



Universitätsverlag Potsdam

Thomas Auge

Reflexivität von Studierenden als Teil der Qualitätsoffensive PSI: Eine qualitative Analyse reflexiver In- halte in Praxisphasen der universitären Lehramtsausbildung am Beispiel des WAT-Praxissemesters der Universität Potsdam

Lern dich glücklich – Arbeiten zum prozessorientierten Lehren und Lernen

Thomas Auge

Reflexivität von Studierenden als Teil der Qualitätsoffensive PSI

Eine qualitative Analyse reflexiver Inhalte in Praxisphasen
der universitären Lehramtsausbildung am Beispiel des WAT-Praxissemesters
der Universität Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Universitätsverlag Potsdam 2019

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Tel.: +49 (0)331 977 2533 / Fax: 2292
E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die Schriftenreihe **Lern dich glücklich – Arbeiten zum prozessorientierten Lehren und Lernen** wird herausgegeben von Dr. rer. pol. Benjamin Apelojg.

ISSN (online) 2568-4515

Kontakt:

Benjamin Apelojg

Universität Potsdam, OT Golm

Lehrereinheit für Wirtschaft-Arbeit-Technik

Karl-Liebknecht-Straße 24-25

14476 Potsdam

Tel.: +49 (0) 331 977 - 2181

WWW: <https://www.uni-potsdam.de/de/wat/index/mitarbeiter/apelojg.html>

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:

Namensnennung 4.0 International

Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/>

Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam

<https://doi.org/10.25932/publishup-43091>

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-430919>

Vorwort des Herausgebers

„Lern dich glücklich“ ist die Vision, Räume zu kreieren, in denen Lehrende und Lernende gleichermaßen wachsen können. Im Sinne von John Dewey, „[...] bringt dabei [die Erfahrung] Dinge ans Licht, die zunächst verborgen sind – so wie Bergleute aus der Tiefe Schätze zutage fördern“ (Dewey 1995, S. 16). Wie ein Baum zum Wachsen gute Erde, Sonne, Luft und Regen benötigt, so benötigen auch Lehrende und Lernende ganz bestimmte Gegebenheiten, um sich positiv entwickeln zu können.

Das Konzept einer prozessorientierten Didaktik, welches eben aus reflexiven Praxiserfahrungen entstanden ist, hat sechs Elemente identifiziert, die für Entwicklungen förderlich sein können. Die sechs Elemente: „Gemeinsam Entwicklungsziele setzen“, „Offen für Fehler sein“, „Lernwiderstände willkommen heißen“, „Fortlaufende Reflexion“, „Üben, Üben, Üben“ und „Gegenseitige Wertschätzung“ sind dabei unmittelbar mit dem Prozess des Lernens verbunden (vgl. Apelojg 2014). Der Prozess des Lernens, als persönliche Entwicklung jedes Einzelnen, bildet den Kern einer prozessorientierten Didaktik. Das Konzept ist mit einer inneren Haltung verbunden, welche jegliche Erfahrung als möglichen Bestandteil persönlicher Entwicklungen wertschätzt und versucht, diese fruchtbar werden zu lassen. In diesem Sinne bilden die Erfahrungen, welche Lehrende und Lernende gemeinsam erleben, die Räume, in denen das Lernen stattfindet.

Die gemeinsamen Erfahrungen kreieren eine bestimmte Form des Lehrens und Lernens, was wiederum zu neuen Erfahrungen führt. Dahinter verbirgt sich die Idee von Maturana und Varela, „Jedes Tun ist Erkennen, und jedes Erkennen ist Tun“ (Maturana/Verela 1984, S. 32). Wenn Schüler ihre Hausaufgaben nicht gemacht haben, kann dies als Faulheit und Ignoranz verstanden werden oder auch ein Nachdenken über die Sinnhaftigkeit der Hausaufgaben seitens der Lehrkraft auslösen. Im ersten Fall wird meist gedroht und das „Fehlverhalten“ mit schlechten Noten sanktioniert. Im zweiten Fall hingegen könnte ein Prozess des Austausches über die unterschiedlichen Erwartungen, Inhalte und Ziele des Unterrichts stattfinden, woraus wiederum neue spannende Projekte entstehen könnten. Hier wird bereits deutlich, wie der Umgang mit widerständigem Lernen (vgl. Holzkamp zum Thema Lernwiderstände 1987) dazu führen kann, entweder einen Raum zu schaffen, in dem Lernen vorwiegend auf Zwang und

externen Druck beruht oder einen Raum zu kreieren, in dem Platz für intrinsisch motivierte Lernerfahrungen ist.

Jeder Lehrende und Lernende verfügt in Bezug auf die sechs Elemente über seine eigenen Erfahrungen, welche sich in seinem jeweiligen Tun und Erkennen widerspiegeln. Eine prozessorientierte Didaktik bietet den Lehrenden und Lernenden einen dynamischen Rahmen, dieses eigene Tun und Erkennen nach den sechs Elementen auszurichten. Sowohl von der Erkenntnistheorie als auch vom didaktischen Ansatz folgt die prozessorientierte Didaktik der Idee des Konstruktivismus (vgl. Glaserfeld 1997; Luhmann 1998), wonach Lehrende und Lernende fortlaufend ihre persönliche Wirklichkeit konstruieren. Diese Wirklichkeit ist eine Welt der persönlichen Bewertungen von Dingen, Inhalten, Aufgaben und Zielsetzungen. Was für jemanden gerade Sinn hat oder ohne Bedeutung ist, entsteht in jedem Einzelnen und ist von außen nicht steuerbar. Jeder Lehrende und Lernende entscheidet fortlaufend bewusst oder unbewusst darüber, was für ihn gerade wichtig ist und was sein Interesse weckt. Ob ein Thema wie beispielsweise „Bakterien und Pilze“ aus der Mikrobiologie das Interesse eines Schülers weckt und zu weiterführenden Gedanken und Verständnisproblemen führt, die gelöst werden wollen oder als lästige Aufgabe verstanden werden, ist von außen weder plan- noch steuerbar.

Die konstruktivistische und dynamische Sicht auf das Lehren und Lernen erfordert eine ebenso vom Konstruktivismus und der Dynamik des Lernens geleitete Didaktik. Also eine Didaktik, welche fortlaufend jeden Lehrenden und Lernenden mit seinen individuellen Konstruktionen schätzt und bestrebt ist, diese durch gegenseitige Verständigung einander zugänglich zu machen (vgl. u. a. Girmes 2004). In diesem Sinne liegt ein Schwerpunkt der prozessorientierten Didaktik auf der Kommunikation. Wir kommunizieren im Grunde permanent nach innen (mit uns selbst) und außen (mit anderen). Ob ich ein Bild betrachte, einen Apfel zerkaue, der Wind mir durch das Haar fährt, ich mit meinem Nachbarn diskutiere oder mein Magen grummelt. Wir kommunizieren und lernen dabei fortlaufend. Um den Prozess des Lernens zu verstehen und begleiten zu können, bedarf es eines Ansatzes, welcher die Entstehung und Veränderung individueller Konstruktionen als kommunikativen Prozess auffasst.

Grundsätzlich wird neben der konstruktivistischen auch eine systemtheoretische Perspektive eingenommen (vgl. u. a. Kersten Reich systemisch-konstruktivistische Pädagogik 2002). Ohne

die systemtheoretischen Annahmen, welche sich u. a. auf Niklas Luhmann und Maturana und Verela beziehen, weiter auszuführen, sei hier auf eine wichtige Annahme eingegangen:

Systeme operieren autopoetisch.

Damit ist gemeint, dass Systeme nur aus sich selbst heraus lernen und sich verändern können. Ob oder ob nicht gelernt wird, ist eine „interne Angelegenheit“ und nicht von außen steuerbar. Dies bedeutet, dass das Erreichen bestimmter Lernergebnisse nicht vom Lehrenden geplant werden kann. Kersten Reich schreibt hierzu, dass Didaktik aus systemischer und konstruktivistischer Sicht insbesondere „nicht mehr eine erhoffte Selbstbestimmung, eine Mitbestimmung, die die Lehrer oder Didaktiker organisieren, planen und mit soziologischer Fantasie und organisatorischem Talent vorgeben können, sondern allenfalls eine Konstruktion, die in Beziehungen ausgehandelt, im Nach- und Nebeneinander verschiedener Beobachter betrachtet und analysiert werden kann, die sich jedoch ad absurdum führt, wenn sie dies mit klarem Auftrag vor jedem Prozess, mit bestimmtem Ziel vor jedem Weg, mit klar vorgeschriebener Hierarchie zwischen Lehrern und Schülern tun soll“ (Reich 1999, S. 71) ist. Demnach sind Lehrende Gestalter und Begleiter von Räumen des Lernens und eben keine Planungsbüros, welche verzweifelt versuchen etwas zu planen, was nun mal nicht planbar ist. Wie aber Lernräume gestaltet werden sollten und können ist wiederum Bestandteil eines eigenen Lernprozesses, den jeder Lehrende für sich durchlebt.

Die hier vorgestellten Arbeiten sind als „Zwischenergebnisse“ eben solch fortlaufender Lernprozesse zu verstehen, welche wiederum neue Lernprozesse anregen dürften. Mit der Reihe „Lern dich glücklich – Arbeiten zum prozessorientierten Lehren und Lernen“ werden Arbeiten von Studierenden, Lehrenden und Wissenschaftlern präsentiert, welche eine aus Sicht der Autoren persönlich wichtige Fragestellung bearbeiten, in der Sie für ihre zukünftige Arbeit als Lehrende eine besondere Relevanz und Entwicklungschance sehen.

Die einzige Vorgabe für die jeweilige Arbeit ist, dass sich diese im Rahmen der eigenen Fragestellung einem der sechs Elemente einer prozessorientierten Didaktik widmet. Ganz im Sinne einer prozessorientierten Didaktik geht es nicht darum, in erster Linie außerordentliche Arbeiten zu präsentieren, sondern aufzuzeigen, welche Fragestellungen beispielsweise Studierende gegen Ende ihres Studiums beschäftigen und wie sie versuchen, auf ihre Fragen selbst Antworten zu finden. Zu jeder veröffentlichten Arbeit finden Sie als Vorwort folgende

drei Fragen vorangestellt, welche sowohl der Betreuer (bzw. Herausgeber) als auch die Autoren aus ihrer jeweiligen Sicht beantworten:

- Was war für dich an der Arbeit bemerkenswert?
- Was hat dich an der Arbeit nachdenklich gestimmt?
- Welche Erkenntnis der Arbeit begleitet dich im Moment und wie gehst du damit um?

Die vorgestellten Arbeiten sowie die Beantwortung der drei Fragen können als Momentaufnahme in einem sich ständig wandelnden Prozess gesehen werden. Was heute wichtig erscheint, kann morgen schon nicht mehr von Belang sein. Was heute mit einem Fragezeichen belegt ist, kann in ein paar Jahren zu einer zentralen Idee werden. Im Grunde ist die Idee einer prozessorientierten Didaktik eine Einladung an jeden Einzelnen sich auf Reisen zu begeben und wie ein Entdecker die Welt zu erforschen. Dabei geht jeder Entdecker auf seine ganz persönliche Art und Weise vor. Der eine mag direkt vor der Haustür anfangen, während jemand anderes lieber gleich an die entferntesten Orte reist. Für den einen mag es wichtig sein, jeden einzelnen Schritt zu planen, während jemand anderes alles auf sich zukommen lässt. Unabhängig von unserer Wahrnehmung und der Art und Weise wie man seine Reisen gestaltet, bringt jeder jedoch etwas sehr Kostbares von seinen Reisen mit: Seine Erfahrungen. Die Erfahrungen, egal welcher Art sie seien mögen, ob beispielsweise inspirierend, anregend, schmerzhaft, sinnlich oder berührend, welche auf den Reisen gemacht wurden, können dazu dienen die eigenen Vorstellungen und Ideen vom Lehren und Lernen zu erweitern, zu modifizieren, neu zu sortieren, beizubehalten, zu fokussieren oder gar fallen zu lassen.

Die Idee einer prozessorientierten Didaktik beruht darauf, dass Lehrende ihre ganz individuellen Konzepte des Lehrens und Lernens entwickeln können – weil sie es wollen. Folgt man relativ strikt dem Ansatz einer prozessorientierten Didaktik so nimmt dieser Entwicklungsprozess kein Ende, da die Erfahrungen immer neue Herausforderungen an die Lehrenden und Lernenden stellen. Gleichzeitig werden sich im Laufe der Jahre gewisse Strukturen, Handlungen und Prinzipien herauskristallisieren, die sich aus der Perspektive der Lehrenden und Lernenden als wirksam und bereichernd erweisen. Eine prozessorientierte Didaktik will dazu einladen, die Welt des Lehrens und Lernens als etwas Dynamisches zu betrachten, in der sich jeder seine eigenen Gestaltungsspielräume erarbeiten kann, um so einen

fruchtbaren Raum des Lernens zu kreieren. In diesem Sinne kann das Lehren in dem Moment beginnen in dem wir uns selbst als Lernende betrachten.

Viel Freude beim Lesen wünscht Ihnen/Euch

Benjamin Apelojg

Literatur

Apelojg, Benjamin (2014): Prozessorientierte Didaktik. Persönliche Gedanken zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen. Für den Cowboy, der auf einem guten Weg ist! Universität Potsdam. Potsdam. Online verfügbar unter https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/meprooek/Kompetenzmodell_der_ökonomischen_Bildung/Prozessorientierte_Didaktik_1512_endfassung.pdf, zuletzt geprüft am 29.03.2017, 12 Uhr.

Dewey, John (1995): Erfahrung und Natur. Frankfurt am Main.

Glaserfeld, Heinz (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main.

Girmes, Renate (2004): {Sich} Aufgaben stellen. Seelze.

Holzcamp, Klaus (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie, 1987 (20), S. 1–36.

Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main.

Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (1984): Der Baum der Erkenntnis. Frankfurt am Main.

Reich, Kersten (2002): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Weinheim.

Reich, Kersten (1999): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine Allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, Reinhard (Hg.), Die Schule neu erfinden. Systemisch konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Köln. S. 70–91.

Drei Fragen an den Herausgeber

Was war für dich an der Arbeit bemerkenswert?

Die Reflexivität, allgemein verstanden als Dinge aus einem anderen Standpunkt heraus zu betrachten, im Detail, wenn es um die Reflexion von Unterricht geht, unter sehr unterschiedlichen Gesichtspunkten analysiert werden kann.

Was hat dich an der Arbeit nachdenklich gestimmt?

Der Fokus der Studierenden auf einen „problemorientierten Zugang“ zu ihrem Unterricht. Es scheint für einige Studierende mehr darum zu gehen „Probleme“ zu vermeiden als nach Wegen zur Potenzialentfaltung zu suchen. Als erste praktische Erfahrungen von „Schul-Novizen“ ist das durchaus nachvollziehbar. Manifestiert sich hingegen eine solche Haltung, scheint dies bedenkenswert.

Welche Erkenntnis der Arbeit begleitet dich im Moment und wie gehst du damit um?

Reflexivität wird in der Lehrerbildung häufig als wichtige Fähigkeit für Veränderungsprozesse angesehen. Ich beschäftige mich intensiv mit der Frage, welche Veränderungen als individueller Lernprozess überhaupt möglich sind und ob und in welcher Form das Erlernen von Reflexivität dazu gehört.

Drei Fragen an den Autor

Was war für dich an der Arbeit bemerkenswert?

Bemerkenswert empfand ich die Tiefe einiger wissenschaftlicher Theorien zur Thematik. Häufig wurde deren Gehalt erst nach einigen Tagen der Auseinandersetzung wirklich greifbar, obwohl sie zunächst sehr zugänglich erschienen. Dies dann in der Arbeit angemessen herüberzubringen stellte für mich eine Herausforderung dar.

Was hat dich an der Arbeit nachdenklich gestimmt?

Ich persönlich störte mich häufig an der Voreingenommenheit vieler angehender Lehrkräfte. Hierdurch wurde meines Erachtens die Chance verschenkt, an sich zu arbeiten und die Praktikumszeit zur individuellen Kompetenzentwicklung zu nutzen. Mit den teilweise vorherrschenden Einstellungen vermittelten einige den Eindruck, die Ausbildung bzw. diesen Ausbildungsschritt nicht nötig zu haben. Weiterhin machte mich nachdenklich, wie wenig das SuS-Verhalten innerhalb der Reflexionen berücksichtigt wurde.

Welche Erkenntnis der Arbeit begleitet dich im Moment und wie gehst du damit um?

Aufgrund intensiver und wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit dem Thema Reflexivität ist diese fest in meinen (Schul-)Alltag integriert. Ich denke, dass ich meiner Arbeit reflektierter nachgehe und meine persönlichen Leistungen als Lehrkraft davon profitieren. Es fällt mir leichter Ursachen von Problemen aber auch gelungene Aspekte zu identifizieren und dementsprechend zu handeln.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 1. EINLEITUNG | 1 |
| 2. REFLEXION DES LERNENS IN PRAXISPHASEN | 2 |
| 2.1 BEGRIFFSBESTIMMUNG REFLEXION..... | 2 |
| 2.2 NORMATIVE VERANKERUNG | 4 |
| 2.2.1 <i>Vorgaben der Kultusministerkonferenz</i> | 4 |
| 2.2.2 <i>Reflexivität im Rahmen des Schulpraktikums (Praxissemester) des lehramtsbezogenen Masterstudiums an der Universität Potsdam</i> | 6 |
| 2.2.3 <i>Reflexivität als Teil der Qualitätsinitiative Lehramt & PSI-Potsdam</i> . 7 | |
| 2.3 REFLEXIVITÄT ALS SCHLÜSSELKOMPETENZ DER LEHRERBILDUNG | 8 |
| 2.3.1 <i>Professionstheoretische Perspektive</i> | 9 |
| 2.3.2 <i>Handlungstheoretische Perspektive</i> | 12 |
| 2.4 AKTUELLE DISKUSSION DES REFLEXIONSBEGRIFFS..... | 18 |
| 2.4.1 <i>Drei-Ebenen-Modell der Reflexion nach Hilzensauer</i> | 18 |
| 2.4.2 <i>Ganzheitliche Reflexion nach Jenert</i> | 20 |
| 2.4.3 <i>Prozessorientierte Perspektive nach Apelojg</i> | 22 |
| 2.5 ZWISCHENFAZIT | 24 |
| 3. METHODISCHES VORGEHEN | 25 |
| 3.1 FRAGESTELLUNGEN..... | 26 |
| 3.2 BESCHREIBUNG DES UNTERSUCHTEN MATERIALS | 27 |
| 3.3 DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG..... | 28 |
| 3.3.1 <i>Forschungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring</i> | 28 |
| 3.3.2 <i>Kategorienbildung</i> | 30 |
| 3.3.3 <i>Grundsätzliche Vorgehensweise</i> | 39 |
| 3.4 ÜBERPRÜFUNG DER GÜTEKRITERIEN..... | 40 |
| 4. ERGEBNISSE | 44 |
| 4.1 DARSTELLUNG & INTERPRETATION..... | 44 |
| 4.1.1 <i>Ergebnisse Fragestellung I: Häufigkeiten reflexiver Ansätze</i> | 44 |
| 4.1.2 <i>Ergebnisse Fragestellung II: Anteile der Reflexionsebenen nach Jenert</i> | 46 |

| | | |
|-----------|--|----|
| 4.1.3 | <i>Ergebnisse Fragestellung III: Anteile der Reflexionsbereiche nach Apelojg</i> | 49 |
| 4.1.4 | <i>Ergebnisse Fragestellung IV: Verknüpfung der Reflexionsmodelle</i> .. | 51 |
| 4.2 | PRAKTISCHE BEDEUTUNG | 53 |
| 4.2.1 | <i>Kritische Betrachtung der Kerncharakteristika</i> | 53 |
| 4.2.2 | <i>Möglicher Umgang mit den Erkenntnissen</i> | 54 |
| 5. | FAZIT | 56 |
| 6. | LITERATURVERZEICHNIS | 58 |
| 6.1 | INTERNETQUELLEN..... | 58 |
| 6.2 | LITERATUR | 58 |
| 6.3 | PDF-DATEIEN | 60 |
| 7. | ABBILDUNGSVERZEICHNIS | 62 |
| 8. | ANHANG | 63 |
| 8.1 | KODIERLEITFADEN: IDENTIFIZIERUNG REFLEXIVER INHALTE..... | 63 |
| 8.2 | KODIERLEITFADEN: REFLEXIONSEBENEN NACH TOBIAS JENERT | 65 |
| 8.3 | KODIERLEITFADEN: REFLEXIONSBEREICHE NACH BENJAMIN APELOJG..... | 68 |
| 8.4 | ERGEBNISSE: REFLEXIONSEBENEN NACH TOBIAS JENERT | 70 |
| 8.5 | ERGEBNISSE: REFLEXIONSBEREICHE NACH BENJAMIN APELOJG | 71 |
| 8.6 | ERGEBNISSE: REFLEXION ÜBER SICH SELBST IM DETAIL | 72 |
| 8.7 | ERGEBNISSE: REFLEXION ÜBER DAS UNTERRICHTSGESCHEHEN IM DETAIL | 73 |
| 8.8 | ERGEBNISSE: REFLEXION ÜBER DAS SCHÜLERVERHALTEN IM DETAIL | 74 |

1. Einleitung

Das Praxissemester im lehramtsbezogenen Masterstudium stellt für die meisten Studierenden zweifelsohne eine ganz besondere und spannende Erfahrung dar. Neben der willkommenen Abwechslung zum theoriebestimmten Universitätsalltag kann nun endlich ein authentischer Einblick in das spätere Berufsleben gewonnen werden. Aber das Praxissemester bringt auch Unsicherheiten mit sich: *Will ich wirklich mein ganzes Leben Lehrerin bzw. Lehrer sein? Kann ich das überhaupt? Wie wirke ich auf Schülerinnen und Schüler? Werden sie mich akzeptieren?*

Diese Gedanken sind nur Auszüge der sehr persönlichen und in diesem Moment existenziellen Fragen, denen sich die Studierenden stellen müssen. Im Kontext des Schulpraktikums werden sich zumindest in Ansätzen ehrliche Antworten hierauf finden lassen. Im Rahmen des Wirtschaft-Arbeit-Technik-Begleitseminars wurde eine digitale Plattform zum Austausch bereitgestellt, auf welcher wöchentlich Reflexionsbeiträge verfasst wurden. Die Studierenden konnten sich hier verschiedene Meinungen bei auftretenden Problemen einholen, dabei gleichzeitig erkennen, dass es anderen sehr ähnlich ergeht und nicht zuletzt ihr hohes Mitteilungsbedürfnis stillen. Diese (obligatorische) Möglichkeit wurde größtenteils als hilfreich wahrgenommen und somit ist es sinnvoll, diese Methode auch in zukünftigen Begleitseminaren fortzuführen.

Weiterhin wäre es von Vorteil, wenn das angefertigte Material in einen theoretisch fundierten Reflexionsprozess eingebunden werden könnte. Dass Reflexivität in diesem Zusammenhang weit mehr bedeutet, als *nochmal drüber nachdenken*, wird im theoretischen Teil dieser Arbeit auf Basis einer Literaturrecherche erörtert. Hierzu werden neben normativen Vorgaben verschiedene klassische sowie moderne wissenschaftliche Modelle herangezogen. Um sich der Bedeutung der Reflexion des Lernens in Praxisphasen zu nähern, werden hier der professionstheoretische Ansatz nach Dreyfus und Dreyfus und die handlungstheoretischen Ansätze nach John Dewey sowie Donald Schön verknüpft. Zusätzlich werden die drei den Reflexionsbegriff strukturierenden Modelle von Wolf Hilzensauer, Tobias Jenert und Benjamin Apelojg angeführt. Die Modelle von Jenert und Apelojg bilden die Grundlage für den empirischen Teil der Arbeit.

In diesem sollen die im Begleitseminar entstandenen Beiträge zunächst auf Reflexivität untersucht und anschließend nach den genannten Modellen kategorisiert werden. Als Untersuchungsinstrument dient hierzu die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring. Die hieraus hervorgehenden Informationen bieten die Möglichkeit darauf schließen zu können, inwieweit eine effektive Einbettung dieser Art von Beiträgen in gelungene individuelle Lernprozesse möglich ist. Die Arbeit endet mit einem zusammenfassenden Fazit sowie einem Ausblick über weiterführende Forschungsansätze.

2. Reflexion des Lernens in Praxisphasen

2.1 Begriffsbestimmung Reflexion

Um das grundlegende Verständnis der anschließenden Kapitel zu erleichtern, soll der Begriff der Reflexion im folgenden Abschnitt kurz näher erläutert werden. Der Reflexionsbegriff ist in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen gebräuchlich und stammt vom lateinischen *reflectere* ab. Dieses Wort besteht wiederum aus *re*, also wieder bzw. zurück, und *flectere*, was biegen oder beugen bedeutet.¹² Neben der in Bezug auf die Thematik dieser Arbeit irrelevanten Verwendung im physikalischen Kontext, ist das Konstrukt Reflexion vor allem aus der Perspektive der Philosophie, der Psychologie und in besonderem Maße aus der Perspektive der Pädagogik bedeutsam. So wie sich die angeführten Wissenschaften unterscheiden, so unterscheiden sich zumindest im Detail auch die jeweiligen Definitionen des Begriffs. Um dennoch eine ungefähre Vorstellung darüber bieten zu können, um was es sich bei Reflexionen überhaupt handelt, sollen in exemplarischer Form drei Erläuterungen unterschiedlichen Ursprungs skizziert werden.

