit untersucht wird. Der dahinterliegende Diskurs, dem der Reflexionskompetenzdiskurs vermutlich entspringt bzw. angehört, kann in dieser Arbeit nicht erfasst werden.

In der Feinanalyse sollen im Folgenden die noch offenen Fragestellungen nach der Begründung

bzw. Legitimation des Diskurses, der Wirkung der Reflexionskompetenz sowie der Definition und Modellierung der Reflexionskompetenz beantwortet werden. Zusätzlich soll auch die Kritik am Diskurs erfasst werden. Hieraus ergeben sich die Hauptkategorien, mit denen die ausgewählten Arbeiten kodiert werden sollen. Hierbei gilt es Unterkategorien zu entwickeln, die die jeweiligen Themenbereiche charakterisieren. Die Hauptkategorien sind zusammen mit den jeweiligen Kodierregeln im Anhang zu finden. Da der Untersuchungskorpus relativ groß ist, soll nur ein Teil der Arbeiten in der Feinanalyse untersucht werden. Die Arbeiten, die in die Feinanalyse miteinbezogen werden, werden so gewählt, dass eine möglichst breite Beschäftigung mit dem Diskurs stattfinden kann, das heißt, dass darauf geachtet wird, jede der Zielgruppen und alle Beschäftigungsarten mit einzubeziehen. Auch soll aus jedem Veröffentlichungsjahr mindestens eine Arbeit analysiert werden. Von Arbeiten gleicher Autor: innen(-gruppen) wurde jeweils nur die aktuellste Arbeit behandelt. Am Ende wurden für die Diskursanalyse 37 Arbeiten ausgewählt, die im folgenden Kapitel tiefergehend analysiert werden. Die Ergebnisse der Strukturanalyse, einschließlich der Information darüber, welche Arbeiten in die Feinanalyse miteinbezogen werden, sind in tabellarischer Form im Anhang finden.

4.3 Feinanalyse

In der Feinanalyse werden erstmals die Volltexte der ausgewählten Literatur betrachtet. Diese werden anhand der Hauptkategorien kodiert. In einem Durchlauf werden dabei induktiv Unterkategorien entwickelt, die im Anschluss des Kodierprozesses überarbeitet, teilweise zusammengefasst und in ein Kodierhandbuch überführt werden. Anhand der Unterkategorien wird der Diskurs im Folgenden analysiert.

4.3.1 Auslöser und Legitimation des Diskurses

Gesamtgesellschaftlich kann der Auslöser des Reflexionskompetenzdiskurses in einem Wandel der Gesellschaft gesehen werden, wie er z.B. von Häcker dargestellt wird:

„Die zunehmende Reflexivität gesellschaftlicher Prozesse und die zunehmende individuelle Notwendigkeit zu reflektieren wird aus soziologischer Sicht mit gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen in Verbindung gebracht. Neben der zunehmenden Beherrschung der Natur (Domestizierung), dem Berechenbarmachen der Welt (Rationalisierung), der klaren institutionellen Trennung der Funktionssphären (Differenzie-

zung) ist die Moderne gekennzeichnet von einer zunehmenden Kontrolle der Individuen über ihr eigenes Leben (Individualisierung).“³ (Häcker 2019: 86)

Um Verantwortung für das eigene Leben tragen zu können ist in diesem Verständnis Reflexivität bzw. Reflexionskompetenz notwendig. Ein Wandel der Gesellschaft wird schon von Hitzler (1998) konstatiert. Zusätzlich nennt er die Notwendigkeit alle Bereiche der Gesellschaft in einem kreativen Prozess zu erneuern, da der Modernisierungsprozess seine „frühen Industriegesellschaftlichen Grundlagen“ (Hitzler 1998: 43) entwerte (vgl. ebd.). Deutlich später scheint dieses Bild von Kröll (2020) aufgegriffen und auf Organisationen übertragen zu werden. Zusätzlich bezieht er sich auf die Globalisierung, und den technologischen Fortschritt:

„Megatrends, wie z.B. die Digitalisierung, der demografische Wandel, Gesundheitsfortschritte,

³ Die auf diese Weise in der Diskursanalyse präsentierten Zitate dienen nicht dem wissenschaftlichen Beleg, sondern der Repräsentation des Diskurses, weswegen sie formal nicht so angepasst werden, wie in den übrigen Teilen der Arbeit. Zitierungen innerhalb der direkten Zitate bleiben also so bestehen, wie sie im entsprechenden Text vorgefunden wurden.

*wachsende Mobilitäts- und Logistikbedürfnisse, weitere Entwicklung zur Wissensgesellschaft, zunehmende Globalisierung (Zukunftsinstitut, 2018), stellen nicht zuletzt für Organisationen eine Herausforderung dar. Die damit verbundenen Neuerungen lösen auch in Organisationen Unruhe aus (Andresen, 2014; Reinema, Pompe & Nyhuis, 2013). Ein Grund dafür ist die Unsicherheit, die sich als Resultat der mangelnden Vorhersehbarkeit ergibt (Staudt, 1986; Ortman, 2014; Schreyögg & Eberl 2015, Hauschildt & Salomo, 2011/5).“
(Kröll 2020: 2)*

Auf Komplexität und Unsicherheit und technologischen Wandel müsse laut Kröll mit Innovationen reagiert werden. Um diese sinnvoll und zielgerichtet einzusetzen müssten Organisationen reflexiv agieren. Hierzu sei eine Reflexionskompetenz auf der Organisationsebene jedoch auch eine gewisse Reflexionskompetenz der Mitarbeiter:innen erforderlich (vgl. Kröll 2020). Ein anderer Legitimationsansatz kann in übergeordneten Bildungszielen gesehen werden. So geht Blanck davon aus, dass in einer

„pluralistischen demokratischen Gesellschaft in allen Sozialisationsinstanzen nicht nur Erzieherinnen und Erzieher bzw. Lehrerinnen und Lehrer kompetent mit jeweiliger Vielfalt in Kindergarten oder Schule und Unterricht umgehen können, sondern dass diese Vielfaltskompetenzen auch von Anfang an bei allen Kindern und Jugendlichen gefördert werden sollten.“ (ebd.)

In dieser Ausführung lässt sich das Bild der Mündigkeit vermuten. Auch Kinder und Jugendliche sollen lernen Verantwortung zu übernehmen, gesellschaftliche Kontexte reflektieren und demokratische Werte umsetzen können. Schaut man sich dagegen die Legitimation in berufsbezogenen Diskurssträngen an, dann werden häufig die hohen Anforderungen und die Komplexität der jeweiligen Praxis als Begründung für die Beschäftigung mit dem Konstrukt der Reflexionskompetenz angeführt. So beziehen sich Iwers-Stelljes und Luca (2008) auf die Spannungen und Widersprüchlichkeiten des Lehr-Lernhandelns, Klempin (2019) betont die hohen Anforderungen der Fremdsprachenlehrperson (vgl. ebd.: 1) und auch Hatem (2013) führt Komplexität, emotionale und ethische Herausforderungen

und Unsicherheit als Eigenschaften der medizinischen Praxis an (vgl. ebd.: 235). Verbunden ist dies oft mit der wahrgenommenen Notwendigkeit, die Profession bzw. das professionelle Handeln zu verbessern (vgl. z.B. Generett/ Hicks 2004: 188; Hatem 2013: 236; Holmes et al. 2015: 1356; Gnädig/ Musick 2016: 183). Vielfach wird sich diesbezüglich auch auf überinstitutionelle Forderungen oder Diskussionen bezogen. So kann beispielsweise ein Auslöser des deutschsprachigen auf die Lehrkräftebildung bezogenen Diskurses in den schlechten Ergebnissen von Schulvergleichsstudien gesehen werden, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Durch die ernüchternden Resultate der TIMSS und später der PISA-Studie (vgl. Prenzel, 2004; Lenzen & Baumert, 2004; Zahner Rossier et al., 2004, 2005) wurde ein breites Spektrum bildungs- und schulbezogener Diskussionen eröffnet. Neue Forschungsfragen entstanden und konkrete Forschungs- und Entwicklungsprojekte wurden ins Leben gerufen (Terhart, 2002). Gemäss Helmke (2003) lassen sich zwei Tendenzen feststellen, einerseits eine verstärkte Output-Orientierung anstelle der bis

anhin gepflegten Input-Orientierung, andererseits die Rückbesinnung auf den Unterricht als wesentlicher Faktor der Schule. Fragen nach Qualitätskriterien des Unterrichts und die dafür nötigen Kompetenzen der Lehrperson sowie Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurden aktuell und sind es bis zum heutigen Tage (Seidel, 2011).“ (Wyss 2013: 17)

Aus solchen und ähnlichen Ereignissen gehen bildungspolitische Forderung nach einer Verbesserung der Lehre und damit auch einer Verbesserung der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte hervor (vgl. Nicolas 2013: 22; Kobl 2021: 1). Möglicherweise ist hierdurch der Anstieg an Publikationen zum Thema der Reflexionskompetenz zu begründen, welcher ein paar Jahre später zu beobachten ist. Auch in Bezug auf medizinische Berufe werden überinstitutionelle Forderungen nach einer reflexiven Praxis genannt, z.B. von dem US-amerikanischen *Accreditation Council on Graduate Medical Education* (vgl. Hatem 2013: 236; Lane/ Roberts 2022: 2).

Teilweise ist auch eine Legitimation des Diskurses aus sich selbst heraus zu sehen. Beispielsweise begründet Klempin (2019) das Design ihrer Untersuchung folgendermaßen:

*„Die Untersuchung der Stimulierbarkeit und Erfassbarkeit von didaktischer Reflexionskompetenz in deren Subdimensionen didaktische Reflexionstiefe (Hutton & Smith, 1995; Abels, 2011) und didaktische Reflexionsbreite (Leonhard, Wüst, & Helmstädter, 2011) findet in der vorliegenden LLLSE-Studie auch deshalb Beachtung, da dem Konstrukt scheinbar in allen Phasen und in allen an der Lehrer*innenbildung beteiligten Disziplinen eine hohe Relevanz bezüglich der Professionalisierung von Lehrpersonen zugesprochen wird (vgl. 3.1). Deutlich wird dies beispielsweise daran, dass sich kaum eine Studienordnung findet, in der Reflexion nicht in ihrem Facettenreichtum in die Modulbeschreibungen eingebunden ist.“ (ebd.: 2).*

Diesbezüglich lässt sich vermuten, dass sich der Diskurs in Bezug auf die Lehrkräftebildung etabliert hat, weswegen der Diskurs selbst als Begründung angeführt werden kann. Diese These wird dadurch gestützt, dass im Kontext der Lehrkräftebildung große Bemühungen angestellt

werden, die Reflexionskompetenz in pädagogischen Professionalitätstheorien zu verorten, auch wenn sie dort noch kaum offiziell Einzug gefunden hat (vgl. z.B. Abels 2011; Klempin 2019; Kobl 2021; Hofer 2022).

4.3.2 Wirkungen und Zielstellungen der Reflexionskompetenz

Der Reflexionskompetenz werden im Diskurs verschiedenste Wirkungen zugeschrieben. Einen Einblick in die Zielstellungen, die mit der Entwicklung reflexiver Kompetenzen verfolgt werden, wird schon in den Ausführungen des vorigen Kapitels gegeben. So ist den berufsbezogenen Diskurssträngen gemein, dass durch sie eine Verbesserung des praktischen Handelns erwirkt werden soll (vgl. z.B. Ghaye 2001: 185; 187; Goldman/ Grimbeek 2015: 190; Rominger et al. 2017: 54; Lane/ Roberts 2022: 2; Shin et al. 2022: 1). Reflexionskompetenz soll den Umgang mit Komplexität, Unsicherheit und Vielfalt ermöglichen. Hierfür reicht Theoriewissen nicht aus. Dieses muss auch flexibel auf die jeweilige Problematik angewendet werden. Erreicht werden soll dies, indem Erfahrungen aus der Praxis reflektiert werden. Auf diesem Wege sollen neue Erkenntnisse und Einsichten gewonnen werden sowie persönlichkeitswirksame Bildungsprozesse initiiert werden (vgl. z.B. Iwers-Stelljes/ Luca 2008: 432; Abels 2011: 11f.; Holmes et al. 2015: 1361; Pachner 2018: 144ff.). Eine besondere Relevanz

wird hier der (kritischen) Selbstreflexion sowie der theoriegeleiteten Reflexion zugeschrieben, die es ermöglichen soll Theoriewissen in die Praxis zu transferieren. Es geht zum einen darum, sich seiner eigenen Ansichten, Alltagstheorien sowie subjektiven Theorien bewusst zu werden und diese in explizites Wissen zu überführen. Zum anderen sollen sie auf wissenschaftlich fundierte Theorien bezogen werden. Diese Wirkzuschreibung der Reflexionskompetenz findet sich nicht nur im pädagogisch-fachlichen Diskurs sondern zieht sich durch den gesamten Untersuchungskorpus (vgl. z.B. Häcker 2019: 85; Chung 2022: 5; Gastager et al. 2022: 2f.; Hofer 2022: 22; Wolfbauer et al. 2022: 1). Der reflektierte Praktiker kann in diesem Zusammenhang durch folgendes Zitat charakterisiert werden:

“The 'new' professional as a reflexive professional who can map out and justify their own professional development and practices, with regard to their own subjective interest and motivations, along with the objective needs of their students, the profession and the communities in which they work. The reflexive professional is more likely to enact and sustain the discourse of quality teaching. (Ryan &

*Bourke. 2013, 420)“ (Gastager
et al. 2022: 2, Hervorh. im Orig.)*

Bezogen auf gesundheitliche Berufe wird der Reflexionskompetenz zusätzlich eine förderliche Wirkung bezüglich dem Aufbau von Beziehungen und dem Umgang mit hohen emotionalen Anforderungen, also der Entwicklung einer gewissen Resilienz, zugeschrieben (vgl. z.B. Karkabi/ Castel 2011; Hatem 2013: 238ff.; Usheva et al. 2021: 3; Lane/ Roberts 2022: 2; Shin et al. 2022: 1).

Zielgruppenübergreifend sowohl in der Lehrkräftebildung (vgl. z.B. Generett/ Hicks 2004), in der Aus- und Weiterbildung von Pflegekräften (vgl. z.B. Shin et al. 2022), Ärzt:innen (vgl. z.B. Holmes et al. 2015) und Sozialarbeiter:innen (vgl. z.B. Nörenberg 2007) sowie allgemein in Bezug auf Bildungsprozesse (vgl. z.B. Blanck 2012) wird der Reflexionskompetenz zudem ein transformatorisches Potential zugeschrieben. Die Reflexion geht hierbei über die eigene Lebens- und Berufswelt hinaus und betrachtet gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge mit dem Ziel nicht nur den persönlichen Standpunkt zu verbessern, sondern zusätzlich ein „Allgemeinwohl“ anzustreben. Wie folgendes Zitat verdeutlicht, ist hierbei die kritische (Selbst-)Reflexion relevant: „Critical reflection helps liberate individual’s thoughts and behaviours from not only personal

constraint like bias and prejudice but also structural constraint including socio-political and cultural structure, for both personal and social change.“ (Chung 2022: 5) Die Reflexionskompetenz soll hierbei dementsprechend kritisches Denken ermöglichen. Gleichzeitig wird dem Individuum die Verantwortung übertragen, durch die Umsetzung einer reflexiven Praxis berufliche wie gesellschaftliche Verhältnisse zu verbessern. Auch Klempin (2019) sieht für die Lehrkräftebildung in der Reflexionskompetenz eine Möglichkeit Bildungsinnovation voranzutreiben und ein autonomeres Schulsystem durch emanzipierte Lehrkräfte zu schaffen:

*„Reflexion fungiert auf gleich zwei Ebenen simultan als Emanzipationsinstrument. Zum einen würden Schulen mit derart ausgebildeten Lehrpersonen fortan vermutlich stärker als selbst organisiertes System agieren können. Zum anderen könnte eine stärkere Reflexivität zur Emanzipierung, Autonomie und Selbstermächtigung der Lehrendenschaft beitragen, wie sie von Hallet (2018) betont wird.“
(Klempin 2019: 72)*

Ein weiterer – in Relation zum Gesamtdiskurs jedoch eher gering ausgeprägter – Diskursstrang

greift die Reflexionskompetenz in Bezug auf technische Innovationen und wirtschaftlichen Erfolg auf. Sie wird als notwendig erachtet, um mit dem schnellen gesellschaftlichen und technologischen Wandel umzugehen (vgl. Kröll 2020: 92). Es wird sowohl für Organisationen also auch für Angestellte als sinnvoll erachtet, reflexive Kompetenzen zu entwickeln.

