

# Reflexion im beruflichen Handeln

## Zur Funktion und Differenzierung des Reflexionsbegriffs

**KURZFASSUNG:** In der Diskussion um informell erworbene Lerninhalte und deren Anerkennung erhält der Begriff der Reflexion eine zunehmende Bedeutung. Ausgehend davon geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, was unter Reflexion und Reflexivität in unterschiedlichen theoretischen Zugängen zu verstehen ist und welche Funktion unterschiedlichen Formen der Reflexion im Arbeitshandeln zukommt. Ziel des Beitrags ist es, den bestehenden Ansatz zur Differenzierung von Reflexion von Schön weiterzuführen und damit einen Beitrag zur Strukturierung des Begriffs zu leisten.

**Abstract:** In the discussion about the appreciation of knowledge which was acquired in an informal way, the idea of reflection gains increasing importance. Based on this fact, the present article pursues the question what can be understood by reflection and one's ability to do so in different theoretical fields and also which function different ways of reflection can have in everyday work. The article's intention is to continue the existing approach by Schön to differentiate reflection and to thereby create input to structuring reflection in everyday professional work.

### 1 Einleitung

Betrachtet man die Diskussion um die Bedeutung von Erfahrungslernen und informellem Lernen, wie sie seit Jahrzehnten in der beruflichen Bildung geführt wird, so fällt eines auf: Der Fähigkeit zur Reflexion erfahrungsbasierter und informell erworbener Lerninhalte und Erkenntnisse wird immer mehr Bedeutung zugemessen. Sie wird in theoretischen Überlegungen zum Erfahrungslernen oder zum informellen Lernen mitgedacht und ihr wird bisweilen sogar eine „fundamentale Bedeutung für den Nutzwert des Erfahrungslernens“ (FRANKE 2005, S. 55) zugeschrieben. Reflexivität wird dabei zum einen aufgrund ihrer Bedeutung für das Bewusstmachen implizit vorliegender Wissensbestände geschätzt. Zum anderen wird ihre Bedeutung für die kritische Auseinandersetzung und Distanzierung mit der eigenen Person und den Umgebungsbedingungen betont. Da also davon ausgegangen wird, dass Reflexivität ein zentrales Element beruflichen Handelns darstellt und ihr in der Praxis und Theorie beruflicher Bildung zunehmende Aufmerksamkeit geschuldet wird, stellt sich die Frage, was unter Reflexion und Reflexivität in unterschiedlichen theoretischen Zugängen verstanden wird und welche Funktion unterschiedlichen Formen der Reflexion im Arbeitshandeln zukommt.

Der Argumentationsgang des vorliegenden Beitrags baut ausgehend von dieser Frage auf der begrifflichen Klärung von Reflexion, Reflexivität und reflexiver Handlungsfähigkeit auf (Teil 2) und erläutert die Bedeutung sowie unterschiedliche Formen von Reflexion im beruflichen Lernen und Arbeiten (Teil 3). Dazu wird ausgehend vom Modell zur „Reflexion im Arbeitshandeln“ von SCHÖN ein Ansatz zur analytischen Unterscheidung von Reflexion im beruflichen Handeln skizziert und weiterentwickelt sowie beispielhaft mit Lern- und Arbeitsformen der beruflich-betrieblichen Praxis beschrieben. Abschließend werden weiterführende Fragen aufgeworfen sowie Forschungs- und Entwicklungsdesiderate formuliert (Teil 4). Ziel ist es, den bestehenden

Ansatz von SCHÖN weiterzuführen und damit einen Beitrag zur Strukturierung von unterschiedlichen Formen der Reflexion im beruflichen Handeln zu erarbeiten.

## 2 Was ist Reflexivität?

*Reflexion* und *Reflexivität* sind Begriffe, die immer wieder in Praxis und Theorie der beruflichen Bildung Verwendung finden. Sie gehören jedoch nicht zu den Termini, die in der Berufspädagogik schon theoretisch fundiert wurden. Dies wird u.a. daran deutlich, dass einschlägige Wörterbücher keine Definitionen der beiden Begriffe aufweisen (vgl. z.B. KAISER / PÄTZOLD 1999; KLUGE 2002). Es finden sich aber sehr wohl Hinweise, dass die Reflexion von Lernerfahrungen besonders in neuen Lernformen betrieblicher Bildungsarbeit relevant ist (vgl. z.B. FISCHER / DUELL 2003). FRANKE (2005, S. 55) betont diesbezüglich folgendes:

„Von fundamentaler Bedeutung für den Nutzwert des Erfahrungslernens ist die Reflexion. Reflexivität meint die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Arbeitsprozessen, Handlungsabläufen und Handlungsalternativen vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen, Normen und Werte.“

Auch wenn es zur begrifflichen Bedeutung von Reflexion und Reflexivität bislang keine einheitliche Begriffsfassung gibt, lässt sich dennoch folgendes festhalten: Reflexion meint physikalisch betrachtet die Spiegelung eines Objektes, das sich in einem Medium wieder darstellt, durch Lichtstrahlen. Jede Reflexion schließt die Brechung dieser Lichtstrahlen mit ein, da das Licht durch das Medium umgelenkt werden muss, damit das reflektierte Objekt wieder erscheint. Bei dieser Brechung kann es zu Verzerrungen kommen (vgl. WINKLER 1999, S. 276). Ein an die Reflexion angelehnter Begriff aus der Physiologie ist zudem der des Reflexes, der das Auslösen einer Reaktion durch einen äußeren Reiz ohne bewusste Verarbeitung des Reizes im Gehirn beschreibt.

Im allgemeinen Sprachgebrauch meint Reflexion über dieses naturwissenschaftliche Begriffsverständnis hinaus ein prüfendes und vergleichendes Nachdenken über etwas. Dabei geht es zum einen um das Bedenken von zukünftigen Handlungen und ihren Folgen auf der Grundlage von bestehenden Wissens- und Erfahrungsbeständen, also im Sinne einer *prospektiven Reflexion*. Zum anderen bezieht sie sich auf das Gegenteil dieser prospektiven Orientierung, nämlich auf das Überdenken von Erfahrungen, Ereignissen und Handlungen im Nachhinein im Sinne einer *retrospektiven Reflexion*.