¹ Vgl. URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Reflexion>.

² Vgl. URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/reflektieren>.

Schon in der Antike beschreibt Aristoteles einen kognitiven Prozess des Nachdenkens über das eigene Denken.³

„[...] wenn nun der wahrnimmt, der sieht, daß er sieht, und hört, daß er hört, und als Gehender wahrnimmt, daß er geht, und wenn es bei allem anderen ebenso eine Wahrnehmung davon gibt, daß wir tätig sind, so daß wir also wahrnehmen, daß wir wahrnehmen, und denken, daß wir denken: und daß wir wahrnehmen und denken, ist uns ein Zeichen, daß wir sind [...]“⁴

Mehr als 2000 Jahre später, gegen Ende des 18. Jahrhunderts, nähert sich Wilhelm von Humboldt folgendermaßen der Thematik:

„Um zu reflectiren, muss der Geist in seiner fortschreitenden Thätigkeit einen Augenblick stillstehen, das eben Vorgestellte in eine Einheit fassen, und auf diese Weise, als Gegenstand, sich selbst entgegenstellen. Die Einheiten, deren er auf diesem Wege mehrere bilden kann, vergleicht er wiederum unter einander, und trennt und verbindet sie nach seinem Bedürfniss.“⁵

Einen Beitrag zur Definition von Reflexion aus der Neuzeit leistet Wolf Hilzensauer. Laut ihm wird Reflexion dadurch definiert „eine Position oder Haltung einzunehmen, die es einem ermöglicht, Dinge von einem anderen Standpunkt oder aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten.“⁶

Bemerkenswert ist die Ähnlichkeit des Inhalts der genannten Definitionen trotz ihrer unterschiedlichen Herkunft und Zeitepoche. Eine Reflexion beschreibt im Grunde also eine kognitive Fähigkeit bzw. Tätigkeit, das eigene Handeln zu analysieren und zu hinterfragen.

³ Vgl. Ispaylar, A.: Selbstreflexion. In: Frey, Dieter (Hg.) (2016): Psychologie der Werte. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 178.

⁴ Aristoteles; Nickel, R. (Hg.) et al. (2007): Die Nikomachische Ethik. Griechisch-deutsch. Düsseldorf: Artemis & Winkler (Sammlung Tusculum), S. 178.

⁵ Humboldt, W. von (1907): Über Denken und Sprechen. In: Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Bd. 7/2. Behr: Berlin. S. 581. Zitiert nach: Ingendahl, W. (1999): Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. Tübingen: Niemeyer, S. 48.

⁶ Hilzensauer, W. (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: bildungsforschung. Jahrgang 5, Ausgabe 2. URL: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/77/80>, S. 2.

Ferner ist zu erwähnen, dass abgewandelte Formen des Begriffs Reflexion in der Literatur zum Teil uneinheitlich definiert werden. Die Verwendung derartiger Begriffe, wie etwa Reflexivität oder reflexives Lernen, beziehen sich in dieser Arbeit einzig auf die zuvor skizzierte Bedeutung des Wortes Reflexion.

2.2 Normative Verankerung

Im folgenden Kapitel werden normative Vorgaben zu Reflexionen in der Lehrerbildung betrachtet. Hierzu werden die diesbezüglich relevanten Richtlinien der Kultusministerkonferenz auf Bundesebene sowie deren Implementierung auf universitärer Ebene dargestellt. Exemplarisch werden an dieser Stelle die relevanten Inhalte innerhalb der Ordnung für das Schulpraktikum (Praxissemester) im lehramtsbezogenen Masterstudium an der Universität Potsdam herangezogen. Weiterhin wird untersucht, inwieweit Reflexivität innerhalb der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* und des zugehörigen Projekts *PSI-Potsdam* verankert ist.

2.2.1 Vorgaben der Kultusministerkonferenz

Die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (kurz: Kultusministerkonferenz bzw. KMK) ist eine Zusammenkunft der Vertreter des Erziehungs- und Bildungsbereichs der einzelnen Bundesländer. Sie beschreibt in den *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* jene Kompetenzen, welche angehende Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung vermittelt bekommen sollen.⁷ Reflexives Handeln ist in den *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* explizit verankert. Zunächst wird die Reflexion von Lehr- und Lernprozessen als eine Kernaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern beschrieben.⁸ Im Anschluss daran finden sich konkretere Erläuterungen. Hierbei werden den grundlegenden relevanten Kompetenzen für die Ausübung des Lehr-

⁷ Vgl. URL: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html>.

⁸ Vgl. KMK (2014): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. S. 3.

berufs Standards zugeordnet. Grundsätzlich wird zwischen theoretischen und praktischen Ausbildungsphasen unterschieden. In den theoretischen Ausbildungsphasen sollen weitestgehend die vermittelten Inhalte reflektiert und hinterfragt werden. Beispielsweise heißt es im *Kompetenzbereich Unterrichten*: „Die Absolventinnen und Absolventen kennen die einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch.“⁹ Die Vorgaben zur Reflexivität in den praktischen Phasen der Ausbildung beziehen sich zweckgemäß auf das eigene Handeln der angehenden Lehrpersonen: „Die Absolventinnen und Absolventen überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens und reflektieren die Passung zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.“¹⁰ Oder auch: „Die Absolventinnen und Absolventen reflektieren die eigenen beruflichen Haltungen, Erfahrungen und Kompetenzen sowie deren Entwicklung und können hieraus Konsequenzen ziehen.“¹¹

Reflexivität wird also grundsätzlich gefordert. Hierbei wird jedoch lediglich zwischen der Reflexion des eigenen Handelns und der Reflexion theoretischer Inhalte unterschieden. Eine nähere Erläuterung des Reflexionsbegriffs ist nicht aufgeführt. Die Vorgaben sind im Sinne einer Output-Orientierung bewusst offen formuliert.¹² Dies kann durchaus als problematisch angesehen werden, da der Reflexionsbegriff sehr komplex ist. Ohne die nötige Abgrenzung bzw. Spezifizierung können die Vorgaben mit hoher Wahrscheinlichkeit sehr verschieden ausgelegt werden. Dies widerspricht allerdings der Idee allgemeingültiger Standards.

⁹ KMK (2014), S. 7.

¹⁰ Ebd. S. 7.

¹¹ Ebd. S. 13.

¹² Vgl. KMK (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf. S. 8.

2.2.2 Reflexivität im Rahmen des Schulpraktikums (Praxissemester) des lehramtsbezogenen Masterstudiums an der Universität Potsdam

Die Ziele des Praxissemesters an der Universität Potsdam sind grundlegend an die im vorherigen Kapitel beschriebenen *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* angelehnt.¹³ Das Thema Reflexivität erfährt in der zugehörigen Ordnung für das Schulpraktikum besondere Aufmerksamkeit. Als Ziel wird unter anderem ausdrücklich formuliert, dass die Studierenden lernen „ihre Erfahrungen im Handlungsfeld Schule theoretisch zu reflektieren“¹⁴. Hierbei kommt den Seminarleiterinnen und -leitern an der Universität sowie den Ausbildungslehrkräften eine besondere Rolle zu. Während die Ausbildungslehrkräfte „die Studierenden schrittweise an das Unterrichten heran[führen], in dem sie das selbstständige Planen, Durchführen und Reflektieren von Unterrichtsstunden übertragen“¹⁵, sind universitäre Seminare thematisch eng mit den Praxiserfahrungen der Studierenden verknüpft, welche dort unter wissenschaftlichen Maßstäben reflektiert werden.¹⁶

Die Ausbildungslehrkräfte führen die Studierenden in die Schul- und Unterrichtsarbeit in der Schulpraxis ein. Sie nähern die Studierenden schrittweise an das Unterrichten an, in dem sie das selbstständige Planen, Durchführen und Reflektieren von Unterrichtsstunden übertragen. Bezogen auf Reflexivität als Kompetenz wird erwartet, dass die Studierenden mit dem Ende des Schulpraktikums „über grundlegende Kompetenzen in den Bereichen ‚Unterrichten – Erziehen – Beurteilen – Forschen‘ [verfügen] und [...] diese reflektieren [können].“¹⁷ Wie diese Vorgaben konkret umgesetzt werden sollen, wird im zitierten Dokument offen gelassen. Auch hier findet also keine detaillierte Erläuterung der geforderten Reflexivität statt, was wiederum die im vorherigen Kapitel erwähnte Problematik mit sich bringt.

¹³ Vgl. Universität Potsdam (2012): Ordnung für das Schulpraktikum (Praxissemester) im lehramtsbezogenen Masterstudium an der Universität Potsdam. URL: <https://www.uni-potsdam.de/ambek/ambek2012/6/Seite1.pdf>. §2 Ziele Absatz (1).

¹⁴ Ebd. §2 Ziele Absatz (4).

¹⁵ Ebd. §8 Ziele Absatz (8).

¹⁶ Vgl. ebd. §4 Ziele Absatz (2).

¹⁷ Ebd. S. 180.

2.2.3 Reflexivität als Teil der Qualitätsoffensive Lehramt & PSI-Potsdam

Die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* als Initiative von Bund und Ländern zur Optimierung und Reformierung der Lehramtsausbildung in Deutschland fördert innerhalb der ersten Förderphase bis 2018/2019 insgesamt 49 Projekte von 59 Hochschulen.¹⁸ Es sollen unter anderem eine Vergleichbarkeit, gegenseitige Anerkennung und Gleichberechtigung der je nach Bundesland verschiedenen Lehramtsabschlüsse sowie nachhaltige Verbesserungen in verschiedenen Handlungsfeldern der Lehramtsausbildung erzielt werden.¹⁹ Zahlreiche unterstützte Projekte beinhalten im Kernbereich die Förderung reflexiven Handelns angehender Lehrkräfte. Exemplarisch sind an dieser Stelle folgende Projekte zu nennen:

- Wegweisende Lehrerbildung - Entwicklung reflexiver Kommunikationsprozesse (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)
- Gießener Offensive Lehrerbildung - Bildungsbeteiligung
- Reflexivität, Vernetzung: Auf die Lehrkraft kommt es an - Auf die Uni kommt es an (Justus-Liebig-Universität Gießen)
- Theoria cum praxi. Förderung von Reflektierter Handlungsfähigkeit als Leibniz-Prinzip der Lehrerbildung (Leibniz Universität Hannover)
- Professionalisierung für Vielfalt dynamisch - reflexiv - evidenzbasiert (Universität Duisburg-Essen)
- Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)²⁰

Die Thematik spiegelt sich hier schon innerhalb der Titel wider, was die hohe Bedeutung von Reflexivität für die moderne Lehramtsausbildung und innerhalb der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* sehr deutlich abbildet.

Auch an der Universität Potsdam wurde reflexives Handeln in einem durch die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* geförderten Projekt manifestiert. Dieses ist unter

¹⁸ Vgl. Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2013): Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes. URL: https://www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf. S. 1.

¹⁹ Vgl. URL: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/grundlagen-1695.html>.

²⁰ Vgl. URL: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projekte.php?V=list#dtl>.

dem Namen *PSI-Potsdam* bekannt. Das Akronym PSI steht für die drei Säulen Professionalisierung, Schulpraktische Studien und Inklusion.²¹ Der Themenbereich Reflexivität ist im Rahmen des Projektes explizit im Bereich der Schulpraktischen Studien angesiedelt. Studierende sollen hier sowohl die praktische Umsetzung theoretischer Inhalte als auch ihr eigenes Handeln verstärkt reflektieren.²² Damit orientiert sich das Projekt *PSI-Potsdam* klar an den im vorherigen Kapitel beschriebenen Inhalten aus den Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz.

2.3 Reflexivität als Schlüsselkompetenz der Lehrerbildung

Aus dem vorherigen Kapitel wird ersichtlich, dass Reflexivität als Fähigkeit in der modernen Lehrerbildung als auch im Lehrerberuf eine sehr hohe Bedeutung zukommt. Im Folgenden soll der theoretische Hintergrund dieser Entwicklung aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden.

Zwar gibt es unterschiedliche Meinungen zur Gewichtung der jeweiligen Anteile, dennoch kann als allgemeingültige Aussage angenommen werden, dass die Lehramtsausbildung in der heutigen Zeit sowohl praktische als auch theoretische Inhalte umfassen sollte. Allgemeingültig ist auch, dass die beiden Bereiche hierbei nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können. Dies bedingt wiederum einen Transfer bzw. eine Verknüpfung zwischen den beiden Gebieten. Reflexivität bietet eine gute Möglichkeit, die Funktion als benötigtes Bindeglied zu übernehmen. Durch Reflexion können sowohl theoretische Inhalte, als auch das individuelle praktische Handeln als solches metakognitiv hinterfragt werden. Weiterhin bietet reflexives Handeln die Chance der gegenseitigen Implementierung derselben.²³ Die Legitimation für Reflexivität innerhalb der Lehrerbildung liegt also schon mit dieser simplen Argumentation auf der Hand. In der Literatur wird die Förderung der Reflexivitätskompetenz in der Lehrerbildung meist auf handlungstheoretischer

²¹ Vgl. URL: <http://www.uni-potsdam.de/zelb/qualitaetsoffensive/projekt.html>.

²² Vgl. URL: <http://www.uni-potsdam.de/zelb/qualitaetsoffensive/projekt/sp-2-schulpraktische-studien.html>.

²³ Vgl. Müller, S. (Hg.) (2011): Reflexion als Schlüsselkategorie? Praxis und Theorie im Lehramtsstudium. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 5–8.

Grundlage gerechtfertigt.²⁴ Eine derartige Herangehensweise soll im folgenden Kapitel näher erläutert und nach Bianca Roters, Gymnasiallehrerin und Lehrprofessionsforscherin, in einen Zusammenhang mit professionstheoretischen Ansätzen gebracht werden.

2.3.1 Professionstheoretische Perspektive

Roters nähert sich der Bedeutung der Reflexion in der Lehrerausbildung damit, dass sie zunächst auf verschiedene professionstheoretische Ansätze zurückgreift, welche als Expertenforschung bzw. Expertiseforschung bezeichnet werden können. Die Expertenforschung untersucht das professionelle Wissen von Lehrpersonen im Zusammenhang mit den Kompetenzen zur Problemlösung derselben. Ziel ist es eine erfolgreiche pädagogische Handlungskompetenz zu identifizieren. Unter anderem stellt Roters das Professionsmodell von Dreyfus und Dreyfus (1986) vor.²⁵ Um dieses noch näher zu spezifizieren wird an dieser Stelle zusätzlich die Adaption von David C. Berliner auf angehende Lehrkräfte herangezogen. Dreyfus und Dreyfus beschreiben ein Modell, welches die Professionalisierung in verschiedene Stufen abbildet. Die zu durchlaufenden fünf Stufen erstrecken sich hierbei vom Novizen bis hin zum Experten. Ferner werden diesen jeweils Situationsanalysen und Problemlösungen zugeordnet. Die erste Stufe, der *Novize* oder auch Neuling, zeichnet sich dadurch aus, dass „er in seinem praktischen Handeln oft ungenau und wenig sensibel“²⁶ ist. Er überschaut das große Ganze noch nicht und versucht sich in der Befolgung und Orientierung der ihm vorgelegten Regeln. Diese kann der Novize

²⁴ Vgl. z.B. Dick, A. (1995): Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung. Freiburg (Schweiz): Pädag. Inst (Berichte zur Erziehungswissenschaft, Nr. 108). Oder Walm, M.; Häcker, T. (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in inklusiven Zeiten. In: *Erziehungswissenschaft: Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* 26 (51), S. 81–89. Oder Wyss, C. (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Empirische Erziehungswissenschaft, Band 44).

²⁵ Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann, S.105–108.

²⁶ Herzog, W. (2007): Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen. 1. Aufl. Bern: Haupt (Prisma, 5), S. 34.

jedoch nicht in einen Kontext einordnen. Laut Berliner sind Lehramtsstudierende der ersten Semester hier verortet, da sie bislang ausschließlich über theoretisches Basiswissen und Grundlagen verfügen.²⁷ Die zweite Stufe, der *fortgeschrittene Anfänger*, sammelt erste praktische Erfahrungen und kann diese mit anderen Situationen vergleichen, aber nicht angemessen reflektieren.²⁸ Berliner beschreibt hierzu, dass Lehramtsstudierende erstmals Erfahrungen im Unterrichten sammeln, jedoch noch keine „Eigenaktivität bei der Durchführung von Unterricht“²⁹ besitzen. Diese Fähigkeit erfährt er auf der dritten Stufe, die des *kompetenten Praktikers*. Der kompetente Praktiker lernt zu reflektieren und kann sich von der strikten Befolgung der vorgefertigten Regeln lösen, da er sich eigenes Wissen und Erfahrungen angeeignet hat. Auf dieses bzw. diese kann er gezielt zurückgreifen und sein Handeln dementsprechend anpassen³⁰. In Berliners Anwendung des Modells auf die Lehrerverberuflichkeit wird das Unterrichten auf dieser Stufe bewusst geplant und durchgeführt. Es fehlt den Lehrkräften jedoch auch hier noch an der Fähigkeit des schnellen und flexiblen Handelns. Die Stufe des kompetenten Praktikers wird von Lehrpersonen laut Berliner vermutlich im dritten, vierten oder fünften Jahr der Berufsausübung erreicht.³¹ Es folgt die vierte Stufe, der *gewandte Praktiker*, welcher in der Lage ist, kontextbezogen und kategorial wahrzunehmen und somit Situationen zu verstehen sowie die „Handlungen und strategischen Entscheidungen simultan darauf abzustimmen“³². Weiterhin verfügt der gewandte Praktiker über die Eigenschaft der Intuition, mit welcher er neue Erlebnisse von seinen bisherigen bewusst abgrenzen kann.³³ Berliner geht davon aus, dass diese Stufe nur von wenigen Lehrkräften nach einer Zeit von etwa vier bis fünf Jahren im Beruf erreicht wird.³⁴ Auf der letzten Stufe, die des *Experten*, vereint die Person die genannten Fähigkeiten zu einer Selbstverständlichkeit. Der Experte ist flexibel, kann sein Wissen kontextbezogen

²⁷ Berliner, D.C. (2004): Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. In: Bulletin of Science, Technology & Society. Jahrgang 24, Ausgabe 3, S. 200–212. Zitiert nach: König, J.; Hofmann, B. (Hg.) (2013): Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können? 2. Aufl. Berlin: Deutsche Ges. für Lesen und Schreiben (DGLS-Beiträge, 11), S.53–54.

²⁸ Vgl. Roters, B. (2012), S.106.

²⁹ König, J. (2013), S. 54.

³⁰ Vgl. Roters, B. (2012), S. 107

³¹ Vgl. König, J. (2013), S. 54.

³² Roters, B. (2012), S. 107

³³ Vgl. Roters, B. (2012), S. 107

³⁴ Vgl. Berliner, nach König, S. 54.

anwenden und seine intuitive Wahrnehmung von Kategorien wird zur Routine.³⁵ Roters stellt heraus, dass Reflexion in dieser Stufe nur eine Rolle spielt, „wenn ein Experte bewusst über sein Handeln nachdenkt. Reflexion muss also aktiviert werden.“³⁶ In Bezug auf die Lehrtätigkeit behauptet Berliner, dass die Stufe des Experten nur sehr selten erreicht wird.³⁷ Roters spezifiziert den vorgestellten Ansatz unter Zuhilfenahme weiterer Theorien noch detaillierter. Für ein basales Verständnis kann die obige Ausführung im Rahmen dieser Arbeit jedoch als angemessen erachtet werden. Eine zusammenfassende Darstellung inklusive veranschaulichender Fallbeispiele ist Abbildung 1 zu entnehmen.

Ferner ist zu erwähnen, dass es neben der Herangehensweise Roters auch andere Möglichkeiten der Annäherung gibt. Beispielsweise verbindet Andreas Feindt Theorien der Aktionsforschung mit strukturtheoretischen Ansätzen der Professionsforschung nach Werner Helspers.³⁸

| Stufe nach Dreyfus & Dreyfus | Beschreibung der Stufe | Fallbeispiele |
|---------------------------------------|---|---|
| I: Novize | Keine bzw. wenig praktische Erfahrungen vorhanden. Handeln geprägt durch reine Befolgung von vorgelegten Regeln ohne Hinterfragung. | Der Novize bekommt im Orientierungspraktikum die Möglichkeit angeboten selber zu unterrichten. Hierzu erhält er Material und Anweisungen von der Klassenlehrerin. |
| II: Fortgeschrittener Anfänger | Bereits erste Praktische Erfahrungen vorhanden. Handeln geprägt durch Nachahmung bekannter Handlungsmuster ohne angemessene Reflexion. | Der fortgeschrittene Anfänger hospitiert die ersten Stunden im Praxissemester und beschließt seinen Unterricht ähnlich wie seine Mentorin zu gestalten, da die Schülerinnen und Schüler bei ihr besonders gut mitarbeiten. |
| III: Kompetenter Praktiker | Umfangreiche praktische Erfahrungen vorhanden. Handeln geprägt durch das Zurückgreifen auf eigene Erfahrungen und bewusste Entscheidungen. Flexibilität noch gering ausgeprägt. | Der kompetente Praktiker weiß nach seinem Referendariat, dass er den Schülerinnen und Schülern im neuen Schuljahr von Anfang an die Struktur seines Unterrichts bewusst machen muss. Hier ist es im letzten Jahr häufig zu Verwirrungen gekommen. |

³⁵ Vgl. Roters, B. (2012), S. 107.

³⁶ Ebd. S. 110.

³⁷ Vgl. König, J. (2013), S. 54.

³⁸ Vgl. Feindt, A. (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Univ., Diss.--Oldenburg, 2006. Opladen: Budrich, S. 25–33.

| | | |
|--------------------------------|---|--|
| | | |
| IV: Gewandter Praktiker | Umfangreiche praktische Erfahrungen vorhanden. Handeln geprägt durch hohes Verständnis von Situationen und darauf angepasste Reaktionen, sowie intuitive Handlungsmuster. | Der gewandte Praktiker fühlt sich nach etwa fünf Jahren im Beruf jeder Herausforderung im Schulalltag gewachsen und kann sein Unterrichtskonzept individuell auf die verschiedensten Klassen adaptieren. |
| V: Experte | Umfangreiche praktische Erfahrungen vorhanden. Handeln geprägt durch Routinen und Selbstverständlichkeiten. | Den Experten kann nichts mehr aus der Ruhe bringen. Der Schulalltag stellt für ihn keine Herausforderung mehr dar. Seine Leistungen befinden sich dennoch auf einem konstant hohen Niveau. |

Abbildung 1: Professionsmodell nach Dreyfus & Dreyfus

2.3.2 Handlungstheoretische Perspektive

Insbesondere in den ersten Semestern der Lehramtsausbildung neigen Studierende dazu, ihnen bekannte Handlungsmuster übernehmen zu wollen. Hiermit ist jedoch nicht das Zurückgreifen auf eigene Erfahrungen als aktiv handelnde Lehrperson gemeint. Diese sind in den Anfängen des Studiums noch nicht oder bestenfalls begrenzt vorhanden. Ihre Erfahrungen basieren auf der bisher erlebten passiven Rolle im Bildungssystem. Gemeint sind also fremde Handlungsmuster ihnen aus ihrer individuellen Biografie bekannter Lehrerinnen und Lehrer, an welchen sie sich orientieren können. Dieser Sachverhalt äußert sich auch in der häufigen Forderung nach Patent- oder Rezeptlösungen für bestimmte Situationen und Probleme. Dieser Ansatz, also das reine Kopieren bekannter Handlungsmuster, ist im Sinne eines professionellen pädagogischen Handelns jedoch nicht tragbar. „Pädagogische Situationen zeichnen sich jedoch gerade nicht durch stabile, technologisch gestaltbare Verhältnisse aus.“³⁹ Der Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern ist dadurch geprägt, dass sie ständig mit unerwarteten, schwierig zu durchschauenden Gegeben-

³⁹ Rohr, D.; Hummelsheim, A.; Kricke, M.; Amrhein, B. (Hg.) (2013): Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln. Münster: Waxmann, S. 7.

heiten konfrontiert werden. Hiermit umzugehen bedarf einer gewissen Bewusstheit,⁴⁰ welche Novizen von Experten unterscheidet. Den Novizen fehlt also der nötige Hintergrund das unter Umständen trivial wirkende, aber dennoch komplexe Handeln der Experten zu verstehen. Fritz-Ulrich Kolbe und Arno Combe betonen, dass professionelles pädagogisches Handeln unter anderem auf durch fundiertes theoretisches Wissen gestützter Reflexivität basiert.⁴¹

Hierzu lieferte John Dewey schon in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts einen sehr ausdifferenzierten Ansatz aus handlungstheoretischer Perspektive. In seiner Handlungstheorie untergliedert er einen nachhaltigen Lernprozess in fünf Stufen. Dieses Modell soll nun erörtert sowie in Bezug zum im vorherigen Kapitel beschriebenen Expertisemodell nach Dreyfus und Dreyfus gesetzt werden. Die theoretische Legitimation des hohen Stellenwerts von Reflexivität in der Lehrerbildung nicht außer Acht lassend, wird Deweys Lerntheorie hierbei zusätzlich mit exemplarischen Situationen aus Praxisphasen innerhalb der Lehramtsausbildung versehen. Weiterhin befindet sich ein illustrierendes Fallbeispiel in Abbildung 2 am Ende der Ausführung.