“For individuals, especially apprentices as young employees embarking on careers in multiple communities of practice, it is important to be capable of reflection in order to be professionally successful; and for organisations it is important to have employees that are capable of reflection in order to be successful in business.” (Wolfbauer et al. 2022: 3)

Für Angestellte steht dementsprechend der *persönliche* wirtschaftliche Erfolg im Mittelpunkt. Hier scheint es mehr darum zu gehen, sich flexibel an den technologischen Fortschritt anzupassen als ihn aktiv voranzutreiben: „[R]eflection serves as a key mechanism in lifelong and professional learning, thus preparing apprentices to adapt to complex changing work environments in their future careers.“ (Wolfbauer et al. 2022:

1). Hier ergibt sich ein Unterschied zu Führungskräften. Diese entscheiden aktiv über die Umsetzung von Innovationen und treiben diese voran (vgl. Kröll 2020: 763ff.). Die Reflexionskompetenz übernimmt auf verschiedenen Beschäftigungsebenen dementsprechend verschiedene Funktionen. Während die Reflexionskompetenz auf der „unteren“ Angestelltenebenen mehr auf einen auf Anpassung orientierten Lernprozess ausgerichtet ist, dient die Reflexionskompetenz auf Führungsebene der Erwägung komplexer Zusammenhänge, um Entscheidungen bezüglich zu implementierender Innovationen zu treffen.

4.3.3 Die Definition und Modelle der Reflexionskompetenz

Die meisten Definitionen und Modelle im Diskurs stammen aus dem Bereich der Lehrkräftebildung. Oft greifen die Definitionen hier das Merkmal der Theorie-Praxis-Verbindung auf (vgl. z.B. Abels 2011: 56; Gnädig/ Musick 2016: 185; Hofer 2022: 21). So definieren Leonhard und Rihm (2011) die Reflexionskompetenz als

„die Fähigkeit, in der Vergegenwärtigung typischer Situationen des schulischen Alltags einen eigenen begründeten Standpunkt einzunehmen und Handlungsperspektiven auf der Basis eige-

ner Erfahrungen und wissenschaftlicher Theorien argumentativ entwickeln und artikulieren zu können.“ (ebd.: 244)

Am Ende ihrer Arbeit betonen sie zusätzlich die Relevanz von motivationalen und volitionalen Aspekten in Bezug auf die Reflexionskompetenz (vgl. ebd.: 265). Dies deutet auf das von Weinert begründete kognitionspsychologische Kompetenzverständnis hin (vgl. auch Abels 2011: 20). In anderen Definitionen wird der Fokus stärker auf die Reflexion des *eigenen* Handelns bzw. der *eigenen* Entscheidungen gelegt (vgl. Abels 2011: 56; Ferri 2018: 13). Auch betonen einige Definitionen eher die handlungsleitende Funktion und den kritischen bzw. kontextuellen Charakter der Reflexion (vgl. Wyss 2013: 55; Hofer 2022: 21). Allen gemein ist, dass sie den eigenen Standpunkt rational begründen und/oder erklären sollen, um auf diese Weise einen Erkenntnisgewinn herbeizuführen.

In Kompetenzmodellen der Lehrkräftebildung wird die Reflexionskompetenz am ehesten in der „Selbstregulation“, im Bereich der Personalen Kompetenz und/oder in der Methodenkompetenz verortet (vgl. Wyss 2013: 59ff.; Pachner 2018: 149; Klempin 2019: 21f.). Die Reflexionskompetenz selbst wird meist in Form von Niveaumodellen dargestellt, welche als Kompe-

tenzmessmodelle zur Evaluation zuvor durchgeführter Fördermaßnahmen dienen sollen. Oft werden schriftliche Reflexionen qualitativ kodiert, um ein geeignetes Kompetenzmodell (weiter) zu entwickeln (vgl. z.B. Abels 2011; Graudegus/ Abels 2013; Braunstein et al. 2013; Goldman/ Grimbeek 2015; Ferri 2018; Klempin 2019; Kobl 2021). Gemessen wird die Reflexionstiefe und/oder die Reflexionsbreite. Hierbei dient in Bezug auf die Reflexionstiefe nicht selten das Modell von Hatton und Smith (1995) als Ausgangspunkt.

Stufe	Name	Beschreibung
0	Deskriptives Schreiben	Situationsbeschreibung ohne Begründung; keine Theoriebezüge
1	Begründete Reflexion	Begründung der eigenen Handlungen
2	Abwägende Reflexion	Rechtfertigen des Verhaltens, Angabe von Alternativen, Selbstkritik
3	Theoriebasierte Reflexion	Einbezug von theoretischen Konzepten, Fachliteratur
4	Perspektivische Reflexion	Einnahme verschiedener Perspektiven; Entwicklung von Handlungsalternativen

Abbildung 12: Beispiel eines Niveaumodells zur Messung der Reflexionstiefe (Ferri 2018: 14)

Auffällig ist, dass die kritische Reflexion, welche Hatton und Smith (1995) durch den Bezug auf größere gesellschaftliche, politische und/oder historische Kontexte definieren, hier nicht mehr das höchste Reflexionsniveau darstellt. Als Grund dafür wird angegeben, dass diese Niveaustufe in den untersuchten schriftlichen Reflexionen nicht nachweisbar sei (vgl. Abels 2011: 100ff.; Ferri 2018: 13ff.). Ersetzt wird sie in vielen Modellen durch die theoriebasierte, die perspektivische und/oder die zukunftsgerichtete Reflexion (vgl. Leonhard/Rihm 2011: 257; Ferri 2018: 13ff.;

Wehner/ Weber 2018: 270f.; Klempin 2019: 223ff.). Einige Modelle differenzieren die Reflexionstiefe noch stärker als Ferri. Beispielsweise unterscheiden Leonhard und Rihm (2011) acht (vgl. ebd.: 257) und Lüsebrink und Grimminger (2014) sogar neun (Unter-)Stufen (vgl. ebd. 206f.).

Die Modelle zur Reflexionsbreite erfassen meist die in den Reflexionen angesprochenen Themenbereiche (vgl. z.B. Ferri 2018: 12f.; Klempin 2019: 197f.; Kobl 2021: 126f.).

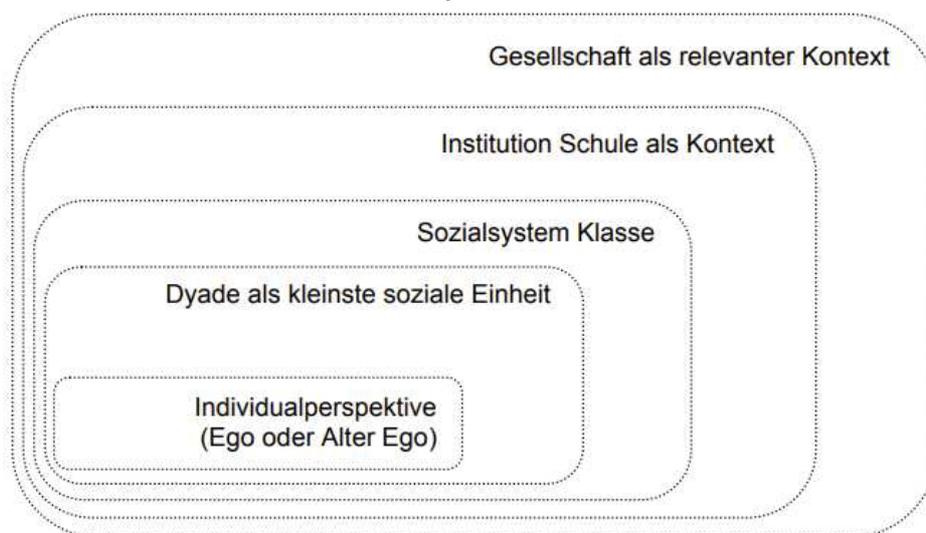


Abbildung 13: Modell der Reflexionsbreite nach Leonhard und Rihm (Leonhard/ Rihm 2011: 255)

Teilweise werden diese ebenfalls hierarchisch angeordnet. In anderen Entwürfen werden alle Themenbereiche gleich gewichtet. Das Niveau der Reflexionskompetenz ergibt sich in diesen Fällen aus der Varianz der angesprochenen Bereiche. Durch die inhaltliche Orientierung sind die Modelle der Reflexionsbreite stark an den Kontext der Lehrkräftebildung angepasst,

weswegen hier nicht näher auf diese Form des Niveaumodells eingegangen werden soll. Eine Ausnahme stellt allerdings das Modell von Leonard und Rihm (2011) dar. Sie definieren die Reflexionsbreite jeweils über die in den Reflexionen berücksichtigten Perspektiven bzw. Ebenen. Hier wird wieder ein stärkerer Fokus auf die kritische Reflexion, wie sie von Hatton und Smith definiert wird, gelegt. Zwar existieren in der Lehrkräftebildung einige Variationen bezüglich der Modellierung der Reflexionskompetenz, die starke Kontextabhängigkeit von Reflexionskompetenzmodellen wird jedoch erst deutlich, wenn man sich anderen Bereichen des Diskurses zuwendet.

Im allgemeinbildenden Diskursstrang sieht Rupp (2009) die Reflexionskompetenz z.B. „in der intellektuellen Fähigkeit, über geistige Probleme und kulturelle Fragen systematisch fundierte Überlegungen anstellen zu können.“ (ebd.: 137) Er modelliert sie im Sinne einer Kompetenz, die auf Textverständnis ausgerichtet ist, ebenfalls in Form eines Stufenmodells (vgl. ebd.: 142ff.) Hier wird der Fokus mehr auf die kritische Reflexion von Kontextbedingungen gelegt als auf die theoriegeleitete Reflexion. Euler und Kühner (2017) sehen eine Verbindung zwischen reflexiven und ethischen Kompetenzen im Wirtschaftsunterricht, welche in Kombination u. a. zu der Fähigkeit führen sollen, wertbasierte Urteile in Bezug auf ökonomische Ereignisse zu fällen (vgl. ebd.:

2). Sie modellieren ethische und reflexive Kompetenzen anhand von kognitiven und praktischen Fähigkeiten sowie einer bestimmten Haltung in Form eines Strukturmodells. Im Gegensatz zu vorangegangenen Modellen, hinter welchen sich eher ein kognitionspsychologisches Kompetenzverständnis vermuten lässt, lässt das Modell von Euler und Kühner eher auf ein handlungstheoretisches Kompetenzverständnis schließen.

Knowledge	Skills	Attitude
Recognizing and describing values as a basis for decisions and actions regarding an actual economic situation. Assessing the consequences of a personal stance.	Introducing and defending personal values and attitudes in discussions, as well as resolving and clarifying value conflicts in economic issues.	Developing an attitude toward actual economic situations, taking a stance on value issues, and making value-based decisions with regard to economic issues.

Abbildung 14: Components of ethical and reflective competencies (Euler/ Kühner 2017: 5)

Im Gesundheitsbereich findet sich ein wieder anderes Verständnis der Reflexionskompetenz. Lane und Roberts (2022) sehen in dem durch Reflexion hergestellten Bewusstsein über die eigene Inkompetenz eine zentrale Voraussetzung des Lernens. In der Abbildung ist ihr Modell der „Contextualised Reflective Competence“ als „Lernhaltung“ (*Learner Mindset*) dargestellt. Das Modell integriert eine Art Novizen-Experten-Kompetenzmodell, in dem der Novize von „bewusster Inkompetenz“ über die „unbewusste Inkompetenz“ und die „bewusste Kompetenz“ schließlich zur „unbewussten Kompetenz“ eines Experten gelangt. Lane und Roberts argumentieren, dass durch Reflexion die Phase der unbewussten Inkompetenz wegfällt, und ersetzen sie

durch eine „Übergangskompetenz“ (vgl. Lane/ Roberts 2022). Hinter diesem Modell lässt sich eher ein behavioristisches Kompetenzverständnis vermuten, welches Kompetenz mit kompetentem Handeln gleichsetzt. Eine reflektierte Haltung führt demnach unweigerlich zu einem Bewusstsein über das eigene Nicht-Wissen. Allgemein finden im gesundheitlich-sozialen Diskurs Reflexionsprozessmodelle (vgl. Hatem 2013: 237f.; Chung 2022: 3; Lane/ Roberts 2022) mehr Beachtung als Niveaumodelle (vgl. Shin et al. 2022: 2).

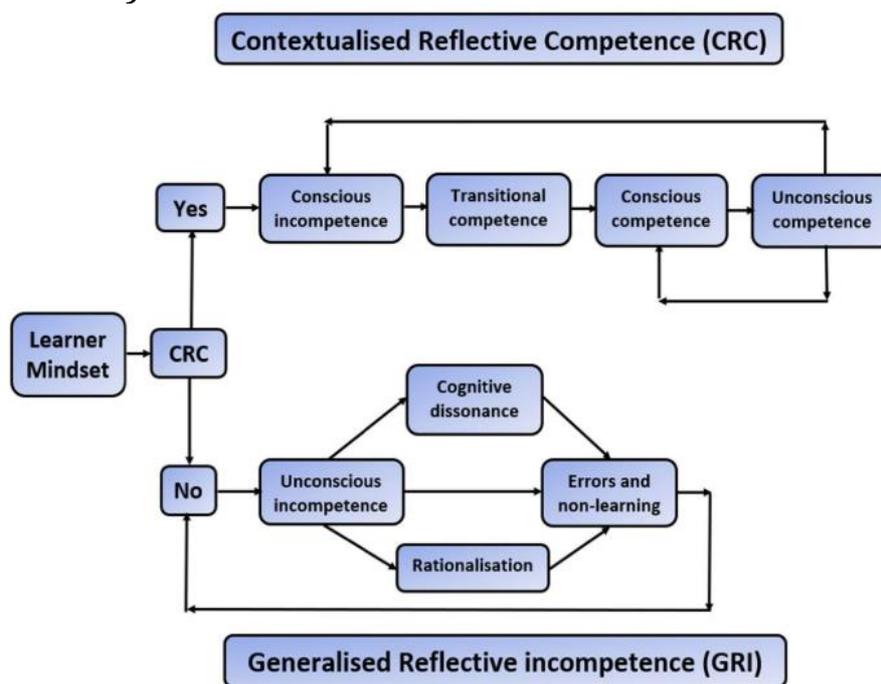


Abbildung 15: Contextualised Reflective Competence, (Lane/ Roberts 2022: 5)

4.3.4 Die kritische Seite des Diskurses

Kritik am Diskurs der Reflexionskompetenz ist eher selten. Dennoch weisen einige der

Arbeiten darauf hin, dass Reflexion nicht immer positive Folgen hat. So könne sie laut Blanck (2012) auch zu „Kritikimmunisierung und etwa der Stabilisierung von Vorurteilen und Abwehr von Gegenpositionen, Einwänden und anderen Perspektiven“ (ebd.: 144f.) führen (vgl. hierzu auch Goldman/ Grimbeek 2015: 192). Häcker (2019) führt zusätzlich an, dass Reflexion auch zu einer Blockierung des Handelns, einer Verringerung der Spontaneität und einer Unzufriedenheit mit der eigenen Person führen könne (vgl. ebd.: 92f.). Auch betont er, dass durch die ständige Reflexion hohe Anforderungen an die Reflektierenden gestellt werden (vgl. ebd.: 83). Aus diesen Gründen plädiert er für eine Enttabuisierung von reflexionsfreien Zonen (vgl. ebd.: 92f.). Auch Wyss (2013) kommt zu dem Schluss, dass Reflexionen auch eine Verschlechterung des Unterrichts zur Folge haben können

„Wenn sich Lehrpersonen individuell der Reflexion widmen, besteht die Gefahr, sich lediglich auf ausgewählte Kriterien zu beschränken. Diese können sowohl die positiven als auch nur die kritischen Aspekte sein. Oder es wird versäumt, die wichtigen und zentralen Kriterien zu finden und auszuwählen (Akbari, 2007). In jedem Fall resultiert

daraus eine verzerrte Wahrnehmung und damit ungünstige Voraussetzungen für einen effektiven Reflexionsprozess. Denkbar ist in diesem Fall sogar, dass die Handlungsentscheidungen, die auf Grund der verfehlten Reflexion getroffen werden, einen negativen Effekt auf die Unterrichtspraxis haben (Benke, 2010).“ (Wyss 2013: 74)

Hierzu kommt, dass im Diskurs eher selten überprüft wird, ob Reflexionskompetenz die professionelle Praxis auch wirklich verbessern kann. Die Studien, die sich mit den Auswirkungen der Reflexionskompetenz beschäftigen, kommen zudem zu variierenden Ergebnissen (vgl. z.B. Abels 2011; Wyss 2013; Gastager et al. 2022; Kobl 2021) und Häcker (2019) sieht die Frage, ob eine hohe Reflexionskompetenz der Lehrkräfte zu einer besseren Lernleistung der Schüler:innen führt, als noch unbeantwortet an (vgl. ebd.: 88). Auch die Förderbarkeit der Reflexionskompetenz zweifelt Häcker an. Die Reflexion sei ein dem Menschen natürlicher Prozess, der prinzipiell nicht erlernt werden müsse. „Zu lernen wäre dann streng genommen nicht das Reflektieren, zu lernen wären allenfalls bestimmte inhaltliche Bezugnahmen und bestimmte konkrete Denkfiguren und -verfahren, die bspw. in einer Domäne

gängig sind, curricular ausgewiesen, demonstriert und eingeübt werden können.“ (ebd.: 89) Eine so verstandene Reflexionskompetenz wäre dann auch nicht domänenübergreifend sondern kontextspezifisch. Hier wird auch die Normativität des Konstrukts der Reflexionskompetenz deutlich. Diese zeige sich

