

Artikel erschienen in:

Jolanda Hermanns (Hrsg.)

PSI-Potsdam

Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2019 – 2023)

(Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung ; 3)

2023 – 393 S.

ISBN 978-3-86956-568-2

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-60187>

Empfohlene Zitation:

Isabell Hußner; Dustin Börner; Rebecca Lazarides: Praktische Erfahrungen und Reflexion im Lehramtsstudium: Ein Seminarkonzept zur Vernetzung von Schule und Lehrkräftebildung, In: Jolanda Hermanns (Hrsg.): PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2019–2023) (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 3), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 257–271.
DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-61789>



Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Praktische Erfahrungen und Reflexion im Lehramtsstudium

Ein Seminarkonzept zur Vernetzung von Schule und Lehrkräftebildung

Isabell Hußner¹, Dustin Börner² & Rebecca Lazarides³

¹ Universität Potsdam,  0000-0003-2996-8800

² Universität Potsdam

³ Universität Potsdam,  0000-0003-0392-4981

ZUSAMMENFASSUNG: Im Rahmen der Lehrkräftebildung stellen hohe Selbstwirksamkeitserwartungen eine wichtige persönliche Ressource dar, um einem erhöhten Beanspruchungs-erleben entgegenzuwirken. Dabei gelten erfolgreiche eigene Erfahrungen im Unterrichten als Möglichkeit, die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrkräftebildung zu begünstigen. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen eines Schulnetzwerks ein Seminar-konzept entwickelt, um neben den obligatorischen Praktika während des Lehramtsstudiums weitere begleitete Unterrichtserfahrungen sammeln zu können. Dabei werden die Seminar-konzeption sowie der Ablauf der Kooperation im Kontext der Netzwerkarbeit dargestellt und erläutert. Darüber hinaus werden die Ergebnisse der Seminarevaluation vorgestellt und ein Fa-zit aus dem Konzept des Schulnetzwerks bzw. der Seminarkonzeption gezogen und diskutiert.

KEYWORDS: Lehramtsstudium, Praxiserfahrungen, Reflexion, Vernetzung von Schule und Universität

ABSTRACT: In the context of teacher education, high self-efficacy beliefs represent an im-portant personal resource to counteract an increased experience of stress. Successful own ex-periences in teaching are seen as a possibility to foster the development of self-efficacy beliefs in teacher education. Against this background, a seminar concept was developed within the framework of a school network in order to be able to gather further supervised teaching ex-periences in addition to the obligatory internships during the teacher training programme. The chapter introduces the seminar concept and the process of cooperation within the network. In addition, the results of the evaluation are presented and a conclusion is drawn and discussed.

KEYWORDS: Teacher training, practical experiences, reflection, linking of school and uni-versity

1 EINLEITUNG

Selbstwirksamkeitserwartungen sind eine zentrale persönliche Ressource für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende – sie wirken einem erhöhten Beanspruchungserleben entgegen (Fives et al., 2007), stehen mit pädagogischem Professionswissen im Studium in Zusammenhang (Fives, 2003; Schulte et al., 2008) und wirken sich positiv auf das Unterrichtshandeln aus (Lazarides et al., 2020). Erfolgreiche eigene Praxiserfahrungen können eine positive Entwicklung von unterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrkräftebildung begünstigen (Bandura, 1997; Pfitzner-Eden, 2016; Urton et al., 2019). Praxisphasen werden allerdings von Lehramtsstudierenden nicht nur als Bereicherung (Schubarth et al., 2014), sondern oft auch als Belastung wahrgenommen (Holtz, 2014). Eine Möglichkeit mit unterrichtspraktischen Erfahrungen im Lehramtsstudium konstruktiv umzugehen und auch Belastungen dabei zu thematisieren, ist die systematische Reflexion von Unterrichtserfahrungen (Hußner et al., 2022). Systematisches Reflektieren ermöglicht es Lehramtsstudierenden, ihr professionelles Verhalten im Unterricht zu bewerten und neue Unterrichtsstrategien zu entwickeln (Rahm & Lunkenbein, 2014; Schön, 1987). In der Lehrkräftebildung hat sich besonders die Reflexion mit eigenen Unterrichtsvideografien als Möglichkeit erwiesen, die eigenen schulpraktischen Erfahrungen noch einmal nachträglich zu evaluieren, Alternativen zum eigenen Handeln zu ermitteln, Erfolgserlebnisse wahrzunehmen und schließlich Kompetenzselbsteinschätzungen systematisch und realitätsnah zu entwickeln (Gold et al., 2017; Naidoo & Naidoo, 2021). Auf diesen Erkenntnissen aufbauend wurde an der Universität Potsdam im Rahmen des Projekts PSI – Potsdam (Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion: Potsdamer Modell der Lehrerbildung) (Ackermann et al., 2018) im Studiengang Lehramt für die Sekundarstufen I und II ein Seminarkonzept entwickelt. Das Seminar ermöglicht zusätzlich zu den im Bachelor verorteten schulpraktischen Studien kurze und angeleitete Unterrichtserfahrungen am Ende des Bachelors in der bildungswissenschaftlichen Lehre und verbindet diese mit systematischer und video- bzw. protokollbasierter Reflexion. Dabei ist ein bedeutsamer Unterschied zu den schulpraktischen Studien, dass im Netzwerkseminar selbst Unterricht einzeln oder gemeinsam geplant und an Schulen durchgeführt wird, um anschließend Unterrichtssituationen video- oder protokollbasiert zu reflektieren. Das Seminarkonzept hat zum Ziel (1) systematisch Selbstwirksamkeitserwartungen durch begleitete Praxiserfahrungen zu begünstigen und (2) durch angeleitete Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen die Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterrichtshandeln zu fördern. Im Folgenden gehen wir zunächst kurz auf die theoretischen Vorüberlegungen ein, die dem Projekt zugrunde liegen. Anschließend wird die Relevanz für die Lehrkräftebildung dargestellt und schließlich der idealtypische Ablauf des Se-