Über dieses alltagssprachliche Begriffsverständnis hinaus finden sich besonders in der Soziologie und in der Philosophie Überlegungen zum Begriff der Reflexion, die im hier fokussierten Zusammenhang der beruflichen Bildung bedeutsam sind:

### (1) Reflexion in der Philosophie

Der Begriff der Reflexion wird bereits in der antiken Philosophie (Platon, Aristoteles) mit den Elementen der Distanzierung und des Kontemplativen verbunden. Seit der Neuzeit werden mit den Begriffen Reflexion und Reflexivität zudem die Konnotation der Vernunft und der Aktivität, Bewusstheit und Autonomie des Subjekts transportiert. „Reflexion hat nun mit dem welterschließenden und welterkennenden Subjekt zu tun, das jenseits bloßer Sinnesdaten reflexiv zu einer Einsicht kommt, die vor der Vernunft

Bestand hat“ (WINKLER 1999, S. 277). John LOCKE (vgl. [1689]/ 1968 zit. nach WINKLER 1999, S. 277f.) z.B. sieht die Reflexion als konstitutiv für das „human understanding“ an, da auf diese Weise Wahrnehmung (Sinnesdaten) und Verarbeitung (Vernunfttätigkeit) miteinander verbunden werden. In der Moderne tritt diese Konnotation der Welt- und Selbstdistanzierung zurück, während die Zielsetzung bzw. Aufgabe des kritischen Hinterfragens stärker betont wird (vgl. WINKLER 1999, S. 278).

## (2) Reflexion als Element der reflexiven Modernisierung in der Soziologie

Die Notwendigkeit zum Umgang mit offenen Situationen und zur Gestaltung der eigenen Lebens- und Arbeitswelt ist der Kristallisationspunkt für die heutige Akzentsetzung des Begriffs der Reflexivität in der Soziologie. Durch den Diskurs über die reflexive Modernisierung wird der Begriff seit den 1980er forciert. BECK verbindet mit der Vorstellung einer reflexiven Modernisierung eine Theorie der gesellschaftlichen Entwicklung. Ansetzend auf der Beobachtung, dass sich die großen Industriegesellschaften in einer radikalen Veränderung befinden und eine „neue Zerbrechlichkeit sozialer Lagen und Biographien“ (BECK 1996, S. 21) entsteht, formuliert er zusammen mit GIDDENS und LASH eine Theorie der reflexiven Modernisierung. Diese Theorie steht für den Ablösungsprozess der ersten durch eine zweite Moderne. Das Attribut der „Reflexivität“ bezieht sich – entgegen der umgangssprachlichen Konnotation – auf den unreflektierten, nicht bewusst angestrebten, sondern vielmehr reflexartigen und eigendynamischen Vollzug dieser Transformation in die zweite Moderne. Obwohl der Mensch als Akteur in der Transformation gesehen wird, ist er doch Objekt der Veränderungsprozesse. BECK konstatiert, dass dies „keine Revolution, aber eine andere Gesellschaft“ (BECK 1996, S. 30) mit sich bringt. Als wesentlicher Motor dieser Gesellschaftsveränderung werden die „internen Nebenfolgen der Nebenfolgen industriegesellschaftlicher Modernisierung“ (BECK 1996, S. 27) benannt, die bisherige Selbstverständlichkeiten und Gewissheiten grundsätzlich in Frage stellen und neue, noch unklare Identitäten, Beziehungsmuster und Verantwortungsformen hervorbringen. Diese die Modernisierung von innen heraus antreibenden Nebenfolgen führen dazu, dass dieser Modernisierungsprozess als „reflexiv“ im Sinne von reflexartig bezeichnet wird. Als Ausdruck dessen, dass die gegenwärtige Gesellschaftsveränderung durch die Nebenfolgen angetrieben wird, wird also der Begriff der Reflexivität verwendet. Zu diesen Nebenfolgen gehören z.B. Individualisierung und Globalisierung.

Auch wenn sich die reflexive Modernisierung nicht bewusst, sondern im Gegenteil reflexartig vollzieht, so entzieht sie sich dennoch nicht der Bewusstmachung. Der individuelle Prozess der Reflexion wird von LASH als Reflexivität bezeichnet. Die besondere Bedeutung, die der Reflexivität zugeschrieben wird, resultiert im Wesentlichen aus „der Minimierung der Unsicherheit“ (LASH 1996, S. 205) durch die Bewusstmachung gesellschaftlicher Bedingungsgefüge. LASH unterscheidet zwei Formen der Reflexivität. Strukturelle Reflexivität hat die Bewusstmachung der Regeln und Ressourcen und der eigenen Strukturen und sozialen Existenzbedingungen der Handelnden zum Ziel, während Selbstreflexivität das Reflektieren der Handelnden über sich selbst beschreibt (LASH 1996, S. 203f.). Eine ähnliche Begriffsfassung von Selbstreflexion findet sich auch bei DILGER (2007, S. 24), die darunter einen Prozess versteht, „bei dem eine Person ihre Aufmerksamkeit auf ein Ereignis richtet, das sie sich selbst zuschreibt.“ Reflexivität ist zunächst eine Folge der Prozesse reflexiver Modernisierung. Dabei bringt es der Zwang zur Innovativi-

tät, in dem sich Unternehmen befinden, mit sich, dass materiale Arbeitsprozesse abnehmen und wissensintensive Entwicklungsprozesse zunehmen. Die Zunahme von Wissensintensität jedoch

„bedingt Selbstreflexion in dem Sinn, dass die Fremdkontrolle der Arbeiter mittels Regeln durch Eigenkontrolle ersetzt wird. Das bedeutet strukturelle Reflexivität insofern, als die Regeln und Ressourcen des Unternehmens, das die Arbeiter nicht mehr kontrolliert, für die Handelnden zum Gegenstand der Reflexion werden, die diese Regeln und Ressourcen auf vielfältige Art umformulieren und verwenden können, um ständig innovativ zu sein“ (LASH 1996, S. 209f.).

