

III Praxisorientierte und fachdidaktische Perspektiven auf Futures Literacy

III.I Berufsschulischer Kontext

Der Blick zurück für die Gestaltung der Zukunft: Potentiale, Herausforderungen und Förderung berufsbiographischer Reflexion in der beruflichen Lehrkräftebildung

Jana Wende

Abstract

Futures Literacy zielt auf die Entwicklung und Erweiterung von Zukunftskompetenzen, die essentiell sind, um einer primär ungewissen und von Krisen und Transformationen geprägten Zukunft zu begegnen und diese adäquat bewältigen und proaktiv gestalten zu können. Doch als Zugang und ergo Schlüssel zu diesen Kompetenzen ist Reflexionskompetenz von zentraler Bedeutung. Diese umfasst nicht nur Reflexion im Sinne eines vertiefenden und lösungsorientierten Denkens und entsprechenden Handelns. Vielmehr ermöglicht berufsbiographische Reflexion das Verständnis von durchlebten Erfahrungen, (bisheriger) Bewältigungsstrategien und deren Übertragungsfähigkeit auf zukünftige Herausforderungen und ist folglich ein wichtiger Baustein sowohl in der pädagogischen Professionalisierung von Lehrkräften als auch in der persönlichen (Weiter-) Entwicklung. Reflexionskompetenz ist derzeit zwar in aller Munde, doch kein Selbstläufer, sondern bedarf einer professionellen Begleitung und entsprechenden Rahmung, curricularen Verankerungen und institutioneller Unterstützung, damit die Potentiale von berufsbiographischer Reflexion in der beruflichen Lehrkräftebildung erkannt, systematisch eingesetzt und begleitet werden und dementsprechend vollumfänglich präventiv und nachhaltig wirken können.

Schlüsselwörter: Lehrkräftebildung, Pädagogische Professionalisierung, Reflexionskompetenz

1 Ausgangslage

Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen gelten schon per definitionem als Zukunftsgestalter:innen. Durch die Qualifizierung für die jeweiligen Beru-

fe bereiten sie die jungen Menschen auf das Berufsleben vor, bilden sie dementsprechend aus bzw. weiter und ebnen ihnen somit den Weg in ein selbstständiges Leben als Erwachsene. Darüber hinaus verstärkt der forcierte Ansatz der Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung die Relevanz von Zukunftskompetenzen. Der kompetenzorientierte Ansatz impliziert und zielt unter anderem darauf ab, dass die jungen Auszubildenden auf die beruflichen Anforderungen der Zukunft vorbereitet werden (mitsamt dem entsprechenden Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen), ohne dass die beteiligten Akteur:innen der beruflichen Bildung die konkreten beruflichen Herausforderungen der Zukunft explizit kennen und vorhersagen können. In Anbetracht dieser Ungewissheit der Zukunft gehen die Anforderungen über die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz (und die jeweiligen Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen sowie Lern-, Methoden- und kommunikativen Kompetenzen) weit hinaus, hin zu Überlegungen und Forderungen nach generischen und transversalen Kompetenzen. Generische Kompetenzen beziehen sich allgemein auf die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem kritisch-differenzierten Erfassen und Deuten der Welt und einer eigenständigen Urteilsbildung. Diese zielen zum einen auf eine aktive gesellschaftliche Teilhabe und zum anderen auf die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen und Durchdringen von (neuen) Inhalten und der Fähigkeit, diese einordnen, prüfen und auf die Lebenswirklichkeit übertragen zu können (vgl. Benner 2007; Schratz/Schrittesser 2013). Transversale Kompetenzen knüpfen genau daran an, greifen gar noch weiter und werden daher auch als Schlüsselkompetenzen bezeichnet, die „nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch im privaten und politischen Leben usw. erforderlich“ (OECD 2005, 5) sind. Diese wurden von der OECD 2018 und stetig weiter ausdifferenziert und aktualisiert und umfassen u. a. digitale Kompetenzen, unternehmerische Kompetenzen und die sog. Bürger:innenkompetenz. Diese dort angeführten Fertigkeiten (skills) umfassen kognitive Skills im Sinne von Denkstrategien, die ein kritisches und zugleich kreatives Denken ermöglichen sowie metakognitive Skills, um das (lebenslange) Lernen sowie Selbstregulation zu erlernen. Zudem gehören dazu soziale und emotionale Skills (wie Empathie, Selbstwirksamkeit, Verantwortung und Zusammenarbeit), aber auch ganz praktische und physische Skills, die überhaupt erst den Umgang mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglichen (OECD 2018, 4). Für die Offenheit und Bereitschaft dazu sind entsprechende Werte und Einstellungen unerlässlich. Denn Grundvoraussetzungen für die Entwicklung dieser

Schlüsselkompetenzen sind reflexives Denken und Handeln sowie eine kritische Haltung (ebd., 10).

2 Reflexion im Kontext pädagogischer Professionalisierung

2.1 Reflexion im Allgemeinen

Reflexion wird allgemein zunächst definiert als zielgerichtetes, spezifisches und zyklisches Denken (vgl. Dewey 1933; Korthagen 2002; Roters 2012). Reflektiertes Denken im Besonderen (vgl. Dewey 1933) wird insbesondere ausgelöst durch Zweifeln, Zögern, Perplexität, gedankliche Schwierigkeiten und zielt auf die Beseitigung dieser Zweifel und Blockaden und die Suche nach Lösungen, um die ausgemachten Schwierigkeiten aus der Welt zu schaffen. Dabei ist nicht eindeutig, ob das Ziel dieses reflektierten Denkens lediglich die Beseitigung von Schwierigkeiten ist (vgl. Hilzensauer 2008; 2017), oder ob darüber hinaus ein Wissenserwerb bewusst anvisiert wird (vgl. Roters 2012). Der Reflexionsprozess in pädagogischen Kontexten folgt, allgemein beschrieben, einem zyklischen Aufbau von fünf Phasen (vgl. Dewey 1933):

- (1) erfahrungsbasierte erste Vermutungen über eine mögliche Lösung,
- (2) (multiperspektivisches) Durchdringen der Komplexität des Problems,
- (3) Übertragung auf die „Datenerhebung“ (Beobachtungen),
- (4) Hypothesenbildung zur Problemlösung,
- (5) praktische Überprüfung der Hypothesen durch konkretes Handeln.

Zyklisch angelegt ist dieser Prozess insofern, dass er wieder von vorn beginnt, wenn der entwickelte Lösungsansatz und das entsprechende Handeln nicht die anvisierte Lösung bringen.

Daher spricht Korthagen (1999) in der Weiterentwicklung dieses Ansatzes auch von einem Alternieren von Versuch und Irrtum als sogenanntes *trial and action*, zumal es meist nicht eine einzige bzw. eindeutige Lösung gibt. Dies beschreibt und stellt Korthagen (ebd.) in seinem sogenannten ALACT-Modell dar, wobei sich der Name des Modells aus den Initialen der einzelnen Schritte ergibt:

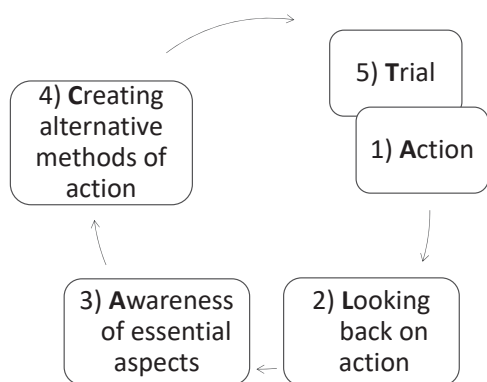


Abbildung 1: ALACT-Modell nach Korthagen (eigene Darstellung)

Ausgangspunkt ist oftmals zugleich der Versuch und eine entsprechende Handlung, weswegen in dieser Darstellung auch Versuch (5) und Handlung (1) dicht beieinanderliegen, kaum voneinander getrennt betrachtet werden und meist fließend ineinander übergehen.