Die erste Stufe des Modells von Dewey mit dem Namen *emotionale Antwort* beinhaltet, dass der Handelnde mit einem unerwarteten Problem konfrontiert wird, auf welches er emotional reagiert.⁴² Diese unerwarteten Situationen sind, wie bereits beschrieben, alltägliche Bestandteile des Lehrerberufs, da eine gezielte Vorbereitung auf spontane Problematiken jeglicher Art nicht erfolgen kann. Der sich in der Lehramtsausbildung befindliche Novize wird sich beispielsweise innerhalb schulpraktischer Studien häufig, wenn nicht sogar ständig, in solchen Situationen wiederfinden.

In der zweiten Phase, der *Definition des Problems*, muss das Problem nun intellektuell verarbeitet werden. Dies geschieht, indem der Handelnde probiert, „an frühere

⁴⁰ Vgl. Brunner, I.; Häcker, T.; Winter, F. (Hg.) (2011): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 4. Auflage. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S. 229.

⁴¹ Vgl. Combe, A.; Kolbe, F.-U.: Lehrerbildung. In: Helsper, W.; Böhme, J. (2008): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 885.

⁴² Vgl. Reich, K.: Handlungsbezug und Diversität in Pragmatismus und Konstruktivismus. In: Böhm, W.; Frost U.; Koch, L.; Ladenthin, V.; Mertens G. (Hg.) (2008): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Grundlagen allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh, S. 101.

Erfahrungen anzuknüpfen, um die neue Situation näher zu bestimmen.“⁴³ Die Novizen versuchen, den vorliegenden Sachverhalt mit den noch im geringen Maße vorhandenen gesammelten Erlebnissen oder den noch wenigen bekannten Theorien abzugleichen.

Die dritte Stufe bildet die sogenannte *Hypothesenbildung*, in welcher im Idealfall eine weitere Erkundung des Problems stattfindet. In dieser Phase findet entweder eine theoretische Auseinandersetzung in Form von Bildung von Hypothesen statt oder aber es wird auf bekannte Lösungsansätze zurückgegriffen.⁴⁴ Konkret würde dies für die angehenden Lehrpersonen bedeuten, dass sie sich entweder erfahrungs- oder theoriebasiert auf ein Handlungsmuster festlegen und die mögliche Reaktion auf das eigene Handeln abwägen.

In der vierten Stufe, dem *Testen und Experimentieren*, wird die vorher festgelegte Handlung real durchgeführt. Im Anschluss daran werden in der fünften Phase, *Anwendung*, die Reaktionen evaluiert. In der Folge ist die Problemsituation entweder aufgelöst und kann in das Handlungsrepertoire übernommen werden. Oder aber das Problem ist nicht gelöst, womit die Handelnden sich erneut auf der ersten Stufe des Lernmodells wiederfinden und der Reflexions- und Handlungsprozess von neuem beginnen kann.⁴⁵

| Phase der Reflexion nach Dewey | Beschreibung der Phase | Fallbeispiele |
|--------------------------------|--|--|
| <i>Emotionale Antwort</i> | Konfrontation mit einem unerwarteten Problem | Der Novize hält eine Unterrichtsstunde, plötzlich tanzt ein Schüler auf dem Tisch. Denkprozess: <i>Oh je, da tanzt ein Schüler auf dem Tisch.</i> |
| <i>Definition des Problems</i> | Intellektuelle Verarbeitung des Problems, Anknüpfung an frühere Erfahrungen bzw. bekannte Theorien | Anknüpfung an praktische Erfahrungen: <i>Das ist ja wie damals im Orientierungspraktikum, als ich bei Frau Müller hospitierte.</i> Anknüpfung an bekannte Theorien: <i>Da gab es doch die Theorie der gewaltfreien Kommunikation.</i> |

⁴³ Reich, K. (2008), S. 101.

⁴⁴ Vgl. ebd. S. 101.

⁴⁵ Vgl. ebd. S. 101.

| | | |
|-----------------------------------|---|---|
| <i>Hypothesenbildung</i> | Bildung von Hypothesen | <p>Erfahrungsbasiert: <i>Frau Müller hat damals einfach böse geguckt. Das sollte ich auch tun.</i></p> <p>Theoriebasiert <i>Wenn ich ihm vernünftig mitteile, dass mich sein Verhalten persönlich stört, dann könnte er damit aufhören.</i></p> |
| <i>Testen und Experimentieren</i> | Reale Durchführung | Novize übersetzt seine Hypothesen in praktisches Handeln. |
| <i>Anwendung</i> | Evaluation der Reaktion und Erkenntnis wird ggf. ins Handlungsrepertoire übernommen | <p>Variante I: Der Schüler tanzt weiter → Wiedereinstig in Phase I.</p> <p>Variante II: Der Schüler zeigt sich einsichtig und beendet das Tanzen → Auflösung der Problemsituation.</p> |

Abbildung 2: Handlungstheoretischer Ansatz nach Dewey

Handelnde müssen dem in Deweys Modell dargestellten Lernprozess gegenüber aufgeschlossen und offen sein, damit sie eine solche Entwicklung durchlaufen können. Indirekt impliziert das „eine kritisch-distanzierte Haltung, auch gegenüber Autoritäten oder tradiertem Wissen“.⁴⁶ Insbesondere für angehende Lehrerinnen und Lehrer ist diese Einstellung als wünschenswert zu erachten.

Kritisch anzumerken ist, dass die mit der Auflösung des ursprünglichen Problems verknüpfte Handlungsstrategie in Deweys fünfter Phase unreflektiert auf ähnliche Situationen angewandt werden kann. Wobei unreflektiertes Handeln eigentlich im klaren Widerspruch zur Professionalität von Lehrkräften steht.

An dieser Stelle ist es sinnvoll, das von Donald Schön in seinen Werken *The Reflective Practitioner* bzw. *Educating The Reflective Practitioner* vorgestellte dreiphasige Modell hinzuzuziehen. Dies soll nun in ähnlicher Art und Weise wie das zuvor vorgestellte Modell von Dewey skizziert werden. Eine zusammenfassende Darstellung, inklusive der Veranschaulichung dienender Fallbeispiele zu jeder Phase, befindet sich am Ende der Ausführungen in Abbildung 3.

⁴⁶ Roters, B. (2012), S. 116.

Schön unterscheidet zunächst drei Handlungstypen: *knowing-in-action*, *reflection-in-action* und *reflection on reflection-in-action*, welche die Beziehung von Wissen und Handeln auf verschiedenen Ebenen darstellen.⁴⁷

Beim ersten Handlungstyp *knowing-in-action* ist das Handeln mit einer Routine verbunden, in welcher die Handlungen auf Wissen basieren, das den Akteuren „so verständlich geworden ist, dass sie es nicht zu benennen wissen.“⁴⁸ Die Verknüpfung zum Ursprung des Wissenserwerbs ist hier nicht mehr gegeben.⁴⁹

Treten unerwartete Probleme auf, kommt das Handeln nach dem ersten Handlungstyp *knowing-in-action* an seine Grenzen. In derartigen Situationen kann häufig nicht auf Routinen zurückgegriffen werden. Der oder die Handelnde muss sich hier kurz in eine kognitive Metaebene begeben, um professionell agieren zu können und befindet sich damit im zweiten Handlungstypen *reflection-in-action*. Während Novizen oftmals starr an ihren im Vorfeld geplanten Unterrichtsstrukturen festhalten, sind im Gegensatz dazu Experten in der Lage, spontane Impulse zu reflektieren und flexibel auf diese zu reagieren.

Der dritte Handlungstyp *reflection on reflection-in-action* oder auch *reflection-on-action* beschreibt die Bewusstmachung einer bereits stattgefundenen Handlung und steht damit nicht mehr im direkten zeitlichen Zusammenhang mit derselben. „Routinen werden hinterfragt und aufgebrochen.“⁵⁰ Damit leistet das Modell genau den Aspekt, den Deweys Modell nicht enthält. Dewey postuliert, dass Verhaltensänderungen nur dann eintreten müssen, wenn es zu unerwarteten Problemen kommt, welche über die Routine hinausgehen. Im Kontext der Lehrerbildung ist es jedoch von besonderer Relevanz das eigene Handeln ständig zu hinterfragen. Weiterentwicklung sollte nicht das Ergebnis sich ändernder Rahmenbedingungen sein, sondern einen selbstverständlichen Bestandteil der Lehrerpersönlichkeit bilden.

Betrachtet man die den einzelnen Handlungstypen nach Schön zugeordneten Fallbeispiele in der zusammenfassenden Abbildung 3, wird schnell klar, dass sich Novizen im Gegensatz zu Experten bestenfalls in Einzelfällen in den Handlungstypen

⁴⁷ Vgl. Janik, T.: Zur reflexiven LehrerInnenbildung. In: Seebauer, R. (Hg.) (2003): Erste Schritte in die Unterrichtspraxis. Texte, Materialien. Berichte/First Steps into Teaching Practice: Study Material, Reports. Brno : Paido, S. 4.

⁴⁸ Hänsing, A.: Portfolio-Arbeit in den Schulpraktischen Studien. Ein Praxisbeispiel. In: Liebsch, K. (Hg.) (2010): Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis schulpraktischer Studien. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S.144.

⁴⁹ Vgl. ebd. S. 144.

⁵⁰ Ebd. S. 145.

wiederfinden. Dies lässt sich argumentativ belegen, da Novizen weder über die nötige Erfahrung im praktischen Sinne, noch über fundiertes theoretisches Wissen verfügen können. Da Reflexivität als Merkmal von Professionalität in diesem Modell durch das Zusammenspiel beider Merkmale bedingt ist, kann geschlussfolgert werden, dass diese ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal von Novizen und Experten darstellt. Hierbei sollte beachtet werden, dass ein vermeintlich reflexives Handeln von Novizen meist auf subjektiven Theorien basiert, welche beispielsweise durch die Erfahrungen ihrer eigenen Schullaufbahn geformt wurden.⁵¹ Lehrerprofessionalität im Sinne einer ausgeprägten Reflexionskompetenz verlangt also nach einer prozessualen, durch Experten begleiteten Wissens- und Erfahrungsaaneignung, wie sie im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung im Idealfall gegeben ist.

| Handlungstyp nach Schön | Beschreibung des Handlungstyps | Fallbeispiele |
|-----------------------------|--|--|
| <i>knowing-in-action</i> | Routiniertes Handeln, Verknüpfung zum Hintergrundwissen nicht mehr vorhanden | Der Novize fragt Frau Müller nach einer Hospitationsstunde, wie sie es schafft, dass die SuS so gut bei ihr mitarbeiten. Frau Müller zuckt darauf nur mit den Achseln. ⁵² |
| <i>reflection-in-action</i> | Handlung auf Basis spontaner Reflexionen | Der Novize hat seinen Unterricht minutengenau geplant, jedoch wird ein Thema intensiver diskutiert als angenommen. Er bricht die Diskussion ab, um seinen Zeitplan einzuhalten, obwohl die Stunde dadurch an Qualität verliert. Der Experte würde spontan reflektieren und den Qualitätsgewinn der Einhaltung des Zeitplans vorziehen. |
| <i>reflection-on-action</i> | Hinterfragen des Handelns aus distanzierter Perspektive | Der Experte fragt sich am Abend ob er die Konfliktsituation vom Vormittag nicht auch mittels gewaltfreier Kommunikation hätte lösen können. |

Abbildung 3: Professionstheoretischer Ansatz nach Schön

⁵¹ Vgl. ebd. S. 147.

⁵² Hänsing, A. (2010), S. 144.

2.4 Aktuelle Diskussion des Reflexionsbegriffs

Die bereits vorgestellten vielzitierten soziologischen Modelle zum theoretischen Hintergrund der Reflexivität in der Lehrerbildung können durchaus als Klassiker beschrieben werden. Das folgende Kapitel soll sich nun drei modernen, dabei jedoch nicht weniger gehaltvollen Ansätzen nähern, welche mittels verschiedener Ebenen und Bereiche beschreiben, wie eine ganzheitliche Reflexion im Sinne eines gelungenen Lernprozesses strukturiert sein sollte. Hierbei wird im speziellen auf Beiträge von Tobias Jenert und Wolf Hilzensauer aus der Online-Zeitschrift *bildungsforschung*⁵³ sowie auf ein aus der prozessorientierten Didaktik stammendes Modell von Benjamin Apelojg eingegangen. Erstere stellen in ihren Ausführungen die Tiefe einer Reflexion ins Zentrum. In beiden Modellen kommt der Reflexion über das Lernen eine besondere Bedeutung zu. Das prozessorientierte Modell behandelt hingegen die erforderliche Breite einer Reflexion. Es wird beschrieben, welche Bereiche eine Lehrperson reflektieren sollte. Zum besseren Verständnis findet sich am Ende der beiden Teilkapitel jeweils eine mit Fallbeispielen versehene Übersicht in tabellarischer Form.

2.4.1 Drei-Ebenen-Modell der Reflexion nach Hilzensauer

Hilzensauer liefert mit dem Artikel *Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag* einen Ansatz, welcher in der aktuellen Literatur zum Thema Reflexion häufig zitiert wird. Ähnlich wie Tobias Jenert geht er davon aus, „dass Reflexion ein mehrschichtiger Prozess ist“⁵⁴. Er skizziert hierzu ein Modell, welches aus drei Ebenen besteht: der Reflexion über den *Lerngegenstand*, über die *Lernhandlung* und über das *Lernvermögen*. Diese werden im folgenden Abschnitt näher erläutert.

⁵³ „*bildungsforschung* ist eine frei zugängliche, von Expertinnen und Experten begutachtete Online-Zeitschrift mit dem Ziel, den interdisziplinären Austausch auf dem Gebiet der Bildungsforschung zu pflegen. Sie erscheint seit 2004 ca. zweimal im Jahr mit Beiträgen zu Themenschwerpunkten, die von wechselnden Schwerpunktherausgeberinnen und -herausgebern betreut werden und ggf. davon unabhängigen Einzelbeiträgen.“ (bildungsforschung.org/; ISSN: 1860-8213).

⁵⁴ Hilzensauer, W. (2008), S. 1.

Die erste Ebene namens *Reflexion über den Lerngegenstand*, fokussiert die Auseinandersetzung mit inhaltlichen Aspekten der Lernhandlung oder des Lernprozesses. Das bereits Gelernte wird in Bezug auf das Lernziel überprüft und mögliche Missstände identifiziert. Daraus werden Rückschlüsse gezogen, inwiefern eine Erweiterung des bisherigen Wissens stattfinden muss.

Auf der zweiten Ebene, der *Reflexion über die Lernhandlung*, wird sich auf die Strategie des Lernens im weitesten Sinne bezogen. Diese umfasst neben planerischen, organisatorischen und methodischen Aspekten auch die Kenntnis über den eigenen Wissensstand und in welcher Art und Weise zukünftig daran angeknüpft werden kann.⁵⁵ „Es geht im Wesentlichen um das bewusste Planen und Durchführen von aktiven Lernschritten, die die Lernenden selbständig durchführen und anschließend zum Zwecke der weiteren Lernplanung reflektieren.“⁵⁶

Die dritte Ebene, die *Reflexion über das Lernvermögen*, beschreibt einen Reflexionsprozess über das individuelle Lernen „auf einem zunehmend abstrakten Niveau“.⁵⁷ Es handelt sich also um eine Bewusstmachung des eigenen Lernprozesses. Das Ziel dieser Reflexion ist es, seine persönlichen Kompetenzen dahingehend auszubauen, das Lernen aktiv positiv beeinflussen zu können.

| Reflexionsebene nach Hilzensauer | Beschreibung | Fallbeispiele |
|--|---|--|
| <i>Reflexion über den Lerngegenstand</i> | Das Gelernte wird auf inhaltlicher Basis mit Lernzielen abgeglichen und Erweiterungsmöglichkeiten eruiert | Der Novize erkennt, dass sich sein Wissen zum Thema Nachhaltigkeit bis jetzt nur auf einfaches Alltagswissen beschränkt. Um das Thema in seinen Unterricht zu integrieren muss er sowohl sein Wissen erweitern als auch Möglichkeiten finden, den Schülerinnen und Schülern das Thema nahezubringen. |
| <i>Reflexion über die Lernhandlung</i> | Planung, Durchführung und Reflexion einzelner Lernschritte | Der Novize recherchierte zunächst im Internet, dort stieß er auf eine Reportage, welche sich mit der Thematik auseinandersetzt. Sie verschaffte ihm einen guten Überblick, war jedoch nicht sonderlich tiefgehend. Darum lieh er sich ergänzend ein Buch aus der Bibliothek aus. |

⁵⁵ Vgl. Hilzensauer, W. (2008), S. 9.

⁵⁶ Ebd. S. 9.

⁵⁷ Ebd. S. 12.

| | | |
|---|---|--|
| <p><i>Reflexion über das Lernvermögen</i></p> | <p>Reflexion des Lernprozesses im Ganzen aus einer abstrakten Perspektive</p> | <p>Der Novize reflektiert, dass eine Kombination aus Reportagen und Fachliteratur ideal für seinen Lernprozess ist. Die Reportagen sind fast schon eine Freizeitbeschäftigung. Er muss sich hier nicht übermäßig konzentrieren und kann somit privates mit beruflichem verknüpfen.</p> |
|---|---|--|

Abbildung 4: Reflexionsebenen nach Hilzensauer

2.4.2 Ganzheitliche Reflexion nach Jenert

Ähnlich wie Wolf Hilzensauer entwickelte auch Tobias Jenert ein Reflexionsmodell, welches auf drei Ebenen basiert. Er beschreibt in seinem Beitrag *Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen*, in welcher Form Reflexivität im Rahmen eines selbstorganisierten Lernprozesses eingebettet werden sollte. Dabei unterscheidet er grundsätzlich zwischen der *problemorientierten*, der *lern- und verhaltensbezogenen* sowie der *ziel- und identitätsbezogenen Reflexion*, welche jeweils in hierarchischem Bezug zueinander stehen.

Die oberste Ebene seines Modells bildet die *ziel- und identitätsbezogenen Reflexion*. Sie beinhaltet „individuelle Lebens- und damit verbundene Bildungsziele“,⁵⁸ also persönliche Haltungen, welche durch innere und äußere Faktoren wie beispielsweise Charaktereigenschaften und gesellschaftliche Normen geprägt sind. Diese Ziele stellen die übergeordnete Planungsgrundlage eines Lernprozesses dar. Sie geben Antwort auf die Frage *warum* der Handelnde lernen, also seine Kompetenzen erweitern, muss.

Die darunter angesiedelte *lern- und verhaltensbezogene Reflexion* bezieht sich auf die Strategie des Lernprozesses. Mittelpunkt ist dabei der eigene Lernprozess als solcher. Es werden sowohl das Lernverhalten, die Lernaktivität als auch „die Mechanismen des eigenen Lernens“⁵⁹ reflektiert. Analog zur obersten Reflexionsebene

⁵⁸ Jenert, T. (2008): Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. In: bildungsforschung, Jahrgang 5, Ausgabe 2. URL: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/76/79>, S. 12.

⁵⁹ Ebd. S. 12.

gilt: *Wie* sieht mein Lernweg aus um mein Bildungsziel oder einzelne Teilziele zu erreichen?

Die *problemorientierte Reflexion* steht an unterster Stelle des Modells von Jenert und bezieht sich auf das Lösen eines konkreten Problems. Hierbei werden durch die Auseinandersetzungen mit spezifischen Anforderungen oder Konflikten die Handlungskompetenzen durch Reflexion der jeweiligen Situation erweitert. Als zentrale Frage kann also: *Was* lerne ich aus der Situation? formuliert werden.

Nur für den Fall, dass eine Reflexion alle drei Ebenen hinreichend bedient, kann von einer ganzheitlichen Reflexivität ausgegangen werden, welche wiederum die gewünschte nachhaltige Förderung eines Lernprozesses ermöglicht. Der Bezug zwischen den einzelnen Stufen ist primär so zu verstehen, dass die jeweils übergeordnete Ebene einen maßgeblichen Einfluss auf die darunterliegenden Stufen ausübt. Die *ziel- und identitätsbezogene Reflexion* wirkt demnach konstitutiv sowohl auf die *lern- und verhaltensbezogene*, als auch auf die *problemorientierte Reflexion*. Jedoch ist auch ein umgekehrter Einfluss möglich. Eine „kritische Reflexion [kann] auch zu einer Revision fundamentaler Grundannahmen auf Basis neuer Erfahrungen und Einsichten führen“.⁶⁰

Jenerts Modell ähnelt dem Modell von Hilzensauer sowohl in seiner Struktur als auch inhaltlich. Die ersten Ebenen beider Modelle unterscheiden sich nur minimal. Weiterhin finden sich Hilzensauers *Reflexion über die Lernhandlung* und *Reflexion über das Lernvermögen* in Jenerts Ebene der *lern- und verhaltensbezogenen Reflexion* wieder. Den wesentlichen Unterschied beschreibt Jenerts Ebene der *ziel- und identitätsbezogenen Reflexion*. Während dieser in Jenerts Vorstellung eine zentrale Bedeutung zukommt, taucht die Einbindung der Zielvorstellungen in den Reflexionsprozess in Hilzensauers Modell lediglich implizit auf.

Generell ist zu erwähnen, dass sich beide Modelle nicht speziell auf das Lernen in Praxisphasen beziehen. Ihre Ansätze sind an dieser Stelle dennoch übertragbar. Zu beachten ist lediglich, dass bei der *lern- und verhaltensbezogenen Reflexion* weniger die kognitiven Lernstrategien im Mittelpunkt stehen. Vordergründig geht es hier um metakognitive Strategien, sowie Strategien des Ressourcenmanagements.

⁶⁰ Jenert, T. (2008), S. 12.

| Reflexionsebene nach Jenert | Beschreibung | Fallbeispiele |
|---|---|--|
| <i>Ziel- und identitätsbezogene Reflexion</i> | Reflexion über die eigenen Bildungs- und Lebensziele oder Teilen davon: <i>Warum</i> muss ich meine Kompetenzen erweitern? | Der Novize möchte nach dem Praktikum souveräner mit Konfliktsituationen umgehen können, weil er weiß, dass er in diesem Bereich Probleme hat und ihm derartige Situationen im Berufsleben noch häufig begegnen werden. |
| <i>Lern- und verhaltensbezogene Reflexion</i> | Reflexion über die eigenen Lernstrategien und -prozesse und die Hintergründe derselben: <i>Wie</i> sieht bzw. sah mein Lernweg aus? <i>Wie</i> hat mein Lernweg funktioniert? | Am Ende des Praktikums ruft sich der Novize die einzelnen Schritte seines Lernprozesses in Erinnerung und reflektiert deren Bedeutung. |
| <i>Problemorientierte Reflexion</i> | Reflexion über die Auseinandersetzungen mit einem Problem und den Einfluss desselben auf die eigenen Handlungskompetenzen: <i>Was</i> lerne ich aus der Situation? | Der Novize erkennt ein Problem, überlegt sich Lösungsstrategien und probiert sie aus. Anschließend reflektiert er den Lösungsprozess. |

Abbildung 5: Reflexionsebenen nach Jenert

2.4.3 Prozessorientierte Perspektive nach Apelojg

Benjamin Apelojg liefert in seinen Ausführungen *Prozessorientierte Didaktik. Persönliche Gedanken zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen* ein Modell, welches beschreibt, welche Bereiche reflektiert werden sollten, „[d]amit Lehrende und Lernende bewusst an ihren persönlichen Entwicklungen arbeiten können.“⁶¹ Im Sinne der prozessorientierten Didaktik wird hierbei speziell der Entwicklung eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Grundsätzlich unterscheidet Apelojg vier verschiedene Bereiche⁶² von Reflexionen. Die Bereiche *Reflexion über sich selbst* und *Reflexion über die eigenen Zielsetzungen* umfassen diejenigen Reflexionen, in welchen die Lehrpersonen selbst bzw. deren Zielsetzungen im Mittelpunkt stehen. Der

⁶¹ Apelojg, B. (2015): *Prozessorientierte Didaktik. Persönliche Gedanken zur Weiterentwicklung von Lehren Und Lernen. Für den Cowboy, der auf einem guten Weg Ist!* Potsdam: Universität Potsdam, S.16.

⁶² Apelojg selbst verwendet den Begriff „Ebenen“, zwecks besserer Abgrenzung zum Modell Jenerts werden diese im Folgenden jedoch als „Bereiche“ bezeichnet.