Auch wenn dieser Zusammenhang vielfältige Fragen und Bedenken zum Verhältnis von Arbeit und Individuum aufwirft, nimmt LASH hier mit der strukturellen Reflexivität die Anforderung der Gestaltung von Umwelt- und Arbeitsbedingungen durch das Subjekt in den Reflexivitätsbegriff auf. Zudem fasst er die gesellschaftlich-strukturelle Seite von Reflexivität, die die Grundlage für gesellschaftliche Veränderungs- und Gestaltungsprozesse durch die Handelnden darstellt. Die Fähigkeit zur Distanzierung von sich selbst und den umgebenen Strukturen wird durch die Biographie und die darin absolvierten Bildungs- und Entwicklungsschritte bestimmt, beeinflusst diese aber wiederum rekursiv. So stellt LASH mit dem Bild der „Reflexivitätsgewinner“ und „Reflexivitätsverlierer“ fest, dass der Grad individueller Reflexivität das Verhältnis des Einzelnen zu Arbeit und Lebensumständen beeinflusst und damit auch über die Stellung des Einzelnen in der Gesellschaft entscheiden kann. Soziologisch zumindest teilweise bestätigen lässt sich diese Bedeutung von Reflexivität für die individuelle Lebensgestaltung durch empirische Ergebnisse aus der Handlungspsychologie. So haben HOFF und EWERS u.a. in einer Studie (2002 und 2003) unter dem Paradigma des „reflexiv handelnden Subjekts“ die Bedeutung von Reflexivität für die subjektive Auseinandersetzung mit diskrepanten oder widersprüchlichen externen Handlungsanforderungen und internen Handlungszielen untersucht. Sie beziehen sich auf ein

„Verständnis vom Menschen, dessen Handeln nicht nur einseitig durch externe, sozial-strukturell bedingte Anforderungen, sondern auch durch interne Strebungen und autonom gesetzte Ziele bestimmt wird“ (HOFF 2003, S. 3).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung weisen darauf hin, dass Handeln im Sinn eines „reflexiv handelnden Subjekts“ in der untersuchten Gruppe zu beobachten ist. Reflexiv handelnden Subjekten kann demnach zugesprochen werden, dass sie in Abgrenzung zur Arbeitszentrierung des „Arbeitskraftunternehmers“ (vgl. PONGRATZ / VOSS 2003) neben Arbeit auch andere soziale Umfelder wie Partner oder Familie haben und in ihrer Lebensführung Arbeit und Freizeit integrieren. Zudem wird ihnen die Fähigkeit zur Reflexion diskrepanter Motive und Ziele sowie „kontrollierte Autonomie“ zugesprochen (HOFF u.a. 2003). Damit deutet sich an, dass sich neben Selbstreflexivität auch strukturelle Reflexivität im Verhalten von Arbeitenden nachweisen lassen.

### (3) Reflexion in der pädagogischen Aufklärungstradition

Auch in der Berufspädagogik sind die Begriffe Reflexion und Reflexivität in den vergangenen Jahren bewegt worden. In der Erwachsenenpädagogik brachte in den 1980er Jahren die „Reflexive Wende“ (ARNOLD / SCHÜSSLER 2001) den Persönlichkeitsbezug des Erwachsenenlernens stärker ins Bewusstsein und hob die Identitätsbildung als Aufgabe und Ziel der Erwachsenenbildung hervor. Die reflexive Wende in

der Erwachsenenpädagogik begründet sich aus der lerntheoretischen Notwendigkeit einer vom Lernsubjekt und seinen Handlungsproblematiken sowie Deutungsmustern ausgehenden Weiterbildung (vgl. ARNOLD / SCHÜSSLER 2001, S. 59).

Mit dieser Subjektorientierung setzt „die Erwachsenenpädagogik die Aufklärungstradition fort, Menschen durch die Ermöglichung von Lern- und Reflexionsprozessen zur Hinterfragung, Reflexion und Transformation eingelebter und „bewährter“ Sichtweisen zu führen“ (ARNOLD 2001, S. 59). Die reflexive Wende in der Erwachsenenpädagogik ist hier in so weit von Belang, als dass sie den Fokus auf den Diskurs des Individuums mit seiner Umwelt auf das Individuum selbst und seine Lebenssituation richtet. Entgegen der bisherigen Auffassung einer gesellschaftspolitischen Funktion und Zielsetzung von Erziehung wird in diesen Positionen für eine Erziehungstheorie plädiert, die „ihren systematischen Ausgangspunkt im Individuum nimmt und an diesen Bezugspunkt als Zentrum ihrer Überlegungen und Aktivitäten festhält“ (KADE 1982, S. 11). Zentral ist also nicht mehr die Notwendigkeit einer Emanzipation von äußeren Bedingungen, die auf eine Abgrenzung des Individuums gegenüber den Umgebungsbedingungen ausgerichtet ist, sondern vielmehr die Identitätsbildung und damit die Stärkung des Subjektes zum Souverän.

Auch in die Formulierung berufspädagogischer Leitbilder hat Reflexivität Eingang gefunden. Sie stellt eine wesentliche Grundlage des Leitbilds der *reflexiven Handlungsfähigkeit* (vgl. DEHNBOSTEL u.a. 2001) dar, welches in Weiterführung der Zielsetzung der beruflichen Handlungskompetenz in jüngerer Zeit entwickelt wurde. Unter reflexiver Handlungsfähigkeit wird dabei das unter bildungstheoretischer und berufspragmatischer Perspektive anzustrebende Ziel menschlichen Handelns begriffen. Der Begriff der reflexiven Handlungsfähigkeit umfasst die Qualität des individuellen Handlungsvermögens einerseits und die Souveränität des Handelns andererseits.

„Reflexive Handlungsfähigkeit findet ihren Ausdruck im selbstständigen, kritischen Handeln und individueller und gesellschaftlicher Mündigkeit. Reflexive Handlungsfähigkeit bedeutet, durch Lern- und Reflexionsprozesse vorgegebene Situationen und überkommene Sichtweisen zu hinterfragen, zu deuten und zu bewerten und damit der vorhandenen Tiefenstruktur der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz Ausdruck zu verleihen“ (DEHNBOSTEL / MEYER-MENK 2003, S. 6).

Das Leitbild der reflexiven Handlungsfähigkeit nimmt sowohl retrospektive als auch prospektive Elemente des Reflexionsbegriffs auf und bezieht Anleihen aus der philosophischen wie auch aus der soziologischen Begriffsfassung. Bei diesem Leitbild, das von verschiedenen Seiten eingefordert wird, wird davon ausgegangen, dass Zielsetzungen beruflicher Bildung über die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz hinausgehen müssen und ein „Moment der Kritik“ (REETZ 1989, S. 7) beinhalten müssen. Bereits der Deutsche Bildungsrat hat in seiner Definition beruflicher Handlungsfähigkeit der *humanen Kompetenz* eine größere Bedeutung zugeschrieben, indem er sie inhaltlich mit einer emanzipatorischen Konnotation belegt. Humankompetenz wird dort mit der Fähigkeit zur kritischen Reflexivität verbunden und dadurch definiert,

„dass der Lernende sich seiner selbst als eines verantwortlich Handelnder bewusst wird, dass er seinen Lebensplan im mitmenschlichen Zusammenleben selbstständig fassen und seinen Ort in Familie, Gesellschaft und Staat richtig zu finden und zu bestimmen vermag“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 49).