minarkonzepts beschrieben. Zuletzt erläutern wir Aspekte der Verstetigung und Evaluierung unseres Seminarkonzepts.

2 SELBSTWIRKSAMKEIT UND REFLEXION IM LEHRAMTSSTUDIUM

Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften sind eine bedeutsame Komponente ihrer motivationalen Orientierungen und damit bedeutend für qualitätsvolles Unterrichtshandeln (Baumert & Kunter, 2006; Lazarides & Warner, 2020). Die sozial-kognitive Theorie nach Bandura (1986) beschreibt Selbstwirksamkeitserwartungen als individuelle Überzeugungen, eigene Handlungen auch angesichts schwieriger Situationen erfolgreich initiieren und aufrechterhalten zu können. Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften werden als Überzeugungen definiert, unterrichtsbezogene Herausforderungen auch angesichts von Schwierigkeiten in der Interaktion mit Lernenden oder bei der Vermittlung von Inhalten erfolgreich bewältigen zu können (Bandura, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998). Wichtige Quellen der Selbstwirksamkeitserwartungen sind Erfolgserfahrungen (*mastery experiences*), das Beobachten von erfolgreichen Verhaltensmodellen (*vicarious experiences*), Feedback (*verbal persuasion*) und die erlebte emotionale Aufregung (*affektive arousal*) (vgl. Morris et al., 2017). Dabei ist besonders die kognitive Verarbeitung von eigenen oder bei anderen beobachteten Erfolgs- und Misserfolgsereignissen für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen von Bedeutung (Bandura, 1997; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Praxiserfahrungen begünstigen einen Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartungen im Lehramtsstudium, da die schulpraktischen Erfahrungen dabei als Erfolgserfahrungen (*mastery experiences*) dienen können (Pfitzner-Eden, 2016). Besonders deutlich wurde dies während der COVID-19 Pandemie, als Lehramtsstudierende aufgrund der vorübergehenden Schließungen von Schulen und Universitäten keine schulpraktischen Erfahrungen sammeln konnten. Studien zeigten beispielsweise, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen Lehramtsstudierender in Seminaren mit schulpraktischen Erfahrungen und anschließender Reflexion von Unterricht anstiegen – während sich die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden in Seminaren ohne Praxiserfahrungen und Reflexion nicht signifikant veränderte (Hußner et al., 2022; Symes et al., 2022). Auch andere Studien zeigen, dass die Selbstwirksamkeit der Studierenden im Lehramtsstudium nach kürzeren schulpraktischen Erfahrungen ansteigt (Rupp & Becker, 2021; Schüle et al., 2016).

Während der schulpraktischen Erfahrungen im Lehramtsstudium tragen be-

sonders effektives Mentoring und Feedback von Peers (Fuchs & Wyss, 2018) sowie die angeleitete Reflexion von Unterricht (Rahm & Lunkenbein, 2014; Schön, 1987) dazu bei, dass Praxiserfahrungen konstruktiv für die eigene professionelle Entwicklung und damit auch für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen genutzt werden können. Der Reflexionsprozess kann dabei in drei Reflexionsschritte gegliedert werden (Kleinknecht & Gröschner, 2016): (1) Beschreiben (2), Begründen und Bewerten und (3) alternative Unterrichtsstrategien entwickeln. Besonders die reflexive Auseinandersetzung mit Videografien eigener Unterrichtserfahrungen kann dabei das Erleben von Erfolgserfahrungen begünstigen (Gold et al., 2017) – auch wenn die Unterrichtserfahrungen virtuell in einem VR-Klassenzimmer stattfinden (Richter et al., 2022). Forschungsergebnisse zeigen eine positive Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrpersonen, die sich videobasiert mit ihrer eigenen oder mit der Unterrichtserfahrung anderer Lehrkräfte auseinandergesetzt haben im Vergleich zu Lehrkräften, die ihre Erfahrungen ausgetauscht, aber nicht reflektierten haben (Gröschner et al., 2018).