„erstens bei jedem Angang, beispielsweise in der Wahl der Bezüge [...], die für reflexives Denken als relevant bestimmt werden, und – zweitens in der Unterscheidung und Hierarchisierung von Niveaus der Reflexivität, die begrifflich beispielsweise mit ‚höher-niedriger, ‚besser-schlechter‘, ‚flacher-tiefgängiger‘ oder ‚expertenhafter-laienhafter‘ gefasst werden.“ (ebd.: 88)

Die Normativität der Reflexionskompetenz wird dementsprechend auch in deren Modellierung bzw. Operationalisierung deutlich. Vor allem dann, wenn die verschiedenen Reflexionsformen in eine Hierarchisierung eingeordnet werden und die Qualität der Reflexion bestimmen. Auch hier fehlt es an Einheitlichkeit. Nicht einmal in der Lehrkräftebildung, die sich intensiv mit der Thematik auseinandersetzen scheint, existiert eine konsensfähige Definition bzw. ein

konsensfähiges Modell der Reflexionskompetenz (vgl. Häcker 2019: 88). Zudem treten oft Schwierigkeiten bei der Messung der Reflexionskompetenz auf. Vielfach bleiben die Reflexionen von Studierenden hinter den Erwartungen zurück (vgl. z.B. Leonhard/ Rihm 2011: 259ff.; Wyss 2013: 8; Ferri 2018: 13ff.), was entweder an einer mangelnden Reflexionskompetenz – darin eingeschlossen motivationale und volitionale Faktoren – zu hohen Erwartungen an die Studierenden, einer ungenügenden Vorbereitung oder aber an unausgereiften Messinstrumenten liegen könnte (vgl. Abels 2011: 72; Häcker 2019: 91f.). Am Ende ist noch festzuhalten, dass die Reflexionskompetenz nicht zwingend eine ermächtigende oder emanzipatorische Wirkung zur Folge hat. Generett und Hicks (2004) betonen in ihrer Arbeit bezüglich des transformatorischen Potentials der Reflexion, dass kritische Reflexion allein nicht ausreicht, um eine wirkliche Veränderung zu erwirken. Hierzu sei auch die Überzeugung notwendig, mit dem eigenen Handeln etwas bewirken zu können. Zudem könne, laut Häcker (2019), der „Reflexionshype“ in der Lehrkräftebildung sogar genau das Gegenteil bewirken. Durch die erhöhten Reflexionsanforderungen könne eine gesteigerte Fremdüberwachung realisiert werden, welche schließlich in eine verinnerlichte Selbstkontrolle überführt werde (vgl. ebd.: 87): „Reflexion würde aus dieser Perspek-

tive nicht als *Ausdruck*, sondern als *Produktionsweise* von Subjektivität betrachtet und wäre auf ihr *ermächtigendes* und *entmächtigendes* Potenzial hin zu analysieren.“ (ebd., Hervorh. im Orig.)

4.4 Zusammenfassende Betrachtung

Aus den vorangegangenen Ausführungen geht hervor, dass der Diskurs sich mit dem Wandel der Gesellschaft sowie dem Bestreben eine bessere Praxis hervorzubringen begründet. Auch werden oftmals erhöhte Anforderungen an das Individuum genannt. Hier werden Parallelen zu Truschkats Kompetenzdiskurs deutlich. Laut Truschkat entspringt auch der individual-dispositive Kompetenzdiskurs dem gesellschaftlichen Wandel und wird mit den durch ihn hervorgerufenen erhöhten Anforderungen an das Individuum begründet. Der Bezug zum lebenslangen und reflexiven Lernens wird auch hier hervorgehoben. Auch Spuren des strukturell-normativen Kompetenzdiskurses, in dem Innovation als „Heilmittel“ angesehen wird, konnten nachgewiesen werden. Ob der Reflexionsdiskurs ebenfalls mit einer „Ökonomisierung des Subjekts“ verbunden werden kann, hängt stark davon ab, welche Ziele mit der Entwicklung von reflexiven Kompetenzen verfolgt werden. Wie sich herausgestellt hat, variieren diese im Diskurs.

Der Reflexionskompetenz wird in verschiedensten Kontexten Relevanz beigemessen und ihr werden unterschiedliche Auswirkungen zuge-

schrieben. Hieran wird die Normativität des Konstruktes deutlich, die auch Häcker (2019) der Reflexion unterstellt (vgl. ebd.: 88). Die Reflexion selbst kann lediglich als „eine rekursive Form des Denkens“ (Häcker 2017: 25) charakterisiert werden, die sich durch einen rückbezüglichen bzw. selbstbezüglichen Modus auszeichnet (vgl. ebd.). Die Entscheidung darüber wie, was und warum reflektiert wird, wird letztendlich auf Basis von Normen und Werten bestimmt. Dementsprechend kann die Reflexionskompetenz darauf abzielen den Theoriebezug der Praxis zu verstärken oder die Theoriebildung in der Praxis forcieren. Auch kann sie dazu dienen bestehende Strukturen zu stärken oder aufzubrechen. Allgemein kann die Reflexionskompetenz jedoch mit einer Verantwortungsübernahme des Subjektes verbunden werden. So sollen pädagogische Fachkräfte rationale Entscheidungen auf Grundlage wissenschaftlicher Theorien treffen, um die Qualität von Lehr-Lernprozessen zu verbessern. Praktizierende im Gesundheitssystem übernehmen Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess, indem sie sich ihr Nicht-Wissen bzw. ihre Inkompetenz bewusstmachen. Auch soll die Reflexionskompetenz eine verantwortungsvolle gesellschaftliche Teilnahme ermöglichen sowie der Aufdeckung von Ungerechtigkeit dienen. Es konnte auch gezeigt werden, dass der Diskurs der Reflexionskompetenz durchaus kritisch zu

bewerten ist. Weder kann der Reflexion schlichtweg eine positive Wirkung zugesprochen werden, noch führt eine durch die Reflexion übertragene Verantwortung automatisch zur Emanzipation und Ermächtigung des Subjektes. Im Gegenteil, wenn die Ziele der reflexiven Professionalisierung schon im Vorhinein festgelegt sind, stellt sich die Frage, wie viel Verantwortung das Individuum wirklich in diesem Prozess übernimmt. So streben Holmes et al. (2015) eine Verbesserung der medizinischen Praxis durch die reflexive Ausbildung junger Ärzt:innen an. Sie werfen diesbezüglich folgende Frage auf: "So, how do we educate medical students to resist adopting unprofessional practices they see modeled by supervisors and mentors in the clinical environment?" (ebd.: 1355) Dabei geben sie schon vor, inwiefern sich die medizinische Praxis zu verändern hat:

"There are many well-documented problems with the medical profession that are not about knowledge and skills, but have more to do with attitudes and behaviors of physicians. Problematic behavior has been described in a wide range of domains related to medical practice, such as: failure to com-

communicate effectively with patients (Mauksch et al. 2013), failure to collaborate with other healthcare professionals (Reeves et al. 2013), failure to use best evidence in decision-making (Kulier et al. 2008) and failure to engage in practices that improve patient safety (Leape et al. 2012a, b), to name just a few.” (Holmes et al. 2015: 1356)

In diesem Beispiel scheint die Verantwortung des Individuums lediglich in der Umsetzung bestimmter Ziele sowie in einem (Wieder-)Erkennen von im Voraus festgelegten Änderungspotentialen zu bestehen. Dementsprechend kann auch der Nennung der Reflexionskompetenz in Bezug auf die berufliche Bildung nicht ohne Weiteres ein positiver Wert beigemessen werden. Hier ist wichtig den jeweiligen Kontext in die Betrachtung mit einzubeziehen. Auch scheint es, wenn eine Entwicklung reflexiver Kompetenzen wirklich angestrebt wird, einer tiefgehenden Betrachtung zu bedürfen. Es existieren unterschiedliche Modelle im Diskurs, die sich stark in ihrer Feinkörnigkeit unterscheiden. In bestehende Strukturmodelle wird die Reflexionskompetenz dagegen seltener eingeordnet, auch wenn ihre Beziehung zu anderen Kompetenzen, wie beispielsweise der Empathiekompetenz (vgl.

Graudegus/ Abels 2013), durchaus untersucht wird. Auch wird der Reflexionskompetenz zwar eine handlungsleitende Funktion zugeschrieben, überprüft wird diese jedoch nur selten. Das kognitionspsychologische Kompetenzverständnis ist dabei diskursdominierend. Aus forschungspraktischen Gründen macht dies durchaus Sinn und wird die Reflexion als rein kognitiver Denkprozess betrachtet, scheinen andere als die im Diskurs behandelten Erhebungsformen auch nicht notwendig zu sein.⁴ Begreift man die Reflexion jedoch als einen Kreislauf aus Erfahrung, reflexivem Denkprozess und darauffolgender reflexiver Handlung, würden die bisherigen Erhebungen dem Konstrukt der Reflexionskompetenz eher nicht gerecht. Nur weil eine Lehrkraft beispielsweise in der Lage ist, über ihr unterrichtliches Handeln nachzudenken und Änderungspotentiale festzustellen, heißt dies noch nicht unbedingt, dass sie diese Veränderungen auch umsetzt bzw. umsetzen kann. Dementsprechend sind, trotz der

⁴ Hier ist jedoch eventuell zu kritisieren, dass die meisten Untersuchungen zur Reflexionskompetenz deren Niveau anhand schriftlicher Reflexionen bestimmen. So vermutet Ferri (2018) z.B. dass die Schreibkompetenz der Studierenden für Variationen bezüglich der Qualität der Reflexionen verantwortlich sein könnte (vgl. ebd.: 11). Wenn Reflexion als kognitiver Prozess begriffen wird, kann durchaus vermutet werden, dass deren Verbalisierung, in schriftlicher sowie mündlicher Form, weiterführende und durchaus auch divergierende Fertigkeiten und Fähigkeiten erfordert.

großen Aufmerksamkeit, die die Lehrkräftebildung der Reflexionskompetenz zukommen lässt, auch hier längst noch nicht alle Fragen bezüglich der Förderung, Modellierung und Messung der Reflexionskompetenz beantwortet. Pfitzners „Regelkreis im Kompetenzparadigma“ macht deutlich, dass alle diese Komponenten für eine konstruktive Kompetenzentwicklung nötig sind. In der bisherigen Untersuchung des Diskurses konnte eine solch intensive Beschäftigung mit der Reflexionskompetenz im berufsbildungswissenschaftlichen Diskurs nur ansatzweise festgestellt werden. Im Folgenden soll deswegen in einer weiteren Recherche und anschließender Analyse untersucht werden, in welchem Kontext die Reflexionskompetenz in der beruflichen Bildung Erwähnung findet.

Kapitel 5

Die Reflexionskompetenz im Diskurs der beruflichen Bildung

In diesem Kapitel soll der Diskurs der Reflexionskompetenz im Kontext der beruflichen Bildung analysiert werden. Im Verlauf der Untersuchung sollen dabei die in den vorherigen Kapiteln aufgeführten Fragestellungen beantwortet werden.

Tabelle 5: Forschungsfragen der Stufe II

Stufe II: Die Reflexionskompetenz im Diskurs der beruflichen Bildung	
F 2.1	Inwiefern weicht das Verständnis von Reflexion und Reflexionskompetenz vom gesamtbildungswissenschaftlichen Verständnis ab?
F 2.2	Welche Bedeutung wird Reflexion und Reflexionskompetenz im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen zugeschrieben?
F 2.3	Welche Bedeutung haben die Ergebnisse im Hinblick auf die berufliche Bildung?

Nach dem Vorbild der Stufe I wird einleitend das methodische Vorgehen beschrieben. In einer Strukturanalyse wird ein erster Überblick über den Untersuchungskorpus vermittelt und in der Feinanalyse wird die identifizierte Literatur näher untersucht. Hierbei wird schon ein erster

Vergleich zu den Ergebnissen der Stufe I ange stellt. In der zusammenfassenden Betrachtung fließen schließlich die Ergebnisse von Stufe I und Stufe II zusammen.

5.1 Methodische Einleitung

In Stufe II geht es darum, den Begriff der Reflexionskompetenz im Diskurs der beruflichen Bildung zu verorten. Dabei wird der deutschsprachige Diskurs fokussiert, um eine zu hohe Komplexität der Ergebnisse zu vermeiden. Die berufliche Bildung ist international sehr unterschiedlich aufgebaut. Den verschiedenen kulturellen Hintergründen sowie den variierenden Rollen des Berufsbildungssystems könnte die folgende Analyse in Anbetracht des begrenzten Rahmens dieser Arbeit kaum gerecht werden. Als Datenbank wurde die Literatursuche im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ausgewählt. Diese greift sowohl auf die Literaturdatenbank „VET Repository“ als auch auf den Bibliothekskatalog des BIBB zu. Beide Datenbanken sind auf „Fachliteratur zu allen Aspekten der Berufsbildung“ (BIBB) spezialisiert. Hierdurch sollte ein aufwändiger Screeningprozess im Nachgang der Literatursuche vermieden werden. Es wurden ähnliche Suchbegriffe wie schon in der ersten Stufe verwendet. Diesmal musste der Suchbegriff jedoch nicht im Titel vorhanden sein. Es reichte aus, wenn die Reflexionskompetenz im Volltext Er-

wöhnung findet. Ausgeschlossen wurden Ergebnisse, deren Schlagworte Lehrerbildung, Hochschulbildung oder ähnliches umfassten. Zwar zählt auch die berufliche Lehrkräftebildung zum Diskurs der beruflichen Bildung, allerdings wurde die Lehrkräftebildung in Stufe I schon ausführlich betrachtet, weswegen sie hier nicht erneut analysiert werden soll. Der verwendete Suchstring findet sich in der Abbildung. Darauf folgend wurde die Literatur wieder in den EPPI-Reviewer überführt. Dubletten wurden aussortiert und ein Screeningprozess nach den dargestellten Exklusions- bzw. Inklusionskriterien durchgeführt.

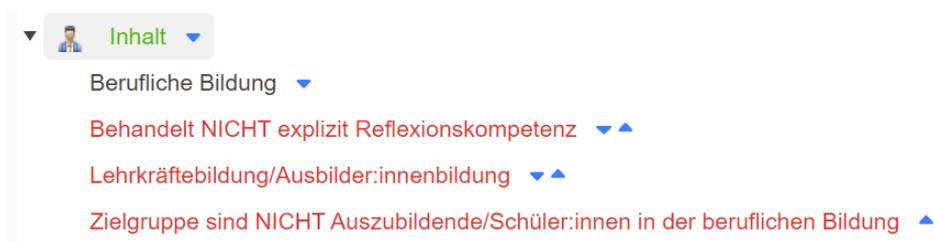


Abbildung 16: Inklusions- und Exklusionskriterien der Stufe II, eigene Darstellung:

Am Ende gingen so 19 der 63 Suchergebnisse in den Untersuchungskorpus ein, welcher zu finden ist.

5.2 Strukturanalyse

Auch in Stufe II soll in der Strukturanalyse ein erster Überblick über den Untersuchungskorpus gewonnen werden. Zu bedenken ist diesbezüglich, dass die Literaturrecherche der Stufe II durch die Verwendung von nur einer Datenbank

deutlich weniger Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann als die Literaturrecherche der Stufe I. Dadurch, dass die Literatursuche eines der zentralen Institute der deutschen Berufsbildung genutzt wurde, kann jedoch vermutet werden, dass der dort geführte Diskurs den deutschen Diskurs hinreichend widerspiegelt. Im Untersuchungskorpus befinden sich neun Zeitschriftenartikel, drei Monografien, ein Sammelband sowie sechs Publikationen des BIBB. Bezüglich des Sammelbands wurde nach einer ersten Sichtung entschieden, das Vorwort sowie den Beitrag des Herausgebers zu behandeln, da diese sich am ehesten mit der Thematik der reflexiven Kompetenzen zu befassen schienen. Aus der Verteilung wird deutlich, dass der Begriff der Reflexionskompetenz Anfang der 2000er Jahre erstmals Erwähnung findet. Eine eingehendere Beschäftigung findet jedoch erst ab 2013 statt. Ab hier erscheinen die Veröffentlichungen in einer höheren Frequenz. Hier lässt sich eine Parallele zum Untersuchungskorpus der Stufe II feststellen, bei dem um 2010 ein Anstieg in den Veröffentlichungen verzeichnet wurde. Eventuell greift der berufsbildungswissenschaftliche Diskurs den Diskurs der Reflexionskompetenz hier also auf. Insgesamt scheint die Reflexionskompetenz jedoch eher eine geringe Rolle im Diskurs der beruflichen Bildung einzunehmen. Die Gesamtanzahl der Veröffentlichungen, in denen die Reflexionskompetenz Erwähnung findet, ist als

gering einzuschätzen. Besonders wenn bedacht wird, dass die Reflexionskompetenz im Text lediglich einmal benannt werden musste, um ein Dokument für die Aufnahme in den Untersuchungskorpus zu qualifizieren.

