

Artikel erschienen in:

Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.)

Reflexion in der Lehrkräftebildung

Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär

(Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung ; 4)

2023 – 452 S.

ISBN 978-3-86956-566-8

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-59171>

Empfohlene Zitation:

Marcus Kubsch; Stefan Sorge; Peter Wulff: Emotionen beim Reflektieren in der Lehrkräftebildung, In: Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.): Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 4), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 261–269.
DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-63145>



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>

Emotionen beim Reflektieren in der Lehrkräftebildung

Marcus Kubsch¹, Stefan Sorge² & Peter Wulff³

¹ Freie Universität Berlin,  0000-0001-5497-8336

² IPN Kiel,  0000-0001-9915-228X

³ PH Heidelberg,  0000-0002-5471-7977

ABSTRACT Eine beständige Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen und fachdidaktischen Praxis stellt ein zentrales Leitbild für die Arbeit von Lehrkräften dar. Damit dieses Leitbild umgesetzt werden kann, wird angenommen, dass Lehrkräfte ihre eigene Praxis kontinuierlich reflektieren müssen. Reflektieren angehende Lehrkräfte im Kontext von Lehrveranstaltungen, hat dies einerseits Elemente einer Prüfungssituation und andererseits Elemente einer Erkenntnisgewinnsituation. Für beide Situationen spielen Emotionen eine wichtige Rolle. So können sich beispielsweise negative und deaktivierende Emotionen hinderlich auf den (Lern-)Erfolg auswirken. Allerdings ist bislang wenig darüber bekannt, welche Emotionen beim Reflektieren von videobasierten Fallanalysen auftreten und inwieweit individualisiertes Feedback hier eine Rolle spielt. Es wird daher eine Untersuchung zu den Emotionen von $N = 15$ Lehramtsstudierenden der Physik zu mehreren Reflexionsanlässen vorgestellt. Hierbei wurde über verschiedene Reflexionsanlässe hinweg Feedback gegeben. Diskutiert werden Implikationen für die Gestaltung von Reflexionsanlässen in der Lehrkräftebildung sowie Perspektiven für zukünftige Forschung.

KEYWORDS Reflexion, Lehrkräftebildung, Emotionen

Reflexion wird in nationalen und internationalen Standards der Lehrkräftebildung als zentrales Element angesehen (KMK, 2004; NBPTS, 2016; Glasswell & Ryan, 2017). Gestützt wird dies durch die Ergebnisse von Darling-Hammond (2012). Sie findet, dass zahlreiche effektive Lehrkräftebildungsprogramme Reflexion explizit umsetzen. Somit wird die Förderung der Fähigkeit zur Reflexion

zum wichtigen Ziel der Lehrkräftebildung (Browning & Korthagen, 2021). Allerdings erreichen die Reflexionen angehender Lehrkräfte häufig nicht die notwendige Tiefe, um zu einer Förderung und Stabilisierung der professionellen Kompetenz beizutragen (Abels, 2011; Kulgemeyer et al., 2021; Poom-Valickis & Mathews, 2013). Folglich besteht ein Handlungsbedarf, angehende Lehrkräfte in der Entwicklung ihrer Fähigkeit zur Reflexion zu unterstützen.

1 REFLEXION

Reflexion kann als Bindeglied zwischen der Durchführung von Unterricht und der erneuten Planung von Unterricht gesehen werden (Korthagen, 2001; Nordine et al., 2021, Carlson et al., 2019). Es gilt dabei, anhand gemachter Unterrichtserfahrungen, Rückschlüsse für die Entwicklung und Stabilisierung der eigenen professionellen Kompetenz zu ziehen, welche sich dann auf die Planung des weiteren Unterrichts auswirken (von Aufschnaiter et al., 2019). Prinzipiell müssen Reflexionen nicht auf eigenen Erfahrungen basieren, sondern es kann auch, z. B. anhand von Unterrichtsbeobachtungen oder Textvignetten, basierend auf von anderen Lehrkräften durchgeführtem Unterricht reflektiert werden.

Damit eine Reflexion gewinnbringend im Sinne der Förderung und Stabilisierung der professionellen Kompetenz wirken kann, wird davon ausgegangen, dass sie eine Reihe von Elementen beinhalten sollte. Im Modell von Nowak et al. (2018) ist dies zunächst eine Beschreibung der Rahmenbedingungen und der Unterrichtssituation. Diese wird anschließend bewertet. Es werden mögliche Alternativen für unterrichtliches Handeln diskutiert und Konsequenzen für das zukünftige unterrichtliche Handeln abgeleitet. Vor allem in den letzten drei Schritten der Reflexion kann dabei das fachdidaktische Wissen als äußerst relevant angenommen werden.