3 SEMINARKONZEPT ZUR FÖRDERUNG VON SELBSTWIRKSAMKEIT UND REFLEXION IN DER LEHRKRÄFTEBILDUNG

3.1 Seminaraufbau und -konzeption

Basierend auf den dargestellten theoretischen sowie empirischen Befunden wurde am Arbeitsbereich Schulpädagogik der Universität Potsdam ein Seminarkonzept entwickelt und realisiert. Die Konzeption des Seminars fokussiert daher die zwei folgenden Zielsetzungen: (1) Praxisbezüge in der Lehrkräftebildung durch Vernetzung von Lehramtsstudierenden, Lehrkräften und Wissenschaftler:innen steigern und (2) Unterricht durch die Konzeption motivationsförderlicher Unterrichtsplanung entwickeln. Das Seminarkonzept richtet sich an Lehramtsstudierende am Ende des Bachelorstudiengangs Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer). Das Seminarkonzept ist dabei im Studienbereich Bildungswissenschaften verortet und in Seminaren des Moduls „Schulbezogene Bildungswissenschaften: Theorien und Forschungsansätze“ integriert. Inhaltlich befassen sich die Kurse des Moduls mit theoretischen und empirischen Forschungsperspektiven auf Schule, Unterricht und den Lehrberuf. Besonders stehen dabei die Ergebnisse der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung, Kriterien für Schul- und Unterrichtsqualität sowie die Analyse und Entwicklung von Schule und Unterricht im Vordergrund. Das Seminarkonzept wurde im

Wintersemester 2016/17 am Arbeitsbereich Schulpädagogik der Universität Potsdam erstmalig als Seminar im Kontext des Campusschulenprojekts der Universität Potsdam durchgeführt. Das Projekt „Campusschulen“ (Jennek et al., 2018) wurde als Teilprojekt des Projekts PSI-Potsdam im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Ministeriums für Bildung und Forschung gefördert und ist mittlerweile am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZELB) der Universität Potsdam angesiedelt (Ackermann et al., 2018). Unser Seminar-konzept entstand im Rahmen des Campusschulenprojekts „Motivierender Unterricht“ und vernetzt in diesem Kontext Brandenburger sowie Berliner Lehrkräfte mit Lehramtsstudierenden der Universität Potsdam. Das Schulnetzwerk „Motivierender Unterricht“ entstand im Jahr 2016, um die Vernetzung von Universität und Schulen zu fördern. Dabei wurden Schulen angefragt, die Interesse daran haben, Lehramtsstudierende vor dem Hintergrund der Motivationsförderung im Unterricht zu betreuen. Das Konzept des Netzwerkseminars wird in drei bis vier Seminaren pro Semester umgesetzt und beschäftigt sich mit dem Thema der motivationsförderlichen Unterrichtsentwicklung.

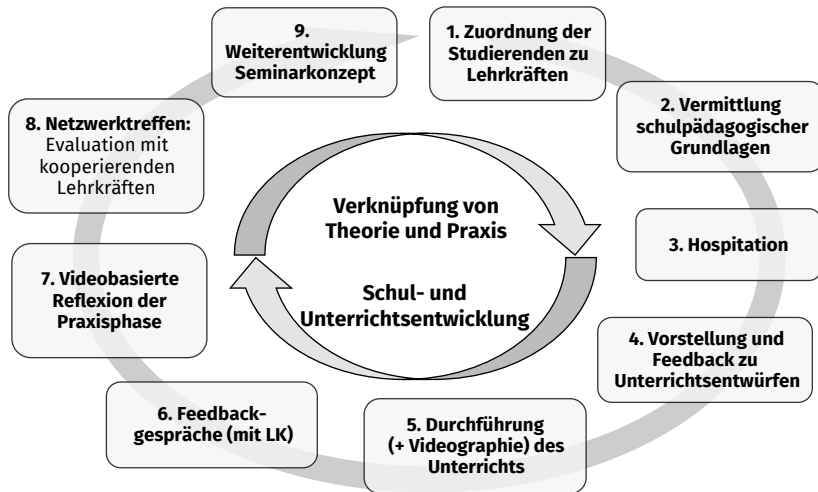
In den Seminaren werden die Lehramtsstudierenden zunächst an eine betreuende Lehrkraft in einem ihrer zwei Fächer vermittelt. Die Lehrkräfte sind an einer der sechs Schulen in Berlin und Brandenburg tätig, die im Schulnetzwerk der Professur aktiv sind. Die Lehramtsstudierenden werden im Laufe des Semesters eine Unterrichtsstunde von 45 bis 90 Minuten in der Klasse der Lehrkraft halten. Vor dem Unterrichten erarbeiten die Lehramtsstudierenden ihre Unterrichtsplanung gemeinsam oder einzeln und präsentieren diese im Seminar, um Feedback von ihren Mitstudierenden sowie des/der Dozierenden zu erhalten. Außerdem erhalten die Lehramtsstudierenden Feedback von der betreuenden Lehrkraft. Bevor die Lehramtsstudierenden ihren Unterricht in den Kooperationsschulen halten, hospitieren sie einmalig im Unterricht der betreuenden Lehrkraft, um die Klasse bzw. die Lehrkraft kennenzulernen. Die Durchführung des Unterrichts wird videografiert. Nach der Durchführung des Unterrichts erhalten die Lehramtsstudierenden Feedback von der Lehrkraft und reflektieren anschließend systematisch sowie video- oder protokollbasiert anhand eines Leitfadens eine herausfordernde und eine positive Unterrichtssituation.