Die Hervorhebung des emanzipatorischen Aspektes von Humankompetenz ist auf den Einfluss der kritisch-emanzipatorischen Pädagogik zurückzuführen und führte dazu, dass das Moment der Kritik, also Reflexions- und Kritikfähigkeit, eine übergeordnete Instanz für berufliche Qualifikationen bilden sollte (vgl. REETZ 1989, S. 7). Dieser Anspruch korrespondiert mit heutigen Leitgedanken beruflicher Bildung, wie sie z.B. auch der Sachverständigenrat Bildung der HANS-BÖCKLER-STIFTUNG entwirft, der „von einer größeren Autonomie der einzelnen Menschen“ (HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 1998, S. 11) ausgeht und den selbstverantwortlichen und mündigen Menschen als Leitbild betont. Dazu wird festgelegt: „Ziel aller Bildung ist es, die einzelnen in den Stand zu versetzen, ihr Leben selbst zu gestalten und die Gesellschaft verantwortlich mitzugestalten“ (HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 1998, S. 11). Ein besonderer Akzent liegt in dieser Formulierung auf dem Aspekt der sozialen bzw. gesellschaftlichen Verantwortung und Mitgestaltung. Er verweist auf die Problematik, dass durch zunehmende Individualisierung die Notwendigkeit zur Verantwortungsübernahme gegenüber der Gesellschaft nicht abnimmt, sondern Gestaltungsfähigkeit und Gestaltungswille in gesellschaftlichen Prozessen zunehmende Bedeutung gewinnen.

Zentral ist damit, so lässt sich zusammenfassen, dass reflexive Handlungsfähigkeit sowie die ihr zugrunde liegende Kategorie der Reflexivität zwar im beruflichen Handeln notwendig sind, zugleich aber über das konkrete berufliche Handeln hinausgehen und die Fähigkeit zur kritischen Distanz von der eigenen Person und den Umgebungsbedingungen impliziert.

### 3 Formen von Reflexion im beruflichen Handeln

Ausgehend von dieser begrifflich normativen Einordnung des Reflexionsbegriffs stellt sich weiterhin die Frage, welche Bedeutung der Reflexion im beruflichen Handeln zukommt und welche Formen zu unterscheiden sind. Diesbezüglich wird die Verbindung von Erfahrung und Reflexion für die Entwicklung von Kompetenzen in der Berufsbildungs- und Weiterbildungsforschung als zentral angesehen, da beide Begriffe sowie ihre Verknüpfung eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung von Kompetenzen und für das Erfahrungslernen darstellen. So hat z.B. DEWEY die Bedeutung von Erfahrung und ihrer Verarbeitung für die Konstruktion neuer Strukturen herausgearbeitet (vgl. DEWEY 1986, S. 291ff.). Es ist demnach davon auszugehen, dass das Lernen aus Erfahrung über die reflektierende Verarbeitung von Erfahrungen erfolgt und damit bewusst verläuft, während implizites Lernen eher unreflektiert und unbewusst stattfindet. Der Ablauf von Erfahrungslernen und der Aufbau von Erfahrungswissen wird (vgl. DEWEY 1949) als zirkulärer, reflexiver Prozess beschrieben, in dem die aktive Handlung und die sinnliche Rückmeldung als zwei voneinander abhängige Phasen konstitutiv sind. Im Zyklus aus Handlung und Verarbeitung bzw. Reflexion dieser Aktion wird die individuelle Kompetenzstruktur aufgebaut. Kompetenzentwicklung erfolgt also dadurch, dass das Denken die aktive und passive Phase der äußeren Erfahrung durchdringt, einen Zusammenhang zwischen ihnen herstellt und in der inneren Erfahrung reflexiv verarbeitet, wodurch es schließlich zum Aufbau neuer Erfahrungen kommt (vgl. KRÜGER / LERSCH 1993, S. 145). Das dabei stattfindende Lernen kann als „Lernen durch Reflexion“ bezeichnet werden, weil keine neuen Lerninhalte erworben werden, sondern vorhandene Erfahrungen in einen neuen Bewusstseinszustand überführt werden. Dabei zeigt sich, in welcher Weise Prozesse der Kompetenzentwicklung durch Reflexion unterstützt werden können.

Die zentrale Bedeutung der Reflexion innerhalb dieses Prozesses ist darin zu sehen, dass das Erfahrene bewusst bzw. explizit gemacht wird und das Denken selbst zum Gegenstand gemacht wird. Reflexion kann auf diese Weise DILGER (2007, S. 29 f.) zufolge unterschiedliche Funktionen wie die Steuerung von Handlungen, Zielfindung, Bearbeitung von Problemen, Handlungskontrolle u.ä. erfüllen und zum Aufbau von Handlungssystemen beitragen.

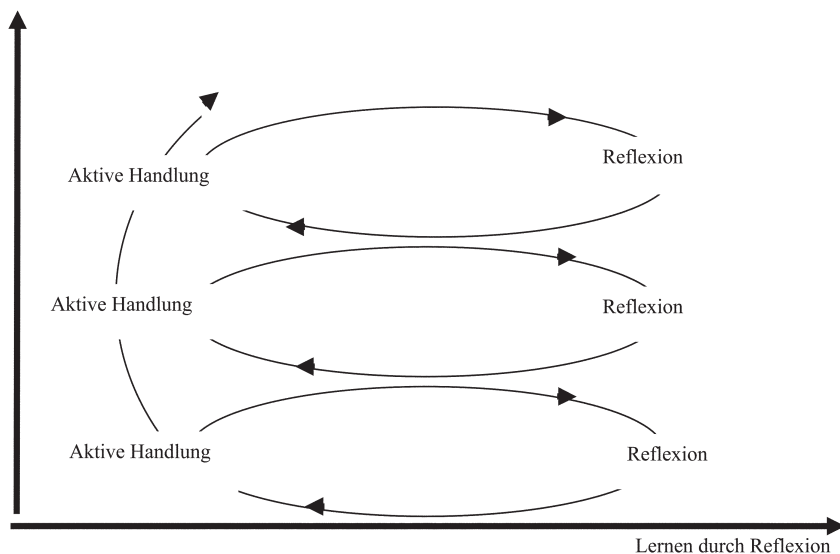


Abb. 1: Verbindung von kontinuierlichem und reflexivem Lernen (eigene Darstellung in Anlehnung an das Modell des Lernens aus Erfahrung nach DEWEY; vgl. KRÜGER / LERSCH 1993, S. 149)