Aus einer bewussten (kritischen) Distanz heraus wird auf diese Handlung zurückgeschaut (2) und es werden sich deren wesentliche Aspekte bewusstgemacht (3), um daraus Handlungsalternativen zu generieren (4) und erneut auszuprobieren (5). Damit dieser Kreislauf jedoch nicht immer wieder von vorn beginnt, ist bei der Reflexion sowohl die Ziel- bzw. Lösungsorientierung elementar, als auch das Entscheiden für eine Lösung und ggf. die damit einhergehende konkrete Handlung.

2.2 Reflexion des pädagogischen Handelns

Sowohl für die kontinuierliche Verbesserung der Unterrichtsqualität als auch Weiterentwicklung der Lehrkompetenzen (vgl. Helmke 2010) ist es für Lehrkräfte unerlässlich das eigene Unterrichten kritisch-konstruktiv zu reflektieren. Dazu werden insbesondere angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst regelmäßig veranlasst durch Hospitationen und Unterrichtsbesuche. Doch diese reflexive Haltung, die bereits im Lehramtsstudium forciert wird, gilt es aufrechtzuerhalten und zu habitualisieren.

Voraussetzung für eine zielgerichtete Reflexion ist neben der besagten reflexiven Haltung und Bereitschaft zudem die Reflexionsfähigkeit und folglich die Entwicklung einer Reflexionskompetenz. Diese umfasst, in An-

lehnung an das Kompetenzverständnis nach Weinert (2001), zum einen die kognitive Fähigkeit zur Reflexion, meint das Wissen darüber, was (eine gute) Reflexion ist und wie diese strukturiert und zielgerichtet aufgebaut werden kann. Grundvoraussetzung dafür ist zum anderen die motivationale und volitionale Bereitschaft (sich) kritisch zu reflektieren und, damit einhergehend, Offenheit, Kritikfähigkeit und Lernbereitschaft. Ein grundlegender Faktor ist es darüber hinaus auch Zeit und Raum nach dem Unterricht zu finden, um den Unterricht und sich als agierende Lehrperson zu reflektieren, zumal Reflexion oft auch eine gewisse Distanz zum Geschehen benötigt (vgl. Leonard 2022, 88).

Reflexion ist zudem nicht synonym zu betrachten mit analytischen und diagnostischen Kompetenzen hinsichtlich Feedback, Beratung und/oder Fehlersuche. Diese externale Orientierung bzw. dieses Verständnis von Reflexion bezieht sich primär auf die Weiterentwicklung anderer Personen, von Prozessen und Materialien. Wohingegen die internale Orientierung auf die Weiterentwicklung des eigenen Denkens und Handelns ausgerichtet ist und daher auch als Selbstreflexion bezeichnet wird (vgl. von Aufschnaiter/Fraij/Kost 2019). Folglich ist Reflexion ein gedanklicher Prozess, bei dem Entscheidungen, aber auch beobachtete Erlebnisse, gemachte Erfahrungen und eigene Vorstellungen analysiert werden. Dies zielt darauf ab, sich als professionelle Lehrkraft weiterzuentwickeln und folglich auf die Verbesserung, Erweiterung sowie Stabilisierung der pädagogischen Professionalität (ebd.). Dafür und insbesondere für die Stabilisierung und Stärkung ist es jedoch wichtig, die Reflexion auch auf gelungene und somit positive Aspekte zu richten. Ansonsten besteht die Gefahr, dass zu viel Reflexion und analytisches Nachdenken zu einem ziellosen Kreisen um sich selbst führen und dann auch lähmen und/oder verunsichern können (vgl. Häcker 2017; Neuweg 2017).

Pädagogische Professionalität ist zudem vielseitig und komplex, wie das Modell der Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold/Gómez-Tutor 2007) in der beruflichen Bildung verdeutlicht.

Pädagogische Professionalität zeichnet sich durch die Dimensionen und das Zusammenspiel des Wissens, Könnens und Wollens aus, doch darüber hinaus auch durch (Selbst-)Reflexion. Denn erst diese ermöglicht es zum einen aus einer distanzierten Beobachtungsperspektive das eigene pädagogische Handeln zu planen, analysieren und kritisch-konstruktiv zu bewerten. Zum anderen wird durch die Reflexion der personalen, sozialen und emotionalen Kompetenzen sowie durch die Analyse der eigenen Erfahrungen, Stärken und Schwächen erst eine Nutzung der biographischen Poten-

tiale ermöglicht. Diese Reflexion eigener Kompetenzen (vgl. Gillen 2007) führt einerseits die eigenen Kompetenzen vor Augen, im Sinne der Bewusstwerdung derer, und erhöht infolgedessen das Selbstbewusstsein sowie die Selbstwirksamkeit. Andererseits expliziert dies die eigene Kompetenzentwicklung und das eigene (z. T. informelle) Lern- und Arbeitsverhalten und ermöglicht eine systematische Verbesserung dessen (ebd., 536).

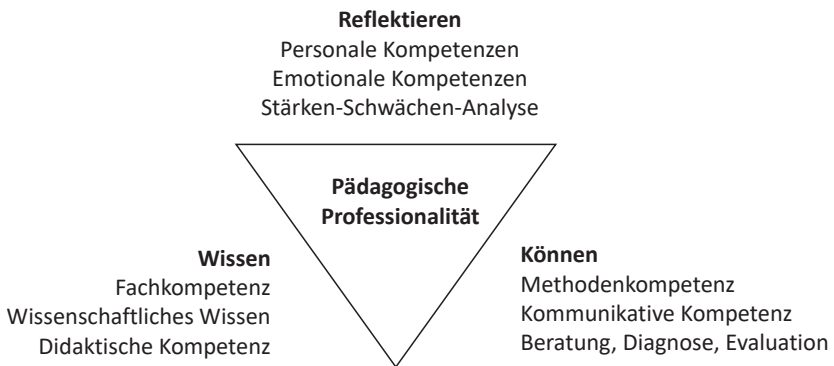


Abbildung 2: Komplexität pädagogischer Professionalität (eigene Darstellung in Anlehnung an Arnold/Gómez-Tutor 2007)

2.3 Berufsbiographische Reflexion

Die Potentiale und die Bedeutsamkeit von Reflexion in der beruflichen Lehrkräftebildung beziehen sich jedoch nicht allein auf die Professionalisierung und das pädagogische Handeln. Durch diese eher übergeordnete Rolle der Reflexion spricht Cramer (2020) auch von einer Meta-Reflexivität: „Sie bezieht primär gewonnenes reflexives Fallverstehen und Wissen, erworbene Kompetenzen sowie die Sensibilität für (berufs-)biographisch relevante Ereignisse usw. wechselseitig aufeinander“ (207).