Der maßgebliche Beitrag des Seminarkonzepts zur Lehre in den Bildungswissenschaften ist die Verbindung von Theorie und Praxis. Zum einen setzen sich Lehramtsstudierende mit theoretischen Inhalten zur Entwicklung und Analyse von Unterricht sowie zur Motivationsförderung von Schüler:innen auseinander. Anschließend übertragen sie das theoretische Wissen in die Unterrichtspraxis. Schließlich reflektieren die Lehramtsstudierenden im Rahmen des Seminars Unterrichtssituationen anhand a) des eigenen Unterrichtsvideos, b) eines Unterrichtsprotokolls zur gehaltenen Stunde oder c) des Unterrichtsvideos einer Lehrkraft bzw. eines/einer Kommiliton:in. Um die Praxiserfahrungen möglichst

effektiv und qualitätsvoll zu gestalten, spielt die Reflexion der Praxiserfahrungen im Seminarkontext eine wichtige Rolle.

3.2 Idealtypischer Ablauf der Seminarkonzeption

In jedem Seminardurchlauf werden den Lehramtsstudierenden zunächst theoretische Inhalte und schulpraktische Anwendungen zu den Themen Unterrichtsentwicklung, Unterrichtsqualität und Motivationsförderung von Schüler:innen im Unterricht vermittelt. Anschließend entwickeln die Lehramtsstudierenden einen Unterrichtsentwurf, der im Vorfeld mit der kooperierenden Lehrkraft für den geplanten Unterrichtstermin abgestimmt wurde. Die Lehramtsstudierenden sollen sich dabei an den Vorgaben zur Gestaltung der Unterrichtsentwürfe orientieren, die zur Vermittlung der Unterrichtsinhalte – sofern an den teilnehmenden Schulen möglich – den Einsatz digitaler Technologien und innovativer Unterrichtsmethoden integriert. Weiterhin sollen in der Unterrichtsplanung allgemeine Prinzipien der Motivationsförderung im Unterricht berücksichtigt werden, mit denen sich die Lehramtsstudierenden in den Inputsitzungen des Seminars auseinandergesetzt haben. Die Studierenden sprechen im Rahmen der Kooperation das Unterrichtsthema mit der betreuenden Lehrkraft ab und stimmen mit ihr die Unterrichtsinhalte, die Lernziele der Unterrichtseinheit sowie die didaktischen Anforderungen des Unterrichts und der Lerngruppe ab. Bei einer ersten Hospitation lernen die Lehramtsstudierenden die Schule, die betreuende Lehrkraft sowie die Lerngruppe kennen. Anschließend entwickeln die Studierenden allein oder in Teams die Unterrichtsplanung in den Sitzungen des Seminars. Vor der Durchführung des Unterrichts präsentieren die Lehramtsstudierenden ihre Verlaufsplanung im Seminar und erhalten Rückmeldung von der Gruppe der Mitstudierenden sowie von der Seminarleitung. Schließlich setzen die Lehramtsstudierenden die Unterrichtsplanung im Unterricht um und videografieren den eigenen Unterricht, sofern die entsprechenden Einverständniserklärungen der Schüler:innen und Eltern vorliegen. Alternativ lassen die Lehramtsstudierenden den Unterricht von der betreuenden Lehrkraft oder eines/einer Kommiliton:in mithilfe einer Vorlage eines Unterrichtsprotokolls protokollieren. Im Seminar reflektieren die Studierenden ihre eigenen videografierten Unterricht – sofern es nicht möglich war, den Unterricht zu videografieren, reflektieren die Lehramtsstudierenden Unterrichtssituationen anhand eines fremden Unterrichtsvideos oder anhand eines Unterrichtsprotokolls des eigenen Unterrichts. Der idealtypische Ablauf der Seminarkonzeption ist in Abbildung 1 dargestellt.

Abbildung 1 Idealtypischer Ablauf der Seminarkonzeption

3.2.1 Hospitationen

Die Hospitationen der Lehramtsstudierenden in den teilnehmenden Schulen finden vor Beginn der Planung der Unterrichtsentwürfe statt, damit die Lehramtsstudierenden Kenntnisse zu organisatorischen Rahmenbedingungen, zur Schulklasse und den üblicherweise angewandten didaktischen Methoden in der Klasse erlangen. Die Studierenden erhalten im Seminar einen Leitfaden für die Unterrichtshospitation mit folgenden Leitfragen:

- ◆ Beschreiben Sie *a) die Schule* (Schulart/-form, Lage, Größe, Besonderheiten, Schulprofil, etc.) und *b) die Klasse* (Jahrgangsstufe, Klassenklima, Verteilung, Besonderheiten, Zeit- und Raumverteilung, Schüler:innenmerkmale, spezifische Lernvoraussetzungen, etc.), in der Sie hospitieren bzw. hospitiert haben.
- ◆ Welches *Thema* wurde während der Hospitationsstunde behandelt? Haben die Schüler:innen Vorwissen zu diesem Thema? Inwiefern sind die Schüler:innen an der Behandlung des Themas interessiert? Welche Besonderheiten treten auf? Welche Unterrichtsmethoden/Sozialformen/Medien werden angewandt?
- ◆ Wie kann auf die Besonderheiten der Schüler:innen eingegangen werden und wie kann in dieser Klasse der Unterricht differenziert werden? Auf welche individuellen Bedürfnisse der Klasse muss geachtet werden?