Reflexionsanlässe finden sich in Praktika, dem Referendariat und in Lehrveranstaltungen. Hierbei dienen Reflexionen einerseits der Erkenntnisgewinnung, andererseits ist ein gewisser Prüfungscharakter häufig nicht zu leugnen. Sowohl in Erkenntnisgewinnungssituationen als auch Prüfungssituationen spielen neben den eigenen professionellen Kompetenzen auch Emotionen eine wichtige Rolle (Linnenbrink-Garcia & Patall, 2016; Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2017). Zum Beispiel medieren Emotionen die Effekte von Lernzielmotivation und Selbstwirksamkeit auf Leistung (Pekrun et al., 2009) oder spielen eine wichtige Rolle in der Regulierung von Lernprozessen (D’Mello & Graesser, 2012). Folglich sollten Emotionen auch in Reflexionssituationen eine Rolle spielen. Bislang liegen jedoch praktisch keine Erkenntnisse zur Rolle von Emotionen für den Reflexionsprozess vor. Lediglich vereinzelte Arbeiten über Emotionen bei Reflexionen

ohne Unterrichtsbezug existieren (Tsai & Lau, 2013). Im Rahmen eines Projekts zu automatisiertem Feedback zu Reflexionstexten in der Lehrkräftebildung sind wir deshalb den folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

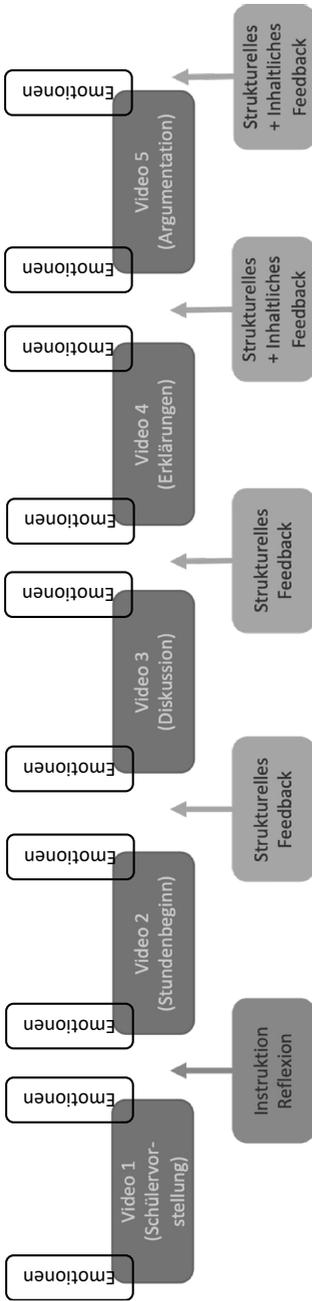
1. Welche Emotionen treten bei der Reflexion von Fremdhandlungen auf?
2. Inwiefern beeinflusst (KI-basiertes) Feedback Emotionen bei der Reflexion von Fremdhandlungen?

2 METHODE

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurden wiederholt Emotionen im Zusammenhang mit der Reflexion von Unterrichtssituationen erfasst. Abbildung 1 zeigt das verwendete Design der Studie. Es gab insgesamt fünf Anlässe zur Reflexion anhand von Videovignetten mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten. Nach dem ersten Reflexionsanlass gab es eine Instruktion zum Reflektieren und nach allen weiteren Anlässen Feedback. Das Feedback wurde dabei variiert. So gab es zunächst nur strukturelles Feedback (Wulff et al., 2021) und nach den letzten beiden Anlässen auch inhaltliches Feedback. Das strukturelle Feedback gibt Rückmeldung darüber, zu welchem Anteil im Reflexionstext die Komponenten *Rahmenbedingungen*, *Bewertungen*, *Alternativen* und *Konsequenzen* nach dem Modell von Nowak et al. (2018) beschrieben werden (siehe auch Beitrag von Sorge et al. in diesem Band). Tauchen Komponenten nicht oder nur zu sehr geringen Anteilen auf, wird aufgefordert, auf diese in Zukunft mehr einzugehen. Das inhaltliche Feedback fokussierte dabei auf die Verwendung des relevanten fachdidaktischen Wissens. Fachdidaktisches Wissen ist in den Komponenten *Bewertung*, *Alternativen* und *Konsequenzen* wichtig, da es hier für Begründungen herangezogen werden sollte. Das Feedback gibt nun Rückmeldung inwieweit überhaupt begründet wird und ob hierbei fachdidaktisches Wissen verwendet wird. Wird wenig oder gar nicht begründet oder nur wenig oder gar kein fachdidaktisches Wissen verwendet, wird aufgefordert in Zukunft mehr Begründungen unter Rückgriff auf fachdidaktisches Wissen zu formulieren.