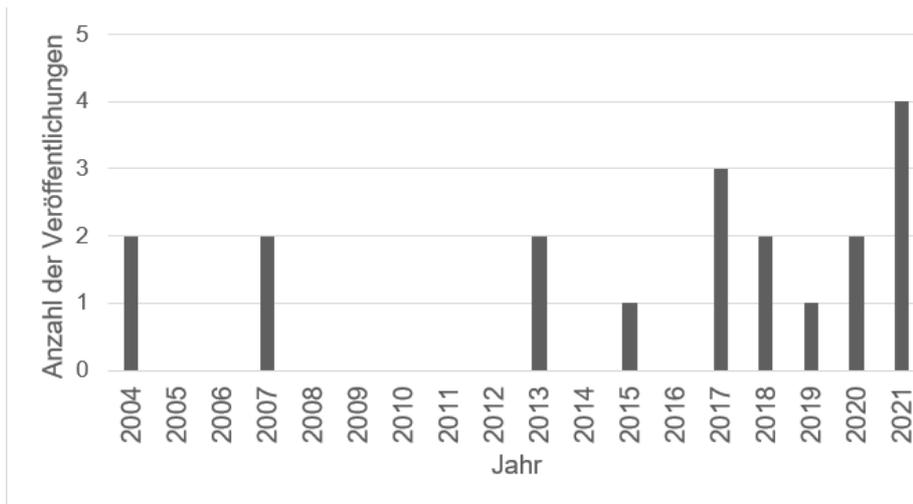


Abbildung 17: Diachrone Verteilung der Dokumente im Untersuchungskorpus der Stufe II, eigene

Wie schon im Vorigen erwähnt, ist die Reflexionskompetenz nicht der zentrale Gegenstand der Arbeit. Deswegen werden die Arbeiten im Untersuchungskorpus in der Abbildung thematisch eingeordnet. Eine Arbeit konnte hier jeweils mehrere der identifizierten Themen behandeln.

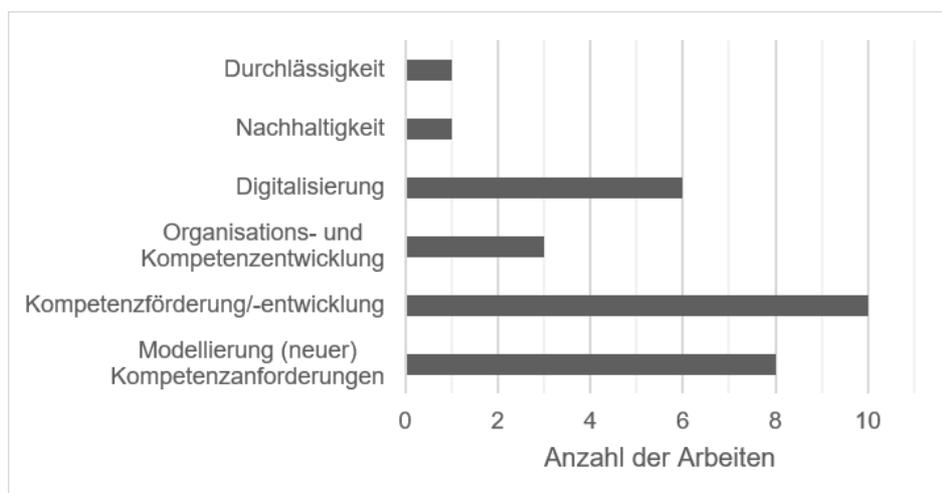


Abbildung 18: Thematische Einordnung der Arbeiten, eigene Darstellung

Die meisten Arbeiten fokussieren die Kompetenzförderung- und -entwicklung. Acht der Arbeiten befassen sich mit der Modellierung von Kompetenzanforderungen im Kontext aktueller Entwicklungen. Drei der Arbeiten beschäftigen sich mit dem Zusammenhang von Organisations- und Kompetenzentwicklung. Auffällig ist, dass viele der Arbeiten Kompetenzen in Bezug auf die Digitalisierung behandeln. Weitere thematische Bezüge sind Nachhaltigkeit sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems.

Als weiterer Punkt sind die im Text angesprochenen Berufsgruppen von Interesse. Diese sind in Zusammenhang mit der Anzahl der Arbeiten, in denen sie behandelt werden, dargestellt.



Abbildung 19: Quantitative Verteilung der Berufsgruppen, eigene Darstellung

Die meisten Arbeiten nennen die Reflexionskompetenz in berufsgruppenübergreifenden Zusammenhängen. Auffällig ist jedoch, dass ein großer Teil der Arbeit reflexive Kompetenzen in Verbindung mit Gesundheits- und Pflegeberufen erwähnt. Diese wurden auch im Untersuchungskorpus der Stufe I identifiziert. Deutlich weniger Arbeiten befassen sich mit gewerblich-technischen Berufen. Zwei der Arbeiten beschäftigen sich im organisationalen Kontext mit reflexiven Kompetenzen. Beide Gruppen konnten auch im Untersuchungskorpus der Stufe I identifiziert werden, wenn auch nur in geringem Umfang (vgl. Kröll 2020; Wolfbauer et al. 2022). Es fällt auf, dass Erzieher:innen im Untersuchungskorpus der Stufe II nicht behandelt werden. Dies ist insofern überraschend, da zu erwarten wäre, dass der dominierende Reflexionskompetenzdiskurs um pädagogische Fachkräfte sich am ehesten auf

diese Berufsgruppe übertragen ließe. Stattdessen werden Berufsgruppen aus den Bereichen Landwirtschaft, Verkauf, Ernährung und Tourismus im Untersuchungskorpus der Stufe II angesprochen, die in Stufe I keine Erwähnung fanden. Die Ergebnisse der Strukturanalyse finden sich in tabellarischer Form.

Aus der Strukturanalyse der Stufe II sowie den aus Stufe I hervorgegangenen Ergebnissen lassen sich erste Schlüsse bezüglich der Relevanz der Reflexionskompetenz in der beruflichen Bildung (F 2.2) ziehen. Nur wenige Arbeiten, die sich (auch) der beruflichen Bildung zuordnen lassen, beschäftigen sich zentral mit Entwicklung, Förderung oder Modellierung von reflexiven Kompetenzen (vgl. Zimmermann/ Welzel-Breuer 2010; Euler/ Kühner 2017; Kröll 2020; Shin et al. 2022; Wolfbauer et al. 2022). Wirft man einen weiteren Blick auf den deutschen Diskurs der Berufsbildung, zeichnet sich ein noch deutlicheres Bild. Nur in wenigen Arbeiten wird die Reflexionskompetenz überhaupt erwähnt. Auch konzentriert sich die Beschäftigung mit reflexiven Kompetenzen scheinbar auf einige wenige Berufsgruppen und thematische Bezüge. Hieraus lässt sich eher auf eine vergleichsweise geringe Relevanz der Reflexionskompetenz in der beruflichen Bildung schließen. Im Folgenden soll noch näher untersucht werden, in welchem Kontext reflexive Kompetenzen erwähnt, wie sie definiert

und welche Ziele mit ihrer Entwicklung angestrebt werden.

5.3 Feinanalyse

In diesem Kapitel wird untersucht, inwiefern reflexive Kompetenzen im deutschen Diskurs der beruflichen Bildung Beachtung finden. Hierfür wird die identifizierte Literatur mithilfe des in Stufe I entwickelten Kodierhandbuchs analysiert. Kodiert wurden Einleitungen und Schlussbetrachtungen der Arbeiten sowie die Teile, die sich explizit mit reflexiven Kompetenzen befassen. Dabei wurde die Hauptkategorie „Auslöser des Diskurses“ umbenannt in „Kontextuelle Einordnung“, da streng genommen kein eigenständiger Reflexionskompetenzdiskurs in der beruflichen Bildung angenommen werden kann. Dies würde eine kontinuierliche und intensive Beschäftigung mit dem Begriff der Reflexionskompetenz voraussetzen. Betrachtet man den eher geringen Anteil an berufs- und wirtschaftspädagogischen Arbeiten im Untersuchungskorpus der Stufe I, ist hiervon nicht auszugehen. Eine erste Durchsicht des Materials der Stufe II konnte diese Vermutung bestätigen.

5.3.1 Kontextuelle Einordnung

Auch die Literatur der Stufe II geht vielfach von einer sich wandelnden Gesellschaft aus, welche zahlreiche Herausforderungen mit sich

bringt, denen sich auch das (Berufs-)Bildungssystem stellen müsse (vgl. z.B. Sehrer 2004: 2f.; Seufert/ Schuhmann 2013: 1).

Ein besonderer Fokus scheint hier jedoch auf dem technologischen Wandel und insbesondere der Digitalisierung zu liegen (vgl. Vogel 2017: 11; Härtel et al. 2018: 7; Bretschneider 2019: 11; Biebeler et al. 2020: 8; Umbach et al. 2020: 11; Evans 2021), in der Arnold (2021) eine der aktuell „größten bildungswissenschaftlichen Herausforderungen“ (ebd.: 13) sieht. Diese bewirke Veränderungen sowohl von Arbeitsprozessen als auch in Qualifikationsbedarfen (ebd.). Als weiteren Trend nennt Biebeler et al. (2020) zusätzlich Nachhaltigkeit, die mit der Forderung verbunden sei, das menschliche Handeln stärker auf „den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlage“ (ebd.: 7) auszurichten. Laut Meyer und Haunschild (2017) bringe dieser Wandel „moderne Formen von Beruflichkeit“ (ebd.: 6) hervor, die sich durch „permanente Veränderung, geringe zeitliche Konstanz, hohe Flexibilität und damit verbunden die Bereitschaft der Subjekte zu lebenslangem Lernen“ (ebd.) auszeichne. Es entstehen somit höhere Anforderungen an das berufliche Handeln (vgl. auch Vogel 2017: 11; Härtel et al. 2018: 7; Umbach et al. 2020: 11; Arnold 2021: 13).

Seltener werden überinstitutionelle Forderungen als Begründung genannt, sich mit der Qualifizierung verschiedener Berufsgruppen ausei-

nanderzusetzen (vgl. Arens 2018: 28; Bretschneider 2019: 11; Jürgensen/ Dauer 2021: 5). So führt z.B. Fischer als Ausgangspunkt ihrer Arbeit die „aktuelle wie auch berufspolitische Diskussion um die Pflegeberufe und die pflegerische Berufsausbildung“ (Fischer 2013: 22) an. Einen anderen Kontext offenbart sich in Vogels Arbeit, welche sich im Zusammenhang mit der (anzustrebenden) Durchlässigkeit des Bildungssystems u. a. auch mit reflexiven Kompetenzen befasst (vgl. Vogel 2017: 11).

Während in Stufe I die Reflexionskompetenz jedoch oftmals als zentrale Lösung für die durch den gesellschaftlichen Wandel sowie die hohen Anforderungen der Praxis hervorgerufenen Herausforderungen dargestellt wird, scheinen reflexive Kompetenzen hier nur als ein Faktor von vielen gesehen zu werden, um die Herausforderungen zu bewältigen, wie in den folgenden Kapiteln herausgestellt werden kann.

5.3.2 Wirkung und Zielsetzung der Reflexionskompetenz

Auch wenn die meisten der in Stufe II betrachteten Arbeiten sich nicht zentral mit reflexiven Kompetenzen auseinandersetzen, wird deren Wichtigkeit dennoch in einigen Kontexten hervorgehoben. In Stufe II werden reflexive Kompetenzen dabei vor allem in Lernprozessen ver-

ortet, für die das Individuum auch hier Verantwortung übernehmen soll (vgl. Fischer 2013: 77; Arnold 2021: 108f.; Hiestand 2017: 9). Dabei wird diesen Lernprozessen oft eine positive Wirkung auf die Entwicklung der beruflichen Identität zugeschrieben. So argumentiert Grundmann folgendermaßen:

„[J]e höher die sprachlich-reflexive Kompetenz ausgebildet, desto erfolgreicher der Berufsrollenerwerb. Hinzu kommt, dass die gelungene gedankliche Durchdringung des Berufsrollenwissens Voraussetzung dafür ist, dass sich bei den Jugendlichen jene Fähigkeiten entwickeln, die den Absolventen der allgemein bildenden Schulen offensichtlich am meisten fehlen, wenn sie in die berufliche Erstausbildung eintreten: Leistungsbereitschaft, Ausdauer, die Bereitschaft, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen oder auch die Bereitschaft, sich beruflich zu engagieren und subjektiven Gewinn aus der beruflichen Tätigkeit zu ziehen.“
(Grundmann 2004b: 8f.)

Hiernach schaffe die „Durchdringung des Berufsrollenwissens“ durch Reflexion die Voraussetzung für eine ganze Bandbreite an positiv konnotierten Fähigkeiten. Auch Umbach spricht reflexiven Kompetenzen eine Funktion bei der Bewältigung von inneren Konfliktlagen und Rollenkonflikten zu (vgl. Umbach et al. 2020: 138). Ebenso geht es darum, das eigene Handeln zu regulieren und ein Bewusstsein für die eigenen Fähigkeiten und Grenzen zu erlangen und sich so weiterzuentwickeln. Im Zentrum steht dabei der Erhalt der Handlungsfähigkeit:

„Reflexive Kompetenz spielt überall dort eine Rolle, wo Gestaltungsnotwendigkeiten oder -spielräume bestehen und es erforderlich ist, sich von der fraglichen Situation zu distanzieren bzw. sich selbst in ein Verhältnis zu ihr zu setzen, um handlungsfähig zu sein und Entscheidungen treffen zu können.“ (ebd.)

Hieraus lässt sich eine emanzipatorische Wirkung ableiten, die im Diskurs der beruflichen Bildung in Bezug auf reflexive Kompetenzen jedoch eher eine untergeordnete Rolle zu spielen scheint. Zentral ist auch im vorangegangenen Zitat die Verantwortungsübernahme in Bezug auf das eigene Handeln. Dies wird noch dadurch be-

tont, dass nicht von reflexiver *Kompetenz*, sondern von reflexiver *Handlungsfähigkeit* gesprochen wird. Auch Biebeler (2020) spricht von „Reflexions- und Kritikfähigkeit“, deren Nutzen er in Bezug auf Digitalisierung und Nachhaltigkeit folgendermaßen zusammenfasst:

„Reflexions- und Kritikfähigkeit werden benötigt, um Routinen und Einzelfalllösungen mit und ohne Nutzung digitaler Systeme sowie die Art und Weise des Kommunizierens und der Zusammenarbeit zu überdenken und dabei möglichst viele Blickwinkel einzubeziehen und abzuwägen, also nicht nur das unmittelbare Ziel, sondern auch Begleitumstände und -folgen, und dabei auch die Wirkungen auf die Nachhaltigkeit kritisch zu betrachten. Die Grundlage ist das eigene Handeln in den Geschäfts- und Arbeitsprozessen eines Betriebes. Beispielsweise sind die Fachkräfte in der Tourismusfallstudie angehalten, permanent die Nachhaltigkeit des Unternehmens zu reflektieren.“ (ebd.: 60)

Hier wird erneut der Situationsbezug der Reflexionskompetenz deutlich. Biebeler bringt die Reflexionskompetenz in einen Zusammenhang mit Nachhaltigkeit und Digitalisierung. Die Reflexion soll dabei helfen, akute und alltägliche Herausforderungen zu bewältigen. Auch aus diesem Zitat lässt sich die kritische kontextbezogene Reflexion herauslesen. Dennoch wird hier nur von einer „kritischen Betrachtung“ gesprochen, nicht von einem „kritischen Handeln“. Die Reflexionsfähigkeit wird hier also nur mit einer kritischen Erkenntnis verbunden, die noch nichts darüber aussagt, ob und wie mit dieser Erkenntnis umgegangen wird. Deutlicher wird diesbezüglich Umbach et al. (2020):

„Die Beschäftigten sind in der Lage, über das eigene Arbeitshandeln und die jeweiligen Arbeitsbedingungen nachzudenken, Problematisches zu benennen und Alternativen zu entwickeln. Diese Fähigkeit birgt ein Potenzial des Widerstands gegen Zumutungen im Arbeitskontext und zugleich das Potenzial eben diesen Kontext so zu gestalten, dass die Arbeit gut gemacht wird und zugleich eine

den Menschen zuträgliche Entwicklung in der Arbeit möglich ist.“ (ebd.: 200)

In diesem Beispiel werden die Beschäftigten in die Lage versetzt, die eigene Position durch die kritische Reflexion ihrer Arbeitsbedingungen zu hinterfragen. Hier wird deutlich, dass auch der Diskurs der beruflichen Bildung das emanzipatorische Potential der Reflexionskompetenz aufgreift. Dennoch geht es auch hier letztlich darum, „dass die Arbeit gut gemacht wird“.