Die berufsbiographische Reflexion und damit einhergehend die „reflexive Aktivierung, aktive Optimierung und optimale Nutzung spezifischer berufsbiographischer und sozialwissenschaftlicher Potentiale“ (Lempert 2010, 23) stellen in der Lehrkräftebildung allgemein und insbesondere in der beruflichen Bildung eine Ressource dar, die Lempert lange Zeit als „ruhende Ressource“ (ebd.) kritisiert. Doch in den letzten Jahren und u. a. durch die BMBF-geförderte „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ seit 2015

hat sich in diese Richtung hinsichtlich der Erforschung und Förderung der Reflexionskompetenz in der Lehrkräftebildung viel bewegt. An der Leibniz Universität Hannover (LUH) wurde das Leitbild der Reflexiven Handlungsfähigkeit in der Lehrkräftebildung (vgl. Dannemann et al. 2019) entwickelt und eingeführt. Eine der Maßnahmen, die im Rahmen des Projektes *Leibniz-Prinzip* entstand und explizit auf die berufsbiographische Reflexion abzielte, war das Teilprojekt „Lehrer:in werden von Anfang an“ (vgl. Krüger 2019), welches zu Beginn des lehramtsbezogenen Bachelorstudiums ansetzt und die Reflexion der Studien- und Berufswahl sowie der eigenen und für den Lehrberuf relevanten Kompetenzen umfasst. Gerahmt und begleitet wird dies von einem Peer-Mentoring und strukturiert mit Hilfe des Kompetenzanalyse- und Reflexionsprozesses (KomRef-Prozess), entwickelt in Anlehnung an den Kompetenzreflektor (vgl. Gillen/Dehnbostel 2007) sowie die Kompetenzbilanz (vgl. Lang-von Wins/Triebel 2007).

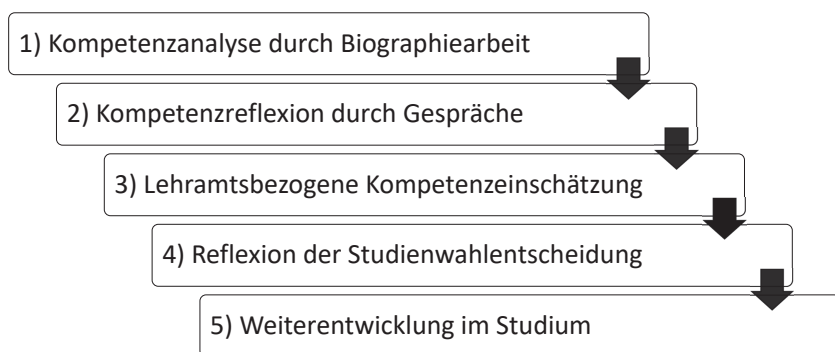


Abbildung 3: KomRef-Prozess (eigene Darstellung in Anlehnung an Krüger 2019, 60)

In diesem Prozess erarbeiten die Studierenden im Rahmen des Peer-Mentorings im ersten Schritt der Biographiearbeit ein (visualisiertes) Entwicklungspunktepprofil anhand von Schlüsselmomenten und prägenden Erfahrungen in ihrem Leben und analysieren daraus ableitend, sowohl allein als auch im Mentoring-Gespräch, ihre bisherigen entwickelten Kompetenzen. Im zweiten Schritt und mittels anregender Fragen werden Bewältigungsstrategien bei negativen Erfahrungen herauskristallisiert und die daraus resultierenden Ressourcen und Kompetenzen vertiefend reflektiert. Anhand von Videofallvignetten (d. h. Fallbeispielen) werden im dritten Schritt diese

entwickelten persönlichen Kompetenzen auf die erforderlichen Kompetenzen im Lehrberuf transferiert und reflektiert. Auf Grundlage dieser Analysen wird dann im vierten Schritt die Studienwahlentscheidung reflektiert. Zwar studieren die Mentees bereits einen lehramtsbezogenen Studiengang, dennoch ist dieser im Bachelorstudiengang meist relativ fachspezifisch und gleichwohl breit gefächert, so dass ein Übergang in einen Fachmasterstudiengang möglich ist. Daher haben nicht wenige Studierende gerade zu Beginn ihres Studiums (noch) Zweifel hinsichtlich des Berufsziels Lehramts an berufsbildenden Schulen. Im letzten Schritt werden aus diesen Erkenntnissen persönliche Ziele und Visionen für die individuelle Weiterentwicklung im Studium und späteren Lehrberuf formuliert und zielorientiert hinsichtlich der individuellen (Entwicklungs-)Ziele und Meilensteine und wie diese erreicht werden können (z. B. Profilschwerpunkte, Zusatzqualifikationen, etc.) reflektiert.

Diese Maßnahme bietet zum einen eine gute und individuelle Orientierung, insbesondere zu Beginn des Studiums, und kann eine ‚Leitplankenfunktion‘ im Studium einnehmen. Fragen, die sich beispielsweise ergeben können, sind: Warum will ich überhaupt Lehrkraft werden? Was ist mein Ziel? Und wie genau komme ich dort hin (Meilensteine)? Zum anderen bietet die Begleitung durch die Mentor:innen die Möglichkeit zum darüberhinausgehenden informellen Austausch von Erfahrungen. Gleichauf entwickeln die Beteiligten ihre Reflexionskompetenz und die Mentor:innen zudem ihre Beratungskompetenzen weiter. Daher wurde diese Maßnahme als eine der wenigen der ersten Förderlinie der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in der Lehrkräftebildung an der Leibniz School of Education der LUH verstetigt und zudem konnten vereinzelte Reflexionsansätze in bestehende Seminarstrukturen überführt und angepasst werden (vgl. Kap. 3.2).

3 Potentiale berufsbiographischer Reflexion für die Lehrkräftebildung

3.1 Berufliche Orientierung und Lehrkräftegewinnung

Im Rahmen einer Promotionsstudie zur beruflichen Orientierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen (vgl. Wende, unveröffentlichte Dissertation) konnte rekonstruiert werden, dass viele Lehrkräfte ursprünglich in der Phase der ersten beruflichen Orientierung – d. h. gegen Ende der allgemeinen Schulzeit – sich (noch) nicht vorstellen konnten, selbst einmal Lehrkraft an einer Schule zu werden: „Also (.) ich glaube, wenn

man mich früher gefragt hätte, ob ich Lehrer werden möchte, würde ich sagen (.) hätte ich gesagt: Nein, auf keinen Fall“ (Olaf, Z. 4-6).

Meist entwickelte sich der Berufswunsch selbst Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule zu werden erst im Verlauf der beruflichen Ausbildung sowie durch die ersten beruflichen Erfahrungen. Eine zentrale Rolle spielten dabei die eigenen Lehrkräfte an der berufsbildenden Schule, die zum einen die Schüler:innen auf ihre entsprechenden Kompetenzen aufmerksam machten: „Du hilfst immer deinen Mitschülern, du bist redegewandt.“ (Roman, Z. 194) und diese Überlegungen anregten und bestärkten. Zum anderen wiesen die Berufsschullehrkräfte auf den drohenden Lehrkräftemangel sowie auf den hohen Bedarf an Nachwuchslehrkräften und die damit einhergehenden sehr guten Zukunftschancen eines krisensicheren Berufs hin: „[...] und wir gehen hier alle in 10 Jahren in Pension [...]. Überleg doch mal, ob das nicht etwas für dich wäre“ (ebd., Z. 198-199). Dieser Zuspruch der eigenen Lehrkräfte kann diesbezüglich sehr motivierend wirken, da sie zum einen als Rollenvorbild fungieren und zum anderen an ihre Schüler:innen glauben bzw. ihnen diesen Werdegang, verbunden mit einem universitären Studium, ebenfalls zutrauen und somit deren Selbstvertrauen bis hin zu deren Selbstwirksamkeit stärken. Dafür ist es hilfreich, dass sich die Lehrkräfte ihrer berufsbiographischen Entwicklung mit allen Höhen und Tiefen bewusst sind und diese auch offen gegenüber Schüler:innen kommunizieren. Dies kann zugleich förderlich sein für die Authentizität und Vorbildfunktion der jeweiligen Lehrkraft.