Reflexionsgegenstand ist hier intern. Beispielsweise sollten Gefühle, das eigene Handeln oder eben auch die eigenen Ziele hinterfragt werden. Apelojg misst der Selbstreflexion eine hohe Bedeutung bei, unter anderem deswegen, da „sie einerseits ein Eingeständnis der persönlichen Verantwortung für das eigene Tun und andererseits ((persönliche)) Autonomie des Handelns bedeutet.“⁶³ Bei den Bereichen *Reflexion über das Unterrichtsgeschehen als System verschiedener Faktoren* und *Reflexion über das Schülerverhalten* stehen externe Reflexionsgegenstände im Mittelpunkt. Die *Reflexion über das Schülerverhalten* beinhaltet beispielsweise das Verstehen und die Bewertung von Einstellungen, Stimmungen oder Gefühlen der Schülerinnen und Schüler.

Weiterhin ist es wichtig, den Unterricht als solchen zu reflektieren. Hierzu zählt unter anderem die reflexive Betrachtung von Methoden und Inhalten. Anders als bei der *Reflexion über sich selbst* und *Reflexion über das Schülerverhalten* wird hier nicht das jeweilige Handeln an sich reflektiert, sondern vielmehr dessen Auswirkungen auf verschiedene Aspekte des Unterrichts. Apelojg fasst derartige Reflexionen unter dem Bereich *Reflexion über das Unterrichtsgeschehen als System verschiedener Faktoren* zusammen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es für eine positive Entwicklung unabdingbar ist, in allen beschriebenen Bereichen zu reflektieren. Nur eine Bewusstmachung aller Aspekte ermöglicht ein sinnvolles und zielgerichtetes Handeln der Lehrperson.

| Reflexionsbereiche nach Apelojg | Beschreibung | Fallbeispiele |
|---|---|---|
| <i>Reflexion über sich selbst</i> | Das eigene Handeln, eigene Einstellungen, eigene Probleme und Gefühle werden hinterfragt. | Der Novize reflektiert, dass ihm eine ausführliche Unterrichtsvorbereitung viel Sicherheit gibt und er sich somit wohler im Unterricht fühlt. |
| <i>Reflexionen über die eigenen Zielsetzungen</i> | Die eigenen Ziele werden näher beleuchtet und begründet. | Der Novize hat sich vorgenommen seinen Unterricht so abwechslungsreich wie möglich zu gestalten, um die vielfältigen Interessen der Schülerinnen und Schüler besser bedienen zu können. |

⁶³ Apelojg, B. (2015), S.16.

| | | |
|--|---|---|
| <i>Reflexion über das Schülerverhalten</i> | Das Verhalten, die Einstellungen und die Gefühle der Schülerinnen und Schüler werden hinterfragt. | Der Novize stellt fest, dass einige Schülerinnen und Schüler im Unterricht sehr unkonzentriert sind. Er beobachtet genauer und erkennt eine erhöhte Müdigkeit. Diese führt er auf die spät stattfindenden Spiele der laufenden Fußball-WM zurück. |
| <i>Reflexion über das Unterrichtsgeschehen als System verschiedener Faktoren</i> | Methoden, Inhalte und das Unterrichtsgeschehen werden reflektiert. | Der Novize reflektiert, dass eine ausführliche Unterrichtsvorbereitung positive Auswirkungen auf seinen Unterricht hat, da weniger Unsicherheiten auftreten. |

Abbildung 6: Reflexionsbereiche nach Apelojg

2.5 Zwischenfazit

Der Theorieteil der Arbeit zeigt, dass es sich bei Reflexivität im Kontext der Lehrerbildung um einen bedeutsamen Gegenstand handelt. Zugleich ist der Hintergrund des Begriffs weitaus komplexer, als es im alltäglichen Gebrauch den Anschein macht. Im anschließenden empirischen Teil dieser Arbeit bilden die Theorien von Jenert und Apelojg die Grundlage der Untersuchung. Während Jenerts Modell behandelt, welche verschiedenen Ebenen eine *ganzheitliche Reflexion* aufweisen sollte, bildet Apelojgs Ansatz die erforderlichen Inhaltsbereiche einer Reflexion für Lehrkräfte ab. Die Auswahl der Ansätze ist unter verschiedenen Aspekten zu begründen. Jenerts Modell basiert auf wissenschaftlich fundierter Theorie, welche zum Teil bereits mit Forschungsergebnissen belegt wurde.⁶⁴ Da zu diesem Themenbereich verhältnismäßig wenig professionelle Untersuchungen vorliegen,⁶⁵ ist dies keinesfalls eine Selbstverständlichkeit. Bei der Untersuchung der Tiefe der Reflexionen wäre prinzipiell auch eine Verwendung der vorgestellten Ebenen von Wolf Hilzensauer denkbar. Die vorliegenden Datensätze beinhalten jedoch, im Gegensatz zu beispielsweise geplanter Portfolioarbeit, per se keine zielgerichteten Reflexionen. Hierdurch wird insbesondere die Trennschärfe zwischen der *Reflexion über die Lernhandlung* und der *Reflexion über das Lernvermögen* stark eingeschränkt.

⁶⁴ Vgl. Jenert, T. (2008), S. 10.

⁶⁵ Vgl. Roters, B. (2012), S. 137.

Es mangelt strukturbedingt an detaillierteren Aussagen der Studierenden. In Jenerts Modell ist eine trennscharfe Zuordnung hingegen möglich. Zusätzlich bietet es durch die Ebene der *ziel- und identitätsbezogenen Reflexion* den Vorteil eine breitere Strukturierung vornehmen zu können.

Apelojgs Modell kann das Merkmal der theoretischen Fundierung nicht aufweisen. Es wird hier dennoch angewandt, da es alle relevanten Reflexionsbereiche für Lehrkräfte abdeckt. Eine theoretische Untermauerung wäre hier zwar wünschenswert, ist an dieser Stelle jedoch nicht zwingend erforderlich. Die Bereiche erscheinen sehr naheliegend und sind in hohem Maße sinnvoll strukturiert. Mit Blick auf das zu untersuchende Material bieten genau diese beiden Modelle die Möglichkeit, die Struktur der Beiträge der Studierenden aus dem Praxissemester bezüglich Reflexivität möglichst präzise zu analysieren, da sowohl die Tiefe als auch die Breite von Reflexionen erfasst werden.

3. Methodisches Vorgehen

Nach der Beleuchtung der theoretischen Hintergründe von Reflexivität im ersten Teil der Arbeit werden im folgenden empirischen Teil studentische Reflexionsbeiträge, welche innerhalb zweier Praxissemester-Begleitseminare an der Universität Potsdam angefertigt wurden, untersucht. Im Kern der Untersuchung steht hierbei die Möglichkeit einer Einbettung derselben in einen möglichst vollwertigen Reflexionsprozess der Studierenden. Mittels einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring soll herausgefunden werden, welche Ebenen bzw. Bereiche die Reflexionsbeiträge bedienen.

Mithilfe dieser sollen anschließend Rückschlüsse darauf gezogen werden, wie mit zukünftigen Beiträgen in ähnlicher Form im Rahmen des Seminars umgegangen werden kann bzw. soll. In diesem Kapitel wird detailliert erläutert, *was* der eigentliche Gegenstand der Untersuchung ist und *wie* sich diesem genähert wurde. Dabei bezieht sich *was* sowohl auf die genauen Fragestellungen als auch auf das zugrundeliegende Material.

Im Anschluss hieran wird näher auf die verwendete Forschungsmethode generell und deren konkrete Anwendung eingegangen. Um dem wissenschaftlichen Anspruch der Arbeit gerecht zu werden, schließt das Kapitel mit einer Überprüfung der Gütekriterien qualitativer Forschung.

3.1 Fragestellungen

Die Grundlage der Untersuchung bilden folgende Fragestellungen:

Fragestellung I:

Inwieweit weisen die zu untersuchenden Beiträge reflexive Ansätze auf?

In einem ersten Schritt soll untersucht werden, welches Maß an Reflexivität die untersuchten Beiträge grundsätzlich aufweisen. Die hieraus hervorgehenden Reflexionshäufigkeiten der einzelnen Studierenden sollen im Anschluss dargestellt und diskutiert werden.

Fragestellung II:

Welche Ebenen werden hinsichtlich des Modells der ganzheitlichen Reflexion nach Tobias Jenert innerhalb der aus Fragestellung I hervorgehenden reflexiven Ansätze bedient?

Es ist zu erwarten, dass ganzheitliche Reflexionen im Sinne Jenerts im vorliegenden Material eher die Ausnahme bilden als die Regel. Nichtsdestotrotz ist es wichtig zu erfahren, wie das Material bezüglich der einzelnen Ebenen strukturiert ist.

Fragestellung III:

Welche Bereiche werden hinsichtlich des Reflexionsmodells der prozessorientierten Didaktik nach Benjamin Apelojg innerhalb der aus Fragestellung I hervorgehenden reflexiven Ansätze bedient?

Während sich Fragestellung II eher mit der Tiefe der Reflexionen im vorliegenden Material beschäftigt, soll hier analysiert werden, welche Inhaltsbereiche ebendiese abdecken.

Fragestellung IV:

Welche Reflexionsebenen nach Tobias Jenert werden innerhalb der einzelnen Reflexionsbereiche nach Benjamin Apelojg bedient?

Die vierte Fragestellung schlüsselt die zuvor gewonnenen Erkenntnisse nochmals genauer auf, um detaillierte Informationen zur inhaltlichen Struktur der Beiträge zu erhalten. Hierzu werden die Modelle von Jenert und Apelojg überlagert, was in Kapitel 3.3.2 genauer erläutert wird.

3.2 Beschreibung des untersuchten Materials

Bei dem untersuchten Material handelt es sich im weitesten Sinne um studentische Reflexionen, welche während des etwa viermonatigen Praxissemesters des lehr- amtsbezogenen Masterstudiums der Universität Potsdam im Rahmen des zugehörigen WAT-Begleitseminars wöchentlich verfasst werden mussten. Festgehalten wurden die Beiträge in Form von Textdokumenten mittels forenähnlicher Online- Plattformen.⁶⁶ Jeweils drei bis maximal fünf Studierende haben ihre Ausführungen innerhalb von für Drittpersonen geschlossenen Gruppen verfasst. Insgesamt stellten 17 Studierende des Begleitseminars im Wintersemester 2015/16 und 9 Studierende des Begleitseminars im Sommersemester 2016 ihre Beiträge zur Verfügung.

Das gesamte Material umfasst insgesamt etwa 90.000 Wörter, wobei sich die Länge der einzelnen Ausführungen im Bereich zwischen 1.100 und 5.500 Wörtern bewegt. Thematisch wurden prinzipiell keine bindenden Vorgaben seitens der dozierenden Person gemacht. Es gab lediglich einen Vorschlag zur Gliederung der Beiträge.

⁶⁶ SoSe 2016: Pad.UP - E-Learning Dienst der Universität Potsdam; WiSe2015/16: Google Docs - Online Texteditor der Firma Google.

Dieser beinhaltete sinngemäß die Leitfragen: *Was beschäftigt mich? Was ist gut gelaufen? Wo gibt es Schwierigkeiten? Wer hat Ideen und Anregung zum Umgang damit?* Ziel war es, die Kooperationsbereitschaft unter den Studierenden zu fördern und die gewünschte Prozessorientierung hervorzuheben.

Da die Leitfragen jedoch nur von vereinzelt Gruppen beachtet wurden, wird die vorgeschlagene Struktur in der Untersuchung nicht weiter berücksichtigt. Der Inhalt der Ausführungen ist weitestgehend kontextbezogen. Es werden also Erlebnisse, Probleme, Fragen und Gefühle sowie ggf. die jeweiligen gedanklichen Auseinandersetzungen hierzu im Zusammenhang mit dem Schulpraktikum aufgeführt.

3.3 Durchführung der Untersuchung

3.3.1 Forschungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine von Philipp Mayring, Professor für Psychologische Methodenlehre am Institut für Psychologie der Universität Klagenfurt, weiterentwickelte Form der Inhaltsanalyse. Sie beschreibt eine flexibel gestalt- und anwendbare qualitative Forschungsmethode, mit welcher sich fixierte, also in jeglicher Art festgehaltene Kommunikation, untersuchen lässt.⁶⁷ Sie verlangt dabei nach einer Systematik und Regelgeleitetheit, welche den Forschungsstandard der Intersubjektivität gewährleistet. Die Analyse ist also von dritten Personen nachvollziehbar bzw. überprüfbar. Eine Inhaltsanalyse sollte laut Mayring immer theoriegeleitet stattfinden. Dies bedeutet zum einen, dass ihr eine „theoretisch ausgewiesene Fragestellung“⁶⁸ zu Grunde liegen sollte und zum anderen, dass die Analyse samt Interpretation der Ergebnisse theoriegestützt erfolgen sollte. Im Gegensatz zu einer reinen Textanalyse, geht die Inhaltsanalyse durch das Beinhalt von Schlussfolgerungen über die Untersuchung von Inhalten hinaus und ist daher eigentlich ungünstig bezeichnet. Mayring schlägt hier den treffenderen Begriff „kategoriengeleitete Textanalyse“⁶⁹ vor, welcher zugleich ein zentrales Instrument abbildet,

⁶⁷ Vgl. Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz (Studium Paedagogik), S. 12.

⁶⁸ Ebd. S. 13.

⁶⁹ Mayring, P. (2010), S. 13.

nämlich das Kategoriensystem.⁷⁰ Dieses System von Definitionskriterien ermöglicht unter anderem die Durchführung einer Analyse, welche weitestgehend unabhängig von der ausführenden Person ist⁷¹ und bietet damit „einen entscheidenden Punkt der Vergleichbarkeit der Ergebnisse“.⁷² Die Kategorien können ferner sowohl in deduktiver Form aus einer theoretischen Perspektive als auch in induktiver Form gebildet werden. In letzterer Form gehen sie aus dem Untersuchungsmaterial hervor.⁷³

Grundsätzlich kann die Funktion einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring in die Grundformen Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung unterschieden werden. Während die Zusammenfassung auf eine Reduzierung des Materials auf wesentliche Inhalte abzielt, wird in der Explikation ergänzendes Material an beispielhafte Textstellen herangetragen, um diese näher erläutern zu können. Die Strukturierung dient der Einschätzung des Materials auf der Basis bestimmter Kriterien bzw. dem Herausfiltern bestimmter Aspekte.⁷⁴ Die beschriebenen Grundformen sind jedoch nicht dogmatisch zu betrachten. Neben diesen existieren zahlreiche Kombinationen und Abwandlungen derselben. Die generelle Vorgehensweise innerhalb einer Inhaltsanalyse basiert auf einem standardisierten Ablaufmodell.⁷⁵ Die dieser Arbeit zugrundeliegende Form ist die strukturierende Inhaltsanalyse, deren modifizierte Vorgehensweise Abbildung 7 zu entnehmen ist.

⁷⁰ Vgl. ebd. S. 49.

⁷¹ Vgl. ebd. S. 51.

⁷² Ebd. S. 50.

⁷³ Vgl. ebd. S. 83.

⁷⁴ Vgl. ebd. S. 65.

⁷⁵ Vgl. ebd. S. 60.

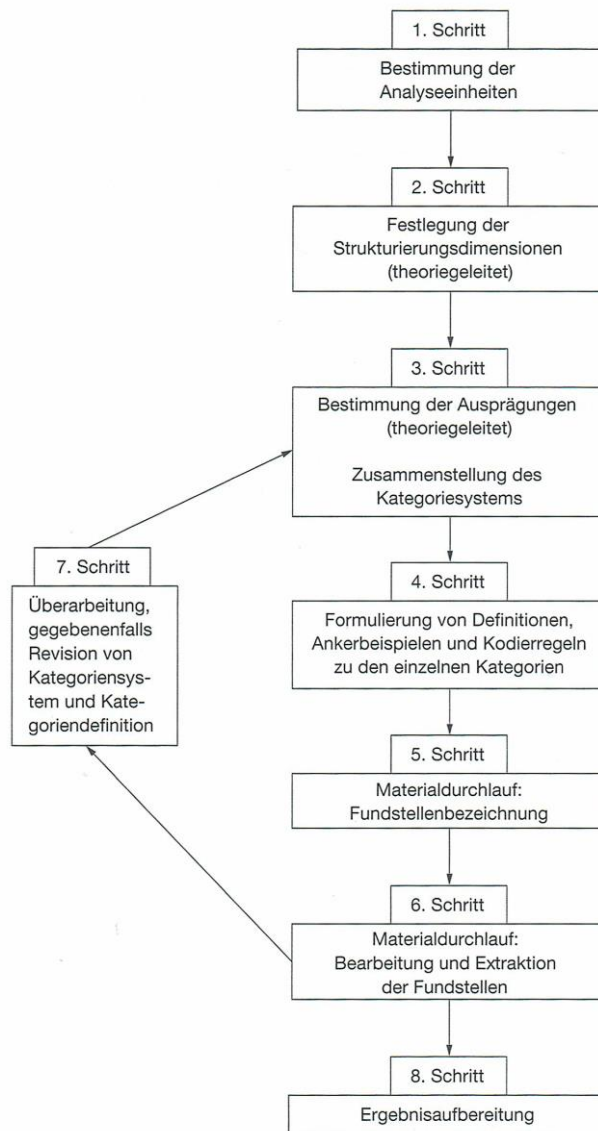


Abbildung 7: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse⁷⁶

3.3.2 Kategorienbildung

Im Folgenden wird die Bildung der für die kriteriengeleitete qualitative Inhaltsanalyse dieser Arbeit notwendigen Kategorien erläutert, wobei zwischen den jeweiligen Fragestellungen unterschieden wird. Grundsätzlich wurden alle der Untersu-

⁷⁶ Mayring, P. (2010), S. 93.

chung zugrundeliegenden Kategorien deduktiv gebildet, d. h. sie gingen aus theoretischen Überlegungen bzw. Theorien hervor und wurden lediglich auf die Analyse angepasst.

Fragestellung I:

In diesem Untersuchungsschritt bedarf es grundsätzlich lediglich einer Kategorie. Zunächst gilt es die Reflexivität innerhalb der Beiträge festzustellen. Da sich hierbei schon auf Ansätze ebendieser konzentriert wird, bildet die grundlegende Schnittmenge aller in Kapitel 2 aufgeführten Merkmale von Reflexivität die Basis zur Unterscheidung von reflexiven Ansätzen und deskriptiven Äußerungen. Konkret kann von einem reflexiven Ansatz ausgegangen werden, sobald eine metakognitive Auseinandersetzung mit beispielsweise einer Situation erkennbar ist. Die genauen Kriterien mit dazugehörigen Ankerbeispielen sind untenstehender Abbildung 8 zu entnehmen. Der vollständige Kodierleitfaden befindet sich im Anhang der Arbeit (Kapitel 8.1).

| | Definition | Ankerbeispiele |
|--|--|--|
| Kognitive Auseinandersetzung erkennbar | <p>Eine kognitive Auseinandersetzung mit einer Thematik, Situation, Person oder einem Gefühl ist dann erkennbar, wenn sich diese direkt aus den Äußerungen schließen oder interpretieren lässt. Hierbei sollte mindestens eines der folgenden Merkmale zutreffen:</p> <p>a) Ein Sachverhalt ist ausdifferenziert und detailliert beschrieben und Ursachen sowie Hintergründe und evtl. auch Folgen beleuchtet.</p> <p>b) Ein in der Gegenwart oder Zukunft stattfindender Lösungsansatz/-prozess wird erläutert.</p> <p>c) Ein in der Vergangenheit stattgefundenen Lösungsansatz/-prozess wird erläutert UND/ODER anschließend begründet und/oder vernetzt und/oder bewertet.</p> | <p>a) <i>Reine Beschreibung: Die Vorbereitung war auch nicht so einfach gewesen. Was es an Zeit kostet 4 Rezepte herauszusuchen, die im Budget bleiben, die ungefähr die gleiche Zubereitungszeit haben, nicht zu schwer sind und dann auch noch als vollwertig gesund gelten. Da geht einiges an Zeit drauf.</i></p> <p>b) <i>Hier habe ich mir vorgenommen, immer Schritt für Schritt die gleiche Aufgabe in allen Kontrollen zu korrigieren. Ich glaube, dass man so den Überblick besser behält.</i></p> <p>c) <i>Ich habe den SuS als Anregung ein Arbeitsblatt zu dem Thema ausgeteilt und verschiedene, zum Teil provokante Thesen an die Tafel geschrieben. Zu meiner Überraschung kam dieses Thema sowohl in der 7. und 8. Klasse gut an. Vor der Diskussion haben wir gemeinsam Regeln aufgestellt. An diese haben sich die SuS wieder zu meiner Verwunderung auch gehalten. Die Diskussion verlief gut und die Argumente waren ebenfalls sehr gut. Meine Absicht war es, dass die SuS verinnerlichen, dass es den perfekten Unterricht etc. nicht gibt und dass Lehrersein keine einfache Aufgabe ist. Ich glaube, dass mir das in beiden Klassen gelungen ist.</i></p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>d) Es wird eine begründete Schlussfolgerung bzw. ein Rückschluss auf oder für das eigene Handeln beschrieben.</p> <p>e) Ein Sachverhalt wird begründet bewertet.</p> <p>f) Sachverhalte werden vernetzt UND/ODER verglichen.</p> | <p>d) <i>Meine Erkenntnis also aus dem Ganzen ist, dass ich mir in Musik meine Unterrichtsgestaltung lieber selber ausdenke bzw. auf das Internet zurückgreife, um mir Ideen zu holen.</i></p> <p>e) <i>Das finde ich sehr gut. Weil er die Schüler nicht einfach anschreit, sondern ihnen sagt, was er nicht gut fand.</i></p> <p>f) <i>Mir wurde mal wieder bewusst, dass Lehrer sein nicht nur unterrichten bedeutet. Was man alles außenherum planen und organisieren soll, ist schon immens.</i></p> |
|--|---|---|

Abbildung 8: Identifizierung reflexiver Inhalte

Fragestellung II:

Da Jenert seine Ebenen in Teilen sehr stark spezifiziert und damit eingrenzt, werden Ansätze reflexiven Handels entwertet und kategorisch mit unreflektiertem Handeln gleichgesetzt. Aus seinen Ausführungen geht beispielsweise nicht hervor, inwiefern eine Reflexion im Sinne einer rein inhaltsbezogenen Problemanalyse einzuordnen ist, in welcher der oder die Lernende einen Sachverhalt unter Umständen zwar sehr tiefgehend ausdifferenziert, dabei aber noch kein erkennbarer Lösungsprozess stattfindet. Dies lässt sich am untenstehenden simplen Beispiel für die *problemorientierte Reflexion* illustrieren. Aufgrund der bestehenden Analogien wird an dieser Stelle auf Beispiele für die weiteren Ebenen verzichtet.

Lehrperson A stellt fest, dass das Konzentrationsvermögen einiger SuS in einer ihrer Unterrichtsstunden auffallend schwach ausgeprägt ist.

Lehrperson B stellt fest, dass das Konzentrationsvermögen einiger SuS in einer ihrer Unterrichtsstunden auffallend schwach ausgeprägt ist. Sie reflektiert die Situation und führt das Verhalten der SuS auf den Zeitpunkt des Unterrichts (Freitagnachmittag), die Außentemperaturen sowie das behandelte Thema zurück.

Lehrperson C stellt fest, dass das Konzentrationsvermögen einiger SuS in einer ihrer Unterrichtsstunden auffallend schwach ausgeprägt ist. Sie reflektiert die Situation und führt das Verhalten der SuS auf den Zeitpunkt des Unterrichts (Freitagnachmittag), die Außentemperaturen sowie das behandelte Thema zurück UND geht in ihrer Unterrichtsplanung bzw. -durchführung auf diese Aspekte ein.