Auch im Modell der Entwicklung vom Novizen zum Experten von DREYFUS / DREYFUS (1987) findet sich ein stufenförmiger Aufbau von Erfahrung. In diesem Fall wird jedoch die Qualität des Handelns und der Aufbau von Expertise mit der stufenförmigen Entwicklung verbunden. Die Expertise entwickelt sich dort in fünf Stufen vom analytischen Verhalten eines distanzierenden Subjekts, das seine Umgebung in erkennbare Elemente zerlegt und Regeln befolgt, hin zum teilnehmenden Können, das sich auf frühere konkrete Erfahrungen stützt und auf ein unbewusstes Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen neuen und früheren Gesamtsituationen. In diesem Modell von DREYFUS / DREYFUS bilden „Ahnung und Intuition [...] den Kern des Entscheidungsprozesses des Experten“ (1987, S. 30), während die Bedeutung von Reflexion in der Entwicklung vom Novizen zum Experten immer weiter zurückgeht. Somit hat Reflexion und die darüber erfolgende Distanz zum eigenen Handeln für die Weiterentwicklung des Novizen auf der unteren Stufe eine zentrale Bedeutung, während insbesondere auf der Stufe des Experten die Distanz zum eigenen Handeln so weit zurückgegangen ist, dass intuitiv gehandelt wird. DREYFUS / DREYFUS beschreiben dies folgendermaßen: „Die Tatsache, dass sie nicht in Worte fassen können, was sie gelernt haben, zeigt, dass ihnen ihr Know-How ihnen nicht in Form von Fakten und Regeln zugänglich ist“ (1987, S. 37).

Weniger an der Qualität des Handels als an der Form von Reflexion setzt der Systematisierungsansatz von SCHÖN (1983) an. SCHÖN entwirft drei verschiedene Handlungsformen, die das Individuum zur Lösung von Problemen alternativ einsetzt und lotet dabei die Bedeutung von Wissen und Reflexion aus: Die erste Form wird von SCHÖN als *Wissen-in-der-Handlung* (tacit knowing-in-action) bezeichnet. Sie ist dadurch charakterisiert, dass Denken und Handeln nicht getrennt voneinander sind, da dem Handelnden nicht bewusst ist, dass er dieses Wissen erworben hat. Die zweite Handlungsform menschlichen Verhaltens bei Störungen wird von SCHÖN als *Reflexion-in-der-Handlung* (reflection-in-action) bezeichnet. Diese Handlungsform tritt auf, wenn der Handelnde auf Probleme trifft, die nicht mit dem impliziten Wissensbestand gelöst werden können. Für die Lösung dieser Probleme ist Reflexion notwendig, da der Handelnde gezwungen ist, nach Zusammenhängen und neuen Lösungswegen zu forschen. Diese „Forschung im Kontext der Praxis“ beschreibt SCHÖN als „reflexive Konversation mit der Situation“ (SCHÖN 1983, zit. nach ALTRICHTER 2000, S. 205). Für den reflektierenden Praktiker ist das Problem dann gelöst, wenn eine positive Veränderung eingesetzt hat. Damit geht es zum einen um das Verstehen des Phänomens und zum anderen um eine Änderung bzw. Lösung der Problemsituation. Solange diese Selbstreflexion ohne inneres Zurücktreten von dieser Handlung geschieht, spricht SCHÖN von der *Reflexion-in-der-Handlung*. Diese Form der Reflexion erfolgt nicht in spezifischen Lern- und Arbeitsformen, sondern ist als impliziter Bestandteil von Arbeitshandeln zu betrachten und weist damit die größten Anleihen zum Expertenstatus im Modell DREYFUS / DREYFUS auf, da auch hier die Intuition bzw. das Implizite als besonderes Merkmal herausgestellt wird.

Die *Reflexion-über-die-Handlung* (reflection-on-action) dagegen umfasst den Schritt zum Explizieren von Wissen. SCHÖN geht davon aus, dass Handelnde, solange sie keine Probleme haben, nicht dazu veranlasst sind, über Probleme explizit zu reflektieren (SCHÖN 1983, S. 69). Zwei Merkmale machen SCHÖN zufolge Reflexion und Distanzierung von Handlungen zu einem wichtigen Element von Kompetenz. Zum einen wird das implizit vorhandene Wissen analysierbar und reorganisierbar. Zum anderen wird es mitteilbar und transparent. Bei der *Reflexion-über-die-Handlung* findet ein Heraus-treten und Distanzieren von der eigentlichen Handlung statt. Dieses ermöglicht nicht nur eine kognitive Objektivierung, sondern darüber hinaus eine reale Objektivierung des Wissens und die Produktion theoretischer Überlegungen. Eine *Reflexion-über-die-Handlung* ermöglicht auch die Analyse, Darstellung, Mitteilung, Reorganisation und Optimierung der Handlung. Die Form der *Reflexion-über-die-Handlung* beschreibt also die Möglichkeit, in der Arbeitssituation direkt, aber auch zeitversetzt, Erfahrungen bewusst zu machen und darauf bezogen neue Ziele zu entwickeln. Anlass für Reflexion kann neben Widersprüchen und Störungen auch die Interaktion mit anderen sein, die es jenseits einer akuten Problemlage nötig macht, über das eigene Handlungswissen zu reflektieren. Hier liegt also nicht unbedingt eine zufällige, sondern möglicherweise auch eine formelle und gezielte Veranlassung zur Reflexion vor.