Jeweils vor und nach den Reflexionen wurden die $N = 15$ Teilnehmenden (20 % identifizierten sich als weiblich, 80 % als männlich) per Fragebogen nach ihren pro- bzw. retrospektiven Emotionen gefragt (Beispiel prospektiv: Bitte geben Sie für jedes Gefühl an, wie intensiv Sie es empfinden, wenn Sie an die Reflexion denken.). Dabei konnten die Teilnehmenden mit Hilfe eines Sliders auf einer 100-stufigen Skala zwischen „überhaupt nicht“ und „sehr intensiv“ wählen (siehe Betella et al. (2016) oder Lozano et al. (2008) für eine Diskussion von solchen Slider-Skalen). Die Emotionen sowie das zusätzliche Kontrollerleben und

Abbildung 1 Design



der der Reflexion zugemessene Wert wurden basierend auf existierenden und validierten Instrumenten ausgewählt (Pekrun et al., 2009, 2017).

3 ERGEBNISSE

3.1 Forschungsfrage 1

Abbildung 2 zeigt die Emotionen, das Kontrollerleben und den Wert der Reflexionen über alle Zeitpunkte gemittelt. Das Kontrollerleben (Control) und der Wert (Value) sind dabei eher im mittleren Bereich der Skala angesiedelt. Auffällig ist, dass alle Emotionen jedoch nur sehr gering ausgeprägt sind. Analysen auf individueller Ebene zeigen zwar aus der Theorie bekannte Muster zwischen Emotionen, Kontrolle und Wert (z. B. stärker ausgeprägte Freude bei höherer Kontrolle und Wert), bleiben ansonsten aber ohne Auffälligkeiten.

Abbildung 2 Kontrollerleben, Wert und Emotionen gemittelt über alle Zeitpunkte.