Sobald ein:e Schüler:in Offenheit und Interesse für diesen beruflichen Werdegang signalisiert, kann die Lehrkraft ihm bzw. ihr die Möglichkeit geben, sich selbst vor der Klasse auszuprobieren und vereinzelt Unterrichtseinheiten zu gestalten und moderieren. Darüber hinaus kann die Lehrkraft in Gesprächen von der Lehrkräftequalifizierung erzählen und beraten und auch langfristig als Mentor:in agieren.

Bereits wiederholt in der Vergangenheit, wie im Rahmen des Projektes „TechColleges“ 2014-2016 der LUH, und auch derzeit gibt es regelmäßige Initiativen zur Gewinnung von Nachwuchslehrkräften insbesondere in den technischen Mangel-Fachrichtungen Elektro- und Metalltechnik, wie z. B. die Schüler-Lehrer-Akademie, initiiert von der Stiftung Niedersachsen Metall und dem Niedersächsischen Kultusministerium. Die Interessent:innen lernen im Rahmen dieser Programme die Akteur:innen der beruflichen Lehrkräftebildung kennen (Universitäten, Studienseminare, Schulen aus der Perspektive der Lehrkräfte und Betriebe), können sich über das berufliche Lehramt informieren und individuelle Fragen stellen und sich

ggf. selbst im Unterrichten ausprobieren. Leider ist jedoch zu beobachten, dass diese Programme kaum bis sehr wenig in Anspruch genommen werden. Die Informationen darüber erhalten zunächst die Schulleitungen, die das Informationsmaterial (Flyer, Plakate, Briefe an die Schüler:innen) und dann an die Lehrkräfte der jeweiligen Klassen weitergeben. Doch offensichtlich erreichen diese Werbemaßnahmen nicht alle Schüler:innen bzw. ist nicht nachvollziehbar, ob und wie proaktiv dieses Projekt durch die Lehrkräfte beworben wurde. So musste die Schüler-Lehrer-Akademie 2023 entfallen, da keine Anmeldungen vorlagen. Daher wird diese Initiative derzeit novelliert und z. B. auf die berufliche Orientierung an allgemeinbildenden Schulen ausgeweitet. Dort ziehen zwar Abiturient:innen den Lehrberuf im Allgemeinen in Betracht, haben aber aufgrund ihrer eigenen schulischen Biographie keinerlei Bezüge und/oder Informationen zu den Möglichkeiten des Lehramts an berufsbildenden Schulen. Zudem hat die bereits angeführte Befragung (vgl. Wende, unveröffentlichte Dissertation) von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften an berufsbildenden Schulen gezeigt, dass diese erst überhaupt durch die persönliche und motivierende Ansprache ihrer eigenen Lehrkraft die Möglichkeit, selbst Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule zu werden, in Erwägung gezogen haben.

Daraus konkludierend sind die Akteur:innen der beruflichen Bildung und insbesondere die Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen nicht nur als Zukunftsgestalter:innen hinsichtlich der jeweiligen beruflichen Aus- und Weiterbildung zu verstehen, sondern auch als regelrechte Talentsuchende für ihre eigene Zunft und deren potentielle Nachwuchslehrkräfte. Denn der stetig zunehmende Lehrkräftemangel geht nicht nur mit einer Mehrbelastung der derzeitigen Lehrkräfte einher (Vertretungsstunden, größere Lerngruppen, etc.), sondern stellt auch eine Bedrohung für die jeweiligen Bildungsgänge dar, denen bei fehlendem Personal gar die Schließung drohen kann. Folglich beginnt die Lehrkräftebildung bereits an dieser Stelle, da die Lehrkräfte sowohl als Rollenvorbilder als auch als wegbereitende ‚Leitplanken‘ zu sehen sind; nicht nur für die berufliche Orientierung in diese Richtung, sondern auch für den Übergang von der Schule in das Studium (u. a. mit Hilfe der zuvor angesprochenen Programme, Vermittlung von Kontakten zur Universität, Schnuppertage im Studium, usw.). Die bestehenden und weiterhin auszubauenden Kooperationen der LUH mit den Studienseminaren und Schulstandorten können dies zudem unterstützen.

3.2 Berufsbiographische Reflexion als Bestandteil der pädagogischen Professionalisierung

Durch die in den letzten Jahren zunehmend forcierten und in die universitäre Lehre integrierten Reflexionsansätze lässt sich im Verlauf des Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen die stetig zunehmend entwickelte Reflexionskompetenz der Studierenden deutlich beobachten. Natürlich bringen die Studierenden diesbezüglich interpersonell sehr unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen und Vorerfahrungen mit, die es zu (er)kennen und weiterzuentwickeln gilt.

Gerade zu Beginn des Bachelorstudiengangs *Technical Education* werden im Studium primär fachspezifische Grundlagen gelegt. Zudem sind die lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge zunächst recht breit gefächert bis hin zu fächerübergreifend angelegt. Daher ist es umso wichtiger im Professionalisierungsbereich der Berufspädagogik und Bildungswissenschaften zum einen die berufliche Orientierung zu forcieren und zum anderen die Reflexionskompetenzen der Studierenden gezielt zu fördern. Dazu dient u. a. die zunehmend eingeführte Portfolioarbeit. Darin enthalten sind Frage- bzw. Aufgabenstellungen, die nicht nur auf thematisch-analytische Reflexionen abzielen, sondern insbesondere auf Reflexionen des eigenen beruflichen Werdegangs, der beruflichen Visionen und Ziele sowie der eigenen Kompetenzen. Diese Reflexionen gelingen vielen Studierenden bereits sehr gut, sowohl in der Breite (umfangreich und detailliert) als auch in der adäquaten Tiefgründigkeit (hinterfragend, argumentativ, selbstkritisch und konstruktiv mit der Ableitung von eigenen Zielen verfasst). Bei einigen Studierenden hingegen fallen diese Reflexionen sehr knapp und oberflächlich aus und sind darüber hinaus sehr deskriptiv.