Als Beispiel für diese Form der *Reflexion-über-die-Handlung* kann die Novizen-Experten-Kommunikation gelten. In der Novizen-Experten-Kommunikation, wie sie RAMBOW / BROMME (2000, S. 253ff.) fassen, ist zum einen die Explikation von Konzepten und Prozessen erforderlich, zudem findet eine Selektion und Umstrukturierung im Hinblick auf die Novizenperspektive statt oder es werden neue Formulierungen, neue Begriffe, gute Beispiele und Bilder, die an das Wissen der Novizen anknüpfen, herangezogen. Die Kommunikation zwischen Novizen und Experten ist somit ein

wissensgestützter Prozess, der dafür sorgt, dass das Fachwissen der Experten hinterfragt, strukturiert und weiterentwickelt wird. Durch diese Reflexion profitiert nicht nur der Novize, sondern auch der Experte an dieser Kommunikationssituation, da die Validierung und der Abgleich eigener Erkenntnisse mit anderen erfolgt (vgl. RAMBOW / BROMME 2000, S. 258). Da die Novizen-Experten-Kommunikation sowohl für Novizen als auch für Experten einen Lerneffekt hat, geht diese Form über die Unterscheidung von DREYFUS / DREYFUS hinaus, die der Reflexion für den Expertenstatus keine Relevanz zugeschrieben haben.

Unter die Novizen-Experten-Kommunikation fallen z.B. Betriebsbesuche, Kollegengespräche, aber auch Unterweisungen am Arbeitsplatz. Das verbindende Element, welches diese Lern- und Arbeitsformen der Novizen-Experten-Kommunikation zugehörig sein lässt, besteht darin, dass Personen mit einem Wissensvorsprung (Experte) anderen im betrieblichen Alltag Wissen und Erfahrungen mitteilen. Eine weitere Methode, welche auch das Verhältnis zwischen Experten und Novizen in den Vordergrund stellt, ist das „Cognitive Apprenticeship“ (vgl. COLLINS / BROWN / NEWMAN 1989). Der Cognitive Apprenticeship-Ansatz lehnt sich an die Vorstellung des Lehrling-Meister-Prinzips aus der handwerklichen Ausbildung an. Ziel ist die Vermittlung von implizitem Praxiswissen. Dabei dient ein Experte als Modell: Er zeigt die Lösung eines Problems und verbalisiert seine Vorgehensweise. Durch „lautes Denken“, also explizite Erklärungen der einzelnen Schritte, ihrer Gründe und auch der eventuell auftretenden Abwägungen wird dem Lernenden das Konzept des Experten deutlicher. Mit der Zeit übernimmt der Novize immer mehr Teilaufgaben, während der Experte seinen Beitrag schrittweise ausblendet und zuletzt nur noch unterstützend und beratend zur Verfügung steht (vgl. REINMANN-ROTHMEIER / MANDL 2004, S. 56).

Einen anderen Zugang zur *Reflexion-über-die-Handlung* stellt der Reflexionsspot dar, der derzeit im Modellversuch GO-IT als lernhaltige Arbeitsform analysiert und fundiert wird. Ausgehend von der Beobachtung, dass in den dort untersuchten IT-Betrieben verschiedene Maßnahmen eingesetzt werden, um erworbenes Wissen und Erfahrungen bewusst zu machen und untereinander auszutauschen, wird mit dem Begriff Reflexionsspot eine eher kurzfristige, fast zufällige Form der Reflexion im Arbeitshandeln beschrieben (vgl. BRÜGGEMANN / ROHS 2007).

Diese beiden Reflexionsformen von SCHÖN umfassen ein breites Band an Anlässen zur Reflexion im beruflichen Handeln. Ihr zentrales Unterscheidungskriterium ist im Bewusstseitsgrad der Reflexion zu sehen, der in beiden Formen wirksam wird. Während bei der *Reflexion-in-der-Handlung* eine implizite Reflexion erfolgt, ist sie bei der *Reflexion-über-die-Handlung* als explizit zu bezeichnen. Eine Erweiterung dieser Differenzierung von SCHÖN erscheint dann sinnvoll, wenn sich Reflexion über das konkrete berufliche Handeln hinaus auch auf Kompetenzen oder Lernergebnisse beziehen soll. Eine solche Erweiterung wird im Folgenden vorgestellt und soll hier als *Reflexion-eigener-Kompetenz* bezeichnet werden:

Die *Reflexion-eigener-Kompetenz* dient der Einschätzung und Analyse der aufgrund unterschiedlicher Handlungssituationen erworbenen Kompetenzen. Sie reicht damit über die von SCHÖN entwickelte Form der *Reflexion-über-die-Handlung* hinaus, da sie nicht auf einen Inhalt oder eine Arbeitshandlung direkt rekurriert, sondern auf einem höheren Reflexionsniveau die Kompetenz thematisiert, die sich daraus ergibt. Der Reflexionsgegenstand ist damit sowohl inhaltlich als auch zeitlich komplexer. Diese Form der Reflexion findet in Distanz zum Arbeitsprozess statt

und bezieht sich auf Erfahrungen und Kompetenzen aus formellen und informellen Lernprozessen. Auch hinsichtlich der Zielsetzung dieser Form der Reflexion besteht eine Erweiterung, da sie dem Kompetenzprofil und der bisherigen und zukünftigen beruflichen Entwicklung gilt.

Die *Reflexion-eigener-Kompetenz* erscheint z.B. in Lerntagebüchern oder Kompetenzanalysen mit Selbsteinschätzung. Kompetenzanalysen, die durch eine Selbsteinschätzung erfolgen und dabei eine entwicklungsorientierte Ausrichtung haben (vgl. GILLEN 2006), beinhalten die Reflexion von beruflichem Handeln und daraus resultierenden Arbeitserfahrungen und Kompetenzen. Als ein solches Instrument zur Kompetenzanalyse und -reflexion ist z.B. der Kompetenzreflektor vom Projekt KomNetz entwickelt worden. Er wird in sehr unterschiedlichen Beschäftigten- und Interessenvertretergruppen eingesetzt und stellt die Kompetenzanalyse systematisch in Verbindung mit einer individuellen Entwicklungsberatung. Die Kompetenzanalyse erfolgt dort durch ein fünfschrittiges Verfahren, das einen Rückblick in die eigene berufliche Biographie, eine Analyse von Stärken und Schwächen, einen Blick auf mögliche Entwicklungsperspektiven und die Formulierung konkreter Schritte zur Verfolgung der eigenen Entwicklung anleitet (vgl. GILLEN / PROSS 2004). Mit dem Kompetenzreflektor wird angestrebt, Arbeitnehmer bei dem Erhalt ihrer Beschäftigungsfähigkeit und bei ihrer individuellen Kompetenzentwicklung zu unterstützen und Betriebs- und Personalräten sowie anderen gewerkschaftlichen Akteuren ebenfalls ein Entwicklungsinstrument für ihre Tätigkeit an die Hand zu geben.