Während der Hospitation wird auch die Verfügbarkeit und der Zugang zu Internet, Technik und Räumen besprochen. Diese Bedingungsanalyse stellt eine wichtige Basis für die im nächsten Schritt erfolgende Planung der Unterrichtsstunde im Rahmen des Seminars dar. Außerdem erhalten die Lehramtsstudierenden durch die Hospitation im Unterricht der betreuenden Lehrkraft die Möglichkeit, Routinen und Rituale sowie Lernprozesse innerhalb der Klasse zu identifizieren, die dazu beitragen, den eigenen Unterricht in der Klasse zu planen.

3.2.2 Entwicklung und Vorstellung der Unterrichtsentwürfe

Bei der Entwicklung der Unterrichtsplanung sind zentrale Aspekte wie die Umsetzung der vorher erlernten motivationspsychologischen Inhalte in die Unterrichtspraxis, die Nutzung innovativer Unterrichtsmethoden und der Einsatz digitaler Tools im Kontext des Seminarkonzepts von Bedeutung. Dabei variiert der Grad der Digitalisierung des Unterrichts und der Innovativität der Entwürfe zwischen den Unterrichtsinhalten und Fächern und hängt auch stark von der technischen Ausstattung der Schulen ab. In den Wochen nach der Hospitation stellen die Lehramtsstudierenden ihre Unterrichtsentwürfe der Seminargruppe in einer kurzen fünf- bis zehnminütigen Präsentation vor. Dabei beinhaltet die Präsentation die folgenden Aspekte: a) Beschreibung der Schule sowie der Klasse, b) die Einordnung der geplanten Lehrinhalte in den Rahmenlehrplan des jeweiligen Unterrichtsfachs, c) die Formulierung der Lehr- und Lernziele und d) eine Beschreibung der didaktisch-methodischen Umsetzung der Inhalte im Unterricht. Der Fokus der Vorstellung der Unterrichtsplanung liegt dabei auf der Verknüpfung des theoretischen Inputs zur Motivationsförderung von Schüler:innen im Unterricht mit der konkreten Anwendung und Umsetzung dessen im Unterricht. Darüber hinaus wird die detaillierte Verlaufsplanung für die Unterrichtssequenz von den Lehramtsstudierenden vorgestellt. Die Mitstudierenden erhalten folgende Leitfragen für das Feedback:

1. Wie sehen Sie die Umsetzbarkeit der Unterrichtsplanung in der Schule?
2. Wo sehen Sie mögliche Probleme in der Praxis?
3. Wo liegen die Stärken der Unterrichtsplanung?
4. Wo liegen die Schwächen der Unterrichtsplanung?

An die Präsentation jeder Unterrichtsplanung schließt sich somit ein Feedbackgespräch mit der Seminargruppe an, bei dem die aufgeführten Fragestellungen thematisiert werden. Schließlich wird die überarbeitete Planung der Unterrichtsstunde an die Lehrkraft gesendet und um Feedback gebeten.

3.2.3 Unterrichtsdurchführung und anschließende Reflexion

Die Lehramtsstudierenden unterrichten an den Kooperationsschulen, wobei die Unterrichtsdauer an den Schulen zwischen 45 Minuten, 60 Minuten und 90 Minuten variiert. Die Lehramtsstudierenden zeichnen ihre Unterrichtsstunde per Videokamera (Ausleihe am Arbeitsbereich) auf, sofern dies durch die Schulkonferenz genehmigt wurde und die Einverständnisse zur Videografie des Unterrichts der Eltern sowie der Schüler:innen vorliegen. Anschließend bilden die Unterrichtsvideografien die Grundlage zur Reflexion von Unterrichtssituationen – falls der Unterricht nicht aufgenommen werden konnte, wird ein Unterrichtsprotokoll des gehaltenen Unterrichts angefertigt. Insofern reflektieren die Lehramtsstudierenden, nach einem kurzen Input zur Relevanz von Reflexionsprozessen in der Lehrkräftebildung, systematisch mithilfe einer schriftlichen Reflexionsaufgabe ihren eigenen Unterricht anhand der Videografie, eines Unterrichtsprotokolls oder anhand der Unterrichtsvideografie eines/einer Mitstudierenden oder einer Lehrkraft. Das Reflektieren der Unterrichtssituationen nimmt zwei Seminarsitzungen ein: Zuerst schauen sich die Lehramtsstudierenden die Unterrichtsvideografie/das Unterrichtsprotokoll an, wählen eine herausfordernde Unterrichtssituation (Dauer von fünf bis zehn Minuten) und reflektieren diese Situation schriftlich (eine bis zwei Seiten) anhand des dreistufigen Reflexionsprozesses: 1) *Beschreibung* der Situation/der Handlungen, 2) *Interpretation* (Begründung und Bewertung) der Situation/der Handlungen und 3) *Formulierung von Handlungsalternativen* (Kleinknecht & Gröschner, 2016). In der zweiten Reflexionssitzung werden die Lehramtsstudierenden aufgefordert, eine positive Unterrichtssituation (Dauer von fünf bis zehn Minuten) auszuwählen und diese ebenfalls schriftlich (eine bis zwei Seiten) zu reflektieren. Die Aufgabenstellung zur Reflexion einer herausfordernden und einer positiven Situation, lautet wie folgt:

1. Bitte schauen Sie sich in Vorbereitung auf die Reflexion die videografierte Unterrichtsstunde/das Unterrichtsprotokoll (einen Ausschnitt von max. 45 Minuten) an, beobachten Sie das Unterrichtsgeschehen und machen Sie sich Notizen zu einer herausfordernden/positiven Situation der Unterrichtsstunde.
2. Schreiben Sie anhand Ihrer Notizen eine zusammenhängende systematische Reflexion zu einer herausfordernden (bzw. einer positiven) Situation. Nutzen Sie für die Aufgabe die restliche Seminarzeit (45 bis 90 Minuten Video plus 30 Minuten Schreiben der Reflexion). Befolgen Sie dabei den in der Seminarsitzung besprochenen Dreischritt des Reflexionsprozesses nach Kleinknecht und Gröschner (2016). *Beschreiben* Sie die Unterrichtssituation, die Verhaltensweisen und Interaktionen der Akteur:innen zunächst objektiv, ohne diese zu bewerten bzw. zu erklären (reine Beobachtung). *Begründen* Sie anschlie-

ßend die Ursachen und mögliche Absichten, die zu der beschriebenen Unterrichtssituation bzw. Verhaltensweisen und Interaktionen der Akteur:innen geführt haben können. Finden Sie Erklärungen für das Verhalten der Lehrperson sowie für das Verhalten der Schüler:innen in der ausgewählten Unterrichtssituation. *Bewerten* Sie das jeweilige Verhalten in Bezug auf den Umgang in der Situation sowie die Merkmale guten Unterrichts. Formulieren Sie *Alternativen* zu dem Vorgehen der Lehrperson. Wie würden Sie darüber hinaus reagieren, wenn sich zukünftig eine vergleichbare Situation ergibt?

3.3 Evaluation des Seminarkonzepts an der Universität Potsdam

Um einen ersten Eindruck von den Erfahrungen der Lehramtsstudierenden im Seminar zu erhalten, werden nach jedem Seminarendlauf am Ende des Semesters jeweils Evaluationen über das PEP-Portal der Universität durchgeführt. Dabei wurde in den letzten beiden Semestern (Wintersemester 2021/22, Sommersemester 2022) erfragt, wie insbesondere die Reflexion des Unterrichts anhand von Unterrichtsvideografien wahrgenommen wurde.

Die Ergebnisse zeigen, da die Mehrheit der insgesamt $N = 44$ befragten Lehramtsstudierenden „trifft völlig zu“ ($n = 37, 62,7\%$) oder „trifft zu“ ($n = 15, 25,4\%$) angab, dass die Arbeit mit der Unterrichtsvideografie hilfreich für die Reflexion ihrer Unterrichtspraxis war. Wenige Studierende gaben hingegen an, dass die Reflexion nicht hilfreich war („trifft nicht zu“: $n = 1; 1,7\%$; „trifft überhaupt nicht zu“: $n = 3; 5,1\%$). Zudem wurden die Lehramtsstudierenden gebeten, in offenen Feldern zu berichten, welchen Mehrwert die videobasierte Reflexion von Unterrichtserfahrungen für sie hatte. Die Ergebnisse sind in Tabelle 1 abgebildet. Da-

Abbildung 2 Studierendeneinschätzungen zum empfundenen Nutzen der Unterrichtsvideografie für die Reflexion von Unterricht

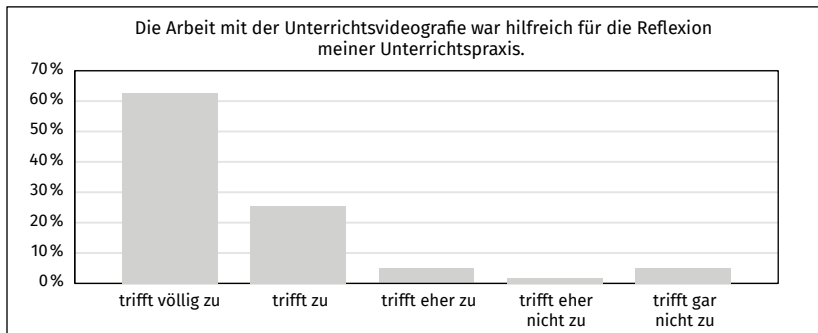


Tabelle 1 Beispielantworten der Lehramtsstudierenden auf die offene Frage: „Welchen Mehrwert hatte die Reflexion Ihrer Unterrichtspraxis anhand der Unterrichtsvideografie für Sie?“