Daher ist es wichtig bei der Reflexionsarbeit und den entsprechenden Instrumenten, wie z. B. Portfolios, diese in den Seminaren entsprechend anzuleiten und vorzubereiten. Die berufsbiographische Reflexion der Frage „Warum will ich Lehrkraft an berufsbildenden Schulen werden?“ wird an der LUH daher mittlerweile direkt im Seminar eingeführt zum einen mit der exemplarisch berufsbiographischen Entwicklung dieses Berufswunsches der Dozierenden anhand einer biographischen Verlaufskurve. Diese beginnt mit den ersten Erinnerungen aus Kindheitstagen (wie z. B. ‚Schule spielen‘ an der Kreidetafel), prägende Personen (Familie, Freunde, weiteres Umfeld) bis hin zu den Erfahrungen in der eigenen Schulzeit sowie Hobbys und außerschulische Aktivitäten (wie z. B. als Trainer:in, Jugendleiter:in, Nachhilfelehrkraft) sowie in der beruflichen Orientierung und Ausbildung

bis hin zum Studium. Folglich reflektieren die Studierenden zunächst in Einzelarbeit ihre einzelnen Stationen hinsichtlich ihrer Einstellung zur Schule und dem Lehramt allgemein und zeichnen ihre eigene biographische Verlaufskurve auf Papier oder mit dem Tablet. Im zweiten Schritt tauschen sich die Studierenden in Partner:innen- oder Kleingruppenarbeit (maximal zu dritt) über ihren Werdegang aus, da die mündliche Ausformulierung, in Form einer Beschreibung, Erzählung oder gar Argumentation, die Reflexion ausgestaltet. Darüber hinaus vertiefen der gegenseitige Austausch und mögliche Nachfragen, Begründungen und Vergleiche mit den anderen das Reflexionsniveau. Als dritter, meist zeitversetzter Schritt nach dem Seminar erfolgt dann die Verschriftlichung im Portfolio. Durch diese systematische Anleitung hat sich die Qualität der biographischen Reflexion im Vergleich zu den vorherigen Durchgängen, in denen lediglich die Aufgabenstellung erläutert wurde, deutlich verbessert.

Weitere Reflexionsaufgaben und -beispiele beziehen sich auf die Reflexion der eigenen Unterrichtserfahrungen („Wie war sehr guter Unterricht, den Sie selbst erlebt haben? Wie sah richtig schlechter Unterricht aus?“) als Kontrastierung und um daraus die Merkmale guten Unterrichts ableiten und abstrahieren zu können. In einer ähnlichen Reflexionsaufgabe leiten die Studierenden aus ihren sowohl positiven als auch negativen Lehrkräftevorbildern ab, wie sie selbst zukünftig als Lehrkraft sein und pädagogisch handeln wollen. Hinsichtlich der Reflexion der eigenen Kompetenzen bzw. der entwickelten Stärken geht es daher nicht um die bloße Nennung, sondern sowohl um Reflexion der Entwicklung dieser („Wie und wodurch haben Sie diese Kompetenz entwickelt?“) als auch die nähere Erläuterung der Performanz („Wie bzw. in welchen Situationen äußert sich diese Kompetenz?“).

Zur fallbezogenen Reflexion der Aufgaben und Herausforderungen, die der Lehrberuf mit sich bringt, dienen Filmimpulse¹ zu Themen wie Motivierung und Begeisterungsfähigkeit, enge Zeitvorgaben, Heterogenität, Unterrichtsstörungen, Binnendifferenzierung, Inklusion, Vorschriften und Verantwortung, Konferenzen, Arbeit auch Zuhause, etc. mit zwei bis drei Reflexionsfragen im Anschluss, welche die Studierenden in ihrem Portfolio festhalten.

1 Selbsterkundung zum Lehrer:innenberuf mit Filmimpulsen (SeLF) des Münchener Zentrums für Lehrerbildung der Ludwig-Maximilians-Universität München. Online: <https://www.self.mzl.lmu.de/> (10.03.2023).

Für die Entwicklung eigener Visionen hinsichtlich der zukünftigen Unterrichts- und Schulgestaltung und Qualitätsentwicklung ist die Zukunftswerkstatt zu *Berufsbildende Schulen 2030* eine sowohl kreative als auch reflexionsförderliche Methode, die zunächst in Kleingruppen im Seminar erarbeitet, diskutiert und anschließend im Portfolio schriftlich festgehalten wird, wahlweise als Fließtext oder Concept Map. Diese Methode startet zunächst mit einer Kritikphase, in der alle bekannten kritikwürdigen Aspekte genannt und beleuchtet werden. Daran schließt sich die Fantasiephase an, in der Ideen zur Verbesserung der Unterrichts- und Schulqualität geäußert werden können und der Kreativität keine Grenzen gesetzt sind. Der Abgleich zwischen Wunsch und Wirklichkeit erfolgt erst in der sich anschließenden Realisierungsphase, in der reflektiert wird, welche Maßnahmen konkret an berufsbildenden Schulen und im Unterricht realisierbar sind.

Konkludierend ist die Reflexion der berufsbiographischen Entwicklung ausschlaggebend für die Entdeckung und gezielte Bewusstwerdung der pädagogischen Haltung, Verhaltensweisen und daraus resultierenden Handlungen als (angehende) Lehrkraft und essentiell für die pädagogische Professionalität: „Was und wer hat mich geprägt? Wie bin ich geworden, wie ich bin? Und wie will ich als Lehrkraft sein?“ Nur, wenn diese Muster erkannt werden, können sie auch gezielt und sinnvoll eingesetzt, gestaltet und ggf. verändert werden.

Darüber hinaus führt die so entwickelte Haltung zu einem bewussteren, zielorientierten und nachhaltigeren (outcome-orientierten) Lernen und motiviert und fördert obendrein die Bewältigung(sstrategien) bei möglichen Schwierigkeiten und Krisen im Verlauf der eigenen pädagogischen Professionalisierung (vgl. Wende, unveröffentlichte Dissertation).

3.3 Identitäts- und sinnstiftende Potentiale

Aus der zuvor angeführten berufsbiographischen Reflexion und Selbsterkenntnis können die persönlichen leitenden Werte erarbeitet und Ziele abgeleitet werden. Diese fungieren wie ein innerer Kompass, der insbesondere in herausfordernden Situationen in allen Phasen der Lehrkräfteentwicklung orientierend eingesetzt werden kann. Beispielsweise können dies Misserfolge im Studium und/oder Vorbereitungsdienst, überfordernde Situationen, Konflikte mit (den eigenen) Ausbilder:innen, Kolleg:innen, Schüler:innen, etc. und/oder damit einhergehende Rollendiffusionen sein. Im Allgemeinen geht eine hohe berufliche Zufriedenheit damit einher, dass

die individuellen, persönlichen Werte nicht mit den in der Berufstätigkeit erforderlichen und ausgeübten Werten bzw. Leitbildern und Handlungsweisen im Widerspruch stehen (ebd.).

Dafür kann zudem der konstruktive Austausch innerhalb einer *community of practice*, wie z. B. durch kollegiale Beratungen und (Peer-)Mentoring unterstützend und impulsgebend wirken. Dabei wird nicht nur das eigene pädagogische Denken und Handeln reflektiert, sondern darüber hinaus können die jeweiligen, bisher angewandten Bewältigungsstrategien (kritisch) reflektiert und (neue) mögliche Lösungsansätze (weiter-)entwickelt werden.