Diese Form der organisierten Reflexion des eigenen Kompetenzbestandes ermöglicht es dem Einzelnen, sich über den Status quo seiner Kompetenzen bewusst zu werden. Das Niveau der Reflexion kann, wie empirische Befunde zeigen, zur Stärkung des Selbstbewusstseins von Individuen beitragen. So kommt ANT (vgl. 2004, S. 313) in einer Untersuchung mit Arbeitslosen zu dem Schluss, dass die Reflexion und Bewusstwerdung eigener Kompetenzen innerhalb von Kompetenzanalysen wie dem französischen Modell der „bilans des compétences“ zur Steigerung des Selbstwertgefühls beiträgt und einen selbstreflexiven und autonomiefördernden Prozess darstellt. Auch eine Untersuchung zum Job-Navigator der IG Metall (vgl. GILLEN 2006, S. 142ff.) gibt Hinweise auf, dass die Reflexion der eigenen Kompetenzen von Beschäftigten als Bereicherung beschrieben wird und zu einem neuen Bewusstsein informell und formell erworbener Kompetenzen führt.

Vergleicht man zusammenfassend die drei hier referierten Formen der Reflexion, so lässt sich festhalten, dass sich Reflexivität auf unterschiedlichem Niveau äußert. Die Formen divergieren im Wesentlichen durch einen unterschiedlichen Grad an Bewusstheit, der bei der Reflexion Anwendung findet und von zufälliger bis zu organisierter Veranlassung reicht. Zudem unterscheiden sie sich durch den jeweiligen Reflexionsgegenstand. Während in den von SCHÖN entwickelten Formen Arbeitserfahrungen und -erkenntnisse reflektiert werden, werden bei der Kompetenzreflexion auf einem abstrakteren Niveau die daraus resultierenden Kompetenzen analysiert. Die unterschiedlichen Formen der Reflexion erfüllen damit im beruflichen Handeln jeweils voneinander abzugrenzende Funktionen. Während in der *Reflexion-in-der-Handlung* die unmittelbare Problemlösung im Arbeitsprozess angestrebt wird, zielen Methoden, die der *Reflexion-über-die-Handlung* zuzuordnen sind auf die Bewusstmachung und Weitergabe von Erfahrungen und Erkenntnissen und die Veränderung von Arbeit ab. Die *Reflexion-eigener-Kompetenz* schließlich ist mit ihrer Funktion noch weiter vom unmittelbaren Arbeitsprozess entfernt und strebt die Einschätzung

von Kompetenzen an. Damit lässt sich die von SCHÖN entwickelte Unterscheidung durch eine weitere Form der Reflexion erweitern. Die nachfolgende Abbildung stellt die Formen der Reflexion dar und zeigt ihre wesentlichen Unterscheidungsmerkmale auf.

| Formen der Reflexion   | Reflexion-in-der-Handlung (SCHÖN)                                    | Reflexion-über-die-Handlung (SCHÖN)                                                                           | Reflexion-eigener-Kompetenz                                           |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Reflexionsgegenstand   | Arbeitserfahrungen                                                   |                                                                                                               | Kompetenzen und Fähigkeiten aus Arbeitserfahrungen                    |
| Grad der Bewusstheit   | zufällige Reflexion, in der vorrangig ein anderes Ziel verfolgt wird |                                                                                                               | intendierte Reflexion                                                 |
| Funktion der Reflexion | Direkte Problemlösung                                                | Bewusstmachung und Weitergabe von Arbeitserfahrung<br><br>Veränderung von Prozessen und Produkten             | Einschätzung von Kompetenzen aus Arbeitserfahrungen                   |
| Beispielmethoden       |                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Novizen-Experten-Kommunikation</li> <li>• Reflexionsspots</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetenzanalysen</li> </ul> |

Abb. 2: Gesteuerte und ungesteuerte (reflektierte) Kompetenzentwicklung

Alle drei hier vorgestellten Formen der Reflexion können jedoch als Differenzierungsansatz für den Begriff der Selbstreflexion, die der Soziologe LASH als „Reflektieren der Handelnden über sich selbst“ beschrieben hat (LASH 1996, S. 203f.), angesehen werden. Im Gegensatz zur strukturellen Reflexion richten sich diese Reflexionsformen vor allem auf das Handeln und die Fähigkeiten der Individuen selbst und nur bedingt auf die Umgebungs- und Kontextbedingungen des Handelns.

#### 4 Ausblick

Es spricht vieles dafür, dass Reflexion in Zukunft eine wichtige Kategorie beruflichen Handelns bleiben wird, da mit ihr die Förderung von Reflexivität und reflexiver Handlungsfähigkeit innerhalb der beruflichen Aus- und Weiterbildung verbunden ist und sie einen zentralen Aspekt erfahrungsbasierter Lernprozesse darstellt. Auf der Basis des vorliegenden Beitrags lassen sich abschließend folgende Herausforderungen für die berufspädagogische Forschung nennen:

Zum einen erscheint die weitere theoretische Fundierung unterschiedlicher Formen der Reflexion im beruflichen Handeln notwendig, da von einer solchen Fundierung auch weitergehende Fragen der methodischen Rahmung abhängen. So stellt sich die Herausforderung, die hier nur beispielhaft eingebrachten Lern- und Arbeitsformen, die eine Reflexion im beruflichen Handeln unterstützen, weiter

zusammenzuführen, zu strukturieren und ggf. weitere Lern- oder Arbeitsformen zu entwickeln. Mit reflexionsfördernden Lern- und Arbeitsformen können einerseits betriebliche Prozesse und Produkte verbessert werden und andererseits die Fähigkeit zur kritischen Distanz von der eigenen Person und den Umgebungsbedingungen unterstützt werden.

Weiterhin ist der Frage nachzugehen, wie Reflexion im Arbeitshandeln angeregt und gefördert werden kann (vgl. hierzu DILGER 2007, S. 25 ff.). Hier gehen die Einschätzungen weit auseinander. Zum einen wird davon ausgegangen, dass wir stets Handlungen und ihre Ergebnisse überprüfen und unser Verhalten dahingehend ändern, dass dessen Folgen und Wirkungen verbessert werden. Zum anderen wird betont, dass Reflexion bewusst organisiert werden muss, was betriebliche Arbeitsformen, wie der Qualitätszirkel u.a. belegen. Bestehende Ansätze zu dieser Frage, wie das Lernen aus Misserfolg bzw. Fehlern oder das Lernen anlässlich von Handlungsproblemen sind dazu theoretisch aufzuarbeiten und weitergehend zu systematisieren.