Selbstwahrnehmung	Unterrichtliches Handeln	Perspektivwechsel	Repertoire an Handlungsalternativen aufbauen	Selbstwirksamkeitserwartung
<p>„Durch die Videografie fielen mir Verhaltensmuster meiner Person auf, die ich selbst nie wahrgenommen habe.“</p>	<p>„Man sieht sich selbst eher selten und bemerkt manchmal nicht, was nebenbei passiert. Man kann ebenfalls Situationen besser auswerten und auch nachvollziehbarer erläutern. Ich fand es besonders gut, da ich die Situation erneut anschauen konnte und überlegen konnte, was man anders hätte machen können oder ob die Reaktion sehr gut war.“</p>	<p>„Ich konnte durch die Reflexion eine neue Perspektive durch die Videografie gewinnen. Als Beobachterin konnte ich Situationen anders wahrnehmen als Lehrkraft. Es fiel mir dennoch schwer NUR zu beschreiben und dann erst zu reflektieren. Ich hätte es lieber als „Mischform“ geschrieben.“</p>	<p>„Ich habe mir differenziert Handlungsalternativen überlegt, die ich in anderen Unterrichtssituationen anwenden kann. Dadurch erweitert man sein Repertoire und muss nicht spontan handeln, sondern kann auf die Alternativen zurückgreifen.“</p>	<p>„Die Unterrichtsvideografie hat dazu beigetragen, mehr Vertrauen in meine eigenen Fähigkeiten als künftige Lehrkraft haben.“</p>
<p>„Durch das Video konnte man sich selbst einmal in Aktion sehen. Mir persönlich hat es Aufschluss über meinen Sprachgebrauch und meine Gestik/Mimik gegeben, an der ich nun gezielt arbeiten kann.“</p>	<p>„Man konnte sich daran gewöhnen, sich selbst zu sehen, da man das ja in anderen Kontexten eher vermeidet. Diese Methode ist sehr effektiv. Man kann eigene Handlungen und Schülerhandlungen repetitiv nachverfolgen und versuchen nachzuvollziehen.“</p>	<p>„Es ist immer sehr hilfreich und auch wichtig, sich selbst mal aus der beobachtenden Perspektive zu betrachten.“</p>	<p>„Half mir Alternativen zu überlegen, was ich beim nächsten Mal besser machen kann bzw. was ich beibehalten kann.“</p>	<p>„Einen anderen (besseren) Eindruck erhalten, als es direkt im Unterricht der Fall war.“</p>

Selbstwahrnehmung	Unterrichtliches Handeln	Perspektivwechsel	Repertoire an Handlungsalternativen aufbauen	Selbstwirksamkeitserwartung
<p>„Durch die Reflexionen war ich gezwungen, mir das Video genau anzuschauen. Dadurch sind mir Dinge aufgefallen, die ich vorher vielleicht nicht gesehen hätte. Ich musste die Situation von außen betrachten, was mir sehr geholfen hat, allerdings mein meine Unterrichtsstunde rational zu überdenken.“</p>	<p>„Das Betrachten seiner eigenen Unterrichtsdarbietung gab die Möglichkeit einer unbefangenen Fehleranalyse, welche durch die Reflexion dazu genutzt werden konnte, sich im Nachhinein vertieft mit den Inhalten und der eigenen Wahl von Methodik und Ausföhrung der Unterrichtseinheit zu befassen. Dies erfolgte losgelöst von der Unterrichtseinheit und damit emotional und räumlich getrennt, was mir überhaupt erst möglich machte, sowohl positive als auch herausfordernde Momente zu erkennen, daraus zu lernen und schlussendlich wertzuschätzen.“</p>	<p>„Man konnte sich selbst in einer für mich noch sehr fremden Situation sehen und somit von Anfang an erste Probleme erkennen und gleich beheben, bevor sie zu „Standard“ werden. Es war schön zu sehen, wie von vor der Klasse auftritt und ich konnte durch das Video nicht nur mein Verhalten, sondern auch meine Unterrichtsplanung reflektieren. Durch das Video und den Fakt, dass man den Unterricht somit auch aus Schülerperspektive betrachtet, konnte man gut ermitteln, ob der Unterricht auch für die Schüler in der Durchführung angemessen war (nicht zu langweilig/eintönig/zu schnell etc.).“</p>	<p>„Ich nahm meine Fehler oder Überarbeitungswürdige Situationen wahr. Manche Situationen, die ich zunächst als positiv aufgefasst hatte, konnten so durch mich theoretisch optimiert werden, statt als „perfekt“ abgespeichert zu werden.“</p>	<p>„Es war für mich selbst eine Überwindung, das Video vom Unterricht anzusehen. Ich sehe und höre mich sehr ungern sprechen, aber als ich dann den Unterricht reflektieren musste, habe ich gemerkt, wie ich eigentlich vor der Klasse wirke. Selbst habe ich mich vor der Klasse ganz anders wahrgenommen, als es dann das Video zeigte. Es half mir insgesamt, Selbstbewusstsein vor der Klassen Handlungen im Unterricht zu lernen.“</p>
<p>„Man hat durch das Video eine großartige Chance, sich selbst zu sehen und einzuschätzen, wie man sich im Unterricht gibt (was man wie sagt, wie man wirkt, wie auch die SuS auf einen reagieren usw.).“</p>	<p>„Die Reflexion einer herausfordernden Situation war sehr hilfreich, um das eigene Handeln als Lehrkraft zu verbessern und noch einmal neutral zu betrachten. Die Reflexion einer positiven Situation hingegen war recht schwer für mich.“</p>	<p>„Wenn man die Reflexion erst viel später schreibt, dann kann die Videografie unterstützend sein, um bestimmte Ereignisse nicht zu verzerrern.“</p>	<p>„Ich konnte mich selbst beobachten und mich anhand dessen reflektieren. So habe ich sehen können, was ich noch verbessern könnte.“</p>	

bei zeigt sich, dass die Lehramtsstudierenden den Mehrwert unter anderem in den Impulsen für ihr unterrichtliches Handeln sowie im Perspektivwechsel sehen. Sie gaben außerdem an, ihr Repertoire an Handlungsalternativen ausbauen zu können.