4 Vergangene und zukünftige Herausforderungen

4.1 Herausforderungen in der Vergangenheit

Reflexion ist sowohl in der beruflichen Bildung als auch in der Lehrkräftebildung ein wesentlicher Bestandteil der Aus- und Weiterbildung geworden und nicht mehr wegzudenken. Dennoch und vielleicht auch gerade deswegen wird der Begriff der Reflexion nahezu inflationär verwendet und droht dadurch zu einem Containerbegriff zu werden. Das führt dazu, dass Reflexion alles und zugleich nichts ist. Wenn folglich in einer Frage oder Aufgabenstellung der Operator „Reflektieren Sie...“ verwendet wird, können die Antworten sowohl qualitativ als auch quantitativ sehr unterschiedlich ausfallen und erreichen nur selten die adäquate Tiefgründigkeit einer Reflexion. Ein weiteres Phänomen, das sich dabei vereinzelt beobachten lässt, ist der Effekt der sozialen Erwünschtheit. Um dem entgegenzuwirken handelt es sich bei den an der LUH eingesetzten Portfolios bewusst um unbenotete Studienleistungen und nicht um Prüfungsleistungen.

Des Weiteren ist zu beobachten, dass im Fall der Portfolios die Reflexionskompetenz und deren Performanz in Abhängigkeit von der Schreibkompetenz stehen. Unter Umständen ist die Reflexionskompetenz deutlich besser entwickelt und wird lediglich durch das schriftliche Verfassen der Gedanken gehemmt, die demzufolge nur knapp oder unzureichend dargestellt werden.

Daher ist es zum einen wichtig sich als lehrende Person genau darüber bewusst zu sein, was Reflexion konkret meint (und was nicht) und dies auch entsprechend zu definieren und auszudifferenzieren sowie dies den Studierenden zu verdeutlichen. Zum anderen ist es essentiell, Reflexions-

kompetenzen in Lehr-Lern-Kontexten stetig und gezielt zu fördern, damit sich diese adäquat (weiter-)entwickeln können.

4.2 Aktuelle Veränderungsdynamiken und damit einhergehende Herausforderungen

Durch die zunehmende Bedeutung von Reflexion im Allgemeinen und in der konkreten Umsetzung mittels reflexionsbasierter Beratungsangebote (wie Coaching, Mentoring, Supervision, o. ä.) ist die dafür erforderliche Offenheit und Bereitschaft in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Auch damit verwandte Themen wie Achtsamkeit und Resilienz rücken immer stärker in den Fokus der Gesellschaft. Folglich ändert sich auch das Verständnis von Arbeit und Vereinbarkeit von privaten und beruflichen Aufgabenbereichen, insbesondere in den jüngeren Generationen. Vor allem im Lehramt arbeiteten laut Statistischem Bundesamt (2023) im Schuljahr 2021/2022 mit 40,6 % überdurchschnittlich viele Lehrkräfte in Teilzeit, verglichen mit den anderen Wirtschaftsbereichen mit durchschnittlich 29,9 %. Als Grund dafür wird u. a. die hohe Frauenquote im Lehramt angeführt, die im beruflichen Lehramt z. T. fachspezifisch sehr unterschiedlich ausfällt. Doch nicht nur Lehrkräfte mit familiären Betreuungs- und Pflegeaufgaben arbeiten in Teilzeit, sondern auch Berufsanfänger:innen, um den beruflichen Anforderungen nachzukommen. Zugleich nimmt der prognostizierte Lehrkräftemangel stark zu und fällt bereits aktuell höher aus als von der KMK und in der Klemm-Studie (2018) für die Zukunft, d. h. die Jahre 2030 bzw. 2035, prognostiziert. Diese Situation wird sich langfristig weiterhin verschärfen, da derzeit über ein Drittel der Lehrkräfte über 50 Jahre alt ist (Generation der sogenannten ‚Babyboomer‘) und in den nächsten Jahren in den (regulären) Ruhestand eintreten wird. Die Kompensation der fehlenden Lehrkräfte und die aus den Krisen der letzten Jahre (Corona-Pandemie, Krieg in der Ukraine) resultierenden zusätzlichen Herausforderungen wie z. B. Distanzunterricht oder die Integration geflüchteter Schüler:innen erhöhen die beruflichen Anforderungen der Lehrkräfte. Daher führen die derzeit in den Medien und auf Bildungskongressen diskutierten Ideen wie z. B. die Beschränkung der Teilzeit oder Verpflichtung pensionierter Lehrkräfte ad absurdum und werden nur zu weiteren (krankheitsbedingten) Ausfällen führen. Vielmehr gilt es die Lehrkräfte im System zu unterstützen und sowohl körperlich als auch psychisch gesund zu erhalten

(siehe den Beitrag von Janine Michele in diesem Band) und den Lehrberuf attraktiver zu gestalten.

4.3 Was darf bleiben?

Die Fähigkeit, das in diesem Beitrag angeführte berufsbiographische Potential zu nutzen, geht u. a. einher mit dem Konzept der berufsbiographischen Gestaltungskompetenz (vgl. Munz 2005; Kaufhold 2009), da dies Ausgangspunkt für eine selbstständige Entwicklung und Voraussetzung für die Bewältigung von beruflichen Neuorientierungen und neuen Herausforderungen ist. Gestaltungskompetenz ist als Bündel von Fähigkeiten zu verstehen und umfasst

„sich beständig lernend und aus eigener Initiative mit Neuem auseinander zu setzen (Selbstlernkompetenz), sich der eigenen Kompetenzen bewusst zu werden u. a. durch die Reflexion-eigener-Kompetenzen (vgl. Gillen 2007) und mit Hilfe eines Kompetenzprofils, die eigene (Berufs-)Biographie als Wandlungsprozess zu verstehen (biografische Orientierung), sich in einem Verhältnis zu gesellschaftlichen Bedarfen zu setzen und sich ‚unternehmerisch‘ auf dem Markt zu behaupten (Selbstmarketing)“ (Munz 2005, 12).

Zentral sind dabei der Rückgriff auf bereits durchlebte (Lern-)Erfahrungen und informell erworbene Kompetenzen (vgl. Kaufhold 2009, 226). Diese treten durch berufsbiographische Reflexion zutage und bedingen bzw. fördern gar einander.

5 Möglichkeiten der Förderung berufsbiographischer Reflexion

5.1 Möglichkeiten auf individueller Ebene

Selbstreflexion und biographische Reflexion sind definitionsgemäß Schlüsselkompetenzen im Sinne von erwerbbaaren allgemeinen Fähigkeiten, Einstellungen und Wissenselementen, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind (vgl. Orth 1999). Diese werden nun weitergedacht und bezogen auf Bewältigungsstrategien auf eine unsichere und z. T. von Krisen geprägte Zukunft transferiert. Auf die Herausforderungen der Zukunft

nicht nur (teilweise passiv) zu reagieren, sondern bewusst mit positiven Zukunftsvisionen und kreativen Lösungsansätzen zu agieren, ist das zentrale Ziel von Futures Literacy, um langfristig handlungsfähig zu bleiben. Reflexion ist dabei als Schlüssel zu sehen. Denn nur durch Reflexion und die Bewusstwerdung der gegangenen Wege (Entscheidungen, Erfahrungen), aktuell bestehender Möglichkeiten, Wünsche und Ziele können auch die eigenen Wege in die Zukunft bewusst und gezielt gestaltet werden. Wichtig ist dabei jedoch, dass die Reflexion kein Selbstzweck ist im Sinne eines *Drehens um sich selbst* oder gar in ein zu kritisches Nachdenken oder sogar *Grübeln* mündet, das wiederum stark verunsichern oder lähmen kann.