Zudem stellt sich die Frage, welche Rahmenbedingungen in beruflichen Arbeitszusammenhängen bestehen müssen, damit auch implizite Formen der Reflexion, wie z.B. die vorgestellte Form der *Reflexion-in-der-Handlung*, gefördert wird. Diese Frage setzt an bisherigen Wissensbeständen zur lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsgestaltung. Zu überprüfen wäre dabei z.B., ob die (pädagogische) Begleitung von Beschäftigten in Arbeitsprozessen dazu geeignet ist, diese Form der Reflexion oder eine der anderen genannten Formen zu unterstützen. An die Frage der Rahmenbedingungen sind auch Veränderungen zur Rolle von Aus- und Weiterbildnern im Betrieb geknüpft.

Schließlich wird auch in diesem Feld die Frage der Interessen auftreten und die Wirkungen einer kritischen Distanz von der eigenen Person und den Umgebungsbedingungen besonders in betrieblichen Kontexten auszuloten sein. Sicher ist, dass Reflexivität nicht bei der Kritik an Arbeitsbedingungen oder betrieblichen Missständen halt machen wird und sich ausschließlich auf die Verbesserung von Arbeitsprozessen oder -produkten bezieht.

## 5 Literatur

- Altrichter, H. (2000): Handlungen und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, G.H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion: ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, S. 201-221
- Ant, M. (2004): Die Auswirkungen von Kompetenzbilanzen auf das Selbstwertgefühl von Arbeitslosen. Luxemburg
- Arnold, R./ Schüßler, I. (2001): Entwicklungen des Kompetenzbegriffes und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bonn, S. 52-74
- Beck, U. (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Positionierung der Moderne. In: Beck, U./ Giddens, A./ Lash, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt, S. 19-112
- Brüggemann, A./ Rohs, M. (2007): Reflexionshaltige Lernspots – Reflexionen an der Schnittstelle zwischen Arbeiten und Lernen. In: Dehnbostel, P./ Lindemann, H.-J., Ludwig, Ch. (Hrsg.): Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb. Berlin. S. 275-290
- Collins, A./ Brown, J.S./ Newman, S.E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In: Resnick, L.B. (Hrsg.): Knowing, Learning and Instruction. Hillsdale, New York: L. Erlbaum, S. 453-494

- Dehnbostel, P./ Elsholz, U./ Meister, J./ Meyer-Menk, J. (2001): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Berlin
- Dehnbostel, P./ Meyer-Menk, J. (2003): Erfahrung und Reflexion als Basis beruflicher Handlungsfähigkeit. In: BIBB (Hrsg.): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. 4. BIBB-Fachkongress 2002. Beitrag auf CD-ROM, Forum 3, Arbeitskreis 3.4, S. 1-12
- Deutscher Bildungsrat (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn
- Dewey, J. (1949): Demokratie und Erziehung. Braunschweig
- Dewey, J. (1986): Erziehung durch und für Erfahrung. Stuttgart
- Dilger, B. (2007): Der selbstreflektierende Lerner. Paderborn 2007
- Dreyfus, H.L./ Dreyfus S.E. (1987): Künstliche Intelligenz: von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg
- Fischer, E./ Duell, W. (2003): Wenn Arbeit Lernen ist... In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): QUEM-Bulletin, 6/2003, S. 7-10
- Franke, G. (2005): Facetten der Kompetenzentwicklung. Bielefeld
- Gillen, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Dissertationsschrift. Bielefeld.
- Gillen, J./ Proß, G. (2004): Profiling & Coaching - Lebenslanges Lernen im Interesse von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern. In: Meyer, R./ Dehnbostel, P./ Harder, D./ Schröder, T. (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten. Berlin. S. 89-104
- Hans-Böckler-Stiftung (1998): Diskussionspapiere Nr. 2, Dezember 1998, Sachverständigenrat Bildung, Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsbildung, Düsseldorf
- Hoff, E. (2003): Kompetenz- und Identitätsentwicklung bei arbeitszentrierter Lebensgestaltung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): QUEM-Bulletin, Heft 4, S. 1-7
- Hoff, E./ Ewers, E. (2002): Handlungsebenen, Zielkonflikte und Identität. Zur Integration von Berufs- und Privatleben. In: Moldaschl, M. (Hrsg.): Neue Arbeit – neue Wissenschaft der Arbeit? Heidelberg u.a., S. 221-248
- Hoff, E./ Ewers, E./ Petersen, O./ Schräps, U. (2003): KOMPETENT – Neue Formen arbeitszentrierter Lebensgestaltung. Kompetenzentwicklung bei Beschäftigten im IT-Bereich. Vortrag. [[www.fu-berlin.de/arbpsych/files/WS\\_LiSu\\_Kompetent\\_Vortrag.pdf](http://www.fu-berlin.de/arbpsych/files/WS_LiSu_Kompetent_Vortrag.pdf)]
- Kade, J. (1982): Grundlinien einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. In: Geißler, K./ Kade, J. (Hrsg.): Die Bildung Erwachsener. München, S. 9-66
- Kaiser F./ Pätzold G. (1999): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn
- Kluge, F. (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin/ New York
- Krüger, H.-H./ Lersch, R. (1993): Lernen und Erfahrung. 2. Auflage. Opladen
- Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Dopplungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, U./ Giddens, A./ Lash, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt, S. 195-286
- Pongratz, H./ Voss, G. (2003): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsbiographien in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin
- Rambow, R./ Bromme, R. (2000): Was Schöns „reflective practitioner“ durch die Kommunikation mit Laien lernen könnte. In: Neuweg, G.H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion: ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, S. 245-263
- Reetz, L. (1989): Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil 1). In: Zeitschrift Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 18, Heft 5, S. 3-10
- Reinmann-Rothmeier, G./ Mandl, H. (2004): Psychologie des Wissensmanagements. Göttingen
- Schön, D.A. (1983): The Reflective Practitioner. London
- Winkler, M. (1999): Reflexive Pädagogik. In: Sünker, H./ Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt/Main. S. 270-300

Anschrift der Autorin: Dr. Julia Gillen, Vertretung der Professur für Bautechnik und Holztechnik / berufliche Didaktik an der TU Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaft, [julia.gillen@tu-dresden.de](mailto:julia.gillen@tu-dresden.de)