Dass der Reflexionsgrad von *Lehrkraft C* den der anderen Lehrkräfte übertrifft, ist unstrittig. Es handelt sich eindeutig um eine *problemorientierte Reflexion* im Sinne Jenerts. Wird sein Modell konsequent ausgelegt, kann auch der *Lehrperson B* keinerlei Reflexivität zugeordnet werden, da kein Einfluss auf ihr Handeln erkennbar ist. Die bei *Lehrkraft B* vorhandenen Ansätze reflexiven Handelns würden verkannt und in der Untersuchung nicht erfasst. Dies ist gerade im Hinblick auf die noch sehr unerfahrene Stichprobe und die Zielstellung der Analyse, die Struktur der Daten zu erfassen, nicht hinnehmbar. Daraus schlussfolgernd werden Jenerts Definitionen für die Untersuchung weniger streng ausgelegt und auch Textstellen kodiert, welche diesen nur in Ansätzen entsprechen. Detaillierte Informationen zu den einzelnen Reflexionsebenen sind den nachfolgenden Abbildungen 9 bis 11 zu entnehmen. Auch hier findet sich der vollständige Kodierleitfaden mit weiteren Ankerbeispielen etc. im Anhang (Kapitel 8.2).

| | Definition | Ankerbeispiele |
|--|--|--|
| <i>problem- und inhaltsorientierte Reflexion</i> | Ein Problem, Sachverhalt oder Inhalt wird direkt/indirekt näher betrachtet, Ursachen und Hintergründe werden beleuchtet sowie Konsequenzen auf das persönliche Handeln also ggf. Lösungsprozesse beschrieben oder Schlussfolgerung gezogen. Im Mittelpunkt steht WAS die Person aus einer Problemsituation im weitesten Sinne gelernt hat. | <p><i>In Physik sind die Klassen alle sehr laut, da der Lehrer den SuS auch ganz viele Freiheiten lässt. Das macht mir etwas sorgen, da es mir für meinen Unterricht zu laut wäre. Da ich aber auch ständig andere Klassen unterrichten werde, weiß ich noch nicht, ob und wie ich die Klassen zur Ruhe bringen soll.</i></p> <p><i>Ich habe eher das Problem, dass ich versuche mit allen SuS zu reden, bzw. sie zu Wort kommen zu lassen und deshalb zu hören bekomme, dass ich unglaublich langweilig wäre (SuS Seite) und Arbeitsphasen in die Länge ziehe (LP Seite), da frage ich mich also was besser ist...Aber ich sehe es auch so, wenn ich ein direktes LS-Gespräch führe, dann kann ich nur mit einem, maximal zwei SuS sprechen, es sei denn, man versucht eine Gruppendiskussion daraus zu machen.</i></p> |

Abbildung 9: Problem- und inhaltsorientierte Reflexion

| | Definition | Ankerbeispiele |
|---|--|---|
| lern- und verhaltensbezogene Reflexion | Die Person beschreibt direkt/indirekt WIE, WODURCH oder WOMIT sie gelernt hat oder lernen will und setzt sich kritisch mit einzelnen Elementen auseinander. Lernstrategien/Lernverhalten/Lernmethoden/Lerninstrumente werden erörtert. | <p><i>Ich habe mir endlich einen Terminplaner besorgt, wo ich meine Termine und Vorhaben notiere. Dadurch, merke ich, hab ich viel mehr Struktur und Organisation. Es hilft mir ungemein weiter, vor allem im Bezug zu meinen Schwierigkeiten, die ich im diesem Bereich habe. Ich schreibe mir bspw. auf, wo ich diese Woche hospitieren möchte, wo ich unterrichte und was ich dafür noch erledigen muss.</i></p> <p><i>Momentan fertige ich mir selbst noch die erste Tabelle für die Hospitation an, da ich in den ersten 2 Wochen ja noch nicht unterrichten möchte, um so viel wie möglich von den LehrerInnen zu lernen und bereits die einzelnen Klassen etwas kennenzulernen. Ich weiß noch nicht, welches System ich für die Hospitationen verwenden möchte, wodurch ich vorerst einfach alles, was mir so am ersten Tag auffällt, aufschreibe.</i></p> |

Abbildung 10: Lern- und verhaltensbezogene Reflexion

| | Definition | Ankerbeispiele |
|--|--|---|
| ziel- und identitätsbezogenen Reflexion | Die Person beschreibt direkt/indirekt ihre persönlichen (Teil-) Ziele für das Praktikum oder spätere Berufsleben im weitesten Sinne und begründet und/oder hinterfragt diese kritisch. | <p><i>Das nächste Ziel wird es jetzt sein, das neue Thema „Wandel der Arbeit“ möglichst interessant und informativ mit den SuS zu gestalten. Viele Berufe fallen durch die Automatisierung weg und es wird ein immer größeres Wissen für die „neuen Berufe“ benötigt. Diese „Trends“ möchte ich den Kindern zeigen, so dass sie sich vielleicht für einen zukunftssträchtigen Beruf entscheiden.</i></p> <p><i>Auch wenn es manchmal schwer ist, möchte ich mir vielleicht doch noch ein Ziel setzen... ich möchte, egal was passiert, immer völlig ruhig und "tiefenentspannt" bleiben, um dies auf die Schüler zu übertragen.</i></p> |

Abbildung 11: Ziel- und identitätsbezogene Reflexion

Fragestellung III:

Zur Untersuchung der Reflexionsbereiche des Materials wird Apelojgs Modell in modifizierter Form in Kategorien überführt. Dabei wird die Kategorie *Reflexion über die eigenen Zielsetzungen* aufgelöst bzw. in die anderen Kategorien transferiert. Dies bedeutet konkret, dass Kodierungen, welche Zielvorstellungen beinhalten, in die Kategorie eingeordnet werden, auf die sich das Ziel im weitesten Sinne bezieht. Das ist an dieser Stelle besonders sinnvoll, da durch die Kombination der

Modelle in der Untersuchung der vierten Fragestellung der Zielaspekt bereits durch Jenerts Modell berücksichtigt wird. Somit werden die Zielvorstellungen nicht nur erfasst, sondern noch genauer aufgeschlüsselt. Es wird also beispielsweise zwischen Zielen, in welchen der Unterricht im Fokus steht, und rein Ich-bezogenen Zielen unterschieden.

Da die Äußerungen der Studierenden im Material sehr häufig verschiedenste Aspekte thematisieren, ist eine klare Zuordnung in die Kategorien häufig schwierig. An dieser Stelle wird nur der Schwerpunkt auf den sich die jeweilige Reflexion bezieht berücksichtigt. Auch dies soll an einem simplen Beispiel verdeutlicht werden.

Studentin: „Ich soll meinen Werkstattkurs benoten, dabei habe ich so meine Probleme. Die Kriterien stehen schon fest und auch ab wieviel Punkten es welche Note gibt. [...] Mir fällt es aber schwer, die Punkte zu verteilen, da ich nicht zu streng, aber auch nicht zu nett sein will.“

Die Reflexion der *Studentin* befasst sich anfangs zwar klar mit einem unterrichtsbezogenem Thema, der reflexive Anteil bezieht sich schlussendlich aber auf sie selbst. Dieses Zitat wäre daher der Kategorie *Reflexion über sich selbst* zuzuordnen. Eine Übersicht der einzelnen Kategorien findet sich in den folgenden Abbildungen 12 bis 14 wieder. Der verwendete Kodierleitfaden mit weiteren Ankerbeispielen etc. ist dem Anhang zu entnehmen (Kapitel 8.3).

| | Definition | Ankerbeispiele |
|-----------------------------------|---|---|
| <i>Reflexion über sich selbst</i> | Das eigene Handeln, eigene Einstellungen, eigene Probleme und Gefühle werden hinterfragt. | <p><i>Außerdem fühle ich mich gerade etwas unter Druck, da sich die SuS scheinbar alle sehr darauf freuen, von mir unterrichtet zu werden. Ich hoffe, dass ich die Erwartungen erfüllen kann.</i></p> <p><i>Ja, so langsam habe ich mich eingewöhnt. Die Abläufe werden mir immer vertrauter, was es alles ein bisschen einfacher macht. Mein Unterricht, den ich bis jetzt gehalten habe, ist von Mal zu Mal besser geworden und ich konnte Dinge wie Arbeitsanweisungen geben (verständlich, so, dass es bei jedem ankommt) verbessern, wie es mir auch meine Mentorin bestätigt hat. Grundsätzlich habe ich das Gefühl, das ich von den SuS als Lehrkraft akzeptiert werde und auch so wahrgenommen werde.</i></p> |

Abbildung 12: Reflexion über sich selbst

| | Definition | Ankerbeispiele |
|--|---|--|
| Reflexion über das Schülerverhalten | Das Verhalten, die Einstellungen, die Probleme und die Gefühle der Schülerinnen und Schüler werden hinterfragt. | <p><i>Bei der 10. merkt man total, dass die Luft raus ist. Ich finde es auch absolut in Ordnung. Die haben bereits ihre Abschlussnoten und müssen jetzt quasi die Zeit nur noch absitzen.</i></p> <p><i>Das Problem was ich leider schon erkannt habe, ist der Chemieunterricht, den sie davor hatten. Ich habe eine 9te und 10te Klasse die bereits 2 bzw. 3 Jahre Chemie hatten und es gewohnt waren, neue Inhalte zu lernen, zu recherchieren und experimentell zu überprüfen, ohne darüber nachzudenken, was sie überhaupt machen. Jetzt kommt ein Student an und erwartet auf einmal, dass sie darüber nachdenken, was ich sage. Tjaa und das ist der Knackpunkt.</i></p> |

Abbildung 13: Reflexion über das Schülerverhalten

| | Definition | Ankerbeispiele |
|--|--|--|
| Reflexion über das Unterrichtsgeschehen als System verschiedener Faktoren | Methoden, Inhalte und das Unterrichtsgeschehen werden reflektiert. | <p><i>Ich mache mir noch Sorgen um die Binnendifferenzierung in meinen ersten Unterrichtsstunden. Ich probiere mir jetzt relativ zügig einen Eindruck von meinen SchülerInnen zu verschaffen, sodass ich meinen Unterrichtsstoff passend adaptieren und didaktisch reduziert umsetzen kann.</i></p> <p><i>Die Klassen sind Gruppenarbeiten auch gar nicht gewohnt bei mir. Ich habe das nun öfter in meiner Sequenzplanung eingebaut. Je nach Gruppenzusammensetzung müssen die sich immer einteilen in einen Gruppensprecher, Zeitwächter, Materialsammler, Regelwächter. Das klappt ganz gut, vielleicht auch ein Tipp für dich. Bei mir wissen sie dann wenigstens, jeder hat eine Aufgabe und Verantwortung für einen Bereich zu übernehmen.</i></p> |

Abbildung 14: Reflexion über das Unterrichtsgeschehen

Fragestellung IV:

Wie bereits erwähnt, werden die Teilergebnisse der Untersuchungen zu Jenerts und Apelojgs Reflexionsebenen bzw. -bereichen zur Beantwortung der vierten Fragestellung miteinander kombiniert. Dementsprechend ergeben sich neue, feinere Kategorien. Eine Übersicht zur Struktur des kombinierten Modells ist Abbildung 15 zu entnehmen. Hier ist erkennbar, dass jeder der drei Bereiche des modifizierten

Modells von Apelojg noch einmal in die Reflexionsebenen nach Jenert untergliedert wird. Aus der Grafik geht hervor, dass dies bis auf kleinere Formulierungsänderungen ohne weiteres möglich ist. Beispielsweise lässt sich die lern- und verhaltensbezogene Reflexion nach Jenert in die Bereiche *Wie habe ich gelernt?*, *Wie lernen Schülerinnen und Schüler?* und *Wie wird bzw. wurde im Unterricht gelernt?* aufteilen. Analog hierzu ist dies auch bei den beiden anderen Ebenen möglich. Beispielzitate für die Kombination beider Modelle finden sich in Abbildung 16.

Da bereits zu Beginn der Untersuchung ohnehin eine Identifizierung reflexiver Inhalte stattfindet und alle Zitate reflexiver Ansätze eindeutig nach beiden Modellen kodiert werden, kann an dieser Stelle auf einen Kodierleitfaden verzichtet werden. Die Ergebnisse der beiden Hauptkodierdurchläufe werden lediglich sortiert und ausgezählt.

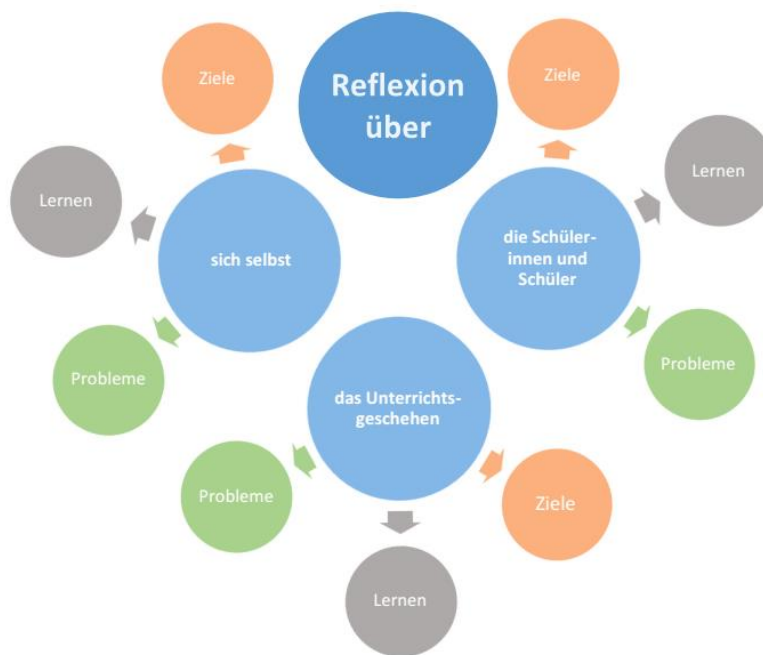


Abbildung 15: Kombination der Reflexionsmodelle

| Reflexionsbereich | Reflexions-ebene | Beispiel |
|-------------------------------------|------------------|--|
| Reflexion über sich selbst | Probleme | <i>Ich soll meinen Werkstattkurs benoten, dabei habe ich so meine Probleme. Die Kriterien stehen schon fest und auch ab wieviel Punkten es welche Note gibt. Für jedes Kriterium können die SuS max. 5 Punkte bekommen. Mir fällt es aber schwer, die Punkte zu verteilen, da ich nicht zu streng, aber auch nicht zu nett sein will.</i> |
| | Lernen | <i>Die Gedanken vom Anfang dieser Woche, dass da ja ganz schön viel Arbeit auf mich zukommen wird und die Begleitseminare recht zeitintensiv in Vor- und Nachbereitung zu sein scheinen, haben sich aufgelöst. Nachdem ich die zu erledigenden Aufgaben in jedem der Begleitseminare gestern auf einen Zettel geschrieben und somit für mich organisiert habe.</i> |
| | Ziele | <i>Zusammen mit den Seminaren und den Kommilitonen / Dozenten, möchte ich mich weiterentwickeln in meiner Lehrperson und meiner Arbeit als Lehrkraft. Besonders möchte ich mich in Bezug zum Fachwissen und zur Strukturiertheit und Organisation verbessern, da habe ich sicherlich noch Nachholbedarf. Ich denke, dass meine Stärken (Empathie, verständnisvoll, guter Zuhörer, Gerechtigkeitssinn ...) gefordert sind, mich ins Kollegium einzufinden und Beziehung zu den Schülern aufzubauen.</i> |
| | | |
| Reflexion über das Schülerverhalten | Probleme | <i>Es gab die üblichen Beleidigungen und Respektlosigkeiten unter den SuS und das übliche, ziemlich schlechte Benehmen. Hier muss man allerdings sagen, dass einige der Lernenden bereits wissen, dass sie die Schule verlassen müssen, wenn sie dieses Schuljahr nicht schaffen und sicher wissen, dass sie dieses Schuljahr nicht schaffen werden. Diese haben mit der Schule abgeschlossen und "müssen" nur noch anwesend sein. Dies ist natürlich eine recht ungünstige Situation.</i> |
| | Lernen | <i>Die Lehrerin wollte danach wissen, wie es denn für die Schüler war. Viele waren sehr aufgeregt, aber haben alle gesagt, wie toll es doch war und das sie viel gelernt haben. Ich denke auch, dass es noch mal was anderes ist, wenn eine fremde Person mit dir das Bewerbungsgespräch übt/spielt, als wenn es die Lehrerin macht.</i> |
| | Ziele | <i>Keine Zitate vorhanden</i> |

| | | |
|--|-----------------|--|
| | | |
| <i>Reflexion über das Un- terrichtsge- schehen als System ver- schiedener Faktoren</i> | Probleme | <i>Wenn Unruhe aufkam, so habe ich für mich reflektiert, dann lag es vor allem daran, dass ich zu lange an einem Bsp. gearbeitet habe. Ich muss mir also für längere Theorieeinheiten kleine Auflockerungen überlegen, um die SuS besser motivieren zu können.</i> |
| | Lernen | <i>Zum Glück hatte ich Freitag mein EWI-Seminar an der Uni zum Thema Leistungsbewertung. :D Das war super. Er meinte, dass man kleinere Leistungskontrollen nur so schwer wie unbedingt nötig machen sollte, da man ja eigentlich nur herausfinden möchte, ob die Schüler den Stoff verstanden haben. Ich habe also einfach einen Teil mit Wissensabfrage also AFB 1 gemacht und die letzte Aufgabe als AFB 2.</i> |
| | Ziele | <i>Das nächste Ziel wird es jetzt sein, das neue Thema „Wandel der Arbeit“ möglichst interessant und informativ mit den SuS zu gestalten. Viele Berufe fallen durch die Automatisierung weg und es wird ein immer größeres Wissen für die „neuen Berufe“ benötigt. Diese „Trends“ möchte ich den Kindern zeigen, sodass sie sich vielleicht für einen zukunfts-trächtigen Beruf entscheiden.</i> |

Abbildung 16: Beispielzitate für die neu entstandenen Kategorien

3.3.3 Grundsätzliche Vorgehensweise

Die Untersuchung begann damit, das Material aus den Gruppendokumenten in personenbezogene Dokumente zu sortieren und in ein einheitliches Layout zu bringen. Die einzelnen Dokumente wurden anschließend in das Datenanalyseprogramm *ATLAS.ti*⁷⁷ überführt, um damit effizient untersucht werden zu können. Zunächst wurde das Material mehrmals durchgelesen, um einen Überblick zu erhalten. Im

⁷⁷ ATLAS.ti dient der visuellen qualitativen Analyse großer Mengen von Text-, Grafik, Audio und Video-Daten. Das System bietet eine Vielzahl von Werkzeugen zur Durchführung von Aufgaben, die mit beliebigen systematischen Untersuchungen von "weichen" Daten zu tun haben, also von Material, das nicht durch formalisierte, statistische Verfahren sinnvoll analysiert werden kann. Das System ist nicht nur für Sozialwissenschaftler interessant; es bietet auch viele Möglichkeiten für sonstige text- oder multimedia-orientierte Anwendungsbereiche (Linguistik, Systemanalyse, Wissensakquisition). Es eignet sich für alle, "die mit weichen Daten präzise arbeiten müssen". (Quelle: <http://www.tu-berlin.de/?id=13410>).

Anschluss daran wurde mit der eigentlichen Untersuchung begonnen. Grundsätzlich wurde Mayrings Schema zur strukturierenden Inhaltsanalyse aus Kapitel 3.3.1 weitestgehend exakt befolgt und die einzelnen Fragestellungen chronologisch abgearbeitet. Das untersuchte Material wurde also in verschiedenen Durchgängen mit Hilfe der jeweiligen Kodierleitfäden kodiert. Das heißt, dass die den Kategorien zutreffenden Textstellen in *Atlas.ti* markiert und mit entsprechenden Vermerken versehen wurden. Die zugrundeliegenden Kriterien wurden in mehreren Teildurchgängen immer wieder angepasst und verfeinert. Ziel war es, eine möglichst hohe Trennschärfe derselben zu erreichen. Nach der Fertigstellung der endgültigen Kodierleitfäden wurde das komplette Material durchlaufen. Im Anschluss jedes vollständigen Kodierdurchgangs wurden die Zitate noch einmal rücküberprüft. Die gewonnenen Kodierungen wurden hierzu einer weiteren Person vorgelegt. Diese ordnete den Zitaten nochmals unabhängig Kategorien zu, um zu überprüfen, inwieweit eine Übereinstimmung zu den Ergebnissen der ersten Person vorzufinden war. Eine detaillierte Beschreibung findet sich in Kapitel 3.4 im Absatz zur Reproduzierbarkeit. Abschließend wurden die Ergebnisse grafisch dargestellt und ausgewertet.

3.4 Überprüfung der Gütekriterien

Zur Sicherung der Qualität der Untersuchung werden an dieser Stelle die inhaltsanalytischen Gütekriterien nach Krippendorff⁷⁸ herangezogen und deren einzelne Aspekte schrittweise auf die Vorgehensweise innerhalb der Untersuchung bezogen.

Semantische Gültigkeit:

Die semantische Gültigkeit bezieht sich im weitesten Sinne darauf, inwieweit die Definitionen der Kategorien der dahinterstehenden Theorie entsprechen. Da die Kategorien mehr oder weniger direkt der Theorie entnommen wurden, ist das Gütekriterium der semantischen Gültigkeit in einem hohen Maße erfüllt.

⁷⁸ Vgl. Mayring, P. (2010), S. 119.

Stichprobengültigkeit:

Da die Stichprobe die Ausführungen von 26 der 27 Studierenden der Seminare umfasst, ist die Stichprobengültigkeit in jedem Fall gegeben.

Korrelative Gültigkeit:

Die korrelative Gültigkeit beschreibt Zusammenhänge zu bereits erfolgten Untersuchungen und deren Ergebnissen. Da zur Untersuchung dieser Arbeit keine wirklich ähnlichen Untersuchungen vorliegen, kann dieses Kriterium nicht erfüllt werden. Es ist jedoch zu erwähnen, dass Tobias Jenert in seiner explorativen Interviewstudie feststellte, dass das didaktische Bewusstsein seiner Stichprobe „auf eine eher implizite Ebene beschränkt“⁷⁹ bleibt. Dies lässt sich aus den Ergebnissen dieser Untersuchung in Teilen ebenfalls herausinterpretieren. Da die Stichprobe und der Untersuchungsgegenstand der beiden erwähnten Untersuchungen jedoch nur geringe Gemeinsamkeiten aufweisen, kann dies höchstens ein Indiz für die korrelative Gültigkeit darstellen.

Vorhersagegültigkeit:

Die Vorhersagegültigkeit misst die Wahrscheinlichkeit des Zutreffens von Prognosen. Da die Untersuchung dieser Arbeit keine Prognosen aufstellt, ist dieses Kriterium nicht anwendbar.

Konstruktvalidität:

Mit der Konstruktgültigkeit wird überprüft, inwieweit der Untersuchungsprozess theoriegeleitet stattgefunden hat und das Konstrukt wirklich das misst, was es zu messen vorgibt. Sowohl die strukturierende Inhaltsanalyse mittels überprüfem Kodierleitfaden als Untersuchungsmethode, als auch die Kategorien derselben gehen direkt aus der Theorie hervor, was die Konstruktvalidität dieser Untersuchung gewährleistet.

⁷⁹ Jenert, T. (2008), S. 3.

Stabilität:

Die Stabilität als Kriterium der Zuverlässigkeit im Sinne einer *Intracoderreliabilität* wird in dieser Untersuchung durch die nach jedem Untersuchungsschritt stattgefundenen Rücküberprüfung der kodierten Zitate durch die Untersuchungsperson in ausreichendem Maße gewährleistet. Zwar würde die von Mayring vorgeschlagene „nochmalige Anwendung des Analyseinstruments auf das Material“⁸⁰ ein noch höheres Maß an Stabilität bewirken, die gewählte Methode ist im Rahmen dieser Untersuchung jedoch als hinreichend zu erachten.

Reproduzierbarkeit:

Dem Gütekriterium der Reproduzierbarkeit wurde in dieser Untersuchung aufgrund des hohen Anteils interpretatorischer Aspekte eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Es wurde eine zweite Person hinzugezogen, welche nach kurzer Instruktion lediglich mit Hilfe des jeweiligen Kodierleitfadens etwa 30 % des Materials für jeden der insgesamt drei Kodierdurchläufe den entsprechenden Kategorien zuordnete.

Nach der Identifizierung der reflexiven Anteile des Materials wurden die Ausführungen von insgesamt neun zufällig ausgewählten Studierenden der zweiten Person zunächst unkodiert vorgelegt. Nachdem die zweite Person ihre diesbezüglichen Kodierungen vorgenommen hatte, wurde die Übereinstimmung der Zitate mit der Erstkodierung überprüft. Hierbei konnten die der Abbildung 17 zu entnehmenden Ergebnisse erzielt werden.

Bei den darauffolgenden Untersuchungsschritten wurden der zweiten Person diejenigen Zitate vorgelegt, welche sich im ersten Untersuchungsschritt als reflexiv erwiesen. Die zweite Person ordnete diese Zitate dann wiederum den Kategorien zu. Auch hierzu sind detaillierte Informationen in Abbildung 17 zusammengefasst. Prinzipiell wurden die jeweiligen Übereinstimmungen nach dem Holsti-Koeffizienten⁸¹ berechnet:

$$\frac{(\text{Zahl der Kodierer}) \times (\text{Zahl der übereinstimmenden Urteile})}{\text{Zahl aller Kodierurteile}}$$

⁸⁰ Vgl. Mayring, P. (2010), S. 120.

⁸¹ Vgl. ebd. S.120.