Reflexion bietet daher vielmehr eine internale Orientierung, um das eigene Handeln und Denken weiterzuentwickeln und kann wie eine regelmäßige mentale Übung mit entsprechenden Impulsen eingesetzt werden (wie z. B. „Montagsimpulse“ von Kremling 2020), um sich sowohl in beruflichen als auch privaten Kontexten zu orientieren bzw. zentrieren. Dabei nimmt auch die Förderung von Achtsamkeit und Resilienz eine zunehmende Bedeutung ein.

Darüber hinaus profitiert auch die biographische Reflexion vom Abgleich zwischen Selbst- und Fremdrelexion, da auch die eigene, innere Wahrnehmung der eigenen Biographie von Verzerrungseffekten aufgrund von bestehenden Zweifeln, Prägungen, o. ä. beeinflusst wird. Dem kann zum einen die bewusste Einnahme einer Distanz zu den jeweiligen Ereignissen entgegenwirken. Und zum anderen ist es sehr hilfreich mit einer außenstehenden Person gemeinsam zu reflektieren, um einerseits denkanregende Impulse zu erhalten und andererseits deren Wahrnehmung zu kennen und folglich Selbst- und Fremdwahrnehmung abgleichen zu können. Dies können vertraute Personen aus dem persönlichen Umfeld, z. B. Kolleg:innen, Freund:innen, Familienmitglieder, etc. sein. Reflexion kann zudem im Rahmen eines professionellen Coachings stattfinden.

5.2 Möglichkeiten im Rahmen der Lehrkräftebildung

Wie bereits angeführt ist die Bedeutung von Reflexionskompetenz in der Lehrkräftebildung in den letzten Jahren insbesondere durch die *Qualitäts-offensive Lehrerbildung* gestiegen. Dort wurde in zahlreichen Projekten an unterschiedlichen Hochschulstandorten die Förderung von Reflexionskompetenz als eine Art Querschnittsthema sowohl in allen Phasen der Lehrkräftebildung als auch in allen Schulformen aufgeführt. Für die Zukunft gilt

es nun diese Projekte und die daraus entstanden Lehr- und Beratungskonzepte zu verstetigen und systematisch an die jeweiligen Herausforderungen der Zukunft anzupassen.

Um dies langfristig zu garantieren, ist es empfehlenswert die Förderung der Reflexionskompetenz in allen Phasen der Lehrkräftebildung fest im Curriculum zu verankern. Zudem gilt es die unterschiedlichen Dimensionen von Reflexionskompetenz hinsichtlich der reflexiven Handlungsfähigkeit im pädagogischen Denken und Handeln, einer kritisch-reflexiven Haltung sowie der berufsbiographischen Reflexion (wie ein innerer Kompass) auszdifferenzieren. Denn um langfristig als Wegbegleiter:innen und -bereiter:innen in der beruflichen Bildung fungieren zu können, ist es unabdingbar die eigenen gegangenen und vor sich liegenden Wege zu erkennen, zu verstehen und folglich selbst gestalten zu können. Dies geht zugleich einher mit der Reflexion der eigenen Kompetenzen, um daraus Bewältigungsstrategien für die nahe und in weiterer Ferne liegende Zukunft ableiten zu können.

Für jene Lehrkräfte, die nicht den grundständigen Weg eines Lehramtsstudiums gehen, ist es daher umso wichtiger, im Rahmen der nachträglichen Qualifizierung des Quereinstiegs dort auch entsprechende reflexionsförderliche Beratungsangebote mitzudenken und anzubieten. Denn insbesondere bei beruflich erfahrenen und nachträglich qualifizierten Lehrkräften gilt es im Rahmen berufsbiographischer Reflexionen sich über die eigenen Kompetenzen und Ressourcen bewusst zu werden und diese als besonderes Potential zu erachten. Dies erhöht zum einen das Ansehen und Akzeptanz der Seiten- und Quereinsteiger:innen im Schuldienst und somit auch deren Außenwirkung und zum anderen fördert es die pädagogische Haltung der Lehrkräfte, die bei Quereinsteiger:innen oftmals ohnehin als unzureichend kritisiert wird.

5.3 Langfristige Möglichkeiten auf institutioneller Ebene

In der Folge gilt es auch auf institutioneller Ebene reflexionsförderliche Beratungsangebote wie z. B. Coaching, Mentoring-Programme, o. ä. für Lehrkräfte flächendeckend einzuführen und zu institutionalisieren. Die Vorteile und Potentiale von Coaching für Lehrkräfte wurden bereits an vielen Stellen untersucht und belegt (vgl. Schnebel 2020; Griewetz/Heuckmann/Asshoff 2021). Coaches unterstützen und begleiten Lehrkräfte professionell bei der Bewältigung sowohl individueller als auch genereller Herausforde-

rungen der Zukunft. Auch und insbesondere hinsichtlich der Stressbewältigung und Prävention einer beruflichen Überforderung, z. B. Burnout-Erkrankungen, kann so verhindert werden, dass Lehrkräfte langfristig krank werden und über längere Zeit ausfallen. Durch den daraus resultierenden und steigenden Unterrichtsausfall würde sich der Lehrkräftemangel weiter zuspitzen. In der freien Wirtschaft und in der Personalentwicklung von Fach- und Führungskräften sind diese Formate und Angebote bereits seit Jahren etablierte Unterstützungsinstrumente und gelten auch dort als zentrale Schlüssel zur Entwicklung von Zukunftskompetenzen (vgl. Lüneburg 2020). Und auch Lehrkräfte haben hinsichtlich ihrer (personellen) Verantwortung, erforderlichen Führungskompetenzen, Kreativität, Innovations- und zugleich Anpassungsfähigkeit sehr viel gemein mit Führungskräften und sollten daher auch ähnliche Unterstützungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten erhalten.

6 Fazit

Die UNESCO sieht Futures Literacy als *die* essentielle Kompetenz der Zukunft, die dazu befähigt Bewältigungsstrategien im Umgang mit Krisen und Transformationen zu entwickeln. Dies ist daher für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen im doppelten Sinne wichtig: Zum einen bereiten sie junge Menschen auf die Arbeitswelt von morgen vor und zum anderen stehen sie auch im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit immer wieder vor neuen, zunehmenden Herausforderungen, die aus gegenwärtigen Krisen und Transformationsprozessen resultieren. Zukunftskompetenzen beziehen sich nicht nur auf die Aufgaben und Entwicklungen im Bereich der Technologien und auf digitale Kompetenzen (siehe den Beitrag von Johannes Schäfers in diesem Band), sondern darüber hinaus auch auf die persönliche Haltung und einen zuversichtlichen Umgang, dies bewältigen zu können, und folglich auf entsprechende personale Kompetenzen. Diese umfassen laut dem Hochschulbildungsreport 2020 insbesondere die Problemlösefähigkeiten, Kreativität, Eigeninitiative, Adaptionsfähigkeit und Durchhaltevermögen. Auch im Zuge der zunehmenden Weiterentwicklung und Einsatzmöglichkeiten von Künstlicher Intelligenz stellen diese personalen (*menschlichen*) Kompetenzen eine bedeutende Ressource der Zukunft dar.