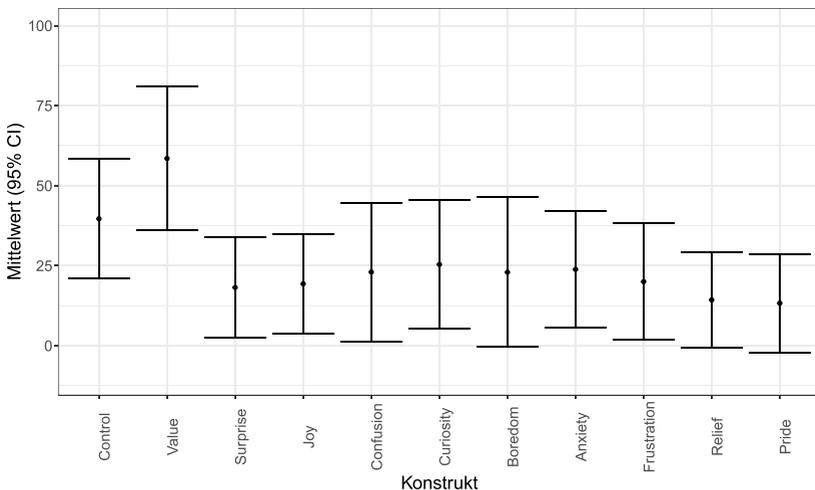
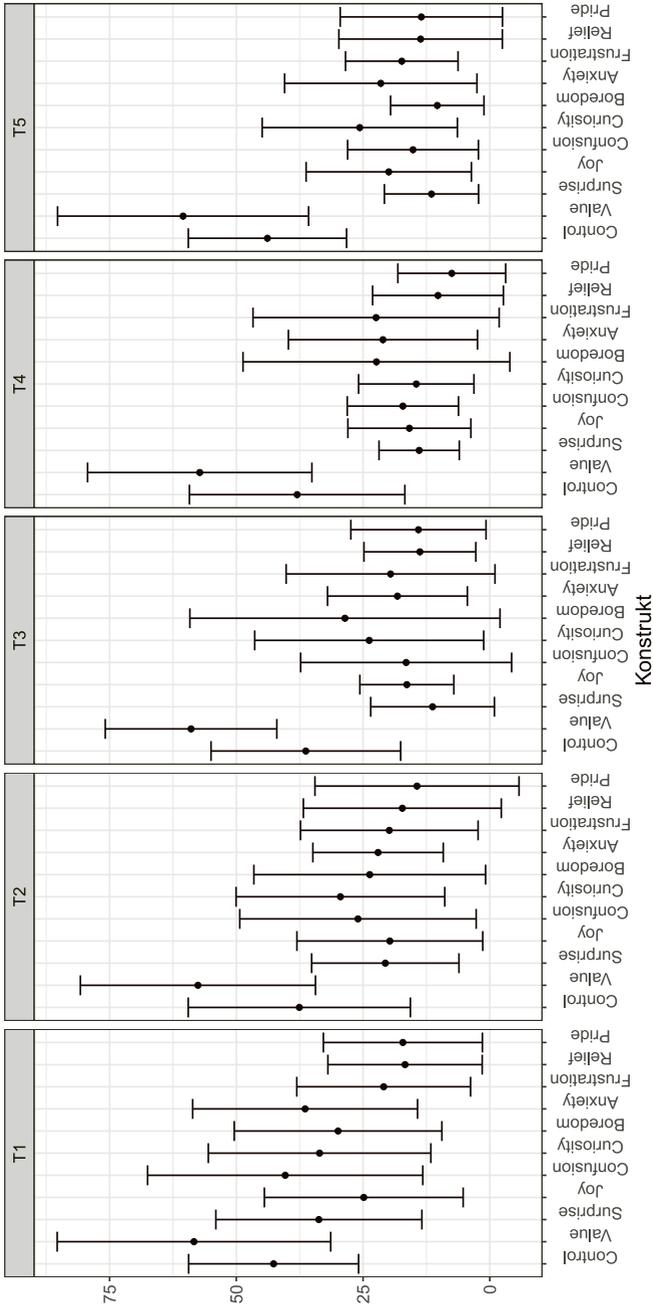


Abbildung 3 Kontrollleben, Wert und Emotionen für die fünf Messzeitpunkte.



3.2 Forschungsfrage 2

Abbildung 3 zeigt die Emotionen, das Kontrollerleben und den Wert der Reflexionen für die fünf Reflexionsanlässe (jedoch jeweils über vor und nach der Reflexion gemittelt; komplette Darstellung aller insgesamt 10 Messzeitpunkte ergibt kein qualitativ anderes Bild). Obwohl eine gewisse Varianz erkennbar ist, zeigt sich auch hier, dass kein klarer Effekt des Feedbacks auf die Emotionen sichtbar wird.

4 DISKUSSION

Die Ergebnisse zu Forschungsfrage 1 zeigen, dass keine bestimmten Emotionen beim Reflektieren von Videovignetten prävalent sind und Emotionen generell eher wenig intensiv wahrgenommen werden. Auf individueller Ebene sichtbare Muster sind aus Sicht der Control-Value Theory der Leistungsmotivation von Pekrun (2006) erklärbar, treten aber insgesamt eher vereinzelt auf. Man könnte folglich vermuten, dass die Teilnehmenden die Reflexionen eher nicht als Leistungssituationen wahrgenommen haben. Da im Rahmen eines Seminars reflektiert wurde und die Reflexionstexte nicht bewertet wurden, wäre dies nachvollziehbar.

Die Ergebnisse zu Forschungsfrage 2 deuten an, dass das Feedback sich nicht auf die Emotionen ausgewirkt hat. Hier steht die Vermutung im Raum, dass das Feedback nicht als hilfreich wahrgenommen wurde. Aufgrund einer sehr hohen Stichprobenmortalität kann aus einer Befragung zur Wahrnehmung des Feedbacks diese Vermutung leider nicht weiter untersucht werden. Die kontinuierliche Überarbeitung des Feedbacks ist jedoch Gegenstand weiterer Forschungs- und Entwicklungsarbeit. Abschließend ist positiv zu vermerken, dass die Teilnehmenden die Reflexionen als eher wertvoll wahrgenommen haben.