Seltener wird der Reflexionskompetenz die Funktion der Theorie-Praxis-Verzahnung zugeschrieben, die in Stufe I allgegenwärtig anzutreffen ist. Dennoch findet sie auch in Stufe II an einigen Stellen Beachtung (vgl. Arnold 2021: 108; Jürgensen/ Dauer 2021: 24). Beispielsweise stellt Arens in Bezug auf das Erfahrungslernen in der Pflege folgendes fest:

„[D]ie Situationsdeutungen [müssen] reflektiert werden, um zu einer realitätsnahen und wahrhaftigen Deutung der Situation zu gelangen. Zum einen muss diese Reflexion implizit durch die unbewusste Modifikation der Deutungen erfolgen. Zum anderen sind die Situationsdeutungen explizit zu reflek-

tieren, indem das im Hintergrundbewusstsein befindliche Vorwissen beziehungsweise die Vorerfahrungen kritisch analysiert und bewertet werden sowie die Voraussetzungen und Normen der pflegerischen Arbeit emanzipatorisch hinterfragt werden.“ (Arens 2018: 34)

Auch hier wird die Reflexion mit einer emanzipatorischen Wirkung in Verbindung gebracht. Vorwissen und Vorerfahrungen sollen bewusst in die Beurteilung einer Situation einfließen, einerseits, um verantwortungsvoll mit der Situation umgehen zu können und andererseits, um einen Erkenntnisgewinn zu erzielen. Im Zusammenhang mit Gesundheitsberufen wird der Reflexionskompetenz auch am ehesten eine Funktion bei der Bewältigung von ethischen Problemlagen zugesprochen (vgl. Biebeler et al. 2020: 26ff.). Des Weiteren wird der Reflexionskompetenz auch im Diskurs der beruflichen Bildung ein innovatives und gestalterisches Potential zugeschrieben (vgl. auch Hiestand 2017: 16; Vogel 2017: 11):

„Reflexionsfähigkeit bildet die Grundlage für die Verbesserung von Prozessen durch Identifizierung von Problemen und deren Ursachen in der Vergangenheit

*sowie von Ansatzstellen für Veränderungen in der Zukunft.“
(Biebeler et al. 2020: 33)*

In diesem Zusammenhang werden reflexive Kompetenzen auch für die Organisationsentwicklung als positiver Faktor angesehen (vgl. Hiestand 2017; Meyer/ Haunschild 2017).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die verschiedenen Zielstellungen, die mit der Entwicklung der Reflexionskompetenz angestrebt werden, sich auch – zumindest ansatzweise – im Diskurs der Stufe II wiederfinden. Obwohl ein Vergleich aufgrund der deutlichen quantitativen und qualitativen Unterschiede, was die Beschäftigung mit dem Konstrukt der Reflexionskompetenz angeht, nicht einfach zu ziehen ist, scheinen in Stufe II die handlungsleitenden, lernförderlichen und persönlichkeitswirksamen Aspekte von reflexiven Kompetenzen deutlich stärker hervorgehoben zu werden als im Diskurs der Stufe I. Dagegen spielt die Theorie-Praxis-Verzahnung sowie die emanzipatorische sowie transformatorische Wirkzuschreibung der Reflexion eine eher untergeordnete Rolle.

5.3.3 Definitionen und Modelle der Reflexionskompetenz

Im Gegensatz zum Untersuchungskorpus der Stufe I finden sich im Untersuchungskorpus

der Stufe II keine eigenständigen Reflexionskompetenzmodelle. Stattdessen wird die Reflexionskompetenz jedoch deutlich häufiger in (bestehende) Kompetenzstrukturmodelle eingeordnet. So gehen sowohl Vogel (2017) als auch Biebeler et al. (2020) vom Kompetenzstrukturmodell des DQR aus und ordnen die „Reflexivität“ dementsprechend der Personalen Kompetenz und dem ihr untergeordneten Kompetenzbereich der Selbstständigkeit zu. Auch Fischer (2013) verortet die Reflexionskompetenz im Bereich der Selbstkompetenz. Biebeler et al. (2020) definiert sie dabei als Teilkompetenz in seinem „Orientierungsrahmen der Kompetenzen für Nachhaltigkeit und Digitalisierung“ (ebd.: 56) als Reflexions- und Kritikfähigkeit „aktuelles Handeln und Möglichkeiten alternativen Handelns im Hinblick auf mögliche Konsequenzen aus einer Vielzahl von Perspektiven [zu] betrachten und kritisch [zu] hinterfragen“ (ebd.: 62). Im Bereich der Pflege scheinen reflexive Kompetenzen eine zentralere Rolle einzunehmen. So ordnen Simon et al. (2015) dem „unmittelbar bewohner-/klientenbezogenen Kompetenzbereich“ ihres berufsfachlichen Kompetenzmodells für die Pflege älterer Menschen u. a. die „diagnostisch-reflexive Kompetenz“ zu (vgl. ebd.: 17). Diese definieren sie als „Kompetenz zur begründeten, Folgen berücksichtigenden Entscheidungsfindung und -veränderung durch umfassende Einschätzung des Zustandes der zu pflegenden Person sowie

der Umgebungsbedingungen.“ (ebd.: 19) Indem in dieser Definition die „Entscheidungsfindung bzw. -veränderung“ mit einbezogen wird, wird hier – im Gegensatz zu Biebelers Definition – der Handlungsbezug der Reflexionskompetenz deutlicher.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass reflexive Kompetenzen oder Fähigkeiten auch in den Modellen der beruflichen Bildung eine Rolle spielen, was u. a. auch dadurch erkennbar wird, dass Bretschneider (2019) „die Dreiteilung in Fach-, Sozial- und reflexive Kompetenz“ (ebd.: 44) gegenüber anderen traditionelleren Unterteilungen als „[a]nalytisch sinnvoll erscheint“. (ebd.) Die Reflexionskompetenz wird hierbei jedoch meist als Teilkompetenz in ein Strukturmodell eingeordnet. In der Regel wird sie hiernach nur noch definiert, jedoch nicht weiter modelliert. Nicht selten scheinen sich Definitionen und Modelle hierbei am DQR zu orientieren. Messmodelle, wie im Untersuchungskorpus der Stufe I, sucht man im Untersuchungskorpus der Stufe II vergeblich. Während im Gesamtdiskurs Kompetenzmodelle mit immer höherer Feinkörnigkeit generiert werden, scheint der Diskurs der beruflichen Bildung hierfür keinen Anlass zu sehen. Hier wäre durchaus denkbar, dass sich der Diskurs der beruflichen Bildung auf die Niveaustufen des DQR verlässt. Möglicherweise sind die fehlenden Modelle auch darauf zurückzuführen,

dass vielfach von reflexiven (Handlungs-)Fähigkeiten gesprochen wird und nicht von Kompetenzen. Vielleicht wird die Fähigkeit zur Reflexion also weniger als Kompetenz wahrgenommen. Dies geht jedoch nicht direkt aus den vorangegangenen Ausführungen hervor und müsste in weiteren Untersuchungen überprüft werden.

5.3.4 Die kritische Seite des Diskurses?

Ein kritisches Moment bezüglich der Reflexionskompetenz konnte im Diskurs kaum erfasst werden. Kritische Einschübe beschränken sich weitestgehend darauf anzuprangern, dass reflexive Kompetenzen nur ungenügend vermittelt werden (vgl. Grundmann 2004b; Vogel 2017: 48; Bretschneider 2019: 88; Biebeler et al. 2020: 25; Evans 2021). Lediglich Biebeler et al. (2020) führen folgendes bezüglich der Reflexivität an: „Reflexivität ist dabei eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung, um betriebliche Prozesse und eigenes Handeln kritisch-konstruktiv in den Blick zu nehmen und unter Berücksichtigung von Erfahrungen nachhaltig zu gestalten.“ (ebd.:63) Hier wird die Reflexionskompetenz nicht die allumfassend Wirkung zugeschrieben, wie es in Stufe I oft der Fall ist. Sie wird lediglich als Bestandteil – wenn auch ein unabdingbarer – der Lösung gesehen.

5.4 Zusammenfassende Betrachtung

Der Reflexionskompetenzdiskurs in der beruflichen Bildung ähnelt dem in Stufe I behandelten Gesamtdiskurs zwar, weicht jedoch an vielen Stellen auch von ihm ab. So wird die Reflexionskompetenz zwar auch im Kontext von sich wandelnden Anforderungen betrachtet, diese beziehen sich aber deutlicher auf den technologischen Wandel. Die Digitalisierung scheint ein entscheidender Faktor dafür zu sein, dass sich die berufliche Bildung mit reflexiven Fähigkeiten auseinandersetzt. Reflexionskompetenz stellt dabei nicht *die* Lösung, sondern einen *Teil* der Lösung dar. Dabei wird die theoriebasierte Reflexion vor allem im Bereich der Pflegeberufe verortet. Stattdessen steht die problemlösende Reflexion im Zentrum des Diskurses. Ziel ist die Entwicklung bzw. der Erwerb von Handlungsfähigkeit. Auch in Stufe I wurde deutlich, dass es für die untere Beschäftigungsebene eher darum geht, sich Änderungsprozessen anzupassen als sie mitzugestalten. Reflexives Lernen bedeutet in diesem Sinne die Anforderungen am Arbeitsmarkt zu erkennen und sich entsprechend aus eigenem Antrieb fortzubilden. Besonders deutlich macht dies auch das folgende Zitat:

*„Reflexivität so verstanden
[führt] am ehesten dazu [...],
dass die Beschäftigten in der*

Lage sind, sich von dem erworbenen berufsspezifischen Wissen und Können auch distanzieren zu können, wenn es notwendig ist, z.B. wenn dieses Wissen und Können auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr nachgefragt wird und durch neues Wissen und durch neue Qualifikationen ersetzt werden müssen.“ (Grundmann 2004a: 27)

Hierin lässt sich die von Truschkat unterstellte „Ökonomisierung des Subjekts“ wiederfinden. Demzufolge scheint der DQR den Diskurs der beruflichen Bildung korrekt wiederzugeben, wenn er die kritische Reflexion lediglich auf den höheren Niveaustufen verortet. Denn Fachkräfte in Führungspositionen sollen durchaus in der Lage sein kritisch und kontextuell zu reflektieren, um Innovation voranzutreiben (vgl. Kröll 2020). Kritisches Hinterfragen scheint zwar auf allen Ebenen der Beschäftigung erwünscht zu sein und wird sogar gefordert, inwiefern hiernach gehandelt werden soll, bleibt jedoch weitestgehend unklar. Das kritische und auch emanzipatorische Moment der Reflexion wird angesprochen ohne dass es Ausgangspunkt einer tiefergehenden Betrachtung wird. Auch die theoriebasierte Reflexion wird nur in Ansätzen behandelt. Hier ist zu

hinterfragen, inwiefern die kritische sowie theoriebasierte Reflexionskompetenz im Kontext der beruflichen Bildung vermittelt wird, wenn sowohl Niveaumodelle als auch Förderansätze weitestgehend fehlen. An dieser Stelle sei erneut auf den Regelkreis aus Kompetenzmodellen, Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung verwiesen, der die Qualitätssicherung von Bildungsprozessen ermöglichen soll (siehe Kapitel 3.1.3). Zwar sind in Stufe I einige Ansätze der Kompetenzmessung auch in Bezug auf die berufliche Bildung vorhanden, diese fokussieren sich jedoch weniger auf die kontextbezogene Reflexion, sondern betrachten vor allem die Selbstreflexion bezogen auf den eigenen Lernprozess (vgl. z.B. Wolfbauer et al. 2022). Zudem wird am Beispiel der Lehrkräftebildung deutlich, dass die Förderung sowie Messung von Reflexionskompetenz ein komplexes Feld darstellt, welches einer intensiven Beschäftigung bedarf. Diese intensive Beschäftigung konnte im Kontext der beruflichen Bildung auch in Stufe II nicht nachgewiesen werden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die kritische und theoriebasierte Reflexionskompetenz im Diskurs der beruflichen Bildung eine ernstzunehmende Zielperspektive darstellt. Wenn man Euler glaubt (siehe Kapitel 3.1.2) sind Kompetenzmodelle weder falsch noch richtig. Stattdessen reflektieren sie Normen und Werte. Sie stellen die Antwort auf die Frage dar,

ob die Lernenden lediglich an die Anforderungen der Praxis angepasst werden, oder ob sie die bestehende Praxis kritisch bewerten und weiterentwickeln sollen (vgl. Euler 2020: 209). Betrachtet man die Ergebnisse aus den vorangegangenen Analysen scheint in Bezug auf die berufliche Bildung eher ersteres der Fall zu sein. Die Reflexionskompetenz verlagert dabei lediglich die Verantwortung für den Anpassungsprozess auf das Individuum. Ähnlich Geißlers Kritikkompetenz scheint sich demnach auch die kritisch-reflexive Kompetenz (bisher) nicht im Diskurs der beruflichen Bildung durchgesetzt zu haben. Schließlich verortet auch der DQR die Fähigkeit „neue Ideen und Prozesse [zu] entwickeln“ (AK DQR 2011: 4) lediglich auf der höchsten erreichbaren Stufe und eine auf Ermächtigung der Praxis ausgelegte Reflexionskompetenz hätte unweigerlich eine Verschiebung in den Inhalten der Kompetenzstufen des DQR zur Folge, wie auch Ghaye (2001) bezogen auf sein Konzept der „empowerment through reflection“ feststellt:

*We can caricature this process
as taking power and control
away from one group, which we
might generally call the aca-
demics or ‘academy’ represent-
ing the positivistic-bourgeois re-
search tradition, and*

acknowledge that [...] practitioners themselves have the power and right to control the processes of knowledge production and consumption. (ebd.: 186

Kapitel 6

Fazit

Ziel dieser Arbeit war es, den Reflexionskompetenzdiskurs zu untersuchen sowie ihn im Diskurs der beruflichen Bildung zu verorten. Dabei versteht sich diese Arbeit als Teil des Forschungsprogramms der Diskursanalyse, in der die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit thematisiert wird. Dementsprechend ging es in dieser Arbeit nicht darum, die „Wahrheit“ hinter dem Konstrukt der Reflexionskompetenz zu ergründen, sondern vielmehr dessen diskursive Bedingtheit herauszuarbeiten. Ziel war es u. a. den Gesamtdiskurs der Reflexionskompetenz mit dem Diskurs der beruflichen Bildung zu vergleichen und hieraus Rückschlüsse auf die Machtwirkung des Diskurses zu ziehen. Hierfür wurde in dieser Arbeit ein zweistufiges Verfahren angewendet.

In der ersten Stufe wurde der Gesamtdiskurs der Reflexionskompetenz untersucht. Hierbei stellte sich heraus, dass der Diskurs der Reflexionskompetenz einen ähnlichen Ursprung wie der Kompetenzdiskurs zu haben scheint. Beide können

als Antwort auf einen Wandel der Gesellschaft gesehen werden. Die Reflexionskompetenz kann dabei als die Fähigkeit sowie die Bereitschaft aufgefasst werden, einen zielgerichteten Denkprozess zur Lösung eines Problems bzw. zum (kritischen) Infragestellen einer Gegebenheit zu nutzen. Ziel ist eine Verbesserung der eigenen oder/und der gesamtgesellschaftlichen Position. Unterschiede in den Definitionen bestehen vor allem darin, ob und welche Bezüge im Denkprozess herzustellen sind. Besondere Relevanz scheint der Reflexionskompetenz dabei in Bezug auf die Lehrkräftebildung zugeschrieben zu werden. Aber auch für andere Berufsgruppen, wie Ärzt:innen, Pflegekräfte und Sozialarbeiter:innen, scheint die Entwicklung reflexiver Kompetenzen ein erstrebenswertes Ziel darzustellen. Dabei wird der Reflexionskompetenz vielfach zugeschrieben, eine Verflechtung von Theorie und Praxis bewirken zu können, um so die Qualität des beruflichen Handelns zu verbessern. Auch wird der Reflexionskompetenz transformatorisches Potential zugeschrieben, sei es im gesamtgesellschaftlichen oder im berufspraktischen Kontext. Die Verantwortung der Veränderung bzw. Innovation liegt hierbei beim Individuum. Dabei ist die emanzipatorische Wirkung der Reflexionskompetenz keineswegs als selbstverständlich anzunehmen. In einigen Fällen werden mit der Förderung von reflexiven Kompetenzen im Vorhinein feststehende Ziele verfolgt, bei der

die Verantwortung des Individuums lediglich in deren Umsetzung zu bestehen scheint.

Im Vergleich zum Gesamtdiskurs befasst sich der Diskurs der beruflichen Bildung eher oberflächlich mit der Reflexionskompetenz. Zwar wird sie auch hier mit der Ermöglichung von Kritik und einer emanzipatorischen Wirkung in Verbindung gebracht, ohne geeignete Messmodelle oder umfangreiche Fördermaßnahmen scheint die Reflexionskompetenz hier jedoch nicht viel mehr als ein Schlagwort zu sein. Statt Veränderungen zu bewirken, scheint sie hier dazu zu dienen mit den gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen mitzuhalten. Diesbezüglich spiegelt der Diskurs der beruflichen Bildung die Realität des DQR wider, der die Reflexion erst in den höchsten Niveaustufen verortet. Vorher wird Reflexivität lediglich mit einem reflektierten Lernprozess in Verbindung gebracht.