Zwar fließen bei dieser Art der Berechnung keine „zufällig zu erwartende[n] Übereinstimmungen“⁸² wie bei einer Berechnung nach dem Krippendorff-Koeffizienten mit ein. Da die Untersuchung jedoch eher grobe Strukturen analysiert, kann der gewählte Koeffizient als hinreichend bezeichnet werden. Die den ersten beiden Zeilen der Tabelle in Abbildung 17 zu entnehmenden Werte bezüglich der Übereinstimmungen schließen auf ein sehr hohes Maß an Reproduzierbarkeit der Untersuchung. Bei der Kategorisierung nach Apelojg ist die Übereinstimmung mit 73 % zwar nicht optimal, aber im Hinblick auf die gewonnenen sehr eindeutigen Ergebnisse dennoch hinnehmbar.

| | Anzahl der Kodierungen bzw. Zuordnungen Person A | Anzahl der Kodierungen bzw. Zuordnungen Person B | Anzahl übereinstimmender Kodierungen bzw. Zuordnungen | Reliabilitätsmaß nach Holsti |
|---|--|--|---|------------------------------|
| <i>Identifizierung reflexiver Inhalte</i> | 142 | 156 | 125 | 0,84 |
| <i>Kategorisierung nach Jenert</i> | 117 | 117 | 102 | 0,87 |
| <i>Kategorisierung nach Apelojg</i> | 122 | 122 | 89 | 0,73 |

Abbildung 17: Reliabilitätsüberprüfung

Exaktheit:

Die auf der Stabilität und Reproduzierbarkeit fußende Exaktheit stellt „den Grad, zu dem die Analyse einem bestimmten funktionellen Standard entspricht“⁸³ dar. Da die Analyse dieser Arbeit sich sehr strikt an Mayrings Vorgaben zur strukturierenden Inhaltsanalyse hält, ist die Exaktheit als mindestens ausreichend zu erachten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Untersuchung zwar nicht jedes der einzelnen Gütekriterien perfekt erfüllt, insgesamt jedoch durchaus wissenschaftlichen Ansprüchen genügt. Gerade im Hinblick auf den Charakter der Untersuchung und die in Kapitel 4 präsentierten, zum Teil sehr eindeutigen Ergebnisse, fallen

⁸² Mayring, P. (2010), S.121.

⁸³ Ebd. S.121.

eventuelle Ungenauigkeiten durch mögliche Fehlinterpretationen bzw. Fehlkodierungen weniger ins Gewicht.

4. Ergebnisse

4.1 Darstellung & Interpretation

Im folgenden Kapitel sollen die Resultate der Untersuchung dargestellt und diskutiert werden. An dieser Stelle ist zu betonen, dass hierbei weitestgehend auf statistische Kennwerte verzichtet wird. Der Ursprung hierfür liegt in der enormen Streuung der Ergebnisse. Dennoch sind bei der Betrachtung der gesamten Stichprobe zum Teil sehr deutliche Tendenzen erkennbar, welche anhand verschiedener grafischer Darstellungen erläutert werden. Hierfür werden zunächst die Verteilungen innerhalb der Reflexionsebenen bzw. -bereiche separat betrachtet und abschließend in einem dritten Schritt kombiniert ausgewertet. Um die Datensätze möglichst einfach zuordnen zu können, wurden die Namen der Studierenden systematisch verändert. Alle Studierenden mit Vornamen gleichen Anfangsbuchstabens teilten ihre wöchentlichen Reflexionen innerhalb jeweils einer der in Kapitel 3.2 beschriebenen geschlossenen Gruppen. Der mit dem Anfangsbuchstaben abgekürzte Nachname steht für je eines der beiden Seminare der Stichprobe. Konkret bezieht sich *A.* auf das Seminar im Wintersemester 2015/2016, während *B.* stellvertretend für das Seminar im Sommersemester 2016 steht. Ferner sind die den jeweiligen Darstellungen zugrunde liegenden Daten den dazugehörigen Tabellen im Anhang zu entnehmen.

4.1.1 Ergebnisse Fragestellung I: Häufigkeiten reflexiver Ansätze

Das in Abbildung 18 dargestellte Säulendiagramm zeigt die Anzahl reflexiver Ansätze für die einzelnen Studierenden der Stichprobe. Es ist deutlich erkennbar, wie unterschiedlich bereits die bloße Anzahl reflexiver Ansätze ohne jegliche Kategorisierung innerhalb der Ausführungen der verschiedenen Studierenden ausfällt.

Während die Ausführungen von *Basti A.* und *Ferdinand A.* lediglich vier Textstellen aufweisen, welche als zumindest im Ansatz reflexiv erachtet werden können, beläuft sich die Anzahl ebensolcher Ansätze bei *Clausi A.* auf insgesamt 35. Die Spannweite der Anzahl der kodierten Textstellen ist also enorm. Während einige Ausführungen über einen sehr hohen Grad reflexiver Anteile verfügen, handelt es sich bei anderen weitestgehend um eine Aneinanderreihung von Situationsbeschreibungen. Sehr aufschlussreich wäre an dieser Stelle eine relative Darstellung, welche reflexive Inhalte reinen Situationsbeschreibungen gegenüberstellt. Dies war im Rahmen dieser Untersuchung jedoch aufgrund des Materials nicht mit hinreichender Genauigkeit möglich.

Weiterhin auffällig ist, dass die Häufigkeiten reflexiver Ansätze der Studierenden innerhalb der einzelnen Gruppen zum Teil sich stark ähnelnde Tendenzen aufweisen. Betrachtet man die farblich markierten Gruppen, zeigen besonders deutlich die in Abbildung 18 gelb, rot und orange gekennzeichneten Gruppen sowie in Teilen auch die grün markierte Gruppe dieses Merkmal auf. Auch beim Lesen der Ausführungen konnte dies festgestellt werden.

Die große Spannweite der Häufigkeiten reflexiver Ansätze kann auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden. Zum einen stand wie schon erwähnt die eigentliche Reflexion beim Anfertigen eher im Hintergrund. Der Austausch stand im Vordergrund und Reflexionen waren zwar erwünscht, wurden jedoch nicht explizit gefordert. Zum anderen erfordert eine geteilte Reflexion ein gewisses Maß an Offenheit und Bereitschaft, auch intime Gedanken preiszugeben. Gerade im Hinblick auf die erwähnten Gemeinsamkeiten innerhalb der Gruppen ist dies denkbar. Es ist davon auszugehen, dass ein offenes Miteinander die Reflexionsbereitschaft steigert. Bei eher zweckgebundenen Gruppen, in denen sich die Studierenden eventuell vorher fremd waren, ist dieser Aspekt weniger zu erwarten. Auch könnten Anpassungseffekte innerhalb der einzelnen Gruppen bei der Anfertigung der Reflexionen eine Rolle gespielt haben. Hier entstand ebenfalls der Eindruck, dass sich die Art und Weise der Reflexionen im Verlaufe des Praktikums partiell angleichen. Ferner bestanden in der Stichprobe die üblichen Unterschiede bei der Ausprägung des Engagements Studierender, was sich teilweise auch in der Länge der Ausführung widerspiegelte. Der denkbare Zusammenhang zwischen der Länge der Ausführungen und der enthaltenen reflexiven Ansätze konnte zumindest für diese sehr kleine Stichprobe jedoch nicht bestätigt werden.

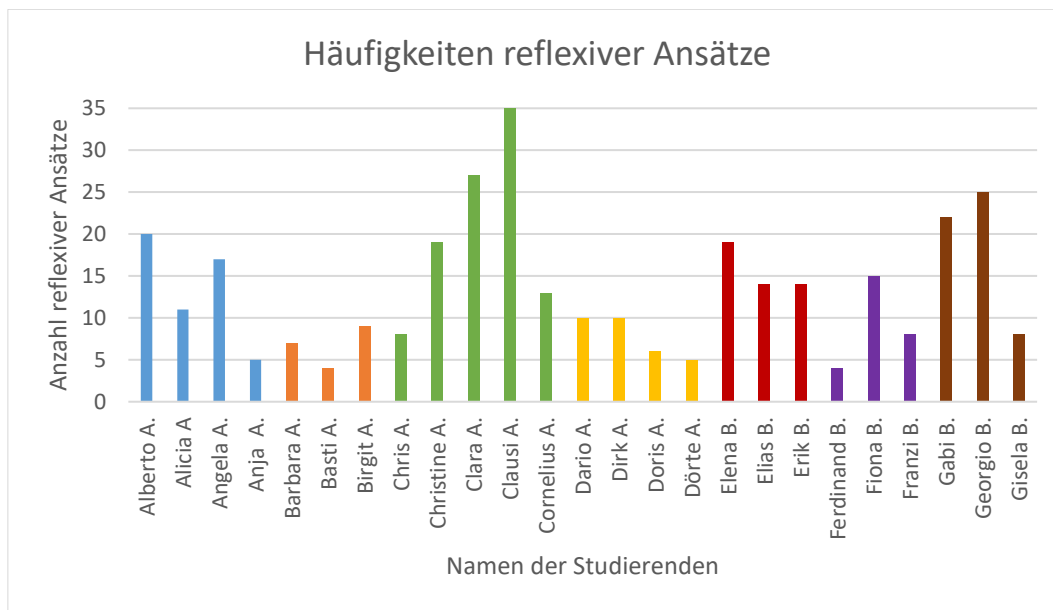


Abbildung 18: Häufigkeiten reflexiver Ansätze

4.1.2 Ergebnisse Fragestellung II: Anteile der Reflexionsebenen nach Jenert

Das in Abbildung 19 dargestellte gestapelte Balkendiagramm ordnet den einzelnen Studierenden die Anteile ihrer als reflexiv erachteten Textstellen den drei Ebenen des Modells der ganzheitlichen Reflexion nach Jenert zu. Hierbei sind die Anteile prozentual aufgeschlüsselt, der absolute Gesamtwert findet sich jeweils in Klammern hinter den einzelnen Namen. Es stechen mehrere Aspekte deutlich hervor. Zunächst ist der fast durchweg sehr hohe Anteil an *problemorientierten* Reflexionsansätzen bei fast allen Studierenden erkennbar. Hierbei sollte jedoch berücksichtigt werden, dass gerade bei Ausführungen mit einer insgesamt eher geringen Anzahl reflexiver Inhalte die Werte nicht sonderlich repräsentativ sind, was darauf zurückzuführen ist, dass hier schon wenige Kodierungen eine hohe Auswirkung auf die prozentuale Verteilung haben. Die Werte von beispielsweise *Anja A.*, *Doris A.*, *Dörte A.* und *Ferdinand B.* weisen eben erwähnte Merkmale zwar auf, können aber dadurch, dass sie einzig die problemorientierte Ebene bedienen, durchaus berücksichtigt werden. Neben diesen sind aber vor allem diejenigen Studierenden mit einer Gesamtanzahl von über 15 Reflexionsansätzen heranzuziehen. Die Ausführun-

gen dieses Teils der Stichprobe bedienen grundsätzlich alle drei Ebenen des Modells nach Jenert, jedoch sticht der *problemorientierte* Anteil mit zumeist etwa zwei Drittel der gesamten Reflexionen deutlich heraus. Die *ziel- und identitätsbezogene* Reflexionsebene stellt genau das gegenteilige Bild dar. Sie bildet bis auf wenige Ausnahmen durchweg die geringste Ausprägung ab und wird bei 14 der insgesamt 25 Personen der Stichprobe überhaupt nicht bedient. Werden Extremwerte außer Acht gelassen, bewegen sich die Werte für die *lern- und verhaltensbezogene* Reflexionsebene meist zwischen etwa 10 % und 25 %, wobei die erwähnten Ausreißer den eingangs beschriebenen Sachverhalt aufweisen – mit insgesamt weniger als zehn reflexiven Ansätzen können Ergebnisse schnell verzerrt werden.

Das Ergebnis scheint wenig überraschend und kann folgendermaßen erklärt werden: der hohe Anteil *problemorientierter* Reflexion ist schon allein der Situation der Studierenden wegen nachvollziehbar. In der Schule treffen sie meist zum ersten Mal für längere Zeit auf ihr späteres Berufsumfeld. Ihnen begegnen ständig unbekannte Situationen und Sachverhalte, welche viele Herausforderungen und damit einhergehende Probleme bedeuten. Verstärkt wird dies durch ihre mangelnde Erfahrung und Übung. Aber auch die charakteristische Situation außer Acht lassend, wäre ein derartiges Ergebnis zu erwarten gewesen. Problemlöseprozesse erfordern naturgemäß eine Reflexion, welche an dieser Stelle nicht zwingend aktiv eingeleitet werden muss. Dies steht im klaren Gegensatz zur *lern- und verhaltensbezogenen Reflexion*. Hier muss sich der Reflektierende unter anderem seine Lernprozesse aktiv bewusst machen. Gerade wenn ihm bzw. ihr der Zweck dieses Vorgangs nicht bekannt ist, wovon bei einem Großteil der Stichprobe auszugehen ist, findet eine solche Reflexion wahrscheinlich nur in Ausnahmefällen statt.

Die *ziel- und identitätsbezogene* Reflexion weist hingegen einen alltäglicheren Charakter auf. Dass sich dies nicht in den Ausführungen widerspiegelt, ist wahrscheinlich durch vorangegangene Reflexionen diesbezüglicher Inhalte innerhalb des Seminars zu erklären. Auch sind gerade bei dieser Reflexionsebene eingangs beschriebene Effekte denkbar. Ziele stellen häufig etwas sehr persönliches dar, unter anderem deswegen, weil sie innerste Wünsche enthalten können und vor allem bei Nichterreichung ein gewisses Maß an Angreifbarkeit bzw. Verletzbarkeit entsteht.⁸⁴

⁸⁴ Vgl. Jenert, T. (2008), S. 11.

Abschließend bleibt zu erwähnen, dass Jenerts Reflexionsebenen im vorliegenden Material nie ganzheitlich in seinem Sinne angesprochen werden, auch wenn dies einige Beispiele mit verhältnismäßig gleicher Verteilung der Reflexionsansätze im untenstehenden Diagramm vermuten lassen. Teilweise finden sich hier zwar durchaus tiefgehende Reflexionen innerhalb der verschiedenen Ebenen, jedoch stehen diese meist nicht in Bezug zueinander. Zumeist finden die Reflexionen isoliert auf einer Ebene statt, was bedingt durch den Mangel an Hintergrundwissen der Studierenden und die Entstehung des Materials auch ebenfalls nicht verwunderlich ist.

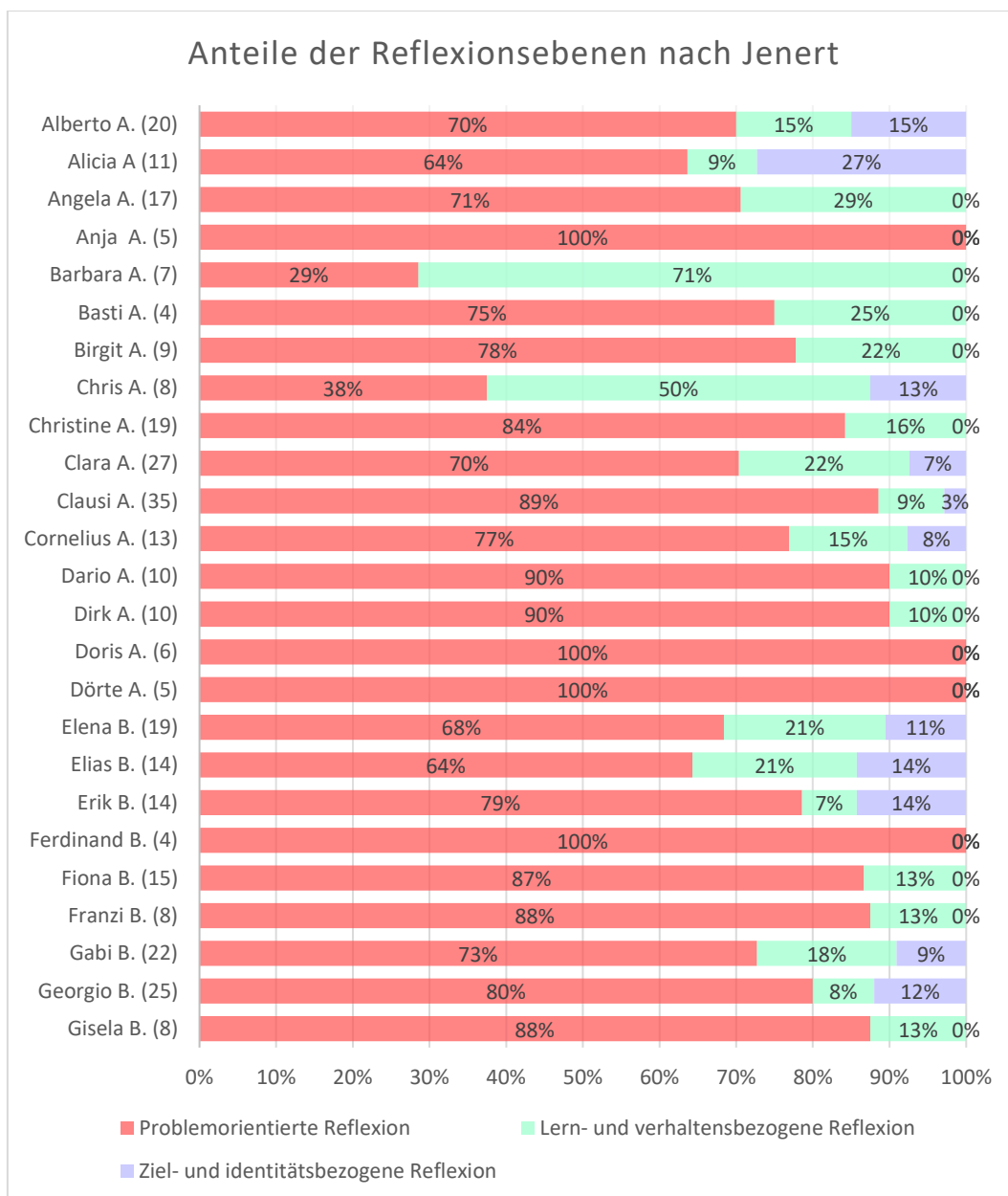


Abbildung 19: Anteile der Reflexionsebenen nach Jenert

4.1.3 Ergebnisse Fragestellung III: Anteile der Reflexionsbereiche nach Apelojg

In Abbildung 20 wird analog zum vorangegangenen Kapitel ein gestapeltes Säulendiagramm dargestellt. Aus diesem geht die Verteilung der reflexiven Ansätze der einzelnen Studierenden nach Reflexionsbereichen im Sinne Apelojgs hervor. Diese werden prozentual angegeben, der absolute Wert der gesamten Reflexionen findet sich abermals in Klammern hinter den jeweiligen Namen.

Zunächst ist zu erkennen, dass die Verteilung der Anteile sehr inhomogen ist. Zwar geht deutlich hervor, dass die Studierenden offenbar in hohem Maße *sich selbst* und auch *das Unterrichtsgeschehen* reflektieren, detailliertere Aussagen jedoch kaum getroffen werden, da die Verteilung selbst bei Studierenden mit hohen reflexiven Anteilen individuell sehr unterschiedlich ist. Extrem auffällig ist der durchweg geringe Anteil an *Reflexionen über das Schülerverhalten*. Dieser bildet, mit einer Ausnahme, bei allen Personen der Stichprobe durchweg den am geringsten ausgeprägten Bereich aus. Während dieser bei insgesamt zehn Personen überhaupt keine Berücksichtigung erfährt, liegt der dazugehörige Wert bei der übrigen Gruppe zwischen 4 % und knapp 30 %.

Die Verteilung der Anteile lässt sich in weiten Teilen wieder auf die charakteristische Situation des Praxissemesters zurückführen. Die Studierenden kommen hier meist zum ersten Mal intensiv mit der Berufsrealität der Lehrerinnen und Lehrer in Berührung und müssen für sich herausfinden, ob sie die richtige Wahl für sich getroffen haben, was gerade durch das verhältnismäßig enge Berufsfeld lehramtsbezogener Studiengänge eine nicht unerhebliche Drucksituation bewirkt. Im Zusammenspiel mit dem Mangel an Erfahrung führt dies dazu, dass vor allem diejenigen Bereiche reflektiert werden, welche die Studierenden in diesem Moment direkt tangieren. Hier stehen unter anderem das eigene Handeln als Teil der *Reflexion über sich selbst* und dessen Auswirkungen im Unterricht als Teil der *Reflexion über das Unterrichtsgeschehen* im Vordergrund. Das Verhalten der Schülerinnen und Schüler wird zwar an vielen Stellen beschrieben, jedoch sehr selten und wenn dann eher im Hinblick auf dessen Auswirkungen auf den Unterricht als auf die entsprechenden Ursprünge hinterfragt. An dieser Stelle können die in Kapitel 2.3 beschriebenen professions- sowie handlungstheoretischen Modelle herangezogen werden. Aus

Sicht der professionstheoretischen Theorie nehmen die Studierenden ihre Umgebung im Stadium des *Novizen* bzw. *fortgeschrittenen Anfängers* zunächst noch sehr unreflektiert wahr. Ihnen ist die Notwendigkeit des Wissens über die Schülerinnen und Schüler also noch nicht hinreichend klar, was wiederum auch aus handlungstheoretischer Perspektive nachvollziehbar erscheint. Hier kopiert der Novize ihm vorgelebte Handlungsmuster, ohne diese zu reflektieren. An dieser Stelle könnte einerseits den Lehrkräften der Praktikumsschulen ebenfalls ein Mangel an Reflexion über das Verhalten der Schülerinnen und Schüler unterstellt werden, andererseits ist Reflexion kein sichtbarer und damit auch kein leicht kopierbarer Prozess.

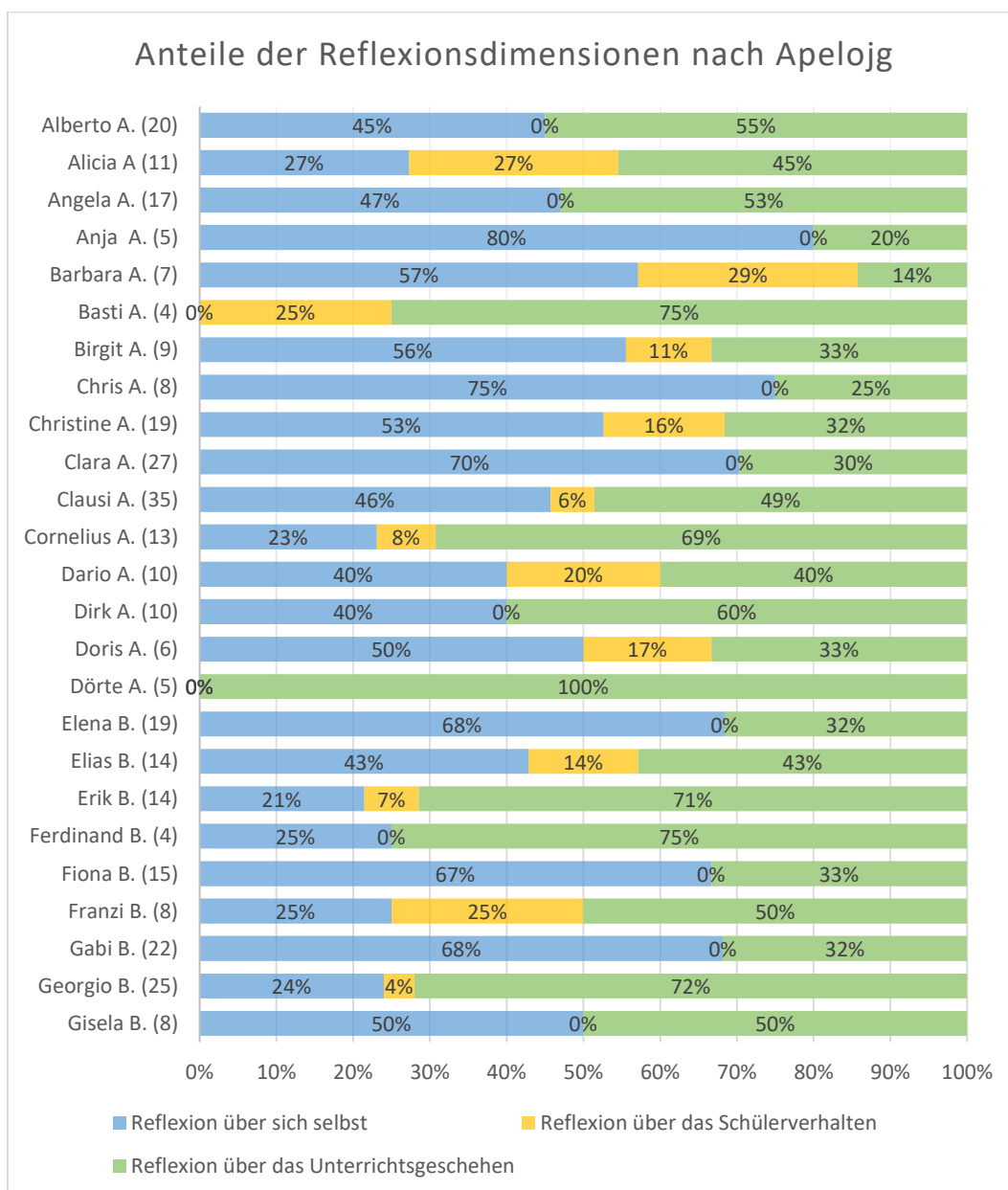


Abbildung 20: Anteile der Reflexionsbereiche nach Apelojg

4.1.4 Ergebnisse Fragestellung IV: Verknüpfung der Reflexionsmodelle

In den im Folgenden dargestellten drei gestapelten Säulendiagrammen sind die Ergebnisse zu erkennen, welche sich durch die Überlagerung der Modelle von Jenert und Apelojg ergeben haben. Da die möglichen Ursachen charakteristischer Verteilungen bereits in den vorangegangenen Kapiteln erörtert wurden und sich eine kritische Betrachtung im anschließenden Kapitel 4.2.1 wiederfindet, soll an dieser Stelle vordergründig eine Beschreibung der aus der Kombination der Modelle hervorgehenden wesentlichen Auffälligkeiten stattfinden.