Reflexionskompetenz im Allgemeinen und biographische Reflexion bieten einen wichtigen Zugang zu diesen Zukunftskompetenzen. Menschen lernen aus Erfahrungen und der Bewältigung von Herausforderungen (der

Vergangenheit) und der Verknüpfung mit neuen Aufgaben und entwickeln sich dabei weiter. Reflexionsprozesse regen die Bewusstmachung dieser Entwicklung an und heben diese aus den Tiefen des Unterbewusstseins wie einen ‚Schatz‘ (Bewältigungsstrategie). Biographische Reflexion kann diesbezüglich mit einer ‚Schatzkarte‘ des Lebens verglichen werden und zeigt auf, welche Wege bereits gegangen, welche Entscheidungen – im Sinne von ‚Weggabelungen‘ – wie, wann und warum getroffen wurden und welche Wege zukünftig anvisiert werden. Diese positiven als auch negativen Erfahrungen fördern zum einen das Lernen und somit die persönliche Weiterentwicklung. Zum anderen kann durch die Bewältigung des Vergangenen und Bewusstwerdung (Reflexion) dessen zuversichtlicher in die Zukunft geschaut und dieser begegnet werden. Dafür bedarf es eines entsprechend positiven Mindsets, übersetzt als die Denkart über bzw. Sichtweise auf die Zukunft. Ein positiver Blick auf die Zukunft zeichnet sich aus durch Optimismus, Hoffnung und Zuversicht, Neugier und Offenheit sowie Resilienz. Da Lehrkräfte, wie zuvor dargestellt, auch immer als Vorbild fungieren, ist es wichtig einen solchen positiven Blick auf die Zukunft auszustrahlen und vorzuleben. Dennoch bleibt dabei zu betonen, dass die Erkenntnis allein und die Bereitschaft dazu nicht ausreichend sind und nicht nur Aufgabe des reflektierenden und proaktiven Subjekts sein können. Eine wichtige Gelingensvoraussetzung dafür ist die Schaffung und Verstetigung von reflexionsförderlichen Maßnahmen in allen Phasen der Lehrkräftebildung bis hin zur einer institutionellen Verstetigung für Lehrkräfte als freiwilliges, professionell begleitetes Angebot im Rahmen der Lehrkräfte-Fortbildung und -Beratung, um sowohl die Unterrichtsqualität als auch die Berufszufriedenheit, Resilienz und Gesundheit langfristig aufrechtzuerhalten.

Literatur

- Arnold, R./Gómez-Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg.
- Aufschnaiter, C. v./Fraij, A./Kost, D. (2019): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 2, 144-159.
- Benner, D. (2007): Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenzierung zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben. In: Ders. (Hrsg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Paderborn, 124-140.

- Cramer, C. (2020): Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C./König, J./Rothland, M./Blömeke, S. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, 204-214.
- Dannemann, S./Gillen, J./Krüger, A./Oldenburg, M./von Roux, Y./Sterzik, L. (2019): Zur Entwicklung des Leitbilds der Reflektierten Handlungsfähigkeit – Herausforderungen und für die erste Phase der Lehrer:innenbildung. In: Dannemann, S./Gillen, J./Krüger, A./von Roux, Y. (Hrsg.): *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer:innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekte*. Berlin, 15-36.
- Dewey, J. (1933): *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston.
- Gillen, J. (2007): Reflexion im beruflichen Handeln. Zur Funktion und Differenzierung des Reflexionsbegriffs. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103. Band, Heft 4, 525-537.
- Gillen, J./Dehnbostel, P. (2007): Der Kompetenzreflektor. Ein Verfahren zur Analyse und Reflexion von Kompetenzen. In: Erpenbeck, J./v. Rosenstiel, L. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzentwicklung. Erkennen, verstehen und entwickeln von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart, 459-471.
- Griewetz, H.-P./Heuckmann, B./Asshoff, R. (2021): Supervision/Coaching in der Lehrer:innenbildung: Einblicke in die Inanspruchnahme aus psychometrischer und hermeneutisch-rekonstruktiver Perspektive. In: *Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 4(1), 1-22.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, C./Häcker, T./Leonhard, T. (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven*. Bad Heilbrunn, 21-45.
- Helmke, A. (2010): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze.
- Hilzensauer, W. (2017): *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster.
- Hilzensauer, W. (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: *Bildungsforschung*, 5(2), 1-18.
- Kaufhold, M. (2009): Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In: Bolder, A./Dobischat, R. (Hrsg.): *Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs*. Wiesbaden, 220-228.
- Klemm, K. (2018): *Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035*. Gütersloh.
- Korthagen, F. (1999): Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. In: *European Journal of Teacher Education*. Vol. 22. No. 2/3, 191-207.
- Korthagen, F. (2002): *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung, Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg.

- Kremling, K. (2020): *Montagsimpulse. 52 Denkanstöße und Mutmacher für herausfordernde Zeiten.* Hamburg.
- Krüger, A. (2019): Förderung von Reflektierter Handlungsfähigkeit durch den Kompetenzanalyse- und Reflexionsprozess im Peer-Mentoring für Lehramtsstudierende. In: Dannemann, S./Gillen, J./Krüger, A./von Roux, Y. (Hrsg.): *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer:innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekte.* Berlin, 52-70.
- Lang-von Wins, T./Triebel, C. (2007): Die Kompetenzenbilanz. In: Erpenbeck, J./v. Rosenstiel, L. (Hrsg.) *Handbuch Kompetenzentwicklung. Erkennen, verstehen und entwickeln von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis.* Stuttgart, 412-421.
- Lempert, W. (2010): Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität und Strategien ihrer Förderung in der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. In: Nickolaus, R./Pätzold, R./Reinisch, H./Tramm, T. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik.* Bad Heilbrunn, 19-26.
- Leonhard, T. (2022): Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung. Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In: Reintjes, C./Kunze, I. (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung.* Bad Heilbrunn, 77-93.
- Lüneburg, A. (2020): Erfolgreich sein als Führungskraft in der Arbeitswelt 4.0. Begeisterung wecken mit Zukunftskompetenzen und Coaching-Tools. Wiesbaden.
- Munz, C. (2005): *Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen.* Bielefeld.
- Neuweg, G. H. (2017): Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt. In: Berndt, C./Häcker, T./Leonhard, T. (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven.* Bad Heilbrunn, 89-104.
- OECD (2018): *The future of education and skills. Education 2030.* Paris.
- OECD (2005): *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung.* Paris.
- Orth, H. (1999): *Schlüsselkompetenzen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven.* Bielefeld.
- Roters, B. (2012): *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität.* Münster.
- Schnebel, S. (2020): Coaching und Mentoring als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C./König, J./Rothland, M./Blömeke, S. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn, 85-90.
- Schratz, M./Schrittesser, I. (2013): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können? In: Berner, H./Isler, R. (Hrsg.): *Lehrer-Identität. Lehrer-Rolle. Lehrer-Handeln.* Baltmannsweiler, 177-198.
- Statistisches Bundesamt (2023): Pressemitteilung Nr. N 008 vom 13.02.2023. Online: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/02/PD23_N008_742.html (01.03.2023).

- Stifterverband/McKinsey (2022): Hochschul-Bildungs-Report 2020. Abschlussbericht. Online: https://www.hochschulbildungsreport.de/sites/hsbr/files/hochschul-bildungs-report_abschlussbericht_2022.pdf (13.03.2023).
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, 17-31.
- Wende, J.: Über das Verständnis von beruflicher Professionalität und Identität von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen [Arbeitstitel]. Unveröffentlichte Dissertation. Leibniz Universität Hannover.