4 REFLEXION DES KONZEPTS, VERSTETIGUNG UND AUSBLICK

Unser Seminarkonzept wird von Lehramtsstudierenden als Möglichkeit wahrgenommen, eigenes Unterrichtshandeln zu überdenken, zu optimieren und die Perspektive auf eigenes Handeln sowie auf die eigene Person zu erweitern. Das Konzept kann damit als mögliche Innovation in der Lehrkräftebildung betrachtet werden und wird im Rahmen des Moduls „Schulbezogene Bildungsforschung: Theorien und Forschungsansätze“ auch weiterhin als fester Bestandteil in die Lehrkräftebildung implementiert. Eine Herausforderung stellt dabei der hohe organisatorische Aufwand und die Komplexität der Aufgaben, insbesondere die Administration wie die Koordination des Schulnetzwerks und die Zuweisung der Lehramtsstudierenden an die Fachlehrkräfte dar. Weitere Herausforderungen für die wissenschaftliche Verstetigung des Projekts ist die Begleitforschung, die die Analyse und Auswertung der schriftlichen Reflexionen und der Unterrichtsvideografien der Lehramtsstudierenden umfasst. Nachfolgend sollen Reflexionen und Unterrichtsvideografien stärker zur Individualisierung des Feedbacks an Lehramtsstudierende genutzt werden (Wulff et al., 2021). Dabei steht in der zukünftigen Weiterentwicklung des Konzepts im Vordergrund, für die einzelnen Lehramtsstudierenden die Themen zu identifizieren, die im Unterricht eine Herausforderung darstellten und Materialien, Tipps, Methoden und Best Practice-Videografien zur Verfügung zu stellen, die bei der Bewältigung dieser individuellen Herausforderungen unterstützen können.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, P., Ahlgrimm, F., Apelojg, B., Börnert-Ringleb, M., Borowski, A., Ehlert, A., Eichler, C., Frohn, J., Gehrmann, M.-L., & Gerlach, E. (2018). PSI-Potsdam: Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018). In *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung*. Universitätsverlag Potsdam.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 277–337.
- Fives, H. (2003). *Exploring the relationships of teachers' efficacy, knowledge, and pedagogical beliefs: A multimethod study*. University of Maryland, College Park.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916–934.
- Fuchs, M., & Wyss, M. (2018). Vertrauen von Studierenden in Praktika. Ce qui touche le coeur, se grave dans la mémoire. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18(1), 19–25.
- Gold, B., Hellermann, C., & Holodynski, M. (2017). Effects of video-based trainings for promoting self-efficacy in elementary classroom management. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 115–136.
- Gröschner, A., Schindler, A.-K., Holzberger, D., Alles, M., & Seidel, T. (2018). How systematic video reflection in teacher professional development regarding classroom discourse contributes to teacher and student self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 90, 223–233.
- Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie“ und „Praxis“ im Jenaer Praxissemester. In Klinkhardt (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsprozesse im Jenaer Modell der Lehrerbildung* (S. 97–118). Klinkhardt.
- Hußner, I., Lazarides, R., & Westphal, A. (2022). COVID-19-bedingte Online- vs. Präsenzlehre: Differentielle Entwicklungsverläufe von Beanspruchung und Selbstwirksamkeit in der Lehrkräftebildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1–24.
- Jennek, J., Lazarides, R., Panka, K., Körner, D., & Rubach, C. (2018). Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. *Herausforderungen Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(1), 39–52.
- Kleinknecht, M., & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45–56.
- Lazarides, R., & Warner, L. M. (2020). Teacher Self-Efficacy. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. University Press.
- Lazarides, R., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>

- Pfitzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict pre-service teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–16.
- Rahm, S. & Lunkenbein, M. (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 237–256). Waxmann.
- Richter, E., Hußner, I., Huang, Y., Richter, D., Lazarides, R. J. C., & Education. (2022). Video-based reflection in teacher education: Comparing virtual reality and real classroom videos. *Computers & Education*. 104601.
- Rupp, D., & Becker, E. S. (2021). Situational fluctuations in student teachers' self-efficacy and its relation to perceived teaching experiences and cooperating teachers' discourse elements during the teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103252.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schubarth, W., Speck, K., Ulbricht, J., Dudziak, I., & Zylla, B. (2014). Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. *Fachgutachten für die Hochschulrektorenkonferenz*.
- Schüle, C., Besa, K.-S., Schriek, J., & Arnold, K.-H. (2016). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(7), 23–40.
- Schulte, K., Bögeholz, S., & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(2), 268–287.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, 44, 28–53.
- Symes, W., Lazarides, R., & Hußner, I. (2022). The development of student teachers' teacher self-efficacy before and during the COVID-19 pandemic. *Teaching and Teacher Education*, 103941.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Urton, K., Wilbert, J., & Knigge, M. (2019). Die Entwicklung der Selbstwirksamkeit und des Rollenverständnisses während des Praxissemesters von Studierenden des Lehramtes für Sonderpädagogische Förderung. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich, & K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 145–157). Verlag Julius Klinkhardt.