Die Forschungsergebnisse sind jedoch vor dem Hintergrund zu bewerten, dass durch die der Arbeit auferlegten Beschränkungen hier nur ein Ausschnitt eines vermutlich deutlich größeren Diskurses betrachtet wurde. Während der Analyse fanden sich z.B. Hinweise darauf, dass im englischsprachigen Diskurs andere Begrifflichkeiten bezüglich der Reflexionskompetenz favorisiert werden, als die hier untersuchten. Auch scheinen im Bereich der beruflichen Bildung Begriffe wie „Reflexivität“ und „reflexive Handlungsfähigkeit“ eher üblich, als beispielsweise

„reflexive Kompetenz“. Möglicherweise ist diese Unzulänglichkeit auch dafür verantwortlich, dass in dieser Arbeit der Gesamtdiskurs der Reflexionskompetenz vor allem im Kontext der Lehrkräftebildung verortet wurde. Hier wurde eventuell mit einer unreflektierten Selbstverständlichkeit davon ausgegangen, dass der Begriff der Reflexionskompetenz sich fachbereichsübergreifend und international wiederfindet. In diesem Zusammenhang wäre vermutlich eine ausführlichere Beschäftigung mit den dieser Arbeit zugrunde gelegten Begrifflichkeiten sinnvoll gewesen.

Trotz dieser Einschränkungen hat sich der Diskurs der Reflexionskompetenz als überaus facettenreich herausgestellt, was eine vollständige Erfassung des Diskurses im Rahmen dieser Masterarbeit kaum möglich machte. Die Ergründung des Reflexionskompetenzdiskurses kann mit dieser Arbeit deswegen nicht als abgeschlossen gelten. Stattdessen sollte sie eher als Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen sowie selbst Objekt kritischer Beurteilung werden. Ein individuelles Forschungsvorhaben kann schließlich nur bedingt die erforderliche Objektivität des Forschungsprozesses sicherstellen. Diesbezüglich sind besonders die in dieser Arbeit angestellten Interpretationen zu hinterfragen.

In zukünftigen Forschungsvorhaben könnte zudem der Blickwinkel dieser Arbeit erweitert wer-

den, in welcher ein wissenschaftlicher Spezialdiskurs untersucht wurde. Wissenschaftliche Literatur ist dabei selbst diskursbeobachtend, greift diesen auf, kritisiert ihn, entwickelt ihn weiter und formt ihn um. Es ist sicherlich nicht zufällig, dass Jäger die akademische Ebene den anderen übergeordnet darstellt (siehe Kapitel 2.2). Die Wissenschaft übt einen großen Einfluss auf die übrigen Diskursebenen aus und wird vielfach von ihnen aufgenommen. Hieraus begründet sich die Machtwirkung des hier untersuchten Diskurses. Wird die Reflexionskompetenz auf der akademischen Ebene nicht als curriculares Ziel der beruflichen Bildung wahrgenommen bzw. dargestellt, ist es deutlich unwahrscheinlicher, dass die erzieherische Ebene diesen Diskurs "von selbst" entwickelt. Dennoch wäre in zukünftigen Forschungsvorhaben von Interesse, inwiefern sich die Reflexionskompetenz im intendierten sowie implementierten Curriculum der beruflichen Bildung wiederfindet. Möglicherweise wird in der Lehrpraxis die Entwicklung von reflexiven Kompetenzen durchaus angestrebt. Besonders vor dem Hintergrund, dass auch die Lehrkräfte der beruflichen Bildung vermutlich eine reflexiv orientierte Ausbildung durchlaufen, könnten sie der Vermittlung von Reflexionskompetenz in ihrer Lehrpraxis eventuell eine höhere Bedeutung zuschreiben, als es die curriculare Vorgabe vermuten ließe. Vor allem dann, wenn sie die curricularen Vorgaben kritisch reflektieren. Zudem

wurde auch ein Einfluss der politischen Ebene auf den wissenschaftlichen Diskurs festgestellt. Dementsprechend könnten zukünftige Forschungsvorhaben auch diese Diskursebene in den Blick fassen und untersuchen, inwiefern hier die Forderung nach einer kritisch-reflexiven Berufsbildung forciert wird.

7 Literaturverzeichnis

Abels, Simone (2011): LehrerInnen als „Reflective Practitioner“. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

AK DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. URL: https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?_blob=publicationFile&v=1 [Stand: 01.08.2022].

Altrichter, Herbert (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag, S. 201–221.

Arens, Frank (2018): Kompetenzgewinn durch Fallarbeit im fachtheoretischen Unterricht der Pflegeausbildung : eine pflegedidaktische Analyse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 114, 1, S. 25-46.

Arnold, Tanja (2021): Weiterentwicklung von Modellen betrieblichen Lernens. Durch Einbezug des Lernens mit digitalen Medien. Bielefeld: wbv Publikation.

Averbeck-Lietz, Stefanie (2019): Qualitative Inhaltsanalyse und Diskursanalyse. Überlegungen zu Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Grenzen. In: Wiedemann, Thomas/ Lohmeier, Christine (Hrsg.): Diskursanalyse für die Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 83–111.

Baethge, Martin (2015): Die schleichende Erosion im Governance-Modell des deutschen Berufsbildungssystems. In: Dingeldey, Irene/ Holtrup, André/ Warsewa, Günter (Hrsg.): Wandel der Governance der Erwerbsarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 273–299.

BIBB: Literatursuche im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). URL: <https://lit.bibb.de/vufind/> [Stand: 10.12.2022].

Biebeler, Hendrik / Kupka, Kerstin / Bretschneider, Markus / Görmar, Gunda / Teliëps, Johanna (2020): Kompetenzanforderungen für Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung im Kontext der Digitalisierung : Abschlussbericht des Vorhabens 7.8.178; Laufzeit III/18 bis II/20. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Blanck, Bettina (2012): Reflexiv-kritischer Umgang mit Vielfalt. Basis für die Förderung kritischer Reflexionskompetenzen von Kindern sowie Schülerinnen und Schülern. In: Kosinár, Julia/ Leineweber, Sabine/ Hegemann-Fonger, Heike/ Carle, Ursula

(Hrsg.): Vielfalt und Anerkennung. Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 143–154.

Boud, David / Keogh, Rosemary / Walker, David (1985): Promoting Reflection in Learning: a Model. CHAPTER 1. In: Boud, David/ Keogh, Rosemary/ Walker, David (Hrsg.): Reflection. Turning experience into learning. London: Kogan Page, S. 18–40.

Braunstein, Verena / Seyfried, Clemens / Reiting, Johannes (2013): Education Meets Neuroscience. An Analysis of Reflection Competence in Educational Situations Using Electroencephalography (EEG). In: Weinberger, Alfred (Hrsg.): Reflexion im pädagogischen Kontext. Band 19. Wien, Münster: LIT, S. 99–111.

Bretschneider, Markus (2019): Berufsbildung 4.0 - Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen. Die Ausbildungsberufe „Landwirt/-in“ und „Fachkraft für Agrarservice“ im Screening: Bonn : Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) (BLK DQR) (2022): Liste der zugeordneten Qualifikationen. Aktualisierter Stand: 1. August 2022. URL: https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/2022_dqr_liste_der_zugeordneten_qualifikationen_01082022.pdf?blob=publicationFile&v=2 [Stand: 31.10.2022].

Cendon, Eva (2017): Reflexion in der Hochschulweiterbildung. Verbindungsglied zwischen unterschiedlichen Erfahrungswelten. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB), 2, S. 39–44.

Chung, Yuet K. P. (2022): An action research exploring how to promote supervisors' reflective competence in Guangdong, China. In: China Journal of Social Work. 15, 1.

Clarà, Marc (2015): What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. In: Journal of Teacher Education. 66, 3, S. 261–271.

Copeland, Willis D. / Birmingham, Carrie / La Cruz, Emily de / Lewin, Bridget (1993): The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. In: Teaching and Teacher Education. 9, 4, S. 347–359.

Dewey, John (1933): How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston, New York, Chicago, Atlanta, Dallas, San Francisco, London: D.C. Heath and Company.

Euler, Dieter (2020): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In: Arnold, Rolf/ Lipsmeier, Antonius/ Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 205–217.

Euler, Dieter / Kühner, Patrizia (2017): Problem-Based Assignments as a Trigger for Developing Ethical and Reflective Competencies. In: *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*. 11, 2.

Evans, Michaela (2021): Berufliche Handlungsfähigkeit als Voraussetzung aufwertungsorientierter Digitalisierung in der Akutpflege : jenseits instrumenteller Logik. In: *denk-doch-mal.de : Online-Magazin für Arbeit - Bildung - Gesellschaft*, 1.

Fendler, Lynn (2003): Teacher Reflection in a Hall of Mirrors. Historical Influences and Political Reverberations. In: *Educational Researcher*. 32, 3, S. 16–25.

Ferri, Rita B. (2018): Reflexionskompetenzen von Studierenden beim Lehren und Lernen mathematischer Modellierung. In: Borromeo Ferri, Rita/ Blum, Werner (Hrsg.): *Lehrerkompetenzen zum Unterrichten mathematischer Modellierung. Konzepte und Transfer*. Wiesbaden: Springer Spektrum, S. 3–20.

Fischer, Martin (2020): Verfahren der Messung beruflicher Kompetenzen/Kompetenzdiagnostik. In: Arnold, Rolf/ Lipsmeier, Antonius/ Rohs, Matthias (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 263–277..

Fischer, Renate (2013): Berufliche Identität als Dimension beruflicher Kompetenz : Entwicklungsverlauf und Einflussfaktoren in der Gesundheits- und Krankenpflege. Bielefeld: Bertelsmann.

Fleischer, Jens / Koeppen, Karoline / Kenk, Martina / Klieme, Eckhard / Leutner, Detlev (2013): Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG-Schwerpunktprogramms. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 16, S1, S. 5–22.

Fraefel, Urban (2017): Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön. In: Berndt, Constanze/ Häcker, Thomas H./ Leonhard, Tobias (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 56–73.

Gastager, Angela / Hagenauer, Gerda / Moser, Daniela / Rottensteiner, Erika (2022): Fostering preservice teachers' openness to educational theory and self-regulation as elements of their epistemic reflective competence. Results from a mixed-methods

intervention study in Austria. In: *International Journal of Educational Research*. 112, S. 1–11.

Geißler, Karlheinz A. (1974): *Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik*. München: Reinhardt.

Generett, Gretchen G. / Hicks, Mark A. (2004): *Beyond Reflective Competency ; Teaching for Audacious Hope-in-Action*. In: *Journal of Transformative Education*. 2, 3, S. 187–203.

Ghaye, Tony (2001): *Empowerment Through Reflection: Competence for the New Millennium or a Case of the Emperor's New Clothes?* In: Velde, Christine (Hrsg.): *International Perspectives on Competence in the Workplace*: Springer Netherlands, S. 181–202.

Gnädig, Susanne / Musick, Christopher (2016): *Videobasierte Weiterbildung zur Entwicklung professioneller Reflexionskompetenz von Hochschullehrenden*. In: Aßmann, Sandra/ Bettinger, Patrick/ Bücker, Diana/ Hofhues, Sandra/ Lucke, Ulrike/ Schramm, Christin/ Schumann, Marlen/ van Treeck, Timo/ Schiefner-Rohs, Mandy (Hrsg.): *Lern- und Bildungsprozesse gestalten. Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH13)*. Band 70. Münster, New York: Waxmann, S. 183–191.

Goldman, Juliette D. G. / Grimbeek, Peter (2015): *Pre-Service Primary School Teachers' Self-Reflective Competencies in Their Own Teaching*. In: *European Journal of Psychology of Education*. 30, 2, S. 189–207.

Graudegus, Jessica / Abels, Simone J. (2013): *Empathie- und Reflexionskompetenz von Studierenden der Didaktik der Chemie und Physik*. In: *Journal für LehrerInnenbildung*. 13, 2, S. 46–56.

Grundmann, Hilmar (2004a): *Das duale berufliche Ausbildungssystem - noch der „Fels in der internationalen Brandung“?* In: Grundmann, Hilmar (Hrsg.): *Der Deutsch- und Fremdsprachenunterricht zwischen Lebensbezug und Berufsbezug*. 10. Bielefeld: Bertelsmann, S. 13–29.

Grundmann, Hilmar (2004b): *Vorwort*. In: Grundmann, Hilmar (Hrsg.): *Der Deutsch- und Fremdsprachenunterricht zwischen Lebensbezug und Berufsbezug*. 10. Bielefeld: Bertelsmann, S. 5–12.

Hackel, Monika (2021): *Berufliche Handlungsfähigkeit und Kompetenzorientierung: Entwicklungswege und Diskurse in der beruflichen Bildung*. In: Bellmann, Lutz/ Bächter, Karin/ Frank, Irmgard/ Krekel, Elisabeth M./ Walden, Günter (Hrsg.):

Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. 1. Aufl. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 169–184.

Häcker, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, Constanze/ Häcker, Thomas H./ Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 21–45.

Häcker, Thomas (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: Degeling, Maria/ Franken, Nadine/ Freund, Stefan/ Greiten, Silvia/ Neuhäus, Daniela/ Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 81–96.

Häcker, Thomas / Hilzensauer, Wolf / Reinmann, Gabi (2008): Editorial zum Schwerpunktthema „Reflexives Lernen“. In: Bildungsforschung. 5, 2.

Härtel, Michael / Averbeck, Ines / Brüggemann, Marion / Breiter, Andreas / Howe, Falk / Sander, Michael (2018): Medien- und IT-Kompetenz als Eingangsvoraussetzung für die berufliche Ausbildung – Synopse. Laufzeit IV/2016 bis IV/2017. 1. Aufl. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Hasselhorn, Marcus (2000): Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Metakognitionsforschung. In: Achtenhagen, Frank/ Lempert, Wolfgang (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf — seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–53.

Hatem, David (2013): The Reflection Competency: Using Narrative in Remediation. In: Kalet, Adina/ Chou, Calvin L. (Hrsg.): Remediation in Medical Education: A Mid-Course Correction: Springer New York.

Hatton, Neville / Smith, David (1995): Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. In: Teaching & Teacher Education. 11, 1, S. 33–49.

Hiestand, Stefanie (2017): Wechselwirkungen individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung im Brauwesen und in der IT-Branche. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 32, 1-20.

Hilzensauer, Wolf (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: Bildungsforschung. 5, 2, 1-18.

Hitzler, Ronald (1998): Reflexive Kompetenz — Zur Genese und Bedeutung von Expertenwissen jenseits des Professionalismus. In: Schulz, Wolfgang K. (Hrsg.): Expertenwissen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–47.

Hofer, Roswitha (2022): Die Bedeutung von Reflexionskompetenz für die Gestaltung einer verantwortungsvollen elementarpädagogischen Praxis. In: Pädagogische Horizonte. 6, 1, S. 21–40.

Hoff, Ernst-H. (2003): Berufs- und Privatleben. Komplexe Relationen und reflexive Identität. In: Bolder, Axel/ Witzel, Andreas (Hrsg.): Berufsbiographien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79–96.

Holmes, Cheryl L. / Harris, Ilene B. / Schwartz, Alan J. / Regehr, Glenn (2015): Harnessing the hidden curriculum: a four-step approach to developing and reinforcing reflective competencies in medical clinical clerkship. In: Advances in health sciences education : theory and practice. 20, 5, S. 1355–1370.

Iwers-Stelljes, Telse A. / Luca, Renate (2008): Ein Ansatz zur Förderung von Reflexionskompetenz: Fallarbeit in 7 Schritten. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. 39, 4, S. 429–442.

Jäger, Margarete (2019): Wie kritisch ist die Kritische Diskursanalyse? In: Wiedemann, Thomas/ Lohmeier, Christine (Hrsg.): Diskursanalyse für die Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 61–82..

Jäger, Siegfried (2015): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 7. Aufl. Münster: Unrast-Verl.

Jahn, Dirk (2013): Was es heißt, kritisches Denken zu fördern. Ein pragmatischer Beitrag zur Theorie und Didaktik kritischen Nachdenkens. In: mediamanual. 28, S. 1–17.

Jenert, Tobias (2008): Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. In: Bildungsforschung. 5, 2.

Jürgensen, Anke / Dauer, Bettina (2021): Handreichung für die Pflegeausbildung am Lernort Praxis. 1. Aufl. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Karkabi, Khaled / Castel, Orit C. (2011): Teaching reflective competence in medical education using paintings. In: Medical humanities. 37, 1, S. 58–59.

Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller, Reiner (2019): Grundlagen der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Wiedemann, Thomas/ Lohmeier, Christine (Hrsg.): Diskursanalyse für die Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 35–60.

Keller, Reiner / Bosančić, Saša (2018): Diskursanalyse. In: Bohnsack, Ralf/ Geimer, Alexander/ Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 8226. 4. Aufl. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 44–50.

Kitchenham, Andrew (2008): The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. In: Journal of Transformative Education. 6, 2, S. 104–123.

Klempin, Christiane (2019): Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar. Stuttgart: J.B. Metzler.

KMK (2021): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf [Stand: 01.08.2022].