Wird der Bereich *Reflexion über sich selbst* in Abbildung 21 näher betrachtet, so spiegeln sich Jenerts Reflexionsebenen hier noch am deutlichsten wider. Die Anteile der bedienten Ebenen unterscheiden sich individuell zwar stark, dennoch werden von etwa einem Drittel der Studierenden alle Reflexionsebenen angesprochen. Dies ist insbesondere verglichen mit der detaillierten Betrachtung der beiden anderen Bereiche bemerkenswert. Die *Reflexion über sich selbst* kann also noch am ehesten als ausdifferenziert bezeichnet werden.

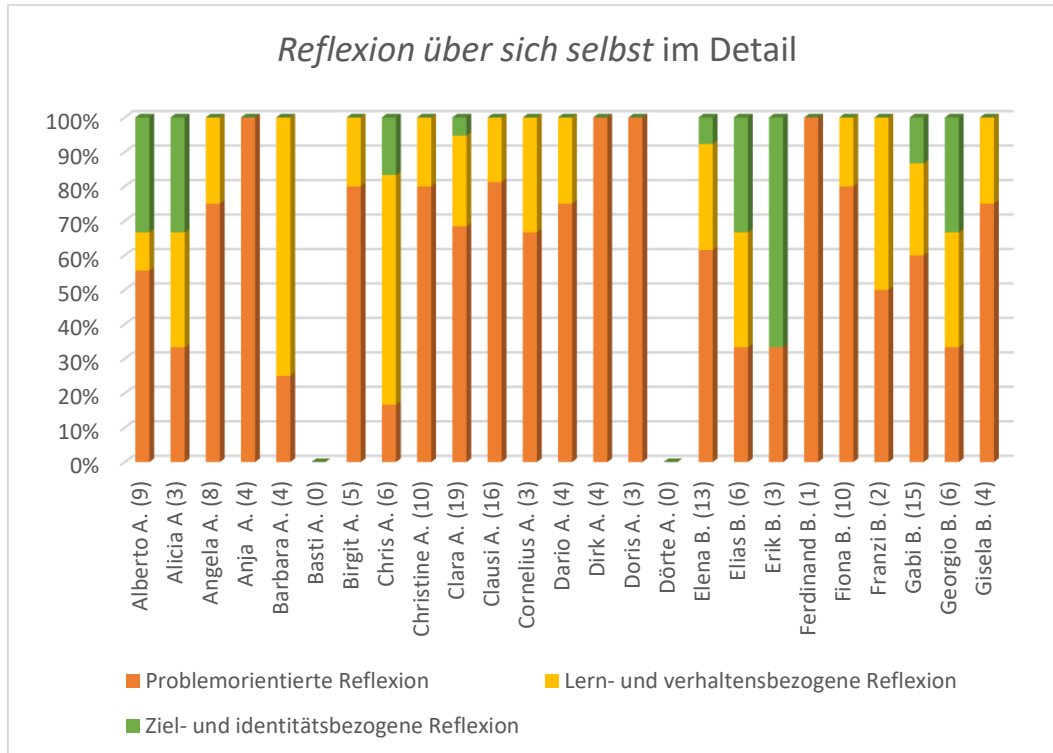


Abbildung 21: Reflexion über sich selbst im Detail

Bis auf wenige Ausnahmen wird das in Abbildung 22 dargestellte Säulendiagramm zur *Reflexion über das Unterrichtsgeschehen* deutlich von *problemorientierten Reflexionen* dominiert. Bei der Reflexion des eigenen Unterrichts stehen Probleme absolut im Vordergrund. Gleichzeitig kann festgestellt werden, dass dies bei *lern- und verhaltensbezogenen Reflexionen* sowie *ziel- und identitätsbezogenen Reflexionen* offenbar sehr selten der Fall ist.

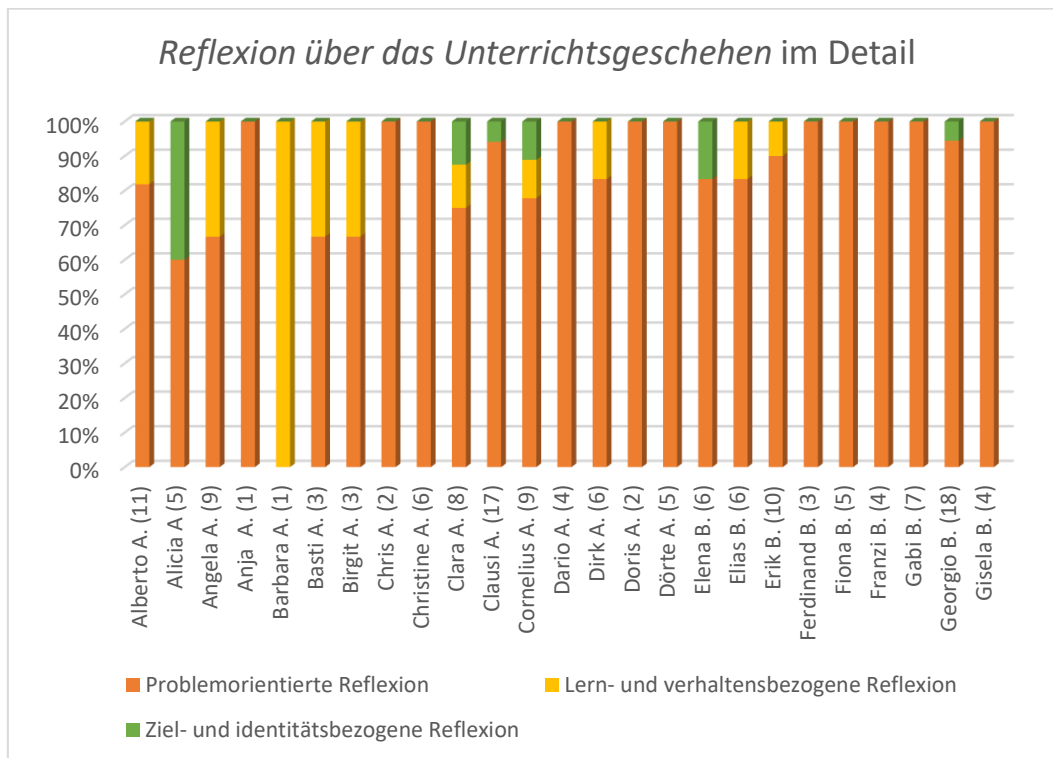


Abbildung 22: Reflexion über das Unterrichtsgeschehen im Detail

Aus dem hier zuletzt aufgeführten Säulendiagramm in Abbildung 23 kann geschlossen werden, dass, wenn überhaupt, eine Reflexion über das Schülerverhalten stattfindet, diese meist nur auf problemorientierte Ebene beschränkt ist. Reflexivität mit dem Schwerpunkt der Zielvorstellungen oder Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern finden im Material so gut wie nicht statt.

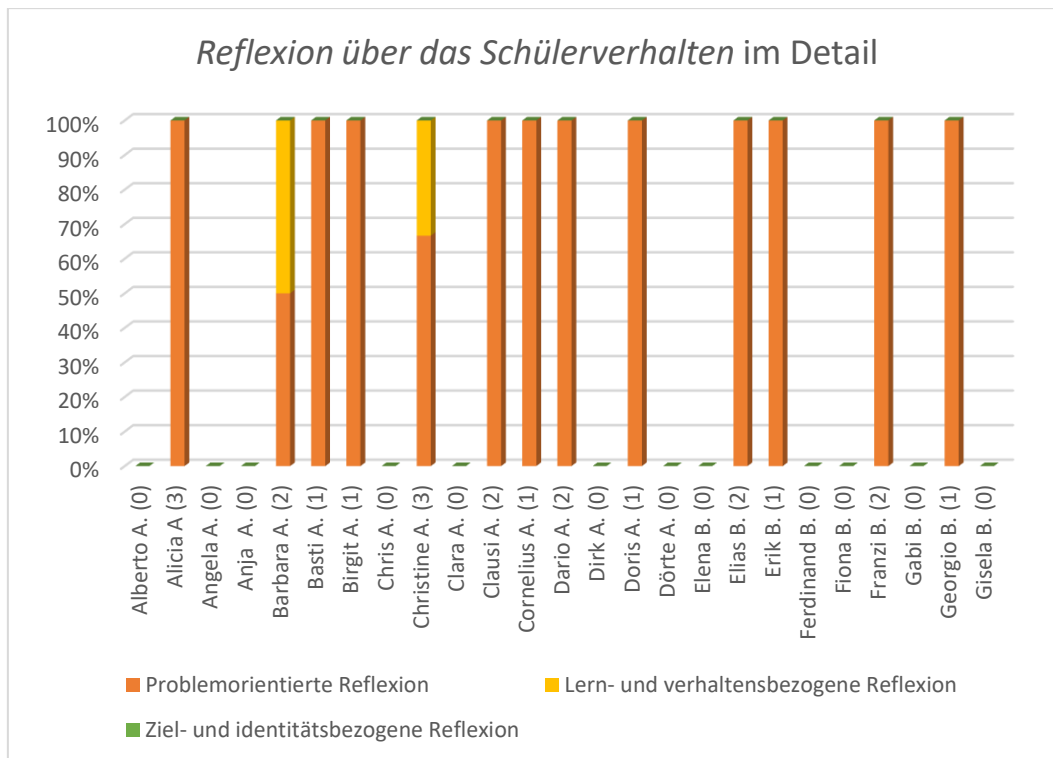


Abbildung 23: Reflexion über das Schülerverhalten im Detail

4.2 Praktische Bedeutung

Während die Ergebnisse im vorangegangenen Kapitel lediglich dargestellt und ein Bezug zu möglichen Ursachen beleuchtet wurden, soll nun die Bedeutung ebendieser für eine zukünftige Ausgestaltung des Seminars geklärt werden. Hierbei werden die Kernresultate zunächst kritisch betrachtet um anschließend eine Möglichkeit zu beschreiben, die an diese anknüpft.

4.2.1 Kritische Betrachtung der Kerncharakteristika

Auch wenn die Beiträge der Studierenden eher zum Austausch als zur Reflexion genutzt wurden, deuten verschiedene Aspekte der oben dargestellten Ergebnisse darauf hin, dass bei den Studierenden der Stichprobe nicht das wünschenswerte Bewusstsein für den Sinn einer Reflexion vorhanden ist. Hier kann in zwei Muster unterschieden werden. Den Studierenden mit einem grundsätzlich sehr niedrigen

Reflexionsanteil in ihren jeweiligen Ausführungen kann unterstellt werden, dass ihnen der gewinnbringende Aspekt einer Reflexion nicht geläufig ist. Ihnen fehlt schlicht der Sinn hinter einer Reflexion, was sich wiederum negativ auf die Motivation eine anzufertigen auswirkt. Bei der Bewusstmachung muss hier die Frage *Warum soll ich überhaupt eine Reflexion schreiben?* im Mittelpunkt stehen. Das andere Muster beinhaltet Studierende, welche offenbar den Sinn hinter einer Reflexion zumindest implizit für sich erkannt haben. Dies spiegelt sich in der relativ hohen Dichte reflexiver Inhalte in den betreffenden Ausführungen wider. Jedoch fehlt ihnen der nötige theoretische Hintergrund zur Thematik. Die Reflexionen werden selten in einen größeren Kontext gesetzt und beispielsweise mit eigenen Zielen verknüpft. Auch die positiven Effekte der Reflexion des Lernprozesses an sich scheinen nicht geläufig. Die zentrale Frage für dieses Muster könnte *Wie fertige ich überhaupt eine Reflexion an?* lauten.

Die zweite aus den Ergebnissen hervorgehende Haupterkennnis knüpft prinzipiell an das Reflexionsbewusstsein an, soll aufgrund der hohen Bedeutung jedoch separat betrachtet werden. Aus Kapitel 4.1.3 Ergebnisse Fragestellung III: Anteile der Reflexionsbereiche nach Apelojg geht hervor, dass die Studierenden der Stichprobe die Reflexion des Schülerverhaltens extrem vernachlässigen. Natürlich stellt die Situation des Praktikums hohe Anforderungen an die angehenden Lehrkräfte. Sie haben also sprichwörtlich *genug mit sich selbst zu tun*. Trotzdem ist es wichtig, sich des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler bewusst zu sein, schließlich sind sie nicht nur Teil, sondern die Zielgruppe des Unterrichts. Unterricht kann nur dann funktionieren, wenn man weiß, was die Schülerinnen und Schüler bewegt, wie sie lernen und nicht zuletzt, warum sie lernen.

4.2.2 Möglicher Umgang mit den Erkenntnissen

Aus den gewonnenen Erkenntnissen können Rückschlüsse gezogen werden, inwiefern die eigentlich austausch- und mitteilungsbasierten Beiträge künftiger Praxissemesterstudentinnen und -studenten mit Blick auf einen sinnvollen Reflexionsprozess gestaltet werden könnten. Hierbei kann direkt an die Argumentation des vo-

rangegangenen Kapitels angeknüpft werden. Es muss also zunächst ein Bewusstsein für den Sinn von Reflexivität sowie theoretisches Hintergrundwissen hergestellt werden. Hier sind zahlreiche Herangehensweisen denkbar.

Die naheliegende Variante ein Reflexionsschema innerhalb der Gruppendokumente vorzugeben, um sicherzustellen, dass alle Bereiche und Ebenen bedient werden, erscheint zunächst sehr ökonomisch. Sie verfehlt jedoch den eigentlichen Sinn der geforderten Sensibilisierung. Ziel sollte es sein, dass sich Studierende vertieft mit dem Thema Reflexivität auseinandersetzen. Neben der Variante deduktiv vorzugehen und Theorien direkt zu lesen und zu diskutieren, besteht die Möglichkeit eines an die Lebenswelt der Kohorten anknüpfenden induktiven Weges. Vorstellbar wäre hier die Gegenüberstellung verschiedener realer Beispielreflexionen vorangegangener Semester. Diese sollten sowohl reine Berichterstattungen als auch Beiträge mit einem hohen Grad an Reflexivität beinhalten. So können die Studierenden einerseits einen Einblick in typische Situationen des Praxissemesters erlangen, andererseits kann hier der Mehrwert einer Reflexion sowohl für die Leser als auch die Verfasser diskutiert werden. Anschließend können dann die notwendigen Ebenen und Bereiche eines sinnvollen Reflexionsprozesses herausgearbeitet werden. Als theoretische Untermauerung könnte hierfür vergleichend beispielsweise Jenerts Modell der ganzheitlichen Reflexion herangezogen werden.

Pauschal eine geeignete Methode dafür zu finden, die Studierenden darauf aufmerksam zu machen, dass die *Reflexion über das Schülerverhalten* häufig vernachlässigt wird, aber dennoch von enormer Wichtigkeit ist, gestaltet sich schwierig. Denkbar wären Ansätze wie beispielsweise die Anfertigung von Reflexionen aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Auch hier sollten möglichst alle Reflexionsbereiche und -ebenen angesprochen werden. Ein Rollenwechsel erzwingt die Reflexion der jeweils anderen Rolle. Auch wenn es sich hierbei um eine fiktive Reflexion handelt und die Studierenden hinterher wahrscheinlich nicht mehr über ihre Schülerinnen und Schüler wissen, so könnte doch eine gewisse Sensibilisierung für das Thema erreicht werden.

5. Fazit

Der theoretische Teil der Arbeit hat gezeigt, dass Reflexion als Kompetenz aus der modernen Bildungslandschaft nicht mehr wegzudenken ist. Dies spiegelt sich darin wider, dass sie zum einen in den normativen Vorgaben für Lehrerbildung verankert ist. Zum anderen wird ihre Relevanz dadurch deutlich, dass sie fester Bestandteil soziologischer Diskussionen ist. Hier gibt es zahlreiche Ansätze, sich dem komplexen Begriff zu nähern. Auf diesen Ansätzen fußend geht eine Vielzahl pädagogischer Interpretationen hervor, welche sich sowohl auf die Breite als auch auf die Tiefe aus ebendieser Perspektive beziehen.

Im empirischen Teil konnten die Fragestellungen zufriedenstellend beantwortet werden. Die Untersuchung mündete in klaren Erkenntnissen, wenn auch die einzelnen Resultate der Stichprobe sehr unterschiedlicher Natur waren. Es konnte festgestellt werden, dass die Austauschplattform sehr verschieden wahrgenommen wurde. Grundsätzlich hatten die Äußerungen der meisten Studierenden den Charakter eines Erlebnisberichts, wobei etwa die Hälfte ihre Schilderungen durch eine hohe Anzahl reflexiver Anteile ergänzte. Trotzdem wäre es auch hier förderlich im Sinne der individuellen Lernprozesse das Bewusstsein für Reflexivität zu stärken. Ein überraschendes Ergebnis lieferte die Sortierung der einzelnen Reflexionsanteile nach Apelojgs Reflexionsbereichen. Es zeigte sich, dass der Anteil an Reflexion des Schülerverhaltens bei allen Studierenden überdurchschnittlich niedrig ausfiel. Betrachtet man die Situation aus einer außenstehenden Perspektive, so kann das Ergebnis durchaus als erschreckend gewertet werden. Das System Schule sollte in erster Linie dazu dienen, den Schülerinnen und Schülern das Lernen zu ermöglichen. Um diese Aufgabe hinreichend erfüllen zu können, muss nicht bekannt sein, *was* die besagten Schülerinnen und Schüler eigentlich sind, vielmehr sollte im Vordergrund stehen, *wer* die Schülerinnen und Schüler sind. Zwar tauchen ebendiese in den Ausführungen relativ häufig auf, stehen jedoch in den seltensten Fällen im Mittelpunkt der Reflexion. Zugespitzt ausgedrückt stellen Schülerinnen und Schüler für viele Studierende lediglich den Grund dar, warum ihr Unterricht funktioniert oder nicht funktioniert. Dass Unterricht kein Selbstzweck ist, sondern *für* die Schülerinnen und Schüler da ist, geht aus den wenigsten Beiträgen hervor. Der oben formulierte Sinn des Systems Schule scheint mit Blick auf die Ergebnisse in den Hintergrund geraten zu sein.

An dieser Stelle wäre es spannend zu erforschen, inwiefern handlungs- bzw. professionstheoretische Ansätze tatsächlich der Realität entsprechen. Demnach müssten erfahrene Lehrerinnen und Lehrer den betreffenden Reflexionsbereich eher bedienen, als die hier untersuchten Novizen. Wäre dies nicht der Fall, so könnte durchaus von einem gravierenden Fehler im System gesprochen werden.

6. Literaturverzeichnis

6.1 Internetquellen

- <http://www.duden.de/rechtschreibung/Reflexion>
(letzter Zugriff: 01.06.2016).
- <http://www.duden.de/rechtschreibung/reflektieren>
(letzter Zugriff: 01.06.2016).
- <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrer-bildung.html>
(letzter Zugriff: 4.07.2016).
- <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/grundlagen-1695.html>
(letzter Zugriff: 6.07.2016).
- <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projekte.php?V=list#dtl>
(letzter Zugriff: 6.07.2016).
- <http://www.uni-potsdam.de/zelb/qualitaetsoffensive/projekt.html>
(letzter Zugriff 18.07.2016).
- <http://www.uni-potsdam.de/zelb/qualitaetsoffensive/projekt/sp-2-schulpraktische-studien.html>
(letzter Zugriff 18.07.2016).
- <http://www.tu-berlin.de/?id=13410>
(letzter Zugriff 29.08.2016).

6.2 Literatur

- Aristoteles; Fink, G.; Holzberg, N.; Nickel, R (Hg.); Zimmermann, B. (2007): Die Nikomachische Ethik. Griechisch-deutsch. Düsseldorf: Artemis & Winkler (Sammlung Tusculum).
- Berliner, D.C. (2004): Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. In: Bulletin of Science, Technology & Society. Jahrgang 24, Ausgabe 3. S. 200–212. DOI: 10.1177/0270467604265535.
- Blömeke, S. (Hg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Böhm, W.; Frost U.; Koch, L.; Ladenthin, V. (Hg.); Mertens G. (Hg.) (2008): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd 1. Grundlagen allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh.

- Brunner, I.; Häcker, T.; Winter, F. (Hg.) (2011): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 4. Auflage. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Dick, A. (1995): Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung. Freiburg (Schweiz): Pädag. Institut (Berichte zur Erziehungswissenschaft, Nr. 108).
- Feindt, A. (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Univ., Diss.-Oldenburg, 2006. Opladen: Budrich.
- Fink, G., Holzberg, N., Nickel, R., & Zimmermann, B. (2007): Aristoteles, die Nikomachische Ethik: Griechisch – Deutsch. Düsseldorf: Artemis & Winkler.
- Hänsing, A.: Portfolio-Arbeit in den Schulpraktischen Studien. Ein Praxisbeispiel. In: Liebsch, K. (Hg.) (2010): Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis schulpraktischer Studien. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 141–180.
- Helsper, W.; Böhme, J. (2008): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Herzog, W. (2007): Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen. 1. Aufl. Bern: Haupt (Prisma, 5).
- Humboldt, W. von (1907): Über Denken und Sprechen. In: Wilhelm v. Humboldts Gesammelte Schriften. Bd. 7/2. Behr: Berlin.
- Ingendahl, W. (1999): Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. Tübingen: Niemeyer.
- Ispaylar, A.: Selbstreflexion. In: Frey, Dieter (Hg.) (2016): Psychologie der Werte. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. S.177-186.
- Janik, T.: Zur reflexiven LehrerInnenbildung. In: Seebauer, R. (Hg.) (2003): Erste Schritte in die Unterrichtspraxis: Texte, Materialien. Berichte/First Steps into Teaching Practice: Study Material, Reports. Brno : Paido,
- König, J.; Hofmann, B. (2013): Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können? 2. Aufl. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS-Beiträge, 11).
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz (Studium Paedagogik).

- Müller, Stefan (Hg.) (2011): Reflexion als Schlüsselkategorie? Praxis und Theorie im Lehramtsstudium. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Reich, K.: Handlungsbezug und Diversität in Pragmatismus und Konstruktivismus. In: Böhm, W.; Frost U.; Koch, L.; Ladenthin, V.; Mertens G. (Hg.) (2008): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Grundlagen allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh.
- Rohr, D.; Hummelsheim, A.; Kricke, M.; Amrhein, B. (Hg.) (2013): Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln. Münster: Waxmann.
- Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Walm, M.; Häcker, T. (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in inklusiven Zeiten. In: *Erziehungswissenschaft : Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* 26 (51), S. 81–89.
- Wyss, C. (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Empirische Erziehungswissenschaft, Band 44).

6.3 PDF-Dateien

- Apelojg, B. (2015): Prozessorientierte Didaktik. Persönliche Gedanken zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen. Für den Cowboy, der auf einem guten Weg ist! Potsdam: Universität Potsdam.
- Hilzensauer, W. (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: bildungsforschung. Jahrgang 5, Ausgabe 2. URL: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/77/80> (letzter Zugriff: 15.06.2016).
- Jenert, T. (2008): Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. In: bildungsforschung, Jahrgang 5, Ausgabe 2. URL: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/76/79> (letzter Zugriff: 15.06.2016).
- KMK (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (letzter Zugriff: 01.06.2016).

- KMK (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (letzter Zugriff: 01.06.2016).
- Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2013): Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes. URL: https://www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff: 01.06.2016).
- Universität Potsdam (2012): Ordnung für das Schulpraktikum (Praxissemester) im lehramtsbezogenen Masterstudium an der Universität Potsdam. URL: <https://www.uni-potsdam.de/ambek/ambek2012/6/Seite1.pdf> (letzter Zugriff: 01.06.2016).

7. Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|----|
| ABBILDUNG 1: PROFESSIONSMODELL NACH DREYFUS & DREYFUS | 12 |
| ABBILDUNG 2: HANDLUNGSTHEORETISCHER ANSATZ NACH DEWEY..... | 15 |
| ABBILDUNG 3: PROFESSIONSTHEREOTISCHER ANSATZ NACH SCHÖN..... | 17 |
| ABBILDUNG 4: REFLEXIONSEBENEN NACH HILZENSAUER..... | 20 |
| ABBILDUNG 5: REFLEXIONSEBENEN NACH JENERT..... | 22 |
| ABBILDUNG 6: REFLEXIONSBEREICHE NACH APELOJG | 24 |
| ABBILDUNG 7: ABLAUFMODELL STRUKTURIERENDER INHALTSANALYSE | 30 |
| ABBILDUNG 8: IDENTIFIZIERUNG REFLEXIVER INHALTE..... | 32 |
| ABBILDUNG 9: PROBLEM- UND INHALTSORIENTIERTE REFLEXION..... | 33 |
| ABBILDUNG 10: LERN- UND VERHALTENSBEZOGENE REFLEXION | 34 |
| ABBILDUNG 11: ZIEL- UND IDENTITÄTSBEZOGENE REFLEXION | 34 |
| ABBILDUNG 12: REFLEXION ÜBER SICH SELBST..... | 35 |
| ABBILDUNG 13: REFLEXION ÜBER DAS SCHÜLERVERHALTEN | 36 |
| ABBILDUNG 14: REFLEXION ÜBER DAS UNTERRICHTSGESCHEHEN..... | 36 |
| ABBILDUNG 15: KOMBINATION DER REFLEXIONSMODELLE | 37 |
| ABBILDUNG 16: BEISPIELZITATE FÜR DIE NEU ENTSTANDENEN KATEGORIEN | 39 |
| ABBILDUNG 17: RELIABILITÄTSÜBERPRÜFUNG | 43 |
| ABBILDUNG 18: HÄUFIGKEITEN REFLEXIVER ANSÄTZE..... | 46 |
| ABBILDUNG 19: ANTEILE DER REFLEXIONSEBENEN NACH JENERT..... | 48 |
| ABBILDUNG 20: ANTEILE DER REFLEXIONSBEREICHE NACH APELOJG | 50 |
| ABBILDUNG 21: REFLEXION ÜBER SICH SELBST IM DETAIL | 51 |
| ABBILDUNG 22: REFLEXION ÜBER DAS UNTERRICHTSGESCHEHEN IM DETAIL | 52 |
| ABBILDUNG 23: REFLEXION ÜBER DAS SCHÜLERVERHALTEN IM DETAIL..... | 53 |

8. Anhang

8.1 Kodierleitfaden: Identifizierung reflexiver Inhalte

| | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregeln |
|--|--|---|--|
| Kognitive Auseinandersetzung erkennbar | <p>Eine kognitive Auseinandersetzung mit einer Thematik, Situation, Person oder einem Gefühl ist dann erkennbar, wenn sich diese direkt aus den Äußerungen schließen oder interpretieren lässt. Hierbei sollte mindestens eines der folgenden Merkmale zutreffen:</p> <p>a) Ein Sachverhalt ist ausdifferenziert und detailliert beschrieben und Ursachen sowie Hintergründe und evtl. auch Folgen beleuchtet.</p> <p>b) Ein in der Gegenwart oder Zukunft stattfindender Lösungsansatz/-prozess wird erläutert.</p> <p>c) Ein in der Vergangenheit stattgefundener Lösungsansatz/-prozess wird erläutert UND/ODER anschließend begründet und/oder vernetzt und/oder bewertet.</p> <p>d) Es wird eine begründete Schlussfolgerung bzw. ein Rückschluss auf oder für das eigene Handeln beschrieben.</p> <p>e) Ein Sachverhalt wird begründet bewertet.</p> <p>f) Sachverhalte werden vernetzt UND/ODER verglichen.</p> | <p>a) <i>Reine Beschreibung: Die Vorbereitung war auch nicht so einfach gewesen. Was es an Zeit kostet 4 Rezepte herauszusuchen, die im Budget bleiben, die ungefähr die gleiche Zubereitungszeit haben, nicht zu schwer sind und dann auch noch als vollwertig gesund gelten. Da geht einiges an Zeit drauf.</i></p> <p>b) <i>Hier habe ich mir vorgenommen, immer Schritt für Schritt die gleiche Aufgabe in allen Kontrollen zu korrigieren. Ich glaube, dass man so den Überblick besser behält.</i></p> <p>c) <i>Ich habe den SuS als Anregung ein Arbeitsblatt zu dem Thema ausgeteilt und verschiedene, zum Teil provokante Thesen an die Tafel geschrieben. Zu meiner Überraschung kam dieses Thema sowohl in der 7. und 8. Klasse gut an. Vor der Diskussion haben wir gemeinsam Regeln aufgestellt. An diese haben sich die SuS wieder zu meiner Verwunderung auch gehalten. Die Diskussion verlief gut und die Argumente waren ebenfalls sehr gut. Meine Absicht war es, dass die SuS verinnerlichen, dass es den perfekten Unterricht etc. nicht gibt und dass Lehrersein keine einfache Aufgabe ist. Ich glaube, dass mir das in beiden Klassen gelungen ist.</i></p> <p>d) <i>Meine Erkenntnis also aus dem Ganzen ist, dass ich in Musik meine Unterrichtsgestaltung lieber selber ausdenke bzw. auf das Internet zurückgreife, um mir Ideen zu holen.</i></p> | <p>a) Bei reiner Beschreibung nur kodieren, wenn diese wirklich ausdifferenziert ist. Ausführungen mit offensichtlichen Ursachenbeschreibungen nicht kodieren.</p> <p>b)</p> <p>c) Nicht kodieren, wenn vergangene Lösungsprozesse lediglich mit „Es war gut!“ o.ä. bewertet wurden.</p> <p>d)</p> <p>e)</p> <p>f)</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>e) <i>Das finde ich sehr gut. Weil er die Schüler nicht einfach anschreit, sondern ihnen sagt, was er nicht gut fand.</i></p> <p>f) <i>Mir wurde mal wieder bewusst, dass Lehrer sein nicht nur unterrichten bedeutet. Was man alles außenherum planen und organisieren soll, ist schon immens.</i></p> | |
|--|--|--|--|

8.2 Kodierleitfaden: Reflexionsebenen nach Tobias Jenert

| | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregeln |
|--|--|--|--|
| <i>problem- und inhaltsorientierte Reflexion</i> | <p>Ein Problem, Sachverhalt oder Inhalt wird direkt/indirekt näher betrachtet, Ursachen und Hintergründe werden beleuchtet sowie Konsequenzen auf das persönliche Handeln (also ggf. Lösungsprozesse) beschrieben oder Schlussfolgerung gezogen.</p> <p>Im Mittelpunkt steht WAS die Person aus einer Problemsituation im weitesten Sinne gelernt hat.</p> | <p>Anscheinend habe ich noch Probleme, alles mitzubekommen, so ist mir zum Beispiel nicht aufgefallen, dass ein Schüler statt das Arbeitsblatt zu bearbeiten, auf seinem Hausaufgabenheft rummalte.</p> <p>In Physik sind die Klassen alle sehr laut, da der Lehrer den SuS auch ganz viele Freiheiten lässt. Das macht mir etwas sorgen, da es mir für meinen Unterricht zu laut wäre. Da ich aber auch ständig andere Klassen unterrichten werde, weiß ich noch nicht, ob und wie ich die Klassen zur Ruhe bringen soll.</p> <p>Ich habe eher das Problem, dass ich versuche mit allen SuS zu reden, bzw. sie zu Wort kommen zu lassen und deshalb zu hören bekomme, dass ich unglaublich langweilig wäre (SuS Seite) und Arbeitsphasen in die Länge ziehe (LP Seite), da frage ich mich also was besser ist... Aber ich sehe es auch so, wenn ich ein direktes LS-Gespräch führe, dann kann ich nur mit einem, maximal zwei SuS sprechen, es sei denn, man versucht eine Gruppendiskussion daraus zu machen.</p> <p>Diese Woche ist mir das Improvisieren in Vertretungsstunden besonders gut gelungen :D Ich habe es teilweise einfach nicht geschafft, alles perfekt vorzubereiten, weil es einfach zu viel war und habe gemerkt, dass man in solchen Fällen seinen Perfektionismus zurückstellen sollte.</p> | <p>Kodieren, sobald die Definition in Ansätzen erfüllt ist.</p> <p>Kodieren, wenn ein Problem, Sachverhalt oder Inhalt Lösungsprozess nicht näher erläutert wird ABER ein Lösungsprozess beschrieben oder eine Schlussfolgerung gezogen wird</p> |

| | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregeln |
|---|---|--|---|
| <i>lern- und verhaltensbezogene Reflexion</i> | <p>Die Person beschreibt direkt/indirekt WIE, WODURCH oder WOMIT sie gelernt hat oder lernen will und setzt sich kritisch mit einzelnen Elementen auseinander. LERNSTRATEGIEN/LERNVERHALTEN/LERNMETHODEN/LERNINSTRUMENTE werden erörtert.</p> | <p>Ich habe mir endlich einen Terminplaner besorgt, wo ich meine Termine und Vorhaben notiere. Dadurch, merke ich, hab ich viel mehr Struktur und Organisation. Es hilft mir ungemein weiter, vor allem in Bezug zu meinen Schwierigkeiten, die ich im diesem Bereich habe. Ich schreibe mir bspw. auf, wo ich diese Woche hospitieren möchte, wo ich unterrichte und was ich dafür noch erledigen muss.</p> <p>Momentan fertige ich mir selbst noch die erste Tabelle für die Hospitation an, da ich in den ersten 2 Wochen ja noch nicht unterrichten möchte, um so viel, wie möglich von den LehrerInnen zu lernen und bereits die einzelnen Klassen etwas kennenzulernen. Ich weiß noch nicht, welches System ich für die Hospitationen verwenden möchte, wodurch ich vorerst einfach alles, was mir so am ersten Tag auffällt, aufschreibe.</p> | <p>Kodieren, sobald die Definition in Ansätzen erfüllt ist.</p> |

| | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregeln |
|--|--|--|---|
| <i>Ziel- und identitätsbezogenen Reflexion</i> | <p>Die Person beschreibt direkt/indirekt ihre persönlichen (Teil-)Ziele für das Praktikum oder spätere Berufsleben im weitesten Sinne und begründet und/oder hinterfragt diese kritisch.</p> | <p>Das nächste Ziel wird es jetzt sein, dass neue Thema „Wandel der Arbeit“ möglichst interessant und informativ mit den SuS zu gestalten. Viele Berufe fallen durch die Automatisierung weg und es wird ein immer größeres Wissen für die „neuen Berufe“ benötigt. Diese „Trends“ möchte ich den Kindern zeigen, so dass sie sich vielleicht für einen zukunftssträchtigen Beruf entscheiden.</p> <p>Ich kann immer noch festhalten, dass Lehrer sein mein Traumberuf ist. Ich arbeite sehr gerne mit allen SuS zusammen und nehme überhaupt nichts persönlich, was in der Schule passiert. Ich glaube, dass das eine wichtige Erkenntnis ist, um sich vor allem seine eigenen Nerven zu bewahren. Man muss lernen abzuschalten, um am nächsten Tag wieder freudig in die Schule zu fahren.</p> <p>Auch wenn es manchmal schwer ist, möchte ich mir vielleicht doch noch ein Ziel setzen... ich möchte, egal was passiert, immer völlig ruhig und "tiefenentspannt" bleiben, um dies auf die Schüler zu übertragen.</p> | <p>Kodieren, sobald die Definition in Ansätzen erfüllt ist.</p> |

8.3 Kodierleitfaden: Reflexionsbereiche nach Benjamin Apelojg

| | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregeln |
|--|---|---|---|
| <i>Reflexion über sich selbst</i> | Das eigene Handeln, eigene Einstellungen, eigene Probleme und Gefühle werden hinterfragt. | <p><i>Außerdem fühle ich mich gerade etwas unter Druck, da sich die SuS scheinbar alle sehr darauf freuen, von mir Unterrichtet zu werden. Ich hoffe, dass ich die Erwartungen erfüllen kann.</i></p> <p><i>Anscheinend habe ich noch Probleme, alles mitzubekommen. So ist mir zum Beispiel nicht aufgefallen, dass ein Schüler statt das Arbeitsblatt zu bearbeiten, auf seinem Hausaufgabenheft rummalte.</i></p> <p><i>Ja, so langsam habe ich mich eingewöhnt. Die Abläufe werden mir immer vertrauter, was es alles ein bisschen einfacher macht. Mein Unterricht, den ich bis jetzt gehalten habe, ist von Mal zu Mal besser geworden und ich konnte Dinge wie Arbeitsanweisungen geben (verständlich, so dass es bei jedem ankommt) verbessern, wie es mir auch meine Mentorin bestätigt hat. Grundsätzlich habe ich das Gefühl, das ich von den SuS als Lehrkraft akzeptiert werde und auch so wahrgenommen werde.</i></p> | <p>Kodieren, sobald die Definition in Ansätzen erfüllt ist.</p> <p>Bei mehreren Themenbereichen im Zitat: kodieren, wenn sich der Schwerpunkt auf die Person selbst bezieht.</p> |
| <i>Reflexion über das Schülerverhalten</i> | Das Verhalten, die Einstellungen, die Probleme und die Gefühle der Schülerinnen und Schüler werden hinterfragt. | <p><i>Die Lehrerin wollte danach wissen, wie es denn für die Schüler war. Viele waren sehr aufgeregt, aber haben alle gesagt, wie toll es doch war und das sie viel gelernt haben. Ich denke auch, dass es noch mal was anderes ist, wenn eine fremde Person mit dir das Bewerbungsgespräch übt/spielt, als wenn es die Lehrerin macht.</i></p> <p><i>Bei der 10. merkt man total, dass die Luft raus. Ich finde es auch absolut in Ordnung. Die haben bereits ihre Abschlussnoten und müssen jetzt quasi die Zeit nur noch absitzen.</i></p> <p><i>Das Problem, was ich leider schon erkannt habe, ist der Chemieunterricht, den sie davor hatten. Ich habe eine 9te und 10te Klasse die bereits 2 bzw. 3 Jahre Chemie hatten und es gewohnt waren, neue Inhalte zu lernen, zu recherchieren und experimentell zu überprüfen, ohne darüber nachzudenken, was sie überhaupt machen. Jetzt kommt ein Student an und erwartet auf einmal, dass sie darüber nachdenken, was ich sage. Tjaa und das ist der Knackpunkt.</i></p> | <p>Kodieren, sobald die Definition in Ansätzen erfüllt ist.</p> <p>Bei mehreren Themenbereichen im Zitat: kodieren, wenn sich der Schwerpunkt auf die Schülerinnen und Schüler bezieht.</p> |

Methoden, Inhalte und das Unterrichtsgeschehen werden reflektiert.

Da ich in drei 5ten Klassen parallel meinen Unterricht halte, habe ich die Möglichkeit meinen Unterricht zu verbessern und an dem gleichen Stundenkonzept im Lauf der Woche noch etwas zu arbeiten. Das hat mir bisher sehr geholfen und mir ist noch deutlicher bewusst geworden, wie sehr sich die Klassen unterscheiden können, wenn es darum geht den Unterricht anzunehmen. Wenn etwas in einer Klasse sehr gut oder sehr schlecht läuft, kann das in der nächsten Klasse das genaue Gegenteil sein.

Ich mache mir noch Sorgen um die Binnendifferenzierung in meinen ersten Unterrichtsstunden. Ich probiere mir jetzt relativ zügig einen Eindruck von meinen SchülerInnen zu verschaffen, sodass ich meinen Unterrichtsstoff passend adaptieren und didaktisch reduziert umsetzen kann.

Die Klassen sind Gruppenarbeiten auch gar nicht gewöhnt bei mir. Ich habe das nun öfter in meiner Sequenzplanung eingebaut. Je nach Gruppenzusammensetzung müssen die sich immer einteilen in einen Gruppensprecher, Zeitwächter, Materialsammler, Regelwächter. Das klappt ganz gut, vielleicht auch ein Tipp für dich. Bei mir wissen sie dann wenigstens, jeder hat eine Aufgabe und Verantwortung für einen Bereich zu übernehmen.

Kodieren sobald die Definition in Ansätzen erfüllt ist.

Bei mehreren Themenbereichen im Zitat: kodieren, wenn sich der **Schwerpunkt** auf den **Unterricht** bezieht.

8.4 Ergebnisse: Reflexionsebenen nach Tobias Jenert

| Namen | insgesamt re- flektiert | JEN_PROB | JEN_LERN | JEN_ZIEL |
|--|----------------------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| Alberto A. | 20 | 70 % (14) | 15 % (3) | 15 % (3) |
| Alicia A. | 11 | 64 % (7) | 9 % (1) | 27 % (3) |
| Angela A. | 17 | 71 % (12) | 29 % (5) | 0 % (0) |
| Anja A. | 5 | 100 % (5) | 0 % (0) | 0 % (0) |
| Barbara A. | 7 | 29 % (2) | 71 % (5) | 0 % (0) |
| Basti A. | 4 | 75 % (3) | 25 % (1) | 0 % (0) |
| Birgit A. | 9 | 78 % (7) | 22 % (2) | 0 % (0) |
| Chris A. | 8 | 38 % (3) | 50 % (4) | 13 % (1) |
| Christine A. | 19 | 84 % (16) | 16 % (3) | 0 % (0) |
| Clara A. | 27 | 70 % (19) | 22 % (6) | 7 % (2) |
| Clausi A. | 35 | 89 % (31) | 9 % (3) | 3 % (1) |
| Cornelius A. | 13 | 77 % (10) | 15 % (2) | 8 % (1) |
| Dario A. | 10 | 90 % (9) | 10 % (1) | 0 % (0) |
| Dirk A. | 10 | 90 % (9) | 10 % (1) | 0 % (0) |
| Doris A. | 6 | 100 % (6) | 0 % (0) | 0 % (0) |
| Dörte A. | 5 | 100 % (5) | 0 % (0) | 0 % (0) |
| Elena B. | 19 | 68 % (13) | 21 % (4) | 11 % (2) |
| Elias B. | 14 | 64 % (9) | 21 % (3) | 14 % (2) |
| Erik B. | 14 | 79 % (11) | 7 % (1) | 14 % (2) |
| Ferdinand B. | 4 | 100 % (4) | 0 % (0) | 0 % (0) |
| Fiona B. | 15 | 87 % (13) | 13 % (2) | 0 % (0) |
| Franzi B. | 8 | 88 % (7) | 13 % (1) | 0 % (0) |
| Gabi B. | 22 | 73 % (16) | 18 % (4) | 9 % (2) |
| Georgio B. | 25 | 80 % (20) | 8 % (2) | 12 % (3) |
| Gisela B. | 8 | 88 % (7) | 13 % (1) | 0 % (0) |
| Reflexive Ansätze | | | | |
| insgesamt | 100 % (335) | 47 % (158) | 7 % (22) | 46 % (155) |
| Durchschnitt- lich pro Stu- dent*in | 13,4 | 6,32 | 0,88 | 6,2 |
| SD | 7,83 | 4,95 | 0,99 | 4,25 |

8.5 Ergebnisse: Reflexionsbereiche nach Benjamin Apelojg

| Namen | insgesamt re- flektiert | AP_ICH | AP_SUS | AP_UNT |
|--|----------------------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| Alberto A. | 20 | 45 % (9) | 0 % (0) | 55 % (11) |
| Alicia A. | 11 | 27 % (3) | 27 % (3) | 45 % (5) |
| Angela A. | 17 | 47 % (8) | 0 % (0) | 53 % (9) |
| Anja A. | 5 | 80 % (4) | 0 % (0) | 20 % (1) |
| Barbara A. | 7 | 57 % (4) | 29 % (2) | 14 % (1) |
| Basti A. | 4 | 0 % (0) | 25 % (1) | 75 % (3) |
| Birgit A. | 9 | 56 % (5) | 11 % (1) | 33 % (3) |
| Chris A. | 8 | 75 % (6) | 0 % (0) | 25 % (2) |
| Christine A. | 19 | 53 % (10) | 16 % (3) | 32 % (6) |
| Clara A. | 27 | 70 % (19) | 0 % (0) | 30 % (8) |
| Clausi A. | 35 | 46 % (16) | 6 % (2) | 49 % (17) |
| Cornelius A. | 13 | 23 % (3) | 8 % (1) | 69 % (9) |
| Dario A. | 10 | 40 % (4) | 20 % (2) | 40 % (4) |
| Dirk A. | 10 | 40 % (4) | 0 % (0) | 60 % (6) |
| Doris A. | 6 | 50 % (3) | 17 % (1) | 33 % (2) |
| Dörte A. | 5 | 0 % (0) | 0 % (0) | 100 % (5) |
| Elena B. | 19 | 68 % (13) | 0 % (0) | 32 % (6) |
| Elias B. | 14 | 43 % (6) | 14 % (2) | 43 % (6) |
| Erik B. | 14 | 21 % (3) | 7 % (1) | 71 % (10) |
| Ferdinand B. | 4 | 25 % (1) | 0 % (0) | 75 % (3) |
| Fiona B. | 15 | 67 % (10) | 0 % (0) | 33 % (5) |
| Franzi B. | 8 | 25 % (2) | 25 % (2) | 50 % (4) |
| Gabi B. | 22 | 68 % (15) | 0 % (0) | 32 % (7) |
| Georgio B. | 25 | 24 % (6) | 4 % (1) | 72 % (18) |
| Gisela B. | 8 | 50 % (4) | 0 % (0) | 50 % (4) |
| Reflexive Ansätze | | | | |
| insgesamt | 100 % (335) | 47 % (158) | 7 % (22) | 46 % (155) |
| Durchschnitt- lich pro Stu- dent*in | 13,4 | 6,32 | 0,88 | 6,2 |
| SD | 7,83 | 4,95 | 0,99 | 4,25 |

8.6 Ergebnisse: Reflexion über sich selbst im Detail

| | AP_ICH to- tal | davon JEN_PROB | davon JEN_LERN | davon JEN_ZIEL |
|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Alberto A. | 9 | 5 | 1 | 3 |
| Alicia A. | 3 | 1 | 1 | 1 |
| Angela A. | 8 | 6 | 2 | 0 |
| Anja A. | 4 | 4 | 0 | 0 |
| Barbara A. | 4 | 1 | 3 | 0 |
| Basti A. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Birgit A. | 5 | 4 | 1 | 0 |
| Chris A. | 6 | 1 | 4 | 1 |
| Christine A. | 10 | 8 | 2 | 0 |
| Clara A. | 19 | 13 | 5 | 1 |
| Clausi A. | 16 | 13 | 3 | 0 |
| Cornelius A. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Dario A. | 4 | 3 | 1 | 0 |
| Dirk A. | 4 | 4 | 0 | 0 |
| Doris A. | 3 | 3 | 0 | 0 |
| Dörte A. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Elena B. | 13 | 8 | 4 | 1 |
| Elias B. | 6 | 2 | 2 | 2 |
| Erik B. | 3 | 1 | 0 | 2 |
| Ferdinand B. | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Fiona B. | 10 | 8 | 2 | 0 |
| Franzi B. | 2 | 1 | 1 | 0 |
| Gabi B. | 15 | 9 | 4 | 2 |
| Georgio B. | 6 | 2 | 2 | 2 |
| Gisela B. | 4 | 3 | 1 | 0 |
| | | | | |
| SUMME: | 158 | 103 | 40 | 15 |
| Mittelwert | 6,3 | 4,1 | 1,6 | 0,6 |
| SD | 4,9 | 3,7 | 1,5 | 0,9 |

8.7 Ergebnisse: Reflexion über das Unterrichtsgeschehen im Detail

| | AP_UNT to- tal | davon JEN_PROB | davon JEN_LERN | davon JEN_ZIEL |
|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Alberto A. | 11 | 9 | 2 | 0 |
| Alicia A | 5 | 3 | 0 | 2 |
| Angela A. | 9 | 6 | 3 | 0 |
| Anja A. | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Barbara A. | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Basti A. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Birgit A. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Chris A. | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Christine A. | 6 | 6 | 0 | 0 |
| Clara A. | 8 | 6 | 1 | 1 |
| Clausi A. | 17 | 16 | 0 | 1 |
| Cornelius A. | 9 | 7 | 1 | 1 |
| Dario A. | 4 | 4 | 0 | 0 |
| Dirk A. | 6 | 5 | 1 | 0 |
| Doris A. | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Dörte A. | 5 | 5 | 0 | 0 |
| Elena B. | 6 | 5 | 0 | 1 |
| Elias B. | 6 | 5 | 1 | 0 |
| Erik B. | 10 | 9 | 1 | 0 |
| Ferdinand B. | 3 | 3 | 0 | 0 |
| Fiona B. | 5 | 5 | 0 | 0 |
| Franzi B. | 4 | 4 | 0 | 0 |
| Gabi B. | 7 | 7 | 0 | 0 |
| Georgio B. | 18 | 17 | 0 | 1 |
| Gisela B. | 4 | 4 | 0 | 0 |
| | | | | |
| SUMME: | 155 | 135 | 13 | 7 |
| Mittelwert | 6,2 | 5,4 | 0,5 | 0,3 |
| SD | 4,3 | 4,0 | 0,8 | 0,5 |

8.8 Ergebnisse: Reflexion über das Schülerverhalten im Detail

| | AP_SUS to- tal | davon JEN_PROB | davon JEN_LERN | davon JEN_ZIEL |
|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Alberto A. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Alicia A. | 3 | 3 | 0 | 0 |
| Angela A. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Anja A. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Barbara A. | 2 | 1 | 1 | 0 |
| Basti A. | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Birgit A. | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Chris A. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Christine A. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Clara A. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Clausi A. | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Cornelius A. | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Dario A. | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Dirk A. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Doris A. | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Dörte A. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Elena B. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Elias B. | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Erik B. | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Ferdinand B. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Fiona B. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Franzi B. | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Gabi B. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Georgio B. | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Gisela B. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | |
| SUMME: | 22 | 20 | 2 | 0 |
| Mittelwert | 0,9 | 0,8 | 0,1 | 0,0 |
| SD | 1,0 | 0,9 | 0,3 | 0,0 |