Bezüglich der Frage nach Emotionen beim Reflektieren ist eine zentrale Limitation der

vorliegenden Arbeit, dass nur Reflexionen von Fremdhandlungen betrachtet wurden. Auch dies könnte die geringe Ausprägung der Emotionen erklären. Hier ist weitere Forschung, z. B. im Rahmen des Referendariats oder Praxissemesters, nötig.

Literatur

- Abels, S. (2011). Lehrerinnen und Lehrer als „Reflective Practitioner“. *Die Bedeutsamkeit von Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Betella A, & Verschure, P. F. M. J. (2016). The Affective Slider: A Digital Self-Assessment Scale for the Measurement of Human Emotions. *PLoS ONE*, *11*(2), 1–11. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148037>
- Browning, T. D., & Korthagen, F. A. J. (2021). The winding road of student teaching: Addressing uncertainty with core reflection. *European Journal of Teacher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1973421>
- Carlson, J., Daehler, K. R., Alonzo, A. C., Barendsen, E., Berry, A., Borowski, A., Carpendale, J., Kam Ho Chan, K., Cooper, R., Friedrichsen, P., Gess-Newsome, J., Henze-Rietveld, I., Hume, A., Kirschner, S., Liepertz, S., Loughran, J., Mavhunga, E., Neumann, K., Nilsson, P., Park, S., Rollnick, M., Sickel, A., Schneider, R., Suh, J., van Driel, J., Wilson, C. D. (2019). The Refined Consensus Model of Pedagogical Content Knowledge in Science Education. In A. Hume, R. Cooper, & A. Borowski (Eds.), *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science* (pp. 77–94). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2_2
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- D’Mello, S., & Graesser, A. (2012). Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*, *22*(2), 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.001>
- Glasswell, K., & Ryan, J. (2017). Reflective Practice in Teacher Professional Standards: Reflection as Mandatory Practice. In R. Brandenburg, K. Glasswell, M. Jones & J. Ryan (Hrsg.), *Reflective Theory and Practice in Teacher Education* (Bd. 17, S. 3–26). Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3431-2_1
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Hillesdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kulgemeyer, C., Kempin, M., & Weißbach, A. (2021). Entwicklung von Professionswissen und Reflexionsfähigkeit im Praxissemester. In S. Habig (Hrsg.), *Naturwissenschaftlicher Unterricht und Lehrerbildung im Umbruch. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik online Jahrestagung 2020* (262–265). Duisburg-Essen: Universität.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Patall, E. A. (2016). Motivation. In *Handbook of educational psychology, 3rd ed.* (S. 91–103). London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Lozano, L., Garcia-Cueto, E., & Muniz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, *4*(2), 73–79.
- NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards) (2016). What Teachers Should Know and Be Able to Do.

- Nordine, J., Sorge, S., Delen, I., Evans, R., Juuti, K., Lavonen, J., Nilsson, P., Ropohl, M., & Stadler, M. (2021). Promoting Coherent Science Instruction through Coherent Science Teacher Education: A Model Framework for Program Design. *Journal of Science Teacher Education*, 32(8), 911–933. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2021.1902631>
- Nowak, A., Kempin, M., Kulgemeyer, C., & Borowski, A. (2018). Reflexion von Physikunterricht. In C. Maurer (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Kiel 2018* (S. 838–841). Regensburg: Universität Regensburg.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Pekrun, R., Vogl, E., Muis, K. R., & Sinatra, G. M. (2017). Measuring emotions during epistemic activities: The Epistemically-Related Emotion Scales. *Cognition and Emotion*, 31(6), 1268–1276. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1204989>
- Poom-Valickis, K., & Mathews, S. (2013). Reflecting others and own practice: An analysis of novice teachers' reflection skills. *Reflective Practice*, 14(3), 420–434.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [Letzter Abruf: 21. 03. 2013]
- Tsai, W., & Lau, A. S. (2013). Cultural differences in emotion regulation during self-reflection on negative personal experiences. *Cognition & Emotion*, 27(3), 416–429. <https://doi.org/10.1080/02699931.2012.715080>
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer* innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(1), 144–159.
- Wulff, P., Mientus, L., Nowak, A., & Borowski, A. (2021). Stärkung praxisorientierter Hochschullehre durch computerbasierte Rückmeldung zu Reflexionstexten in der Physikdidaktik: Die hochschullehre 11/2021. *die hochschullehre*, 7(1), 93–99.