Kobl, Christina (2021): Förderung und Erfassung der Reflexionskompetenz im Fach Chemie. Berlin: Logos Verlag Berlin.

Kolb, David A. (2015): Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education LTD.

Kröll, Martin (2020): Innovationsprojekte und organisationalen Wandel professionell gestalten. Theorie der Reflexion und Reflexionskompetenz. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kruse, Otto (2010): Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. Auswege aus der Verschulungsmisere. In: Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung. 19, 1, S. 77–86.

Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lane, Andrew S. / Roberts, Chris (2022): Contextualised reflective competence: a new learning model promoting reflective practice for clinical training. In: BMC medical education. 22, 1, S. 1–8.

Leonhard, Tobias / Abels, Simone (2017): Der "reflective practitioner". Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: Berndt,

Constanze/ Häcker, Thomas H./ Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Leonhard, Tobias / Rihm, Thomas (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden ; Can courses accompanying school internships foster the development of the reflective competence of student teachers? – Conception and results of a pilot project. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand. 4, 2, S. 240–270.

Lüsebrink, Ilka / Grimminger, Elke (2014): Fallorientierte Lehrer/innenausbildung evaluieren. Überlegungen zur Modellierung von unterrichtsbezogener Reflexionskompetenz. In: Pieper, Irene/ Frei, Peter/ Hauenschild, Katrin/ Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.): Was der Fall ist. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 201–211.

Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Meyer, Rita / Haunschild, Axel (2017): Individuelle Kompetenzentwicklung und betriebliche Organisationsentwicklung im Kontext moderner Beruflichkeit : berufspädagogische und arbeitswissenschaftliche Befunde und Herausforderungen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 32, 1-20.

Neumann, Knut (2013): Mit welchem Auflösungsgrad können Kompetenzen modelliert werden? In welcher Beziehung stehen Modelle zueinander, die Kompetenz in einer Domäne mit unterschiedlichem Auflösungsgrad beschreiben? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 16, S1, S. 35–39.

Neuweg, Georg H. (2000): Wissen – Können – Reflexion. Eine Einführung in den vorliegenden Band. In: Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag, S. 1–6.

Nicolas, Michael (2013): Allgemeine Unterrichtsprinzipien im Kontext professionellen Lehrerhandelns. Entwicklung und Evaluation eines didaktischen Designs zur Steigerung der Reflexionskompetenz im Lehramtsstudium. München: AVM..

Nörenberg, Matthias (2007): Professionelles Nicht-Wissen. Sokratische Einredungen zur Reflexionskompetenz in der Sozialen Arbeit. Heidelberg: Verl. für Systemische Forschung im Carl-Auer-Verl.

Pachner, Anita (2018): Reflexive Kompetenzen – Bedeutung und Anerkennung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 41, 2-3, S. 141–157.

Petticrew, Mark / Roberts, Helen (2006): Systematic reviews in the social sciences. A practical guide. 3. Aufl. Oxford: Blackwell.

Pfitzner, Michael (2018): Lernaufgaben im kompetenzförderlichen Sportunterricht. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Robitzsch, Alexander (2013): Wie robust sind Struktur- und Niveaumodelle? Wie zeitlich stabil und über Situationen hinweg konstant sind Kompetenzen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 16, S1, S. 41–45.

Rominger, Christian / Reitinger, Johannes / Seyfried, Clemens / Schneckenleitner, Eva / Fink, Andreas (2017): The Reflecting Brain: Reflection Competence in an Educational Setting Is Associated With Increased Electroencephalogram Activity in the Alpha Band. In: Mind, Brain, and Education. 11, 2, S. 54–63.

Rosendahl, Anna / Wahle, Manfred (2017): Diskurse zur Krise von Beruf und Beruflichkeit. In: Münk, Dieter/ Walter, Marcel (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 187–213.

Rupp, Gerhard (2009): Zur Modellierung und zum Aufbau von Reflexionskompetenz. In: Rohbeck, Johannes (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik. Ergebnisse einer Tagung des Forums für Didaktik der Philosophie und Ethik der Deutschen Gesellschaft für Philosophie e.V. 9.2008. Dresden: Thelem, S. 137–150.

Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, Inc.

Schürz, Jason (2020): „kommunikative Kompetenz“. In: Schierholz, Stefan J. (Hrsg.) Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online. Boston: De Gruyter. URL: https://www.degruyter.com/database/WSK/entry/wsk_id_wsk_artikel_artikel_29957/html [Stand: 11.11.2022].

Schüßler, Ingeborg (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: Bildungsforschung. 5, 2, 1-22.

Sehrer, Armin (2004): Die berufliche Schule in der Lernenden Region Bodensee. Regionale Funktion des Beraters, Knotenpunkts, Netzwerkers und Unterstützers im Übergang Schule-Ausbildung-Beruf. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 5, 1-10.

Seufert, Sabine / Schuhmann, Daniela (2013): Zum Wandel der didaktischen Gestaltung „neuer“ Lernformen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, H. Spezial Nr.6 HT 2013, 1-20.

Shin, Sujin / Hong, Eunmin / Do, Jiyoung / Lee, Mee S. / Jung, Youngsun / Lee, Inyoung (2022): Development of Critical Reflection Competency Scale for Clinical Nurses. In: International journal of environmental research and public health. 19, 6.

Simon, Julia / Rechenbach, Simone / Kaspar, Roman / Möllers, Michaela / Worofka, Iberè (2015): Entwicklung eines heuristischen Kompetenzmodells für die Pflege älterer Menschen. Strukturelle und inhaltliche Analysen unter Berücksichtigung domänenspezifischer Anforderungen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, H. Spezial Nr. 10, 1-27.

Sloane, Peter F. E. / Euler, Dieter (2007): Vorwort der Herausgeber. In: Dilger, Bernadette: Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der "Selbstreflexion". Paderborn.

Tenorth, Heinz E./ Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Thomas, J. / Graziosi, S. / Brunton, J. / Ghouze, Z. / O'Driscoll, P. / Bond, M. K. A. (2022): EPPI-Reviewer. advanced software for systematic reviews, maps and evidence synthesis: EPPI-Centre, UCL Social Research Institute, University College London.

Traue, Boris / Pfahl, Lisa / Schürmann, Lena (2019): Diskursanalyse. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 565–583.

Truschkat, Inga (2008): Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Umbach, Susanne / Haberzeth, Erik / Böving, Hanna / Glaß, Elise (2020): Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess. Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten. Bielefeld: wbv.

Usheva, Tatiana / Fedosova, Irina / Tirkaya, Oksana / Kazankova, Elena / Byvalts-eva, Svetlana (2021): Developing reflective competence of university students through network volunteering. In: E3S Web of Conferences. 273, S. 1–6.

Vogel, Christian (2017): Durchlässigkeit im Bildungssystem. Möglichkeiten zur Gestaltung individueller Bildungswege. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Vonken, Matthias (2005): Handlung und Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wehner, Franziska / Weber, Nadine (2018): Erfassung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden anhand von Fallvignetten. In: Miller, Susanne/ Holler-Nowitzki, Birgit/ Kottmann, Brigitte/ Lesemann, Svenja/ Letmathe-Henkel, Birte/ Meyer, Nikolas/ Schroeder, René/ Velten, Katrin (Hrsg.): Profession und Disziplin. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 270–275.

Weinert, Franz E. (2014): Kapitel 1. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17–31.

Wetterich, Cita / Plänitz, Erik (2021): Systematische Literaturanalysen in den Sozialwissenschaften. Eine praxisorientierte Einführung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Wolfbauer, Irmtraud / Pammer-Schindler, Viktoria / Maitz, Katharina / Rose, Carolyn P. (2022): A Script for Conversational Reflection Guidance. A Field Study on Developing Reflection Competence with Apprentices. In: IEEE Transactions on Learning Technologies, S. 1–14.

Wyss, Corinne (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster u.a.: Waxmann.

Zimmer, Jörg (2003): Reflexion. Bielefeld: transcript Verlag.

Zimmermann, Monika / Welzel-Breuer, Manuela (2010): Wie entwickelt sich die Reflexionskompetenz von ErzieherInnen in Abhängigkeit spezifischer Coaching-Impulse? In: Höttecke, Dietmar (Hrsg.): Entwicklung naturwissenschaftlichen Denkens zwischen Phänomen und Systematik. Jahrestagung in Dresden 2009. Münster: Lit Verl., S. 167–169.

Zirfas, Jörg (2014): Identität. In: Wulf, Christoph/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 567–577.

8 Anhang

8.1 Stufe I

8.1.1 Dokumentation der Literatursuche

Tabelle 8.1: Dokumentation der Literatursuche der Stufe I, eigene Darstellung

Datenbank	Suchstring	Ergebnisse
BASE (deutsch)	tit:("reflexive Kompetenz" "selbstreflexive Kompetenz" "reflexive Kompetenzen" "selbstreflexive Kompetenzen" *reflexionskompetenz*) doctype:(11* 12* 13 14 15 183 F)	74
BASE (englisch)	tit:("reflective competence" "reflective competences" "reflective competency" "reflection competence" "reflection competences" "reflection competency" "reflective competencies" "reflection competencies" "reflexive competencies" "reflexive competencies") doctype:(11* 12* 13 14 15 183 F)	70
FIS-Bildung	(Titel: "REFLEXIVE KOMPETENZ" oder "SELBSTREFLEXIVE KOMPETENZ" oder "REFLEXIVE KOMPETENZEN" oder "SELBSTREFLEXIVE KOMPETENZEN" oder *REFLEXIONSKOMPETENZ*) und (Sprache: deutsch oder englisch)) und (Datenquelle: "FIS Bildung" oder "Library of Congress" oder "Casalini libri" oder "EBSCOhost ebooks" oder "BBF 1945-1993" oder "Online Contents")	67
ERIC	title:"reflective competence" OR title:"reflective competences" OR title:"reflective competency" OR title:"reflection competence" OR title:"reflection competences" OR title:"reflection competency" OR title:"reflective competencies" OR title:"reflection competencies" OR title:"reflexive competence" OR title:"reflexive competences" OR title:"reflexive competencies"	28

8.1.2 Untersuchungskorpus

Tabelle 8.2: Der Untersuchungskorpus der Stufe I, eigene Darstellung

Kurztitel	Vollständige Literaturangaben
Abels (2011)	Abels, Simone (2011): LehrerInnen als „Reflective Practitioner“. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
Alexandrache (2013)	Alexandrache, Carmen (2013): The Development of Self-Reflective Competences in Actual Romanian Educational System. In: Procedia - Social and Behavioral Sciences. 76, S. 54–60
Altinay/Altinay (2012)	Altinay, Zehra / Altinay, Fahriye (2012): An Evaluation of School Experience Courses: The Development of Observation and Reflection Competences of Prospective Teachers. In: Procedia - Social and Behavioral Sciences. 55, S. 87–93
Blanck (2012)	Blanck, Bettina (2012): Reflexiv-kritischer Umgang mit Vielfalt. Basis für die Förderung kritischer Reflexionskompetenzen von Kindern sowie Schülerinnen und Schülern. In: Kosinár, Julia/ Leineweber, Sabine/ Hegemann-Fonger, Heike/ Carle, Ursula (Hrsg.): Vielfalt und Anerkennung. Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 143–154
Braunstein et al. (2013)	Braunstein, Verena / Seyfried, Clemens / Reiting. Johannes (2013): Education Meets Neuroscience. An Analysis of Reflection Competence in Educational Situations Using Electroencephalography (EEG). In: Weinberger, Alfred (Hrsg.):

	Reflexion im pädagogischen Kontext. Band 19. Wien, Münster: LIT, S. 99–111
Chung (2020)	Chung, Yuet K. P. (2022): An action research exploring how to promote supervisor-trainees' reflective competence in Guangdong, China. In: China Journal of Social Work. 15, 1
Euler/Kühner (2017)	Euler, Dieter / Kühner, Patrizia (2017): Problem-Based Assignments as a Trigger for Developing Ethical and Reflective Competencies. In: Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning. 11, 2
Fehrmann/Zeinz (2020)	Fehrmann, Raphael / Zeinz, Horst (2020): Lernroboter im Unterricht. Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden im Kontext digitaler Bildung. In: Keller-Schneider, Manuela/ Trautmann, Matthias/ Zierer, Klaus (Hrsg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2020. Thementeil: Allgemeine Didaktik und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 59–76
Ferri (2018)	Ferri, Rita B. (2018): Reflexionskompetenzen von Studierenden beim Lehren und Lernen mathematischer Modellierung. In: Borromeo Ferri, Rita/ Blum, Werner (Hrsg.): Lehrerkompetenzen zum Unterrichten mathematischer Modellierung. Konzepte und Transfer. Wiesbaden: Springer Spektrum, S. 3–20
Fränkel et al. (2022)	Fränkel, Silvia / Dahlmanns, Claus / Ferencik-Lehmkuhl, Daria / Heuser, Vanessa / Laubmeister, Clara / Lee, Curie / Leidig, Tatjana / Melzer, Conny / Samawaki, Aryana / Schroeder, René / Weck, Hannah (2022): Inklusive Bildung im Studium reflektieren – der Zertifikatskurs „Handlungswissen Inklusion“ zur Förderung der Reflexionskompetenz an der Universität zu Köln. In: Qfl - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte. 4, 1

<p>Gastager et al. (2022)</p>	<p>Gastager, Angela / Hagenauer, Gerda / Moser, Daniela / Rotensteiner, Erika (2022): Fostering preservice teachers' openness to educational theory and self-regulation as elements of their epistemic reflective competence. Results from a mixed-methods intervention study in Austria. In: International Journal of Educational Research. 112, S. 1–11</p>
<p>Generett/Hicks (2004)</p>	<p>Generett, Gretchen G. / Hicks, Mark A. (2004): Beyond Reflective Competency ; Teaching for Audacious Hope-in-Action. In: Journal of Transformative Education. 2, 3, S. 187–203</p>
<p>Ghaye (2001)</p>	<p>Ghaye, Tony (2001): Empowerment Through Reflection: Competence for the New Millennium or a Case of the Emperor's New Clothes? In: Velde, Christine (Hrsg.): International Perspectives on Competence in the Workplace: Springer Netherlands, S. 181–202</p>
<p>Gnädig/Musick (2016)</p>	<p>Gnädig, Susanne / Musick, Christopher (2016): Videobasierte Weiterbildung zur Entwicklung professioneller Reflexionskompetenz von Hochschullehrenden. In: Aßmann, Sandra/ Bettinger, Patrick/ Bücker, Diana/ Hofhues, Sandra/ Lucke, Ulrike/ Schramm, Christin/ Schumann, Marlen/ van Treeck, Timo/ Schiefner-Rohs, Mandy (Hrsg.): Lern- und Bildungsprozesse gestalten. Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH13). Band 70. Münster, New York: Waxmann, S. 183–191</p>
<p>Goldman/Grimbeek (2015)</p>	<p>Goldman, Juliette D. G. / Grimbeek, Peter (2015): Pre-Service Primary School Teachers' Self-Reflective Competencies in Their Own Teaching. In: European Journal of Psychology of Education. 30, 2, S. 189–207</p>
<p>Graudegus/Abels (2013)</p>	<p>Graudegus, Jessica / Abels, Simone J. (2013): Empathie- und Reflexionskompetenz von Studierenden der Didaktik der Chemie und Physik. In: Journal für LehrerInnenbildung. 13, 2, S. 46–56</p>

Guardiera/Podlich/Reimer (2018)	Guardiera, Petra / Podlich, Carola / Reimer, Alisa (2018): Zur Förderung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenbildung. Ausgewählte Ergebnisse einer Evaluationsstudie im Rahmen einer Lehrveranstaltung zum Praxissemester. In: Ukley, Nils/ Gröben, Bernd (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport. Wiesbaden: Springer VS, S. 231–248
Häcker (2019)	Häcker, Thomas (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: Degeling, Maria/ Franken, Nadine/ Freund, Stefan/ Greiten, Silvia/ Neuhaus, Daniela/ Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 81–96
Hatem (2013)	Hatem, David (2013): The Reflection Competency: Using Narrative in Remediation. In: Kalet, Adina/ Chou, Calvin L. (Hrsg.): Remediation in Medical Education: A Mid-Course Correction: Springer New York
Hitzler (1998)	Hitzler, Ronald (1998): Reflexive Kompetenz — Zur Genese und Bedeutung von Expertenwissen jenseits des Professionalismus. In: Schulz, Wolfgang K. (Hrsg.): Expertenwissen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–47
Hofer (2022)	Hofer, Roswitha (2022): Die Bedeutung von Reflexionskompetenz für die Gestaltung einer verantwortungsvollen elementarpädagogischen Praxis. In: Pädagogische Horizonte. 6, 1, S. 21–40
Holmes et al. (2015)	Holmes, Cheryl L. / Harris, Ilene B. / Schwartz, Alan J. / Regehr, Glenn (2015): Harnessing the hidden curriculum: a four-step approach to developing and reinforcing reflective competencies in medical clinical clerkship. In: Advances in health sciences education : theory and practice. 20, 5, S. 1355–1370

Husu et al. (2008)	Husu, Jukka / Toom, Auli / Patrikainen, Sanna (2008): Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. In: Reflective Practice. 9, 1, S. 37–51
Iwers-Stelljes/Luca (2008)	Iwers-Stelljes, Telse A. / Luca, Renate (2008): Ein Ansatz zur Förderung von Reflexionskompetenz: Fallarbeit in 7 Schritten. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. 39, 4, S. 429–442
Kaçaniku et al. (2019)	Kaçaniku, Fjolla / Gjellaj, Majlinda / Saqipi, Blerim (2019): Context guided instruction to develop reflection competence of education professionals. In: Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies. 41, 1, S. 48–67
Karkabi/Castle (2011)	Karkabi, Khaled / Castel, Orit C. (2011): Teaching reflective competence in medical education using paintings. In: Medical humanities. 37, 1, S. 58–59
Kittel/Rollett (2017)	Kittel, Daniel / Rollett, Wolfram (2017): Entwickelt sich die professionelle Reflexionskompetenz von Lehrkräften durch die Teilnahme an einem berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang? In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung. 17, 2, S. 45–51
Klempin (2019)	Klempin, Christiane (2019): Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar. Stuttgart: J.B. Metzler
Kobl (2021)	Kobl, Christina (2021): Förderung und Erfassung der Reflexionskompetenz im Fach Chemie. Berlin: Logos Verlag Berlin
Kröll (2020)	Kröll, Martin (2020): Innovationsprojekte und organisationalen Wandel professionell gestalten. Theorie der Reflexion und Reflexionskompetenz. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden
Lane/Orde (2017)	Lane, Andrew / Orde, Sam R. (2017): Intermediate level training. A paradigm requiring reflective competence. In: Journal of the Intensive Care Society. 18, 1, S. 76–80
Lane/Roberts (2022)	Lane, Andrew S. / Roberts, Chris (2022): Contextualised reflective competence: a new learning model promoting

	reflective practice for clinical training. In: BMC medical education. 22, 1, S. 1–8
Leonhard/Rihm (2011)	Leonhard, Tobias / Rihm, Thomas (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden ; Can courses accompanying school internships foster the development of the reflective competence of student teachers? – Conception and results of a pilot project. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand. 4, 2, S. 240–270
Lichtenberger-Majzikné/Fischer (2017)	Lichtenberger-Majzikné, Krisztina / Fischer, Andrea (2017): The Role of Feedback in Developing Reflective Competence. In: Practice and Theory in Systems of Education. 12, 3, S. 119–127
Lüsebrink/Grimminger (2014)	Lüsebrink, Ilka / Grimminger, Elke (2014): Fallorientierte Lehrer/innenausbildung evaluieren. Überlegungen zur Modellierung von unterrichtsbezogener Reflexionskompetenz. In: Pieper, Irene/ Frei, Peter/ Hauenschild, Katrin/ Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.): Was der Fall ist. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 201–211
Nicolas (2013)	Nicolas, Michael (2013): Allgemeine Unterrichtsprinzipien im Kontext professionellen Lehrerhandelns. Entwicklung und Evaluation eines didaktischen Designs zur Steigerung der Reflexionskompetenz im Lehramtsstudium. München: AVM
Nörenberg (2007)	Nörenberg, Matthias (2007): Professionelles Nicht-Wissen. Sokratische Einredungen zur Reflexionskompetenz in der Sozialen Arbeit. Heidelberg: Verl. für Systemische Forschung im Carl-Auer-Verl.
Nuzzaci (2011)	Nuzzaci, Antonella (2011): Developing a Reflective Competence for a Master's Level Programme on E-Learning. The Leonardo Project REFLECT. In: International Journal of Digital Literacy and Digital Competence. 2, 4, S. 24–49

Pachner (2013)	Pachner, Anita (2013): Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? In: Magazin erwachsenenbildung.at. 20, S. 1–6
Pachner (2014)	Pachner, Anita (2014): Kompetenzen konstruktiv thematisieren. Theoretische Verortung und empirische Rekonstruktion am Beispiel der Selbstreflexionskompetenz. In: Felden, Heide von/ Pätzold, Henning/ Lauff, Sabine (Hrsg.): Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19.-21.September 2013 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 172–189
Pachner (2018)	Pachner, Anita (2018): Reflexive Kompetenzen – Bedeutung und Anerkennung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 41, 2-3, S. 141–157
Paseka et al. (2021)	Paseka, Angelika / Hinzke, Jan-Hendrik / Feld, Imogen / Kuckuck, Katharina / Kemethofer, David / Reitinger, Johannes (2021): Zur Entwicklung von studentischer Reflexionskompetenz im Rahmen Forschenden Lernens. Viel Ungewissheit und wenig Gewissheit. In: Kemethofer, David/ Reitinger, Johannes/ Soukup-Altrichter, Katharina (Hrsg.): Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Band 7. Münster, New York: Waxmann, S. 143–160
Rachbauer (2016)	Rachbauer, Tamara (2016): Entwicklung eines E-Portfolio-unterstützten Seminars zur Förderung der Reflexionskompetenz pädagogischer Professionals. In: PARadigma: Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik. 8, S. 82–95

<p>Rehfeldt et al. (2018)</p>	<p>Rehfeldt, Daniel / Klempin, Christiane / Nordmeier, Volkhard (2018): Ergebnisse fächerübergreifender Praxisrelevanz und Reflexionskompetenz in Lehr-Lern-Laboren. In: Maurer, Christian (Hrsg.): Qualitätsvoller Chemie- und Physikunterricht - normative und empirische Dimensionen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik - Jahrestagung in Regensburg 2017. 38. Regensburg, S. 535–538</p>
<p>Reuter (2020)</p>	<p>Reuter, Friederike (2020): Entwicklung mathematikdidaktischer Reflexionskompetenz bei Studierenden der Kindheitspädagogik. In: Siller, Hans-Stefan/ Weigel, Wolfgang/ Wörler, Jan Franz (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht 2020. 54. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik: WTM-Verlag Münster, S. 1257–1260</p>
<p>Rominger et al. (2017)</p>	<p>Rominger, Christian / Reitinger, Johannes / Seyfried, Clemens / Schneckenleitner, Eva / Fink, Andreas (2017): The Reflecting Brain: Reflection Competence in an Educational Setting Is Associated With Increased Electroencephalogram Activity in the Alpha Band. In: Mind, Brain, and Education. 11, 2, S. 54–63</p>
<p>Rupp et al. (2009)</p>	<p>Rupp, Gerhard (2009): Zur Modellierung und zum Aufbau von Reflexionskompetenz. In: Rohbeck, Johannes (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik. Ergebnisse einer Tagung des Forums für Didaktik der Philosophie und Ethik der Deutschen Gesellschaft für Philosophie e.V. 9.2008. Dresden: Thelem, S. 137–150</p>
<p>Shin et al. (2022)</p>	<p>Shin, Sujin / Hong, Eunmin / Do, Jiyoung / Lee, Mee S. / Jung, Youngsun / Lee, Inyoung (2022): Development of Critical Reflection Competency Scale for Clinical Nurses. In: International journal of environmental research and public health. 19, 6</p>
<p>Uhde et al. (2018)</p>	<p>Uhde, Gesa / Thies, Barbara / Perst, Hannah / Hannemann, Lena (2018): Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen im Lehramtsstudium. Selbstreflexionskompetenzen und Classroom-Management-Strategien fördern, S. 45–53</p>

Usheva et al. (2021)	Usheva, Tatiana / Fedosova, Irina / Tirskaia, Oksana / Kazankova, Elena / Byvaltseva, Svetlana (2021): Developing reflective competence of university students through network volunteering. In: E3S Web of Conferences. 273, S. 1–6
Wehner/Weber (2017)	Wehner, Franziska / Weber, Nadine (2018): Erfassung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden anhand von Fallvignetten. In: Miller, Susanne/ Holler-Nowitzki, Birgit/ Kottmann, Brigitte/ Lesemann, Svenja/ Letmathe-Henkel, Birte/ Meyer, Nikolas/ Schroeder, René/ Velten, Katrin (Hrsg.): Profession und Disziplin. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 270–275
Willems/Thielsch (2021)	Willems, Ariane S. / Thielsch, Angelika / Dreiling, Katharina (2021): Unterrichtsbezogene Reflexionskompetenzen praxisorientiert vermitteln: Konzeption, Durchführung und Evaluation eines (e-) Inverted Classroom für die Lehrer*innenbildung. In: k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung. 4, 2
Wolfbauer et al. (2022)	Wolfbauer, Irmtraud / Pammer-Schindler, Viktoria / Maitz, Katharina / Rose, Carolyn P. (2022): A Script for Conversational Reflection Guidance. A Field Study on Developing Reflection Competence with Apprentices. In: IEEE Transactions on Learning Technologies, S. 1–14
Wyss (2013)	Wyss, Corinne (2013): Unterricht und Reflexion. Eine multiperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster u.a.: Waxmann
Zimmermann/Welzel-Breuer (2010)	Zimmermann, Monika / Welzel-Breuer, Manuela (2010): Wie entwickelt sich die Reflexionskompetenz von ErzieherInnen in Abhängigkeit spezifischer Coaching-Impulse? In: Höttecke, Dietmar (Hrsg.): Entwicklung naturwissenschaftlichen Denkens zwischen Phänomen und Systematik. Jahrestagung in Dresden 2009. Münster: Lit Verl., S. 167–169

8.1.3 *Strukturanalyse*

Die Tabelle zu den Ergebnissen der Strukturanalyse findet sich im digitalen Anhang auf der beiliegenden CD (Digitaler Anhang → 8.1 → 8.1.3).

8.2 Stufe II

8.2.1 Dokumentation der Literatursuche

Tabelle 8.3: Dokumentation der Literatursuche der Stufe II, eigene Darstellung

Datenbank	Suchstring	Ergebnisse
Literatursuche im BIBB	Alle Felder:Reflexionskompetenz ODER Alle Felder:"reflexive Kompetenz") NICHT ((Schlagwort:Lehrerbildung ODER Schlagwort:Lehrerausbildung ODER Schlagwort:Lehrkräftebildung ODER Schlagwort:Hochschulbildung ODER Schlagwort:Lehrer ODER Schlagwort:Ausbilder ODER Schlagwort:Bildungspersonal)	63

8.2.2 Untersuchungskorpus

Tabelle 8.4: Der Untersuchungskorpus der Stufe II, eigene Darstellung

Kurztitel	Vollständige Literaturangaben
Arens (2018)	Arens, Frank (2018): Kompetenzgewinn durch Fallarbeit im fachtheoretischen Unterricht der Pflegeausbildung : eine pflegedidaktische Analyse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 114, 1, S. 25-46
Arnold (2021)	Arnold, Tanja (2021): Weiterentwicklung von Modellen betrieblichen Lernens. Durch Einbezug des Lernens mit digitalen Medien. Bielefeld: wbv Publikation
Bethscheider et al. (2007)	Bethscheider, Monika / Degen, Ulrich / Höhns, Gabriela / Münchhausen, Gesa / Settlemeyer, Anke (2007): Berufliche Kompetenzentwicklung - ausgewählte Arbeiten des BIBB. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 36, 6, 15-10
Biebeler (2020)	Biebeler, Hendrik (2020): Kompetenzanforderungen für Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung im Kontext der Digitalisierung : Abschlussbericht des Vorhabens 7.8.178; Laufzeit III/18 bis II/20. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung

Bretschneider (2019)	Bretschneider, Markus (2019): Berufsbildung 4.0 - Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen. Die Ausbildungsberufe "Landwirt/-in" und "Fachkraft für Agrarservice" im Screening: Bonn : Bundesinstitut für Berufsbildung
Darmann-Finck (2007)	Darmann-Finck, Ingrid (2007): Zur Wirksamkeit und zu den Wirkhintergründen des problemorientierten Lernens in der Pflegeaus-, fort- und -weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 103, 1, 59-74
Evans (2021)	Evans, Michaela (2021): Berufliche Handlungsfähigkeit als Voraussetzung aufwertungsorientierter Digitalisierung in der Akutpflege : jenseits instrumenteller Logik. In: denk-doch-mal.de : Online-Magazin für Arbeit - Bildung - Gesellschaft, 1
Fischer (2013)	Fischer, Renate (2013): Berufliche Identität als Dimension beruflicher Kompetenz : Entwicklungsverlauf und Einflussfaktoren in der Gesundheits- und Krankenpflege. Bielefeld: Bertelsmann
Grundmann (2004)	Grundmann, Hilmar (Hrsg.) (2004): Der Deutsch- und Fremdsprachenunterricht zwischen Lebensbezug und Berufsbezug. 10. Bielefeld: Bertelsmann
Härtel et al. (2018)	Härtel, Michael / Averbeck, Ines / Brüggemann, Marion / Breiter, Andreas / Howe, Falk / Sander, Michael (2018): Medien- und IT-Kompetenz als Eingangsvoraussetzung für die berufliche Ausbildung – Synopse. Laufzeit IV/2016 bis IV/2017. 1. Aufl. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich
Hiestand (2017)	Hiestand, Stefanie (2017): Wechselwirkungen individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung im Brauwesen und in der IT-Branche. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 32, 1-20
Jürgensen/Dauer (2021)	Jürgensen, Anke / Dauer, Bettina (2021): Handreichung für die Pflegeausbildung am Lernort Praxis. 1. Aufl. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung

Meyer/Haunschild (2017)	Meyer, Rita / Haunschild, Axel (2017): Individuelle Kompetenzentwicklung und betriebliche Organisationsentwicklung im Kontext moderner Beruflichkeit : berufspädagogische und arbeitswissenschaftliche Befunde und Herausforderungen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 32, 1-20
Saul/Jürgensen (2021)	Saul, Surya / Jürgensen, Anke (2021): Handreichung für die Pflegeausbildung am Lernort Pflegeschule. Erläuterungen des PflBG, der PflAPrV und Empfehlungen für die Erstellung schulinterner Curricula in Anlehnung an die Rahmenlehrpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung
Sehrer (2004)	Sehrer, Armin (2004): Die berufliche Schule in der Lernenden Region Bodensee. Regionale Funktion des Beraters, Knotenpunkts, Netzwerkers und Unterstützers im Übergang Schule-Ausbildung-Beruf. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 5, 1-10
Seufert/Schuhmann (2013)	Seufert, Sabine / Schuhmann, Daniela (2013): Zum Wandel der didaktischen Gestaltung "neuer" Lernformen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, H. Spezial Nr.6 HT 2013, 1-20
Simon (2015)	Simon, Julia (2015): Entwicklung eines heuristischen Kompetenzmodells für die Pflege älterer Menschen. Strukturelle und inhaltliche Analysen unter Berücksichtigung domänenspezifischer Anforderungen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, H. Spezial Nr. 10, 1-27
Umbach (2020)	Umbach, Susanne / Habertzeth, Erik / Böving, Hanna / Glaß, Elise (2020): Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess. Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten. Bielefeld: wbv
Vogel (2017)	Vogel, Christian (2017): Durchlässigkeit im Bildungssystem. Möglichkeiten zur Gestaltung individueller Bildungswege. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung BiBB

8.2.3 *Strukturanalyse*

Die Tabelle zu den Ergebnissen der Strukturanalyse findet sich im digitalen Anhang auf der beiliegenden CD (Digitaler Anhang → 8.2 → 8.28.2.3).

8.3 *Kodierhandbuch*

Das Kodierhandbuch befindet sich im digitalen Anhang auf der beiliegenden CD. Es liegt dabei in mehreren PDF-Dateien vor. Eine Datei beinhaltet die Kodierregeln zu den Hauptkategorien. Die übrigen Dateien beinhalten jeweils die Kodierregeln zu den Unterkategorien einer Hauptkategorie. Folgende Dokumente sind in Anhang 8.3 zu finden:

8.3.1 *Kodierregeln Hauptkategorien*

Digitaler Anhang → 8.3 → 8.3.1

8.3.2 *Kodierregeln zur Hauptkategorie – Auslöser des Diskurses*

Digitaler Anhang → 8.3 → 8.3.2

8.3.3 *Kodierregeln zur Hauptkategorie – Zielsetzung/Wirkung der Reflexionskompetenz*

Digitaler Anhang → 8.3 → 8.3.3

8.3.4 *Kodierregeln zur Hauptkategorie – Modell und Definition der Reflexionskompetenz*

Digitaler Anhang → 8.3 → 8.3.4

8.3.5 *Kodierregeln zur Hauptkategorie – Kritik an der Reflexion und Reflexionskompetenz*

Digitaler Anhang → 8.3 → 8.3.5

9 Erklärung zur selbstständigen Abfassung der Masterarbeit

Name: Leonie Zeitz

Geburtsdatum: 25.08.1995

Matrikel-Nummer: 992798

Fach: Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Titel der Masterarbeit: Reflexionskompetenz in der beruflichen Bildung

Ich versichere, dass ich die eingereichte Masterarbeit selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst habe. Anderer als der von mir angegebenen Hilfsmittel und Schriften habe ich mich nicht bedient. Alle wörtlich oder sinngemäß den Schriften anderer Autor:innen entnommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift