

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

# Reflexion in der Lehrkräftebildung

Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär





## Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung





Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung | 4

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

# **Reflexion in der Lehrkräftebildung**

Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär

Universitätsverlag 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.

Das diesem Buch zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von den Projekten „PSI-Potsdam“ (Förderkennzeichen 01JA1816) und „k2teach“ (Förderkennzeichen 01JA1802) von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.



## Universitätsverlag Potsdam 2023

<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](mailto:verlag@uni-potsdam.de)

Die Schriftenreihe **Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung** wird herausgegeben vom Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) der Universität Potsdam.

Redaktionsleitung: Prof. Dr. Andreas Borowski, Dr. Mirko Wendland,  
Dr. Julius Erdmann

ISSN (print) 2626-3556  
ISSN (online) 2626-4722

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:  
Namensnennung 4.0 International  
Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Umschlagfoto: BK\_graphic (stock.adobe.com)  
Satz: text plus form, Dresden  
Druck: docupoint GmbH Magdeburg

**ISBN 978-3-86956-566-8**

Zugleich online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam:  
<https://doi.org/10.25932/publishup-59171>  
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-59171>

# Inhalt

- 13 Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär  
*Lukas Mientus, Christiane Klempin & Anna Nowak*
- 19 Reflexionsprozesse in der Lehrkräftebildung gestalten und fördern. Überlegungen zu einer herausfordernden Aufgabe  
*Corinne Wyss*
- 25 Reflexive Professionalisierung: Zentral – Vielschichtig – Herausfordernd  
*Claudia von Aufschnaiter*

## **Perspektiven auf Reflexion**

- 47 Was reflektieren wir und wie reflektieren wir?  
Reflexion in der multiparadigmatischen Lehrkräftebildung  
*Ann-Christin Faix, Kathrin te Poel, Nadia Wahbe & Martin Pieper*
- 53 Interaktionsorientierung als Gestaltungs- und Auswertungsperspektive für Reflexionsprozesse am Beispiel einer musikpädagogischen Studie  
*Katharina Höller*

- 59 Situative Entfremdung zwischen Subjekt und Welt. Potentiale einer weltbeziehungssoziologischen Perspektive auf Reflexion im Lehrberuf  
*Lea Kallenbach & Magdalena Förster*
- 69 Forschendes Lernen als Erfahrungsreflexion. Ein bildungstheoretischer Blick auf Professionalisierung  
*Anke Redecker*
- 77 Doppelter Reflexionsanlass mit *Digital Narratives*. Aktionsforschung bei der Seminarentwicklung zur Verknüpfung von Fach und Medien  
*Mirjam Dick*
- 89 Selbstreflexion von Lehramtsstudierenden zu Beginn des Studiums  
*Jörg Holle*
- 99 Erfassung der Reflexivität von Lehramtsstudierenden  
*Edina Schneider*
- 115 How to Promote and Measure Reflective Skills in Depth and Breadth of English and Physics Teacher Trainees  
*Christiane Klempin & Daniel Rehfeldt*

### **Reflexion und Heterogenität**

- 125 Professionalisierung für den inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht durch videostimulierte Reflexionen  
*Sarah Brauns & Simone Abels*
- 133 Inklusiven Unterricht reflektieren lernen mithilfe des interdisziplinären Zertifikatskurses „Handlungswissen Inklusion“  
*Daria Ferencik-Lehmkuhl & Silvia Fränkel*
- 139 (Meta-)Reflexion für Inklusion. Zur Verbindung kompetenzorientierter und strukturtheoretischer Professionalisierungsansätze im Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz  
*Julia Frohn, Ann-Catherine Liebsch & Detlef Pech*
- 147 Reflexion von Sprachsensibilität im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – ein Lehrkonzept  
*Pascal Schreier & Moiken Jessen*

- 155 „Das hast du mich gestern schon gefragt!“  
Reflexion von Feedbackgesprächen im DaZ-Unterricht  
*Uta Großmann*
- 167 Modellierung und Förderung der Reflexion bei angehenden Lehrer:innen  
im DaF\*Z-Bereich  
*Lesya Skintey*
- 175 Reflexion im Dialog. Konzepte der reflexionsfördernden Aus- und  
Weiterbildung von DaFZ-Lehrkräften in Brasilien und Deutschland  
*Paul Voerkel & Mergenfel A. Vaz Ferreira*
- 183 Soziale Teilhabe im Unterricht. Förderung von Reflexionsprozessen  
bei Lehramtsstudierenden unter Anwendung der Methode  
des Lauten Denkens  
*Jan-Simon Zimmermann, Magdalena Buddeberg,  
Vanessa Henke & Sabine Hornberg*

### **Kompetenzaufbau an und mit Reflexion**

- 191 Reflexionsanregung in der Lehrkräftebildung per ePortfolioarbeit  
*Yvette Völschow & Julia-Nadine Warrelmann*
- 199 Das ePortfolio als Reflexionselement – Potenziale, Herausforderungen  
und Umsetzung der Portfolioarbeit an der Universität zu Köln  
*Jennifer Malek & Anja Tinnefeld*
- 207 Kumulativer Aufbau der Reflexionskompetenz in den schulpraktischen  
Phasen der Lehrkräftebildung  
*Peggy Schmidt, Tobias Bauer & Christopher Jänisch*
- 215 Praxistool zur Reflexion und Diagnose aus der zweiten Ausbildungsphase  
*Lisa Spitzer & Lukas Mientus*
- 221 Am Puls der (digitalen) Zeit? E-Peer-Assessments im Praxissemester  
in den Fächern Biologie und Mathematik  
*Nadine Franken, Maria Degeling & Angelika Preisfeld*

- 233 Der Zyklus von Planung und Reflexion. Zusammenhänge zwischen der generischen Unterrichtsplanungsfähigkeit und der Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte  
*Jana Meier, Simon Küth, Daniel Scholl, Christoph Vogelsang & Christina Watson*
- 241 Physikunterricht reflektieren. Eine Lernumgebung für die Lehramtsausbildung  
*Anna Weißbach & Christoph Kulgemeyer*
- 249 Aufbau eines integrierten Pilotstudiengangs im gewerblich-technischen Lehramt für die Mangelfächer Metall- und Elektrotechnik. Entwicklung curriculärer Maßnahmen unter reflexiven Aspekten  
*Mandy Oetken & Sebastian Gorski*

### **Reflexion und Wahrnehmung**

- 261 Emotionen beim Reflektieren in der Lehrkräftebildung  
*Marcus Kubsch, Stefan Sorge & Peter Wulff*
- 271 Förderung der professionellen Wahrnehmung von angehenden Mathematiklehrkräften durch Reflexion. Perspektivenübernahme durch Videovignetten anregen  
*Carolin D. Fellenz & Susanne Schnell*
- 279 „Nur ein stabiler Korb kann reife Äpfel sammeln“. Achtsamkeit als wertvoller Teil der Reflexionsfähigkeit und ihre Verankerung in der Lehrkräftebildung  
*Cathleen Larisch & Franz Kaiser*
- 287 Reflektieren videografiertes Erklärungen im Projekt FALKE-e. Vorstellung eines fachübergreifenden Seminarkonzepts  
*Christina Knott, Stefanie Reimer, Nathalie Stegmüller, Kathrin Boukrayâa Trabelsi, Franziska Schißlbauer & Lukas Lemberger*
- 295 Wahrnehmungsvignetten als Zugang zur „Reflexiven Professionalisierung“ in der Lehrkräftebildung  
*Ulrike Barth & Angelika Wiehl*

- 301 Reflexion – besser digital? Ergebnisse einer Studie zur onlinebasierten Videoannotation zur Reflexion eigenen Unterrichts im Praxissemester  
*Tim Rogge*
- 309 Neue videobasierte Lehr-Lern-Gelegenheiten für die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung im FOCUS Videoportal. Fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Perspektiven zur Reflexion von Unterrichtsvideos  
*Anja Böhnke, Dennis Dietz, Leroy Großmann, Annett Wienmeister & Till Zoppke*
- 317 Einsatz von Unterrichtsvideos zur Förderung eines fachdidaktisch fundierten Reflexionsverständnisses bei Biologielehramtsstudierenden  
*Lisa Jiang, Stephanie Grünbauer & Dörte Ostersehl*

### **Reflexionsbezogene Lerngelegenheiten**

- 329 Professionalisierung von Lehrkräften zur Bildung in der digitalen Welt. Entwicklung und Reflexion digitaler Lernumgebungen am Beispiel der Fachdidaktik „Philosophieren mit Kindern“  
*Sophia Peukert, Christoph Schäfer, Anna Löbig, Leena Bröll, Birgit Brandt, Meike Breuer, Henriette Dausend, Michael Krelle, Gesine Andersen, Sascha Falke, Kristin Kindermann-Güzel, Katrina Körner, Lisa-Marie Lottermoser & Kati Pügner*
- 335 Förderung von didaktischen Reflexionsprozessen bei der Gestaltung von digital gestütztem Lernmaterial  
*Magdalena Buddeberg & Nadine Sonnenburg*
- 343 Coachingtools zur Initiierung der Selbstreflexion in der Lehrer:innenausbildung  
*Selim Akarsu*
- 349 Reflexive Ansätze zur digitalen Transformation in der beruflichen Lehrkräftebildung: Das Projekt Teach@TUM4.0  
*Friederike Rechl, Laureen Gadinger, Lena Heinze & Eveline Wittmann*

- 359 Lernaufgaben zur Förderung der digitalen Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht reflektieren: ein Seminarkonzept  
*Manuela Franke & Anne-Marie Lachmund*
- 365 Systematisch mit Daten aus standardisierten Testverfahren arbeiten. Stärkung der Verhaltensintention durch den Einsatz einer reflexionsbezogenen Lerngelegenheit zu VERA  
*Julia Böttger & Bettina Hannover*
- 371 Reflexives Schreiben zur Förderung der Reflexionskompetenz. Ein Lehrkonzept für die erste Phase der Ausbildung von Deutschlehrkräften  
*Renata Behrendt*
- 379 Eine Checkliste als fachdidaktisches Instrument zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben für die Berufliche Bildung. Reflexion des Einsatzes einer Methode  
*Valentina Conty & Stephanie Grundmann*
- 389 Das „Lehr-Lern-Labor“ als Lehrkonzept zur Förderung einer reflexiven Haltung bei Lehramtsstudent:innen unterschiedlicher Fächer  
*Novid Ghassemi, Ben Opitz, Martin Brämer, David Gasparjan, Michaela Sambanis, Hilde Köster, Martin Lücke & Volkhart Nordmeier*
- 397 Fokus Fachdidaktik – fachdidaktische Reflexion mit dem Tool *BeoReflekt* fördern  
*Sonja Schaal, Maximilian Haberbosch, Maren Meissner & Steffen Schaal*
- 407 Wirksamkeit eines Aufgabenkonzepts zur Förderung der fachspezifischen Reflexionsfähigkeit von Biologielehramtsstudierenden  
*Stephanie Grünbauer, Lisa Jiang & Dörte Ostersehl*
- 415 Benachteiligtenförderung in der beruflichen Bildung. Ein Seminarkonzept zum Aufbau einer reflexiven Lehrer:innen-Grundhaltung  
*Melanie Brüchner, Tamara Riehle & Bengta Marie Leopold*



- 423 Studierende unterrichten als „Vertretungslehrkräfte“.  
Ein „Professionalisierungsportal“ für die Hochschullehre einführen  
und evaluieren  
*Susanne Gerlach, Sarah Rau-Patschke, Nina Skorsetz &  
Nadine Weber*
- 431 Qualität von Reflexionsprozessen. Förderung der Reflexionskompetenz  
im Lehr-Lern-Labor-Seminar  
*Jens Damköhler, Markus Elsholz & Thomas Trefzger*
- 437 Das Außerunterrichtliche Pädagogische Praktikum  
als kasuistisches Reflexionsangebot  
*Tobias Lewek*
- 445 Unterrichtsanalyse und Reflexion. Ableitung eines Workshopangebots  
für die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung  
*Lukas Mientus, Anna Nowak, Peter Wulff &  
Andreas Borowski*





# Reflexion in der Lehrkräftebildung

Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär

*Lukas Mientus<sup>1</sup>, Christiane Klempin<sup>2</sup> & Anna Nowak<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Universität Potsdam, PSI-Potsdam,  0000-0001-5344-4770

<sup>2</sup> Freie Universität Berlin, k2teach,  0000-0003-4833-4985

<sup>3</sup> Universität Potsdam, PSI-Potsdam,  0000-0002-6890-3463

**ABSTRACT** Reflexion – unhinterfragt eines der wichtigsten Worte im Kontext der Lehrkräftebildung. Fest verankert in den bundesdeutschen Bildungsstandards sind in Forschung und Lehre die Suche nach Evidenz und die Unterstützung (angehender) Lehrkräfte ständiger Antrieb unzähliger Akteur:innen aller Phasen der Lehrkräftebildung. Wenngleich begriffliche Unklarheiten die Kommunikation von Forschungsergebnissen nicht immer intuitiv und die Unterstützung in der Lehre nicht immer praktikabel werden lassen, besteht Einigkeit darüber, dass ein Diskurs zur reflexiven Professionalisierung von Lehrkräften geführt werden muss. Aus diesem Grund veranstalteten die beiden QLB-Projekte PSI-Potsdam der Universität Potsdam und K2teach der Freien Universität Berlin vom 5. bis 7. Oktober 2022 die Onlinetagung „Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär“. Ausgehend von den verschiedensten Fachdisziplinen diskutierten Akteur:innen aller Phasen der Lehrkräftebildung unterschiedlicher Standorte Ergebnisse empirischer Studien und Erfahrungen aus der Arbeit mit (angehenden) Lehrkräften. Beiträge der Tagung sind in diesem Buch festgehalten und sind als Momentaufnahme eines sich ständig entwickelnden Themenfelds zu verstehen. Forschende und Lehrende haben mit dieser Momentaufnahme die Möglichkeit, Eindrücke für die eigene Arbeit aufzunehmen und weiterzuentwickeln.

**KEYWORDS** Reflexion, Reflexivität, Lehrkräftebildung, Tagung, Sammelband

## REFLEXION ALS SCHLÜSSEL ZUR PROFESSIONELLEN ENTWICKLUNG

Reflexion gilt als eine Schlüsselkategorie für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften, welcher eine vernetzende Rolle zwischen Theorie und Praxis, zwischen trägem und angewandten Wissen oder zwischen Wahrnehmung und Handlungsänderung zugeschrieben werden kann. Reflexion ist begrifflich als Ausbildungsziel fest in den Bildungsstandards für die Lehrkräftebildung verankert, so dass Erfassung, Entwicklung und Förderung von reflexionsbezogenen Kompetenzen phasenübergreifend von Interesse in der Lehrkräftebildung sind. Eine Kommunikation von wissenschaftlichen Befunden universitär geprägter Forschung und Reflexionsanwendungen im schulischen Kontext bietet Potentiale der phasenübergreifenden, kohärenten Professionalisierung. Gleichzeitig sind besonders praxisnahe Einsichten in das Berufsleben von Lehrkräften aus Referendariat und Fortbildungstätigkeit in der Lage, empirische Befunde einzuordnen. Die Stärkung reflexionsbezogener Kompetenzen durch Empirie und Anwendung scheint eine phasenübergreifende Herausforderung der Lehrkräftebildung zu sein, die es zu bewältigen gilt.

Ziele der in diesem Buch festgehaltenen Tagung „Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär“ waren eine theoretische Schärfung des Konzepts reflexiver Professionalisierung und der Austausch über Fragen der Einbettung wirksamer reflexionsbezogener Lerngelegenheiten in die Lehrkräftebildung. Forschende und Lehrende der drei Phasen der Lehrkräftebildung (Studium, Referendariat sowie Fort- und Weiterbildung) stellten Lehrkonzepte und Forschungsprojekte zum Thema Reflexion in der Lehrkräftebildung vor und diskutierten diese. Gemeinsam mit Teilnehmenden aller Phasen von verschiedenen Standorten der Lehrkräftebildung wurden zukünftige Herausforderungen identifiziert und Lösungsansätze herausgearbeitet.

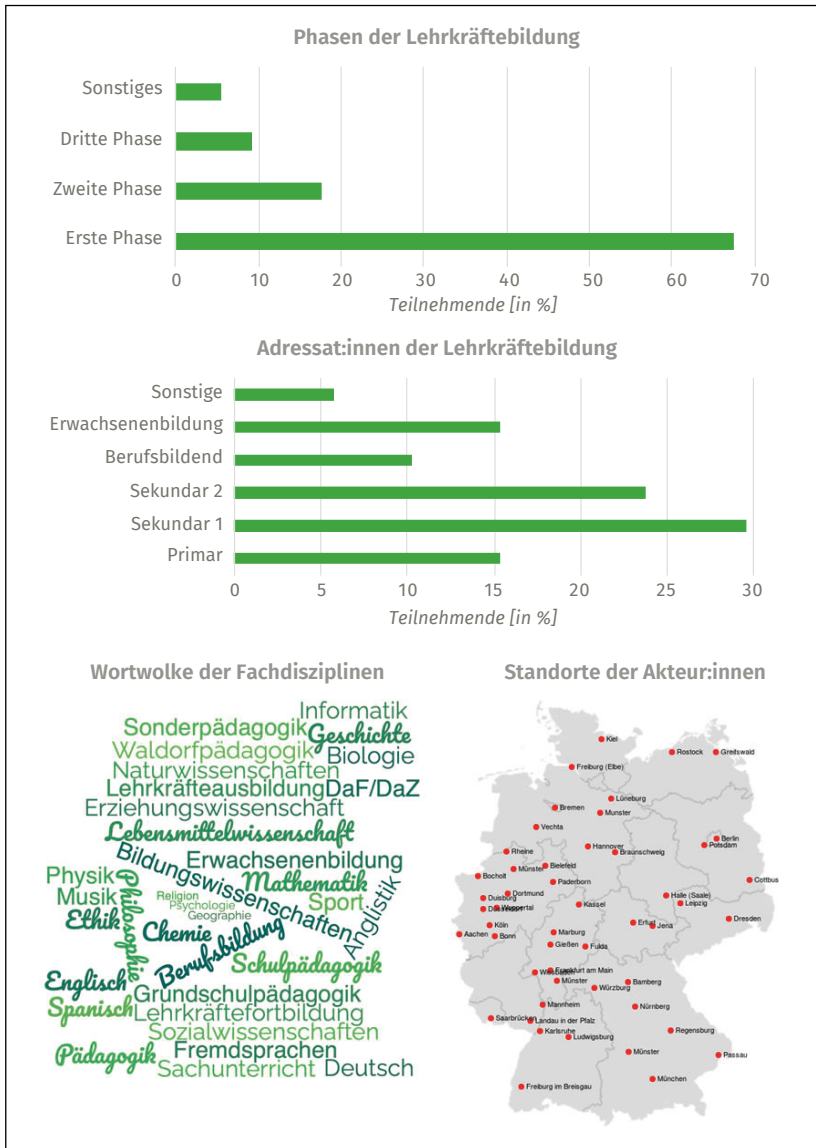
## RÜCKBLICK AUF DIE TAGUNG

Der Einladung der beiden QLB-Projekte<sup>1</sup> folgten über 300 Akteur:innen der Lehrkräftebildung, so dass auf der Tagung verschiedenste Expert:innen zusammenkommen konnten (s. Abbildung 1). Beiträge kamen aus mehr als 41 Standorten, von Kiel bis Zürich und von Aachen bis Cottbus. Mindestens 32 Fachdisziplinen, von der Informatikdidaktik bis hin zu den Lebensmittelwissenschaften,

---

1 Fördernummer PSI-Potsdam: 01JA1816, Fördernummer k2teach: 01JA1802

**Abbildung 1** Ergebnisse der Befragung zur Rückmeldung der Teilnehmenden



folgten der Tagungseinladung. Aus allen Phasen der Lehrkräftebildung wurden Forschungs- und Lehrprojekte vorgestellt, die Lehrkräfte aller Jahrgangsstufen ansprachen und ein breit gefächertes Tagungsprogramm ergaben. Insgesamt drei Plenarsessions, drei Vortragssymposien, acht Workshops, 76 Einzelvorträge und elf Posterbeiträge ermöglichten dank fünf paralleler Sessions 65 Stunden Kontaktzeit an den drei Tagungstagen. Das entspricht im Mittel 21 Stunden und 40 Minuten des intensiven Austauschs pro Tag. Neben der Möglichkeit individueller Treffen via einer GatherTown-Umgebung wurde am letzten Tagungstag ein Conference-Cooling in Präsenz angeboten.

In seiner Auftakt-Keynote am Mittwoch gab uns Prof. Dr. Fred Korthagen von der Universität Utrecht Einblicke in die „power of reflection“. Dabei betonte er die Wichtigkeit der sogenannten „core reflection“. Hierbei müsse der/die Lehrerbildende insbesondere die grundlegenden Werte und Glaubenssätze des Reflektierenden im Blick behalten, um tiefeschürfende Reflexionsprozesse anregen zu können. In *Live-Micro-Reflexionen* zeigte er mit ausgewählten Zuhörenden, wie Lehrerbildende, ausgehend von den persönlichen Kernüberzeugungen ihrer Studierenden, solche core reflections anregen können. Reflexion solle vorzugsweise anhand selbst erlebter Praxissituation stattfinden und müsse dabei immer zuerst an den Bedürfnissen und Sorgen der Lehrenden ansetzen („Theorie mit kleinem t“), um in einem zweiten Schritt schulpraktische Situationen aus der Perspektive der sie erklärenden Theoriebestände beleuchten zu können („Theorien mit einem großen T“).

Am zweiten Tagungstag bot Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Corinne Wyss von der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz fundierte theoretische und empirische Einblicke, wie sich Reflexionsprozesse gestalten, fördern und beurteilen lassen. Dabei ermutigte sie die zuhörenden Lehrkräftebildenden das Reflektieren gut zu planen, gezielt einzusetzen und aktiv zu unterstützen. So könne von Lehramtsstudierenden in Reflexionen rasch auf pädagogisches Wissen zugegriffen werden. Andernfalls würden, das demonstrieren empirische Studien, studentische Reflexionen in ihrer Qualität oft eher gering ausfallen. Dies zeige sich an einer geringen Reichhaltigkeit und Multiperspektivität sowie wenigen Bezügen zu den Anforderungen der Lernenden. Als Lehrkräftebildende können wir derartiges studentisches Reflektieren aktiv unterstützen. Dafür sollte das Reflektieren gut geplant und gezielt angeleitet werden, u. a. durch Prompts, Kriterienraster oder video-graphierte Beobachtungen.

Am letzten Tagungstag rundete Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Claudia von Aufschnaiter von der Justus-Liebig Universität Gießen die Reflexionstagung mit einer kritischen und überzeugenden Analyse derzeitiger Reflexionsdiskurse ab. Reflexion sei hierbei kein Allheilmittel und sollte trotz begrifflicher Diffusität nicht zum „Containerbegriff“ verkommen. Der Reflexionsbegriff sollte achtsam und situativ angemessen eingesetzt sowie von verwandten Konzepten abgegrenzt werden (z. B. dem

analytischen Denken). Weiter wies sie die Zuhörenden darauf hin, dass ihnen die Verantwortung zukäme, ihren Lernenden in Studium, Fort- und Weiterbildung eine nachahmungswürdige Reflexionskultur vorzuleben.

## **DIESES BUCH**

In der Lehrkräftebildung im deutschsprachigen Raum werden viele Fragen der reflexionsbezogenen Professionalisierung diskutiert. Was macht einzelne Wortkombinationen im Zusammenhang mit „Reflexion“ aus? Wie können reflexionsbezogene Aspekte abgebildet, gemessen und gefördert werden? Oder inwieweit ist die Kommunikation von Forschungserkenntnissen und Erfahrungswerten phasenübergreifend, empirisch und interdisziplinär möglich? Zugehörige Debatten konnten auf unserer Tagung erfolgreich fortgeführt werden. Um eine Momentaufnahme dieses Diskurses festhalten zu können und nachhaltig nachvollziehbar aufzubereiten, konnten einzelne Tagungsbeiträge in diesem Buch verschriftlicht werden. Zwei Beiträge der Plenarreferentinnen Corinne Wyss und Claudia von Aufschnaiter eröffnen unsere Momentaufnahme, gefolgt von den diskutierten Symposien, Vorträgen und Workshops. Beiträge aus Vorträgen und Postern, welche auf der Tagung präsentiert und diskutiert wurden, sind in diesem Buch nach fünf Unterkapitel gebunden. Diese Kapitel adressieren (1) Perspektiven auf Reflexion, (2) Betrachtungen auf Reflexion und Heterogenität, (3) den Kompetenzaufbau an und mit Reflexion, (4) das Zusammenwirken von Reflexion und Wahrnehmung sowie (5) vorgestellte reflexionsbezogene Lerngelegenheiten.

## **AUSBLICK AUF DIE LEHRKRÄFTEBILDUNG**

Ausgehend von einem intensiven Austausch auf der Tagung und mit der Momentaufnahme der Reflexionsforschung in diesem Buch manifestiert, kann die deutschsprachige Gemeinschaft der Lehrkräftebildung weitere Impulse in Forschung und Lehre setzen. Forschenden möchten wir die Gelegenheit bieten, mit diesem Buch in andere Fachdisziplinen zu blicken, um Denkanstöße für eigene domänenspezifische Fragestellungen weiterzuentwickeln. Lehrenden sollen empirisch fundierte Hinweise kompakt aufbereitet sowie Inspirationen für z. B. Lehr-Lern-Gelegenheiten angeboten werden. Auf diese Weise erhoffen wir uns einen wechselseitigen Mehrwert für alle Phasen der Lehrkräftebildung, für Schulpraxis, schulpraktische Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie universitäre

Forschung und Praxis, der sich in einem geweiteten Blick auf die eigene Arbeit in der Lehrkräftebildung mit einem interdisziplinären und phasenübergreifenden Horizont zeigen soll.

## **DANK**

Wir danken allen partizipierenden Akteur:innen, allen Referent:innen und Diskutant:innen sowie den Kolleg:innen, welche ihren Tagungsbeitrag in diesem Buch zur Diskussion in der Lehrkräftebildung aufbereitet haben. Weiter danken wir den Projektverantwortlichen beider QLB-Projekte und dem erweiterten Programmkomitee der Tagung: Prof. Dr. Andreas Borowski (Projektleitung PSI Potsdam, Universität Potsdam), Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Bettina Hannover (FU Berlin, Schul- und Unterrichtsforschung), Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Rebecca Lazarides (Universität Potsdam, Schulpädagogik/Empirische Bildungsforschung), Prof. Dr. Volkhard Nordmeier (Projektleitung K2teach, FU Berlin), Dr.<sup>in</sup> Eva Terzer (stellvertretende K2teach-Projektleitung, FU Berlin, Dahlem School of Education) und Jun.-Prof. Dr. Peter Wulff (PH Heidelberg, externer Partner).

Das Herausgebendenteam,  
Dr. Lukas Mientus, Dr.<sup>in</sup> Christiane Klempin und Dr.<sup>in</sup> Anna Nowak.



# Reflexionsprozesse in der Lehrkräftebildung gestalten und fördern

Überlegungen zu einer herausfordernden Aufgabe

Corinne Wys<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule FHNW,  0000-0003-1025-6053

**ABSTRACT** Seit John Dewey und Donald Schön besteht weitgehender Konsens, dass Reflexivität eine wichtige Kompetenz von Lehrkräften darstellt und die Reflexion in den Unterrichtsalltag einer Lehrkraft integriert sein sollte. Es wird davon ausgegangen, dass Reflexion, wenn sie absichtsvoll und zielgerichtet eingesetzt wird, die berufliche Entwicklung einer Lehrkraft positiv beeinflussen kann. Überzeugungen, Einstellungen und Verhaltensweisen können durch die Reflexion bewusster wahrgenommen und verändert werden. Sie regt Lernprozesse an, stärkt Eigenverantwortung und Autonomie und steigert die Berufszufriedenheit. Allerdings birgt die Förderung von Reflexivität im Rahmen der Lehrkräftebildung einige Schwierigkeiten und trotz nunmehr über 40 Jahren theoretischer sowie empirischer Erörterung bleiben bis heute auch verschiedene Fragen unbeantwortet. Im Beitrag werden auf Grundlage der aktuellen Diskussion das Konzept der Reflexion sowie Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von Reflexivität dargelegt und es wird aufgezeigt, welche besonderen Herausforderungen der Lehrberuf hierbei birgt. Abschließend wird erörtert, welche aktuellen Forschungslücken und -desiderate bestehen.

**KEYWORDS** Konzeptionelle Überlegungen, Förderung von Reflexivität, Besonderheiten des Lehrberufs, Forschungsdesiderate

## **1 REFLEXION – EIN KONZEPT MIT EINER BEWEGTEN GESCHICHTE**

Nachdem sich vorerst primär die angelsächsische Pädagogik für das Thema Reflexion interessiert hat, wird ihm seit Jahren auch in deutsch-französischen Sprachgebieten große Bedeutung zugesprochen (Wyss, 2018). Heute ist das Thema international in der Lehrkräftebildung fest verankert und tausende von Publikationen sind in den letzten Jahren dazu in Fachzeitschriften und Büchern erschienen. Die Verwendung des Begriffs in den Bildungswissenschaften ist dabei keine Neuerfindung, sondern vielmehr die Wiederentdeckung in einem neuen Kontext. Bereits in den Schriften von Aristoteles, Sokrates und Plato wird Reflexion aufgegriffen, später beschäftigen sich Philosophen wie Descartes oder Kant sowie Pragmatisten wie Pierce oder Popper damit (Košinár & Wyss, 2020). Der Begriff hat insofern eine bewegte Geschichte und die Tatsache, dass Reflexion im Laufe ihrer Entwicklung von verschiedenen Denkansätzen und Motiven beeinflusst wurde, macht eine Definition des Begriffs äußerst schwierig (Akbari et al., 2010). So gibt es bis dato diverse Definitionsversuche (Nguyen et al., 2014), bislang jedoch noch keine konsensfähige und allgemein anerkannte Version. Da ein geteiltes Verständnis über die Inhalte und Ziele einer Reflexion bedeutsam für deren Umsetzung ist, besteht die Notwendigkeit, sich an einer Institution oder in einer Arbeitsgruppe auf eine bestehende Definition zu einigen oder eine eigene Auffassung festzulegen.

## **2 BESONDERHEITEN DER AUSBILDUNG VON REFLEXIVITÄT IM LEHRBERUF**

Der Reflexion wird sowohl beim Aufbau pädagogischer Professionalität als auch für professionell-pädagogisches Handeln große Bedeutung zugeschrieben (Häcker, 2019). Es muss hierbei berücksichtigt werden, dass sich Reflexivität (Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion) nicht selbstverständlich entwickelt. Auf Grund der speziellen Bedingungen des Lehrberufs stellen sich diesbezüglich an die Lehrkräftebildung besondere Herausforderungen. Im Vergleich zu anderen Domänen wie Medizin oder Sport birgt der Lehrberuf für die Reflexion verschiedene Problematiken und bietet aus sich heraus zudem wenig Anreiz, die eigenen Handlungen und Fähigkeiten zielgerichtet zu reflektieren und weiterzuentwickeln (Neuweg, 2021).

Reflexion beinhaltet neben deskriptiven und prospektiven Elementen auch die Analyse und Interpretation (Aeppli & Lötscher, 2016). Das Handeln einer Lehrkraft umfasst eine Vielzahl gleichzeitig anzustrebender und teilweise konfliktärer

Ziele (z. B. Unterrichtseffizienz oder Unterrichtsklima). Durch diese Pluralität wird die Evaluation von Situationen und Tätigkeiten erschwert. Auch die Zuordnung von Erfolgen und Misserfolgen zu eigenen Handlungen ist schwierig, da ein nachhaltiger Kompetenzaufbau bei den Lernenden oft nicht direkt sichtbar und teilweise sogar erst Jahre später erkennbar wird. Außerdem ist es auf Grund des Zusammenspiels von Angebotsqualität und Nutzungsintensität teilweise kaum möglich, zwischen selbst- und fremdverursachten Erfolgsanteilen zu unterscheiden. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass Lehrkräfte nur selten von außen eine Rückmeldung erhalten. Dies bedingt, dass sie ihren Handlungserfolg selbst bewerten müssen (Neuweg, 2021).

Die professionelle Weiterentwicklung ist in der Literatur einer der am häufigsten genannten Gründe für die Reflexion im Bildungsbereich (Van Beveren et al., 2018). Die Weiterentwicklung der eigenen berufsbezogenen Fähigkeiten und Handlungen lohnt sich für Lehrkräfte allerdings nur bedingt, da der Lehrberuf karrierelos ist und berufliche Gratifikationen zumeist leistungsindifferent ausfallen (Neuweg, 2021).

Diese Besonderheiten des Lehrberufs beeinträchtigen die Ausbildung von Reflexivität. Es ist deshalb besonders bedeutsam, reflexive Kompetenzen von angehenden Lehrkräften im Rahmen der Lehrkräftebildung gezielt zu fördern.

### **3 FÖRDERUNG VON REFLEXIVITÄT IM RAHMEN DER LEHRKRÄFTEBILDUNG**

Die Komplexität, konzeptionellen Unklarheiten sowie die fehlende Operationalisierung erschweren die Förderung von Reflexion (Häcker, 2019; Jay & Johnson, 2002). Diese Problematik kann vermindert werden, indem an der Institution ein geteiltes Verständnis zum Konzept der Reflexion angestrebt wird, das einen Orientierungsrahmen sowohl für die Gestaltung als auch für die Überprüfung von Reflexionsprozessen bietet (vgl. Kapitel 1). Um die Ausbildung von Reflexivität im Rahmen der Lehrkräftebildung zu unterstützen, sollten Reflexionsanlässe wiederholt angeboten und Reflexion gezielt geübt werden. Eine übergreifende Planung wäre wünschenswert, um vielfältige und hinreichende Reflexionsaktivitäten zu gewähren, gleichzeitig aber keinen Verdross infolge übertriebener Reflexionsansprüche zu verursachen. Wie dies generell für die Hochschuldidaktik empfohlen wird (Schmidt & Tippelt, 2005), sollten auch Reflexionsaufgaben regelmäßig in Bezug auf ihre Relevanz, Akzeptanz und Lernwirksamkeit evaluiert werden.

Die Inhalte und Ziele wie auch die Formen von Reflexion sind vielfältig (Christof et al., 2018). Jeder Reflexionsanlass sollte deshalb sorgfältig geplant, die

Rahmenbedingungen (Ziele, Inhalte, Zeitressourcen, Qualitätskriterien) geklärt und den Studierenden transparent kommuniziert werden. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Reflexion von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst werden kann. Dies sind einerseits Dispositionen, wie Professionswissen oder affektive und motivationale Prozesse (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2019) und andererseits situative Faktoren, wie der Kontext oder die Form der Reflexion. Mit geeigneten Fragestellungen, die den Reflexionsprozess strukturieren, und Prompts (z. B. individuelle Rückmeldungen, Feedback der Schülerinnen und Schüler oder Audio- bzw. Videoaufnahmen aus dem Unterricht) kann die Reflexion unterstützt werden (Wyss, 2018).

Die Ausführungen zeigen, dass die Anleitung und Begleitung von Reflexionsprozessen keine triviale Angelegenheit ist und Hochschullehrende, die solche Aufgaben übernehmen, über entsprechendes Wissen und Können verfügen sollten. Dieser Aspekt wird häufig eher vernachlässigt bzw. es wird angenommen, dass Hochschullehrende diese Befähigung selbstverständlich mitbringen. Es scheint jedoch prüfenswert, ob dies tatsächlich der Fall ist oder ob hier nicht weitere Bemühungen auf Hochschulebene vonnöten wären (Wyss & Mahler, 2021).

#### **4 FORSCHUNGSLÜCKEN UND -DESIDERATE**

Unzählige Studien haben sich in den letzten Jahrzehnten mit dem Thema Reflexion beschäftigt. Die bisherigen Arbeiten im Bereich der Lehrkräftebildung konzentrieren sich dabei insbesondere auf die Erfassung bzw. Messung von Reflexivität in unterschiedlichen Kontexten. Studien, die Zusammenhänge und Effekte untersuchen, sind noch rar. So ist bislang wenig darüber bekannt, unter welchen Umständen und für wen bestimmte Formen der Reflexion geeignet sind oder eben nicht (Van Beveren et al., 2018). Auch ist die Frage weitgehend ungeklärt, ob und unter welchen Bedingungen sich Reflexivität im Rahmen der Lehrkräftebildung überhaupt fördern lässt (Häcker, 2019). Obwohl hierzu bereits wertvolle Überlegungen (z. B. von Aufschnaiter, 2019) wie auch Forschungsergebnisse (z. B. Klempin, 2019) vorliegen, ist die empirische Befundlage noch immer dünn und unbefriedigend. Schließlich gibt es empirisch kaum Erkenntnisse dazu, ob die Reflexivität von Lehrkräften effektiv die Wirkung erzielt, die ihr zugeschrieben wird (Labott & Reintjes, 2022). Es stellt sich somit die Frage, ob mehr Reflexivität bei der Lehrkraft auch wirklich zu einer höheren Qualität des Unterrichts und besseren Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler führt (Häcker, 2019).

Die Bearbeitung dieser Forschungslücken birgt unterschiedliche Herausforderungen, wie beispielsweise die fehlende Operationalisierung des Konzepts oder die Notwendigkeit von Längsschnittstudien. Damit Reflexion in der Lehr-

kräftebildung sinnvoll implementiert werden kann, angehende Lehrkräfte in der Umsetzung von Reflexionsprozessen möglichst effektiv angeleitet und die Ausbildung von Reflexivität optimal unterstützt werden können, wären solche Erkenntnisse jedoch notwendig. Insofern bestehen nach wie vor verschiedene Forschungsdesiderate, die es zukünftig noch zu bearbeiten gilt.

## Literatur

- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(34), 78–97. <https://doi.org/10.25656/01:13921>
- Akbari, R., Behzadpoor, F., & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38(2), 211–227. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.03.003>
- Christof, E., Köhler, J., Rosenberger, K., & Wyss, C. (2018). *Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion: Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Bern: hep der bildungsverlag.
- Häcker, T. H. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73–85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
- Klempin, C. (2019). *Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar: eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Košinár, J., & Wyss, C. (2020). Reflexionskompetenz: Ausdruck lehrberuflicher Professionalität und Fähigkeit zu deren Anbahnung. *Erziehung & Unterricht*, 9/10, 765–773.
- Labott, D., & Reintjes, C. (2022). Unvereinbarkeit von Bewertung und Reflexionsaufgaben in der Lehrer\*innenbildung. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 170–184). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Neuweg, G. H. (2021). Reflexivität. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T., & Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical Education*, 48(12), 1176–1189. <https://doi.org/10.1111/medu.12583>

- Schmidt, B., & Tippelt, R. (2005). Besser Lehren – Neues von der Hochschuldidaktik? In U. Teichler & Tippelt, Rudolf (Hrsg.), *Hochschullandschaft im Wandel* (S. 103–114). Weinheim und Basel: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7392>
- Van Beveren, L., Roets, G., Buysse, A., & Rutten, K. (2018). We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioral sciences. *Educational Research Review*, 24, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.002>
- von Aufschnaiter, C., Hofmann, C., Geisler, M., & Kirschner, S. (2019). Möglichkeiten und Herausforderungen der Förderung von Reflexivität in der Lehrerbildung. *SEMINAR*, 25(1), 49–60.
- Wyss, C. (2018). Mündliche, kollegiale Reflexion von videografiertem Unterricht. In E. Christof, J. Köhler, K. Rosenberger & C. Wyss (Hrsg.), *Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion: Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 15–49). Bern: hep der bildungsverlag.
- Wyss, C., & Mahler, S. (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer\*innenbildung. *journal für lehrerInnenbildung jlb 01-2021 Mythos Reflexion*, 16–25. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-01>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C., Brückner, S., & Leighton, J. P. (2019). Evaluating a Technology-Based Assessment (TBA) to Measure Teachers' Action-Related and Reflective Skills. *International Journal of Testing*, 19(2), 148–171. <https://doi.org/10.1080/15305058.2019.1586377>

# Reflexive Professionalisierung: Zentral – Vielschichtig – Herausfordernd

Claudia von Aufschnaiter<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Justus-Liebig-Universität Gießen,  0000-0002-6522-7084

**ABSTRACT** Ausgehend von der Diskussion um die *Zentralität* von Reflexionen in der Lehrkräftebildung wird die *Vielschichtigkeit* des Konstrukts *Reflexion* kritisch beleuchtet. Es wird darin einerseits ausgeführt, welche möglichen Konsequenzen die oft fehlende Trennschärfe des Reflexionsbegriffs haben kann. Ein Augenmerk wird dabei auch auf Bereitschaft zur Reflexion gelegt, z. B. in der Frage, ob es nicht sinnvoll ist, Reflexionen in bestimmten Situationen absichtsvoll zu vermeiden. Andererseits wird aufgezeigt, dass dem Reflektieren im Professionalisierungsprozess eine doppelte Funktion zukommt: *Lernen von Reflexion* und *Lernen durch Reflexion*; das Reflektieren ist also sowohl ein Mittel zur Erreichung spezifischer Professionalisierungsziele als auch ein eigenständiges Professionalisierungsziel. Im Beitrag wird zudem an verschiedenen Stellen auf die *Herausforderungen* eingegangen, die sich aus den jeweiligen Überlegungen für Forschung und Lehre ergeben.

**KEYWORDS** Reflexion, Reflexionskompetenz, Unterrichtsanalyse

## 1 ZENTRALITÄT DES REFLEXIONSBEGRIFFS

Es besteht grundsätzlicher Konsens darüber, dass Reflexionen insbesondere in der Professionalisierung von Lehrkräften, aber nicht nur dort, eine zentrale Rolle spielen (vgl. zahlreiche Beiträge zum Thema, z. B. in Reintjes & Kunze, 2022 und dem hier vorliegenden Band). Ganz allgemein werden dabei Reflexionen als analytische Denkprozesse über das Lehren und Lernen verstanden, aus denen Schlüsse für das Lehren und Lernen gezogen werden (z. B. Wyss & Mah-

ler, 2021). Als Grund für die Relevanz solcher Prozesse wird u. a. angeführt, dass das Reflektieren der Bearbeitung nicht standardisierbarer beruflicher Situationen dient (z. B. Helsper, 2001; 2021; Aeppli & Lötscher, 2016). In der entstehenden Unsicherheit können Reflexionen dazu beitragen, Prozesse zu hinterfragen und nach alternativen Zugängen zu suchen. Der reflexive Umgang mit wenig standardisierbaren Situationen ist zudem hilfreich, um gesellschaftliche Transformationen und damit einhergehende Herausforderungen für Schule und Unterricht zu bearbeiten: Das analytische und schlussfolgernde Nachdenken kann unterstützen, sich als Lehrkraft zu orientieren, zu positionieren und zu neuen Wegen der qualitätsvollen Bearbeitung der entstehenden Herausforderungen zu gelangen (Häcker, 2022). Reflexionen können damit immer auch einen Beitrag zur Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht leisten (Häcker, 2017) und sie sind ein Instrument, das lebenslange Lernen von Lehrkräften zu befördern (Baumert & Kunter, 2006). Prozesse des intensiven Nachdenkens über Gesellschaft, Schule, Unterricht und über das eigene Verhalten als Lehrkraft haben das Potential, zu neuen Einsichten, Überzeugungen und Verhaltensweisen zu führen, auch jenseits formalisierter Ausbildungsbemühungen in der Lehrkräftebildung. Entsprechend setzt die Kultusministerkonferenz (kurz KMK, 2019) normativ fest, dass Lehrkräfte ihren Beruf als „ständige Lernaufgabe“ verstehen und ihre Kompetenzen weiterentwickeln (KMK, 2019, Kompetenz 10, S. 14). Obwohl nicht zwingend ein konstitutives Element von Reflexionen, können – und sollten – sich diese auch dadurch auszeichnen, dass in ihnen „Theorie“ mit „Praxis“ verbunden wird (Leonhard & Rihm, 2011). Reflexion kommt damit die Funktion zu, Ereignisse („Praxis“) vor dem Hintergrund von theoretischen Überlegungen und existierender empirischer Evidenz („Theorie“) vertieft auszudeuten sowie Theorie und Empirie zielgerichtet zur Gestaltung von Praxis zu nutzen (u. a. Beiträge in Reintjes & Kunze, 2022 sowie grundsätzliche Überlegungen zur Relationierung von Theorie und Praxis z. B. in Caruso, Harteis & Gröschner, 2021; Gröschner, 2019). Vor dem Hintergrund dieser vielfältigen Gründe für das Reflektieren ist die Forderung nach dem „reflective practitioner“ (Altrichter, 2000; Schön, 1983) als Leitfigur für die Lehrkräftebildung sehr gut nachvollziehbar.

Der starken Betonung der Relevanz von Reflexionen stehen auch Arbeiten gegenüber, die sich kritisch bzw. fragend mit dem Konstrukt auseinandersetzen. Darin wird immer wieder der unscharfe Reflexionsbegriff kritisiert (Häcker, 2017; 2022; Leonhard, 2022; Wyss & Mahler, 2021 sowie einzelne Beiträge in Reintjes & Kunze, 2022), gleichzeitig lassen sich in der Forschung jedoch relativ selten klare Definitionen finden, die im jeweils berichteten Vorhaben konsequent umgesetzt werden (vgl. auch Abschnitt 2). Kritische Positionen betonen zudem, dass das Reflektieren *kein* Allheilmittel ist, mit dem sich alle Probleme des schulischen und unterrichtlichen Alltags lösen lassen (Hauser, 2021); es finden sich ferner Fragen zur Notwendigkeit des Lehrens und Lernens von Reflexion (Häcker, 2022;



Leonhard, 2022) sowie zur (Un-)Möglichkeit der Messung der Reflexionskompetenz (Labott & Reintjes, 2022). Auch in der *Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL)*, die Reflexivität als ein zentrales Konzept zugrunde legt,<sup>1</sup> wurden entsprechende Punkte kritisch diskutiert. Im Beitrag werden entsprechende Überlegungen aus zwei vorlaufenden Beiträgen (von Aufschnaiter et al., 2019; von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019) erneut aufgenommen und erweitert. Es ist dennoch bereits an dieser Stelle zu betonen, dass die eigenen Arbeiten zwei grundsätzlichen Beschränkungen unterliegen: Sie sind einerseits primär theoretisch-konzeptueller Natur und nehmen darin vermutlich nicht hinreichend empirische Befundlagen auf, die ihrerseits bestimmte theoretische Überlegungen in Frage stellen können und auch sollten. Andererseits sind die Arbeiten stark von einer naturwissenschaftsdidaktischen Sichtweise geprägt. Diese Prägung kann die Diskussionen um die Frage des Lehrens und Lernens von Reflexion durch den Rückbezug auf Konzepte des Experimentierens in den Naturwissenschaften als Unterrichtsmethode und als Lernziel (Vorholzer, 2017) zwar erweitern, nimmt gleichzeitig aber auch einen verengten Fokus ein, indem z. B. ein für Naturwissenschaftsdidaktik übliches Kompetenzverständnis (in Anlehnung an Weinert, 2001) zugrunde gelegt wird.

## 2 VIELSCHICHTIGKEIT DES REFLEXIONSVERSTÄNDNISSES

Das Konstrukt *Reflexion* ist insofern vielschichtig, als dass es definitorisch unterschiedliche Zugänge ermöglicht, die sich auch in der gesamten Vielfalt in Arbeiten zu Reflexion in der Lehrkräftebildung finden. Im Rahmen der Tagung wurden z. B. als zentrale Begriffe in den unterschiedlichen Beiträgen benutzt: *Reflexion*, *Unterrichtsreflexion*, *(Selbst-)Reflexion*, *Fremd- und Selbstreflexion*, *Erfahrungsreflexion*. Ergänzt werden könnte diese Liste vielleicht auch noch durch das Konzept der *Metareflexion* (Cramer et al., 2019). Es ist möglich, dass alle Begriffe das Gleiche meinen, vermutlich aber geht mit ihnen eine spezifische Nuancierung einher, die jedoch ohne eine genaue definitorische Fassung – und darin vorgenommene Abgrenzung zu ähnlichen Begriffen – kaum greifbar wird. Auch jenseits der Frage, wie *Reflexion* definitorisch gefasst wird, erweist sie sich als vielschichtig, weil sie einerseits einen Denkprozess umfassen kann (der *Prozess des Reflektierens*) und sich andererseits auf die Fähigkeit und Bereitschaft bezieht, diesen Denkprozess zu vollziehen (*Reflexionskompetenz*). Das Reflektieren kann

---

1 <https://www.uni-giessen.de/de/fbz/zentren/zfl/projekte/gol/publikationen/info/flyergolz-weinull> [02.01.2023]

deshalb sowohl als ein methodisches Element aufgefasst werden, um bestimmte professionelle Kompetenzen aufzubauen, aber auch selbst ein Kompetenzziel darstellen. Die hier angerissenen Facetten der Vielschichtigkeit des Reflexionsbegriffs werden in den folgenden Abschnitten erläutert, dabei wird diskutiert, welche Herausforderungen und Implikationen sich für Lehre und Forschung ergeben.

## 2.1 Ausschärfung eines Reflexionsbegriffs und dessen Erträge

In den üblichen Auslegungen von Reflexion als einen gedanklichen Prozess lässt sich klar als *Konsens* ausmachen, dass es sich aus definitorischer Sicht beim Reflektieren um vertieftes und lösungsorientiertes Nachdenken handelt (Aeppli & Lötscher, 2016; Häcker, 2017; von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019). In der Begrifflichkeit des ‚vertieft‘ lässt sich mindestens implizit die Forderung nach der Nutzung von Theorie und Empirie beim Nachdenken zur Einordnung, Erklärung/Begründung und zur zielgerichteten Weiterentwicklung erkennen; Hauser (2021, S. 28 f.) spricht in diesem Zusammenhang von „Referenzsystemen“. Gleichzeitig ist die Forderung des Rückbezugs auf Theorie/Empirie als *definitorisches* Merkmal von Reflexionen problematisch: Was ist, wenn in lösungsorientierten und im Grundsatz vertiefend angelegten Prozessen des Nachdenkens zwar differenziert, aber ohne Rückbezug auf Theorie/Empirie argumentiert wird? Handelt es sich dann nicht mehr um eine Reflexion oder ist es nur eine oberflächliche bzw. qualitativ minderwertige Reflexion? Der definitorische Ansatz, dass Reflexionen durch Lösungsorientierung gekennzeichnet sind, ist ebenfalls nicht ohne Herausforderungen: Was ist, wenn kein Lösungsvorschlag gemacht wird oder gar ad hoc nicht gemacht werden kann? Auch hier ist fraglich, ob es sich dann überhaupt noch um eine Reflexion handelt oder „nur“ die Qualität der Reflexion verringert ist.

Als ein zentraler Dissens in gegenwärtigen Auslegungen von Reflexion erweist sich die Frage, ob eine weitere Spezifizierung des vertieften, lösungsorientierten Nachdenkens vorgenommen wird. Hier gehen manche Arbeiten davon aus, dass die Begrifflichkeit der Reflexion nur für solches analytisches Nachdenken verwendet werden sollte, das eine *internale*, auf die eigene Person gerichtete Orientierung aufweist (Gruber, 2021; von Aufschnaiter et al., 2019; von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019). Die Lösungsorientierung ist in dieser Auslegung von Reflexion auf die Stabilisierung und Weiterentwicklung des *eigenen* Handelns und Denkens gerichtet. Eine mögliche Definition von Reflexion, die diese Auslegung aufgreift, könnte lauten (vgl. Definitionsvorschläge in von Aufschnaiter et al., 2019; von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019):

Reflexion ist ein gedanklicher Prozess, in dem erstellte Produkte, beobachtete Ereignisse und eigene Vorstellungen/Überzeugungen/Einstellungen/Bereitschaften ... analysiert werden, mit dem (primären) Ziel, sich selbst weiterzuentwickeln.

Im Kontrast zu interner Orientierung können analytische Nachdenkprozesse auch *external* orientiert sein, sich also auf die Weiterentwicklung einer anderen Person (z. B. Schüler:in, fremde Lehrkraft), auf die Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterial oder auf die Optimierung bestimmter Prozesse/Abläufe richten, ohne dass zwingend gleichzeitig die eigene Weiterentwicklung absichtsvoll adressiert wird (vgl. Beispiele zu externaler vs. interner Orientierung in Tab. 1). Begrifflich könnte hier z. B. von ‚Feedback‘, ‚Beratung‘, ‚Diagnostik‘ oder ‚Problemlösen‘ gesprochen und damit zwischen Denkprozessen mit externaler Orientierung weiter differenziert werden. Die auf der Tagung in manchen Beiträgen verwendete Begriffspaare *Selbstreflexion* vs. *Reflexion* bzw. (*Selbst-*)*Reflexion* scheint die hier vorgeschlagene Unterscheidung zwischen interner Orientierung (*Selbstreflexion*) und externaler Orientierung (*Reflexion*) aufzunehmen.

**Tabelle 1** Beispiele von Aussagen und deren Zuweisung zu einem externalen (breiten) vs. internalen (engen) Reflexionsverständnis

Analyse mit externaler Orientierung	Analyse mit interner Orientierung
„Ich hab’ dann ja die Ergebnisse der Experimentierphase sammeln wollen. Da kamen vor allem Beschreibungen der Experimente, aber keine Erkenntnisse wie, also, wie ‚das ist unabhängig von der Reibung‘. Der Versuch hilft den Schüler:innen nicht. Ich muss nochmal überlegen, welcher Versuch für die besser zeigt, dass die Reibung keine Rolle spielt.“	„In der Experimentierphase haben die Schüler behauptet, dass der Strom verbraucht wird. Ich hatte das vorher schon bedacht, aber das von mir genutzte Experiment hat diese Vorstellung eher verstärkt. Ich habe da unterschätzt, wie sehr Erfahrung prägt, das müsste ich beim nächsten Mal mehr bedenken.“
„Also, wenn ich da auf die kognitive Aktivierung schaue. Die Lehrkraft fragt ja, was die Schüler für Hypothesen haben. Da melden sich auch ganz viele. Was ich gut finde. Und ich finde auch gut, dass die Lehrkraft nicht gleich sagt, was richtige und was falsche Hypothesen sind. Sie hätte aber an der Tafel sammeln können, was gesagt wurde, damit es allen für das folgende Experiment präsent bleibt.“	„Kognitive Aktivierung heißt ja nicht Aktivität. Der fragt gar nicht, wie die Schülerinnen auf die Idee gekommen sind. Ich denk das auch immer ganz leicht ‚Hauptsache, die tun was‘. Aber das ist es ja nicht. Da müsste ich mir angewöhnen, noch mehr nachzufragen.“
„Ich hab’ den Versuch so aufgebaut, wie er in [wiss. Paper] beschrieben ist. Ich konnte die Ergebnisse aber nicht reproduzieren, der Peak war sehr schwach. Ich habe jede Komponente einzeln geprüft, das scheint grundsätzlich alles in Ordnung zu sein. Als nächstes würde ich die Lichtquelle austauschen, um zu prüfen, ob dort die Fehlerquelle liegt.“	„Ich hab’ den Versuch so aufgebaut, wie er in [wiss. Paper] beschrieben ist. Ich konnte die Ergebnisse aber nicht reproduzieren, der Peak war sehr schwach. Ich war dann ziemlich ratlos, wie ich eigentlich jetzt rausfinden soll, was das Problem ist. Ich habe da schlicht überhaupt keine Routine, ich müsste mal die anderen fragen, wie die das machen.“

Eine begriffliche Zusammenführung der Gruppe external gerichteter analytischer Prozesse einerseits und der Reflexion als internal gerichteter Prozess andererseits (z. B. in Kulgemeyer et al., 2021) kann zu Herausforderungen in Ausbildung und Forschung führen: Viele analytischen Prozesse sind schulisch relevant (Reflexion, Beratung, Feedback, Diagnostik oder andere Prozesse mit dem Ziel der Material-/Prozessoptimierung), nicht immer aber sind alle gleichermaßen in einer bestimmten Situation das passende Mittel. Ein Individuum sollte also diese Nachdenkprozesse kompetent anlegen können, aber auch zielgerichtet entscheiden können, welcher Prozess wann situationsangemessen ist. Ohne eine begriffliche Unterscheidung ist es aber nicht möglich zu diskutieren, wann sich welcher Prozess besonders anbietet. Es ist zudem anzunehmen, dass es auch so etwas wie ein „zu viel“ des analytischen Nachdenkens gibt, das lähmen oder verunsichern kann; das gilt in besonderer Weise für die internal orientierte Reflexion, die vom Individuum auch als bedrohlich erlebt werden kann (Häcker, 2017; Neuweg, 2017; 2021). Insbesondere das analytische Nachdenken mit innerer Orientierung braucht deshalb möglicherweise Distanz von der unmittelbaren Handlungs- (und Bewertungs-)Situation (Leonhardt, 2022). Selbst dann, wenn eine (angehende) Lehrkraft auf hohem Niveau internal orientiert reflektieren kann, ist sie also evtl. gut beraten, das in einer bestimmten Situation *nicht* zu tun, weil sie z. B. Nachteile erwartet (für die Bewertung), der mit Reflexion einhergehenden Unsicherheit ausweicht oder ein anderes Ziel, z. B. Diagnostik, als wichtiger erachtet. Ausbleibende Reflexion kann bei genauer Betrachtung sogar ein Indikator dafür sein, dass eine (angehende) Lehrkraft erfasst, dass es in einer bestimmten Situation im Kern gar nicht um sie selbst geht, sondern es (zunächst einmal) darauf ankommt, sich um die Weiterentwicklung von anderen zu kümmern. In diesem Sinne finden sich Arbeiten, die von einer *niedrigen* Reflexionsqualität sprechen, wenn sich *vermehrt Selbstbezüge* finden lassen (vgl. Wyss & Mahler, 2021). Ein breiter Reflexionsbegriff, der nicht zwischen internaler und externaler Orientierung unterscheidet, ist somit problematisch, wenn es um die Frage der Kompetenzerfassung geht, weil – je nach Fokus der bewertenden Person – die interne Orientierung mal zentral oder auch mal eher unerwünscht ist. Zudem bleibt unklar, was aus fehlender internaler Orientierung, falls sie erwünscht ist, geschlossen werden kann (z. B. Unkenntnis der Unterscheidung, absichtliches Ausweichen zum Selbstschutz oder unbemerktes Ausweichen, absichtliche externaler Orientierung). Zudem kann aus hochwertigen external gerichteten Analysen nicht darauf geschlossen werden, dass auch die interne Orientierung gelingt. Letztere ist aber eine unverzichtbare Voraussetzung für die Forderung von Reflexion als Mittel der lebenslangen Professionalisierung (vgl. Abschnitt 1) und sollte deshalb in Ausbildung und Forschung auch spezifisch adressiert werden. ‚Spezifische Adressierung‘ kann hier auch umfassen, explizit mit (angehenden) Lehrkräften darüber zu diskutieren, inwiefern und wann Reflexion als internal

orientierter Prozess zentral ist und wann der Eindruck entsteht, dass diesem Prozess absichtlich oder unabsichtlich ausgewichen wird (von Aufschnaiter et al., 2019).

Während der erste definitorische Dissens die Breite der Ziele von Reflexion betrifft – alles vertiefte, lösungsorientierte Nachdenken oder nur solches mit internaler Orientierung – verweist ein zweiter Dissens auf eine *Verengung des Anlasses* von Reflexion: Reflexion wird in der Lehrkräftebildung dort betrachtet, wo es um den eigenen oder fremden *Unterricht* geht (vgl. die in diesem Band vorgestellten Vorhaben). Diese Verengung erscheint auch deshalb plausibel, weil sie häufig mit einer fehlenden Unterscheidung der Orientierung (internal, external) zusammenläuft, gleichzeitig aber doch ein gewisses Maß an Spezifizierung anstrebt; entsprechend unterscheiden einzelne Beiträge auf der Tagung zwischen *Fremd-* und *Selbstreflexion*. Selbst in der Lehrkräftebildung ist eine solche Verengung des Anlasses einer Reflexion problematisch, weil damit eine Reihe von Lern- und Übungsmöglichkeiten verschlossen werden und mehr noch, Reflexion als *grundsätzlicher* Prozess des kritischen Hinterfragens des eigenen Vorgehens und Denkens auch jenseits von Schule und Unterricht in den Hintergrund tritt. Werden Reflexionen so konzeptualisiert, dass sie zum Ziel die eigene Weiterentwicklung haben (internale Orientierung, Beispiele in Tab. 1, rechte Spalte), dann sind sie fast zwangsläufig integrales Element von Lernprozessen (vgl. Abschnitt 2.2). Damit eröffnen sich für die erste Phase der Lehrkräftebildung auch jenseits der Bearbeitung videographierter und realer Unterrichtsbeispiele vielfältige Gelegenheiten in den Bildungswissenschaften, den Fachdidaktiken *und* im Fach, das Reflektieren zum Bestandteil der Ausbildung zu machen, was möglicherweise der z. T. konstatierten geringen Qualität von Reflexionen entgegenwirkt (z. B. Wyss & Mahler, 2021). Reflexionen können z. B. dort eine Rolle spielen, wo das eigene fachliche Lernen oder das eigene Problemlöseverhalten (vgl. Tab. 1, Zeile 3 und darin die rechte Zelle) analytisch betrachtet und Schlüsse für das Weiterlernen gezogen werden. Gleichzeitig erlaubt ein spezifisches Reflexionsverständnis, andere analytische Denkprozesse gezielt zu unterscheiden und zu adressieren, um auch Räume zu eröffnen, qualitativ hochwertig und lösungsorientiert zu denken, ohne aber unmittelbar die eigene Professionalität in Frage zu stellen (von Aufschnaiter et al., 2019).

## 2.2 Lernen von und Lernen durch Reflexion

Im Professionalisierungsprozess einer Lehrkraft hat Reflexion eine doppelte Funktion: Einerseits sollen Lehrkräfte als Ergebnis ihrer Professionalisierung über Reflexionskompetenz verfügen (*Reflexion als Lernziel*), andererseits kann Reflexion den Kompetenzaufbau zu dieser Kompetenz, aber auch zu anderen

professionellen Kompetenzen, befördern (*Reflexion als Methode* zum Kompetenzaufbau). Das Lernen von Reflexion (Lernziel) und das Lernen durch Reflexion (Methode) wird sich zwar nicht vollständig losgelöst voneinander entfalten, gleichzeitig ist aber anzunehmen, dass das angeleitete Reflektieren als Methode nicht automatisch dazu führt, dass (angehende) Lehrkräfte in der Lage sind, von sich aus hochwertig zu reflektieren. Dem eigenständigen, Reflektieren ohne Anleitung sollte somit eine instruktionale Phase vorauslaufen, in der Regeln für das bzw. Vorgehensweisen beim Reflektieren im Besonderen und ggf. auch Analysieren im Allgemeinen erarbeitet werden (vgl. eine analoge Diskussion um das Experimentieren im naturwissenschaftlichen Unterricht als Methode und als Lernziel mit der Notwendigkeit der Explizierung von Regeln des sachangemessenen und zielführenden Experimentierens, Vorholzer, 2017). Eine solche Phase ist auch dann erforderlich, wenn angenommen wird, dass eigentlich alle Erwachsenen über basale reflexive Fähigkeiten verfügen (Leonhard, 2022). Auch dann ist nicht zwingend davon auszugehen, dass diesen Personen immer vollständig klar ist, auf der Basis welcher Regeln sie reflektieren. Es bleibt deshalb auch offen, welche Möglichkeiten der Verbesserung des Reflexionsprozesses sich ergeben oder anders ausgedrückt: Das Reflektieren über die eigenen Reflexionsprozesse wird durch möglicherweise fehlende Kenntnis von Theorie über Reflexion behindert.

### 2.2.1 Lernen von (qualitativ hochwertiger) Reflexion

Um den Aufbau einer möglichst hohen Reflexionskompetenz zu unterstützen, kann eine Orientierung am oben ausgeführten Konsens hilfreich sein: Damit (angehende) Lehrkräfte absichtsvoll vertiefend und lösungsorientiert nachdenken, sollten sie wissen, was solches Nachdenken *strukturell* kennzeichnet. Die Vertiefung des Nachdenkens kann sich zudem entlang bestimmter *inhaltlicher* Merkmale entfalten. Beides zusammengenommen (Struktur/Inhalt) kann genutzt werden, um Reflexionen absichtsvoll auf einem hohen Qualitätsniveau anzulegen bzw. um zu erfassen, welche Qualität Reflexionen haben und wo Potential für die Weiterentwicklung der Reflexionskompetenz liegt.

Als *strukturelle Merkmale* einer Reflexion werden häufig Schritte, Komponenten und/oder Leitfragen thematisiert bzw. für die Unterstützung von Reflexionsprozessen benutzt. Im ALACT-Modell von Korthagen (2001, S. 62) werden z. B. als Schritte (1) *Action*, (2) *Looking back on the action*, (3) *Awareness of essential aspects*, (4) *Creating alternative methods of action* und (5) *Trial* unterschieden. In Anlehnung an Aepli und Lötscher (2016) schlagen von Aufschnaiter, Fraij und Kost (2019) Komponenten für den Reflexionsprozess vor: Beschreibung einer *Beobachtung*, Ableitung einer *Deutung*, Bedenken möglicher *Ursachen* und Formulieren einer *Konsequenz*. Sie betonen, dass diese Komponenten den Pro-

zess des Reflektierens strukturell anleiten, aber nicht zwingend in einer spezifischen Reihenfolge bedacht werden müssen. Zudem ist es möglich, dass sich in bestimmten Situationen eine der Komponenten nicht inhaltlich füllen lässt. Die Komponenten entsprechen einerseits weitgehend typischen Teilprozessen naturwissenschaftlicher Untersuchungen (Arnold et al., 2017; Pedaste et al., 2015). Andererseits lassen sie sich Denkprozessen zuweisen, die in Modellen des *Noticing* oder der *Professionellen Wahrnehmung* beschrieben werden. Hier wird oft von *Wahrnehmen* (Beobachtung), *Interpretieren* (Deutung, Ursache) und *Entscheiden* (Konsequenz) gesprochen („PID-Modell“, Kaiser et al., 2015). Diese Ähnlichkeitsbeziehung zwischen verschiedenen Modellen, deren gemeinsamer Kern das Strukturieren analytischer Aktivität ist, kann dazu beitragen, dass in unterschiedlichen Kontexten thematisierte analytische Zugänge von angehenden Lehrkräften als wiederkehrender Zugang erlebt werden und dadurch eine bessere Verankerung finden.

Einen etwas anderen Zugang zur Strukturierung einer Reflexion liefert das Feedback-Modell von Hattie und Timperley (2007), das sich an drei Leitfragen orientiert: (1) *Where am I going* – was ist das Lernziel/welcher Zustand soll erreicht werden? (2) *How am I going* – was ist mit Blick auf das Ziel erreicht/fehlt noch und wie ist der Fortschritt? (3) *Where to next* – was sollte als Nächstes gelernt und getan werden? Die Attraktivität dieses aktuell für Reflexion noch wenig adaptierten Modells liegt zum einen in der klaren Fokussierung auf interne Orientierung. Zum anderen wird vor allem dort auch der Bezug auf jeweils adressierte Kompetenzen sichtbar, zu denen Weiterentwicklung erfolgen soll (Leitfrage 1). Für das Lernen von angehenden Lehrkräften könnte dagegen etwas problematischer sein, dass die Leitfragen zumindest gegenwärtig primär im Kontext von Feedback diskutiert werden und damit etwas weniger Potential haben, zu einem wiederkehrenden Lerngegenstand in der Vielfalt möglicher analytischer Aktivitäten zu werden.

Mithilfe von Schritten, Komponenten oder Leitfragen lässt sich bereits überlegen, wie eine Stufung in der Qualität aussehen könnte: Denkbar ist z. B., dass Reflexionen eine niedrige Qualität haben, wenn ihnen bestimmte Schritte/Komponenten oder Leitfragen fehlen (z. B. keine Konsequenz abgeleitet wird oder Deutungen nicht mit Beobachtungen gestützt werden; entsprechende Modelle z. B. in Stender et al., 2021). Auch die Frage, ob einzelne Schritte/Komponenten oder Leitfragen überhaupt einen inhaltlichen Zusammenhang zeigen, könnte einen Ausgangspunkt für Qualitätsstufen bilden. Qualitätsüberlegungen, die sich auf *inhaltliche Merkmale* beziehen, sind demgegenüber deutlich vielfältiger und können hier deshalb nur angerissen werden (von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019; Stender et al., 2021). In Anlehnung an die angenommene Funktion von Reflexion, dass in ihr Produkte, Ereignisse oder (Denk-)Prozesse („Praxis“) vor dem Hintergrund von Theorie und Empirie durchdrungen werden (vgl. Abschnitt 1),

lässt sich Qualität z. B. über den Grad dieser Bezugnahme beschreiben (Stufung entlang z. B. *fehlend – Schlagwort – ausführlich*). Damit einher geht eine weitere Qualitätsfacette, die sich auf die Vielfalt genutzter Theorie/Empirie bezieht und/oder am Grad der Abwägung/Kontrastierung unterschiedlicher (theoretischer) Überlegungen festgemacht wird (vgl. das Konzept der Metareflexivität in Cramer et al., 2019). Die Tiefe einer Reflexion könnte z. B. über den Grad der Differenziertheit vorgenommener Überlegungen erfasst werden (Stufung z. B. entlang *dichotom wertend – partiell ausführend – komplex ausführend*). Zuletzt, und vielleicht sogar besonders zentral, wenngleich vermutlich noch wenig Gegenstand von Forschung, wäre die Frage der sachlichen Angemessenheit des Inhalts der Reflexion und/oder die Passung des Inhalts zu der real vorliegenden Situation. Auch unter der Annahme, dass es sich beim Reflektieren um deutungshaltige Aktivitäten handelt, sind die darin verhandelten Inhalte sicher nicht als beliebig zu betrachten; mindestens gilt dies für die Darstellung und Nutzung von Theorie/Empirie.

Eine möglichst genaue Beschreibung von strukturellen und inhaltlichen Qualitätsmerkmalen ist notwendig, weil sie eine Voraussetzung dafür darstellt, (angehenden) Lehrkräften Ansätze an die Hand zu geben, wie sie ihre Reflexionen (oder allgemein analytischen Prozesse) verbessern können. Strukturelle Merkmale sind ferner grundsätzlich notwendig, um dem reflexiven bzw. analytischen Nachdenken ein Grundgerüst zu geben, an dem sich (angehende) Lehrkräfte orientieren können. Ohne eine genaue Beschreibung von Qualitätsmerkmalen ist zudem die Erfassung von Reflexions- (oder Analyse-)Kompetenz, mit oder ohne dem Anliegen der Bewertung, nicht fundiert möglich. Besonders hier ergeben sich aber verschiedene Herausforderungen: Nicht jede Situation lässt jedes Qualitätsmerkmal auf einer hohen Stufe zu. Insbesondere, wenn Fragen der Weiterentwicklung oder Messung der Qualität von Reflexion bearbeitet werden sollen, ist somit immer auch zu klären, was eigentlich das *situationsangemessene* „Maximum“ ist. Das ist besonders dort schwierig zu ermitteln, wo auf die Situation, zu der reflektiert wird, von anderen Personen (z. B. Ausbilder:innen) gar kein Zugriff möglich ist oder die Situation so flüchtig ist, dass keine objektivierbaren Beobachtungsdaten zur Verfügung stehen (z. B. ein Protokoll). Insbesondere die Kompetenzmessung wird auch dadurch erschwert, dass bestimmte Merkmale (z. B. der Struktur) hoch ausgeprägt sein können, andere aber niedrig ausfallen (z. B. wenig Tiefe, wenig Breite). Was „wiegt“ in einem zusammenfassenden Urteil von Reflexionskompetenz dann mehr? Ist (dann) überhaupt zulässig, von „der“ Reflexionskompetenz zu sprechen? Es könnten auch fast alle Merkmale hoch ausgeprägt sein, inhaltlich aber wird etwas berichtet, das vergleichsweise eindeutig fehlerhaft ist (z. B. Theorie nicht angemessen wiedergibt und/oder nutzt). Wie ist das dann zu gewichten? Schließlich stellt sich die Frage, wie damit umzugehen ist, wenn Reflexion mit internaler Orientierung ge-



fordert ist, aber „nur“ auf hohem Niveau mit externaler Orientierung analysiert wird bzw. eine Attribuierung vorgenommen wird, die die Ursachen für Ereignisse außerhalb der eigenen Person sucht. Gerade hier zeigt sich, dass eine präzise Definition von Reflexion wichtig ist, dennoch bleibt die Kompetenzmessung anspruchsvoll.

### 2.2.2 Lernen durch Reflexion

Reflexion als Methode hat grundsätzlich das Potential, zum Aufbau verschiedener professioneller Kompetenzen beizutragen. Im Gefüge professioneller Kompetenzen werden in neueren Modellen besonders Planungskompetenz, Unterrichtskompetenz und Reflexionskompetenz betont (Carlson et al., 2019), aber auch deren empirische Trennbarkeit diskutiert (Vogelsang, Kulgemeyer & Riese, 2022). Mit Rückbezug auf die Kompetenzdefinition von Weinert (2001, S. 21 f.) kann unter Planungskompetenz das Wissen, die Fähigkeiten und die Bereitschaft zur theoretisch fundierten bzw. begründeten, auf Lern- und Erlebensprozesse sowie Lernergebnissen von Schüler:innen ausgerichtete Unterrichtsplanung verstanden werden. Unterrichtskompetenz umfasst Wissen, Fähigkeiten und die Bereitschaft zum schülerorientierten, adaptiv und qualitativ hochwertigen (Fach-) Unterricht. Reflexionskompetenz wäre in Anlehnung an die hier im Beitrag vertretene Unterscheidung zwischen Analysen mit internaler vs. externaler Orientierung eine Teilmenge der Analysekompetenz, die wiederum Wissen, Fähigkeiten und die Bereitschaft zum lösungsorientierten Durchdringen von vorliegenden Produkten, Ereignissen und – in der engeren Auslegung als Reflexion – *eigenen* Vorstellungen, Einstellungen, Überzeugungen und Bereitschaften umfasst.

Zu allen drei zuvor genannten Kompetenzen kann das Reflektieren einen Beitrag für den Kompetenzaufbau leisten. (Angehende) Lehrkräfte können z. B. ihre Unterrichtsplanung analytisch betrachten und dabei hinterfragen, welche eigenen Vorstellungen und Überzeugungen zum Lehren und Lernen sich darin manifestieren. Vielleicht fällt dabei auf, dass der Aktivität von Schüler:innen zwar bereits viel Raum gegeben wird, diese aber eher im Sinne einer oberflächlichen Beschäftigung anstatt einer tiefenorientierten kognitiven Aktivierung (Praetorius et al., 2018) verstanden wird. Auch die eigenen Reflexionsprozesse könnten Gegenstand reflexiver Betrachtungen werden, um z. B. zu hinterfragen, ob es in angemessener Weise gelingt, mögliche Ursachen gelingender und misslingender Lehr-/Lern- und Kommunikationsprozesse auch in der eigenen Person als Lehrkraft zu suchen. In der Durchdringung von durch fremde Lehrkräfte gehaltenem Unterricht (z. B. als Video oder Transkript in der ersten Phase der Lehrkräftebildung präsentiert) können Reflexionen sowohl einen Beitrag zum Aufbau analytischer Kompetenz als auch zum Aufbau von Reflexionskompetenz leisten. In

ersterem Fall könnte eine (angehende) Lehrkraft z. B. im Nachgang zur Analyse des Unterrichts der fremden Lehrkraft die eigene Analyse hinterfragen und darin z. B. darauf fokussieren, wo eine Verbindung zu Theorie/Empirie ausbaufähig wäre. Im letzteren Fall könnte eine Lehrkraft sich zunehmend zu eigen machen, auch im Falle der Beobachtung von fremdem Unterricht darüber nachzudenken, welche Konsequenzen sich für das eigene Verhalten als Lehrkraft aus der Analyse ergeben. Gerade dieses letzte Beispiel zeigt aber, dass das Lernen durch Reflexion entweder voraussetzt, dass zumindest ein basales Niveau Reflexionskompetenz vorliegt – hier zumindest die Kenntnis, dass Reflexion das Ableiten von ‚Lösungen‘ (Konsequenzen) für die eigene Professionalisierung erfordert – oder aber der Reflexionsprozess vorstrukturiert wird. Dies könnte z. B. durch eine explizite Aufforderung erfolgen, über Konsequenzen aus der Unterrichtsanalyse für die eigene Professionalität nachzudenken.

### 2.2.3 Verzahnung des Lernens von Reflexion und durch Reflexion

Obwohl die Unterscheidung zwischen Reflexion als Kompetenz und Reflexion als Denkprozess (u. a. zum Aufbau von Reflexionskompetenz) vermutlich eingängig ist, wäre kritisch zu hinterfragen, ob in Vorhaben, in denen Reflexionskompetenz untersucht oder bewertet wird, auch ein substanzieller Beitrag zum Aufbau dieser Kompetenz geleistet wurde bzw. das Fehlen entsprechender Instruktion als Ursache für evtl. niedrig ausfallende Kompetenz diskutiert wird. Reflexionskompetenz entsteht nicht (alleine) dadurch, dass reflektiert wird.<sup>2</sup> Der Aufbau dieser Kompetenz erfordert *explizite Instruktion* (analog zum Aufbau experimenteller Kompetenz, Lazonder & Egberink, 2014). Die Instruktion sollte die begriffliche Klärung (Reflexion vs. andere analytische Aktivitäten oder ein anderweitig präzisiertes Reflexionsverständnis), eine mögliche Strukturierung reflexiven Vorgehens sowie Qualitätskriterien umfassen und ggf. auch Kriterien für die Entscheidung dazu, wann das Reflektieren und wann andere Arten der Analyse zielführend sind. Erst, wenn entsprechende Aspekte instruktional bearbeitet sind, lässt sich überhaupt erwarten, dass Reflexionskompetenz im Sinne absichtsvoller Performanz sichtbar wird.

Der Aufbau von Reflexionskompetenz wird neben expliziter Instruktion auch von vielfältigen und (zunächst) vorstrukturierten Übungsgelegenheiten profi-

---

<sup>2</sup> In analoger Weise ist die Tatsache, dass viele Menschen täglich kochen, kein Garant dafür, dass das gekochte Essen gut schmeckt. Manche Menschen mögen sich nach und nach zentrale Kochregeln erschließen (z. B. durch reflexives Hinterfragen der geschmacklichen Qualität der erstellten Gerichte vor dem Hintergrund des Kochprozesses und zielgerichteten Prozessen des Ausprobierens), andere aber bemerken diese Regeln nicht.

tieren, die die explizite Instruktion zum Reflektieren auch vorbereiten können. Analytische Aktivitäten können durch das Vormachen reflexiven Vorgehens und/oder Leitfragen im Sinne des Scaffoldings (Reiser & Tabak, 2014) vorstrukturiert werden. Diesem Vorgehen bzw. den Leitfragen können parallel oder zu einem späteren Zeitpunkt Schritte oder Komponenten explizit zugewiesen werden oder zur Übung die Zuweisung eingefordert werden. Möglich ist auch, mithilfe von Prompts an zentrale Theorieelemente oder an das Strukturieren entlang von Schritten/Komponenten/Leitfragen zu erinnern. Hier könnte weitere Forschung helfen, besser zu verstehen, welche Scaffolds oder Prompts einen substanziellen Beitrag zur Qualitätsverbesserung von Reflexionen und zur Stabilisierung dieser Qualität als Kennzeichen von Reflexionskompetenz leisten. Unsere eigenen Arbeiten legen nahe, dass bereits die Erinnerung an Komponenten auf der Schlagwortebene zu einer erkennbaren strukturellen und partiellen inhaltlichen Qualitätsverbesserung führen (Kost, 2020). Wichtig ist zudem sicher auch Feedback zur Qualität der erstellten Produkte, die aus Analyse oder Reflexion hervorgehen (u. a. Mientus et al., 2021). Das Feedback könnte dabei im Sinne eines Doppeldeckers (Wahl, 2002) fungieren, indem es selbst entlang angeregter bzw. intendierter Schritte/Komponenten oder Leitfragen strukturiert ist und ggf. dies auch expliziert.

In der Verzahnung von expliziten Lerngelegenheiten zum Aufbau von Reflexionskompetenz und „nur“ reflexiv angelegter Lerngelegenheiten kann in der Lehrkräftebildung an unterschiedlichen Stellen das Reflektieren zum Gegenstand werden. Beispielsweise könnte die instruktionale Erarbeitung zentraler struktureller und inhaltlicher Qualitätsmerkmale von Reflexion in den Fachdidaktiken lokalisiert sein, darauf abgestimmt aber in den Bildungswissenschaften und im Fach strukturierte Übungsgelegenheiten angeboten werden, die diesen Merkmalen Rechnung tragen, ohne sie zwingend explizit zum Gegenstand zu machen. So könnten Studierende z. B. im Fach kleinere Selbsttestungen durchführen und dann angeregt werden, entlang von Leitfragen über ihr Testergebnis (was wird schon gut gekonnt, was scheint noch nicht gut erfasst zu sein) und notwendige nächste fachbezogene Lern-/Übungsschritte nachzudenken. Die Leitfragen könnten so formuliert sein, dass in ihnen Schritte/Komponenten einer Reflexion erkennbar sind, diese aber entweder gar nicht bearbeitet oder an anderer Stelle wieder aufgegriffen werden. Entsprechend könnte die zweite Ausbildungsphase Übungsgelegenheiten zum Reflektieren aufgreifen, erweitern und vertiefen. Mit diesen Potentialen von Reflexion in der Breite der Ausbildung gehen aber unterschiedliche Herausforderungen einher: Einerseits müssten in der Ausbildung sowohl horizontal (Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, Fach) als auch vertikal (phasenübergreifend) Abstimmungsprozesse zu gewählten Modellen, instruktionalen Zuständigkeiten und Möglichkeiten der Unterstützung erfolgen. Eine Herausforderung, deren Bearbeitung sich angesichts der Zentralität des Konstrukts

sicher lohnt. Andererseits ist zu klären, welche Theorien und empirischen Befundlagen beim Reflektieren herangezogen werden sollen und an welchen Stellen diese in der Ausbildung explizit thematisiert und geübt werden. Hier scheint auch deutlich mehr Forschung dazu notwendig, wie Theorie gelernt und stabilisiert wird und welche Erwartungen an die (kritisch abwägende) Nutzung von Theorie sich tatsächlich empirisch einlösen lassen.

### 3 ZUSAMMENFASSUNG UND MÖGLICHE KONSEQUENZEN

Im Beitrag wird dafür plädiert, Reflexion nicht nur klar zu definieren, sondern diese dabei auch von anderen analytischen Aktivitäten zu unterscheiden: Reflexion als Analyse mit internaler, auf die Stabilisierung und Weiterentwicklung gerichteter Zielstellung. Diese Konturierung von Reflexion erscheint besonders deshalb relevant, weil insbesondere das Infragestellen des eigenen Erlebens, Denkens und Handelns verunsichern kann und deshalb vielleicht bewusst oder unbewusst in bestimmten Situationen vermieden wird, obwohl sich möglicherweise in diesen Situationen eine interne Zielstellung anbietet. Die Unterscheidung kann hier einerseits helfen, klar aufzufordern, einen internalen Fokus einzunehmen bzw. (entlastend) zu betonen, dass externale Orientierung ausreicht. Erst dann kann zudem kritisch hinterfragt werden, warum die interne Orientierung ausbleibt und Kontexte identifiziert werden, die besonders gut unterstützen, dass die interne Orientierung eingenommen wird (z. B. bewertungsfreie Situationen). Ein begrifflich geschärftes Reflexionskonstrukt könnte zudem einen Beitrag dazu leisten, professionelle Kompetenzen stärker zu konturieren, anstatt verschiedene Facetten unter einem breiten Reflexionsbegriff zu subsumieren und damit in Lehre und Forschung schwer fassbar zu machen. In den KMK-Standards für die Bildungswissenschaften (2019) bieten sich z. B. für manche Standards die Begriffe „diskutieren“, „analysieren“ oder „diagnostizieren“ besser an als die gewählte und auf Reflexion bezogene Begrifflichkeit.

Trotz der im Beitrag vorgeschlagenen Eingrenzung des Reflexionsbegriffs wurde gleichzeitig dafür plädiert, das Reflektieren nicht nur auf den Kontext Schule und insbesondere Unterricht (eigener oder fremder) zu beschränken, sondern die Breite möglicher Anlässe in den Blick zu nehmen, um das Reflektieren sowohl als Mittel des Kompetenzaufbaus als auch als Kompetenzziel vielfältig – und idealerweise horizontal und vertikal vernetzt – zu adressieren. In diesem Sinne ist es sicher auch wünschenswert, dass Reflexion nicht nur zum inhaltlichen Gegenstand von Ausbildungsbemühungen gemacht wird, sondern von den Lehrenden im Sinne eines „pädagogischen Doppeldeckers“ auch vorgelebt wird (Wahl, 2002): Nur, wenn Lehrende im Kontext von Lehrveranstal-

tungen für die Lernenden erkennbar immer mal wieder, aber eben genau nicht immerzu, reflexiv das eigene Handeln und die darin vielleicht manifestierten Vorstellungen und Überzeugungen hinterfragen und eigene Professionalisierungsbedarfe ableiten, können Lernende erleben, dass Reflexion so etwas wie eine „habitualisierte Form des Denkens“ ist (Kahlau & Tietjen, 2018, S. 129). Insbesondere ist dabei vermutlich auch wichtig, dass Lehrende konstruktiv mit eigener Unsicherheit umgehen und Reflexion positiv konnotieren: sich selbst wertschätzen und fördern wollen, trotz möglichen kritischen Hinterfragens. Es mag hier hilfreich sein, Reflexion als eine Art „Selbstdiagnostik“ zu fassen, um die innere Distanzaufnahme zu verstärken. Was für die Lehre gilt, wäre gleichermaßen auch für die Forschung (noch mehr) wünschenswert. Gerade in der Forschung zu Reflexionen in der Lehrkräftebildung ist wichtig, die oft entstehende Doppelfunktion als Forscher:in und Dozent:in kritisch-reflexiv zu hinterfragen. Verändert sich aufgrund dieser Doppelfunktion etwas in der eigenen Lehre, der eigenen Wahrnehmung von Studierenden oder in der erforderlichen eigenen Distanz von Forschungsergebnissen, die die Qualität der Lehre in Frage stellen? Die explizite Diskussion solcher Fragen in wissenschaftlichen Veröffentlichungen zu empirischen Befunden zu Reflexionskompetenz würde deutlich machen, dass die dem Konstrukt zugeschriebene Relevanz auch für Forschungsprozesse anerkannt und umgesetzt wird.

Es sind die Herausforderungen der anzunehmenden Vieldimensionalität möglicher Qualitätsindikatoren, die insbesondere das Messen von Reflexionskompetenz anspruchsvoll machen (von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019). Hier ist besonders wichtig, in Kompetenzmodellen, die eine Graduierung in Niveaus vorsehen, u. U. gegenläufige Kompetenzfacetten nicht auf einem Niveau zusammenzuziehen. Vorsicht wird auch bei Schlussfolgerungen zum Vorhandensein oder Fehlen von Reflexionskompetenz erforderlich sein, weil dazu mindestens zu klären ist, wie die Gewichtung der einzelnen Facetten anzulegen ist und ob die Situation das jeweils intendierte Qualitätsniveau überhaupt ‚hergibt‘. Diese Vorsicht bei Schlussfolgerungen ist auch deshalb wichtig, weil Reflexionskompetenz in einem Kompetenzverständnis von Weinert (2001, S. 27 f.) nicht nur kognitive Fähigkeiten umfasst, sondern auch volitionale und motivationale Bereitschaften und Fähigkeiten. Es wurde bereits bei den Gründen für die Unterscheidung zwischen externaler und internaler Orientierung argumentiert, dass Menschen u. U. sehr wohl reflektieren können, es aber aus möglicherweise sehr guten Gründen in einer bestimmten Situation nicht wollen. Das gilt vermutlich in besonderer Weise für Ausbildungssituationen bzw. Situationen, in denen Ausbildung und Forschung kombiniert werden und angehende Lehrkräfte nicht mehr vollständig sicher sein können, dass ihnen aus der Forschung keine Nachteile für die Leistungsmessung in Lehrveranstaltungen entstehen. Gerade, weil Bereitschaften möglicherweise für Reflexionen eine besondere Rolle spielen, wäre mehr For-

schung zu der volitional-motivationalen Facette von Reflexionskompetenz wünschenswert, die sich z. B. mit der Fähigkeit und Bereitschaft des konstruktiven Umgangs mit eigener Unsicherheit befasst oder untersucht, unter welchen Randbedingungen interne Zielstellungen von (angehenden) Lehrkräften eigenständig gewählt werden, wenn diese grundsätzlich bereits über hohe Analysekompetenz verfügen (und die Unterscheidung zwischen externaler und internaler Zielstellung kennen).

Im Beitrag wird vorgeschlagen, Reflexion sowohl als ein Mittel zum Aufbau professioneller Kompetenzen, z. B. Planungskompetenz, Unterrichtskompetenz, Analysekompetenz, anzusehen, als auch als eine Kompetenz, die aufgebaut werden sollte (Reflexionskompetenz). Vor dem Hintergrund dieser Unterscheidung wäre z. B. zu untersuchen, unter welchen Umständen der Einsatz von Reflexion als Mittel zum Kompetenzaufbau – ohne dabei u. U. überhaupt zu thematisieren, dass es sich um reflexive Prozesse handelt – einen Beitrag dazu leistet, dass sich die Bereitschaft zur (eher intuitiv angelegten) Reflexion erhöht. Denkbar wäre, dass produktive, durch Reflexionen ausgelöste Lernerfahrungen die Bereitschaft zum Reflektieren verbessern. Möglich wäre aber auch, dass es ein ‚zu viel‘ an Reflexion als instruktionales Mittel gibt, das dazu führt, dass sich Lernende davon eher abwenden. Hier zeigt sich auch, dass Forschung auch jenseits von Kompetenzmessungen hilfreich wäre, die sich stärker den Prozessen des Kompetenzaufbaus, durch Reflexion und von Reflexionskompetenz, zuwendet.

Mit Blick auf die eingangs formulierte Leitfigur eines „reflective practitioners“ nimmt der Beitrag letztendlich eine kritische Position ein. Die Leitfigur betont einerseits die hohe Relevanz von Reflexionen, die sich so interpretieren lässt, dass *alle* Professionellen einen reflexiven Habitus (Kahlau & Tietjen, 2018) entwickeln sollen. Die Leitfigur wäre sinnvoll, wenn einem breiten Reflexionsverständnis (alle analytischen Prozesse) gefolgt wird. Sie ist nicht mehr sinnvoll, wenn Reflexionen absichtsvoll als eine Subgruppe analytischer Aktivitäten verstanden werden und damit auch explizit anderen analytischen Prozessen (z. B. Diagnostik oder Fehlersuche) Relevanz zugesprochen wird. In diesem Sinne wäre vielleicht erstrebenswert, von einem „analytical practitioner“ zu sprechen und diese Leitfigur auch vorzuleben.

*Arbeiten zum Beitrag werden im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderzeichen 01JA1629 gefördert.*

## Literatur

- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 79–97. <https://doi.org/10.25656/01:13921>
- Altrichter, H. (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion* (S. 201–221). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Arnold, J., Kremer, K., & Mayer, J. (2017). Scaffolding beim Forschenden Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 23, 21–37. <https://doi.org/10.1007/s40573-016-0053-0>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- 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. M., Suh, J. K., von Driel, J., & Wilson, C. D. (2019). The refined consensus model of pedagogical content knowledge in science education. In A. Hume, R. Cooper & A. Borowski (Hrsg.), *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science* (S. 77–94). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2_2)
- Caruso, C., Harteis, C., & Gröschner, A. (Hrsg.). (2021). *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8>
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423. <https://doi.org/10.25656/01:23949>
- Gröschner, A. (2019). Zum Verhältnis von „Theorie“ zu „Praxis“: Anknüpfungen an John Dewey sowie Perspektiven zur Gegenwart und Zukunft der praxisbezogenen Lehrerbildung. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 41–51). Münster, New York: Waxmann.
- Gruber, H. (2021). Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 108–117. <https://doi.org/10.25656/01:22111>
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Häcker, T. (2022). Reflexive Lehrer\*innenbildung Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 94–114). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hauser, B. (2021). Können sie es nachher besser? Oder können sie nur besser darüber reden? *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 26–34. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-02>
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrens. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kahlau, J., & Tietjen, C. (2018). Reflexive Begleitung von Studien-Praxis-Projekten und die Förderung von Reflexivität in (alternativen) Praxisphasen. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 1(2), 126–141. <https://doi.org/10.4119/hlz-2413>
- Kaiser, G., Busse, A., Hoth, J., König, J., & Blömeke, S. (2015). About the complexities of video-based assessments: Theoretical and methodological approaches to overcoming shortcomings of research on teachers' competence. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 369–387. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9616-7>
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. London: Routledge.
- Kost, D. (2020). Reflexionsprozesse von Studierenden des Physiklehrantes [Dissertation]. Justus-Liebig-Universität Gießen. Gießener Elektronische Bibliothek. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2020/15006/> [Letzter Aufruf: 30.06.2023]
- Kulgemeyer, C., Kempin, M., Weißbach, A., Borowski, A., Buschhüter, D., Enkrott, P., Reinhold, R., Riese, J., Schecker, H., Schröder J., & Vogelsang, C. (2021). Exploring the impact of pre-service science teachers' reflection skills on the development of professional knowledge during a field experience. *International Journal of Science Education*, 43(18), 3035–3057. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.2006820>
- Labott, D., & Reintjes, C. (2022). Unvereinbarkeit von Bewertung und Reflexionsaufgaben in der Lehrer\*innenbildung. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. (S. 170–184). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lazonder, A., & Egberink, A. (2014). Children's acquisition and use of the control-of-variables strategy: Effects of explicit and implicit instructional guidance. *Instructional Science*, 42(2), 291–304. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9284-3>



- Leonhard, T. (2022). Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 77–93). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mientus, L., Wulff, P., Nowak, A., & Borowski, A. (2021). ReFeed: Computergestütztes Feedback zu Reflexionstexten. Ein Lehrkonzept zur Förderung der Reflexionskompetenz angehender Physiklehrkräfte an der Universität Potsdam. In M. Kubsch, S. Sorge, J. Arnold & N. Graulich (Hrsg.), *Lehrkräftebildung neu gedacht. Ein Praxishandbuch für die Lehre in den Naturwissenschaften und deren Didaktiken* (S. 160–165). Münster, New York: Waxmann.
- Neuewg, G. H. (2017). Herrlich unreflektiert. Warum Könnner weniger denken, als man denkt. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 89–101). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Neuewg, G. H. (2021). Reflexivität. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Reintjes, C., & Kunze, I. (Hrsg.). (2022). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reiser, B. J., & Tabak, I. (2014). Scaffolding. In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2. Auflage, S. 44–62). London: Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 i. d. F. vom 16. 05. 2019). [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [Letzter Aufruf: 30. 06. 2023]
- Stender, J., Watson, C., Vogelsang, C., & Schaper, N. (2021). Wie hängen bildungswissenschaftliches Professionswissen, Einstellungen zu Reflexion und die Reflexionsperformanz angehender Lehrpersonen zusammen? *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 4(1), 229–248. <https://doi.org/10.11576/hlz-4057>
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2, 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>

- von Aufschnaiter, C., Hofmann, C., Geisler, M., & Kirschner, S. (2019). Möglichkeiten und Herausforderungen der Förderung von Reflexivität in der Lehrerbildung. *SEMINAR*, 25(1), 49–60.
- Vogelsang, C., Kulgemeyer, C., & Riese, J. (2022). Learning to plan by learning to reflect? Exploring relations between professional knowledge, reflection skills, and planning skills of preservice physics teachers in a one-semester field experience. *Education Sciences*, 12(7), 479. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci12070479>
- Vorholzer, A. (2017). Sprechen Sie über die Regeln! Zur Relevanz der expliziten Thematisierung von Regeln zum naturwissenschaftlichen Denken und Arbeiten. *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie*, 28(158), 34–39.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 227–241.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wyss, C., & Mahler, S. (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer\*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 16–25. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-01>

---

# PERSPEKTIVEN AUF REFLEXION

---



# Was reflektieren wir und wie reflektieren wir?

Reflexion in der multiparadigmatischen Lehrkräftebildung

*Ann-Christin Faix<sup>1</sup>, Kathrin te Poel<sup>2</sup>, Nadia Wahbe<sup>3</sup> & Martin Pieper<sup>4</sup>*

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

<sup>2</sup> Universität Bielefeld

<sup>3</sup> Universität Bielefeld,  0000-0002-8361-0925

<sup>4</sup> Universität Bielefeld,  0000-0001-5773-8063

**ABSTRACT** In diesem Beitrag werden aus einer Metaperspektive vier verschiedene Reflexionsformate aus dem Bielefelder Projekt „BiProfessional“ der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gegenübergestellt. Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden mit Blick auf das Reflexionsverständnis, den Reflexionsgegenstand und den jeweiligen Zugang beschrieben. Am Ende des Beitrags werden Konsequenzen für eine multiparadigmatische Lehrkräftebildung aufgezeigt.

**KEYWORDS** Multiparadigmatik, Fallarbeit, Strukturlegetechnik, Lerntagebuch, Reflexionsbogen

## 1 MULTIPARADIGMATISCHE LEHRKRÄFTEBILDUNG

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ verfolgt das Ziel, die Lehrkräftebildung in Deutschland zu verbessern. Viele Projekte beschäftigen sich u. a. mit Reflexion, wobei darauf unterschiedlich Bezug genommen wird. Betrachtet man unterschiedliche Reflexionsformate, wird deutlich, dass offenbar kein einheitliches Verständnis existiert (te Poel & Heinrich, 2020). In Projekten, die einen multiparadigmatischen Ansatz verfolgen, wird diese Vielfalt zu einer besonderen Herausforderung (Heinrich et al., 2019). Hier müssen die unterschiedlichen Reflexionsverständnisse in ihrer jeweiligen Eigenlogik mit ihren Chancen und Grenzen transparent zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Auf dieser

Grundlage können dann gegenseitige Verständigung, Wahrnehmung und Anerkennung stattfinden (Heinrich et al., 2019). Diese sind auch relevant, um unterschiedliche Ansätze im Studium zusammenhängend und sinnhaft zu vermitteln (Hellmann, 2019).

Auch im Bielefelder Projekt „BiProfessional“ wird mit verschiedenen Reflexionsverständnissen und -formaten operiert.<sup>1</sup> Dies bietet die Chance, ein multiperspektivisches und aufeinander abgestimmtes Lehramtsstudium zu gewährleisten, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Ansätze nachzudenken und eine Metaperspektive auf Reflexion einzunehmen. Vor diesem Hintergrund sehen wir diesen Beitrag als Möglichkeit einer Verhältnisbestimmung.

## **2 VIER AUSGEWÄHLTE REFLEXIONSFORMATE IM PROJEKT „BIPROFESSIONAL“**

Um Reflexion im Kontext der Lehrkräftebildung metaperspektivisch zu betrachten, werden zunächst Formate, die in unterschiedlichen Disziplinen (Erziehungswissenschaft, Psychologie und Deutsch als Zweitsprache) genutzt werden, kontrastiert. An dieser Stelle werden gezielt vier Formate betrachtet, die unterschiedliche Gegenstände ins Zentrum stellen und in methodischer Hinsicht einen zunehmenden Grad an Standardisierung aufweisen (vgl. Tab. 1).

### **2.1 Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen (Kathrin te Poel)**

Das Format soll Lehramtsstudierende unterstützen, berufsfeldbezogene habituelle Dispositionen zu hinterfragen. Diese können als berufsfeldbezogene Systeme von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata (Bourdieu, 2017) verstanden werden. Dabei werden Studierende zunächst durch eine gemeinsame rekonstruktiv-kasuistische Arbeit an einem fremden Fall aus der beruflichen Schulpraxis für implizite Logiken und Orientierungen beruflichen Handelns sensibilisiert. Im Anschluss findet eine gezielt initiierte Selbstreflexion in Einzelarbeit statt, die es den Studierenden ermöglichen soll, reflexiv eigene Deutungs-

---

<sup>1</sup> BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

**Tabelle 1** Reflexionsverständnisse, -gegenstände und -methoden im Projekt „BiProfessional“

	Wie wird reflektiert?	Gegenstand	Zugang/Methode
2.1	Systematisches Hinterfragen unbewusster Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster	Berufsfeldbezogene habituelle Dispositionen	Verknüpfung von rekonstruktiv kasuistischer Fallarbeit und angeleiteter Selbstreflexion
2.2	Visualisierung und Verbalisierung handlungsleitender Kognitionen und Strukturen	Subjektive Theorien	Strukturlegepläne/Partnerinterviews
2.3	Durchführung kriteriengeleiteter Reflexionsschritte in schriftlicher Form	Unterrichtssituation	Lerntagebuch
2.4	Abgleich eigener Handlungen mit operationalisierten Kompetenzerwartungen	DaZ-Kompetenz	Reflexionsbogen/Selbstreflexion

foki einzuholen. Damit das gelingt, hat sich eine selbstreflexive Betrachtung der Fallarbeit als bedeutsam erwiesen, in deren Rahmen ein Abgleich der eigenen Deutungen mit den anderen, bestenfalls kontrastiven Deutungen initiiert wird, so dass ein ‚Spiegel‘ entsteht. Empirische Ergebnisse zu dem Format zeigen, dass die Studierenden Bezüge zwischen sich und dem Fall herstellen. Habituelle Dispositionen im oben definierten Sinne werden eher nicht erfasst (te Poel, 2022). Ob sich die Ergebnisse in Anlehnung an von Rosenbergs Habitusbegriff (von Rosenberg, 2011) anders lesen lassen, ist zu prüfen (te Poel, 2022).

## 2.2 Reflexion Subjektiver Theorien zu inklusivem Unterricht (Ann-Christin Faix)

Durch ein weiteres Format sollen Studierende ihre wahrnehmungs- und handlungsleitenden Subjektiven Theorien zu inklusivem Unterricht reflektieren. Es wird davon ausgegangen, dass dem Handeln bestimmte Kognitionen vorgelagert sind, die als Subjektive Theorien bezeichnet werden (Groeben & Scheele, 2020). Menschen sind in der Lage, sich ihre Subjektiven Theorien bewusst zu machen und in diesem Sinne rational zu handeln. Subjektive Theorien sind wie Netzwerke beschaffen und bestehen aus Inhalten und Beziehungen zwischen diesen Inhalten. Studierende sollen Inhalt und Struktur ihrer Subjektiven Theorien reflektieren, indem sie diese mithilfe von Begriffen und Relationen auf einem Strukturlegeplan visualisieren (Faix et al., 2020). Das Erstellen eines Strukturlegeplans stößt Reflexionsprozesse an, da vorhandenes Wissen aktiviert und organisiert werden muss (Wahl, 2013). Reflexion wird hier als Explikation der

dem Handeln zugrundeliegenden Kognitionen und Strukturen verstanden. Diese Reflexionen können noch vertieft werden, indem sich die Studierenden ihre Strukturlegepläne in Partnerinterviews gegenseitig erklären und sich kritische Nachfragen stellen. Auf diese Weise können Widersprüche und Lücken in der Argumentation aufgedeckt und perspektivisch bearbeitet werden.

### **2.3 Reflexion von Unterrichtserfahrungen im Praxissemester (Martin Pieper)**

Das Praxissemester bietet Studierenden die Möglichkeit, ihre Reflexionskompetenz im schulischen Kontext zu steigern. Durch Reflexion können Studierende ihr Handeln im Unterricht analysieren, Schlüsse ziehen und diese für zukünftiges Handeln nutzbar machen. Ein probates Mittel zur Förderung von Reflexion (hier: kognitive und metakognitive Lernstrategien) ist der Einsatz eines Lernstagebuchs, in dem Studierende mithilfe von Reflexionsprompts ihren eigenen Unterricht schriftlich reflektieren (Pieper et al., 2022). In diesem Format wurden die Prompts in Anlehnung an Gibbs' Reflexionszyklus (1988) entwickelt, der in sechs Schritte (1. Beschreibung, 2. Gefühle, 3. Evaluation, 4. Analyse, 5. Schlussfolgerung, 6. Handlungsplan) gegliedert ist. Die Studierenden durchlaufen somit bei jeder schriftlichen Reflexion den Zyklus von Gibbs mit dem Ziel, aus Unterrichtserfahrungen zu lernen und das neu erworbene Wissen für zukünftigen Unterricht nutzbar zu machen. Die Qualität der schriftlichen Reflexion sowie der Lernerfolg (z. B. Reflexionswissen) können durch Expert:innenfeedback zu einer schriftlichen Reflexion der Studierenden zusätzlich gefördert werden (Pieper et al., 2021).

### **2.4 Reflexion der DaZ-Kompetenzentwicklung für den sprachsensiblen Fachunterricht (Nadia Wahbe)**

Mithilfe dieses Formats wird die Entwicklung DaZ-bezogener Kompetenz für sprachsensiblen Fachunterricht in den Blick genommen. Im Rahmen eines DaZ-spezifischen Praktikums wurde ein Reflexionsbogen für die sprachensible Unterrichtsgestaltung entwickelt und eingesetzt (Wahbe & Riemer, 2020). Dieses Instrument soll für Merkmale der Sprachförderung im Unterricht sensibilisieren und fokussiert die Schwerpunkte *Lehrer:innensprache*, *Unterrichtssprache* und *Einsatz von Scaffolding* (zum Beispiel: Womit habe ich den Fachsprachgebrauch meiner Schüler:innen gezielt unterstützt?). Durch Anleitung zur Reflexion werden Lehramtsstudierende dazu angeregt, ihr Unterrichtshandeln hinsichtlich des Gebrauchs von Fach- und Bildungssprache sowie sprachlicher Unterstützung ge-



zielt zu hinterfragen. Reflexion wird hier als Abgleich eigener Handlungen mit DaZ-spezifischen Kompetenzerwartungen verstanden. In einer Evaluation geben die Studierenden an, durch den Reflexionsbogen Denkanstöße erhalten zu haben, die die kompetenzorientierte Selbstreflexion initiiert sowie unterstützt und somit zur Weiterentwicklung ihres Fachunterrichts beigetragen haben (Wahbe & Riemer, 2020). Ihren Lernzuwachs führen sie auch auf Bestandteile des Reflexionsbogens zurück, in denen Anwendungsbeispiele für das sprachensible Unterrichtshandeln vorgeschlagen werden (Wahbe & Riemer, 2020).

### 3 KONSEQUENZEN

Die vorgestellten Reflexionsformate weisen eine zentrale Gemeinsamkeit auf: Sie zielen darauf ab, schulische Praxis kritisch zu hinterfragen. Habituelle Dispositionen und Subjektive Theorien von (angehenden) Lehrkräften leiten ihre Wahrnehmungen und ihr Handeln im Unterricht. Indem Subjektive Theorien reflektiert werden, soll indirekt Einfluss auf die Praxis genommen werden. Der Reflexionszyklus und der Reflexionsbogen haben jeweils konkrete Handlungen im Unterricht als Ausgangspunkt. Im Modus des Reflektierens soll überlegt werden, wie das Unterrichtshandeln verbessert werden kann.

Die Reflexionsformate unterscheiden sich mit Blick auf die Methodik und die Gegenstände, die reflektiert werden sollen. Dabei erfordert nicht nur jeder Gegenstand einen adäquaten Zugang, sondern jeder Zugang konstruiert gleichzeitig auch den Gegenstand. Da so bestimmte Aspekte in den Blick genommen werden, weisen die einzelnen Formate Grenzen auf. Die Chancen des multiparadigmatischen Ansatzes liegen z. B. darin, dass Studierende das Reflexionsformat auswählen können, welches ihren jeweiligen Professionalisierungsanforderungen am besten entspricht – sofern die Formate transparent vermittelt und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden (Heinrich et al., 2019). Das trägt dazu bei, die Herausforderungen schulischer Praxis besser bewältigen zu können.

## Literatur

- Bourdieu, P. (2017) [1997]. *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft* (4. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A., & Wild, E. (2020). Strukturlegetepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Lehrevaluation und Reflexion Subjektiver Theorien. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 3(1), 523–537. <https://doi.org/10.4119/hlz-2486>

- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic.
- Groeben, N., & Scheele, B. (2020). Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Zur Psychologie des reflexiven Subjekts. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 1: Ansätze und Anwendungsfelder* (2. Aufl., S. 185–202). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18234-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18234-2_10)
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung: Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(2), 243–258. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Pieper, M., Roelle, J., vom Hofe, R., Salle, A., & Berthold, K. (2021). Feedback in reflective journals fosters reflection skills of student teachers. *Psychology Learning & Teaching*, 20(1), 107–127. <https://doi.org/10.1177/1475725720966190>
- Pieper, M., Roelle, J., vom Hofe, R., Salle, A., & Berthold, K. (2022). Prompts im Lernstagebuch fördern die Reflexion von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69(4), 262–277. <https://doi.org/10.2378/peu2022.art21d>
- te Poel, K. (2022). Habitusreflexion – Mythos oder hochschuldidaktischer Anspruch der Lehrer\*innenprofessionalisierung? In S. Kösel, T. Unger, S. Hering & S. Haupt (Hrsg.), *Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit* (S. 67–96). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2w61b12.5>
- te Poel, K., & Heinrich, M. (2020). Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer\*innenbildung? Zur Einführung in das Themenheft. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 3(2), 1–13. <https://doi.org/10.4119/hlz-3256>
- von Rosenberg, F. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839416198>
- Wahbe, N., & Riemer, C. (2020). Zur Sensibilisierung für die Sprachförderung DaZ im Fachunterricht der Sekundarstufe – Annäherung durch reflektierte Praxiserfahrung. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 3(2), 196–213. <https://doi.org/10.4119/hlz-2504>
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

# Interaktionsorientierung als Gestaltungs- und Auswertungsperspektive für Reflexionsprozesse am Beispiel einer musikpädagogischen Studie

Katharina Höller<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Technische Universität Dortmund,  0000-0002-2415-3218

**ABSTRACT** Wiederkehrend wird die Interaktion zwischen Studierenden als Gelingensbedingung für eine Reflexionsförderung angenommen. Allerdings besteht ein Desiderat darin, Reflexion als in der Interaktion hervorgebrachtes Phänomen zu beforschen. Der Beitrag greift dieses Desiderat auf und begründet zunächst die Notwendigkeit einer interaktionsorientierten Perspektive für die Gestaltung und Beforschung von Reflexionsanlässen. Am Beispiel einer Design-Based-Research-Studie zur Reflexion künstlerisch-ästhetischer Überzeugungen von Musikstudierenden wird im Beitrag dargelegt, wie die Interaktion gezielt für die Gestaltung von Reflexionsanlässen berücksichtigt werden kann. Die empirischen Ergebnisse der Studie zeigen auf, wie hochtransaktive Redebeiträge in Studierendengesprächen als Gelingensmerkmale für die gemeinsame Hervorbringung von Reflexionsprozessen verstanden werden können.

**KEYWORDS** Entwicklungsforschung, Fachdidaktik, Lehrkräftebildung, Musikunterricht, Reflexion

## 1 ERKENNTNISINTERESSE

Die Reflexion von (angehenden) Lehrkräften wird vor allem als ein individueller, kognitiver Vorgang gefasst (z. B. von Aufschnaiter et al., 2019). Dieser individualistischen Perspektive auf Reflexion steht jedoch beispielsweise in Formaten der Fallarbeit eine Praxis gegenüber, in der die Kommunikation und Interaktion zwischen den Studierenden als konstitutive Elemente für Reflexion verstanden werden (Schmidt & Wittek, 2021). So zeigen etwa Heins und Zabka (2019), wie

durch ein „konträres Situationsverstehen“ (S. 922) Momente der Irritation entstehen können und Studierende in „reflektierende Modi der Wahrnehmung und Situationsverarbeitung wechseln“ (S. 922). Darüber hinaus verdeutlichen Zeichner und Liston (2013) für den Lehrberuf allgemein, dass die Reflexion von Lehrkräften vor allem in sozialer Praxis vollzogen werde, wenn etwa eigene Gedanken expliziert und mit anderen diskutiert werden können. Der Interaktion kann also eine besondere Bedeutung für die Anregung von Reflexionsprozessen zugeschrieben werden. Jedoch besteht ein Desiderat darin, die Qualität von Studierendendiskussionen als Gelingensbedingung für die Hervorbringung von Reflexionsprozessen empirisch zu untersuchen (Führer, 2019). Vor diesem Hintergrund wird in einer aktuellen, musikpädagogischen Studie<sup>1</sup> der interaktionsbedingte Perspektivaaustausch als konstitutives Element für eine Reflexionsförderung angenommen (Aeppli & Lötscher, 2016) und zum Forschungsgegenstand der Studie gemacht. Im folgenden Beitrag wird am Beispiel dieser Studie beschrieben, wie Reflexion als interaktives Konzept bei der Gestaltung und Auswertung von Reflexionsprozessen berücksichtigt werden kann.

## 2 STUDIENDESIGN

Im Rahmen der Design-Based-Research-Studie werden mehrere konkrete Reflexionsanlässe entwickelt, die in zyklischen Designexperimenten erprobt, gleichzeitig videografisch dokumentiert und mithilfe eines qualitativ-explorativen Vorgehens empirisch untersucht werden. Das Vorgehen orientiert sich am Forschungsrahmen der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (Prediger et al., 2012).

Inhaltlich fokussieren die Reflexionsanlässe auf die Anleitung und Begleitung von Kompositionsprozessen im Musikunterricht (Höller et al., 2022). In diesem Beitrag wird exemplarisch die Gestaltung und Beforschung eines Reflexionsformats zur Irritation künstlerisch-ästhetischer Überzeugungen von Musikstudierenden vorgestellt. Hierbei lernen die Studierenden von dem Austausch mit anderen, dass ästhetische Werturteile auf der eigenen ästhetischen, Wahrnehmung beruhen und im Musikunterricht zu einem Handlungsdilemma füh-

---

<sup>1</sup> Die Studie wird in einem Teilprojekt des Projekts „K4D – Kollaboratives Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Lehrer/-innenbildung: mobil – fachlich – inklusiv“ durchgeführt. Das Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätssoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2001 gefördert; Projektleitung: Ulrike Kranefeld; Wissenschaftliche Mitarbeiterin: Katharina Höller.

ren können, wenn musikalische Gestaltungsprodukte von Schüler:innen objektiv beurteilt werden sollen. Das Sample zu diesem Aufgabendesign umfasst sieben Zyklen mit insgesamt 63 Studierenden. Der letzte Zyklus, aus dem im Folgenden berichtet wird, wurde mit vier Dreier-Gruppen von Musikstudierenden in zwei unterschiedlichen musikpädagogischen Seminaren mit überwiegend Erstsemestern durchgeföhrt.

## 2.1 Interaktionsorientierung als Gestaltungsperspektive für Reflexion

Der Austausch unterschiedlicher Perspektiven wird in der Studie als eine interaktionsabhängige Facette von Reflexion verstanden. Um diesen Perspektiv-austausch hochschuldidaktisch zu fördern, werden Elemente für kollaboratives Lernen im Design umgesetzt. So wird eine Abfolge von Einzel- und Gruppenarbeitsphasen berücksichtigt, die für eine interaktive Lernaktivität förderlich sein kann (Heeg et al., 2020). Außerdem soll die Auseinandersetzung mit kontrastiven Lösungen im Diskurs der Studierenden für eine „produktive Irritation“ (Korten, 2020, S. 84) sorgen.

Im Design des letzten Zyklus werden diese Konzepte folgendermaßen umgesetzt: In einem ersten Schritt verfassen die Studierenden in Einzelarbeit eine Rückmeldung zu zwei musikalischen Kompositionen<sup>2</sup>, indem sie Highlights und Kritikpunkte zu der jeweiligen Komposition schriftlich festhalten. Dieser Schritt ist wichtig, damit die Studierenden zunächst die Möglichkeit erhalten, für sich alleine ihre eigenen ästhetischen Positionen zu entwickeln und diese in schriftlicher Form zu externalisieren. In einer anschließenden Gruppenarbeitsphase stellen sich die Studierenden ihre unterschiedlichen ästhetischen Positionierungen vor und sortieren sie nach Unterschieden und Übereinstimmungen, um anschließend die Gründe für die unterschiedliche Beurteilung zu erörtern. Bei diesem Aufgabenschritt soll ein ästhetischer Streit entstehen, bei dem unterschiedliche ästhetische Positionen expliziert und begründet werden und die jeweils anderen Positionen eingenommen bzw. nachvollzogen werden. Auf diese Weise soll es zu produktiven Irritationen kommen, die die Studierenden dafür sensibilisieren, dass ihre ästhetischen Einschätzungen jeweils nur auf einem subjektiven Geltungsanspruch beruhen. In einem letzten Schritt sollen die Studierenden sich von den konkreten Kompositionen und deren Beurteilungen lösen und heraus-

---

2 Die Kompositionen sind in einem Seminar zum Musik-Erfinden im Musikunterricht entstanden. Diese studentischen Kompositionen verstehen sich als Vertonungen des surrealistischen Bildes „Ohne Titel 1928“ von Yves Tanguy.

arbeiten, welche Gütekriterien in ihren Beurteilungen zur Anwendung gebracht werden. Durch die Formulierung abstrakter, allgemeingültiger Gütekriterien sollen die Studierenden darauf aufmerksam werden, dass ästhetische Normen nur in bestimmten musikalischen Stilikonen und Genres ihre Gültigkeit entfalten.

## **2.2 Interaktionsorientierung als Auswertungsperspektive für Reflexion**

Die Analyse des dabei entstandenen videografischen Datenmaterials verfolgt u. a. die Frage, ob in den Studierendengesprächen ein inhaltlich vertiefter Perspektiv austausch stattfindet und sich damit der erhobene Anspruch des entwickelten Reflexionsformats tatsächlich einlöst. Im Rahmen der Studie wird explorativ die „argumentative Transaktivität“ (Gronostay, 2018, S. 144) als Qualitätskriterium für einen gelingenden Perspektiv austausch im Sinne einer gemeinsam hervorgebrachten Reflexion aufgefasst. Dabei wird untersucht, ob und wie die Studierenden wechselseitig inhaltlich und argumentativ aufeinander Bezug nehmen. Für diesen Untersuchungsfokus wird auf die multimodale Interaktionsanalyse (Schmitt, 2015) zurückgegriffen.

## **3 EXEMPLARISCHE ERGEBNISEBENEN**

Als relevante Gelenkstelle für gemeinsam hervorgebrachte Reflexionsprozesse in Studierendengesprächen hat sich die Phase erwiesen, in der die Studierenden im Aufgabendesign allgemeingültige ästhetische Kriterien für eine gelungene Komposition herausarbeiten und schriftlich festhalten sollen (s. Aufgabendesign, Schritt 3). Bei der Bearbeitung der Aufgabe prüfen die Studierendengruppen gemeinsam verschiedene ästhetische Positionen im Hinblick auf ihre Gültigkeit für andere Kompositionen. Dabei beschäftigen sie sich beispielsweise mit der Frage, ob eine Komposition dann gelungen ist, wenn sie abwechslungsreich ist, wenn sie einen erkennbaren Anfang bzw. Schluss hat oder wenn die Intention des/der Komponierenden deutlich wird. Mit der Aufgabe sind also Aktivitäten des Einbringens und Aushandelns von ästhetischen Gütekriterien verbunden. Dabei kommt es häufig zur Irritation, wenn etwa auf die Subjektivität ästhetischer Wahrnehmung verwiesen und so die Gültigkeit des eingebrachten ästhetischen Kriteriums hinterfragt wird.

Aus fallübergreifender Perspektive lässt sich vorläufig ein inhaltlich vertiefter Perspektiv austausch als Abfolge von drei Gesprächsschritten definieren: 1) Die argumentative Entfaltung einer ästhetischen Position (meist als Eröffnung),

2) das Prüfen der eingebrachten Position und 3) das Ziehen von Schlussfolgerungen. Das Prüfen der eingebrachten Position kann dabei darin bestehen, dass die initial eingebrachte Position weiter elaboriert wird, indem ein weiteres musikalisches Beispiel zur argumentativen Begründung hinzugezogen wird. Die ästhetische Position wird damit weiter argumentativ gestützt und bestätigt. Eine ästhetische Position kann aber auch in Frage gestellt werden, indem argumentativ ein Gegenbeispiel eingebracht wird. Das Elaborieren, Hinterfragen und das Ziehen von Schlussfolgerungen sind hoch transaktive Aktivitäten. Sie kennzeichnen einen qualitativ vollen Austausch von unterschiedlichen Perspektiven und werden deshalb als Gelingensmerkmale für die gemeinsame Hervorbringung von Reflexionsprozessen verstanden.

Solche Momente einer gelingenden, interaktiven Praxis von Reflexion zeigen sich über alle vier Studierendengruppen des letzten Zyklus hinweg. Jedoch finden sich auch in allen Gruppen Prozesse, die nicht zu einem wechselseitigen Austausch von Perspektiven beitragen, beispielsweise wenn Dissens gemieden wird, indem verschriftlichte Positionen gelöscht werden, abrupt das Thema gewechselt wird oder ästhetische Positionen schnell und unbegründet als gültig ‚abgenickt‘ werden. Damit verweisen diese in Teilen noch vorläufigen Ergebnisse auch auf die Kontingenz der hochschuldidaktischen Bemühungen und betonen die Notwendigkeit, interaktionsabhängige Gelingensbedingungen von Reflexion genauer bei der Gestaltung und Auswertung von Reflexionsprozessen in den Blick zu nehmen.

## Literatur

- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34, 78–97. <https://doi.org/10.25656/01:13921>
- Führer, F.-M. (2019): Reflexionsgelegenheiten nutzen oder verpassen? Eine exemplarische Analyse reflexionsförderlicher und -hemmender Rollenetablierungen in einer Unterrichtsnachbesprechung zu Deutschunterricht. In: C. Führer & F.-M. Führer (Hrsg.), *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Rekonstruktionen und Perspektiven* (S. 145–157). Waxmann.
- Gronostay, D. (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25671-5>
- Heeg, J., Hundertmark, S., & Schanze, S. (2020). The interplay between individual reflection and collaborative learning – seven essential features for designing fruitful classroom practices that develop students’ individual conceptions. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(3), 765–788. <https://doi.org/10.1039/c9rp00175a>

- Heins, J., & Zabka, T. (2019). Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung: Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(6), 904–925. <https://doi.org/10.25656/01:24155>
- Höller, K., Duve, J., Hildebrand, T., Langner, J., & Kranefeld, U. (2022). Reflexionsanlässe schaffen. Einblicke in Dortmunder Entwicklungsforschungsprojekte zur Musiklehrer\*innenbildung. *DiMawe. Die Materialwerkstatt – Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer\*innenbildung und Unterricht*, 4(2), 121–138. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4909>
- Korten, L. (2020). *Gemeinsame Lernsituationen im inklusiven Mathematikunterricht: Zieldifferentes Lernen am Gemeinsamen lerngegenstand des flexiblen Rechnens in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30648-9>
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Ralle, B., & Thiele Jörg (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 65(8), 452–457.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 261–281). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870-14>
- Schmitt, R. (2015). Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Hrsg.), *Sozialtheorie. Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen* (S. 4351). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839432952-004>
- 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. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/HLZ-144>
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective Teaching: An Introduction* (2. Aufl.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771136>



# Situative Entfremdung zwischen Subjekt und Welt

Potentiale einer weltbeziehungssoziologischen Perspektive  
auf Reflexion im Lehrberuf

*Lea Kallenbach<sup>1</sup> & Magdalena Förster<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Universität Erfurt,  0000-0002-7340-4781

<sup>2</sup> Universität Erfurt,  0000-0003-3110-4454

**ABSTRACT** Dieser theoretisch ausgerichtete Beitrag schlägt eine weltbeziehungssoziologische Ergänzung des strukturtheoretischen Verständnisses von Reflexion als Befremdung des eigenen Blicks vor und diskutiert die Frage, inwiefern weltbeziehungssoziologische Annahmen das Konzept der Reflexion durch das Einfangen seiner Ambivalenz schärfen können. Hierzu wird ein empirisches Fallbeispiel herangezogen, in welchem eine reflexive Umgangsweise mit widersprüchlichen Anforderungen an die schulische Praxis – das doppelte Distanzieren – sichtbar wird. Mit Bezug auf die Weltbeziehungssoziologie wird die rekonstruierte Umgangsweise als situative Entfremdung theoretisiert. Ausblickhaft werden Konsequenzen für Forschung und Lehre skizziert.

**KEYWORDS** Reflexion, Lehrpersonenbildung, Resonanz, Entfremdung, Weltbeziehungssoziologie

## 1 REFLEXION IN DER LEHRPERSONENBILDUNG

Der Diskurs zu Reflexion in der Lehrpersonenbildung ist überwiegend geprägt von affirmativen Bezugnahmen, sei es in Forderungen nach Reflexionskompetenz, einem wissenschaftlich-reflexiven Habitus oder Reflective Practitioner (Leonhard et al., 2010; Helsper, 2021; Schön, 1983). Im strukturtheoretischen Professionsansatz gilt Reflexion als notwendiger Bestandteil von Professionalität (Helsper, 2021). Kern und Bedingung von Reflexion ist „die Möglichkeit der Befremdung des eigenen Blicks“ (Helsper, 2001, S. 15). Befremdung meint an dieser

Stelle einen „exzentrischen Blick auf die eigene professionelle Praxis“ bzw. eine „handlungsentlastete, distanzierte Auseinandersetzung“ (Helsper, 2001, S. 12). Wenngleich Reflexion hier in erster Linie als Anlass von Professionalisierungsprozessen verhandelt wird, sieht Helsper (2021) auch die Ambivalenzen gesteigerter Reflexionsansprüche und verweist auf die Gefahren von Handlungsblockierungen und Überforderungen. Grenzen und nicht intendierte Folgen von Reflexion werden auch andernorts zunehmend in den Blick genommen (Neuweg, 2021; Häcker, 2022; Leonhard, 2022) und führen u. a. zur Forderung nach ergänzenden theoretischen Perspektiven auf Professionalisierung (Förster & Parade, i. E.).

Anliegen unseres Beitrags ist es daher, das strukturtheoretische Verständnis von Reflexion als Befremdung des eigenen Blicks durch die Soziologie der Weltbeziehung (Rosa, 2016) zu ergänzen und zu schärfen. Nach einer knappen theoretischen Konturierung (2) rekonstruieren wir hierzu eine exemplarische Umgangsweise mit widersprüchlichen Anforderungen im Lehrberuf – das doppelte Distanzieren – und theoretisieren dies als Form der situativen Entfremdung zwischen Subjekt und schulischer Praxis als Welt (3). Abschließend diskutieren wir den Erkenntniswert für Reflexion im professionellen Lehrpersonenhandeln (4). Dabei liegt der Fokus auf der Frage, inwieweit die weltbeziehungssoziologische Perspektive das Konzept der Reflexion durch das Einfangen seiner Ambivalenz schärfen kann. Wir schließen mit einem Ausblick auf Konsequenzen für Forschung und Lehre.

## 2 WELTBEZIEHUNGSZOLOGISCHE PERSPEKTIVE

Mit der Soziologie der Weltbeziehung legt Rosa (2016) einen soziologischen Ansatz vor, der Beziehungen zwischen Subjekten und der sie umgebenden Welt im Sinne von anderen Menschen, Dingen sowie Seins- und Handlungsmöglichkeiten systematisch in den Blick nimmt. Dabei unterscheidet Rosa zwei grundlegende Modi dieser Beziehung:

Der Weltbeziehungsmodus der *Entfremdung* weist einige Parallelen zum strukturtheoretischen Konzept der Reflexion als Befremdung des eigenen Blicks im Sinne einer exzentrischen, distanzierten Auseinandersetzung auf: Entfremdung bildet eine spezifische Form der Weltbeziehung, in der Subjekt und Welt sich voneinander abkoppeln, einander „innerlich unverbunden“ (Rosa, 2016) und bisweilen repulsiv oder indifferent gegenüberstehen. Entfremdung kann auch als „Beziehung der Beziehungslosigkeit“ (Jaeggi, 2016, S. 20) bezeichnet werden.

*Resonanz* bildet hingegen eine „durch Affizierung und Emotion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserfahrung gebildete Form der Weltbeziehung“ (Rosa, 2016, S. 298), die sich durch ein wechselseitiges Antwort- und Transformations-

mationsverhältnis von Subjekt und Welt kennzeichnet. Gleichzeitig impliziert Resonanz ein Moment konstitutiver Unverfügbarkeit über das Entstehen von Resonanz selbst, ohne das nicht Resonanz, sondern z. B. „Manipulation“ vorliegt (Rosa, 2016). Dieses Moment der Unverfügbarkeit kann als Moment der Entfremdung begriffen werden und verdeutlicht ein *dialektisches Verhältnis* von Resonanz und Entfremdung als sich wechselhaft bedingende, vorübergehende Zustände (Kallenbach, 2022).

### 3 EMPIRISCHE REKONSTRUKTION

Im Rahmen des Projekts „Professionalisierung zwischen Entfremdung und Resonanz – Weltbeziehungssoziologische Analysen zum Lehrberuf“ (PERLe) nehmen wir zum aktuellen Zeitpunkt eine Reanalyse qualitativer Daten unserer Disertationsprojekte vor (Gercke, 2021; Kallenbach, 2022). Diese Möglichkeit ergibt sich, da beide Arbeiten – trotz inhaltlicher Divergenzen – methodisch gleich gelagert sind. Hierdurch können fallübergreifende Muster identifiziert und ein hohes Generalisierungsniveau erreicht werden (Nohl et al., 2015).

#### 3.1 Primärstudien und deren Reanalyse

Die Arbeit von Magdalena Gercke (2021) befasst sich mit berufsbezogenen Orientierungsmustern von Lehramtsstudierenden im Kontext schulischer Inklusion. Lea Kallenbachs (2022) Arbeit thematisiert Weltbeziehungen schulischer Akteur:innen im Kontext evidenzbasierter Schulentwicklung. In beiden Projekten werden Gruppendiskussionen geführt und anhand der Dokumentarischen Methode ausgewertet (Bohnsack, 2021). Die Befragten wurden jeweils aufgefordert, über Aspekte ihres beruflichen Handelns ins Gespräch zu kommen. Weitere Informationen zur Stichprobe und Erhebung innerhalb der Primärstudien sind in Tabelle 1 zusammengefasst.

In der Zusammenschau des Materials beider Primärstudien fielen vergleichbare Besonderheiten in der Art und Weise des Sprechens über widersprüchliche Anforderungen schulischer Praxis auf. Diese bilden den Ausgangspunkt unserer Reanalyse und werden mit dem Ziel der Idealtypenbildung systematisch verglichen.

Im Folgenden stellen wir eine der rekonstruierten Umgangsweisen anhand eines Fallbeispiels näher dar, die wir als reflexiv im Sinne einer Befremdung des eigenen Blicks (s. o.) erkennen.

**Tabelle 1** Primärstudien

	Gercke (2021)	Kallenbach (2022)
Gruppenanzahl	7	3
Gruppengröße	6–10 Personen	4–6 Personen
Erhebungskontext	2015 Erfurt	2018 Berlin
Statusgruppe	Studierende, 4. Semester M.Ed.	Lehrpersonen Schulleitung
Schulform	Regelschule (Sek I) Grundschule Förderpädagogik	Grundschule integrierte Sekundarschulen

### 3.2 Der Fall „Subway“

Der folgende Ausschnitt (vgl. Abb. 1)<sup>1</sup> stammt aus einer Gruppendiskussion von Studierenden des Regelschullehrerstudiums (Gercke, 2021). In weiten Teilen kreist die Diskussion um einen Widerspruch aus Offenheits- bzw. Individualisierungsansprüchen und Standardisierungsanforderungen. Hier problematisiert die Gruppe, dass sie sich sowohl in ihrem Studium als auch im Unterricht unfrei und entindividualisiert fühlen, weil einheitliche Vorgaben erfüllt werden müssen.

Nf verweist zunächst auf die Rollenförmigkeit des Lehrer:innenhandelns, in dem sie äußere Bestimmungsmomente des Berufs aufwirft. Daraufhin bestätigt und generalisiert Lm die Aussage, wechselt den Schauplatz (das Berufsfeld) und eröffnet die Analogie zu jemandem, „der bei Subway arbeitet“ und ein Produkt („Sandwich“) so herstellt, wie es von Anderen (schriftlich) festgelegt worden ist („wies da steht“). Dieses stark überzeichnete Bild für den Lehrberuf versinnbildlicht eine Extremvariante einer technologisiert-vereinheitlichten und normierten Arbeitsweise, in der es aberwitzig erscheint, etwas Individuelles einzubringen. Die propositionale Ebene ist also stark distanziert, gleichsam entkoppelt und nahezu konträr zur Handlungspraxis von Lehrpersonen. Lachen und Ironie wirken auf performativer Ebene ebenfalls distanzierend.<sup>2</sup> Gleichwohl sind die

<sup>1</sup> Transkriptionssystem „TiQ: Talk in Qualitative Social Research“ (Bohnsack, 2021, S. 255–257); Kurzlegende: @ = Lachen; @(x)@ = Lachen von x Sekunden Dauer, (.) = Sprechpause, (x) = Sprechpause von x Sekunden Dauer; fettgedruckt = laute Aussprache

<sup>2</sup> Propositional bezieht sich auf den Inhalt des Gesprochenen, performativ auf die Art und Weise des Sprechens bzw. den interaktiven Vollzug des Sprechens in Gruppendiskussionen (Bohnsack, 2021, S. 81–96).

**Abbildung 1** Ausschnitt „Subway“

Nf: [...] also man hat als Lehrer (gewisse) Vorgaben, was man den Schülern vermitteln soll, welche Kompetenzen, welche Inhalte; und das das so n bisschen für mich auch ne Aufgabe is (.) ehm die ich jetzt als Lehrkraft sehe, das man eben sich daran halten muss; also ob man das jetzt gut findet oder nicht, is ne andere Frage, (.) aber das is quasi die Aufgabe, die wir haben. also wir ham, bestimmte Vorgaben, (.) die wir umsetzen müssen, (.) aber (.) genau.

Lm: Ja klar, wir werden dafür bezahlt. also ich werd dafür bezahlt, das ich (.) den (2) das ich die aufklär oder so (1) das ich den was vermittele, was ich (.) vorgelegt kriege, das is wie=a (1) jemand der bei Subway arbeitet (.) der muss das Sandwich so belegen-

If: L @Genau.@ - @(1)@

?x: L @ (3)@ J

Mm: L Wies da steht. J @ (2)@

Lm: L Wies da J steht.

Mm: L @Und nicht wie du sagt (.) oah da fehlt aber noch n Stück eh -@

Lm: L Ja. (.) eh:: da sagt=er nicht (.) ah ich würde jetzt aber auch nochma das drauf machen @ (1)@ (1) eh hab ich von zu Hause mitgebracht, @ (3)@

?x: L @ (6)@

(7)

intersubjektiven Bezugnahmen, das gegenseitige Bestätigen, Beenden angefangener Sätze und das gemeinsame Lachen, interaktiv dicht, was – im Sinne einer Fokussierungsmetapher – auf das Zentrum gemeinsamen Erlebens hindeutet (Bohnsack, 2021). Zwar endet die Passage zunächst rituell mit einer langen Pause, kurze Zeit später wird das Bild („sind wir jetzt ... Sandwichbeleger ... die bestimmte Zutaten verschmeißen“) allerdings wieder aufgegriffen, um die kollektive, berufliche Identität und die damit verbundenen Arbeitsweisen weiter zu beschreiben und zu verhandeln.

### 3.3 Theoretisierung: Doppeltes Distanzieren und situative Entfremdung

Im präsentierten Fallbeispiel zeigt sich also eine Distanzierung der Akteur:innen von schulischer Praxis in doppelter Hinsicht: zum einen über das inhaltlich Gesprochene und zum anderen über die formale Gestaltung des Sprechens. Dieses doppelte Distanzieren wird in unserer Reanalyse als ein fallübergreifendes Muster des Umgangs mit widersprüchlichen Anforderungen deutlich. Inhaltlich wird der Widerspruch dabei stets an einen anderen Schauplatz verlagert (z. B. Wissenschaft, Zukunft, anderes Berufsfeld). In der formalen Gestaltung des Sprechens wird diese Verlagerung durch Hilfskonstruktionen wie Metaphern, Bilder, Ironie, Lachen, Luftanführungszeichen gestützt. Auf Ebene der Textsorten dominieren hypothetische Beschreibungen und Argumentationen, die Distanz zur konkre-

ten Erfahrung aufbauen.<sup>3</sup> Somit deutet sich an, dass die Befragten den Widerspruch nicht innerhalb der bestehenden oder antizipierten schulischen Praxis bearbeiten können, sondern zur Bearbeitung zunächst eine Distanzierung notwendig wird.

Wir sehen in dieser doppelten Distanzierung von schulischer Praxis eine „Befremdung des eigenen Blicks“ (Helsper, 2001, S. 15). Dies wird insbesondere anschaulich durch das Verlagern an einen anderen Ort, womit ein „exzentrische[r] Blick auf die eigene professionelle Praxis“ bzw. eine „handlungsentlastete, distanzierte Auseinandersetzung“ (Helsper, 2001, S. 12) möglich wird. In weltbeziehungssoziologischer Hinsicht kann dies weiter theoretisiert werden als eine Entkopplung von Selbst und schulischer Praxis als Welt im Sinne einer „Beziehung der Beziehungslosigkeit“ (Jaeggi, 2016, S. 20) dar. Diese bildet in den untersuchten Fällen einen geteilten Erfahrungsraum, in dem die Befragten zur Entfremdungs- bzw. „Narrationsgemeinschaft“ (Kallenbach, 2022) werden.<sup>4</sup>

#### 4 POTENTIALE EINER WELTBEZIEHUNGSZOLOGISCHEN PERSPEKTIVE AUF REFLEXION

Das Potential einer weltbeziehungssoziologischen Perspektive auf Reflexion sehen wir im dialektischen Verhältnis der Weltbeziehungsmodi Entfremdung und Resonanz, mit welchem insbesondere die Ambivalenz von Reflexion eingefangen werden kann.

So kann die rekonstruierte doppelte Distanzierung resp. situative Entfremdung in theoretischer Hinsicht einerseits in eine Verhärtung der Entfremdung und damit eine „Selbstblockierung des Handelns“ bzw. Deprofessionalisierung (Helsper, 2001, S. 13) münden. Andererseits und gleichermaßen kann Entfremdung aber auch als Voraussetzung für Resonanz wirken, in welcher sich Subjekt und Welt im Sinne von Professionalisierung wechselseitig transformieren (Kallenbach, 2022). In Professionalisierung mündende Reflexion bedeutet dann etwa eine angebahnte Veränderung handlungsleitender Orientierungen der Subjekte, für die eine vorübergehende Entkopplung notwendig wurde.

---

3 Zum Stellenwert und Erkenntnisgewinn von Argumentationen als soziale Praxis vgl. z. B. Nohl (2012, S. 44) oder Maxeleon et al. (2018)

4 Darüber hinaus kann der verhandelte Widerspruch etwa auch anhand Hespers (2004) Antinomien weitert theoretisiert werden. Dies soll jedoch nicht im Zentrum des vorliegenden Aufsatzes stehen.

Die weltbeziehungssoziologischen Ausführungen Rosas erlauben das Herleiten erster Bedingungen, die einen solchen Übergang der Entfremdung in Resonanz, resp. der Reflexion in Professionalisierung, ermöglichen können: „Resonanzbeziehungen setzen voraus, dass Subjekt und Welt hinreichend ‚geschlossen‘ bzw. konsistent sind, um mit je eigener Stimme zu sprechen, und offen genug, um sich affizieren oder erreichen zu lassen“ (Rosa, 2016, S. 298). So bedarf es seitens (angehender) Lehrpersonen etwa eine gewisse Offenheit, Handlungs-routinen zu hinterfragen und anzupassen, diese jedoch nicht völlig aufzugeben. Gleichermäßen sollten Anforderungen als modifizierbarer Orientierungspunkt begriffen werden können. Neben Emotion und Affizierung betont Rosa auch die Bedeutung ästhetischer und leiblicher Aspekte für Resonanzbeziehungen.

Eine Herausforderung für unsere weitere Forschung besteht, trotz vorliegender Konzeptualisierungen einer empirischen Resonanzforschung (Kallenbach, 2022), in der systematischen Rekonstruktion von Resonanzbeziehungen im Hinblick auf Professionalisierung. Für die Lehrpersonenbildung legt diese Perspektive erfahrungsbasierte, situierte Lernformen unter Berücksichtigung von Ästhetik und Leiblichkeit bzw. Materialität nahe, wie sie etwa im Hochschullernwerkstatt-Kontext beschrieben werden (Tänzer et al., 2021). Hier könnte weitere Forschung anschließen.

## Literatur

- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. durchges. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>
- Förster, M., & Parade, R. (i. E.). „Sei alles – werde Lehrer“. Aushandlung und Aneignung berufsbezogener Subjektnormen durch angehende Lehrpersonen. In M. Kowalski, D. Wittek, J. Kahlau, J. Körte & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehrberufs*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gercke, M. (2021). *Berufsbezogene Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden im Kontext schulischer Inklusion*. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Häcker, T. (2022). Reflexive Lehrer\*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 94–116). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5969-06>
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.

- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Jaeggi, R. (2016). *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Berlin: Suhrkamp. <https://doi.org/10.7227/r.14.1.12>
- Kallenbach, L. (2022). *Weltbeziehungen in der evidenzbasierten Steuerung des Schulsystems. Eine empirisch fundierte Kritik der Resonanzverhältnisse*. Rekonstruktive Bildungsforschung (38). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37286-6>
- Leonhard, T. (2022). Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 77–93). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5969-05>
- Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V., & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 111–127). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Maxelon, L., Piva, F., Jörke, D., & Nagel, F. (2018). Argumentation als Teil sozialer Praxis. Zur Rehabilitierung einer unterschätzten Textsorte. In M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 169–189). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18597-8\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18597-8_10)
- Neuweg, H. G. (2021). Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. v., & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06602-4>
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.



Tänzer, S., Mannhaupt, G., Berger, M., Godau, M., Liu, M.-L., Schulze, H., & Winkelmann, C. (2021). Was wirkt wirklich? Wie das Lernen in der Hochschullernwerkstatt zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beiträgt. In A. Jantowski (Hrsg.), *Schule wirksam unterstützen* (S. 31–49). Bad Berka. Abgerufen am 12. Januar 2023, von [https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/54763?dateiname=Inhalt\\_Diskurs+Nr3\\_2303.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/54763?dateiname=Inhalt_Diskurs+Nr3_2303.pdf)



# Forschendes Lernen als Erfahrungsreflexion

Ein bildungstheoretischer Blick auf Professionalisierung

Anke Redecker<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Bonn, ☎ 0000-0002-8382-5475

**ABSTRACT** Der Beitrag fragt nach einer Bildungsrelevanz Forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung und richtet diese auf ein sinn- und verantwortungsvolles Sich-ins-Verhältnis-Setzen zu unterrichtsrelevanten Szenarien aus. Damit erschöpft sich Forschendes Lernen nicht in datenfokussierten Untersuchungen, sondern leistet einen Beitrag zum Aufbau einer Lehrer:innenpersönlichkeit, die sich in transformatorischen Bildungsprozessen dem Wagnis einer Konfrontation mit Kontingenz aussetzt und durch Irritation des Erfahrungshorizonts Unterrichtssituationen differenziert und nachhaltig reflektiert. Plädiert wird für eine Situationssensibilität jenseits des vermeintlichen In-den-Begriff-Bekommens durch Datafizierung und schematische Verhaltensmuster.

**KEYWORDS** Forschendes Lernen, Lehrkräftebildung, transformatorische Bildung, Erfahrungslernen, Situationsrelevanz

## 1 BILDUNGSHerausforderungen Forschenden Lernens: Eine Einführung

Forschendes Lernen ist inzwischen in der Lehrkräftebildung zu einem – oft vielfältig angepriesenen – Schlüsselkonzept geworden, das sich leicht als hochschuldidaktische Heilsformel instrumentalisieren lässt, um z. B. einer Empirisierung der Lehrkräftebildung Vorschub zu leisten, die im Sammeln und Auswerten von Erfahrungsdaten eine Plan- und Beherrschbarkeit des zukünftigen Berufsalltags suggeriert. Hinsichtlich des Forschenden Lernens ist dann auch zurecht von ei-

nem modischen Schlagwort (Huber, 2013) und einem „catch-all-Konzept“ die Rede, „mit dem sich vielfältige Probleme gleichzeitig zu lösen lassen scheinen“ (Wischer, Katenbrink & Nukamura, 2014, S. 10).

Im skeptischen Blick auf solch vage und vielschichtige Heilsversprechungen soll zunächst nach Aufgaben und Zielsetzungen Forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung gefragt werden, weshalb dessen phänomenologische Grundlegung aufgegriffen wird (vgl. Kapitel 2). Geht es beim Forschenden Lernen im Sinne eines methodischen Erfahrungslernens (Brinkmann, 2010) nicht um eine Internalisierung im Sinne vermeintlicher Wissensbeherrschung, kann es in den Kontext einer problematisierenden Persönlichkeitsbildung gerückt werden, die mit Kontingenz und Ambivalenz, Unwägbarem und Unvorhersehbarem rechnet, weshalb Forschendes Lernen vor dem Hintergrund einer Phänomenologie der Fremdheit (Waldenfels, 1999) konturiert werden kann, die auf Lernprozesse schließen lässt, die durch Irritationen, Infragestellungen, Enttäuschungen und Umorientierungen hindurchgehen und sich gerade dadurch als bildungsrelevant zeigen (vgl. Kapitel 3).

Eine im solchen Sinne transformatorische Bildung (Koller, 2012) hinterfragt bestehende Annahmen und Erklärungskonzepte, Denkschemata und Stereotypisierungen, um sich für neue Erfahrungen zu öffnen, die sich nicht durch Datenhörigkeit und Handlungsrezeptologien bannen lassen, sondern den Mut erfordern, Ad-hoc-Erfahrungen reflektiert und kontingenzsensibel zugleich zu begegnen (vgl. Kapitel 4). Dies benötigt eine hochschuldidaktische Herangehensweise, die – gerade in der Vorbereitung und Begleitung schulpraktischer Studien – auf eine Selbsterprobung von Lehramtsstudierenden durch Irritation setzt. Im abschließenden Resümee mit Ausblick (vgl. Kapitel 5) wird für das hier angesprochene transformatorische Forschende Lernen als eine resilienzerprobende und -fördernde Form des Erfahrungslernens plädiert, die ebenfalls irritationsbereit begleitender Professioneller in Hochschule und Schule bedarf, um Lehrkräftebildung als professionsorientierte Persönlichkeitsbildung voranzubringen.

## **2 SELBSTERPROBUNG UND ERFAHRUNGSREFLEXION: ZUR BILDUNGSRELEVANZ FORSCHENDEN LERNENS**

Forschendes Lernen ist als selbstgesteuertes Erfahrungslernen über die Lebensspanne hinweg durch eine reichhaltige Aufgabenvielfalt ausgezeichnet. Lernende suchen sich Forschungsfragen, denen sie realitätserkundend nachgehen wollen. Sie formulieren Hypothesen, wählen Forschungsmethoden und -ansätze, planen den Ablauf ihrer Forschungsprojekte, führen diese aus, sammeln Daten, bereiten sie auf und werten sie in Auseinandersetzung mit recherchierten Hinter-

grundinformationen aus, setzen sie zueinander und weiteren Sinnkontexten ins Verhältnis, ziehen Schlussfolgerungen und formulieren Anschlussfragen. Ergebnisse werden präsentiert, diskutiert und kommentiert (Fichten & Meyer, 2014; Redecker, 2018a).

Auf diese Weise haben angehende Lehrpersonen die Möglichkeit, in schulpraktischen Studien ihren zukünftigen Arbeitsplatz zu erkunden. Hierbei bietet sich vor allem als Kerngeschäft der Profession die Unterrichtsführung als Forschungsgegenstand an. So können Lehramtsstudierende z. B. durch Videografie Unterrichtsprozesse beobachten und reflektieren, Adressierungs- und Interaktionsprozesse in den Blick nehmen, anhand von Fallarbeit konkrete Unterrichtssituationen herausgreifen oder als selbstreflektierte Praktiker:innen die eigene Unterrichtsführung auswerten, indem sie z. B. einen Reflexionsbogen entwerfen und/oder die sie begleitende Lehrkraft per Fragebogen oder Interview hinzuziehen. Hierbei wählen sie Fragetypen und Interviewformen aus und entscheiden z. B., ob sie (teil-)strukturiert oder narrativ vorgehen wollen.

Damit sie hierbei nicht in erster Linie als Adressat:innen von pseudokybernetischen (Selbst-)Steuerungsprozessen fungieren, sollten sie als Bildungssubjekte ernst genommen werden, die sich in ihrem Forschungsprozess kritisch-konstruktiv, sinn- und verantwortungsvoll zu anderen, anderem und zu sich selbst ins Verhältnis setzen, um dies auch bei ihren Schülerinnen und Schülern fördern zu können. Solche Bildungsaspekte spielen im Schulalltag eine vielgestaltige Rolle und können von angehenden Lehrenden während ihrer schulpraktischen Studien aufgenommen werden, z. B. indem die Studierenden in ihren Projekten Forschenden Lernens bildungsrelevante Fragen stellen wie z. B.

- ◆ Wie will ich den Unterrichtsgegenstand problematisieren, damit die Lernenden ihn eigenständig erkunden können?
- ◆ Welche Sozialform(en) will ich in einer konkret geplanten Stunde wählen, damit die Schülerinnen und Schüler selbsterprobend von- und miteinander lernen können?
- ◆ Wie kann ich die Bildsamkeit jeder und jedes einzelnen Lernenden berücksichtigen, indem ich adressat:innen- und situationssensibel auf alle Lernenden eingehe?

Projekte Forschenden Lernens können auf diese Weise einer professionsorientierten Selbsterprobung dienen, um z. B. das Verhältnis zur Diversität der Lernenden und ihrem Bildungsanspruch zu reflektieren, indem sie von konkreten Unterrichtserfahrungen ausgehen. Deren methodische Betrachtung lässt sich phänomenologisch (Brinkmann, 2010) im reflektierten Einlassen auf die jeweils einzigartige Erfahrungssituation begründen, die für zukünftige Situationen nicht normierend, aber orientierend sein kann.

Absolvieren Lehramtsstudierende ein Praxissemester, so können sie ihre Unterrichtserfahrungen in Vorbereitungsseminaren anbahnen, indem sie zunächst theoretisch nicht nur mit Konzepten und Modalitäten Forschenden Lernens vertraut werden, sondern dieses anfangs realitätsentlastet – z. B. anhand von Fallbeispielen – erproben, bevor sie eigenen Unterricht planen und durchführen. Eine bildungsrelevante Vorbereitung und Begleitung von Schulpraxis setzt dabei auf anregende, auch kontroverse Auseinandersetzungen mit Hochschullehrenden und Mitlernenden (Redecker, 2019).

Sich bildend zu anderen ins Verhältnis zu setzen, richtet sich damit nicht nur auf Schülerinnen und Schüler, sondern alle relevanten Bezugspersonen inner- und außerhalb der Schule, nicht zuletzt Hochschullehrende und Mitstudierende. Wird neben den Anderen auch das Andere im Bildungsprozess relevant, so kann es sich in Projekten Forschenden Lernens am Praktikumsort Schule z. B. um Unterrichtsgegenstände und -methoden, Regeln des Classroom Managements und andere schulische Gegebenheiten und Praktiken handeln. Spielt schließlich das bildende Sich-ins-Verhältnis-Setzen zu sich selbst eine Rolle, so können Studierende – etwa bildungsbiografisch – eigene Motive und Einstellungen, Machtmöglichkeiten und Handlungshürden in Bezug auf ihr Lehrverhalten reflektieren. Dabei stehen die Reflexionen auf andere, anderes und sich selbst im Wechselbezug zueinander, „trägt“ doch Forschendes Lernen „zur Herausbildung der Reflexionskompetenz bei – aber nicht automatisch, sondern nur dann, wenn die im Forschungsprozess angelegten reflexiven Momente bewusst wahrgenommen und wenn dabei wissenschaftliche Wissensbestände als Referenzpunkte einbezogen werden“ (Fichten & Meyer 2014, S. 26) und in Kooperation mit Mitlernenden, Hochschullehrenden und betreuenden Lehrpersonen gefunden und konturiert, erörtert, bewertet und zueinander sowie zu den Praxiserfahrungen ins Verhältnis gesetzt werden.

### **3 KONFRONTATION MIT KONTINGENZ: FREMDHEIT IM ERFAHRUNGSPROZESS**

Begeben sich Studierende in den Prozess des Forschenden Lernens, so können sie erleben, dass Bildung gerade nicht auf ein reibungsloses Internalisieren und Funktionieren setzt, sondern durch Brüche und Inkonsistenzen ausgezeichnet ist, die es ermöglichen, etwas qualitativ Neues zuzulassen. Es bedarf negativer Erfahrungen, z. B. Enttäuschungen und Rückschläge, um nicht überkommenen Erfahrungsbahnen verhaftet zu bleiben (BAK, 1970). Das bedarf versiert begleitender, herausfordernder und ermutigender Hochschullehrender, „führt“ doch der „per se bei Forschung ergebnisoffene Prozess [...] nicht selten zu widersprüch-

lichen und komplizierten Ergebnissen oder Entscheidungssituationen, bei denen es keine ‚richtige‘ oder ‚falsche‘ Entscheidung gibt. [...] Eine wichtige Rolle müsste demnach die *Ungewissheitstoleranz* im Forschungsprozess spielen“ (Gess, Deicke & Wessels, 2017, S. 85), die zu einer Phänomenologie der Fremdheit in Beziehung gesetzt werden kann – im Blick auf „die Einsicht, daß jeder Sinn und jede Form der Verständlichkeit an bestimmte Lebensformen und Weltordnungen gebunden bleibt, die sich ihrerseits als selektiv und exklusiv erweisen“ (Waldenfels, 1999, S. 81; vgl. Waldenfels 2010, Redecker, 2021) und von Fremdheits-erfahrungen durchzogen sein können. (Waldenfels, 1999).

Im Gegensatz zu einem datafizierenden Dingfestmachen handelt es sich um ein Forschendes Lernen jenseits von Gewissheitsambitionen und selbstherrlichen Machbarkeitsphantasien.

#### **4 JENSEITS DER REZEPTOLOGIEN: TRANSFORMATORISCHE BILDUNG DURCH IRRITATION**

Bildungsrelevantes Lernen jenseits einer bloß kumulativen Aneignung kann die „Entstehung neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in transformatorischen Bildungsprozessen [...] als ein kreatives Geschehen“ (Koller, 2012, S. 26) hervorkehren, wobei die „Parallele [...] zu künstlerischen Schaffensvorgängen [...] nahe[legt], dass solche innovativen Prozesse Spielräume benötigen“ (Koller, 2012, S. 26; vgl. Redecker, 2022) und Erprobungsszenarien bedürfen. Hier kann das Scheitern „sehr lehrreich sein, es kann spielerisch, lustvoll, tragisch sein, aber manchmal auch komisch und überraschend. All dies macht es wertvoll für kreativ-reflexive Prozesse“ (Muckel, 2016, S. 225), die sich von Rezeptologie-reglementierung und Stereotypisierungsstarre gelöst haben, geht es doch darum, Fremdheitserlebnisse zuzulassen, ohne sie dingfestmachend domestizieren zu wollen. So können angehende Lehrende z. B. lernen, beim Blick auf Schülerinnen und Schüler einengende und diskriminierende Stereotypisierungen und die eigenen Wahrnehmungs- und Beurteilungsgewohnheiten zu hinterfragen (Foitzik, Holland-Cunz & Riecke, 2019).

Ein sich hierauf ausrichtendes Forschendes Lernen kann helfen, sich auf Schulalltagssituationen einzustellen, in denen oft methodisch orientiert an der aktuellen Erfahrungssituation gegen den Strich gedacht und Ad-hoc-Entscheidungen getroffen werden müssen. Projekte Forschenden Lernens können darauf vorbereiten, angesichts von Verantwortlichkeit und Fragilität auch in undurchsichtigen Situationen sinnvoll zu handeln.

## 5 MÜHEN DES MEHRWERTS: RESÜMEE UND AUSBLICK

Jenseits von Empiriehörigkeit und Datensammelwut, eines kumulativ angeeigneten vermeintlichen Bescheidwissens und rigider Rezeptologiereglementierung lässt sich für ein resilienzerprobendes Forschendes Lernen plädieren, das ein vulnerables, transformatorisches Bildungssubjekt in den Blick nimmt. Interagierende fungieren dabei selbst als irritationsbereite – etwa ermutigend weiterfragende und kontrovers irritierende und auch selbst irritiert werdende – Beteiligte an Bildungsprozessen, in denen Projekte Forschenden Lernens angebahnt, durchgeführt und metareflexiv problematisiert werden. Auf diese Weise können Studierende lernen, Kontingenzerfahrungen auszuhalten und zu gestalten, angesichts von Unwägbarkeiten zu handeln und sich jenseits von Machbarkeitsambitionen als verantwortlich Agierende zu verstehen, um nicht zuletzt die eigene Lehrprofessionalität voranzubringen.

### Literatur

- Brinkmann, M. (2010). Vorwort: Phänomenologische Forschungen in der Erziehungswissenschaft. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven* (S. 7–19). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (Hrsg.). (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik, Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5* (2. Aufl.).
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizzen einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer\_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer\_innenbildung* (S. 11–42). Münster, New York: Waxmann.
- Foitzik, A., Holland-Cunz, M., & Riecke, C. (2019). *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Gess, C., Deicke, W., & Wessels, I. (2017). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 79–90). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Huber, L. (2013). Die weitere Entwicklung des Forschenden Lernens. Interessante Versuche – dringliche Aufgaben. In L. Huber, M. Kröger & H. Schelhowe (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität* (S. 21–36). Bielefeld: UVW Verlag.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.



- Muckel, P. (2016). Lernen zu forschen: Ideen der Grounded Theory-Methodologie für eine Konzeption des Forschungsprozesses im forschungsbierten Lernen. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel* (S. 213–227). Wiesbaden: Springer.
- Redecker, A. (2018a). Persönlichkeitsbildung per Praxissemester. Zur Profilierung Forschenden Lernens im Fach Bildungswissenschaften. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung – Zeitschrift für Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 1/2018: *Studienprojekte im Praxissemester*, 1–16. <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2394> [Letzter Abruf: 15. 08. 2023]
- Redecker, A. (2018b). *Das kritische Selbst. Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluss an Hugo Gaudig, Marian Heitger, Käte Meyer-Drawe und Immanuel Kant*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Redecker, A. (2019). Selbsttätigkeit im Dialog. Zum Verhältnis von Lehren und Lernen. In S. Stomporowski, A. Redecker & R. Kaenders (Hrsg.), *Bildung – noch immer ein wertvoller Begriff?!* (S. 11–30). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Redecker, A. (2020a). Professionalisierung durch Selbstreflexion. Vom forschenden Habitus zur bildungsrelevanten Lehrer/innenbildung. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 237–246). Münster, New York: Waxmann.
- Redecker, A. (2020b). Von der Selbststeuerung zur interaktiven Irritation. In D. Fickermann, V. Manitus & M. Karcher (Hrsg.), *Neue Steuerung – Renaissance der Kybernetik? Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis; Beiheft 15*, 123–133.
- Redecker, A. (2021). Ungewissheit als Fremdheitserfahrung. Zum Umgang mit Diversität in der lernenden Organisation. *Gruppe – Interaktion – Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 52, 613–623.
- Redecker, A. (2022). Subjektivierung in der Bildung. Fragestellungen – Fachbezüge – Forschungsthemen. In D. Kergel & B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Bildungsforschung* (S. 312–338). Weinheim und Basel: Beltz.
- Waldenfels, B. (1999). *Vielstimmigkeit der Rede. Studien zur Phänomenologie des Fremden 4*. Berlin: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2010). Fremderfahrung, Fremdbilder und Fremddorte. Phänomenologische Perspektiven der Interkulturalität. In A. Hirsch & R. Kurt (Hrsg.), *Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen* (S. 21–35). Wiesbaden: Springer.
- Wischer, B., Katenbrink, N., & Nukamura, Y. (2014). Forschendes Lernen in der (Osnabrücker) Lehrerbildung – eine einführende Problemskizze. In N. Katenbrink, B. Wischer & Y. Nakamura (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen* (S. 5–26). Münster: Monsenstein und Vannerdat.



# Doppelter Reflexionsanlass mit *Digital Narratives*

Aktionsforschung bei der Seminarentwicklung  
zur Verknüpfung von Fach und Medien

Mirjam Dick<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Passau, 0009-0007-6816-9573

**ABSTRACT** Ein Modellseminar, welches deutschdidaktische mit digitalisierungsbezogenen Kompetenzerwerbsprozessen konsequent vernetzte, wurde im Rahmen einer Aktionsforschung untersucht. Hierbei wurde die Lösung eines komplexen Problems (Entwicklung eines digitalen, interaktiven Lernbuchs für einen medienintegrativen Literaturunterricht mit der Open Source Software H5P) von den Studierenden eingefordert und der Lösungsprozess anhand von sog. Digital Narratives (digitalen, auditiven Erzählungen) reflektiert. Die so entstandenen Reflexionspodcasts sollten Einblick in die persönlich bedeutsamen Lerngeschichten der Studierenden geben und erstens für die Dozentin eine systematische Reflexion der eigenen Lehrpraxis in Form einer Aktionsforschung ermöglichen. Zweitens waren sie ein Reflexionsanlass für die Studierenden hinsichtlich ihrer eigenen Problemlöseprozesse, wobei dieser Fokus hier skizziert, aber nicht fokussiert wird. Die Podcasts wurden anhand thematischer Analysen qualitativ ausgewertet. Die Daten gaben Hinweise darauf, dass besonders die eingeforderte Verknüpfung von fachdidaktischen und medialen Aspekten für die Studierenden eine Hürde war. Ebendiese regte aber auch zum vertieften Nachdenken über gute Aufgabensets in einem medienintegrativen Literaturunterricht an. Ein Großteil der Studierenden war nach dem Projekt motiviert, im eigenen Deutschunterricht zukünftig mit digitalen Tools zu arbeiten, wobei auch eine Sensibilisierung hinsichtlich Nutzens und Grenzen solcher stattfand. Aus der datengestützten Beobachtung, Deutung und Ursachenidentifikation leitet die Dozentin Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Modellseminars und persönliche Professionalisierung ab.

**KEYWORDS** Digital Narratives, Podcast, Deutschdidaktik, Reflexion, H5P, Problembasierendes Lernen

## 1 THEORETISCHER HINTERGRUND

„Digitalkompetenz ist die Fähigkeit, digitale Medien zu nutzen, produktiv gestaltend zu entwickeln, für das eigene Leben einzusetzen und reflektorisch, kritisch und analytisch ihre Wirkungsweise in Bezug auf die Einzelne/den Einzelnen und die Gesellschaft als Ganzes zu verstehen sowie die Kenntnis über die Potenziale und Grenzen digitaler Medien und ihrer Wirkungsweisen“ (Ehlers, 2022, S. 19). Mit dieser Definition beschreibt Ehlers eine zentrale Zukunftskompetenz, die für angehende Lehrkräfte zunehmend an Bedeutung gewinnt (KMK, 2017; Redecker & Punie, 2017). Dennoch ist eine Professionalisierung in diesem Bereich noch nicht systematisch in der Lehrerbildung verankert (Jorzig & Kreher, 2021). Im Rahmen des Projektes SKILL.de<sup>1</sup> an der Universität Passau wurden daher Modellseminare entwickelt, in welchen die Verknüpfung von fachlichen mit digitalisierungsbezogenen Kompetenzerwerbsprozessen erprobt wurde (Dick et al., i. V.). Die Seminare wurden dabei (meist) durch die Lehrenden von Aktionsforschung (Norton, 2009) begleitet, um die gewonnenen Erfahrungen systematisch reflektieren und Konsequenzen ableiten zu können. Reflexion ist mit Aufschnaiter et al. (2019) hier zu verstehen als

ein auf einen Ertrag gerichteter, strukturiert angelegter analytischer Prozess – d. h., er bezieht sich auf Daten [...], die durchdrungen werden und aus denen eine Konsequenz abgeleitet wird. Der Ertrag kann sich sowohl in Veränderung als auch in Stabilisierung von Bestehendem zeigen. Dewey (1933) beschreibt in diesem Sinne Reflexion als einen konsekutiv aufgebauten, verstehens- und lösungsorientierten Denkkakt (Dewey, 1933), der in sinnvoller Reihenfolge Elemente miteinander verbindet [...]. Ein solcherart analytischer Prozess kann sich auf alle Elemente von Lehrerprofessionalität beziehen [...]. (Aufschnaiter et al., 2019, S. 147)

Ziel der Aktionsforschung war, die eigene Lehre anhand einer „systematischen Reflexion von Praxis“ (Posch & Zehetmeier, 2010, S. 10) zu evaluieren und Aspekte abzuleiten, die sich als mögliche Ursachen für die Schwierigkeit bei der oben eingeforderten Verknüpfung von fachlichen und digitalisierungsbezoge-

---

<sup>1</sup> SKILL.de steht für „Strategien der Kompetenzentwicklung. Innovative Lehrkonzepte für die Lehrerbildung, digitally enhanced“ und wurde an der Universität Passau zwischen 2019 und 2023 durchgeführt. Das vorgestellte Projekt wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1924 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

nen Kompetenzerwerbsprozessen abzeichnen<sup>2</sup> sowie die Entwicklung von Konsequenzen. Gleichzeitig ging es auch „um das analytische Nachdenken *mit Bezug auf sich selbst* mit dem Ziel, an der *eigenen Professionalität* zu arbeiten“ (Aufschnaiter et al., 2019, S. 148).<sup>3</sup>

Vorliegender Beitrag nimmt auf ein deutschdidaktisches Seminar Bezug, welches als Vertiefungskurs für Lehramtsstudierende der Grundschule angeboten wurde. Das Seminar verknüpfte am Thema „Märchen im Medienverbund“ literatur- und aufgabendidaktische Inhalte mit medienpezifischen Aspekten (für eine ausführliche Seminarbeschreibung siehe Dick, 2021).<sup>4</sup> Im Rahmen eines Design-Thinking Prozesses<sup>5</sup> entwickelten die Studierenden ein digitales und interaktives Lernbuch mit Hilfe der Open Source Software H5P<sup>6</sup> (ein sog. *Interactive Book*). Die Entwicklung umfasste sowohl eine Sachanalyse eines Medienverbunds (z. B. Buch, Film, Hörspiel, App) zu einem Märchen, eine didaktische Analyse sowie die Konstruktion eines kognitiv aktivierenden Sets an Aufgaben zu dem Gegenstand, welcher als lernförderlich strukturiertes Aufgabenset in dem Interactive Book digital repräsentiert werden sollte. Mit dieser Zielstellung wurde bewusst ein komplexes Problem kreiert (Funke, 2003, 2006; Richter, 2010), dessen Lösung es verlangte, sowohl fachdidaktische als auch digitalisierungsbezogene Kompetenzen zu aktivieren. Weiterhin sollte durch diese Herausforderung bei den Studierenden eine Reflexion (Konflikte beobachten, Erkenntnisprozess aufzeigen, Konsequenzen/Lösung ableiten) darüber angeregt werden, was gute Aufgabensets für den medienübergreifenden Literaturunterricht ausmachen. Dem

---

2 Dass Dozierende und Studierende diese Anforderung als sehr herausfordernd wahrnehmen, berichten z. B. Lukács et al. (2022, S. 34–35).

3 Anders als bei Aufschnaiter et al. (2019) wird die „internale Orientierung“ (S. 148) aber nicht als Ausschlusskriterium für Reflexion verstanden, d. h. auch analytische Prozesse, die auf einen externalen Erkenntnisgewinn abzielen und dabei internale Aspekte aktivieren können (aber nicht müssen), werden hier als Reflexion begriffen.

4 Dabei waren Ziele der Lehrveranstaltung u. a., dass die Studierenden ausgewählte digitale Lehr-Lern-Tools nutzen und reflektieren, eigene Lehr-Lern-Medien unter Berücksichtigung literatursemiotischer, literaturdidaktischer, aufgabentheoretischer und digitalisierungsbezogener Parameter gestalten und den Problemlöseprozess reflektieren. Ein damit verbundenes affektives Ziel war weiter: Die Studierenden nehmen komplexe Problemstellungen als Möglichkeit zur integrativen, kreativen, partizipativen und reflexiven Lösung wahr.

5 Design Thinking ist eine strukturierte Innovationsmethode zur konstruktiven Lösung komplexer Probleme, in welcher die Phasen Verstehen/Definieren, Ideen generieren, Prototypenentwicklung und Testen (iterativ) durchlaufen werden (Uebornickel et al., 2015, und für dieses Seminar detailliert Dick, 2021, S. 148–149).

6 H5P ist ein Plugin der Firma Joubel, welches kostenfrei in ein Lernmanagementsystem integriert werden kann. Dadurch können interaktive Aufgaben(sets) und Inhalte, wie z. B. Quizze, Spiele, interaktive Bilder/Videos/Bücher und vieles mehr erstellt werden.

liegt die Annahme zugrunde, dass die Entwicklung von Aufgabensets, welche zum vertieften Verstehen des Gegenstands führen und dabei zugleich definiert und zunehmend divergent sind (Dick, i. D.), mit den Möglichkeiten eines digitalen Tools wie H5P nur durch funktionale und kreative Nutzung dessen möglich ist. Die Irritation der Studierenden bei der Bearbeitung des Problems war daher einkalkuliert. Denn Dewey (1910, S. 10, 1933, S. 106) und Schön (1983, S. 50) betonen, dass eine Reflexion durch eine irritierende Situation ausgelöst wird, die eine Person nicht unmittelbar lösen kann. Diese sei gekennzeichnet durch eine gewisse Ambiguität und die Möglichkeit verschiedener alternativer Lösungen oder Bewältigungsmöglichkeiten. Die Entwicklung des Interactive Books stellte somit einen Reflexionsanlass dar, der mit Hilfe eines Kurzpodcasts transparent gemacht werden sollte.

Somit liegen zwei Reflexionsanlässe vor: Erstens die systematische Reflexion von Lehrpraxis (Posch & Zehetmaier, 2010, S. 10) mit Blick auf eine evidenzbasierte Verbesserung der Lehre und Lehrprofessionalität und zweitens die strukturierte Analyse der Studierenden bei der Bearbeitung der Aufgabe mit Blick auf deren Reflexionstiefe. In diesem Beitrag wird nur der erste Fokus vertieft und eine explorative Aktionsforschung (Posch & Zehetmaier, 2010, S. 12) dargestellt, deren Daten bei der Beobachtung, Deutung, Identifikation möglicher Ursachen und Ableitung von Konsequenzen (Aufschnaiter et al., 2019, S. 150–151) dienen sollen.<sup>7</sup> Folgende Forschungsfragen ergeben sich dazu:

1. Welchen Herausforderungen begegnen die Studierenden, wenn sie ein Interactive Book für einen medienverbunddidaktischen Literaturunterricht in der Grundschule entwickeln?
2. Welche Strategien empfinden sie als hilfreich bei der Bearbeitung der komplexen Problemstellung?
3. Wie evaluieren sie das Tool H5P und 4) das Gesamtprojekt hinsichtlich der wahrgenommenen Nützlichkeit?

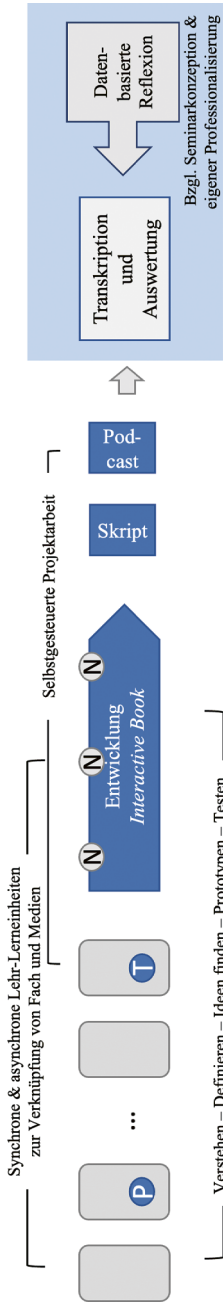
## 2 METHODE

Die Stichprobe umfasste 16 Studierende des Lehramts Grundschule (81 % weiblich, durchschnittlich im 7. Fachsemester). Das Seminar „Zwischen Buch und Multimodalität: Literaturunterricht im digitalen Wandel“ war Teil des Vertie-

---

<sup>7</sup> Damit explizieren Aufschnaiter et al. (2019) vier Komponenten im Reflexionsprozess, die nicht hierarchisch, sondern iterativ zu denken sind (S. 149–151).

**Abbildung 1** Versuchsplan der Aktionsforschung. Grundlage der Reflexion der Lehrpraxis sind studentische Podcasts



**P** (techn.) Übung: Podcast-Erstellung

**T** Training: Reflexion, Geschichten erzählen, Skripterstellung, Beispiel, Fokusfrage & Aufgabenstellung, Planung

**N** Notizen zu erlebten Herausforderungen aktional erheben und postaktional für *Digital Narrative* zwei persönlich bedeutsame wählen

fungensmoduls Deutschdidaktik. Das Design war als explorative Action Research angelegt. Der Versuchsplan sah vor, dass die Studierenden Kurz-Podcasts unter Verwendung der Methode *Digital Narrative*<sup>8</sup> am Ende einer Projektarbeit erstellen (Abb. 1). Diese stellten die Datengrundlage für die Reflexion der Dozierenden dar. Angenommen wird, dass Digital Narratives der Lehrkraft persönlich bedeutsame Einblicke in den Lernprozess der Studierenden bieten (Boase, 2008; Robin, 2016) und eine datenbasierte Evaluation des Lehr- und Lernangebots ermöglichen.<sup>9</sup>

Die Digital Narratives wurden durch eine Fokusfrage<sup>10</sup> angeleitet sowie durch Leitlinien zur Skripterstellung und mehrere Trainings<sup>11</sup> vorbereitet, um die Durchführungsobjektivität zu erhöhen. Die Studierenden notierten während der Projektphase auftretende Herausforderungen (als Beobachtungsdaten), aus welchen sie zwei subjektiv bedeutsame für die Digital Narratives wählten. Dies sollte einer Verzerrung der Erinnerung aus der Retrospektive vorbeugen.

Das Codebuch wurde anhand von thematischen Analysen der Transkripte (Braun & Clarke, 2019) und zwei unabhängigen Kodierungen induktiv-deduktiv entwickelt.<sup>12</sup> Es umfasste erstens Codes zu technischen und didaktischen Herausforderungen, welche Studierende bei der Entwicklung des Interactive Books

---

**8** Robin (2006) etablierte die Methode des Digital Storytelling, welche, hauptsächlich im englischsprachigen Raum und in der Fremdsprachendidaktik, als Lehr- und Lernmethode vielfältig eingesetzt wird. Dabei geht es um das Erzählen einer kurzen, persönlich bedeutsamen Geschichte mithilfe digitaler Tools (Bilder, Audio, Video etc.). Bei vorliegender Methode wird von Digital Narratives gesprochen, weil sie, anders als das Digital Storytelling, die visuelle Ebene ausklammert und das Auditive fokussiert.

**9** Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass das Erzählen der eigenen Lerngeschichte anhand einer Fokusfrage in einer Digital Narrative die Reflexionsfähigkeit der Studierenden erhöht (Boase, 2008; Robin, 2016), was zu dem zweiten, hier nicht explizierten, Forschungsfokus passt.

**10** Diese lautete: *„Erzähle deine Lerngeschichte ... Stell dir vor, du erzählst einer Kommilitonin/ einem Kommilitonen von dem Entwicklungsprozess für dein Interactive Book. Von welchen zwei Herausforderungen würdest du auf jeden Fall erzählen? Gestalte einen 2-minütigen Podcast, in welchem Sie diese Konflikte erlebbar machen. Lassen Sie die Hörer\*innen auch an Ihrem Erkenntnisprozess bzw. der Lösung des Problems teilhaben.“* (Zur Begründung der Formulierung siehe Dick, i. V.)

**11** (a) Die Erstellung eines Podcast wurde technisch eingeübt, (b) in einem mehrstündigen Training zu den Themen Reflexion, Geschichten erzählen, Skripterstellung und Podcastplanung (inkl. Beispielskript und -podcast) wurde das Verständnis der Studierenden für die Fokusfrage und Aufgabenstellung sichergestellt.

**12** Ein herzlicher Dank geht an Dr. Sima Caspari-Sadeghi, Expertin in qualitativer Datenanalyse, welche dieses Action Research Projekt beratend begleitete und in der Datenauswertung wie beschrieben unterstützte.



hatten und solche, die bei der Verknüpfung von fachlichen und digitalisierungsbezogenen Aspekten aufkamen. Zweitens wurden die Problemlösestrategien und drittens die Evaluation der Studierenden hinsichtlich H5P und des Gesamtprojektes kodiert.

Das Intercoder-Agreement wurde bei einem Kappa (Brennan & Prediger, 1981) von .83 akzeptiert. (Für eine ausführliche Beschreibung der Aktionsforschung siehe Dick, i. V., 2023.)

### 3 ERGEBNISSE

Folgende Ergebnisse lassen sich berichten, die im nächsten Schritt (Pkt. 4) für eine Deutung, Ursachenidentifikation und Ableitung von Konsequenzen für die eigene Lehrpraxis genutzt werden sollen:

Studierende, die ein Interactive Book für einen medienverbundenen Literaturunterricht in der Grundschule entwickelten, hatten mit verschiedenen Herausforderungen zu kämpfen: Insbesondere technische Hürden stellten sich als schwierig heraus, da H5P häufig als ineffizient, komplex zu handhaben und verwirrend empfunden wurde. Auch die fachdidaktischen Schwierigkeiten bei der Integration von literarischen Lernstrategien und der Strukturierung des Aufgabensets waren für einige problematisch. Die Verknüpfung von fachdidaktischen und medienbezogenen Aspekten war für eine überwiegende Mehrheit eine zentrale Herausforderung:

„Und wenn man dann mal dabei war, die Aufgaben zu erstellen, war es eine ziemliche Kleinschrittigkeit und Fieselarbeit [...]. Wie stellt man alles richtig ein: die Metadaten, die Lizenz? Wie sollte man eigentlich die Rückmeldung für die Lernenden gestalten, damit die einen möglichst HOHEN Lernerfolg haben? Und außerdem sollte man ja die Aufgaben untereinander abstimmen und sie sollten sich aufeinander beziehen, damit sich auch die Aufgabenkomplexität schrittweise erhöht und ein möglichst guter Lernzuwachs erfolgt.“ (21\_Pos.3)

Die Studierenden entwickelten kreative Strategien zur Lösung dieser Probleme, hauptsächlich durch selbstregulatives Lernen (Einbezug von Zusatzwissen, Trial & Error und den Kompetenzerwerb durch selbstregulative Überwindung von Schwierigkeiten) und kollaborative Arbeitsstrukturen. Sie leiteten z. T. Konsequenzen für das eigene Handeln ab, sei es hinsichtlich der eigenen Arbeitsweise bei der Lösung eines komplexen Problems oder hinsichtlich des eigenen zukünftigen Deutschunterrichts.

Diesbezüglich zeigte sich die überwiegende Mehrheit sehr motiviert, H5P

(oder allgemein digitale Tools) in ihrem eigenen Unterricht perspektivisch einzusetzen:

„Für mich persönlich muss ich sagen, dass ich aus diesem Seminar und jetzt aus dieser Interactive-Book-Erstellung sehr, sehr viel mitgenommen habe. Nämlich, dass man einfach mal sieht und auch die technische Unterweisung [...] hat, wie man denn den Deutschunterricht modern und ansprechend gestalten kann, wie das aber trotzdem auf sehr kindgerechte und angemessene Weise erfolgen kann.“  
(15\_ Pos.6)

#### 4 REFLEXION UND DISKUSSION

Methodisch wurde ein doppelter Reflexionsanlass gestaltet: Erstens für die Studierenden, die ihren eigenen Lernweg strukturierten, analysierten, deuteten und Konsequenzen ableiteten. Zweitens lieferten die Daten für die Hochschullehrende wertvolle Einblicke zur Weiterentwicklung des Modellseminars, worauf hier fokussiert wurde. Die Methode der Podcast-Evaluation bot eine sehr persönliche Ebene, die ein vertiefteres Nachdenken und Empowerment der Studierenden ermöglichte als schriftliches Feedback oder klassische Interview-Formate.

Anhand der vier Komponenten von Reflexion nach Aufschnaiter et al. (2019) werden die Ergebnisse nun diskutiert. Dabei wird eine explizit „internale Orientierung“ (S. 148) vorgenommen und aus der Perspektive der Dozierenden der Reflexionsprozess skizziert, um aufzuzeigen, wie die Aktionsforschung dazu beitragen konnte, an der eigenen Professionalität zu arbeiten:

*Wenn ich über mich selbst nachdenke, während ich die Ergebnisse der Digital Narratives analysiere, denke ich, dass ich unterschätzt habe, wie herausfordernd es für die Studierenden ist, sowohl das fachliche Know-how zu erwerben und konstruktiv zu nutzen als auch die medial-technischen Hürden zu meistern. Der von mir in dem Arbeitsprozess bewusst gesetzte „state of doubt, hesitation, perplexity, mental difficulty, in which thinking originates“ führte jedoch, wie gewünscht, zu einem „act of searching, hunting, inquiring, to find material that will resolve the doubt, settle and dispose of the perplexity“ (Dewey, 1933, S. 12) (Beobachtung). Damit wurde ein zunächst externes Problem von den Studierenden „internalisiert und zu einem eigenen Problem gemacht“ (Riel, 2022, S. 22). Das Modellseminar wollte Studierende hinsichtlich ihrer „Digitalkompetenz“ (Ehlers, 2022, S. 19) im deutsch-didaktischen Kontext unterstützen und entwickelte dafür eine Lerngelegenheit für eine produktiv-gestaltende, analytische, kritische und reflexive Auseinandersetzung. Die eingeforderte Lösung eines komplexen Problems erforderte von den*

*Studierenden, dass sie bestehende Mediensysteme innovativ verändern und weiterentwickeln. Trotz der erkannten Einschränkungen wurden kreative Lösungen gefunden, um die Möglichkeiten des Tools zu erweitern (Deutung). Insofern bestätigt sich meine Annahme, dass die Anforderung, eine authentische komplexe Problemstellung zu lösen, dazu führt, dass die Studierenden vernetztes und kreatives Denken und lösungsorientierte Selbststeuerung aktivieren. Das deckt sich mit Befunden zur Wirkung situierter Lernumgebungen (z. B. Meier et al., 2018) (Identifikation möglicher Ursachen unter Rückgriff auf Forschungsbefunde).*

*Die berichteten Probleme, die bei der Interacitve-Book-Erstellung in H5P auftraten, sind meines Erachtens durch Übung zu überwinden. Das verweist darauf, dass entweder die Übungssituationen im Seminar zu wenig waren oder aber sie wurden von den Studierenden zu wenig genutzt (Identifikation möglicher Ursachen).*

*Ich fordere viel mit dem entwickelten Seminarkonzept, vielleicht zu viel. In einem Folgeseminar wäre zu überlegen, ob eine authentische digitale Problemstellung als Lernanlass gestaltet werden kann, die nicht ganz so komplex ist oder ob ggf. die Entwicklung eines Interactive Books als gemeinsames Lernprodukt der Seminargruppe erstellt werden kann (wie z. B. bei Knapp/Zimmermann). Bezüglich der Reflexionsfähigkeit der Studierenden, die durch die Digital Narratives angeregt werden sollten, sind weitere Analysen der erhobenen Daten notwendig, um zu überprüfen, inwieweit bei den Studierenden eine „Zusammenführung von Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen/Überzeugungen und Bereitschaften auf der einen mit situationsspezifischem Denken und Verhalten auf der anderen Seite“ (Aufschnaiter et al., 2019, S. 148) stattgefunden hat. (Ableitung von Konsequenzen).*

Abschließend lässt sich resümieren, dass ein kompetenter Einsatz digitaler Medien im zukünftigen Deutschunterricht eine „Kenntnis über Potenziale und Grenzen digitaler Medien und ihrer Wirkungsweisen“ (Ehlers, 2022, S. 19) erfordert. Das Seminarkonzept bot hierfür vielfältige Lernanlässe, deren Potenziale und Herausforderungen anhand des Erhebungsverfahrens mit Digital Narratives strukturiert analysiert werden konnten. (Für einen ausführlichen Forschungsbericht siehe Dick, i. V., 2023.)

## Literatur

- Boase, C. (2008). *Digital Storytelling for Reflection and Engagement: a study of the uses and potential of digital storytelling*. Centre for Active Learning & Department of Education, University of Gloucestershire. URL: [https://gjamissen.files.wordpress.com/2013/05/boase\\_assessment.pdf](https://gjamissen.files.wordpress.com/2013/05/boase_assessment.pdf) [Letzter Abruf: 01.03.2023].

- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Thematic analysis. In P. Liamputtong (Hrsg.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (S. 843–860). Springer.
- Brennan, R. & Prediger, D. (1981). Coefficient Kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699. <https://doi.org/10.1177/001316448104100307>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath & Co.
- Dick, M. (i. D.). „Vernetzung statt Addition“: Eine Treatmentstudie in der de-fragmentierenden Deutschlehrerbildung am Beispiel Textverstehen und Aufgabenkonstruktion. Schäfer.
- Dick, M. (2021). Multimodal – problemlösend – partizipativ: Studierende entwickeln digitale interaktive Unterrichtsbausteine. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.18716/OJS/KON/2021.2.7> (K:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung, Nr. 4, 2/2021 (2021): Lehren und Lernen auf Distanz – Konsequenzen für die Lehrer\*innenbildung).
- Dick, M. (i. V., 2023). Einblick in komplexe, dynamische und digitale Problemlöseprozesse: Action Research in der Deutschlehrerbildung. *Empirische Pädagogik*, (3).
- Dick, M., Brachmann, I., Heurich, B., Lukács, B. & Wöfl, E. (i. V.). *Innovative Lehrkräftebildung, digitally enhanced. Multimodale Impulse aus dem SKILL.de-Projekt*. Pressbooks.
- Ehlers, U.-D. (2022). *Future Skills im Vergleich: Zur Konstruktion eines allgemeinen Rahmenmodells für Zukunftskompetenzen in der akademischen Bildung*. URL: [https://nextskills.org/wp-content/uploads/2022/05/2022-01-Future-Skills-Bildungsforschung\\_Vs\\_final.pdf](https://nextskills.org/wp-content/uploads/2022/05/2022-01-Future-Skills-Bildungsforschung_Vs_final.pdf) [Letzter Abruf: 01. 03. 2023].
- Funke, J. (2003). *Problemlösendes Denken* (1. Aufl.). *Einführungen und Allgemeine Psychologie*. Kohlhammer. URL: <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1613642> [Letzter Abruf: 01. 03. 2023].
- Funke, J. (Hrsg.). (2006). *Enzyklopädie der Psychologie Themenbereich C: C2. Denken und Problemlösen*. Hogrefe.
- Jorzig, B. & Kreher, C. (2021). *Monitor Lehrerbildung – Policy Brief*. URL: [https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/.content/Downloads/Monitor-Lehrerbildung\\_Digitale-Welt\\_Policy-Brief-2021.pdf](https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/.content/Downloads/Monitor-Lehrerbildung_Digitale-Welt_Policy-Brief-2021.pdf) [Letzter Abruf: 01. 03. 2023].
- Joubel. *H5P [Computer software]*. H5P.org
- KMK. (2017). *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf) [Letzter Abruf: 01. 03. 2023].
- Lukács, B., Dick, M. & Zimmermann, A. (2022). OER-Arbeit in der Passauer Lehrkräftebildung – Projekt SKILL.de. *fnma Magazin „OER-Projekte und -Initiativen an Hochschulen“*, 2, 33–36. <https://fnma.at/content/download/2508/14674>

- Meier, M., Gimbel, K., Roetger, R. & Isaev, V. (2018). Situiertes Lernen in hochschuldidaktischen Lernumgebungen. In M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrer-ausbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 51–76). Waxmann.
- Norton, L. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge.
- Posch, P. & Zehetmeier, S. (2010). *Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft: Enzyklopädische Erziehungswissenschaft*. [https://www.researchgate.net/publication/290123200\\_Aktionsforschung\\_in\\_der\\_Erziehungswissenschaft](https://www.researchgate.net/publication/290123200_Aktionsforschung_in_der_Erziehungswissenschaft)
- Redecker, C. & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu, Publications Office* [(EUR, Scientific and technical research series)].
- Richter, S. (2010). SEGLER – ein Designmodell zur Gestaltung von Lernaufgaben. In Kiper, H., Meints-Stender, S., Peters, S., Schlump, S., Schmit, S. (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 19–27). Kohlhammer.
- Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Hrsg.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (S. 709–716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). URL: <https://www.learntechlib.org/primary/p/22129/> [Letzter Abruf: 01.03.2023].
- Robin, B. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *DigitalEDUCATION*, (30), 17–29. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5772440> [Letzter Abruf: 01.03.2023].
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate Publishing.
- Uebernicker, F., Brenner, W., Pukall, B., Naef, T. & Schindlholzer, B. (2015). *Design Thinking: Das Handbuch* (1. Aufl.). Frankfurter Allgemeine Buch.
- 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. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>



# Selbstreflexion von Lehramtsstudierenden zu Beginn des Studiums

Jörg Holle<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Münster,  0000-0002-9386-075X

**ABSTRACT** Selbstreflexion ist erklärtes Ziel der Eignungsabklärung und ein intendierter Effekt von Online Self Assessments (OSA). In Deutschland setzen die lehrkräftebildenden Hochschulen OSA nahezu flächendeckend ein, um Studieninteressierten der Lehramter eine Unterstützung bei der Studienwahl zu bieten. Es erscheint lohnenswert, die Selbstreflexion von Studienanfängern zu betrachten und Zusammenhänge und Unterschiede hinsichtlich verschiedener Merkmale wie Geschlecht, Alter und angestrebtes Lehramt zu untersuchen. In einer Querschnitterhebung per Fragebogen bei ( $n = 3741$ ) Erstsemesterstudierenden der Lehramter an  $n = 10$  Hochschulstandorten kann gezeigt werden, 1) dass angehende Lehrkräfte sich hinsichtlich ihrer Selbstreflexion hoch einschätzen, 2) dass es einen signifikanten altersbezogenen Unterschied bei der Selbstreflexion gibt, 3) dass sich weibliche Studierende signifikant selbstreflektierter einschätzen als ihre männlichen Kollegen und 4) dass Studierende unterschiedlicher Lehramter sich in ihrer selbsteingeschätzten Selbstreflexion signifikant unterscheiden.

**KEYWORDS** Eignungsreflexion, Selbstreflexion, Online Self Assessment, Lehramtervergleich, Geschlechterunterschiede

## 1 EINLEITUNG

Nach wie vor stellt Reflexion ein „zentrales und weithin konsensfähiges Konzept“ (Berndt et al., 2017, S. 11) dar, weist dabei allerdings „erstaunliche Unschärfen in den Begriffsverwendungen, eine große Diversität der Begründungen und empirischen Zugänge [auf]“ (Berndt et al., 2017, S. 11). Trotz dieser theoretischen

Unschärfe stellt (Selbst-)Reflexion laut Combe und Kolbe (2004) eine Schlüsselkompetenz von Professionalität dar, die es in der Lehrkräfteausbildung zu entwickeln und fördern gilt. In der Berufsorientierung dient sie dazu, sich über die eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen, aber auch Neigungen bewusst zu werden. Sie ist an dieser Stelle ein Teil der Eignungsabklärung. In dieser „Doppelfunktion“ von Selbstreflexion werden im Folgenden Ergebnisse einer Studie berichtet, die mit Online Self Assessments (OSA) ein Instrument zur Eignungsabklärung als Impuls zur Selbstreflexion in den Fokus stellt. Leitende Fragestellungen sind, wie ausgeprägt Selbstreflexionen (bereits) bei Erstsemesterstudierenden der Lehrämter sind und welche Zusammenhänge zwischen Selbstreflexion und demografischen Daten wie Alter und Geschlecht sowie lehramtsspezifischen Merkmalen vorhanden sind.

## 2 SELBSTREFLEXION ALS ZIEL DER EIGNUNGSABKLÄRUNG

Schaarschmidt konnte mit der „Potsdamer Lehrerstudie“ 2005 zeigen, dass bereits (angehende) Lehrkräfte einen deutlich erhöhten Anteil an ungünstigen Verhaltens- und Erlebensmustern aufweisen, die zwar eine Eignung für den Lehrkräfteberuf nicht ausschließen, aber zumindest darauf hinweisen, dass Dispositionen für gesundheitliche, insbesondere psychische, Erkrankungen vorliegen. In der Folge empfahl die Kultusministerkonferenz (KMK) (2013), zu verschiedenen Zeitpunkten (vor, während und am Ende/nach dem Studium) verschiedene Instrumente zur Eignungsabklärung einzusetzen, u. a. OSA, Portfolios und Praxisphasen. Diese zielen darauf ab, bei Studieninteressierten (Selbst-)Reflexionsprozesse zu initiieren, die zu einer Selbstselektion für oder gegen das Studium führen sollen. Die Eignungsabklärung wird somit den Studierenden als Aufgabe und Selbstselektionsprozess überantwortet.

Am Anfang des Prozesses stehen OSA, die bereits vor Aufnahme des Studiums empfohlen werden. Eine trennscharfe Unterscheidung im (selbst-)reflexionsbezogenen Diskurs über OSA zwischen ihren Zielen und Wirkungen ist nicht möglich. Zu oft werden z. B. die Wirkungen als Ziele deklariert, ohne dass ein empirischer Nachweis erfolgt. Überwiegend konsensfähig scheint zu sein, dass OSA die Selbstreflexion anregen (sollen) (Kubinger et al., 2013).

Etwas später im Prozess stehen die Praxisphasen, im Speziellen das Praxissemester (u. a. Weyland & Wittmann, 2011). Sie erfahren größere Beachtung in der Eignungsabklärung, die durch das längere Kennenlernen der beruflichen Praxis möglich werden soll. Eignungs- und Selbstreflexion sind hier zwar auch ein Ziel, werden aber durch andere Ziele konfundiert. Oftmals ist etwa das Portfolio als Reflexionsinstrument eng mit den Praxisphasen verknüpft, z. B. in Nord-



rhein-Westfalen als integraler und verpflichtender Bestandteil aller Praxisphasen („Portfolio Praxisphasen“<sup>1</sup>) und wird mit einer Breite an Hoffnungen und Zielsetzungen nahezu überfrachtet (Feder & Cramer, 2019). Feder und Cramer (2019) konnten in einem systematischen Review von  $n = 24$ , bezogen auf das Merkmal „Entwicklung von Reflexivität“, zeigen, dass über die Modellierung von Reflexivität kein Konsens herrscht und es an geeigneten Messinstrumenten mangelt (u. a. Berndt & Häcker 2017). Die Autor:innen konstatieren dabei, dass sich „keine belastbaren Hinweise auf einen Mehrwert von Portfolioarbeit für die Reflexivitätssteigerung ergeben“ (Feder & Cramer, 2019, S. 1242).

### 3 DIE VORLIEGENDE STUDIE

Die obigen Ausführungen zeigen, dass Selbstreflexion (ein) Ziel verschiedener Instrumente der Eignungsabklärung im Lehramt ist und dass das Konstrukt Selbstreflexion bislang nur unzulänglich konturiert ist. Es liegen noch keine belastbaren quantitativen Befunde über das Niveau von Selbstreflexion als Eingangsmerkmal von Lehramtsstudierenden vor. Die mit einer entsprechenden Erhebung verbundenen Limitationen sind dabei so gravierend, dass eine Fragestellung nur fragmentarische Ansätze aufdecken kann. Dementsprechend ist der Anspruch dieser Studie, einen ersten Einblick über 1) die Ausprägung von Selbstreflexion Lehramtsstudierender zu Beginn ihres Studiums und 2) Zusammenhänge von Selbstreflexion mit demografischen (Alter, Geschlecht) und lehramts-spezifischen Merkmalen zu erhalten.

#### 3.1 Instrumente

Bei der Erfassung und Operationalisierung von Selbstreflexion erscheint vor allem die theoretische Unschärfe herausfordernd und konnte nicht vollumfänglich zufriedenstellend gelöst werden. Darüber hinaus existieren kaum belastbare quantitative Verfahren zur Selbstauskunft über die eigene Selbstreflexion. Ein Messinstrument zur Erfassung der (Selbst-)Reflexionskompetenz fehlt m. W. vollständig. Es wurde daher auf eine deutsche Übersetzung der Self-Reflection and Insight Scale (SRIS, Grant et al., 2002) zurückgegriffen, die von Schneider et al. (2020) übersetzt und z. T. adaptiert wurde. Durch Schneider et al. (2020) erhielt die Skala die zwei Subskalen: „Bereitschaft und Notwendigkeit zur Selbstreflexion

---

1 <https://www.schulministerium.nrw/praxiselemente>

im Schulkontext“ (nachfolgend Selbstreflexion im Schulkontext,  $\alpha = .72$ ), die als Selbsteinschätzung der Studierenden die Notwendigkeit, über sich als angehende Lehrkraft und das eigene (Lehrkraft-)Handeln zu reflektieren, erfasst und „Bereitschaft und Notwendigkeit zur Selbstreflexion allgemein“ (nachfolgend allgemeine Selbstreflexion,  $\alpha = .89$ ), die ebenfalls in Selbsteinschätzung die Notwendigkeit, über sich als Person und das eigene Handeln zu reflektieren, erfasst.

## 3.2 Stichprobe

An zehn Hochschulstandorten wurden Erstsemesterstudierende ( $n = 3741$ ) der Lehrämter in unterschiedlichen Settings (Infoveranstaltung, Einführungsvorlesung), überwiegend durch einen in Präsenz verteilten Fragebogen, teilweise durch einen inhaltsidentischen Online-Fragebogen, befragt. Die Studierenden gaben zu 71,8 % an, dem weiblichen Geschlecht anzugehören und zu 27,3 % dem männlichen; 0,9 % wollten keine diesbezügliche Aussage treffen. Im arithmetischen Mittel waren die Befragten 20,4 Jahre alt und haben eine durchschnittliche Abiturnote von 2,3. Bei den angestrebten Lehrämtern dominiert das Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen (Gym/Ges) mit 51,3 %, mit einigem Abstand gefolgt vom Lehramt für Grundschulen (GS) (19,8 %) und dem für Haupt-, Real- und Sekundarschulen (HRS) (18,8 %). Sonderpädagogische Förderung (SF) wird von 4,9 % der Studierenden angestrebt und an Berufskollegs (BK) wollen später 3,7 % unterrichten. Ein geringer Anteil (0,5 %) ist noch unsicher und hält durch den angebotenen polyvalenten Bachelor noch eine konkrete Orientierung offen.

## 4 ERGEBNISSE

Die folgenden Ergebnisse orientieren sich an den in Kap. 4 formulierten Fragestellungen zu 1. der Verteilung von Selbstreflexion in der Stichprobe und 2. den Zusammenhängen von Selbstreflexion mit den Merkmalen Alter, Geschlecht und anvisiertes Lehramt.

### 4.1 Verteilung von Selbstreflexion

Für die *allgemeine Selbstreflexion* lässt sich konstatieren, dass die Lehramtsstudierenden laut arithmetischem Mittel auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 4,15 ( $SD = .74$ ) sich selbst so einschätzen, eine große Bereitschaft zur Reflexion ihrer Selbst und ihres Handelns zu zeigen. Der Referenzwert von Schneider et al.

(2020) liegt hier bei 4.13 ( $SD = .76$ ), ist also nur unwesentlich geringer als in der vorliegenden Stichprobe. Auch bei der Subskala der *Selbstreflexion im Schulkontext* liegt der Wert mit 4,34 ( $SD = .54$ ) für die Studierenden hinsichtlich ihrer Reflexion des Lehrkräftehandelns hoch, allerdings unter dem Referenzwert von Schneider et al. (2020) mit 4,45 ( $SD = .53$ ). Da bislang keine Daten von anderen Berufsgruppen vorliegen, steht zu vermuten, dass (angehende) Lehrkräfte über ein hohes Maß der Notwendigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion verfügen. Auch ein Deckeneffekt lässt sich nicht vollständig ausschließen.

## 4.2 Zusammenhänge von Selbstreflexion mit unterschiedlichen Merkmalen

Zur Untersuchung eines altersbedingten Zusammenhangs wurde zunächst die Stichprobe einem Mediansplit unterzogen, der die Studierenden in zwei gleichgroße Gruppen von Menschen jünger und älter als 19 Jahre einteilte. Der t-Test für unabhängige Stichproben konnte aufgrund der Varianzhomogenität durchgeführt werden und zeigt für die Subskala *allgemeine Bereitschaft und Notwendigkeit zur Selbstreflexion* keine signifikanten Unterschiede ( $t(3612) = -1.72, p = .85$ ) und bei der *schulbezogenen Bereitschaft und Notwendigkeit zur Selbstreflexion* zwar einen signifikanten Unterschied zugunsten der Studierenden, die altersmäßig über dem Mediansplit von 19 Jahren liegen, ( $p(3639) = -2.53, p < .01$ ), aber keinen Effekt ( $d = .08$ ).

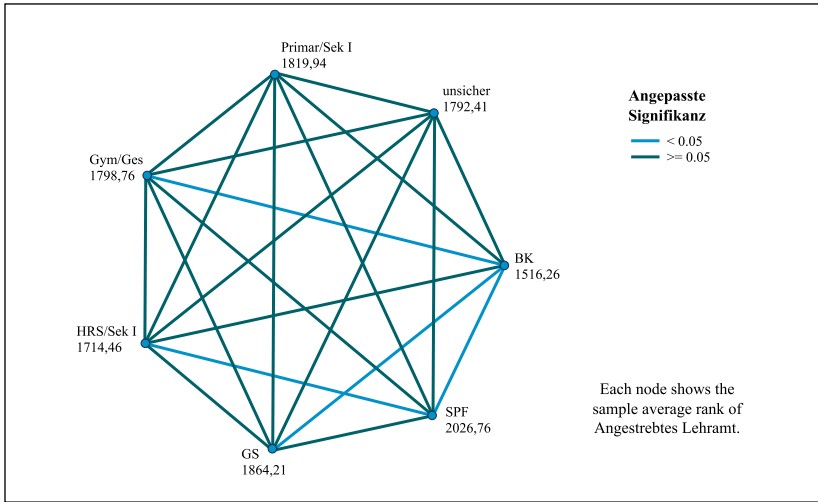
Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigten sich in beiden Subskalen: Bei der *allgemeinen Selbstreflexion* ( $t(1473,25) = 8.30, p < .001$ ) zeigt sich mit  $d = .34$  ein kleiner Effekt zugunsten der weiblichen Befragten. Dieser fällt bei der *Selbstreflexion im Schulkontext* mit  $d = .23$  kleiner aus ( $t(1538,36) = 5.71, p < .001$ ).

Um Aussagen bezüglich der angestrebten Lehrämter zu treffen, wurde auf den Kruskal-Wallis-Test zurückgegriffen, der es ermöglicht, mehrere Gruppen miteinander zu vergleichen, was bei der Anzahl der angestrebten Lehrämter (7 inkl. unsicherer Studierender) eine sinnvolle Möglichkeit der Analyse bietet. Abbildung 1 zeigt die paarweisen Vergleiche der verschiedenen Lehrämter.

Bei der *allgemeinen Selbstreflexion* liegen vier signifikante paarweise Unterschiede vor ( $p < .001$ ), die ausnahmslos kleine Effekte aufweisen: BK – Gym/Ges ( $p = .002, r = .07$ ), BK – SF ( $r = .24$ ), BK – GS ( $r = .12$ ) und HRS – SF ( $r = .12$ ). Das bedeutet, dass die Unterschiede nicht zufällig sind und z. B. im Fall des Paares BK – Gym/Ges die BK-orientierten Studierenden sich hinsichtlich ihrer *allgemeinen Selbstreflexion* nur wenig geringer einschätzen als ihre Kommiliton\*innen, die das Lehramt für Gym/Ges anstreben.

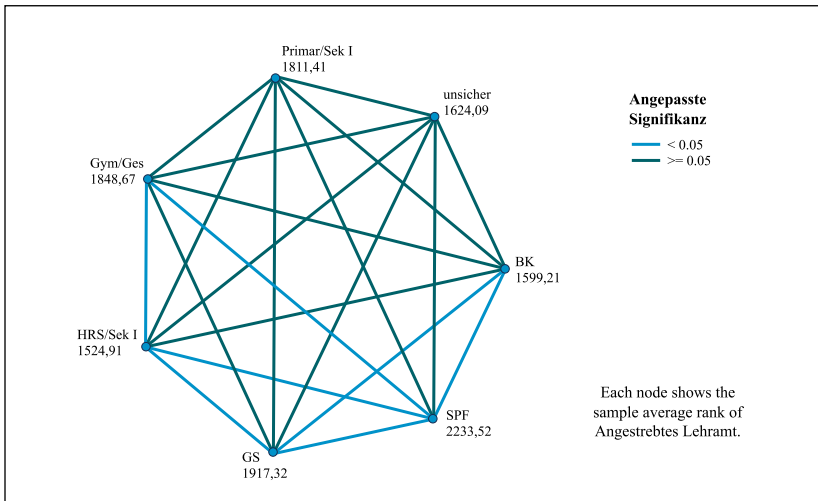
Hinsichtlich der *Selbstreflexion im Schulkontext* werden schon sechs Paare signifikant ( $p < .001$ ) (vgl. Abb. 2).

**Abbildung 1** Paarweise Vergleiche der angestrebten Lehrämter hinsichtlich der allgemeinen Selbstreflexion.\*



\* Anp. Sig. = Angepasste Signifikanz (verhindert Alpha-Fehler-Kumulierung)

**Abbildung 2** Paarweise Vergleiche der angestrebten Lehrämter hinsichtlich Selbstreflexion im Schulkontext



Hier handelt es sich um die Paare Gym/Ges – HRS ( $r = .13$ ), Gym/Ges – SF ( $r = .10$ ), HRS – GS ( $r = .18$ ), HRS – SF ( $r = .12$ ), GS – SF ( $r = .12$ ) und BK – SF ( $r = .30$ ), die alle eine mittlere Effektstärke erzielen.

## 5 FAZIT

Zur Un- bzw. Unterdefinition des Begriffs „Selbstreflexion“ merken Berndt et al. (2017) an, er sei „in seiner genauen Gestalt so unklar, dass niemand, der vorgibt, sich mit etwas ‚reflexiv‘ zu befassen, dafür belangt werden kann, wenn aus dieser Auseinandersetzung dann nicht auch ein gegebenenfalls erwartbares Ergebnis resultiert“ (Berndt et al., 2017, S. 11). Bei der vorliegenden Operationalisierung von Selbstreflexion durch eine übersetzte und modifizierte Fassung der SRIS lässt sich im Hinblick auf die vorliegende Stichprobe festhalten, dass weibliche Studierende sich stärker selbstreflektiert einschätzen als ihre Kommilitonen, es allerdings keine Altersunterschiede (Mediansplit: 19 Jahre) gibt. Weiter konnten Unterschiede bei der Selbstreflexion hinsichtlich der angestrebten Schulform festgehalten werden, die es noch weiter zu differenzieren gilt. Auffällig ist bei der allgemeinen Selbstreflexion, dass BK-orientierte Studierende insgesamt zu drei anders orientierten Lehrämtern (SPF, GS, Gym/Ges) signifikante Unterschiede aufweisen was aufgrund der Rangfolge die vorsichtige Annahme zulässt, dass diese Studierenden sich hinsichtlich ihrer Selbstreflexion geringer einschätzen. Bei der Selbstreflexion im Schulkontext heben sich Studierende mit Ziel der sonderpädagogischen Förderung hervor, die mit gleicher Annahme sich als Lehrkraft sehr stark selbst reflektieren. Dass sich signifikante Unterschiede zeigen und sogar mittlere Effekte nachweisbar sind, ist umso erstaunlicher vor dem Hintergrund, dass die Ausprägung von Selbstreflexion in beiden Subskalen bereits sehr hoch ist und nur wenig streut. Dennoch ist zu bedenken, dass ein oben bereits genannter möglicher Deckeneffekt vorliegt. Dieser könnte sowohl mit einer geringen Itemschwierigkeit bzw. -trennschärfe zusammenhängen – die Referenzwerte von Schneider et al. (2020) deuten in diese Richtung – als auch mit dem Einfluss des Effekts der sozialen Erwünschtheit. Um diesen auszuschließen, wären Vergleichsstudien mit Studienanfängern anderer, vom Lehramtsstudium verschiedener Studiengänge sinnvoll. Nutzbar sind diese Erkenntnisse, wenn man sie zum einen als Startpunkt einer reflexionsbasierten Professionalisierung von Lehramtsstudierenden versteht, dass die selbst eingeschätzte Selbstreflexion bereits zu Beginn des Studiums und altersunabhängig tendenziell als hoch angenommen werden kann, mit marginalen geschlechtsspezifischen Unterschieden zu Lasten der männlichen Studierenden. Zum anderen unterstreichen die Befunde, dass die verschiedenen Lehrämter anscheinend Studierende

mit unterschiedlichen Neigungen und Kompetenzen anziehen (u. a. Neugebauer, 2013; Schmidt & Schuchart, 2002). Das könnte u. a. für die Konzeption von Studiengängen und Modulinhalten relevant werden und sollte von den Hochschulen im Hinblick auf den jeweiligen Student Life Cycle berücksichtigt werden.

## Literatur

- Berndt, C., & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung* (S. 240–253). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21445>
- Berndt, C., Häcker, T., & Leonhard, T. (2017). Editorial. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung* (S. 9–18). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21445>
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833–851). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6>
- Feder, L., & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1225–1245.
- Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The Self-Reflection and Insight Scale: A New Measure of Private Self-Consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30(8), 821–836.
- Kubinger, K. D., Frebort, M., Khorramdel, L., & Weitensfelder, L. (Hrsg.). (2012). *Self-Assessment: Theorie und Konzepte*. Frankfurt am Main: Pabst.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 157–184.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl., Druck nach Typoskript). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schmidt, C., & Schuchart, C. (2002). Soziale Lage und Ausbildungsbedingungen in pädagogischen Studiengängen. In H. Merckens, T. Rauschenbach & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen (Schriften der DGfE)* (S. 45–73). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-92246-5>
- Schneider, E., Aethner, C., & Werner, J. (in Vorb.). *Skalenhandbuch zur Lehramtsstudierendenbefragung „Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik“ 2017, 2019 (PIK-Stud.)*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (KMK) (2013, 7. März). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Bonn. Abgerufen von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf)
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2010, 15. Februar). Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an Hessischen Hochschulen. Vorgelegt beim Hessischen Ministerium f. Wissenschaft u. Kunst. *Materialien zur Bildungsforschung*, 30.





# Erfassung der Reflexivität von Lehramtsstudierenden

*Edina Schneider*<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

**ABSTRACT** Dieser Beitrag untersucht, welche latente Struktur sich in der Reflexivität von Lehramtsstudierenden identifizieren lässt. Es wird gefragt, inwieweit sich entlang eines Kohortenvergleichs differente Strukturen in der Reflexivität erkennen lassen und wie Lehramtsstudierende die Notwendigkeit und die Häufigkeit der Reflexion sowie die aus der Reflexion hervorgehenden Einsichten einschätzen. Hierfür werden Daten von Studierenden des Lehramts für Grund-, Sekundar-, Förderschulen und Gymnasien der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg genutzt. Bei der Operationalisierung von Reflexivität wurde die IRIS-Skala in einer auf den Schulkontext modifizierten Variante adaptiert sowie einzelne Items neu entwickelt. Die Faktorenanalyse repliziert die angenommene Mehrdimensionalität der Reflexivität mit vier Faktoren. Zudem zeigen sich kohortenspezifisch differente Strukturen in der Reflexivität, die auf Umstrukturierungs-, Verdichtungs- und Weiterentwicklungsprozesse im Bereich implizites Wissen und Reflexivität verweisen, wie in der Kompetenzentwicklungsphasentheorie und in entwicklungs- und berufsbiographietheoretischen Ansätzen postuliert wird. Mittelwertvergleiche zwischen den Studierendengruppen verweisen auf tendenzielle Zuwächse in den Dimensionen.

**KEYWORDS** Reflexivität, Lehramtsstudierende, Professionalisierung, Faktorenanalyse, berufsbiographischer Ansatz

## 1 EINLEITUNG

Im strukturtheoretischen (Oevermann, 1996; Helsper, 2016) und (berufs-)biografischen Professionsansatz (Terhart, 2011) wird Reflexivität als zentraler Motor für die (Weiter-)Entwicklung professioneller Fähigkeiten von (angehenden) Lehrer:innen betont (Terhart 2011). Allerdings bleibt in den vorrangig qualitativ-rekonstruktiv ausgerichteten Studien, die in diesen theoretischen Rahmen zu verorten sind, eine genaue theoretisch-konzeptionelle Bestimmung sowie inhaltliche und empirische Untersuchung von Reflexivität offen. Das gilt ebenso für die Frage, wie Reflexivität innerhalb des quantitativen Paradigmas empirisch erschlossen werden kann. Der Frage der empirischen Erfassung von Reflexivität widmet sich die im Folgenden vorgestellte empirische Untersuchung. Mittels standardisierter Fragebogenbefragungen wurden in dieser zu mehreren Zeitpunkten unterschiedliche Kohorten von Lehramtsstudierenden u. a. zu ihren Überzeugungen bzgl. des reflexiven Lehrer:innenhandelns befragt.

Nach einer Skizzierung der theoretischen Bezüge und des Rahmenmodells der quantitativen Studie werden nun die Fragestellungen und das methodische Vorgehen erläutert. Anschließend werden Befunde zu Reflexivität vorgestellt, um diese abschließend zu diskutieren.

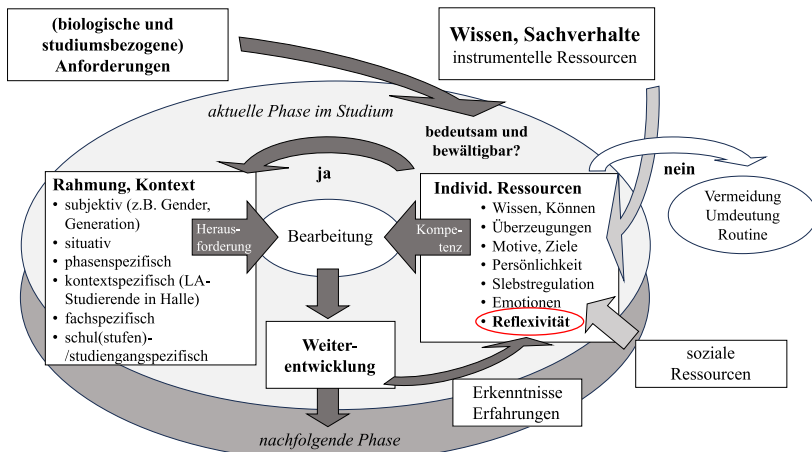
## 2 THEORETISCHES RAHMENMODELL

Aus berufsbiographietheoretischer Perspektive stellt Professionalität von Lehrpersonen ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem dar (Terhart, 2011). Professionalität wird dabei durch die Bearbeitung und Lösung biographischer und berufsphasenspezifischer Entwicklungsaufgaben aufgebaut (Herricks, 2006; Herricks et al., 2018). Parallel dazu geht Keller-Schneider (2020) davon aus, dass stress- und ressourcentheoretischen Zugängen (Lazarus & Launier, 1981) folgend (biographische, studiums- und berufsbezogene) Anforderungen individuell wahrgenommen werden und aufgrund individueller Ressourcen subjektiv unterschiedlich in einen Bearbeitungsprozess münden. Aus diesem gehen Erfahrungen und Erkenntnisse hervor, die wiederum in das eigene individuelle Ressourcensystem integriert werden und dieses bereichern, insofern nachfolgende Anforderungen (im Studium wie im Beruf) in einen veränderten Referenzrahmen gestellt werden (Keller-Schneider, 2020). Die Integration von gewonnenen Erkenntnissen in die individuellen Ressourcen durch die Bearbeitung von Anforderungen treibt in der Weiterentwicklung von Erfahrungswissen die Professionalisierung und den Kompetenzzuwachs an. Keller-Schneider (2020) sieht in den individuellen Ressourcen die Grundlagen für den Prozess der Professionalisie-

nung, die in drei Phasen der Kompetenzentwicklung von zentraler Relevanz sind: 1. die Phase der individuellen Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen, 2. die Bearbeitung von Anforderungen und 3. die Weiterentwicklung. Individuelle Ressourcen lassen sich unter unterschiedlichen Aspekten beleuchten und umfassen: Persönlichkeitsmerkmale, das Selbstkonzept, erworbenes Professionswissen (Wissen und Können), Emotionen, Motive und Ziele, Überzeugungen sowie selbstregulative Fähigkeiten. Dieses Ressourcenmodell wird hier um Reflexivität als zentrale, individuelle Ressource erweitert (vgl. Abb. 1).

Nach Keller-Schneider (2020) werden individuelle Ressourcen und damit auch Reflexivität als Kompetenzen zusammengefasst, welche die Wahrnehmung und Deutung der Anforderungen, ihre Bearbeitung und Bewältigung als auch die Weiterentwicklung unterstützen. Gemäß der Theorie der Kompetenzentwicklung als Umstrukturierung, Verdichtung und Vernetzung von Wissensfacetten nach Dreyfus und Dreyfus (1986) kann angenommen werden, dass sich im Zuge der (universitären) Professionalisierung eine Veränderung der nicht direkt zugänglichen, d. h. der latenten Strukturen von Kompetenzen, bspw. der Reflexivität, identifizieren lässt. Demzufolge wird nicht nur auf einen Zuwachs an Reflexivität untersucht, sondern vor allem auf Umstrukturierungsprozesse, die sich in der latenten Struktur der Reflexivität abbilden.

**Abbildung 1** Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität von Keller-Schneider (2020, S. 151) erweitert um Reflexivität als individuelle Ressource



### 3 FRAGESTELLUNG

In diesem Beitrag wird die Reflexivität als individuelle Ressource von Lehramtsstudierenden explorativ entlang folgender Fragestellungen untersucht:

**F1:** Welche latente Struktur lässt sich in der Reflexivität identifizieren? Inwieweit lässt sich die theoretisch angenommene Mehrdimensionalität in der latenten Struktur der Reflexivität identifizieren?

**F2:** Lassen sich entlang eines Kohortenvergleichs zwischen Lehramtsstudierenden im ersten und fünften Fachsemester kohortenspezifisch differente Strukturen in der Reflexivität identifizieren?

**F3:** Wie schätzen Lehramtsstudierende die Notwendigkeit zur Reflexion, die Häufigkeit der Reflexion und die aus der Reflexion hervorgehenden Erkenntnisse und Einsichten ein?

### 4 METHODISCHES VORGEHEN

#### 4.1 Design der Studie, Datenerhebung und Stichprobe

Zur Prüfung dieser Fragestellungen werden die Daten aus der Lehramtsstudierendenbefragung „Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik“ (PIK) (Schneider, 2020) genutzt, die im Rahmen des Projekts „Kasuistische Lehrer\*innenbildung für den inklusiven Unterricht“ (KALEI) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im WiSe2020/21 erhoben wurden. Die Befragung wurde im Rahmen einer schulpädagogischen Vorlesung online durchgeführt. Die Stichprobe (vgl. Tab. 1), in der die Daten von 358 Lehramtsstudierenden für Grund-, Sekundar-, Förderschule und Gymnasium enthalten sind, umfasst zwei Kohorten: 97 Studierende des ersten Fachsemesters und 206 Studierende des fünften Fachsemesters.

**Tabelle 1** Angaben zur Stichprobe und den Kohorten 1 und 2

Stichprobe WiSe2020/21	Stichprobe Kohorte 1	Stichprobe Kohorte 2
358	97	206
100 %	28,2 %	59,9 %

## 4.2 Instrument

Für die Operationalisierung und Konstruktbildung sind folgende theoretische Annahmen zum Untersuchungsgegenstand Reflexivität bei Lehramtsstudierenden zu berücksichtigen. Erstens: Während Reflexion eine referentielle Form des rück- bzw. selbstbezüglichen Denkens bezeichnet und damit den Prozess des Reflektierens beschreibt, fokussiert Reflexivität als reflexive Haltung die habitualisierte Form eines solchen Denkens (Korthagen et al., 2002; Häcker et al., 2008). Zweitens: Reflexivität wird als individuelle Ressource verstanden, die in den einzelnen Phasen der Professionalisierung und Kompetenzentwicklung wirkt (vgl. Kap. 2). Drittens: Reflexivität bildet ein mehrdimensionales Konstrukt ab, welches über verschiedene Wissensstrukturen verfügt (Korthagen & Nuijten, 2022; Korthagen et al., 2002).

Der Aspekt der Mehrdimensionalität wird auch bei Grant et al. (2002) in der Self-Reflection and Insight Scale (SRIS) aufgenommen, wobei „self-reflection“ den kognitiven Prozess des Reflektierens und „insight“ den inneren Bewusstseins- und Erkenntniszustand nach dem Prozess der Reflexion beschreibt. Beide sind inhaltlich logisch, wirken eigenständig und unabhängig voneinander und werden daher konzeptionell getrennt erfasst (Grant et al., 2002, S. 824). Eine Reihe der englischsprachigen Items von Grant et al. (2002) wurden in einer eigenen Übersetzung (nachübersetzt von Dr. S. Latosky, University of Northern British Columbia, Canada) verwendet (Ref02, Ref03, Ref06 bis Ref09, vgl. Tab. 2). Einzelne Items wurden in Anlehnung an Motyka et al. (2016) adaptiert (RefN06 bis RefN08, vgl. Tab. 2). Weitere Items wurden neu entwickelt (RefN09, Ref01, Ref04, Ref05, vgl. Tab. 2) und dabei auf den Schulkontext bezogen (RefN01 bis RefN05, vgl. Tab. 2).

## 5 ERGEBNISSE

### 5.1 Latente Struktur der Reflexivität

Zunächst werden die der Reflexivität zugrunde liegenden latenten Variablen über eine explorative Faktorenanalyse identifiziert, die entsprechend der Mehrdimensionalität des Konstrukts theoretisch vorab angenommen wird. Die Faktorenanalyse ohne feste Faktorenzahl der eingesetzten 18 Items ergab auf Grundlage der Gesamtstichprobe im Unterschied zu den Studien von Grant et al. (2002) nicht zwei, sondern vier Faktoren bei einer erklärten Varianz von 61,56 % (und einer Grenzsetzung bei .3). Der Bartlett-Test zeigt mit einer Prüfgröße von 2179,134 bei einem Signifikanzniveau von .000 an, dass die Variablen nicht unkorreliert

**Tabelle 2** Instrument und Faktorenstruktur ergänzt um Werte der inneren Konsistenz zur Reflexivität (Schneider, 2020) der untersuchten Stichprobe

		FA oblique, Varianz = 61,56 % Faktoren Ladungen ab .30					
Code	Item	$r_{it}$	1	2	3	4	Subskala
RefN06	Ich finde es wichtig, sich regelmäßig die eigenen Gefühle bewusst zu machen.	.84	.838				Notwendigkeit zur Reflexion allgemein (36 %) $\alpha = .912$
RefN08	Mir ist es wichtig, die Bedeutung meiner Gefühle zu verstehen.	.84	.830				
RefN07	Ich finde es wichtig, darüber nachzudenken, was in mir vorgeht.	.85	.800				
RefN09	Es ist mir wichtig zu verstehen, warum ich mich in einer bestimmten Art und Weise verhalten habe.	.68	.514				
Ref07	Mein Verhalten gibt mir oft Rätsel auf.(-)	.50		.743			
Ref08	Es fällt mir oft schwer, aus meinen Gefühlen schlau zu werden.(-)	.55		.722			Einsichten aus der Reflexion (12.2 %) $\alpha = .727$
Ref09	Normalerweise ist mir klar, warum ich so fühle, wie ich es tue.	.55		.694			
Ref05	Häufig bin ich irritiert, wie ich bestimmten Dingen oder Personen gegenüber empfinde.(-)	.39		.631			
Ref06	Normalerweise ist mir klar, warum ich mich in einer bestimmten Art und Weise verhalten habe.	.43		.615			

FA oblique, Varianz = 61,56% Faktoren Ladungen ab .30							
Code	Item	$r_{it}$	1	2	3	4	Subskala
RefN05	Es ist mir wichtig, mein Lehrerhandeln zu hinterfragen.	.76			.767		Notwendigkeit zur Reflexion im Schulkontext (7,8%) $\alpha = .835$
RefN04	Ich finde es wichtig als angehende/r Lehrer/in, Dinge die ich tue, zu reflektieren.	.71			.730		
RefN02	Ich empfinde es als ein Zeichen pädagogischer Schwäche, wenn man intensiv über das eigene Lehrerhandeln nachdenkt (-)	.496			.702		
RefN03	Mir ist es wichtig, das eigene Lehrerhandeln zu verstehen.	.65			.672		
RefN01	Ich finde es wichtig, als Lehrperson darüber nachzudenken, warum man sich so verhält, wie man es tut.	.57			.671		
Ref01	Mein Verhalten reflektiere ich nur selten.	.54				.826	Häufigkeit der Reflexion (5,6%) $\alpha = .732$
Ref03	Ich denke eigentlich nicht darüber nach, warum ich mich so verhalte, wie ich es tue.(-)	.50				.706	
Ref02	Ich mache mir regelmäßig meine Gefühle bewusst.	.55				.559	
Ref04	Ich denke oft darüber nach, wie es mir in bestimmten Situationen geht.	.52				.495	

sind. Zudem wird als Prüfgröße das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMK) herangezogen.

Mit einem MSA von .882 darf die Stichprobe nach Kaiser ((1974) zit. n. Brosius (2007), S. 771) als geeignet angenommen werden. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse sind in Tabelle 2 dargestellt, ergänzt um die Werte der inneren Konsistenz der jeweils gebildeten Subskalen. Die Entscheidung über die Faktorenzahl ist eindeutig, es gibt keine Doppelladungen (bezogen auf die Gesamtstichprobe).

Es ergibt sich eine Bündelung, die im ersten und stärksten Faktor (36 %) jene Items zusammenfasst, die sich semantisch auf die selbsteingeschätzte Notwendigkeit beziehen, über sich und sein Handeln zu reflektieren. Dieser Faktor entspricht der Subskala „need for self-reflection“ von Grant et al. (2002). Der zweite Faktor (12,2 %) besteht aus solchen Items, die Aussagen über die selbsteingeschätzte Einsicht enthalten, aus dem Vorgang der Reflexion ein Erkenntnis über das eigene Selbst zu erhalten – dass, was Grant et al. (2002) als „insight“ beschreibt. Dem dritten Faktor (7,8 %) werden fünf Items zugeordnet, in denen, ähnlich wie in Faktor 1, die Notwendigkeit zur Reflexion erfasst wird, wobei – im Unterschied zu Faktor 1 – ein Bezug zum Schulkontext besteht. Faktor 4 (5,6 %) setzt sich aus Items zusammen, die Aussagen über die Häufigkeit der Reflexion beinhalten und damit der Subskala „engagement in self-reflection“ von Grant et al. (2002) entsprechen. Alle vier Faktoren weisen eine gute bis sehr gute innere Konsistenz auf.

## 5.2 Selbsteinschätzung von Lehramtsstudierenden bezüglich ihrer Reflexivität

Tabelle 3 zeigt im Überblick die Dimensionen der Reflexivität mit Mittelwert, Streuung und Reliabilität der Subskalen.

**Tabelle 3** Statistische Kennwerte zu den Faktoren der Reflexivität (Likert-Skala 1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: teils/teils; 4: trifft eher zu; 5: trifft völlig zu) (N = 321 bis 352)

Dimensionen der Reflexivität	$\alpha$	MW	SD
Faktor 1: Notwendigkeit zur Reflexion (allgemein)	.912	4.39	.68
Faktor 2: Einsicht aus der Reflexion	.727	3.97	.46
Faktor 3: Notwendigkeit zur Reflexion mit Schulbezug	.835	4.16	.54
Faktor 4: Häufigkeit der Reflexion	.732	4.64	.47

Anmerkung:  $\alpha$  = Cronbachs Alpha; MW= Mittelwert; SD= Streuung



Die Studierenden zeigen eine hohe bis sehr hohe Reflexivität. Die höchsten Werte liegen in der Häufigkeit zur Reflexion (MW = 4.64). An zweiter und dritter Stelle steht eine positive Haltung gegenüber der Notwendigkeit zur Reflexion im Allgemeinen (MW = 4.39) und in Bezug auf den Schulkontext (MW = 4.16). Der tiefste Mittelwert, der sich aber immer noch im positiven Bereich befindet, zeigt sich in der Einsicht aus der Reflexion (MW = 3.97).

### **5.3 Kohortenspezifisch differente Strukturen in der Reflexivität**

Da davon ausgegangen wird, dass sich die latente Struktur der Reflexivität bei voranschreitender universitärer Professionalisierung verändert, wird im nächsten Schritt untersucht, wie sich die latente Struktur in der Reflexivität in den getrennten Gruppen Kohorte 1 und 2 abbildet (vgl. Tab. 4).

In der latenten Struktur der Reflexivität zeigen sich kohortenspezifisch differente Strukturen. Die Reflexivität der Erstsemesterstudierenden bildet sich in einer 5-Faktorenstruktur ab. Die Faktorenzahl ist allerdings nicht eindeutig; acht der 18 Items weisen Doppelladungen auf. Zudem kann die Existenz von Faktor 5 nicht angenommen werden, da die hier zugewiesenen drei Items zugleich auf andere Faktoren hochladen und keine eindeutige Bündelung ergeben. Die Items, welche etwas darüber aussagen, wie häufig die Person sich selbst reflektiert, bilden sich gleichzeitig in den Faktoren 1 und 2 ab; womit diese sich auch nicht eindeutig auf den Faktor 4 bündeln lassen. Vier Items, die inhaltlich auf die Relevanz der Reflexion des eigenen Lehrer:innenhandelns abzielen, greifen in andere Bereiche hinein; damit bildet sich auch Faktor 3 nicht eindeutig ab. Dagegen gliedert sich die latente Struktur der Reflexivität von Studierenden der Kohorte 2 in vier Faktoren, wodurch sich eine eindeutigere Zuordnung ergibt. Lediglich vier Items zeigen eine Doppelladung. Da die zweite Ladung des Items, welches die Relevanz der eigenen Reflexion beschreibt  $\leq .4$  ist, lässt es sich stärker der „Notwendigkeit zur Reflexion“ subsumieren. Des Weiteren erkennen die Studierenden der Kohorte 2 die Aussagen zum Erkenntnisprozess und zur Relevanz der Reflexion des eigenen Lehrer:innenhandelns als Einsicht aus der Reflexion und als Notwendigkeit zur Reflexion im Schulkontext an, d. h., die Items sind hier eindeutig gebündelt und greifen nicht in andere Bereiche wie in Kohorte 1.

**Tabelle 4** Strukturmatrix der nach Kohorte 1 und 2 getrennten Gruppen durchgeführten Faktorenanalyse

Items	Kohorte 1 (1. FaSe) (Varianz 68,5 %)					Kohorte 2 (5. FaSe) (Varianz 62,58 %)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	
	Faktoren Ladungen ab .30									
Ich finde es wichtig, sich regelmäßig die eigenen Gefühle bewusst zu machen.	.85					.85				
Mir ist es wichtig, die Bedeutung meiner Gefühle zu verstehen.	.85					.83				
Ich finde es wichtig, darüber nachzudenken, was in mir vorgeht.	.80	.36				.83				
Es ist mir wichtig zu verstehen, warum ich mich in einer bestimmten Art und Weise verhalten habe.	.44			.74		.61	.35			
Mein Verhalten gibt mir oft Rätsel auf.( - )			.79					.74		Einsicht aus der Reflexion
Es fällt mir oft schwer, aus meinen Gefühlen schlau zu werden.( - )			.74					.72		
Normalerweise ist mir klar, warum ich so fühle, wie ich es tue.			.65					.69		
Häufig bin ich irritiert, wie ich bestimmten Dingen oder Personen gegenüber empfinde.( - )			.40		.74			.68		
Normalerweise ist mir klar, warum ich mich in einer bestimmten Art und Weise verhalten habe.			.63	.49				.59		

Items	Kohorte 1 (1. FaSe) (Varianz 68,5 %)					Kohorte 2 (5. FaSe) (Varianz 62,58 %)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	
	Faktoren Ladungen ab .30									
Es ist mir wichtig, mein Lehrerhandeln zu hinterfragen.		.75					.82			
Ich finde es wichtig als angehende/r Lehrer/in, Dinge die ich tue, zu reflektieren.	.36	.72					.76			Notwendigkeit zur Reflexion im Schulkontext
Ich empfinde es als ein Zeichen pädagogischer Schwäche, wenn man intensiv über das eigene Lehrerhandeln nachdenkt.(-)		.44			.64		.69			
Mir ist es wichtig, das eigene Lehrerhandeln zu verstehen.	.37	.39		.54			.71			
Ich finde es wichtig, als Lehrperson darüber nachzudenken, warum man sich so verhält, wie man es tut.		.76		.35			.56			
Mein Verhalten reflektiere ich nur selten.	.38	.35	.44						.80	Häufigkeit der Reflexion
Ich denke eigentlich nicht darüber nach, warum ich mich so verhalte, wie ich es tue.(-)				.72			.30		.71	
Ich mache mir regelmäßig meine Gefühle bewusst.	.76					.52			.62	
Ich denke oft darüber nach, wie es mir in bestimmten Situationen geht.		.57			-.37	.44			.44	

**Tabelle 5** Statistische Kennwerte zu den Faktoren der Reflexivität je Kohorte (Likert-Skala 1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: teils/teils; 4: trifft eher zu; 5: trifft völlig zu) (N = 321 bis 352)

		<b>Faktor 1: Notwendigkeit zur Reflexion (allgemein)</b>	<b>Faktor 2: Einsicht aus der Reflexion</b>	<b>Faktor 3: Notwendigkeit zur Reflexion mit Schulbezug</b>	<b>Faktor 4: Häufigkeit der Reflexion</b>
Kohorte 1	MW	<b>4.35</b>	<b>3.90</b>	<b>4.14</b>	<b>4.60</b>
	N	95	73	84	93
	SD	.65	.45	.53	.46
Kohorte 2	MW	<b>4.43</b>	<b>3.98</b>	<b>4.17</b>	<b>4.65</b>
	N	232	191	212	227
	SD	.68	.47	.54	.47
Insgesamt	MW	<b>4.41</b>	<b>3.96</b>	<b>4.16</b>	<b>4.64</b>
	N	327	264	296	320
	SD	.67	.46	.54	.47

In Tabelle 5 sind die Mittelwerte und Streuungen der einzelnen Faktoren je Kohorte zusammengestellt. Aus dem Mittelwertvergleich geht hervor, dass, während bei den Erstsemesterstudierenden die Mittelwerte, wenn auch nur minimal, aber doch in allen vier Faktoren der Reflexivität, unter dem Durchschnitt liegen, sich die Studierenden aus Kohorte 2 in allen Reflexivitätsdimensionen mit über dem Durchschnitt liegenden Werten auszeichnen. Eine varianzanalytische Prüfung der Bedeutsamkeit dieser Unterschiede ergab allerdings keinen signifikanten Unterschied.

## 6 DISKUSSION

Die Diskussion wird entlang den in Kapitel 3 erwähnten Fragestellungen geführt:

1) Aus Perspektive der Lehramtsstudierenden förderten die faktorenanalytischen Untersuchungen der Reflexivität vier Faktoren zu Tage: Faktor 1 erfasst die „Notwendigkeit zur Reflexion“, wie wichtig es für die Person ist, das eigene Verhalten zu reflektieren und zu verstehen. Ähnlich wie Faktor 1 erfasst auch Faktor 3 die „Notwendigkeit zur Reflexion“, allerdings mit Bezug auf den schulischen Kontext

und das eigene Handeln in der angehenden Lehrer:innentätigkeit. Faktor 1 und 3 beziehen sich damit auf die Überzeugung zur Reflexion, die sich auf den Prozess des Reflektierens richtet und diesem entsprechend vorgelagert ist. Faktor 2 bildet die Häufigkeit ab, über die eigenen Gedanken, Gefühle und das eigene Handeln zu reflektieren und bezieht sich auf den metakognitiven Prozess der Reflexion als Tätigkeit. Faktor 4 erfasst die selbsteingeschätzte Einsicht aus der Reflexion als die Möglichkeit, aus dem Vorgang der Reflexion eine Erkenntnis über das eigene Handeln zu erhalten. Die latente Strukturanalyse repliziert damit die theoretische Annahme, dass Reflexivität durch mehrere Dimensionen bestimmt wird. Dieser Befund spricht dafür, das Konstrukt Reflexivität in seinen einzelnen Dimensionen auch im Modell der Professionalisierung (vgl. Kap. 2) differenziert zu verorten und dabei die zwischen den Dimensionen bestehende zeitlich-prozesshafte Logik zu berücksichtigen: Während die Notwendigkeit zur Reflexion als Überzeugung auf der Ebene von Haltungen liegt und noch vor dem Prozess des Reflektierens als Tätigkeit wirkt und der Prozess der Reflexion im Laufe der Bearbeitung von Anforderungen stattfindet, verläuft die Einsicht aus der Reflexion, die als Folge aus der Tätigkeit des Reflektierens zu verstehen ist, im Rahmen der Weiterentwicklung. In Folgeuntersuchungen wäre nun regressionsanalytisch zu überprüfen, inwieweit die unterschiedlichen Dimensionen der Reflexivität als Prädiktoren in den verschiedenen Phasen der Professionalisierung – Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen, Bearbeitung von Anforderungen und Weiterentwicklung – in welcher Weise wirken.

2) Die faktorenanalytische Erkundung zeigt kohortenspezifisch differente Strukturen in der Reflexivität. In der latenten Struktur der Reflexivität von Erstsemesterstudierenden konnte die Faktorenstruktur nur begrenzt identifiziert werden. Die zahlreichen Querladungen, die über die Faktoren hinausführende Zusammenhänge abbilden, machen deutlich, dass für Erstsemesterstudierende die verschiedenen Faktoren der Reflexivität eng miteinander verknüpft sind und dass in einer Dimension die anderen Dimensionen der Reflexivität mitklingen. So neu und noch wenig strukturiert Studienanfänger:innen dem Lehramtsstudium mit seinen fach-, studiengangbezogenen und fachübergreifenden Anforderungen der Wissens- und Kompetenzvermittlung gegenüberstehen, so wenig strukturiert werden von ihnen Fragen der eigenen Reflexion im Allgemeinen und insbesondere bezogen auf die angehende Lehrer:innentätigkeit wahrgenommen und verortet. Entsprechend deutlicher treten die Faktoren in der latenten Struktur der Reflexivität von Lehramtsstudierenden im fünften Fachsemester hervor, die im Vergleich zu ihren Kommiliton:innen aus dem ersten Semester durch umfassendere, theoretisch differenzierte und explizitere Wissensbestände sowie Kompetenzen gekennzeichnet sind. Die beschriebene Differenz in der latenten Struktur über die zwei Kohorten verweist auf Umstrukturierungs-, Verdichtungs-

und Weiterentwicklungsprozesse in den verschiedenen Wissensbereichen und der individuellen Ressource Reflexivität, wie in der Theorie der Kompetenzentwicklungsphasen (Dreyfus & Dreyfus, 1986) sowie in entwicklungs- und berufsbiographietheoretischen Ansätzen (Keller-Schneider, 2020; Hericks et al., 2018) postuliert wird.

Zudem verweisen die Mittelwertvergleiche zwischen den zwei Gruppen der Erst- und Fünftsemesterstudierenden auf einen tendenziellen Zuwachs in den vier Dimensionen der Reflexivität. Da die Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Gruppen zur selben Zeit, nicht aber längsschnittlich im individuellen Verlauf befragt worden sind, kann der Befund eines geringen Anstiegs in der Reflexivität nur begrenzt auf individuelle Entwicklungen übertragen werden. Inwieweit tatsächlich ein Zuwachs in den einzelnen Dimensionen der Reflexivität im Verlauf des Studiums stattfindet, ist über einen „echten“ Längsschnitt abzusichern. Festzuhalten ist dennoch, dass sich im Zuge der Professionalisierung die latente Struktur der Reflexivität bündelt. Für professionalisierungstheoretische und hochschuldidaktische Überlegungen gibt dieses Ergebnis den erfreulichen Hinweis auf die Möglichkeit, dass sich im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung Reflexivität in einer wünschenswerten Weise entwickelt.

## Literatur

- Brosius, F. (2006). SPSS 14. *Das mitp-Standardwerk*. Heidelberg: Redline.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.
- Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The self-reflection an insight scale: a new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 30(8), 821–835.
- Häcker, T., Hilzensauer W., & Reinmann, G. (2008). Reflexives Lernen. *Bildungsfor-*  
*schung*, 5(2), 1–4.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster, New York: Waxmann.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2018). Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Münster, New York: Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838586984>

- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster, New York: Waxmann.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Längerer, B., & Wubbels, T. (2002). *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Berlin: EB Verlag.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2022). *The power of reflection in teacher education and professional development*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003221470>
- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktion zwischen Personen und Umwelt. In H. J. Nitsch (Hrsg.), *Stress* (S. 213–259). Bern: Huber.
- Motyka, M., Malawi D., Osterberg, J., Gerken, J., & Lipowsky, F. (2016). *Skalendokumentation der PROMETEUS-Studie* (Unveröffentlichtes Manuskript). Kassel: Universität Kassel.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. H. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schneider, E. (2020). *Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik*. Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur Lehramtsstudierendenbefragung (PIK) 2017 und 2019. Halle (Saale). <http://dx.doi.org/10.25673/96525>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, 57, 202–224.





# How to Promote and Measure Reflective Skills in Depth and Breadth of English and Physics Teacher Trainees

*Christiane Klempin<sup>1</sup> & Daniel Rehfeldt<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Freie Universität Berlin,  0000-0003-4833-4985

<sup>2</sup> Freie Universität Berlin,  0000-0002-4120-0207

**ABSTRACT** Supporting reflection in preservice during university-based training is, without doubt, a crucial aspect in attaining teacher professionalism. Therefore, an on-campus seminar designed to relate theory to practice and vice versa – the so-called ‘Lehr-Lern-Labor-Seminar (LLS)’ – was implemented over the course of five terms to stimulate reflective skills of English and Physics teacher trainees. Investigations on the effectiveness of three types of the LLS (no video and two types of video-supported reflections) compared to a parallel group (PG) and a control group (CG) occurred in a mixed methods quasi-experimental study. Reflective skills were elicited with vignettes, relevant covariates with questionnaires. Reflective development was then traced in the dimensions depth and breadth employing a qualitative content analysis. MANCOVA (Multivariate Analysis of Covariance) and regression analyses revealed a substantive increase of reflective depth for English and Physics teacher trainees and breadth development for English LLS-participants in contrast to both, a PG and a CG, even when controlling for the subjects’ individual prerequisites.

**KEYWORDS** reflective skills, mixed methods, reflective depth, reflective breadth, English and Physics teacher trainees

## 1 RESEARCH MOTIVATION AND TREATMENT DESCRIPTION

This study aimed to investigate the characteristics of a professional English or Physics teacher, specifically the ability to reflect on one’s actions as an expert in teaching and learning (Schön, 1987; Körkkö et al., 2011). We found that there

is currently a lack of reliable data on how to promote reflective competence in teacher trainees. To address this, we developed a “Lehr-Lern-Labor-Seminar (LLS)”, one for English and one for Physics teacher trainees at Freie Universität Berlin. The LLS is a 12-week long university class with each class being 90 minutes long. It combines theoretical and practical phases, and includes micro-interventions (in detail Klempin, 2019) to promote reflective competence, such as a Cognitive Apprenticeship (Rodgers, 2002; Schädlich, 2015), Noticing Training (van Es & Sherin, 2002), and live micro teaching sessions with school students, reducing the complexity of teaching requirements (Jerusalem & Schwarzer, 2002; Helsper, 2016). The LLS also includes structured reflection sessions (Rodgers, 2002). These measures are incorporated into all seven steps of the LLS cycle (Rehfeldt et al., 2018), providing ample opportunity for student reflection and promoting the development of reflective competence among teacher trainees.

## 2 RESEARCH HYPOTHESES AND RESEARCH BACKGROUND

In order to determine the effectiveness of the LLS and its’ micro-interventions, it was compared with a LLS without micro-interventions (parallel group/PG) and with a classical theory-oriented class without an opportunity to plan, act out, and reflect on teaching practice (control group/CG). The LLS (experimental group/EG) was divided into three sub-groups: One in which reflection took place without video support, one in which students’ own teaching was recorded and reflected on, and one group in which trainees used their fellow students’ teaching for reflection. Reflective competence was defined in two dimensions, depth<sup>1</sup> and breadth<sup>2</sup> (Leonhard et al., 2011), and we investigated whether there is a stronger increase in both for the LLS variants in comparison to the other groups. Reflective competence was also assessed as a superordinate construct, as previous studies on reflective competence in foreign language didactics have examined primarily reflective depth, hence, covering the construct only by 50 % (Schädlich,

---

1 Depth of reflection can be paraphrased as *the way students reflect* (Abels, 2011). In terms of depth of reflection, research on expert teachers has shown that novices largely reflect descriptively on teaching situations.

2 Breadth relates to the *what students reflect on* (König et al., 2015). Expert teachers tend to hypothesize and look for causes. Experts also have a greater tendency to generate alternative courses for future action. Looking for causes and alternative avenues for action, experts are more likely to draw on theoretical knowledge in their reflections. Here, depth and breadth intersect, as reflective breadth describes the kind of didactic knowledge and intensity teachers draw on for their reflections, and with what intensity.

2015; Roters, 2011). This study is the first to promote and measure reflective competence in this way.

### 3 RESEARCH DESIGN, METHODS, AND INSTRUMENTS

The effectiveness of the LLLS was tested within the framework of a mixed methods approach (Kuckartz, 2014). The research goal was to ultimately be able to make generalizable statements (Mayring, 2011). For English, data were collected in all three LLLS variants, in the CG and PG (study 1). For Physics, data were only gained in one LLLS, not in various sub-groups (study 2). Data were collected at two points of measurement; *pre*, at the beginning, and *post*, at the end of class. Didactic reflection skills were gauged qualitatively with open written discourse vignettes (Rehm & Bölsterli, 2014). Covariables were collected quantitatively employing questionnaires and comprised student teachers' gender, age, semester, propensity to write (character count in vignettes), their tendency towards social desirability (Stoiber, 1999), personality traits for successful reflection (Satow, 2012; Dewey, 1933), perceived class instruction quality, and prior practical experiences and reflection knowledge (in detail Klempin, 2019).

### 4 ANALYSES: QUALITATIVE & QUANTITATIVE

For data analysis, qualitative data were first subjected to a qualitative content analysis (QCA; Kuckartz, 2014) resulting in different levels of reflection skills. Then a MANCOVA was conducted with those levels. Without referring to a theory model, first, an inductive QCA was conducted to determine depth of reflection. In a second step, a theory model was used for a deductive QCA in which vignettes were allocated to four levels of reflective skills (Abels, 2011). To guarantee quality of the ratings for depth of reflection, Krippendorff's alpha was calculated as a measure of agreement indicating a very good fit between raters ( $\alpha = .92^{***}$ , 2004, p. 241; Snodgrass, 2006). Breadth of reflection relied on a deductive QCA, as König et al.'s (2015) empirical model of pedagogical content knowledge (PCK) was referenced here. The final theory model for this study distinguishes four dimensions of subject didactic knowledge: 1. curricular knowledge, 2. learner knowledge, 3. strategy knowledge and 4. Teaching English as a Foreign Language (TEFL) knowledge. The quality of the category formation for breadth of reflection was ensured though a process of communicative consensus, where mismatches and doubtful cases in ratings were negotiated by the coders after

each analysis loop. In addition, PCK maps (Park & Chen, 2012) were used to visualize the extent to which PCK was addressed in its four dimensions (Klempin, 2019). For English and Physics two separate analyses to answer the above-mentioned research hypotheses were conducted. Study 1 addressed reflective depth and breadth for English with a MANCOVA with repeated measures. Post-hoc t-tests were calculated. Study 2 focused solely on reflective depth, but for both subjects. Multiple linear regression analyses and post-hoc t-tests were conducted.

## 5 RESULTS AND DISCUSSION

**Study 1:** When contrasting all LLLSE-interventions with CG and PG, significant and medium effects for depth and breadth, in favor of the LLLSE-interventions ( $d_s > .67$ ), were detected. Between the three LLLSE-interventions (1. reflections with no video, 2. with video, 3. with a fellow trainees' video) no significant differences were detected ( $p_{\text{depth}} > .051$ ,  $p_{\text{breadth}} > .56$ ,  $p = .47$ ). For reflective breadth, increase differences were statistically significant compared to PG and CG for the dimension strategy knowledge in all LLLSE-formats. The TEFL dimension developed significantly more exclusively in the regular LLLSE (no video-based reflections), again, compared to PG and CG. The learner dimension yielded significant increases only for the LLLSE with reflections based on fellow students' videos, effect sizes ranging from medium to high. For the curriculum knowledge dimension, no differences were detected across all groups.

**Study 2:** Analyses on aggregated data for English and Physics LLLS-participants yielded insignificant differences in the increase of depth per subject (t-test,  $p > .73$ ). Further, no differences were detected between, both, the PG and the CG ( $p = .76$ ). Significant differences with medium to high effects could, however, be ascertained for all LLLS formats as compared to, both, the PG and the CG. Especially the differences in means for the increase in reflective depth between the LLLS and the CGs, as well as the PG gained statistical significance ( $p_s < .02$ ), mostly even with high effects. Moreover, all covariates were shown to be statistically insignificant ( $p_s = .05$ ). Eventually, a medium empirical correlation between reflective depth and breadth was found ( $r = .51^{***}$ ).

To sum up, didactic reflective competence was not only effectively promoted among EFL and Physics teacher trainees, but also successfully recorded and measured for the first time. Reflective competence of EFL student teachers was not only strengthened in depth, but also in breadth. After attending the LLLSE, participants reflect statistically significant more in a productive, multi-perspective,

more theory-based and coherent manner. These student teachers have moved from descriptive reflections to productive multi-perspective reflections, as is more commonly found in teaching experts (Bromme, 2014). Study 1, in particular, goes beyond the pre-existing body of research by not only examining trainees' capacity to reflect on a certain level, but shedding light on the kind of knowledge they use for reflection. After completion, for instance, trainees know more about what prior language knowledge and assumptions language learners may have (increase in learner knowledge) and can reflect on it (in detail Klempin, 2019). Since video-based reflections showed no difference, we therefore promote conducting a regular and time-efficient LLS to support student teachers' reflection skills and didactic competencies.

## 6 LIMITATIONS AND IMPLICATIONS

Future research on teachers' reflective skills has to improve prognostic validity through longitudinal studies. We also need to map the 'absolute effects' in the classroom on learners in order to answer questions like: "Are errors more effectively fed back by reflective teachers? Is learning motivation higher in classrooms taught by reflective teachers?" Method triangulation, i.e. studies in which different instruments for didactic reflective competence measurement are combined, will be key in tackling the complexity of the construct and in securing construct validity. Findings of these two studies suggest that a class, in which student teachers have to approach theories in a reflective way and in which theories are applied in a complexity-reduced action space will be beneficial for supporting reflective skill developments in student teachers.

## References

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als "Reflective Practitioner": Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Münster, New York: Waxmann.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.

- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klempin, C. (2019). *Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar: Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung*. Stuttgart: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05120-2>
- König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauß, S., & Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' Professional Knowledge for Teaching English as a Foreign Language: Assessing the Outcomes of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 320–337.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leonhard, T., Wüst, Y., & Helmstädter, S. (2011). *Evaluations- und Forschungsbericht Schulpraktische Studien 2008–2010*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Park, S., & Chen, Y.C. (2012). Mapping out the integration of the components of pedagogical content knowledge (PCK): Examples from high school biology classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(7), 922–941.
- Rehfeldt, D., Seibert, D., Klempin, C., Lücke, M., Sambanis, M., & Nordmeier, V. (2018). Mythos Praxis um jeden Preis? Die Wurzeln und Modellierung des Lehr-Lern-Labors. *die hochschullehre*, 4, 90–114.
- Rehm, M., & Bölsterli, K. (2014). Entwicklung von Unterrichtsvignetten. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 213–225). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational Effectiveness Research (EER): A State-of-the-Art Review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230.
- Rodgers, C.R. (2002). Seeing Student Learning: Teacher Change and the Role of Reflection. *Voices inside Schools. Harvard Educational Review*, 72(2), 230–253.
- Satow, L. (2012). *Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T): Test- und Skalendokumentation*. <http://www.dr.satow.de> [Letzter Abruf: 14. 06. 2023]

- Schädlich, B. (2015). Fachpraktika im Master of Education Französisch aus der Perspektive der Studierenden: Ein Beitrag zur Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26(2), 255–285.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Snodgrass, R. (2006). Single- Versus Double-Blind Reviewing: An Analysis of the Literature. *SIGMOD Record*, 35(3), 8–21.
- Stoiber, J. (1999). Die Soziale-Erwünschtheits-Skala-17 (SES-17): Entwicklung und erste Befunde zu Reliabilität und Validität. *Diagnostica*, 4(45), 173–177.
- van Es, E.A., & Sherin, M.G. (2008). Mathematics Teachers' "Learning to Notice" in the Context of a Video Club. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(2), 244–276.





---

# REFLEXION UND HETEROGENITÄT

---



# Professionalisierung für den inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht durch videostimulierte Reflexionen

Sarah Brauns<sup>1</sup> & Simone Abels<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Leuphana Universität Lüneburg, 0000-0003-1881-2819

<sup>2</sup> Leuphana Universität Lüneburg, 0000-0003-1332-9326

**ABSTRACT** Lehrkräfte fühlen sich nicht genug auf inklusiven Unterricht vorbereitet, wenn gleich sie allen Schülerinnen und Schülern Zugänge zu Phänomenen, Konzepten, Arbeitsweisen usw. ermöglichen sollen. Im Projekt Nawi-In haben wir u. a. die Fragen adressiert, welche inklusiv naturwissenschaftlichen Charakteristika Lehramtsstudierende in ihren eigenen und fremden Unterrichtsvideos wahrnehmen und wie sich ihre Kompetenzen entwickeln. Die Reflexionen des Unterrichts fanden über drei Semester einschließlich der Praxisphase statt. In ausgewählten Videoszenen sollten die Studierenden inklusiv naturwissenschaftliche Charakteristika beschreiben und reflektieren. Ausgewertet wurden die autographierten und transkribierten Reflexionen mit dem KinU, welches systematisch die Charakteristika inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts abbildet. Zu Beginn haben die Studierenden eher all-gemeinpädagogische Aspekte und die Lehrkräftepersönlichkeit wahrgenommen. Später haben sie den Fokus auf den Naturwissenschaftsunterricht und die Diversität der Klasse gesetzt. Insgesamt haben die Studierenden zunehmend mehr Charakteristika inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts identifiziert und Handlungsalternativen generiert.

**KEYWORDS** Eigen- und Fremdre reflexionen, Inklusion, Professional Vision, professionelle Handlungskompetenzen, Unterrichtswahrnehmung

## 1 EINLEITUNG

Inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht wird von vielen Lehrkräften als Herausforderung betrachtet (van Mieghem et al., 2020). Dennoch sollen sie allen Schülerinnen und Schülern Zugänge zu Phänomenen, Konzepten, Arbeitsweisen usw. ermöglichen (Bianchini, 2017). Um dieser Herausforderung zu begegnen, sind wir im BMBF-Projekt ‚Naturwissenschaftlichen Unterricht inklusiv gestalten‘ (Nawi-In)<sup>1</sup> der Forderung zur Professionalisierung für einen inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht nachgegangen (Simon & Moser, 2019).

Zur Professionalisierung und Beforschung der Kompetenzen von Studierenden haben wir videostimulierte Reflexionen durchgeführt (Brauns et al., 2020). Unterrichtsvideos bieten (angehenden) Lehrkräften effektive Lerngelegenheiten, um Unterrichtssituationen reflektieren und analysieren zu können (Hoth et al., 2018). Die Wahrnehmung der Lehramtsstudierenden, die wir in unserem Projekt im spezifischen Kontext des inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts analysiert haben, ist Teil des Konzepts *Professional Vision* bzw. Unterrichtswahrnehmung (Luna & Sherin, 2017). *Professional Vision* setzt sich aus zwei Komponenten zusammen: *Noticing* und *Knowledge-Based Reasoning* (Sherin, 2007). Das *Noticing*, auf dem in dieser Arbeit der Fokus liegt, beschreibt den Prozess, durch den Reflektierende bestimmten Aspekten in der Videovignette Aufmerksamkeit schenken, andere hingegen nicht beachten (Sherin, 2007). Zur Professionalisierung für den inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht benötigt es Aufmerksamkeit für die Kombination aus naturwissenschaftlichen und inklusiven Aspekten.

## 2 THEORETISCHER HINTERGRUND

Um allen Schüler:innen mit ihren Potentialen die Partizipation am naturwissenschaftlichen Unterricht zu ermöglichen, ist es notwendig, in allen Bereichen des naturwissenschaftlichen Unterrichts Diversität anzuerkennen, Barrieren abzubauen und Zugänge zu schaffen (Stinken-Rösner et al., 2020). Auf welche Weise Zugänge zum naturwissenschaftlichen Unterricht umgesetzt werden können, wird in der Literatur im Einzelnen dargestellt und durch das „Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht“ (KinU)<sup>2</sup> systematisch zusammengefasst (vgl. Abb. 1) (Brauns & Abels, 2020). Die Lücke an sechzehnter Stelle

---

1 Förderkennzeichen 01NV1731, Laufzeit 2018–2021

2 Open Access unter [www.leuphana.de/inclusive-science-education](http://www.leuphana.de/inclusive-science-education)

**Abbildung 1** Hauptkategorien des KinU (grün = naturw. Charakteristikum, rot = inkl. Umsetzung) (Brauns & Abels, 2021b, S. 17)

1. Sicherheit für den inklusiven Unterricht adaptieren	2. Diagnostizieren naturw. Spezifika (inklusive gestalten)	3. Naturw. Konzepte inklusiv vermitteln	4. Naturw. Kontexte inklusiv gestalten	5. Entwicklung von naturw. Fachsprache inklusiv vermitteln
...	<b>Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht KinU 2.0</b>			6. Naturw. Phänomene inklusiv vermitteln
15. Verstehen von Nature of Science inklusiv vermitteln				7. Naturw. Modelle inklusiv vermitteln
14. Naturw. Datenauswertung und Ergebnisdarstellung inklusiv gestalten				8. Aufstellen naturw. Fragestellungen inklusiv gestalten
13. Entwicklung von naturw. Schüler*innenvorstellungen inklusiv ermöglichen	12. Anwendung naturw. Untersuchungsmethoden inklusiv gestalten	11. Naturw. Dokumentieren inklusiv gestalten	10. Naturw. Informationsmedien inklusiv gestalten	9. Aufstellen von naturw. Hypothesen inklusiv gestalten

verdeutlicht, dass das KinU dynamisch und durch fortlaufende Forschung im Bereich des inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts erweiterbar ist.

Die Zugänge werden entlang der Charakteristika inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts systematisiert. Diese Charakteristika verteilen sich im KinU über vier Ebenen (Hauptkategorie, Subkategorie, Code, Subcode) von allgemein zusammenfassend zu konkret (exemplarisch in Tab. 1) (Brauns & Abels, 2020).

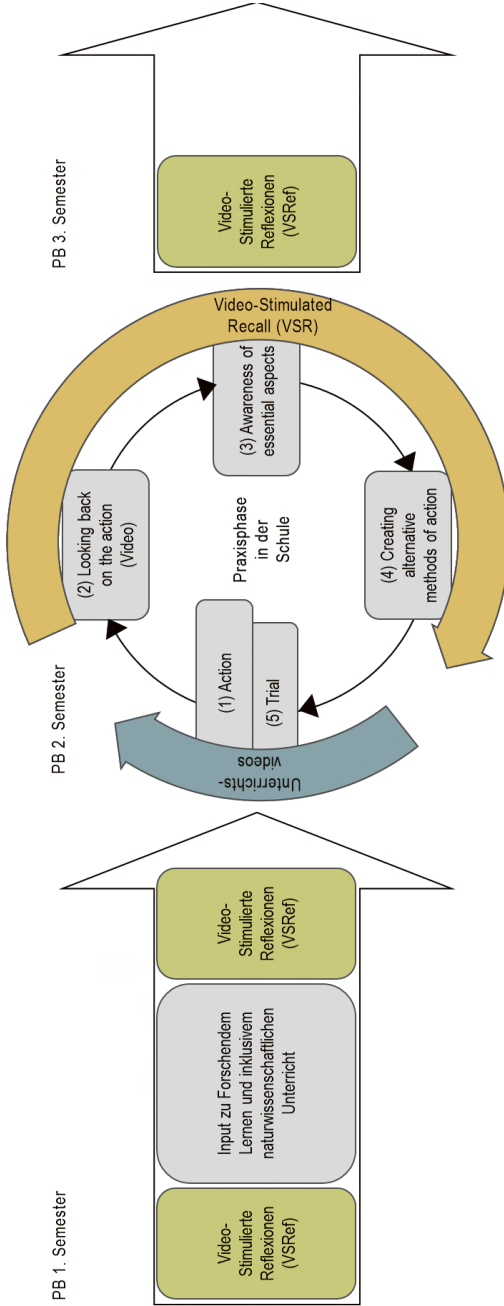
**Tabelle 1** Vier Abstraktionsebenen des KinU (Brauns & Abels, 2020, S. 84)

Hauptkategorie	Subkategorie	Code	Subcode
Entwicklung von Fachsprache inklusiv vermitteln	Entwicklung von Fachsprache materialgeleitet unterstützen	Entwicklung von Fachsprache mit Wortspeichern unterstützen	... durch Fachvokabeln unterstützen
...	...	...	...

### 3 METHODEN

Im Zuge der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden sind wir im *Nawi-In* Projekt unter anderem der Frage nachgegangen, welche inklusiv naturwissenschaftlichen Charakteristika Studierende in eigenen und fremden Unterrichtsvideos wahrnehmen. Dafür haben wir Studierende der Fächer Biologie, Chemie und Sachunterricht über drei Semester einschließlich der Praxisphase begleitet

**Abbildung 2** Forschungsdesign Nawi-In Projekt (verändert nach Brauns et al., 2020, S. 208; Reflexionskreislauf nach Korthagen et al., 2001)



(vgl. Abb. 2; Brauns et al., 2020). Die Daten wurden in einem Mixed Methods Design erhoben und sowohl qualitativ als auch quantitativ ausgewertet. Bei den videostimulierten Reflexionen (VSRef) haben die Studierenden zu drei Zeitpunkten inklusive bzw. exklusive Momente eines Zusammenschnitts einer Unterrichtsstunde zum Thema Löslichkeit beschrieben, interpretiert und Handlungsalternativen generiert (Brauns & Abels, in Vorb.; Luna & Sherin, 2017). Während der Praxisphase im zweiten Semester haben die Studierenden eigenen möglichst inklusiven Unterricht durchgeführt, videografiert und in Video-Stimulated Recalls (VSR) ebenso im Dreischritt reflektiert (Brauns et al., 2020). Den sich daraus ergebenden Reflexionskreislauf, der durch Korthagen et al. (2001) beschrieben wird, haben die Studierenden zweimal durchlaufen (Brauns et al., 2020).

#### **4 ANALYSE**

Alle Videoreflexionen der Studierenden wurden audiografiert, transkribiert sowie mittels qualitativer Inhaltsanalyse zusammengefasst (Mayring, 2015). Mithilfe des KinU haben wir in den Transkripten die inklusiv naturwissenschaftlichen Charakteristika, die die Studierenden in den eigenen und fremden Videos wahrgenommen haben, kodiert (Brauns & Abels, in Vorb.). Neben der fokussierten Zusammenfassung (Mayring, 2015) fand auch eine quantitative Auswertung der inklusiv naturwissenschaftlichen Charakteristika mittels deskriptiver Statistik statt. Dabei wurde die Verteilung der in den Videos kodierten inklusiv naturwissenschaftlichen Charakteristika mithilfe eines T-Tests analysiert, um signifikante Unterschiede der in den Videos adressierten Hauptgruppen des KinU zu identifizieren. Die Validierung der qualitativen Analyse haben wir in einem argumentativen Verfahren durchgeführt (Brauns & Abels, in Vorb.; Lamnek & Krell, 2010).

#### **5 ERGEBNISSE**

Meist haben die Studierenden die inklusive Gestaltung der Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden, die einen bedeutenden Raum in naturwissenschaftlichen Unterricht einnehmen (Brauns & Abels, 2021a; Nehring et al., 2016), wahrgenommen. In Bezug auf die Ebenen des KinU haben die Studierenden unterschiedliche inklusiv naturwissenschaftliche Charakteristika bis zur Subkategorien-Ebene (eher oberflächlich und zusammenfassend beschreibend) fokussiert. Innerhalb dieser Ebene haben die Studierenden wenige verschiedene Charakteristika wahrgenommen (Brauns & Abels, in Vorb.).

Über die drei Semester hinweg haben die Studierenden zunehmend mehr inklusiv naturwissenschaftliche Charakteristika identifiziert (Brauns & Abels, in Vorb.). Während sie in den Reflexionen zu Beginn eher allgemeinpädagogische Aspekte beschrieben haben, haben sie später den Fokus auf den inklusiv naturwissenschaftlichen Unterricht gelegt. Am Anfang haben sie hauptsächlich die Lehrkräftepersönlichkeit in den Blick genommen und später die Diversität der Klasse einbezogen sowie in Verbindung mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht gebracht. Zudem haben sie zunehmend mehr inklusiv naturwissenschaftliche Charakteristika als Basis für Handlungsalternativen genutzt (Brauns & Abels, in Vorb.).

## 6 DISKUSSION

Mit einer gezielten Professionalisierung für einen inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht wird die Lerngruppe mit ihrer Diversität in den Blick genommen. Mithilfe des KinU wird es möglich, in Reflexionen systematisch von den naturwissenschaftlichen Charakteristika auszugehen, um dazu inklusive Zugänge formulieren zu können. Auf diese Weise wird inklusiver Unterricht fachspezifisch gedacht. Dies ist eine Voraussetzung dafür, dass Lehrkräfte Kompetenzen entwickeln, um in der Unterrichtspraxis die Barrieren, die vom Naturwissenschaftsunterricht ausgehen, modifizieren und verschiedene Zugänge für alle gestalten zu können. Denn die Entwicklung der professionellen Wahrnehmung von (angehenden) Lehrkräften hat Einfluss nicht nur auf ihr Wissen, sondern auch auf ihre Unterrichtspraxis (Roth et al., 2017). Insgesamt fand bei den Studierenden im *Nawi-In* Projekt eine Weiterentwicklung ihrer professionellen Kompetenzen bzgl. inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts statt. Auf diese Weise kommen wir der Forderung zur Professionalisierung für einen inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht nach (Simon & Moser, 2019).

Während mit dem KinU die Wahrnehmung der Studierenden im Sinne eines Noticings abgebildet werden kann, analysieren wir das Knowledge-Based Reasoning bezüglich inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts mit dem Analytical Competency Model (Egger et al., 2020). Die Frage, warum die Studierenden bestimmte inklusiv naturwissenschaftliche Charakteristika mehr oder weniger wahrnehmen sowie in ihrem eigenen Unterricht implementieren, bedarf weiterer Erhebungen in Fallstudien.



## Literatur

- Abels, S. (2019). Science Teacher Professional Development for Inclusive Practice. *International Journal of Physics & Chemistry Education*, 11(1), 19–29. <https://www.ijpce.org/index.php/IJPCE/article/view/17>
- Bianchini, J. A. (2017). Equity in Science Education. In K. S. Taber & B. Akpan (Eds.), *Science Education: An International Course Companion* (S. 455–464). Rotterdam: Sense Publishers.
- Brauns, S., & Abels, S. (2020). The Framework for Inclusive Science Education. *Inclusive Science Education, Working Paper, 1/2020*, 1–145. Abgerufen am 26. 04. 2023 von [www.leuphana.de/inclusive-science-education](http://www.leuphana.de/inclusive-science-education)
- Brauns, S., & Abels, S. (2021a). Die Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden inklusiv gestalten – Naturwissenschaftsdidaktische Theorie und Empirie erweitern mit dem Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht (KinU). *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 27, 231–249. <https://doi.org/10.1007/s40573-021-00135-0>
- Brauns, S., & Abels, S. (2021b). Validation and Revision of the Framework for Inclusive Science Education. *Inclusive Science Education, Working Paper, 1/2021*, 1–31. Abgerufen am 26. 04. 2023 von [www.leuphana.de/inclusive-science-education](http://www.leuphana.de/inclusive-science-education)
- Brauns, S., & Abels, S. (in Vorb.). Analyse professioneller Kompetenzen für einen inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht mittels Video-Stimulated-Recalls und -Reflections. *Kölner online Journal für Lehrer\*innenbildung*.
- Brauns, S., Egger, D., & Abels, S. (2020). Forschendes Lernen auf Hochschul- und Unterrichtsebene beforschen. *Transfer Forschung – Schule*, 6, 201–211.
- Egger, D., Brauns, S., Sellin, K., Barth, M., & Abels, S. (2020). Professionalisierung für Inklusion. *Journal für Psychologie*, 27(2), 50–70. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-50>
- Hoth, J., Kaiser, G., Döhrmann, M., König, J., & Blömeke, S. (2018). A Situated Approach to Assess Teachers' Professional Competencies Using Classroom Video. In O. Buchbinder & S. Kuntze (Hrsg.), *Mathematics Teachers Engaging with Representations of Practice* (S. 23–46). Basel: Springer International Publishing.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (5. Aufl.). Grundlagen Psychologie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Luna, M. J., & Sherin, M. G. (2017). Using a video club design to promote teacher attention to students' ideas in science. *Teaching and Teacher Education*, 66(4), 282–294. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.019>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

- Nehring, A., Stiller, J., Nowak, K. H., Upmeier zu Belzen, A., & Tiemann, R. (2016). Naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen im Chemieunterricht – eine modellbasierte Videostudie zu Lerngelegenheiten für den Kompetenzbereich der Erkenntnisgewinnung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 22(1), 77–96. <https://doi.org/10.1007/s40573-016-0043-2>
- Roth, K. J., Bintz, J., Wickler, N. I. Z., Hvidsten, C., Taylor, J., Beardsley, P. M., Caine, A., & Wilson, C. D. (2017). Design principles for effective video-based professional development. *International journal of STEM education*, 4(1), 1–24. <https://doi.org/10.1186/s40594-017-0091-2>
- Sellin, K., Barth, M., & Abels, S. (2020). Merkmale gelungenen inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Primar- und Sekundarstufe I: Eine Interviewstudie mit Lehrkräften. In S. Offen, M. Barth, U. Franz & K. Michalik (Hrsg.), *Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts. „Brüche und Brücken“ – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts* (S. 27–34). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. J. Derry (Hrsg.), *Video research in the learning sciences* (S. 383–395). New Jersey: Erlbaum.
- Simon, T., & Moser, V. (2019). Fachdidaktik(en) auf dem Weg zur Inklusion. In S. Bartusch, C. Klektau, T. Simon, S. Teumer & A. Weidemann (Hrsg.), *Lernprozesse begleiten* (S. 223–238). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21924-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21924-6_17)
- Stinken-Rösner, L., Rott, L., Hundertmark, S., Baumann, T., Menthe, J., Hoffmann, T., Nehring, A., & Abels, S. (2020). Thinking Inclusive Science Education from two Perspectives: inclusive Pedagogy and Science Education. *Research in Subject-matter Teaching and Learning*, (3), 30–45. <https://doi.org/10.23770/rt1831>
- van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>

# Inklusiven Unterricht reflektieren lernen mithilfe des interdisziplinären Zertifikatskurses „Handlungswissen Inklusion“

*Daria Ferencik-Lehmkuhl<sup>1</sup> & Silvia Fränkel<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Universität zu Köln,  0000-0002-2155-2395

<sup>2</sup> Universität zu Köln,  0000-0002-9250-8172

**ABSTRACT** Der Auf- und Ausbau eines inklusiven Bildungssystems vor dem Hintergrund rascher und weitreichender gesellschaftlicher Veränderungen bringt für Lehrkräfte aller Schulformen vielfältige Aufgaben mit sich. Eine der entscheidenden Gelingensbedingungen für die Realisation inklusiver Bildung bildet dementsprechend die Professionalisierung von Lehrkräften. Reflexionskompetenz nimmt beim Auf- und Ausbau einer professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen einen besonderen Stellenwert ein, allerdings reflektieren Lehramtsstudierende am Anfang ihres Studiums häufig noch auf eher niedrigem Niveau. Im Rahmen des fünfsemestrigen Zertifikatskurses „Handlungswissen Inklusion“ (HWI) an der Universität zu Köln erhalten BA-Studierende die Möglichkeit, ihr Lehramtsstudium inklusionsorientiert(er) auszurichten, um sich auf die anstehenden Herausforderungen in einer inklusiven Schule und Gesellschaft vorzubereiten und gleichzeitig die damit einhergehende domänenspezifische Reflexionskompetenz zu steigern.

**KEYWORDS** Inklusion, Reflexionskompetenz, Lehrkräftebildung, professionelle Handlungskompetenz

## 1 EINLEITUNG

Reflexionskompetenz wird als Kernaspekt der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften betrachtet (Combe & Kolbe, 2008; Körkkö et al., 2016; Leonhard & Rihm, 2011). Studierende besitzen zwar schon zu Beginn ihres Studiums gewisse Kompetenzen in diesem Bereich, jedoch reflektieren sie häufig

auf eher niedrigeren Reflexionsstufen und es fehlt ihnen an theoretischem Wissen, um Unterricht kritisch zu hinterfragen (Körkkö et al., 2016; Wyss, 2013). Dies gilt besonders für inklusiven Unterricht, in dem normative Dimensionen berücksichtigt sowie verschiedene Zielkonflikte reflexiv bearbeitet werden müssen (Fränkel, Ferencik-Lehmkuhl & Schroeder, 2022; Neumann, 2019). Reflexionskompetenz im Kontext inklusiven Unterrichts sollte deshalb bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung durch geeignete Angebote gefördert werden (Roters, 2012; KMK & HRK, 2015). Entsprechende Angebote sollten es Studierenden ermöglichen, erstens Pädagogisches Wissen zu Inklusion zu erwerben, zweitens Handlungswissen durch z. B. eigenes Unterrichten in heterogenen Lerngruppen zu erlangen und drittens inklusiven Unterricht z. B. mithilfe von Videovignetten vor dem Hintergrund von Wissenskomponenten sowie den eigenen Überzeugungen zu Inklusion zu reflektieren (Fränkel et al., 2022). Vor diesem Hintergrund wurde an der Universität zu Köln (UzK) die Zertifikatsreihe „Handlungswissen Inklusion“ (HWI) im Rahmen eines Pilotprojekts entwickelt, durchgeführt und evaluiert (SoSe 2021 bis WiSe 2022/2023). Der Beitrag skizziert die Konzeption des Zertifikatskurses sowie die begleitenden Evaluationen.

## 2 DAS ZERTIFIKAT HANDLUNGSWISSEN INKLUSION (HWI)

Federführend für die Entstehung des Zertifikats waren Mitglieder des *Netzwerk Inklusion* des QLB-Projekts „Zukunftsstrategie Lehrer:innenbildung“<sup>1</sup> der Universität zu Köln. Mitgewirkt haben darüber hinaus weitere Kooperationspartner:innen verschiedener lehramtsausbildender Fakultäten sowie die inklusive Universitätsschule Köln (IUS) in einem iterativen, zweijährigen Entwicklungsprozess. Ziel des Pilotprojekts war es, Studierende besser auf ihre beruflichen Herausforderungen in den Bereichen Heterogenität und Inklusion vorzubereiten, unabhängig von dem studierten Lehramtsstudiengang. Inklusion wird durch das Zertifikat als Querschnittsthema im gesamten Bachelorstudium verankert. Themen sind u. a. die Reflexion unterschiedlicher Inklusionsverständnisse, Spannungsfelder wie Kategorisierung vs. Dekategorisierung oder Digitalisierung. Die Konzeption berücksichtigt die in der Einleitung genannten Zieldimensionen (für

---

1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben „Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung (ZuS)“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01JA1815 gefördert.

eine ausführliche Beschreibung der inhaltlichen Konzeption siehe Fränkel et al., 2022).

## 2.1 Ablauf und Anforderungen an die Studierenden

Das Zertifikat ist auf fünf Semester ausgelegt. Pro Semester finden je ein spezifischer Zertifikatsworkshop mit passendem Reflexionsworkshop statt, die an das reguläre Lehrangebot in den Bildungswissenschaften thematisch anknüpfen und dieses vor dem Hintergrund von Inklusion erweitern (vgl. Tab. 1). Charakteristikum dieser neu konzipierten Workshops ist ein multiperspektivisches und studiengangübergreifendes Miteinander-Lernen mit hohen Praxisanteilen. Um die Theorie-Praxis-Verknüpfung zu stärken, ist zusätzlich eine Hospitation an der IUS Bestandteil des HWI-Kurses. Zusätzlich wird das Berufsfeldpraktikum in einem ausgewählten Projekt mit inklusivem Kontext absolviert. Da ein Fokus auf die Reflexionsfähigkeit der Studierenden gelegt wird, wird das Zertifikat durch ein E-Portfolio (über die Lernplattform ILIAS) als reflexives Element, das sich über das ganze Zertifikat erstreckt, ergänzt. Zusätzlich wird von den Studierenden die Teilnahme an zwei Veranstaltungen der ZuS-Veranstaltungsreihe „Herausforderungen in der Schulpraxis: Inklusion und Heterogenität gestalten“ sowie der Besuch von zwei frei wählbaren Workshops der Lernwerkstatt des Netzwerk Medien der Universität zu Köln erwartet.

**Tabelle 1** Curriculum des HWI (eigene Darstellung)

FS	Workshop + Reflexionsworkshop	Praxisphase	Veranstaltungsreihe	E-Portfolio
1.	E-Learning Modul „Inklusion – eine Einführung“	–	2 Veranstaltungen der ZuS-Veranstaltungsreihe „Herausforderungen der Schulpraxis: Inklusion und Heterogenität gestalten“ ... 2 Workshops der Lernwerkstatt	Durchgängige Reflexionsaufgabe auf der Lernplattform ILIAS
2.	Inklusive Schulkultur Schwerpunkt: Diskriminierungskritische Schulentwicklung	IUS-Hospitation*		
3.	Prävalenz vs. Förderquote und Kategorisierung vs. Dekategorisierung	IUS-Hospitation*		
4.	Inklusion durch Assistive Technologien	IUS-Hospitation* BFP**		
5.	Kooperation in multiprofessionellen Teams	IUS-Hospitation* BFP**		

Anmerkungen: \* Die Hospitation soll in *einem* der angegebenen Semester absolviert werden. \*\* Das BFP soll in *einem* der angebotenen Semester absolviert werden. BFP = Berufsfeldpraktikum, FS = Fachsemester.

## 2.2 Das E-Portfolio zur Begleitung des Reflexionsprozesses

Das E-Portfolio begleitet die Studierenden durchgängig in ihrem Reflexionsprozess. Die Lernenden haben die Möglichkeit, hier ihre eigenen Gedanken und Überlegungen in allen Phasen des Zertifikats festzuhalten. Die Reflexion ihrer Erfahrungen hilft ihnen dabei, eine professionelle pädagogische Haltung zu entwickeln, indem die Studierenden anhand ihrer Aufzeichnungen prüfen können, wie sich ihre inklusionsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen, ihre Selbstwirksamkeit sowie ihr Handlungswissen vor der Teilnahme am Zertifikat, die Erfahrungen währenddessen und die Betrachtungen nach Beendigung des Zertifikats voneinander unterscheiden bzw. weiterentwickelt haben. Zu Beginn des Zertifikats besteht die Portfolioarbeit in der Bearbeitung von zwei Reflexionsaufgaben zum E-Learning-Modul „Inklusion – eine Einführung“. Im Verlauf des Zertifikats erhalten die Studierenden unterschiedliche Reflexionsaufgaben zu gezielt ausgewählten Reflexionsanlässen, die sie im E-Portfolio bearbeiten. Als Reflexionsgrundlage dienen u. a. Videos von Unterrichtssituationen, Transkripte und Fallbeschreibungen. Diese werden mittels Leitfragen oder spezifischen Vorgehensweisen erarbeitet. In der Nachbereitung blicken die Teilnehmenden auf ihre Erfahrungen und Erlebnisse zurück und reflektieren mithilfe des E-Portfolios ihre Eingangsmotivation für die Teilnahme am Zertifikat, ihr Inklusionsverständnis, die Aufgaben von Lehrkräften im inklusiven Umfeld, das Rollenverständnis von Lehrkräften in multiprofessionellen Teams, die verschiedenen Kernaufgaben/spezifischen Aufgaben sowie die Ergebnisse ihrer Beobachtungen (Theorie-Praxis-Reflexion).

## 3 EVALUATION

Die Evaluation des Zertifikatskurses folgt einem Prä-Post-Design, wobei qualitative und quantitative Daten erhoben werden. Zur Prä-Erhebung liegen bereits publizierte Ergebnisse vor, welche die Reflexionskompetenz von Studienanfänger:innen in Bezug auf inklusiven Unterricht darlegen (Fränkel et al., 2022). Hierzu wurden vor Beginn des Zertifikatskurses Interviews mit HWI-Teilnehmenden geführt ( $n = 8$ ) und inhaltsanalytisch ausgewertet. Begleitend dazu wurden die Selbstwirksamkeitserwartungen zu Inklusion mittels der KIESEL-Skala (Bosse & Spörer, 2014), die Einstellung zu Inklusion mittels EFI-L (Seifried & Heyl, 2016) sowie die berufsbezogenen Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zur inklusiven Bildung (Strauß & König, 2017) erhoben ( $N = 42$ ;  $M = 20,9$  Jahre; 92,9% fühlen sich dem weiblichen Geschlecht zugehörig). Nach Abschluss des Zertifikatskurses ist die Post-Erhebung geplant, welche die Parameter

der Prä-Erhebung aufgreift. Im Prä-Post-Vergleich sollen die Lernzuwächse der Zertifikatsteilnehmer:innen herausgearbeitet werden.

## 4 FAZIT UND DISKUSSION

Mit dem Zertifikatskurs „Handlungswissen Inklusion“ wurde an der Universität zu Köln ein interdisziplinäres und professionell abgesichertes Angebot geschaffen, das Lehramtsstudierende über ihr ganzes Bachelorstudium hinweg begleitet und die Reflexionskompetenz im Kontext inklusiver Bildung umfassend fördert. Das Angebot erfreut sich (trotz Umsetzung als Zusatzangebot zum regulären Studium) großer Beliebtheit. Innerhalb kürzester Zeit erlangte es eine hohe Bekanntheit auch über die UzK hinaus und wurde auch von externen Studierenden angefragt. Die Begleitevaluationen der Pilotierung mit Blick auf Einstellungen, Selbstwirksamkeit und Überzeugungen werden zeigen, ob der Mehrwert eines solchen Zertifikats auch empirisch abgesichert belegt werden kann. Die Ergebnisse der Evaluation werden auch dazu beitragen, die zukünftige strukturelle Verankerung über das Pilotprojekt hinaus zu entscheiden. Es wäre wünschenswert, das Zertifikat als verpflichtendes Qualifikationsangebot curricular in die Lehramtsausbildung einzubinden. In diesem Zusammenhang wäre auch ein inneruniversitärer Transfer der Strukturen und Inhalte und/oder die Kooperation mit anderen Universitäten möglich.

## Literatur

- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299. <https://doi.org/10.25656/01:10019>
- Fränkel, S., Ferencik-Lehmkuhl, D., & Schroeder, R. (2022). Wie reflektieren Studienanfänger\*innen inklusiven Unterricht? Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden. In N. Schaper & C. Vogelsang (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (S. 195–215). Koblenz-Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Fränkel, S., Dahlmanns, C., Ferencik-Lehmkuhl, D., Heuser, V., Laubmeister, C., Lee, C., Leidig, T., Melzer, C., Samawaki, A., Schroeder, R., & Weck, H. (2022). Inklusive Bildung im Studium reflektieren – die Zertifikatsreihe „Handlungswissen Inklusion“ zur Förderung der Reflexionskompetenz an der Universität zu Köln. *Qualifizierung für Inklusion*, 4(1) (o. S.). <https://doi.org/10.21248/qfi.82>


- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) & Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt: Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) [Letzter Abruf: 10. 01. 2023]
- Leonhard, T., & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, 240–270.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster, New York: Waxmann.
- Seifried, S., & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 22–35.
- Strauß, S., & König, J. (2017). Berufsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zur inklusiven Bildung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 243–261.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster, New York: Waxmann.





# (Meta-)Reflexion für Inklusion

Zur Verbindung kompetenzorientierter  
und strukturtheoretischer Professionalisierungsansätze  
im Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz

*Julia Frohn<sup>1</sup>, Ann-Catherine Liebsch<sup>2</sup> & Detlef Pech<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Humboldt-Universität zu Berlin,  0000-0003-1060-3094

<sup>2</sup> Humboldt-Universität zu Berlin,  0000-0002-0542-6751

<sup>3</sup> Humboldt-Universität zu Berlin,  0000-0002-5491-0021

**ABSTRACT** Im Sinne einer „Meta-Reflexivität“ zielt dieser Beitrag darauf ab, den strukturtheoretischen und kompetenzorientierten Professionalisierungsansatz im Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz zusammenzuführen, was vor allem für inklusionsorientierte Ansätze vielversprechend erscheint: Anhand der Konstruktfacetten adaptiver diagnostischer, didaktischer sowie Sach- und Klassenführungskompetenz werden mögliche Herangehensweisen für eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung formuliert, die sowohl konkrete Kompetenzbereiche benennen als auch die Reflexion entsprechender Spannungsverhältnisse im strukturtheoretischen Sinne voraussetzen. So soll der Beitrag einen knappen theoretischen Aufriss zur Zusammenführung der unterschiedlichen Professionalisierungsansätze unter der Prämisse (mehr) Reflexion für (mehr) Inklusion leisten.

**KEYWORDS** Adaptive Lehrkompetenz, Lehrkräfteprofessionalisierung für Inklusion, Meta-Reflexivität, Kompetenzorientierung, Strukturtheorie

## 1 EINFÜHRUNG

Im Feld der Lehrkräfteprofessionalisierung wird die Reflexionsfähigkeit von (zukünftigen) Lehrkräften als Kernkompetenz definiert (Combe & Kolbe, 2008). Auch für die seit 2009 an Bedeutung gewinnende inklusionsorientierte Professionalisierung (Frohn & Moser, 2021) erscheint „Reflexion für Inklusion“ inhaltlich (Capellmann & Gloystein, 2019) und methodisch (Lau et al., 2021) unabdingbar. Da jedoch der „Mythos Reflexion“ (Hauser & Wyss, 2021, S. 8), der weiterhin

aus der „Ambiguität und Unklarheit des Konzepts“ (Hauser & Wyss, 2021, S. 8) speist, erst beginnend systematisch an die Professionalisierung für schulische Inklusion angebunden wird (z. B. Arndt et al. 2021), soll hier Reflexion als Bindeglied zwischen kompetenzorientierten und strukturtheoretischen Professionalisierungsansätzen im Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz begrifflich geschärft werden. Dafür wird zunächst knapp das Konzept der „Meta-Reflexivität“ (Cramer & Drahmman, 2019) als übergeordneter Theorierahmen definiert, um anschließend inklusionspädagogische Leerstellen im – eher kompetenzorientiert geprägten – Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz mithilfe strukturtheoretischer Überlegungen zu füllen.

## **2 „META-REFLEXIVITÄT“ ALS ZUSAMMENFÜHRUNG UNTERSCHIEDLICHER PROFESSIONALISIERUNGSANSÄTZE**

Während die Frage nach möglichen Definitionen von Professionalität im Lehrkräftehandeln „so alt wie der Beruf des Lehrers selbst“ (Terhart, 2016, S. 448) ist, sind Professionalitäts- und damit auch Professionalisierungsansätze im Wandel und gestalten sich dabei z. T. äußerst unterschiedlich (Helsper & Tippelt, 2011). Aktuell erscheinen drei verschiedene, oft unabhängig voneinander verhandelte, Vorgehensweisen diskursbestimmend: „der strukturtheoretische [...], der kompetenzorientierte [...] und der (berufs-)biografische Ansatz (Tillmann, 2014; Rothland, Cramer & Terhart, 2018)“ (Cramer & Drahmman, 2019, S. 18). Aufgrund des Nebeneinanders dieser Ansätze plädieren Cramer und Drahmman (2019) unter dem Stichwort der „Meta-Reflexivität“ auf eine Zusammenführung bzw. wechselseitige Anerkennung der häufig als gegensätzlich wahrgenommenen Ansätze: Meta-Reflexivität zielt in diesem Sinne auf „die Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können [...]“ (Cramer & Drahmman, 2019, S. 28). Hierbei spielen die dem Lehrer:innenberuf innewohnende Ungewissheit eine zentrale Rolle, die allen drei Professionalisierungsansätzen zugrunde liege und die es in der Verbindung der unterschiedlichen Zugänge zu reflektieren gelte. Vor allem in Bezug auf den inklusiven Unterricht, der besonders komplexe Anforderungen birgt, erscheint daher die Forderung nach einer Zusammenführung der unterschiedlichen Professionalisierungsansätze bei gleichzeitiger kritischer Reflexion vereinfachter Theorie-Praxis-Bezüge als vielversprechend. Nachfolgend werden daher zwei der drei prominenten Professionalisierungsansätze, die Kompetenzorientierung und die Strukturtheorie, fokussiert.

### 3 ADAPTIVE LEHRKOMPETENZ FÜR DIE INKLUSIONSORIENTIERTE LEHRKRÄFTEBILDUNG<sup>1</sup>

Das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz geht bis in die Aptitude-Treatment-Interaction-Forschung der 1970er Jahre zurück (Schmitz, 2017), ist jedoch bis heute begrifflich nur schwer von anderen individuellen Förderkonzepten abzugrenzen (Dumont, 2019). Ungeachtet dieser Unschärfe bildet es eine zunehmend wichtige Bezugsgröße für den Umgang (zukünftiger) Lehrkräfte mit heterogenen Lerngruppen (Beck et al., 2008; Brühwiler, 2014; Parsons et al., 2018; Schmitz et al., 2020; Brühwiler & Vogt, 2020) und damit für die inklusionsorientierte universitäre Lehrkräftebildung.

Unterteilt in die auf Weinert und Helmke (1997) zurückgehenden Facetten adaptiver diagnostischer, didaktischer sowie Sach- und Klassenführungscompetenz soll die adaptive Lehrkompetenz der unterrichtlichen Differenzierung sowie der Individualisierung von Lehr-Lern-Prozessen dienen, wobei nur selten trennscharf zwischen den Konzepten adaptiver Unterricht, Individualisierung, Personalisierung oder (Binnen-)Differenzierung unterschieden wird (Dumont, 2019).

Trotz der grundsätzlichen Eignung des Konstrukts für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen begreifen Kritiker:innen das Konzept als „defizitorientiertes Förder- bzw. Kompensationsmodell [...] auf Basis eines normorientierten Heterogenitätsverständnisses“ (Simon, 2015, S. 229) und monieren eine damit einhergehende, unzulässige „Vorstellung der Steuerbarkeit schulischen Geschehens“ (Wiesemann, 2015, S. 38). Nicht zuletzt deshalb erscheint es teils wenig passend im Hinblick auf inklusionspädagogische Prämissen, die zudem oft durch ko-konstruktive und ethisch-normative Theorielegungen gekennzeichnet sind (Frohn & Liebsch, 2023). Die dem Konstrukt adaptiver Lehrkompetenz inhärente Kompetenzorientierung soll daher durch eine Ergänzung um strukturtheoretische Perspektiven im Sinne der Meta-Reflexivität erweitert werden.

#### 3.1 Adaptive Sachkompetenz

Adaptives Lehrkräftehandeln erfordert umfangreiches Fachwissen, wozu auch methodisches und pädagogisch-psychologisches Wissen gezählt wird (Brühwiler, 2014). Die Förderung von Fachkompetenzen ist daher zentraler Bestand-

---

<sup>1</sup> Die Zusammenführung kompetenzorientierter und strukturtheoretischer Überlegungen zur Ergänzung des Konstrukts der adaptiven Lehrkompetenz geht ursprünglich auf Frohn, Schmitz und Pant (2020) zurück und wurde jüngst von Frohn und Liebsch (2023) erweitert.

teil der Lehrkräftebildung, doch vernachlässigt sie mitunter die inklusionspädagogisch begründete Fokussierung der Sachperspektive der Kinder. Schon 2006 zeigte Simone Seitz zu dieser Frage z. B. Möglichkeiten auf, wie „[m]it den Kinderperspektiven als Ausgangspunkt [...] ein Lerninhalt grundlegend ‚vom Kopf auf die Füße‘ gestellt werden“ könne (Seitz, 2006, o. S.). So gilt es, den scheinbaren Widerstreit zwischen konkretem Fachwissen und dem zunächst fachlich unpräzisen Interessenhorizont der Lernenden im Sinne strukturtheoretisch geprägter Reflexion zu balancieren.

### **3.2 Adaptive diagnostische Kompetenz**

Die adaptive diagnostische Kompetenz zielt zunächst sowohl auf formale als auch informelle diagnostische Verfahren und soll zur Evaluation von Schüler:innenleistungen für eine bestmögliche Individualisierung von Lehr-Lern-Prozessen beitragen (vgl. Brühwiler, 2014, S. 82). Aus strukturtheoretischer Sicht erscheinen hier zwei Spannungsverhältnisse als wesentlich, deren Ausgleich ergänzend zur Kompetenzförderung reflektiert werden sollte: Im sogenannten Förderungs-Stigmatisierungsdilemma (Boger & Textor, 2016) ist eine Balance zwischen zielgenauer Diagnostik zur bestmöglichen Förderung bei gleichzeitiger Etikettierungsgefahr herzustellen, während das Spannungsverhältnis zwischen allgemeinpädagogischer und lernpsychologischer Diagnostik (Gloystein & Frohn, 2020) die Notwendigkeit betrifft, nicht nur Informationen aus psychologisch orientierten Testungen, sondern auch alltägliches Handeln im Klassenraum für eine adaptive Diagnostik zu nutzen.

### **3.3 Adaptive didaktische Kompetenz**

Die Lehrkräftebildung zielt seit jeher auf die Ausbildung didaktischer Kompetenzen, sowohl im engen als auch im weiten Begriffsverständnis, sodass inhaltliche wie methodische Fragen berührt werden. Um diese Kompetenzfacetten um strukturtheoretische Überlegungen zu erweitern, sind z. B. die Spannungsverhältnisse von Offenheit und Struktur (Textor et al., 2014), „standardisierter Leistungs- und individueller Partizipationserwartung sowie zwischen leistungsbezogener Differenzierung und der Anerkennung von Subjektivität“ (Frohn & Liebsch 2023, S. 7) zu durchdringen.

### 3.4 Adaptive Klassenführungskompetenz

Während Klassenführung traditionell auf Störungsprävention und Lernzeitnutzung zielt (Fauth et al., 2014; Kunter & Trautwein, 2013) und dabei vor allem die Lehrkräfteperspektive fokussiert, sollte dieser Kompetenzbereich stärker um eine interaktionale Komponente bzw. besondere Fokussierung der Lernenden bereichert werden. Das Spannungsverhältnis in der Förderung von Individualität bei gleichzeitiger Achtung gemeinschaftlicher Vorgänge erfordert hier vertiefte Reflexion. Zudem kann gerade in inklusiven Settings eine „Differenz zwischen den Normen der sozialen Praxen unterrichtlicher Inklusion und den [...] inklusiven moralischen Normen als Strukturproblem inklusiver unterrichtlicher Interaktion“ (Bender & Rennebach, 2021, S. 237) bestehen, was in der Lehrkräftebildung besondere Thematisierung verdient.

Insgesamt erscheint es anhand dieser – sehr verknappten – Ausführungen notwendig, die kompetenzorientierte Lehrkräftebildung um die Perspektive auf die bzw. von den Lernenden zu erweitern. Mithilfe strukturtheoretischer Überlegungen können diese Leerstellen anhand widerstreitender Anforderungen bearbeitet werden, um dem Ansatz der Meta-Reflexion Rechnung zu tragen.

## 4 FAZIT UND AUSBLICK

Um Lehrkräfte auf die Herausforderungen im Unterrichten heterogener Lerngruppen vorzubereiten, kann ein einzelner Professionalisierungsansatz nicht das Spektrum möglicher Anforderungen bedienen. Vor allem für sonst eher einseitig professionstheoretisch geschärfte Konstrukte – wie das der adaptiven Lehrkompetenz – kann die Verknüpfung unterschiedlicher Ansätze Verbindungslinien eröffnen, die die Kompetenz der Lernenden bei gleichzeitiger Reflexion möglicher antinomischer Strukturen zu fördern versprechen. Was hier nur angerissen werden konnte, wäre z.B. für den berufsbiographischen Ansatz ebenso auszudifferenzieren wie die für die adaptive Lehrkompetenz wesentliche Unterscheidung in Planungs- und Handlungskompetenz (bzw. Mikro- und Makro-Adaption), um die verschiedenen Bedeutungszusammenhänge zu offenbaren und für die Lehrkräfteprofessionalisierung nutzbar zu machen.

## Literatur

- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J. M., Urban, M., Werning, R. (Hrsg.) (2021). Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer\*innenaus- und -fortbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer\*innenbildung und Unterricht* 3(2).
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M., & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster, New York: Waxmann.
- Bender, S., & Rennebach, N. (2021). Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts: Zwischen moralischen Normen und den Normen sozialer Praxen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(2), 231–250.
- Boger, M., & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 79–97). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster, New York: Waxmann.
- Brühwiler, C., & Vogt, F. (2020). Adaptive teaching competency. Effects on quality of instruction and learning outcomes. *Journal for educational research online*, 12(1), 119–142.
- Capellmann, L., & Gloystein, D. (2019). Reflexion. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen: Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 46–49). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:16759>
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesbaden: Springer.
- Cramer, C., & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 249–277. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0>
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(3), 127–137. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000129>

- Frohn, J. & Moser, V. (2021). Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586/430> [Letzter Abruf: 21. 8. 2023]
- Frohn, J. & Liebsch, A.-C. (2023). Digitale Lehr-Lern-Bausteine zu inklusiver Didaktik, adaptiver Lehrkompetenz und Sprachbildung – theoretische Rahmung und praktische Umsetzung. Editorial zum Themenheft. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5(3), 1–18. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6436>
- Gloystein, D., & Frohn, J. (2020). Der Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz. In E. Brodessa, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:19011>
- Hauser, B., & Wyss, C. (2021). Editorial. *Journal für LehrerInnenbildung jlb*, 21(1), 8–11. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>
- Helsper, W., & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 268–288). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Lau, R., Arndt, A.-K., Becker, J., Heinrich, M., Löser, J. M., Lübeck, A., Urban, M., & Werning, R. (2021). Reflexionsimpulse im Schnittfeld von Professionalisierung und Schulentwicklung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2(2), 73–100. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4130>
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., Pierczynski, M., & Allen, M. (2018). Teachers' Instructional Adaptations: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205–242. <https://doi.org/10.3102/0034654317743198>
- Schmitz, L. (2017). Adaptive Lehrkompetenz. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar> [Letzter Abruf: 21. 8. 2023]
- Schmitz, L., Simon, T., & Pant, H. A. (2020). *Heterogene Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz. Skalenhandbuch zur Dokumentation des IHSa-Erhebungsinstruments*. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20221>
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. *Zeitschrift für Inklusion Online*, 1(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184> [Letzter Abruf: 21. 8. 2023]
- Simon, T. (2015). Adaption – woran und wofür? In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule* (S. 229–234). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2016). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (8. Aufl., S. 448–471). Berlin: Suhrkamp.


- Textor, A., Kullmann, H., & Lütje-Klose, B. (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik – Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. *Jahrbuch für allgemeine Didaktik* (S. 69–91). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (Hrsg.). (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wiesemann, J. (2015). Lernen ist eine soziale praktische Tätigkeit von Kindern. Was brauchen sie dafür? In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule* (S. 33–46). Wiesbaden: Springer VS.



# Reflexion von Sprachsensibilität im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – ein Lehrkonzept

*Pascal Schreier<sup>1</sup> & Moiken Jessen<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Julius-Maximilians-Universität Würzburg

<sup>2</sup> Julius-Maximilians-Universität Würzburg,  0000-0003-1311-7059

**ABSTRACT** Sprache hat im Unterricht verschiedene Funktionen. Sie ist das Instrument zur Vermittlung von Lehrinhalten, das Medium im Unterrichtsgespräch und in Prüfungen. Sprache ist gleichzeitig auch ein Werkzeug des Denkens und damit des Lernens: beim Nachvollziehen von Prozessen, beim Aufbau innerer Vorstellungsbilder und bei der Verknüpfung von neuem Wissen mit altem. Das an der Universität Würzburg durchgeführte interdisziplinäre, praxisorientierte Projektseminar „Sprachsensibles Unterrichtsgeschehen gestalten“ sollte Studierende unter Bezugnahme auf linguistische Theorien zur Mehrsprachigkeitsforschung und Bildungssprache zu einer Reflexion über diese Herausforderungen anregen: Wie kann eine Förderung der (Bildungs-)Sprache und der emotional-sozialen Entwicklung (esE), die einander bedingen, gleichzeitig gelingen? Um die Ergebnisse der Reflexionsprozesse in anwendbare Lehrkompetenz zu transferieren, entwickelten die Studierenden Materialien für sprachsensiblen Unterricht und esE-Förderung, die, ergänzt durch begründende Ausführungen, in Form eines Readers veröffentlicht werden. Im Folgenden wird das Lehrkonzept theoretisch hergeleitet, anschließend vorgestellt und sodann kritisch reflektiert.

**KEYWORDS** Sprachsensibilität, Bildungssprache, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

## 1 THEORETISCHE HINFÜHRUNG

Sprachsensibilität wird im Kontext des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung (FS esE) und in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen noch kaum diskutiert. Das Seminar diente dazu, eine erste Auseinandersetzung bei Studierenden hierzu anzuregen und sie bei ihren Reflexionsprozessen rund um einen sprachsensiblen Unterricht, der zugleich eine Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung beinhaltet, zu unterstützen.

Die Thematisierung erscheint erforderlich, da zum einen die theoretische Begründung der Zusammenhänge gerade erst begonnen hat und zum anderen jedoch bereits deutliche Verschränkungen theoretisch wie praktisch erkennbar sind. Generell stellt sprachliche Handlungsfähigkeit eine Grundlage für umfassende Teilhabe dar (Stanat & Felbrich, 2013). Darüber hinaus können Schüler:innen des FS esE aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen und ihrem aktuellen Erleben und Verhalten nur schwerlich am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und/oder teilgeben (Stein, 2019); teilweise haben sie milieubedingt zusätzliche Schwierigkeiten im Erwerb der Bildungssprache (Steinig, 2016). Fokussiert der Unterricht im FS esE nur Aspekte der emotionalen und sozialen Förderung und spart dabei die der Sprachkompetenz aus, vernachlässigt er letzten Endes inklusionsrelevante Inhalte und Kompetenzen.

Das Seminar geht grundlegend von sprachsensiblen Unterricht als Handlungsempfehlung aus, wobei sich dieser als prinzipiell förderlich für alle Schüler:innen erweist. Sprachsensibler Unterricht zielt also nicht nur auf die Förderung von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch auf die Förderung von Lernenden mit Deutsch als Erstsprache ab (Rost-Roth, 2017, S. 71). Woerfel und Giesau (2018, S. 1) sehen sprachsensiblen Unterricht als Sammelbegriff für „unterschiedliche Unterrichtskonzepte, die Sprache bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens einsetzen, um fachliches und sprachliches Lernen zu verknüpfen“. In der Fachdidaktik ist bereits der Grundsatz bekannt, dass die Vermittlung und der Erwerb sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten integraler Bestandteil jeden Unterrichts sind (Butler & Goschler, 2019) und ein Zusammendenken von Fachlernen und Sprachenlernen prinzipiell zur Verbesserung des (Fach-)Unterrichts beiträgt (Michalak, Lemke & Goeke, 2015). Dieser Grundsatz wird um die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung ergänzt, da viele emotionale und soziale Kompetenzen sprachbasiert sind und sich hohe theoretische Zusammenhänge von Auffälligkeiten in Sprache und Spracherwerb sowie Verhaltensauffälligkeiten ergeben (Schönau-Wiese, 2018; Langer, Meindl & Jungmann, 2022; Schreier & Jessen, 2023).

Ausgang und Anliegen des Seminarkonzepts ist es, die Zusammenhänge von Sprachkompetenz und sozialer Kompetenz zu verstehen, zu verinnerlichen und als grundlegend für pädagogisches Handeln zu internalisieren. Diese Auffassung

spiegelt sich im interdisziplinären Ansatz des Seminars wider. Auf der einen Seite findet sich die Sonderpädagogik mit ihrem Verständnis von Teilhabe und ihren Erkenntnissen zur Rolle von Sprache bei der Emotionsregulation und in der Genese von Auffälligkeiten. Auf der anderen Seite findet sich die Linguistik, die ihrerseits hierzu mit den theoretischen Konzepten zu Spracherwerb und Sprachvermittlung das nötige vertiefende Verständnis bietet. Aus diesen beiden Disziplinen finden sich die zentralen Begriffe der Teilhabe (als Rolle von Sprache im Unterricht) und der Sprachförderung (als Rolle von Unterricht beim Sprachenlernen) wieder. Es geht zusammenfassend um Kompetenzzugewinne seitens der Studierenden, indem diesen Handlungsmöglichkeiten an die Hand gegeben und selbst entwickelt werden, mit Wissen aus dem FS esE und der Linguistik.

## **2 DAS SEMINARKONZEPT**

Im Folgenden wird das Seminarkonzept, wie es im Wintersemester 2021/2022 unter dem Titel „Das mehrsprachige Klassenzimmer“ erstmals durchgeführt wurde, in den Grundzügen skizziert.

### **2.1 Organisatorischer Rahmen**

Das Seminar richtet sich an Studierende des Lehramts Sonderpädagogik im siebten Fachsemester und ist als kombinierte Veranstaltung zweier Projektseminare ausgelegt, sodass mit drei Semesterwochenstunden insgesamt bis zu acht ECTS erreicht werden können. Das Seminar arbeitet mit der Projektmethode (Frey, 2012), da sich diese aufgrund der eingeforderten Selbstständigkeit der Studierenden, ihrer Handlungsorientierung, dem hohen Reflexionsanteil und der Möglichkeit, biografische Erfahrungen zu integrieren, besonders eignet.

### **2.2 Aufbau und Durchführung**

Das Projektseminar gliedert sich in drei Phasen. Im ersten, dreiwöchigen Abschnitt erhalten die Studierenden einen fachlichen Input rund um Mehrsprachigkeit, Spracherwerb, emotionale und soziale Entwicklung und deren Förderung sowie zu ersten theoretischen Zusammenhängen dieser Bereiche. So werden sie organisatorisch, inhaltlich und methodologisch auf die Arbeit mittels Projektmethode vorbereitet. Die Zielvorgabe für alle Gruppen ist die Erstellung von (Unterrichts-)Materialien, die zur sprachsensiblen Förderung im FS esE ver-

wendet werden können. Im zweiten Abschnitt, der freien Projektarbeitsphase, erarbeiten die Studierenden in Kleingruppen einen klar umrissenen Aspekt sprachsensiblen Unterrichtsgeschehens mittels einer gemeinsam formulierten Forschungsfrage. Diese Erarbeitung im Sinne der Projektmethode stellt mit rund zehn Wochen die umfangreichste Phase des Projektseminars dar. Sie ist durchsetzt mit mehreren Absprachen und Reflexionstreffen mit der Seminarleitung. Der dritte Abschnitt besteht aus der Abschlusspräsentation der Ergebnisse im Plenum während der letzten Seminarsitzung und der Finalisierung der themenspezifischen Handreichung im Nachgang.

Zusammenfassend sollen Studierende also mittels des gewählten Ablaufs erkennen, wie die Förderung der (Bildungs-)Sprache und der emotional-sozialen Entwicklung gleichzeitig gelingen und wie so lernersprachlich-bedingten Kommunikationsschwierigkeiten (präventiv) begegnet werden kann. Es wird dabei versucht, Bildungssprache und Mehrsprachigkeit im Kontext multifaktorieller Bedingungen unterrichtlicher Störungen und individueller Auffälligkeiten zu sehen; klassische Erklärungsmodelle werden sodann um diese beiden Aspekte erweitert oder sie werden besonders betont. Darüber hinaus werden die Studierenden in ihrer Reflexionskompetenz gestärkt, indem sie zu regelmäßigen Peerbesprechungen und Selbstübungen (z. B. zur Erfahrbarkeit von sprachlichen Dimensionen und Rollen im Unterricht) angehalten sowie mit den o. g., durchgehenden Check-In-Check-Out-Treffen mit der Seminarleitung begleitet werden, um Reflexion als „eine kritische Überprüfung eigener Denkinhalte, Deutungsmuster und Theorieansätze“ (Rhein, 2022, S. 16) anzuregen und zu begleiten. In diesen fest strukturierten Treffen werden bspw. anhand fiktiver Unterrichtsszenarien verschiedene Parameter des sprachsensiblen Unterrichts herausgearbeitet, analysiert und (auch biografisch) reflektiert. Solche Parameter sind u. a. eine Implementierung von Unterstützungsmöglichkeiten (z. B. Scaffolding), die Notwendigkeit von Lern- und Sprachstandserhebungen sowie die Entwicklung eines sprachlichen Planungsrahmens (im Fachunterricht).

### 2.3 Ergebnisse und Nachbefragung

Im ersten Durchgang erarbeiteten elf Projektgruppen Themen aus den Bereichen „Lernumgebungen sprachsensibel gestalten“, „(Fach-)Unterricht sprachsensibel gestalten“, „Förderung der emotional-sozialen Entwicklung sprachsensibel gestalten“ und „Beratung und Kooperation sprachsensibel gestalten“. Die einzelnen Gruppen konnten herausarbeiten, dass ein Unterricht sowohl der emotional-sozialen Förderung als auch der Sprachförderung dienen kann, etwa indem er mit bildungssprachlichen Elementen durchsetzt ist und eine *kalkulierte sprachliche Herausforderung* (Leisen, 2017) integriert.

Eine Nachbefragung der Studierenden sollte zu weiterer Reflexion darüber anregen, wie das Projektseminar die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Bildungssprache beeinflusst hat und inwieweit die Studierenden sich in die Lage versetzt fühlen, mit sprachlicher Heterogenität im FS esE umzugehen. Die einzelnen Items greifen die Aspekte der Lehrkompetenz „sprachlich heterogenes Klassenzimmer DaZ und Bildungssprache“ auf, sie zielen aufgrund ihrer Struktur auf den Kompetenzzuwachs und auf die persönliche Erfahrung der Studierenden ab. Die Antworten erfolgten durch Positionierungen auf einer vierstufigen Skala und durch Kurzantworten, die für sich je eine kritische Auseinandersetzung mit den Lerninhalten fordern. Als Beispiel kann genannt werden: „Ich bin überzeugt, dass durch die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit Akzeptanz, Toleranz, interkulturelles Lernen und das mehrsprachige Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler gefördert werden kann.“

Als Zwischenergebnis ist festzuhalten, dass das Projektseminar die Studierenden zu einer vertieften Reflexion im Umgang mit Mehrsprachigkeit angeregt zu haben scheint, einige Annahmen zum Spracherwerb entmystifiziert werden konnten und Studierende sich in die Lage versetzt fühlten, verständnisvoller mit Schüler:innen mit Migrationshintergrund umzugehen. D.h. insgesamt fühlen sich die Studierenden durch einen Wissenszuwachs zu den Themen *Spracherwerb*, *Sprachsensibler Unterricht* und *Förderung im FS esE* besser auf sprachliche Heterogenität vorbereitet, dennoch konnte ein weiterer Fortbildungsbedarf ausgemacht werden. Insgesamt konnte gezeigt werden, dass Studierende einen sprachsensiblen Unterricht auch als Entlastung erleben können und verstehen, dass Sprachförderung selbst auch ein Bestandteil der Förderung im FS esE ist. Darüber hinaus wurde das Seminar standardisiert durch ein Online-Feedback hinsichtlich Organisation, Inhalt und Methodik evaluiert.

### 3 AUSBLICK

Mit der Erprobung des Seminarkonzepts wurde ein Grundstein für die weitere Diskussion gelegt. Ziel ist es, die Auseinandersetzung mit und die Reflexion von Mehrsprachigkeit, Milieusensibilität und emotional-sozialer Entwicklung im entsprechenden Lehramtsstudiengang zu etablieren. Weitere Durchläufe sollen der praktischen Erweiterung des Konzepts dienen, auch eine Kooperation mit Schulen ist denkbar. Hinsichtlich der theoretischen Fundierung des Seminargegenstandes muss der Zusammenhang von Verhaltensauffälligkeiten und sprachsensiblen Unterricht weiterhin empirisch untersucht werden, auch hier könnten durch eine Kooperation mit Schulen weitere Erkenntnisse bzgl. des Transfers auf andere Förderschwerpunkte sowie im Kontext von gemeinsamem,

inklusivem Unterricht gewonnen werden. Eine Ausweitung auf alle drei Phasen der Lehrkräftebildung erscheint sinnvoll.

## Literatur

- Butler, M., & Goschler, J. (Hrsg.) (2019). *Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen in interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8>
- Frey, K. (2012). *Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun“* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Langer, J., Meindl, M., & Jungmann, T. (2022). Zusammenhänge sprachlicher und emotional-sozialer Kompetenzen im Kontext der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. *Vierteljahresschrift der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete*, 91(3), 185–199. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art25d>
- Leisen, J. (2017). *Handbuch zur Fortbildung im sprachsensiblen Fachunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Michalak, M., Lemke, V., & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht*. Tübingen und München: Narr Francke Attempto.
- Rhein, R. (2022). Supervision in der Lehrer\*innenbildung. Eine theoretische Skizze zu ihrer systematischen Verortung. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4(3), 11–23. <https://doi.org/10.11576/pflb-5253>
- Rost-Roth, M. (2017). Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache – sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 69–98). Berlin, Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110404166-004>
- Schönauer-Schneider, W. (2018). Sprache und Verhalten – zwei Seiten einer Medaille? Hängen Sprach- und Verhaltensstörungen voneinander ab? *spuren*, 61(4), 6–14.
- Schreier, P., & Jessen, M. (2023). Zur Relevanz sprachsensiblen Unterrichts im Förderschwerpunkt esE. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5. <https://doi.org/10.35468/6021-09>
- Stanat, P., & Felbrich, A. (2013). Sprachförderung als Voraussetzung für die Sicherung von Mindeststandards im Bildungssystem. Ansatzpunkte und Herausforderungen. In D. Deißner (Hrsg.), *Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch* (S. 79–100). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19393-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19393-9_5)

- Steinig, W. (2016). Sprache, Bildung und soziale Herkunft. In J. Kilian, B. Brouer & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 68–98). Berlin, Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-006>
- Woerfel, T., & Giesau, M. (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. Köln: Mercator-Institut.





# „Das hast du mich gestern schon gefragt!“

## Reflexion von Feedbackgesprächen im DaZ-Unterricht

Uta Großmann<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Greifswald

**ABSTRACT** Reflexion wird in diesem Artikel als Rückmeldung (Feedback) zu einem Sprachlernstand begriffen. Es soll anhand eines Fallbeispiels (IRF-Sequenz) aus dem Unterricht Deutsch als Zweitsprache (DaZ) der Frage nachgegangen werden, wie sich die Feedback-Interaktion gestaltet und inwiefern sich ihr Gelingen oder Misslingen erklären lässt. Dazu wird die evidenzbasierte Forschung zum effektiven Feedback nach Hattie (u. a. Hattie 2020; Hattie & Zierer 2020; Wisniewski & Zierer 2018) in die Analyse einbezogen. Zu wissen, welche Wirkung Feedbacks erzielen, hilft (angehenden) Lehrer:innen, das eigene Handeln zu reflektieren.

**KEYWORDS** Feedback, DaZ-Unterricht, Interaktionsanalyse, IRF-Sequenz

## 1 FEEDBACK ALS MITTEL ZUR REFLEXION DES SPRACHSTANDS IM DAF-/DAZ-UNTERRICHT

Der weite Begriff der Reflexion erfordert mit Wyss (2022) zuallererst eine auf das eigene Arbeitsfeld zugeschnittene Definition, die Ziele und Inhalte dessen benennt, was es mit der Reflexion zu erreichen gilt.

Dementsprechend begrenzt dieser Artikel Reflexion auf ein bestimmtes Arbeitsfeld begrenzt, und zwar auf das Feedback im DaZ-Unterricht. Ich begreife Feedback als ein Mittel der Reflexion, mit dem der Spracherwerb von Lernenden in Bezug auf eine getätigte Äußerung oder ein geschriebenes Produkt analysiert und zurückgemeldet werden kann. Feedbacks geben den Lernenden eine Rück-

meldung dazu, wo sie im Lernprozess stehen, welchen Weg sie noch zu gehen haben und wie sie das Ziel, die eigene Sprachentwicklung selbstwirksam zu überwinden, erreichen können (vgl. Großmann 2022).

Der Einsatz von Feedbacks im (Sprach-)Unterricht wird heute als selbstverständlich angesehen, da sie ein elementares und effizientes Mittel im schulischen Kontext darstellen, um einerseits zurückzumelden, wie Lehrkräfte Verhaltensweisen von Schüler:innen wahrnehmen, verstehen und erleben (vgl. Schreiber et al., 2008) und andererseits auf ihre Lern-, Arbeits- und Leistungsverhalten (vgl. Brookhart, 2010) einzugehen. Im DaF-/DaZ-Unterricht können Feedbacks dazu eingesetzt werden, das ‚Aus-Fehlern-Lernen‘ zu initiieren. Hattie (2020) übernimmt Sadlers (1989) Idee der ‚Lücke‘, wobei es das Ziel der Feedbacks ist, die Lücke „zwischen dem, wo die Schülerin oder der Schüler „ist“, und dem, wo sie oder er „sein soll“, zu verkleinern“ (Hattie 2020, S. 131). Es wird dabei wesentlich auf den Sprachstand/Leistungsstand der Lernenden abgestellt, dessen Berücksichtigung in der Feedbackgebung im Sprachunterricht unerlässlich ist (Großmann, 2022, S. 125). Laut Hattie (vgl. Abb. 1) sind drei basale Fragenkomplexe für ein effektives Feedback zentral (Hattie, 2020, S. 132f.): „feed up“, „feed back“ und „feed forward“. Diese drei Feedback-Fragen regulieren die Lehrkraft-Feedbackgabe. Mit dem Feed Up wird gefragt, welche Ziele den Lernenden vermittelt werden müssen, die für deren Lernintention und Lernerfolg bedeutend sind. Das Feed Back geht auf Vorstellung des Fortschritts in Bezug auf den Anfangs- und Endpunkt ein, d. h. den Vergleich bisher erbrachter Leistungen zur aktuellen Leistung. Durch Feed Forward wird gefragt, wie Lernende unterstützt werden können, um die nächsten angemessenen Herausforderungen ihres Spracherwerbs anzugehen. Die drei Feedback-Fragen korrespondieren mit vier Feedback-Ebenen: drei plus eins Ebenen, die Lehrkräfte für ein effektives Feedback ansprechen sollten: Aufgabe, Prozess, Selbstregulation (und Selbst). Die drei erstgenannten Ebenen unterstützen den Sprachspracherwerb zielgerichtet: zum einen handelt es sich um Rückmeldung auf die zielorientiert erbrachte Leistung (Aufgabe), zum zweiten um Rückmeldung zum Prozess der erbrachten Leistung und Ableitung von Fördermaßnahmen (Prozess) und zum dritten um Rückmeldung zu Steuermechanismen der Selbstüberwachung (Selbstregulation). Die Ebene des Selbst, die neben Lob jedwede auf die Persönlichkeit bezogene Rückmeldungen enthalten kann, hat häufig auf den Erwerb der Sprache wenig Einfluss, Da diese Ebene eben „nicht auf die Sache und den möglichen Fehler gerichtet“ (Wisniewski & Zierer 2018: 29) ist, sondern auf die Person. Somit werden keine direkten Informationen zum Lernprozess gegeben. Einen zu starken Fokus auf diese Ebene kann sich hemmend auf den Spracherwerbsprozess und auf die soziale Integration in der Peergroup auswirken (vgl. Huber et al. 2015).

**Abbildung 1** Feedback-Ebenen und -Fragen beim effektiven Feedback (in Hattie, 2020, S. 132)

Ebene	Fragestellungen		
4 Das Selbst	Wie werden eigene Person/Gefühle bezüglich des Lernens bewertet?		
3 Selbstregulation	Welches Wissen/Verständnis ist unabdingbar [sic] um zu verstehen, was du gerademachst? Selbstprüfung, Steuerung des Vorgehens und der Aufgaben		
2 Prozess	Welche Strategien sind erforderlich, um die Aufgabe zu bearbeiten. [sic] Gibt es andere nutzbare Strategien?		
1 Aufgabe	Wie gut wurde die Aufgabe erledigt; richtig oder falsch?		
	↑	↑	↑
Wohin gehe ich? Was sind meine Ziele?	Wie komme ich voran? Welcher Fortschritt wurde in Richtung Ziel gemacht?	Wohin geht es als Nächstes? Welche nächsten Aktivitäten sind erforderlich, um einen größeren Fortschritt zu machen?	
Feed Up	Feed Back	Feed Forward	
<b>Feedback-Fragen</b>			

## 2 FORSCHUNGSFRAGE, DATENKORPUS UND METHODE

Wie gestaltet sich die Feedback-Interaktion in der Unterrichtspraxis? Inwiefern lässt sich ihr Gelingen oder Misslingen auf der Grundlage des effektiven Feedbacks nach Hattie (2020) erklären und für die Reflexion des eigenen Handelns in der Lehrer:innenfortbildung fruchtbar machen? Diesen Fragen soll anhand der Analyse eines Fallbeispiels aus dem Datenkorpus meines Habilitationsprojekts nachgegangen werden.

Das zu analysierende Fallbeispiel repräsentiert eine Feedbacksequenz aus einem Datenkorpus von Videoaufnahmen einer Vorbereitungsstufe DaZ, die über einen durchgehenden Zeitraum von zwei Wochen am Ende des Schuljahres 2016/2017 entstanden. Im Fallbeispiel interagieren eine 13-jährige DaZ-Lernende aus Libyen und eine Lehrkraft, die sich zum Zeitpunkt der Aufnahmen in einer Weiterbildungsmaßnahme DaZ befand, miteinander. Die Analyse des Lernenden-Sprachstands erfolgte mit Hilfe der Profilanalyse (Grießhaber, 2006, 2013): Shadias<sup>1</sup> Sprachstand ist auf Profilstufe eins, der kanonischen Wortstellung (vgl.

1 Anonymisierter Name

Großmann & Thielmann 2019) einzuordnen, wobei sie die zweiteilige Prädikation (ebd.) zu entdecken beginnt.

Die Datenanalyse erfolgt auf Basis der Interaktionsanalyse, mit der „thematische Entwicklungen in Interaktionsprozessen“ (Krummheuer, 2010, S. 1) rekonstruiert werden können. Transkribierte Videosequenzen können so einerseits ihrer thematischen Initiierung nach gegliedert werden und hinsichtlich der stattfindenden Gesprächszüge (Turn-by-Turn) analysiert werden (Krummheuer, 2010, S. 2 ff.). Für die Transkription fiel die Entscheidung auf HIAT, der Halbinterpretativen Arbeitstranskriptionen (Rehbein et al., 2004). Die HIAT-Partiturschreibweise eröffnet die Möglichkeit, eine aktuelle mündliche Kommunikation mit mehr als einer sprechenden Person parallel darzustellen.

### 3 DATENANALYSE UND ERGEBNISSE

Eine umfassende Analyse des Fallbeispiels kann in diesem Beitrag nicht geleistet werden.<sup>2</sup> Das interaktionale Handeln in der IRF-Sequenz (Interaction-Response-Feedback; Mehan, 1979) wird dementsprechend nur auszugsweise aufgezeigt und mit Blick auf das Gelingen/Misslingen eines spracherwerbsförderlichen Feedbacks diskutiert. Die Feedback-Sequenz entstammt dem zweiten Aufnahmetag: An eine kurze gemeinsame Erarbeitungsphase schließt sich die Stillarbeit an. Während die Lehrkraft die Tafel abwischt, stellt Shadia eine Wortschatzfrage.

Aus der Partitur<sup>3</sup> (vgl. Abb. 2) geht hervor, dass mehrere Aktanten im Rahmen der von der Lernenden initiierten IRF-Sequenz<sup>4</sup> miteinander interagieren. Dabei erfolgt die IRF-Sequenz nicht linear. Es ergeben sich zwei Interaktionsstränge: eine expandierte IRF-Sequenz (Seifried, 2010, S. 383) zwischen Lehrkraft und Lernender, die sich in drei interaktionale Handlungsgeschehen (vgl. Abb. 3) aufspaltet, und der parallel verlaufende Handlungsstrang durch (non-)verbale Teilhabe zweier Mitschüler:innen.

---

2 Eine umfassende Analyse wird in der Habilitationsschrift vorgenommen. Zu dieser fand eine umfangreiche Datenanalyse von Unterrichtssequenzen aus den Jahren 2015–2017 statt. Eine exemplarische Feedbacksequenz aus dem Projekt stellt das gewählte Fallbeispiel dar (exemplarisch auch Großmann 2022).

3 Darstellungsweisen in der Partitur sind: Sprechakte (v = bold), nonverbal (nv = italic) und Handlungsbeschreibung (k = regular).

4 IRF-Sequenzen gelten als dominierendes Muster in der unterrichtsinteraktionalen Kommunikation („default pattern“; Cazden, 1988, S. 53).

**Abbildung 2** Partitur Feedbackgespräch „Das hast du mich gestern schon gefragt“ (Fallbeispiel aus Habilitationskorpus)

[1]

	0	1	2
[k]	LK wischt Tafel ab	SuS arbeiten still an verschiedenen Arbeitsblättern	Shadia spricht LK an

[2]

	...	3	4
LK [v]			<b>((3s)) Was?</b>
LK [nv]			<i>hält beim Tafelwischen inne</i>
[k]			
Shadia [v]		<b>Was bedeutet DURST?</b>	
Shadia [nv]		<i>hat Stifthülle im Mund</i>	
S1 [nv]		<i>zieht Stirn kraus, schaut Shadia fragend an</i>	
S2 [nv]		<i>lacht</i>	

[3]

	5	6
[k]	Shadia sitzt mit Rücken zur Tafel, dreht sich zur LK, die an Tafel steht und fragt:	
Shadia [v]		<b>DOrst?</b>
Shadia [nv]		<i>fährt sich mit der Hand über die Augen;</i>

[4]

	...	7
LK [v]		
LK [nv]		<i>schaut Shadia mit schief geneigtem Kopf an;</i>
Shadia [v]		
Shadia [nv]	<i>hält dann Hand vor Mund</i>	
S1 [nv]		<i>zeigt eine Trinkgeste</i>
S2 [nv]		<i>lacht und spricht Shadia auf Arabisch an</i>

[5]

...	8	9
LK [v]	• • • Das hast du mich gestern schon gefragt	((3s))
LK [nv]	<i>spricht dann leise</i>	<i>fasst sich mit der Hand an den Hals</i>
S1 [nv]		
S2 [nv]		

[6]

...	10
LK [v]	((5s))
LK [nv]	<i>nimmt eine Wasserflasche und führt sie an den Mund; macht Schluckgeräusche</i>
Shadia [v]	

[7]

...	11	12
LK [v]		<b>Shadia, nichts gelernt! • • •</b>
LK [nv]		<i>Noch an der Tafel stehend, schlägt beide Hände zusammen und dreht sie seitlich ab</i>
Shadia [v]	<b>Ahh, jaa</b>	
Shadia [nv]	<i>lächelt und wendet sich ihrem Aufgaben- blatt zu</i>	

[8]

...	13	14
LK [v]		<b>Von gestern zu heute nichts gelernt</b>
LK [nv]		<i>schlägt Hände wieder gegeneinander seit- lich ab, schüttelt dabei den Kopf</i>
[k]		LK setzt sich auf den Stuhl am Lehrertisch
Shadia [v]	<b>Was?</b>	
Shadia [nv]	<i>schaut irritiert auf</i>	
S1 [nv]		<i>schaut erst Shadia kurz an, dann zur LK und dann immer wieder hin und her</i>
S2 [nv]		<i>lacht laut</i>

[9]

	...	15	16		17
LK [v]		((5s)) <b>Shadia, hast du hinten im Hefter/ • • wo du dir neue Wörter aufschreibst?</b>			
LK [nv]					
[k]		wendet sich Shadia direkt zu, um sie anzuschauen			
Shadia [nv]		<i>blättert im Hefter zur letzten Seite</i>		<i>zeigt leere Seite hoch</i>	
S1 [nv]					
S2 [nv]					

[10]

	...	18	
LK [v]		<b>Wo schreibst du dir neue Wörter hin, die du sammeln kannst?</b>	
[k]			
Shadia [nv]			
S1 [nv]		<i>zeigt Shadia ihre Wortliste</i>	

[11]

	19	20
LK [nv]	<i>schaut Shadia intensiv an</i>	
Shadia [v]		<b>Ich schreibe gar nicht</b>
Shadia [nv]		<i>hebt die linke Hand kurz hoch mit offener Handfläche zur Seite weisend; deckt anschließend mit Hand Mund ab</i>

[12]

	...	21	22
LK [v]		(3s)	<b>Na, dann fragst du mich morgen noch mal, ok?</b>
LK [nv]		<i>presst Lippen fest zusammen; spricht dann mit leiser Stimme</i>	<i>lächelt Shadia kurz an; schüttelt dabei leicht den Kopf und zieht Schultern nach oben, lässt sie fallen</i>
Shadia [v]			
Shadia [nv]			
S2 [nv]			<i>lacht laut auf</i>

[13]

	... 23	24
LK [v]		
LK [nv]		
Shadia [nv]	<i>lächelt und schaut dann ganz schnell nach unten</i>	<i>schlägt Hefter zu und verstaut diesen im Rucksack, schaut dann aus dem Fenster</i>
S2 [nv]		

Die IRF-Sequenz wird zunächst durch eine Lernendenfrage (*Interaction*) eröffnet (vgl. Abb. 3), die als erster Gesprächszug (turn) verstanden werden kann: „Was bedeutet *Durst?*“ (Segment 3). Das IRF-Muster verlassend, eröffnet die Lehrkraft einen neuen Turn durch den Querverweis darauf, dass die Lernende diese Frage bereits „gestern“ gestellt habe (Segment 8). Die Datenaufnahme konnte die Aussage nicht bestätigen. Es ist anzunehmen, dass der Verweis auf „gestern“ eher allgemein zu verstehen ist und die Klärung des Wortes zu einem früheren Zeitpunkt stattgefunden hat: Die Lehrkraft weist also auf diese Erarbeitungsphase hin und formuliert ihr Erstaunen darüber, dass die Lernende noch einmal nachfragen muss.

Auf die einführende *Interaction* folgt die *Response*, jedoch nicht verbal, sondern nonverbal durch Einsatz einerseits von Gesten und andererseits durch Interjektionen: Shadia artikuliert ein Verstehen mit der Abtönungspartikel „Ah ja“ (Segment 11). An dieser Stelle gilt der Wissenserwerb als erfolgreich abgeschlossen, doch die Lehrkraft eröffnet einen neuen Turn und spricht die abgewandte Lernende erneut an, indem sie ihr ein *Feedback* auf ihren Lernstand gibt. Sie kommuniziert der Lernenden, dass sie nichts gelernt habe, woraufhin Shadia erschrocken hochschaut und nachfragt. Die Lehrkraft präzisiert das Feedback durch Kommentierung des Lernstands: „Von gestern zu heute nichts gelernt!“ (Segmente 12 und 14). Dieser Kommentar kann als Vorwurf, dass die Lernenden über keine erfolgreiche Wortschatzverarbeitung verfügt, verstanden werden. Die Lernende nimmt diesen Vorwurf wahr und reagiert irritiert mit „Was?“ (Segment 13) und mit einer abwehrenden Geste, dem Kopf nach unten haltend.

Sich des indirekt geäußerten Vorwurfs bewusst geworden, versucht die Lehrkraft in einem erneuten Turnwechsel Verarbeitungsstrategien der Wortschatzarbeit anzubieten. Sie erweitert damit die IRF-Sequenz um eine strategische Phase: „Shadia, hast du hinten im Hefter, wo du dir neue Wörter aufschreibst?“ (Segmente 16 und 17). Durch die Lokaldeixis wird Shadia angeleitet, die letzte Seite im Hefter aufzuschlagen und sie der Lehrkraft zu zeigen. Die Seite aber ist leer. Ein neuer Turn der Lehrkraft zielt darauf ab, die allgemeinen Lernpraktiken



der Lernenden zu ergründen: „*Wo schreibst du dir neue Wörter hin, die du sammeln kannst?*“ (Segment 18). Auch dieser Versuch scheitert, denn Shadia äußert: „*Ich schreibe gar nicht.*“ (Segment 20). Shadias Mimik und Gestik signalisieren, dass sie sich dafür schämt, die an sie gestellten Erwartungen enttäuscht zu haben. Shadia keine weiteren Strategien anbieten könnend, beendet die Lehrkraft den Turn: „*Dann fragst du mich morgen noch mal, okay?*“ (Segment 22). Sie signalisiert damit das Scheitern und impliziert: Wenn keine Strategien angewendet werden, wird wieder nachgefragt. Shadias Reaktion weist ein Wahrnehmen des Scheiterns nach: Der Hefter wird weggepackt (Segmente 23 und 24).

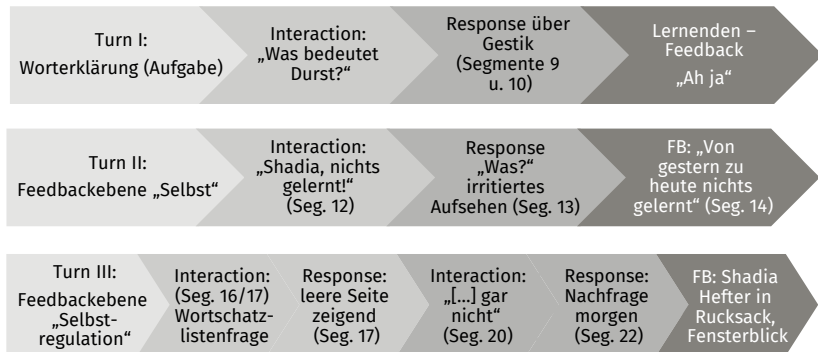
In die Interaktion zwischen Lehrkraft und Shadia schalten sich zwei Peers ein: Schüler:in (S1) verhält sich unterstützend und bietet Shadia noch vor der Lehrkraft eine Erklärung der erfragten Vokabel an, indem eine Trinkgeste ausführt (Segment 7) bzw. zeigt Shadia die eigene Wortschatzliste (Segment 18).

Schüler:in (S2) greift muttersprachlich-verbal in die Handlungen zwischen Shadia und der Lehrkraft ein (Segment 7). Auf jeden Turn der Lehrkraft hin lacht S2 über Shadia. Die Spannungen zwischen Shadia und der Lehrkraft, die S1 zu reduzieren suchte, werden durch das schadenfrohe Lachen von S2 negativ verstärkt. Inwiefern die dolmetschende Tätigkeit von S2 Shadias Lernprozess konstruktiv unterstützt, ist fraglich.

## 4 ERGEBNISDISKUSSION

Geht man vom ersten Interaktionsstrang aus (vgl. Abb. 3, erster Strang), so liegt eine abgeschlossene und gelungene Wortschatzvermittlung in Form einer IR-Sequenz (*Interaction; Response*) vor. Die Lernende hat durch nonverbale Interaktion ihre Wortschatzfrage beantwortet bekommen, die Aufgabe ist erfüllt.

Das anschließende Feedback der Lehrkraft gibt der nun kompletten IRF-Sequenz eine negative Wendung (vgl. Abb. 3, zweiter Strang): „*Von gestern zu heute nichts gelernt*“ (Segment 14). Im Sinne eines effektiven Feedbacks spricht die Lehrkraft hier die Ebene des Selbst an (vgl. Wisniewski & Zierer 2018), welche den Spracherwerb nicht fördert, aber sehr wohl Auswirkungen auf die intrinsische Motivation und ihre soziale Stellung in der Lerngruppe hat. Sich der negativen Feedbackgabe bewusst, leitet die Lehrkraft eine Selbstregulationsphase ein, um die Wortschatzerarbeitung der Lernenden zu ergründen (vgl. Abb. 3, dritter Strang). Dies entspricht der lernunterstützenden Ebenen (Selbstregulation und Lernprozess) des effektiven Feedbacks. Dabei verweist die Lehrkraft auf ihre bereits vermittelte Strategie der Wortschatzliste auf der letzten Seite des Hefts, die z. B. von S1 realisiert wird. Da Shadia diese nicht nutzt und auch sonst keine Strategie der Wortschatzarbeit erkennen lässt, bricht die effektiv-strategische

**Abbildung 3** Turnübernahmen der Lehrkraft

Feedbackgabe ab. Statt Shadia zu animieren, das eben Erfahrene in die Tat umzusetzen und mit dem Führen einer Wortschatzliste zu beginnen, reagiert die Lehrkraft auf der Ebene des Selbst. Sie gibt einen ironischen Kommentar, der Shadias Fähigkeit zum Erlernen und Festhalten von Wortschatz grundsätzlich in Frage stellt: „*Dann fragst du mich morgen noch mal, okay?*“ (Segment 22).

Shadia selbst kann die Wortschatzfixierung auf ihrer Erwerbsstufe noch gar nicht realisieren: Sie müsste hierfür nonverbale Gesten in Schriftform umwandeln. Ihre erreichte Profilstufe 1 mit Übergang zu 2 erfordert vonseiten der Lehrkraft jedoch noch eine umfangliche Unterstützung ihres Zweitspracherwerbsprozesses, z. B. durch schriftgrafische Fixierung von Wortschatz und Bedeutung. Die persönliche Ansprache und indirekte Vermittlung einer Inkompetenz auf der Ebene des Selbst ist dem Erwerbsprozess nicht zuträglich. Das Feedback wirkt sich lernhemmend aus und führt im konkreten Fall zum Abbruch der Lernhandlung. Da die Lehrkraft S2 einbezieht, aber nicht dessen Lachen unterbindet, verstärkt sich auch bei Shadia der Eindruck, nicht als „gute Lernerin“ wahrgenommen zu werden. Ihre Reaktion darauf ist: Wegpacken des Lernmaterials als Abbruch einer strategischen Lernhandlung, die den selbstgesteuerten Spracherwerb hätte konstruktiv unterstützen können und sollen. Das Feedback kann nur als gescheitert angesehen werden: Das Feedback löst durch die zu starke Fokussierung auf die Ebene des Selbst lediglich Scham aus, die sich hemmend auf zukünftiges Lernhandeln auswirken kann.

## 5 FAZIT

Die Fallanalyse macht zweierlei deutlich: Erstens, dass es gar nicht so einfach ist, aus der Situation heraus effektives Feedback zu geben, und zweitens, wie wichtig es ist, seine eigenen Feedback-Handlungen zu reflektieren.

Ein effektives Feedback nach Hattie (vgl. Wisniewski & Zierer 2018), welches die Ebene des Selbst zu stark fokussiert, droht stets zu scheitern, wie das gewählte Beispiel zeigt. Es zeigt sich, dass die Ebenen des effektiven Feedbacks den Lehrkräften in Professionalisierungsmaßnahmen vermittelt werden müssen, um sich z. B. mit einem Feedback-Leitfaden selbst in ihren Ausführungen reflektieren zu können. Eine Hilfe, sich selbst aus emotional geladenen Situationen herauszunehmen, ist z. B. die Integration von Peers in die Feedbackgabe: Durch die Integration von Peers kann Sprachwissen nicht nur überprüft, wiederholt und gefestigt werden (Großmann, 2022). Die Lehrkraft kann auch die Selbstwirksamkeit der Peers stärken durch Fragen wie z. B. „Wie lernt ihr neue Wörter?“. Auch Peers können effektive Strategien vermitteln, die nicht zuletzt das strategische Inventar der Lehrkraft bereichern können.

Eine raumgreifende Reflexion hilft, die Unterrichtsinteraktion zu hinterfragen und neue Lösungswege zu suchen. Reflexion bedarf Zeit, die sich eine Lehrkraft auch im oft hektischen Unterrichtsgeschehen selbst geben muss.

Zukünftige Lehrkräfte auf solche Situationen vorzubereiten, ist keine geringe Herausforderung für die Professionalisierung. Sie bietet aber die Chance, (angehende) Lehrkräfte mit erprobtem Handlungswissen auszustatten, verfahrenere Unterrichtssituationen selbstkritisch und selbstreflexiv wahrzunehmen und aufzulösen zu können.

## Literatur

- Brookhart, S. M. (2010). *Wie sag ich's meinen Schülern? So kommt ihr Feedback wirklich an*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Griesshaber, W. (2006). *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. [https://ids-pub.bs2-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/10388/file/Griesshaber\\_Sprachstandsdiagnose\\_2005.pdf](https://ids-pub.bs2-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/10388/file/Griesshaber_Sprachstandsdiagnose_2005.pdf) [Letzter Abruf: 03.09.2023]
- Griesshaber, W. (2013). *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Überblick*. [http://www.prodaz.org/content/griesshaber\\_profilanalyse\\_deutsch.pdf](http://www.prodaz.org/content/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf) [Letzter Abruf: 03.09.2023]

- Großmann, U. (2022). „Fehler, Fehler, Fehler! Minus einen Punkt!“ – Feedbackgespräche im Anfangsunterricht Deutsch als Zweitsprache. Eine Fallanalyse zur Interpunktion und Groß- und Kleinschreibung. In Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *Schriftspracherwerb und Schriftvermittlung bei Mehrsprachigkeit* (S. 123–156). Münster, New York: Waxmann.
- Großmann, U. & Thielmann, W. (2019): Differenzierte Sprachstandsermittlung und -förderung von DaZ-Schülern während des Unterrichtsgeschehens. Das Sprach-Können im Fokus der Beertung. In K. Stöhr (Hrsg.), *Migration und Interkulturalität. Theorien – Methoden – Praxisbezüge* (S. 161–185), Berlin et al.: Peter Lang.
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2020): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 4. Auflage.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2020). *Visible Learning. Auf den Punkt gebracht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Huber, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 51–64.
- Krummheuer, G. (2010). Die Interaktionsanalyse. *Online, Fallarchiv Uni Kassel, Schulpädagogik*. [https://fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2020/05/krummheuer\\_interaktionsanalyse\\_ofas.pdf](https://fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2020/05/krummheuer_interaktionsanalyse_ofas.pdf) [Letzter Abruf: 03.09.2023]
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rehbein, J., Schmidt, T., Meyer, B., Watzke, F., & Herkenrath, A. (2004). *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*. [https://www.exmaralda.org/files/azm\\_56](https://www.exmaralda.org/files/azm_56) [Letzter Abruf: 03.09.2023]
- Seifried, J. (2010). Unterrichtliche Kommunikation von Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106(3), 379–398.
- Wisniewski, B., & Zierer, K. (2018). *Visible Feedback. Ein Leitfaden für erfolgreiches Unterrichtsfeedback*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Wyss, C. (2022). Wie lassen sich Reflexionsprozesse gestalten, fördern und beurteilen? Ein Einblick in theoretische und empirische Erkenntnisse: Plenarvortrag im Rahmen der Tagung „Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär“ vom 05. bis 07.10.2022.

# Modellierung und Förderung der Reflexion bei angehenden Lehrer:innen im DaF\*Z-Bereich

Lesya Skintey<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Koblenz

**ABSTRACT** Die Professionalisierung angehender Lehrer:innen für Fragen rund um sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit ist in den letzten Jahren verstärkt in den Blick der Praxis und Forschung der Lehrer:innenbildung gerückt. Während der Fachdiskurs im Hinblick auf die Konstrukte (*Handlungs-*)*Kompetenz* und *Einstellungen* bereits vorgeschritten ist, stellen die Modellierung und Erforschung des Konstrukts *Reflexion* im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF\*Z) noch ein Desiderat dar. Im Beitrag wird die Fachspezifik der Reflexion als eines der Qualifizierungsziele der Ausbildung von Lehrer:innen für die sprachlich und kulturell heterogene Schülerschaft diskutiert und eine Modellierung vorgestellt.

**KEYWORDS** Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Heterogenität

## 1 EINLEITUNG

Der Reflexionskompetenz wird in der Praxis und Forschung der Lehrer:innenbildung eine hohe Bedeutung beigemessen. Die Fragen nach der Modellierung, Entwicklung, Förderung und Messung von Reflexionskompetenz werden dabei nicht nur in der allgemeinen Didaktik diskutiert, sondern geraten auch zunehmend in den Fokus der an der Lehrer:innenbildung beteiligten Fachdidaktiken. In den *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* wird Reflexion als Ausbildungsziel im Fach

Deutsch und in der Fächergruppe *Neue Fremdsprachen* vorgesehen (KMK, 2019, S. 26 und 44). Aus der fachlichen Perspektivierung von Reflexion ergeben sich für die Fremdsprachendidaktik etliche Anforderungen, die den spezifischen Gegenstand der Reflexion betreffen: das Handeln der Lehrer:innen als solches, das sich in mehrsprachigen und plurikulturellen Lern-Lehr-Kontexten vollzieht und in bildungspolitische Rahmen und (global-)gesellschaftliche Diskurse eingebettet ist. Als Merkmale der fachspezifischen Reflexion werden u. a. die Distanznahme von Erfahrungssituationen, die Herstellung von Mehrperspektivität sowie die empiriegestützte Diskussion des Verhältnisses zwischen fremdsprachendidaktischen Konzepten und Theorien (Schädlich, 2022, S. 46) sowie die Ergründung „d[er] individuelle[n] Bedeutsamkeit theoretischer Konzepte des Fremdsprachenunterrichts“ (Abendroth-Timmer, 2022, S. 28) diskutiert.

Dem vorliegenden Beitrag liegt das Verständnis von Reflexion aus praxeologischer Perspektive zu Grunde, wonach zwischen der theoretischen und der praktischen Reflexion differenziert wird (Bohnsack, 2020, S. 56–57). Weitere Spezifika stellen die Fokussierung auf die Fachlichkeit (Bonnet, 2019, S. 166) und das Verständnis von Reflexion als soziale Praxis dar (Abendroth-Timmer, 2017, S. 107–108), wobei die soziale Dimension in der praktischen Reflexion wie auch der theoretischen Reflexion und deren Förderung als relevant erachtet wird.

## 2 DAF\*Z-SPEZIFISCHE REFLEXIONSKOMPETENZ

Nimmt man die von Gerlach (2022, S. 65) aufgeworfene Frage *Worüber wird reflektiert und wie wird reflektiert?* als Ausgangspunkt zur Annäherung an die in der fachdidaktischen Literatur fokussierten Reflexionsgegenstände, zeigt sich ein ziemlich heterogenes Bild:

- ◆ Sprache im eigenen Fachunterricht (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 8),
- ◆ Praxiserfahrungen im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts (Wahbe & Riemer, 2020, S. 198),
- ◆ Unbewusste oder implizite Alltagsvorstellungen und -diskurse zu Migration (De Boer et al., 2019, S. 71),
- ◆ Pädagogisches Handeln im Rahmen einer Migrationspädagogik (Geier, 2016, S. 180),
- ◆ Herrschaftskritische Reflexion über Sprache und ihre Sprecher:innen (Simon, 2022)
- ◆ Berufsbezogene Überzeugungen (Fohr, 2022, S. 144).

Somit werden sowohl fachdidaktische Aspekte der Unterrichtsplanung und -durchführung im Hinblick auf Sprachsensibilität als auch pädagogisches Handeln und Machtverhältnisse in der Migrationsgesellschaft auf der einen Seite und auch eigene Einstellungen sowie Perspektivierungen des Fachs auf der anderen Seite als DaF\*Z-spezifische Reflexionsgegenstände (normativ) erwartet.

### **3 ERKENNTNISSE ZUR REFLEXIVEN PRAXIS IM DAF\*Z-ZERTIFIKAT**

Das Zertifikat wurde 2016 als Zusatzqualifizierung für Lehramtsstudierende aller Fachrichtungen eingeführt und umfasst die vier Module, die i. d. R. in vier Semestern studiert werden. Es wird als Teil des MoSAiK<sup>1</sup>-Projekts in einer Wirksamkeitsstudie wissenschaftlich begleitet (Skintey et al., eingereicht).

Die in diesem Beitrag fokussierte reflexive Praxis wird im Zertifikat in Form von Reflexionsaufgaben, Praktikumsbericht und Reflexionsgesprächen umgesetzt.

Die zusammenfassende inhaltsanalytische Auswertung (Mayring, 2015) schriftlicher Praktikumsberichte und im Anschluss daran durchgeführter, aufgenommener und transkribierter Reflexionsgespräche von sechs Studierenden bezog sich auf die Frage, an welchen Wissensbeständen sich Zertifikatsteilnehmende orientieren, wenn sie den eigenen Unterricht reflektieren.<sup>2</sup> Anhand rekonstruierter individueller Orientierungen der Studierenden bei der Durchführung, Planung und Reflexion des Unterrichts wurden Fälle herausgearbeitet und durch Fallvergleiche zu drei Typen verdichtet (vgl. Skintey, 2022, S. 116–121).

#### **3.1 Typ I: Orientierung am fachlichen Wissen und an Lernenden**

Bei der Reflexion des eigenständig gehaltenen Unterrichts überwiegen die Orientierungen an DaF\*Z-didaktischen Inhalten. Lernende werden als Interaktionspartner:innen angesehen, die das Unterrichtsgeschehen mitgestalten und deren

---

1 Das Projekt „Modulare Schulpraxisbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung (MoSAiK)“ wird im Rahmen des Länderprogramms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vom BMBF gefördert.

2 Die zwei Erhebungsmethoden sind als komplementär zu verstehen: Ausgewählte Inhalte des Praktikumsberichts wurden im Reflexionsgespräch aufgegriffen und detaillierter beschrieben, erläutert etc. Die Stichprobe wurde zufällig gewählt. Die Darstellung des Studiendesigns findet sich in Skintey (2022, S. 112–115).

Vorkenntnisse, Motivationen und Ziele einzubeziehen für ‚erfolgreichen Unterricht‘ wichtig ist. ‚Fundiertes Fachwissen‘ spielt auch im Hinblick auf das berufsbezogene Selbstverständnis eine wichtige Rolle.

### **3.2 Typ II: Orientierung am allgemeindidaktischen Wissen und an alltäglichen Konzepten**

Hier stehen allgemeindidaktische Konzepte wie „eine stärkere Binnendifferenzierung“ und „eine klarere Aufgabenstellung“ (S-4, PB, S. 5) im Fokus der Reflexion. In Schilderungen dokumentiert sich die Konzeptualisierung eines gelungenen Unterrichts im Sinne einer methodisch-didaktisch gut gestalteten und zeitlich gut strukturierten Unterrichtspraxis, die von den Schüler:innen positiv bewertet wird. Durch die Kontrastierung der als relevant gesetzten Wissensbestände mit dem Typ I werden die Orientierungen der Studierenden am allgemeindidaktischen Wissen und z. T. an alltäglichen Konzepten deutlich.

### **3.3 Typ III: Orientierung an den normativen Erwartungen und Praktiken des Feldes**

In den Reflexionen dominieren Orientierungen an Rahmenbedingungen des Praktikumsortes. Es zeigt sich, dass die am Praktikumsort erlebte Praxis als Hindernis für die Reflexion des eigenen Unterrichts und der eigenen Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen wird. Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekte bleiben oft unberücksichtigt, lediglich die normativen Erwartungen des Feldes und der wahrgenommene Lehrer:innenhabitus bilden die Rahmung für das eigene pädagogische Handeln und dessen Reflexion.

Die Erkenntnisse im Hinblick auf die in den Praktikumsberichten und den Reflexionsgesprächen dokumentierten theoretischen Reflexionen der Studierenden werden zum Anlass genommen, bisherige Formate der reflexiven Praxis im Zertifikat um die Einführung der Dilemma-Situationsanalyse (Skintey, 2023) zur Förderung der Analyse- und Reflexionskompetenz der Studierenden zu erweitern.



## 4 MODELLIERUNG DER DAF\*Z-SPEZIFISCHEN REFLEXION

Auf Basis der Rekonstruktion von den in den Praktikumsberichten und Reflexionsgesprächen fokussierten Inhalten, Wissensformen und Prozessen (Skintey, 2022) sowie in Anlehnung an den Fachdiskurs (Grünbauer et al., 2019; Nentwig-Gesemann, 2012; Tajmel & Hägi-Mead, 2017) wurde ein Modellierungsversuch einer DaF\*Z-spezifischen Reflexion vorgenommen.

Als Ausgangsbasis wird die (eigene oder beobachtete) *pädagogische Praxis* gesehen. Diese Praxis oder ein ausgewähltes Phänomen werden zunächst aus verschiedenen *Perspektiven* und unter Berücksichtigung kognitiver, emotionaler, motivationaler Aspekte beschrieben (Aspekt 1). Daran anknüpfend findet deren Beschreibung und Erläuterung auf Basis des *fachlichen, fachdidaktischen oder reflektierten Erfahrungswissens* im DaZ-/DaF-Bereich statt (Aspekt 2). Anschließend wird die fokussierte Praxis bzw. das fokussierte Phänomen vor dem Hintergrund *institutioneller, bildungspolitischer und (global-)gesellschaftlicher Rahmenbedingungen* betrachtet (Aspekt 3). In einem weiteren Schritt vollzieht sich die *Entwicklung von Handlungsalternativen* (Aspekt 4). Als zentrale Komponente wird die *Selbstreflexion* verstanden, d. h. die Reflexion eigener Einstellungen, Praktiken, Lernprozesse, evtl. deren Wandlung und Erkenntnisse daraus (Aspekt 5). Idealerweise zeigt sich das Ergebnis der Reflexion in Form einer *Veränderung der Praxis*, welche als Anzeichen für laufende Professionalisierung angesehen werden kann (Aspekt 6).

Eine solche Modellierung bietet den Vorteil, dass die im Rahmen der Professionalisierung eingesetzten Lerngelegenheiten den jeweiligen Komponenten bzw. Teilprozessen der DaF\*Z-spezifischen Reflexion zugeordnet und auf diese Weise die eigenen Schwerpunktsetzungen sowie Lücken erkannt werden können. Im Sinne einer Selbstreflexion der Lehr-/Lernformate wird deutlich, dass die Reflexion der Veränderung des eigenen praktischen Handelns (Aspekt 6) bislang nicht fokussiert wird. Hierfür würde sich eine längere Praxisphase, Implementierung von vor- und nachbereitenden Lehrveranstaltungen sowie die Nutzung (berufsbio)grafischer Zugänge anbieten.

## 5 FAZIT UND DESIDERATA

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich die Studierenden bei der DaF\*Z-spezifischen Reflexion der Praxiserfahrung neben der Fachlichkeit auch am allgemeindidaktischen Wissen und an Bedingungen des Praktikumsortes orientieren. Auch wenn die Studie nur eine Momentaufnahme der studentischen Reflexion ermöglicht, sprechen die dargestellten Ergebnisse dafür, in der DaF\*Z-bezoge-

nen Lehrer:innenprofessionalisierung Konzepte zur systematischen, interdisziplinären und langfristig angelegten (auch phasenübergreifenden) Förderung der Reflexion (in allen Facetten wie Fremd- und Selbstreflexion; soziale Reflexion und individuelle Reflexion, theoretische und praktische Reflexion (Gerlach, 2022)) zu entwickeln. Die Forschung zur Wirksamkeit reflexionsfördernder Lerngelegenheiten würde ein differenzierteres Bild, auch im Hinblick auf die Tiefe und Breite der Reflexion, ermöglichen. Darüber hinaus bedarf es aktuell der Diskussion zur Fachlichkeit in DaF\*Z (akademische Disziplin vs. Schulfach; DaF\*Z vs. Bildungswissenschaften) sowie der Forschung zur Reflexionskompetenz von erfahrenen Lehrpersonen im Kontext von DaF\*Z.

## Literatur

- Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28(1), 101–126.
- Abendroth-Timmer, D. (2022). Reflexion und professionelle Flexibilität im (berufs)biographischen Entwicklungsprozess von Fremdsprachenlehrenden. In M. Bechtel & T. Rudolph (Hrsg.), *Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer\*innenbildung – Theorien, Konzepte – Empirie* (S. 25–43). Berlin: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19745>
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Bonnet, A. (2019). Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer\_innen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 164–177. <https://doi.org/10.25656/01:23726>
- De Boer, H., Çetinöz, E., Hodaie, N. & Wolf, C. (2019). Selbstreflexive Haltungen entwickeln. In Stifterverband (Hrsg.), *Lehrkräftebildung für die Schule der Vielfalt. Eine Handreichung des Netzwerks Stark durch Diversität* (S. 70–81). Essen: Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH.
- Fohr, T. (2022). Lehrphilosophien als Reflexionsinstrument: Berufsbezogene Überzeugungen angehender Deutsch als Zweit- und Fremdsprachenlehrkräfte zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In M. Bechtel & T. Rudolph (Hrsg.), *Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer\*innenbildung – Theorien – Konzepte – Empirie* (S. 143–162). Berlin: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19745>
- Geier, T. (2016). Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In Y. Karakaşoğlu, P. Mecheril & A. Doğmuş (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 179–199). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4>

- Gerlach, D. (2022). (Implizites) Wissen in der fremdsprachlichen Lehrer\*innenbildung – oder: Worüber reflektieren wir eigentlich, wenn wir reflektieren? In M. Bechtel & T. Rudolph (Hrsg.), *Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer\*innenbildung – Theorien – Konzepte – Empirie* (S. 65–80). Berlin: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19745>
- Grünbauer, S., Ostersehl, D., Meyer-Siever, K., & Levin, A. (2019). Aufgabenformate zur Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus von Lehramtsstudierenden im Rahmen eines e-Portfolios am Beispiel der Fachdidaktik Biologie. In S. Doff (Hrsg.), *Spannungsfelder der Lehrerbildung. Beiträge zu einer Reformdebatte* (S. 92–108). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- MoSAiK-Projekt (<https://www.uni-koblenz.de/de/izl/projekte/mosaik>, 21.03.2023).
- Nentwig-Gesemann, I. (2012). *Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren in frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungssettings – Kompetenzen und Kompetenzentwicklung erfassen, einschätzen und fördern*. [Konferenzbeitrag]. Direktorenkonferenz der BAG KAE am 25. September 2012.
- Schädlich, B. (2022). Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik: Ausgewählte Aspekte einer Qualitativen Inhaltsanalyse von Interviews mit Studierenden des Fachs Französisch in der Diskussion. In M. Bechtel & T. Rudolph (Hrsg.), *Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer\*innenbildung – Theorien – Konzepte – Empirie* (S. 45–63). Berlin: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19745>
- Simon, N. (2022). *Zur Ambivalenz von DaF/DaZ aus postkolonialer und migrationspädagogischer Perspektive*. Abgerufen am 05.10.2022, von [https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philhist/professuren/germanistik/deutsch-als-zweit-fremdsprache-und-seine-didaktik/forschung/fd\\_daf\\_daz/](https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philhist/professuren/germanistik/deutsch-als-zweit-fremdsprache-und-seine-didaktik/forschung/fd_daf_daz/)
- Skintey, L. (2022): „[A]ber wie sollte ich das planen?“. Orientierungen und Reflexionspotentiale angehender Lehrer\*innen im praktischen Teil der Professionalisierung im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 3, 107–126.
- Skintey, L. (2023). Dilemma-Situationsanalyse. Eine Methode zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen für den Umgang mit sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen. In *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*. <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/5427/5647> DOI: <https://doi.org/10.11576/hlz-5427>
- Skintey, L., Hirt, K., & Wyss, Eva L. (eingereicht). Implementation der Dilemma-Situationsanalyse in das Zertifikat Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Erste Erkenntnisse aus einer ethnografischen Wirksamkeitsstudie. In Siebold et al. (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.


- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 10. 2008 i. d. F. vom 16. 05. 2019). Abgerufen am 05.10. 2022 von [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster, New York: Waxmann.
- Wahbe, N., & Riemer, C. (2020). Zur Sensibilisierung für die Sprachförderung DaZ im Fachunterricht der Sekundarstufe – Annäherung durch reflektierte Praxiserfahrung. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 3(2), 196–213. <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2504> DOI: <https://doi.org/10.4119/hlz-2504>

# Reflexion im Dialog

Konzepte der reflexionsfördernden Aus- und Weiterbildung von DaFZ-Lehrkräften in Brasilien und Deutschland

*Paul Voerke<sup>1</sup> & Mergenfel A. Vaz Ferreira<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Friedrich-Schiller-Universität Jena,  0000-0003-4596-1350

<sup>2</sup> Bundesuniversität von Rio de Janeiro, Friedrich-Schiller-Universität Jena,  0000-0002-6478-8066

**ABSTRACT** Fast 40 Jahre nach dem Erscheinen von Donald Schöns Buch „The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action“ (1984) ist das Konzept der „reflexiven Kompetenz“ immer noch hochaktuell und wird daher in akademischen Kreisen weiterhin intensiv diskutiert. Der Artikel greift die Diskussionen zu diesem Thema im Bereich der Fremdsprachenlehrkräftebildung auf und unterstreicht sie mit Beispielen aus der universitären Aus- und Fortbildungspraxis für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Brasilien und Deutschland. Auffällig ist dabei, dass es sowohl bei den Fragestellungen als auch bei den Maßnahmen und Instrumenten zahlreiche Überschneidungen gibt. Reflexion als Ziel in der Lehrkräftebildung kann somit als übergreifendes Thema wahrgenommen und weiterentwickelt werden.

**KEYWORDS** Reflexion, Lehrkräftebildung, international, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ)

## 1 EINLEITUNG

In der Lehrkräftebildung nimmt Reflexion eine zunehmend wichtige Rolle ein. Das war nicht immer so, denn über lange Zeit schien inhaltliches Wissen nahezu gleichbedeutend mit der Qualifikation für eine ‚gute Lehrkraft‘. Mittlerweile lässt sich jedoch ein Wandel in der Lehrkräfteprofessionalisierung verfolgen (Schart, 2014), der seinerseits mit gesellschaftlichen Veränderungen einherging, die Autonomie, kritischem Denken und Reflexivität zumindest teilweise eine größere Bedeutung zugestehen.

Im Rahmen der Lehrkräftebildung wird die Reflexionsfähigkeit von Lehrer:innen als ein Schlüssel betrachtet, die mehrere andere Kompetenzen mobilisieren und Lehrkräfte so in ihrer täglichen Praxis leiten kann (Rodrigues, 2016, S. 22). Die Reflexion kann dabei auf mehreren Ebenen erfolgen, sowohl in der Theorie als auch in der Praxis. In den letzten Jahrzehnten ist gleichzeitig deutlicher geworden, dass die praktische Erfahrung für das Handeln von Lehrpersonen eine bedeutende Rolle spielt – Praxis und Reflexion gehen also Hand in Hand. Nach Freires Worten: „Praxis ist die Reflexion und Handeln des Menschen über die Welt, um sie zu verändern. [...] Durch kritische Reflexion über die Praxis von heute oder gestern kann man die nächste Praxis verbessern“ (Freire, 1996, S. 144). Dieses Zitat verweist bereits auf verschiedene Ziele, Ansätze und Instrumente, die für die Lehrkräftebildung maßgeblich sind, wie etwa forschendes Lernen und die Aktionsforschung.

Die Entscheidung, die Reflexion ins Zentrum dieses Beitrags zu rücken, erfolgte auf der Grundlage von gemeinsamen Erfahrungen der Autor:innen bei der Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrenden in Brasilien und Deutschland. Wenn die Realitäten auf den ersten Blick auch sehr divergent erscheinen, so ist die Bedeutung der Reflexion doch in beiden Kontexten eine wichtige Komponente. Entsprechend werden zunächst einige Beispiele der Lehrkräftebildung in Brasilien und Deutschland beschrieben, um daraus Gemeinsamkeiten und Potenziale für zukünftige Maßnahmen und Forschungen abzuleiten.

## 2 BEISPIELE AUS BRASILIEN

In Brasilien steht die Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache (Deutsch als Zweitsprache wird im Land kaum angeboten, deswegen hier der Fokus auf den DaF-Kontext) vor der Herausforderung einer sinnvollen Verknüpfung von Fachinhalten des Lehramtsstudiums mit dem Erlernen der Zielsprache. Da dem Studium keine Praxisphase (vergleichbar etwa dem Referendariat) nachgeschaltet ist, wird so die Frage relevant, wie die in den theoretischen Studienfächern entwickelten Aspekte effektiv mit den praktischen Aspekten ihrer Tätigkeit als Lehrer:innen verknüpft werden können.

### 2.1 Third-Mission-Projekte

Seit 2001 wird über Gesetze und Verordnungen, die sich mit der Lehrkräfteausbildung im Land befassen, versucht, eine engere Verbindung zwischen Theorie und Praxis zu schaffen. So spricht bspw. der Nationale Bildungsrat (*Conse-*

*lho Nacional de Educação*) davon, dass der Erwerb von Lehrkompetenzen über praktisches Tun und Reflexion erfolgen sollte (CNE, 2001, S. 29). Third-Mission-Maßnahmen, die i. d. R. mit einer klar interdisziplinären Perspektive in Curricula sowie in außercurriculare Programme und Projekte der Studiengänge integriert werden, haben deswegen auch in der Sprachlehrkräfteausbildung an Stärke und akademischem Gewicht gewonnen. Dies ist der Fall bei zwei an der Bundesuniversität von Rio de Janeiro (UFRJ) angesiedelten Projekten aus dem DaF-Bereich, die im nächsten Abschnitt genauer vorgestellt werden.

## **2.2 Zur Förderung der Reflexion in der Ausbildung von Deutschlehrkräften an der Bundesuniversität von Rio de Janeiro**

Das Akronym CLAC ist eine gebräuchliche Abkürzung für das an der UFRJ bestehende Sprachlernzentrum und steht für ein Angebot von Sprachkursen für Jugendliche und Erwachsene, bei dem die Studierenden ihr Praktikum absolvieren können. Das Projekt PALEP, der „Fremdsprachenunterricht an öffentlichen Schulen“, wird hingegen an Elementarschulen durchgeführt. In beiden Projekten haben Lehramtsstudierende die Möglichkeit, unter Aufsicht, Betreuung und Anleitung von Dozent:innen der Sprachenfakultät Deutschunterricht zu planen und zu erteilen.

Ein wesentlicher Bestandteil der Projekte sind die wöchentlich stattfindenden akademisch-pädagogischen Orientierungstreffen zwischen den Lehramtsstudierenden und den Dozierenden der Universität, bei denen die Projektteilnehmer:innen ihre Erfahrungen mit der Unterrichtsplanung und -durchführung in den Deutschkursen diskutieren können. Als zentrale Anliegen der Treffen lassen sich somit die kritische Reflexion und der Raum für die Konstruktion von gemeinsam diskutierten Praktiken hervorheben (Santos et al., 2019).

Ein wichtiges Instrument zur Förderung der Reflexion ist die Unterrichtsbeobachtung. Um diese zu einem festen Bestandteil der Projekte zu machen, wird jedes Semester ein Hospitationsplan erstellt, so dass jede:r Teilnehmer:in mindestens einmal den Unterricht von zwei anderen Kolleg:innen besucht. Für diese Unterrichtsbesuche wurde in gemeinsamer Arbeit ein Fragebogen mit zu beobachtenden Aspekten erstellt, die in einer Nachbesprechung zwischen den Unterrichtenden und den Beobachter:innen diskutiert werden. Die wichtigsten Punkte aus diesen Gesprächen werden in der Regel auch in den Orientierungstreffen angesprochen.

Co-Teaching ist eine weitere häufig genutzte Grundlage für die Reflexion, insbesondere im Rahmen von PALEP. Das liegt an der Art dieses Projekts, das an öffentlichen Grundschulen in größeren Klassen (mit bis zu 25 Kindern) entwickelt

wird. Diese Praxis hat sich als äußerst erfolgreich bei der Förderung der Reflexion über das Unterrichtsgeschehen erwiesen, da sie den Wissens- und Erfahrungsaustausch zwischen den Kollegen:innen über alle Aspekte des Unterrichts ganz wesentlich fördert. So wird die Reflexion zu einem grundlegenden Bestandteil der Projektmethodik und damit auch der Lehrkräfteausbildung.

Neben den bereits genannten Maßnahmen ist das Unterrichtstagebuch zu erwähnen. Dieses dient dazu, die allgemeinen Eindrücke der angehenden Deutschlehrer:innen vom gerade gehaltenen Unterricht festzuhalten. Die Aufzeichnungen werden in den Berichten der Studierenden während der Orientierungstreffen als ein wichtiges Instrument zur Reflexion über ihre Unterrichtspraxis und vor allem über ihre Entwicklung als professionell handelnde Lehrkräfte genutzt.

### **3 BEISPIELE AUS DEUTSCHLAND**

Auch in der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften in Deutschland sind Überlegungen zur Nutzung von Reflexion aktuell. Diese speisen sich u. a. aus der Erkenntnis, dass professionelles Handeln von Lehrpersonen durch eine forschende Haltung maßgeblich unterstützt wird (u. a. Hallet, 2018, S. 74). In den akademischen DaFZ-Lehrangeboten finden sich demzufolge immer mehr Konzepte, in denen Reflexion eine zentrale Rolle spielt. Bevor exemplarisch ein Beispiel beschrieben wird, soll kurz auf einige Spezifika der DaFZ-Lehrkräftebildung in Deutschland eingegangen werden.

#### **3.1 Charakteristika der DaFZ-Lehrkräftebildung**

Die Ausbildung von Deutschlehrpersonen unterliegt verschiedenen Herausforderungen, gerade auch mit Blick auf den weltweiten Mangel an gut ausgebildeten Lehrkräften (Auswärtiges Amt, 2020). In den DACH-Ländern hat sich DaFZ im Lauf der letzten 50 Jahre institutionell neben der Germanistik etabliert und dabei die fremdphilologische Perspektive mit in den Blick genommen, die zunehmend an Wichtigkeit gewinnt. Gleichwohl unterscheidet sich das DaFZ-Studium von anderen Lehramtsstudiengängen (Funk, 2018, S. 54 f.). Ein wesentlicher Unterschied besteht darin, dass DaFZ in Deutschland über lange Zeit hinweg kein vollwertiges Lehramtsstudium war (bis heute ist es meist nur als Drittfach studierbar) und damit der direkte Weg ins Referendariat und an die Schule verschlossen blieb. In der Folge muss die Gelegenheit für das Erleben von Unterricht stärker als in anderen Lehramtsfächern bereits im Studium enthalten sein.



### 3.2 Reflexion in der DaFZ-Ausbildung

Um Theorie und Praxis innerhalb des Studiums zu verbinden und die Reflexion anzuregen gibt es zahlreiche Möglichkeiten. Als ein Beispiel unter vielen sei dafür das sogenannte „Anwendungsmodul“ im Bachelor-Studiengang Deutsch als Fremdsprache an der Universität Jena genannt. Dieses hat zum Ziel, die bisher im Studium erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen zusammenzuführen und in der (Unterrichts-)Praxis umzusetzen. Das Seminarangebot bringt Studierende der Universität Jena und weiterer Partnerinstitutionen aus Argentinien, Brasilien, Japan, Korea, Paraguay und Taiwan zusammen und umfasst drei wesentliche Phasen (Voerkel & Freudenthal, 2023):

- ◆ Phase 1: In den ersten vier Wochen des Semesters werden – unter aktiver Einbindung der Studierenden und ihres Vorwissens – Grundlagen der DaFZ-Didaktik wiederholt und gefestigt. Gleichzeitig werden international zusammengesetzte Teams gebildet, die ein bestimmtes Thema (z. B. „Studienalltag“ oder „Mobilität“) vorbereiten und didaktisieren.
- ◆ Phase 2: In den darauffolgenden fünf Wochen bieten die Teams Begegnungstreffen für DaF bzw. Germanistikstudent:innen aus unterschiedlichen Ländern an, die am Beginn ihres Studiums stehen und die Zielsprache Deutsch etwa auf Niveau A2 beherrschen. Die Online-Kurse werden per Zoom gehalten und aufgezeichnet.
- ◆ Phase 3: In den verbleibenden fünf Wochen des Semesters werden die Begegnungstreffen anhand der gesammelten Daten nachbereitet und ausführlich besprochen. Die Student:innen erhalten Einblicke in die Forschung, indem sie in Teams selbst Videosequenzen herausuchen, transkribieren und auswerten.

Reflexion spielt in allen drei Phasen eine zentrale Rolle. In Phase 1 überdenken die Studierenden, die mit verschiedenem Vorwissen und aus unterschiedlichen Lehr- und Lerntraditionen ins Seminar kommen, ihren Hintergrund und tauschen sich in Foren und Gesprächsrunden über ihre eigenen DaF-Erfahrungen aus. In Phase 2, in der die Studierenden selbst unterrichten, wird nach jedem Unterricht eine direkte Feedback- und Reflexionsrunde angeboten, bei der bestimmte Leitfragen diskutiert werden. Zudem wird nach dem letzten Begegnungstreffen ein ausführlicher Reflexionsbogen ausgefüllt. In Phase 3 werden anhand von Videosequenzen aus den Begegnungstreffen bestimmte Aspekte des Unterrichts detailliert analysiert und besprochen. Die Diskussion im Team erlaubt es den Studierenden, ihr eigenes Handeln als Lehrperson noch einmal anzuschauen, konstruktiv-kritisch zu hinterfragen und mögliche Handlungsoptionen auszuloten. Sie nutzen damit verschiedene Ebenen der Reflexion und kombinieren sie mit essenziellen Erfahrungen des kulturellen Lernens und der

Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften (Bonsen & Rolff, 2006). Das Seminarangebot bildet somit einen wesentlichen Baustein in der Ausbildung der Studierenden und dadurch für die Vorbereitung auf ihre (mögliche) künftige Tätigkeit als DaFZ-Lehrer:innen.

#### 4 FAZIT UND AUSBLICK

Mit diesem Beitrag wurden ausgewählte Szenarien der Ausbildung von DaFZ-Lehrpersonen vorgestellt. Der Schwerpunkt lag dabei auf den Aktivitäten und Instrumenten, mit denen eine nachhaltige Reflexion anhand der Integration von Theorie, Praxis und Forschung gefördert werden kann. Spannend ist im Vergleich zwischen einer Universität in Brasilien (UFRJ) und in Deutschland (Universität Jena), welche Rolle die Reflexion bei der Ausbildung einnimmt und welche Maßnahmen zu ihrer Förderung ergriffen werden. Darunter zählen beispielsweise:

- ◆ Kollegiale, kollaborative Unterrichtsplanung
- ◆ Co-Teaching, Peer-Feedback und kollegiale Beobachtungen
- ◆ Gezielter Einsatz verschiedener Beobachtungs- und Feedback-Fragebögen
- ◆ Hospitationen und Unterrichtstagebücher
- ◆ Kollegiale Gespräche nach dem Unterricht

Aufgrund des Formats kann an dieser Stelle nicht auf die Charakteristika einzelner Instrumente und Maßnahmen eingegangen werden. Gleichzeitig sei darauf verwiesen, dass eine inner- und außeruniversitäre Beschäftigung mit den Möglichkeiten der Reflexionsförderung in vollem Gange ist, so etwa mit einer eigenen Sektion beim Weltkongress für Angewandte Linguistik (AILA 2021) und einem daraus entstandenen Sammelband. Dabei werden verschiedene Perspektiven diskutiert, so bspw. bestimmte Phasen oder Formate des Studiums bzw. der Ausbildung, in denen die Reflexion noch stärker in den Fokus gerückt werden könnte. Darunter zählen zum Beispiel:

- ◆ Betreutes Praktikum (meist in der letzten Phase der Ausbildung, für DaF bisher jedoch kaum an Schulen angeboten)
- ◆ Teilnahme von Studierenden an „Third-Mission“-Projekten, die sich auf die Unterrichtspraxis konzentrieren (mit der Möglichkeit für praktische Lehrereferenzen unter der Aufsicht und Anleitung erfahrener Lehrkräfte)
- ◆ Integrierte, interinstitutionelle Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen (unter Beteiligung von Universitäten, Schulen und internationale Einrichtungen wie bspw. Goethe-Institut)

Im Zuge des weltweiten – und gerade in Deutschland heiß diskutierten – Mangels an gut ausgebildeten Lehrpersonen wird uns die Debatte um notwendige Lehrkompetenzen und ihre Förderung noch lange begleiten. In diesem Zusammenhang gilt es, die Rolle der Reflexion genauer zu schärfen und weiter zu erforschen, um dadurch sowohl die Qualität des Unterrichts als auch die Handlungsoptionen der Lehrkräfte und damit auch die Gesellschaft als Ganzes zu stärken.

## Literatur

- Auswärtiges Amt (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Abgerufen am 31. 01. 2023 von <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184. <https://doi.org/10.25656/01:4451>
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2001). *Parecer CNE/CP9/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: MEC.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Funk, H. (2018). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als Vorreiter und Nachzügler einer Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften – zu Unterschieden und gemeinsamen Herausforderungen. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 54–65). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Gondar, A. F. P., & Ferreira, M. V. (2020). Herausforderungen der Professionsbildung angehender DaF-Lehrerinnen und -Lehrer in Rio de Janeiro: Bestandsaufnahme auf der Grundlage subjektiver Theorien und Aussichten für die Forschung. *Information Deutsch als Fremdsprache*, 47(5), 491–506. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0095>
- Hallet, W. (2018). Didaktische Selbständigkeit als Ziel der fremdsprachlichen Lehrer/innenbildung. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 66–76). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Rodrigues, L. C. B. (2016). A formação do professor de língua estrangeira no Séc. XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. Londrina: *Signum, Estud. Ling.*, 19/2, 13–34.


- Santos, Y., Kleinbing, H., Scribelk, L., & Voerkel, P. (2019). Platz zum Denken!? – Praxis und Reflexion als entscheidende Impulse in der brasilianischen Deutschlehrausbildung. *Pandaemonium Germanicum*, 22(36), 178–206. <https://doi.org/10.11606/1982-88372236178>
- Schart, M. (2014). Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen – FLuL*, 43(1), 36–50.
- Voerkel, P., & Freudenthal, J. (2023). ... zwei Fliegen mit einer Klappe? COIL als Professionalisierungsmöglichkeit in der Ausbildung von DaFZ-Lehrkräften. *Kontexte*, 1:1, 154–171. <https://doi.org/10.24403/jp.1297034>


# Soziale Teilhabe im Unterricht


Förderung von Reflexionsprozessen  
bei Lehramtsstudierenden unter Anwendung  
der Methode des Lauten Denkens

*Jan-Simon Zimmermann<sup>1</sup>, Magdalena Buddeberg<sup>2</sup>, Vanessa Henke<sup>3</sup> & Sabine Hornberg<sup>4</sup>*

<sup>1</sup> Technische Universität Dortmund,  0000-0003-3645-850X

<sup>2</sup> Technische Universität Dortmund,  0000-0001-9566-9783

<sup>3</sup> Technische Universität Dortmund,  0000-0001-9685-5094

<sup>4</sup> Technische Universität Dortmund,  0000-0003-1979-4157

**ABSTRACT** Im Rahmen der Förderung sozialer Teilhabe von Schüler:innen im Unterricht benötigen Lehrkräfte Reflexionskompetenzen, die es ihnen ermöglichen, mit den damit verbundenen Antinomien umzugehen. Davon ausgehend wird in diesem Beitrag ein Lehr-/Lernkonzept vorgestellt, welches auf die Förderung von Lehramtsstudierenden im Sinne einer reflexiven Inklusion abzielt. Der Fokus liegt auf dem Einsatz der Methode des Lauten Denkens, welches die Denk- und Problemlösungsprozesse der Studierenden beim Schauen von Unterrichtsvideos introspektiv erfasst. Das laut Gedachte wird anschließend für Metareflexionen genutzt. Inwiefern damit (fehlende) erfahrungsbasierte und wissenschaftliche Formen pädagogischen Wissens thematisiert und prozessbegleitend begegnet werden können, um eine Entwicklung von kritisch-reflexiven Kompetenzen zu fördern, wurde in einer Pilotphase im Rahmen eines Seminars erprobt. Ergänzend wurde die Anwendung des Lauten Denkens bei einzelnen Studierenden videographiert. Dazu werden erste Ergebnisse vorgestellt und ein Ausblick auf die weitere Nutzung und Erforschung der Methode für die Förderung von Reflexionsprozessen bei Lehramtsstudierenden im Seminarkontext gegeben.

**KEYWORDS** Lehr-/Lernkonzept, reflexive Inklusion, Lautes Denken, Fallarbeit, universitäre Lehrkräftebildung

## 1 REFLEXIONSPROZESSE IM KONTEXT SOZIALER TEILHABE

Die Förderung sozialer Teilhabe von Schüler:innen wird als zentraler Bestandteil inklusiven Unterrichts gesehen (Grosche, 2015). Dabei geht es um die Anerkennung und Wertschätzung der Schüler:innen, unabhängig von ihren Ausgangslagen (Prengel, 2015). Gleichzeitig ist Schule ein Ort, an dem Differenzen nicht nur bearbeitet, sondern auch (re-)produziert werden (Küchler & Ivanova, 2019). Um Antinomien wie diesen zu begegnen, wird auf die Notwendigkeit der Förderung von Reflexionskompetenz in der Lehrkräftebildung rekuriert (Häcker & Walm, 2015). Auf Seiten der Lehrkräfte ergibt sich damit die Herausforderung, ein Reflexionsniveau zu erreichen, in dem derartige Antinomien Berücksichtigung finden. Dazu sollten Lehramtsstudierende sowohl einen differenzierten Umgang mit dem eigenen (impliziten) Wissenshorizont als auch wissenschaftsfundiertes Wissen ausbilden (Budde, 2017). Erst ein solches Zusammenspiel ermöglicht entsprechende Professionalisierungsprozesse (Buddeberg, Hornberg & Zimmermann, 2022).

Das hier vorgestellte Lehr-/Lernkonzept behandelt die Förderung von Reflexionsprozessen bei Lehramtsstudierenden, die eine Heterogenitätssensibilität im Sinne reflexiver Inklusion (Budde & Hummrich, 2015) intendieren. Eine reflexive Inklusion zielt „sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion“ (Budde & Hummrich, 2015, S. 38) ab.

## 2 VORSTELLUNG DES LEHR-/LERNKONZEPTS

Zur Anbahnung von Reflexionsprozessen setzen sich die Studierenden in dem hier thematisierten Lehr-/Lernkonzept sowohl aus einer system- als auch einer subjektorientierten Perspektive mit den Themen *Differenz* und *soziale Teilhabe* auseinander (Henke, 2022). Dazu gehört die Beschäftigung mit einer veränderten und inklusionsorientierten Schul- und Unterrichtskultur, deren Bedeutung und Herausforderung in Bezug auf Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen diskutiert werden. Ergänzend zu der Auseinandersetzung mit dem wissenschaftsfundierten Wissen verfolgt das Lehr-/Lernkonzept einen fallbasierten Ansatz. Dieser soll dafür sorgen, dass die Studierenden soziale Teilhabe im Unterrichtsgeschehen anhand von ausgewählten Videovignetten aus authentischem Unterricht vor dem Hintergrund des erworbenen Wissens analysieren und diskutieren sowie Handlungsalternativen generieren und differenziert bewerten können (Buddeberg et al., 2022).

Angesichts der im Ausgangspunkt bereits aufgeworfenen Antinomie zwischen einer effektiven und passgenauen ‚individuellen‘ Förderung und der Ermöglichung von Teilhabebepressen im Unterricht (Zimmermann & Buddeberg, 2022) bedarf es einer selbstreflexiven Handhabung von Wissen. Zur Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte gehört daher nicht nur die Wissensaneignung an sich, sondern ebenso die Fähigkeit, mit Wissen reflexiv umgehen zu können (Herzog, 1995). Das Ziel des Lehr-/Lernkonzepts ist es daher, den Studierenden einen reflexiven Umgang mit dem eigenen und dem neu erworbenen Wissen zu eröffnen. Dazu müssen sich die Studierenden jedoch insbesondere ihres eigenen (impliziten) Wissens bewusst werden.

Um die eigenen Deutungs- und Handlungsmuster der Studierenden aufzudecken und später für die Studierenden retrospektiv erfahrbar zu machen, wird die Methode des Lauten Denkens eingesetzt. Diese ursprünglich für die Erhebung von Forschungsdaten genutzte Methode gehört zu den introspektiven Verfahren: Die untersuchte Person schaut in sich selbst hinein und verbalisiert ihre Gedanken. Die Studierenden mit dem entsprechenden Stimulus zu konfrontieren und damit zum Lauten Denken anzuregen, zielt darauf, dass sie „spontan, direkt und unreflektiert alles das verbalisieren, was ihnen [...] durch den Kopf geht“ (Aguado, 2018, S. 11) und somit u. a. implizite Wissensbestände offenlegen.

### **3    UNTERSUCHUNG DES EINSATZES DER METHODE       DES LAUTEN DENKENS**

Um zu untersuchen, inwiefern Reflexionsprozesse bei Lehramtsstudierenden durch die Anwendung der Methode des Lauten Denkens gefördert werden können, wurden vier Studierende bei der Nutzung der Methode videographiert.

Die Untersuchung lief wie folgt ab:

1. Die Studierenden schauten eine Videovignette an und sollten gleichzeitig ihre Gedanken verbalisieren. Variiert wurde die Aufgabenstellung: (a) freie Äußerung eigener Gedanken ohne konkrete Aufgabenstellung oder (b) Lautes Denken mit Fokus auf Teilhabeprozesse.
2. Die Transkripte des laut Gedachten wurden im Rahmen einer Nachbesprechung mit den Studierenden durchgegangen bzw. die Videoausschnitte erneut gezeigt. Die Studierenden wurden anschließend gefragt, ob sie ihren beim Lauten Denken gemachten Angaben weiterhin zustimmen würden oder nicht. Stimmten sie dem nicht zu, wurden sie gebeten, ihre Überlegungen zu erläutern.

3. Im Anschluss an die Nachbesprechung füllten die Studierenden einen Fragebogen aus. Hier sollten sie berichten, inwiefern sie das Laute Denken und die Nachbesprechung in ihrem Lernprozess unterstützt hat.

Mit diesem Vorgehen sollten die Studierenden im Sinne einer Reflexion üben, ihr bereits Gedachtes kritisch zu hinterfragen und zu überdenken.

#### **4 ERSTE ERGEBNISSE**

Grundsätzlich hat sich gezeigt, dass das Laute Denken eine kognitiv anspruchsvolle Methode ist. Es konnten zwar alle Studierenden ‚laut denken‘, es wurde im Austausch jedoch auch deutlich, dass es sich dabei um eine ungewohnte Tätigkeit handelt, auf die sich die Studierenden erst einstellen müssen. In der Nachbesprechung zeigte sich ferner, dass durch das Laute Denken (fehlende) wissenschaftliche Wissensbestände zur sozialen Teilhabe thematisiert und für Reflexionsprozesse nutzbar gemacht werden können. Mithilfe der nachgestellten Fragebögen wurde die Methode des Lauten Denkens in Kombination mit der Nachbesprechung von den Studierenden als hilfreich für den Lernprozess beschrieben. Besonders lehrreich war es für sie, während der Nachbesprechung zu den eigenen Gedanken Stellung zu nehmen und dabei zu bemerken, dass man dem ‚Erstgedanken‘, der noch beim Lauten Denken geäußert wurde, teilweise sogar widersprechen würde. Die Studierenden berichteten zudem, dass ihnen deutlich wurde, dass das Handeln der Lehrkräfte von ihnen im Rahmen einer zweiten nicht mehr ‚gezwungen intuitiven‘ Auseinandersetzung anders wahrgenommen wurde.

Die Methode des Lauten Denkens wurde zudem als hilfreich für eine erste Erschließung des Videos bzw. des Falls an sich betrachtet (manche Studierende haben das Video danach noch in einem anderen Kontext bearbeitet), da eine intuitive Auseinandersetzung gefordert war. Dadurch konnten die Studierenden offener an den Fall herangehen, wodurch sich andere Perspektiven auf die Handlungsmuster der Akteur:innen im jeweiligen Fall eröffneten.

#### **5 DISKUSSION UND AUSBLICK**

Das Ziel des Einsatzes der Methode Lautes Denken im Rahmen des Seminars ist es, vorwissenschaftlichen Formen pädagogischen Wissens, die zu Fokussierungen auf etablierte Stereotype führen können, prozessbegleitend zu begegnen und bei den Studierenden die Entwicklung von kritisch-reflexiven Kompetenzen zu



fördern. Das in der Pilotphase durchgeführte Seminar sowie die dabei erhobenen Videographien geben erste Hinweise darauf, dass die Methode des Lauten Denkens eine Möglichkeit darstellt, um vertiefende Reflexionsprozesse anzuregen. Zu beachten ist jedoch, dass mithilfe des Lauten Denkens nur Verarbeitungsprozesse im Arbeitsgedächtnis rekonstruiert werden können (Aguado, 2018). Daran anknüpfend stellt sich daher die Frage, inwiefern die Studierenden implizite Wissensbestände aufrufen. In diesem Zusammenhang könnten die Aussagen der videographierten Studierenden rekonstruiert werden um Aufschluss darüber zu geben, welche eigenen Haltungen, Werte und Überzeugungen (Kunina-Habenschmidt, 2020) im Kontext von Differenz und dem eigenen pädagogischen Handeln beim Lauten Denken bearbeitet werden.

Für die weitere Umsetzung im Rahmen eines Seminars mit rund 40 Studierenden ist geplant, die Methode des Lauten Denkens während einer Fallerschließung exemplarisch einzuüben, sodass jede Person zu einem Fall einmal laut gedacht hat. Bei der Auseinandersetzung mit dem ersten Videofall sollen dann alle Studierenden ihr Lautes Denken aufnehmen und sich anschließend aufgabengeleitet damit beschäftigen.

## Literatur

- Aguado, K. (2018). Lautes Denken als Datenerhebungsverfahren in der empirischen Fremdsprachenforschung. In K. Aguado, C. Finkbeiner & B. Tesch (Hrsg.), *Lautes Denken, Stimulated Recall und Dokumentarische Methode. Rekonstruktive Verfahren in der Fremdsprachenlehr- und lernforschung* (S. 9–25). Berlin: Peter Lang.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Intersektionalität und reflexive Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60(2), 165–175.
- Budde, J. (2017). Professionalisierung und Differenzkonstruktionen im Lehramtsstudium durch begleitete Praktika. Möglichkeiten – Notwendigkeiten – Grenzen. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 34–50). Münster, New York: Waxmann.
- Buddeberg, M., Hornberg, S., & Zimmermann, J.-S. (2022). Soziale Teilhabe im inklusiven Unterricht als Lerngegenstand im Lehramtsstudium. In A. Schröter, M. Kortmann, S. Schulze, K. Kempfer, S. Anderson, G. Sevdiren, J. Bartz & C. Kreutchen (Hrsg.), *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse* (S. 101–114). Münster, New York: Waxmann.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer VS.

- Häcker, T., & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 81–89. <https://doi.org/10.25656/01:11578>
- Herzog, V. (2022). Stärkung sozialer Teilhabe in der Schule durch Inklusion. In S. Hornberg & M. Buddeberg (Hrsg.), *Schule als Ort der gesellschaftlichen Teilhabe* (S. 59–74). Münster, New York: Waxmann.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13(3), 235–273. <https://doi.org/10.25656/01:13309>
- Küchler, A., & Ivanova, A. (2019). Anerkennung als Voraussetzung für inklusives und migrationspädagogisches Handeln in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 315–334. <https://doi.org/10.25656/01:23945>
- Kunina-Habenicht, O. (2020). Wissen ist Macht: Ein Plädoyer für ein wissenschaftliches Lehramtsstudium. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 109–126). Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2015). Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 27–46). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Zimmermann, J.-S., & Buddeberg, M. (2022). Soziale Teilhabe und Leistungsförderung im inklusiven Unterricht. In S. Hornberg & M. Buddeberg (Hrsg.), *Schule als Ort der gesellschaftlichen Teilhabe* (S. 95–111). Münster, New York: Waxmann.

---

KOMPETENZAUFBAU  
AN UND MIT REFLEXION

---



# Reflexionsanregung in der Lehrkräftebildung per ePortfolioarbeit

Yvette Völschow<sup>1</sup> & Julia-Nadine Warrelmann<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universität Vechta,  0000-0003-3645-850X

<sup>2</sup> Universität Vechta

**ABSTRACT** Seit 2016 wird ePortfolioarbeit an der Universität Vechta im Rahmen der vom BMBF geförderten Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) Projekte (BRIDGES I und II) mit einem eigens dafür entwickelten digitalen Tool konzeptioniert, implementiert und formativ evaluiert. Über entsprechende Aufgabenstellungen wird dabei studiumsbegleitend und insbesondere in Praxisphasen auf die Anregung von Reflexivität, die als grundlegende Schlüsselkompetenz pädagogischer Professionalität verstanden wird, fokussiert. Im Beitrag werden die Konzeptionierung und Implementierung digitaler Portfolioarbeit inkl. Anlassbeispielen zur Anregung von Reflexion in der Lehrkräftebildung vorgestellt. Zudem werden Chancen und Grenzen der Reflexionsanregung unter Zuhilfenahme eines digitalen Portfolios diskutiert. Dabei unterstützt auch die Betrachtung von Gelingensbedingungen für digitale Reflexionsanregung.

**KEYWORDS** ePortfolio, Praxisreflexion, Reflexionsanregung, Stud.IP

## 1 REFLEXION UND LEHRKRÄFTEPROFESSIONALISIERUNG

Reflexion ist fundamental für Professionalisierung (Schön, 1983) und unabdingbar für die Entwicklung der eigenen Lehrkraftpersönlichkeit (Rothland, 2021). Sie gilt zudem als Kernstück pädagogischer Handlungsfähigkeit (Koller, 2012) und Basis der Professionalisierung (Boos, Krämer & Kricke, 2016). Die Didaktik in der Lehrkräftebildung sollte daher die Förderung von Reflexion und ihrer Befähigung, der Reflexivität berücksichtigen und dafür besonders die Reflexions-

tiefe (Bellin-Mularski, 2016) anregen. Hier bieten sich begleitende Reflexionsaufgaben z. B. in Form von Portfolioarbeit mit Leitfragen an (Himpsl-Gutermann, 2011; Bräuer, 2014). Gerade Portfolioarbeit kann bei entsprechend fokussierter Aufgabenstellung erworbene Kompetenzen – auch erinnernd – abbilden, sowie Lernwege dokumentieren und die Reflexion unterstützen (Feder & Cramer, 2019).

## **2 STUD.IP EPORTFOLIO: IMPLEMENTIERUNG, BEISPIELE UND ERFAHRUNGEN**

An der Universität Vechta findet die Implementierung digitaler Portfolioarbeit mit dem Ziel der Reflexionsförderung über die von der QLB geförderten Projekte BRIDGES I und II<sup>1</sup> (2016–2019; 2019–2023) statt. Hierfür wurden u. a. im Wahlbereich des Lehramtsstudiums Module z. B. zur Berufswahlreflexion angehender pädagogischer Kräfte entwickelt, implementiert und evaluiert, die auch mit einer Papierversion umgesetzt werden könnten. Dabei orientiert sich das Projekt an wiederkehrender, phasenübergreifender ePortfolioarbeit im Lehramt, deren Verlauf in Abb. 1 dargestellt wird.

Diese Begleitung durch Portfolioarbeit unterstützt Reflexionsprozesse von der Überprüfung der Studiengangsentscheidung zu Beginn des Studiums über das gesamte Studium v. a. in der Praxisphasenbegleitung und sollte durch weitere Reflexionsanregung auch im späteren Berufsleben dazu beitragen, die Professionalität zu erhalten.

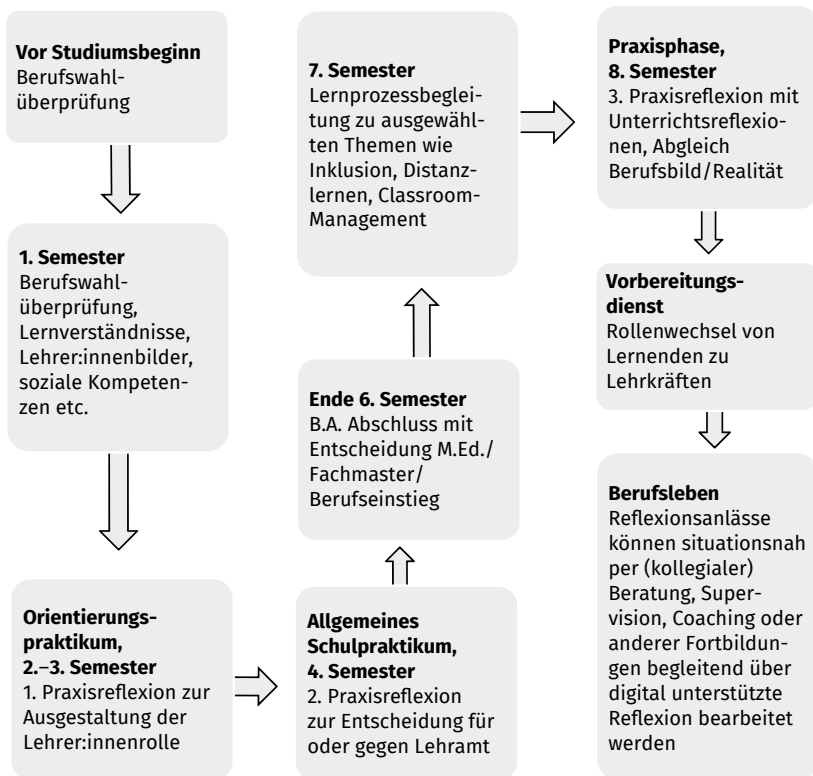
Im Projekt wurde dafür technisch auch ein in das Campus- und Lernmanagement-System Stud.IP integriertes digitales ePortfolio entwickelt und implementiert. Die Implementierung des Stud.IP ePortfolios wurde mittels eines mehrperspektivischen Mixed-Method-Ansatzes evaluiert, wofür Studierende und Lehrende befragt wurden. In einer Fragebogenerhebung unter 30 Studierenden werden dem Tool u. a. eine schnell zu erlernende und angenehme Nutzbarkeit, die zu weiterem Einsatz einlädt, zugeschrieben (vgl. Abb. 2).

Die zudem qualitativ – in Form teilstandardisierter Interviews mit acht Lehrenden – erhobenen Rückmeldungen zeigen, dass das ePortfolio v. a. als Entwicklungs- und Reflexionsort sowie als Instrument zur Lernprozessbegleitung geeignet scheint. Es bietet Studierenden demnach Vorteile, wie die Berücksichtigung des eigenen Bearbeitungstempos durch eine flexible Zeiteinteilung, die Abgrenzbarkeit von einerseits privaten und nicht für andere Personen einsehbaren und andererseits personengenau freizuschaltenden Elementen für Prüfende oder

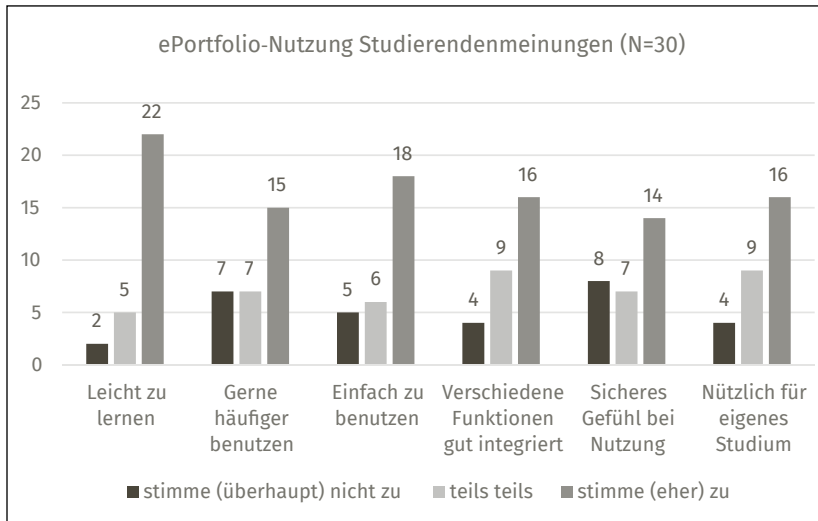
---

<sup>1</sup> Förderkennzeichen 01JA1925.

**Abbildung 1** Idealvorstellung zum Verlauf von ePortfolioarbeit zu verschiedenen Reflexionsanlässen, eigene Grafik.



Mitstudierende sowie die Nutzung kreativer digitaler Gestaltungsoptionen (Völ-schow et al., 2021). Nicht zuletzt ist mit Blick auf die technische Implementierung erwähnenswert, dass die Evaluationsergebnisse und technischen Innovationen auch die Informatiker der Stud.IP *Core Group* überzeugten, sodass die ePortfo-lio-Ideen aktuell in den Software-Kern übernommen und allen Stud.IP nutzen-den Einrichtungen zur Verfügung gestellt werden.

**Abbildung 2** Studierendenrückmeldungen ePortfolio-Nutzung 2021.

### 3 DIGITALE REFLEXIONSANREGUNG: CHANCEN, GRENZEN & GELINGENSBEDINGUNGEN

Da Portfolioarbeit grundsätzlich, aber eben auch in der elektronischen Version, neuere – insbesondere konstruktivistisch fundierte – Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung berücksichtigt (Häcker, 2006), eröffnen sich einige Chancen auch für die digital unterstützte Reflexion. Häcker (2006) geht davon aus, dass mit Portfolioarbeit prinzipiell *aktiver, eigenständiger, zielorientierter und situationsbezogener* gelernt werden kann (Häcker, 2006). *Aktiver* werden die Studierenden bei der digital unterstützten Portfolioarbeit z. B. durch das Einbeziehen multimedialer Herangehensweisen wie Audio-, Video- oder Webseiteninhalte. *Eigenständigkeit* können sie z. B. dadurch entwickeln, dass sie sich proaktiv Feedback von anderen einholen. *Zielorientierung* wird durch eine transparente digital unterstützte Zielformulierung und -führung gelernt. *Situationsbezogener* kann durch zeitnahes digitales Reagieren und Bereitstellen passender Inhalte und Aufgaben, z. B. zu bestimmten Phasen eines Praktikums oder auf konkrete Nachfragen hin, agiert werden. Die ePortfolioarbeit kann außerdem zur verstärkten Kommunikation über Reflexion, z. B. durch unkomplizierte Feedbackfunktionen, genutzt werden. Weiterhin ist der Kompetenzerwerbs- und Aktivitätsverlauf in der elektronischen Portfolioversion durch verschiedene Speicherstände



des Lernpfads und der Reflexionsschleifen gut abbildbar. Das ePortfolio bietet zudem eine Stärkung selbstregulierten Zeitmanagements durch planerische Eigenverantwortung und stellt einen nahezu grenzenlosen und v. a. räumlich und zeitlich flexiblen Dokumentationsort dar.

Die reale Anwendung zeigt für ePortfolioarbeit jedoch auch immer wieder Grenzen auf. So sollte z. B. für eine Nutzung als Prüfungsort eine digitale universitäre Archivierung von Prüfungsleistungen rechtlich und technisch möglich sein. Auch muss digital wie nicht-digital unterstützte Reflexion erlernt, angeleitet, unterstützt und z. T. sehr engmaschig begleitet werden (Valdorf, Werfel & Streblov, 2016), was für Lehrende schwierig, anspruchsvoll und zeitintensiv sein kann (Slepcevic-Zach, Gössler & Stock, 2015). Somit und wegen der zusätzlich erforderlichen technischen Kenntnisse ist ePortfolioarbeit v. a. zu Beginn eine ressourcenintensive Methode und kann zusätzlichen Aufwand für Lehrende nach sich ziehen. Das gilt langfristig insbesondere dann, wenn Zwischenfeedbacks eingefordert werden. Hier könnte der Einsatz von Lern-Tandems bzw. Peer-Formaten unterstützen.

Als Gelingensbedingungen digitaler Reflexionsanregung ist nicht zuletzt zu bedenken, dass der Wirkungsgrad von (e)Portfolios für die Reflexionsförderung durch drei Ebenen beeinflusst wird: Auf der *Institutionsebene* ist zu prüfen, ob es z. B. über curriculare und prüfungsrechtliche Verankerungen von Portfolioarbeit strukturelle Implementierungsimpulse gibt. Auf der *Studierendenebene* sind Offenheit sowie Reflexionskompetenz der Studierenden vorauszusetzen. Nicht zuletzt ist auf der *Lehrendenebene* außer Zeit auch eine spezifische Aufgabendidaktik zur Anleitung reflexiver Praxis vonnöten (Bräuer & Keller, 2013). Dabei ist eine umfassende Einführung in die ePortfolio-Methode und -Technik für Lehrende und Lernende nötig, die eine Bereitschaft für eine selbstständige, eigenverantwortliche und kritische Arbeitsweise mitbringen sollten (Mayrberger, 2011). Letztendlich müssen auf *technischer Seite* Übersichtlichkeit, Funktionalität und Sicherheit des Tools gewährleistet sein (Völschow, Warrelmann & Brunner, 2021). Werden diese Punkte bedacht, können entsprechende ePortfolioarbeiten eine gewinnbringende Begleitung der Reflexionsförderung in der Lehrkräftebildung sein.

## Literatur

- Bellin-Mularski, N. (2016). Das (E-)Portfolio im Praxissemester: Dokumentations- oder Reflexionsinstrument. In W. Pfau, C. Baetge, S. Bedenlier, C. Kramer & J. Stöter (Hrsg.), *Teaching Trends 2016. Digitalisierung in der Hochschule: Mehr Vielfalt in der Lehre* (S. 131–142). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18893>

- Boos, M., Krämer, A., & Kricke, M. (2016). Überblick und Entstehungshintergrund des Buchprojektes. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 9–10). Münster, New York: Waxmann, online: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3427> [Letzter Abruf: 15. 08. 2023].
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838541419>
- Bräuer, G., & Keller, S. (2013). Elektronische Portfolios als Katalysatoren für Studium und Lehre. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. Störfländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 265–275). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Feder, L., & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1225–1245. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00903-2>
- Häcker, T. (2006): Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Portfolio Handbuch. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 15–18). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Himpl-Gutermann, K. (2011). Perspektiven. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 31–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92722-0>
- Koller, H. (2012). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Miethe & H. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 19–34). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Mayrberger, K. (2011). Perspektiven. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 31–54), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92722-0>
- Rothland, M. (2021). Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs? *Die Deutsche Schule*, 113(2), 188–198. <https://doi.org/10.25656/01:22238>
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books.
- Slepcevic-Zach, P., Gössler, T., & Stock, M. (2015). Theoretische Rahmung des eKEP. In P. Slepcevic-Zach, E. Riebenbauer, K. Fernandez & M. Stock (Hrsg.), *eKEP – ein Instrument zur Reflexion und Selbstreflexion. Umsetzung des elektronischen Kompetenzentwicklungsportfolios in der Hochschullehre und seine Begleitforschung. Grazer Beiträge zur Hochschullehre* (S. 11–37). Graz: Leykam.

- Valdorf, N., Werfel, A., & Streblow, L. (2016). Begleitung der reflexiven Portfolioarbeit Bielefelder Lehramtsstudierender. Befunde aus dem bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 40–53). Münster, New York: Waxmann, online: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3427> [Letzter Abruf: 15. 08. 2023].
- Völschow, Y., Warrelmann, J., & Brunner, S. (2021). Das Stud.IP ePortfolio-Plugin als digitaler Lern- und Prüfungsort in der Lehrer\*innenbildung. In R. Reussner, A. Koziol & R. Heinrich (Hrsg.), *INFORMATIK 2020*. Gesellschaft für Informatik (S. 571–583). Bonn: Köllen. <https://dl.gi.de/handle/20.500.12116/34761> [Letzter Abruf: 14. 08. 2023] [https://doi.org/10.18420/inf2020\\_51](https://doi.org/10.18420/inf2020_51)



# Das ePortfolio als Reflexionselement – Potenziale, Herausforderungen und Umsetzung der Portfolioarbeit an der Universität zu Köln

*Jennifer Malek<sup>1</sup> & Anja Tinnefeld<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Universität zu Köln

<sup>2</sup> Universität zu Köln

**ABSTRACT** Portfolioarbeit ist ein gesetzlich verankerter Bestandteil der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen. Über alle Praxisphasen hinweg führen Lehramtsstudierende ein Portfolio und dokumentieren darin ihren individuellen Professionalisierungsweg und reflektieren ihre Studien- und Berufswahl, ihre schulpraktischen Beobachtungen und Erfahrungen sowie ihre individuelle Kompetenzentwicklung. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die Arbeit mit dem ePortfolio in der Lehrkräftebildung an der Universität zu Köln (UzK). Dabei werden zunächst die Potenziale von Portfolioarbeit aufgeführt und Herausforderungen herausgestellt. Im Anschluss erfolgt eine konkrete Erläuterung der Notwendigkeit einer kohärenten Einbindung des ePortfolios in die Seminararbeit und eine kurze Darstellung der Weiterentwicklung im Rahmen des Verbundprojekts ePort.nrw.

**KEYWORDS** Lehrkräftebildung, Reflexion, ePortfolio, Kohärenz über die Praxisphasen, Eignungs- und Orientierungspraktikum, Begleitseminar

## 1 EINLEITUNG

Heute die Schule von morgen gestalten in einer Welt, die immer komplexer und unvorhersehbarer wird, bedeutet, Schülerinnen und Schüler sowie Lehramtsstudierende auf eine Gesellschaft und Berufspraxis vorzubereiten, von deren Anforderungen und Potenzialen wir keine genaue Vorstellung haben können. In diesem Kontext wird mehr Innovation in der Lehrkräftebildung gefordert. Der Aufruf für eine neue Lernkultur und die Notwendigkeit einer noch intensiveren

Verzahnung von Theorie und Praxis ist groß und fordert darüber hinaus den Blick auf übergreifende Kompetenzen wie beispielsweise die Entwicklung eines professionellen Selbstkonzepts sowie von Handlungs- und Reflexionskompetenzen.

Die Portfolioarbeit in der Lehrkräftebildung zielt darauf ab, die Reflexion der Praxisphasen anzuleiten. An der Universität zu Köln (UzK) wird die individuelle Dokumentation und Begleitung der Professionalisierung angehender Lehrkräfte innerhalb eines ePortfolios umgesetzt. Durch die an- und theoriegeleitete Reflexion vielfältiger Praxiseindrücke sollen Studierende eine kritisch-reflexive Haltung entwickeln, um den komplexen Herausforderungen des zukünftigen Lehrberufs begegnen zu können. Darüber hinaus verfolgt die Portfolioarbeit das Ziel, die diversen Lernorte der Lehrer:innenbildung stärker zu verzahnen und zu vernetzen, indem das ePortfolio als Dialog- und Feedbackinstrument lernortübergreifend zwischen Dozierenden (Hochschule), Fachleitungen (Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL)), Ausbildungslehrerkräften (Schule) sowie Lehramtsstudierenden und später Referendar:innen genutzt werden kann.

In diesem Beitrag sollen zunächst die Potenziale und Herausforderungen der Arbeit mit dem ePortfolio an der UzK dargestellt werden. Anschließend wird anhand des Konzepts für das Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) gezeigt, wie Portfolio- und Seminararbeit miteinander verzahnt werden können. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die Weiterentwicklung des ePortfolios.

## **2 POTENZIALE UND HERAUSFORDERUNGEN**

### **2.1 Potenziale der Portfolioarbeit**

Reflexion ist als Bildungsstandard in den Ausbildungszielen verankert (KMK, 2019). Dabei gibt es vielfältige Definitionen für den häufig verwendeten Begriff. Nach Korthagen (2002) beschreibt Reflexion einen mentalen Prozess der (Re-)Strukturierung von Erfahrungen und Wissen. Bezogen auf die Reflexionsarbeit im Portfolio an der UzK bedeutet das, dass die Studierenden ihre Erfahrungen während und nach den Praxisphasen auf Grundlage ihrer bereits vorhandenen Kenntnisse aus der Theorie sowie unter Bezugnahme ihrer individuellen Biographie und Fähigkeiten in Beziehung setzen und (re-)strukturieren. Reflexionsprozesse und ihre Wirksamkeit im Studium und Beruf sollen dabei sichtbar gemacht werden.

Das Portfolio ist eine Möglichkeit, angehende Lehrkräfte praxisphasenübergreifend bei der Entwicklung einer professionellen Eignungs- und Selbstrefle-

xion zu unterstützen. Insbesondere zeigt sich das Potenzial an den Schnittstellen zwischen den Praxisphasen, da das Portfolio über alle Praxisphasen hinweg vom EOP über das Berufsfeldpraktikum (BFP) und das Praxissemester (PS) bis hin zum Vorbereitungsdienst (VD) zu führen ist und entsprechend Erfahrungen und Erkenntnisse aufeinander aufbauen. Entwickelt wurden die Inhalte von Beteiligten der Universität, kooperierenden Hochschulen, ZfsL sowie Schulen mit der Absicht, alle Bedürfnisse der verschiedenen Phasen und Lernorte abzubilden (Krämer, 2016). Die Aufgabenimpulse in der Portfolioarbeit finden sich an der UzK dabei wiederholend im Laufe der Praxisphasen wieder. Das spiralförmige Lernen ermöglicht es den Studierenden, die eigene Entwicklung bewusst wahrzunehmen und dabei den individuellen Lernprozess zu stärken. Nach Artmann und Herzmann (2016) stellt die Reflexion innerhalb der Portfolioarbeit eine geeignete Unterstützung für die Verzahnung von theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen dar. Das Potenzial der Portfolioarbeit liegt demnach in der Förderung eines reflexiven, individualisierten und kontinuierlichen Lernens, um den Professionalisierungsprozess nachvollziehen und weiterentwickeln zu können.

An der UzK findet die Reflexionsarbeit in Form eines ePortfolios statt. Die digitale Version ermöglicht es, das Portfolio interaktiv und einfach zu verändern. In der Anwendung bedeutet es beispielsweise konkret, dass es möglich ist, Erfahrungen und Gedanken zunächst in Form einer Sprachnachricht festzuhalten und im ePortfolio hochzuladen. Im nächsten Schritt kann die mündliche Notiz abgehört und relevante Erkenntnisse herausgefiltert werden. Neben einer schriftlichen Beantwortung sind vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten zum Beispiel in Form von Collagen, Hotspots, interaktiven Bildern im ePortfolio umsetzbar. Die Gedanken und Erfahrungen können dabei flexibel vernetzt werden, sodass Reflexionsschleifen entstehen und eine tiefere Reflexion stattfinden kann.

## 2.2 Herausforderungen der Portfolioarbeit

Herausforderungen in Bezug auf die Arbeit mit dem Portfolio bestehen unter anderem darin, dieses sinnvoll und kohärent in die Lehre zu integrieren. Eine Vielzahl an Personen und Institutionen sind beteiligt, deren Austausch untereinander koordiniert werden muss. Auf der Institutionsebene ist demnach eine systematische Implementierung der Portfolioarbeit relevant. Darüber hinaus ist es unabdingbar, dass Studierende und Lehrende eine Offenheit gegenüber den Aufgaben und Reflexionsanforderungen mitbringen. Lehrende benötigen entsprechend spezifische Aufgabendidaktiken, die ihnen zur Anleitung reflexiver Praxis verhelfen (Bräuer & Keller, 2013). Denn Ziel ist es nicht, ein möglichst volles und inhaltlich überladenes Portfolio zu erstellen, sondern vielmehr Prozess-

und Reflexionstiefe zu erreichen und damit verbundene Erkenntnisse für den Professionalisierungsweg zu erlangen. Daher wird auf eine Bewertung des ePortfolios an der UzK verzichtet und die Studierenden bekommen stattdessen Feedback im Gestaltungsprozess und bei Abschluss einer Praxisphase (Krämer, 2016).

Übergreifend bedarf fruchtbare Portfolioarbeit im Sinne der Entfaltung des Reflexionspotenzials demnach Zeit, die Flexibilität zur Veränderung, eine Verzahnung mit der Lehre und eine unterstützende Begleitung mit Entkoppelung von der Leistungsbewertung. Nachfolgend wird am Beispiel des EOP gezeigt, wie das ePortfolio und weitere reflexive Elemente in das Konzept der Begleitseminare an der UzK integriert werden können.

### 3 INTEGRATION DES EPORTFOLIOS IN DAS BEGLEITSEMINAR ZUM EOP

Das EOP-Begleitseminar ist in drei Phasen gegliedert: Vorbereitungsphase, Praktikumsphase und Nachbereitungsphase. In diesen Phasen stehen jeweils unterschiedliche Ziele, Inhalte und Formate im Fokus. Allen Phasen gemeinsam ist, dass in ihnen das „Reflektieren als eigenständige Handlung“ (Häcker, 2019) systematisch eingeübt wird, um bei den Studierenden eine „kritisch-reflexive Haltung“ (ebd.) zu entwickeln. Die universitäre Begleitung während der drei Phasen fußt auf vier inhaltlichen Säulen: Kernaufgaben von Lehrkräften, einem Wahlthema, einer Beobachtungsfrage im Kontext des Forschenden Lernens sowie der Reflexion der Studien- und Berufswahlmotivation. Diese Themen werden im Seminar gemeinsam erarbeitet, in Kleingruppen (Lernteam) kooperativ vertieft, in der Schule individuell beobachtet sowie praktisch erprobt und sowohl schriftlich als auch mündlich reflektiert (Below et al., 2022). Die schriftlichen Reflexionen im ePortfolio und die mündlichen Reflexionen im Seminar ergänzen sich gegenseitig und können somit sowohl Grundlage füreinander als auch Ergebnis voneinander sein und den Reflexionsprozess vertiefen.

Der Anbindung des ePortfolios an die vier inhaltlichen Säulen der Seminararbeit liegt die Annahme zugrunde, dass es im ePortfolio nicht um Reflexion als Selbstzweck geht, sondern dass Reflexion als Denkmodus verstanden wird, der auf Inhalte bezogen wird (Häcker, 2017). Häcker stellt die These auf, dass „reflexive Professionalität auf akademisches Wissen angewiesen“ (Häcker, 2019) ist, und unterscheidet zwischen dem (lebenspraktischen) Anlass und der (gezielten) Veranlassung des Reflektierens (Häcker, 2019). Der konkrete *Anlass* ist das Praktikum mit seinen vielfältigen Erlebnissen, Herausforderungen und Irritationen, die aus der Situation heraus eine Reflexion in Gang setzen können; die *Veranlassung* der Reflexion erfolgt durch Impulse von Dozierenden, das ePort-



folio und die Studierenden selbst. Reflexion erfordert eine „aktive [...] Übernahme bzw. Bedeutungszuweisung durch das Subjekt“ (Häcker, 2019), also durch die/den Studierende:n, und kann dann Orientierung, Begründung, Bewältigung, Perspektiverweiterung und Handlungssicherheit ermöglichen.

Anhand der Säule *Kernaufgaben* wird nachfolgend die Verzahnung von Seminarconcept und Reflexion im ePortfolio während der drei Phasen verdeutlicht. Die Reflexionsimpulse zu den Kernaufgaben sind während jeder Phase in der Regel so aufgebaut, dass die Studierenden zuerst einen eher beschreibenden *Rückblick* vornehmen, indem sie eigene Vorannahmen, Beobachtungen oder Erlebnisse darstellen, danach ihr Erleben auf vorhandenes Wissen beziehen und *Deutungen* vornehmen bzw. *Erkenntnisse* generieren und anschließend einen persönlichen *Ausblick* formulieren, indem sie sich neue Ziele setzen.

Während *Dozierende* in der *Vorbereitungsphase* theoretisches Hintergrundwissen und praktische Einblicke vermitteln, beschreiben die Studierenden zunächst ihre früheren Erfahrungen als Lernende (*Rückblick*), setzen den Input zu den Kernaufgaben in Bezug zu eigenen Vorannahmen, aber auch möglichen Irritationen (*Deutungen/Erkenntnisse*) und anschließend zu persönlichen Zielen während des Praktikums (*Ausblick*). Dieser Aufbau findet sich auch in der fünfwöchigen *Praktikumsphase* wieder, wobei sich die Studierenden hier vor allem mit ihren konkreten Beobachtungen und Erlebnissen in der Schule reflektierend auseinandersetzen. Die *Nachbereitungsphase* ist für den Reflexionsprozess und den Erkenntnisgewinn der Studierenden besonders bedeutsam, da sie ihre Vorannahmen und Erlebnisse zu Erkenntnissen und ggf. neuen Perspektiven erweitern, indem sie sie mit ihrem zuvor erworbenen akademischen Wissen verbinden und daraus Schlussfolgerungen für ihren weiteren Professionalisierungsprozess ziehen. Zum Abschluss des Seminars erhalten die Studierenden zu ihrem Portfolio eine Rückmeldung durch ihre Dozierenden, die erneut Denkanstöße bieten kann. In der nächsten Praxisphase – dem BFP – können die Studierenden an ihren Reflexionen anknüpfen und an ihrem individuellen Lernweg weiterarbeiten.

Das ePortfolio soll also die Verzahnung von Theorie und Praxis, aber auch der Reflexionsprozesse zu verschiedenen Zeitpunkten (vor, während und nach der Praxisphase) und der Reflexionsmöglichkeiten (im Seminar, im Lernteam oder individuell) unterstützen und kann damit einen wesentlichen Beitrag zur Ausbildung einer habitualisierten kritisch-reflexiven Haltung als Merkmal einer sich entwickelnden Professionalität leisten.

## 4 AUSBLICK

Das ePortfolio an der UzK wird stetig evaluiert und weiterentwickelt. Die Weiterentwicklung erfolgt nicht nur auf inhaltlicher Ebene, sondern ist darüber hinaus auch auf Ebene der Rahmenbedingungen unabdingbar. Dabei wurde erkannt, dass das Potenzial in der Vernetzung von Praxisphasen sowie der Koordination von Schnittstellen und diversen Lernorten noch nicht ausgeschöpft ist. Das Portfolio ist an den verschiedenen Lernorten bisher unterschiedlich implementiert, sodass an den Schnittstellen zwischen den Praxisphasen und Lernorten bislang wertvolle Verzahnungen für einen kontinuierlichen Professionalisierungsprozess der Studierenden verloren gehen. Die Arbeit mit einem Portfolio als begleitendes Instrument der individuellen Lehrkräftebildung ist allerdings nur dann fruchtbar, wenn es kohärent und flexibel an den verschiedenen Lernorten genutzt wird.

Vor diesem Hintergrund haben sich die UzK, die Universität Duisburg-Essen und die Ruhr-Universität Bochum stellvertretend für die Situation aller elf lehrkräftebildenden Universitäten in Nordrhein-Westfalen (NRW) im Verbundprojekt ePort.nrw. zusammengeschlossen, um eine Open-Source-Umsetzung für die elektronische Portfolioarbeit an allen Lern- und Ausbildungsorten in der Lehramtsausbildung in NRW und sogar darüber hinaus zu entwickeln.<sup>1</sup> Mit dem Projekt wird das Ziel verfolgt, die digitalen, flexiblen und institutionsübergreifenden Möglichkeiten der Portfolioarbeit und die damit verbundene Reflexionstiefe auszubauen und zu optimieren. Das Verbundprojekt macht es möglich, Schnittstellen über die Institutionsebene hinaus stärker zu verknüpfen und damit eine intensivere Verzahnung von Theorie und Praxis an den beteiligten Lernorten zu ermöglichen.

## Literatur

Artmann, M., & Herzmann, P. (2016). Portfolioarbeit im Urteil von Studierenden. Ergebnisse einer Interviewstudie zur LehrerInnenbildung im Kölner Modellkolleg. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung* (S. 131–146). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

---

1 Informationen zum Projekt finden Sie unter: <https://zfl.uni-koeln.de/projekte/eportnrw>.

- Below, M., Fukuta, S., Kebekus, M., Klein, A., Tinnefeld, A., & Wiesmann, M. (2022). *Das Konzept zur Begleitung des Eignungs- und Orientierungspraktikums an der Universität zu Köln – eine hochschuldidaktische Innovation in der Praktikumsbegleitung. Praxisphasen innovativ 16*. URL: <https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/pp-innovativ/ZfL-PP-Innovativ16.pdf> [Letzter Abruf: 01. 09. 2023]
- Bräuer, G., & Keller, S. (2013). Elektronische Portfolios als Katalysatoren für Studium und Lehre. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. Störländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 265–275). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Korthagen, F. (2002). *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung – Reflexion der Lehrertätigkeit*. Berlin: EB-Verlag.
- Krämer, A. (2016). Portfolioarbeit in den Praxisphasen an der Universität zu Köln. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 145–153). Münster, New York: Waxmann.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 in der Fassung vom 16. 05. 2019*. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [Letzter Abruf: 01. 09. 2023]



# Kumulativer Aufbau der Reflexionskompetenz in den schulpraktischen Phasen der Lehrkräftebildung

*Peggy Schmidt<sup>1</sup>, Tobias Bauer<sup>2</sup> & Christopher Jänisch<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Technische Universität Dresden

<sup>2</sup> Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, ☎ 0009-0008-6210-7870

<sup>3</sup> Sächsisches Staatsministerium für Kultus Dresden

**ABSTRACT** Die Reflexionskompetenz wird als zentrale Bedingung zur Professionalisierung im Lehrberuf angesehen. Um diese im Verlauf der Lehrkräftebildung zu entwickeln, müssen Etappenziele beschrieben werden, die sowohl das Lehramtsstudium als auch den Vorbereitungsdienst in den Blick nehmen. Ausbildende beider Phasen der Lehrkräftebildung haben dazu ein Kompetenzraster erarbeitet. Dieses soll einen Beitrag dazu leisten, die Progression der Reflexionskompetenz anhand von Handlungsschritten zu beschreiben. Den Handlungsschritten werden dann wiederum Entwicklungsstufen für die jeweiligen Praxisphasen (Blockpraktikum A, Schulpraktische Übungen, Blockpraktikum B, 2. Phase Ende) zugeordnet, die den Ausprägungsgrad der Reflexionskompetenz darstellen.

**KEYWORDS** Reflexionskompetenz, Praxisphasen, Kompetenzraster, Handlungsschritte, Entwicklungsstufen

## 1 EINLEITUNG

Lehramtsstudierende wünschen sich ein „Experimentierfeld“, das es ihnen ermöglicht, sich fachbezogenes Handlungswissen selbst anzueignen und dabei kompetent beraten zu werden. Die Ergebnisse der Studie von Elsner (2010), die 192 Studierende aus acht ausgewählten Universitäten und zwei Pädagogischen Hochschulen in Deutschland sowie deren universitäre und schulische Betreuungslernkräfte zur Gestaltung des Fachpraktikums Englisch befragte, unterstreichen beispielhaft den Wunsch nach Reflexion und Evaluation in schulprakti-

schen Phasen. Obgleich der Befund fachspezifisch ist, lädt er ein, den Aufbau der Reflexionskompetenz in der Lehrkräftebildung zu hinterfragen – insbesondere dahingehend, ob sie über alle praktischen Phasen hinweg entwickelt und weiterentwickelt wird und damit ihr Potential für die Professionskompetenz entfalten kann, wie sie Wallace (1991) in seinem ‚Reflective Practice Model of Professional Educational Development‘ beschreibt: Lehramtsstudierende sollen die Möglichkeit haben, „received knowledge“, also Fakten, Daten und Theorien, die für das jeweilige Studium notwendig sind, und „experiential knowledge“, also Wissen, das auf praktischen Erfahrungen beruht, im Hinblick auf die Unterrichtspraxis zu reflektieren, so dass diese dann wieder in einer reziproken Beziehung auf die Lehrveranstaltungen zum „received knowledge“ einwirken. Am Ende des universitären Studiums steht das Ziel der professionellen Kompetenz, das Wallace (1991) aber nicht als Endpunkt, sondern als Startpunkt sieht, als „a moving target or a horizon, towards which professionals travel all their professional life but which is never finally attained“ (Wallace, 1991, S. 58).

Im Idealfall bauen die verschiedenen Praxisphasen des Studiums und der Vorbereitungsdienst also so aufeinander auf, dass ein kumulativer Erwerb berufsbezogener Kompetenzen ermöglicht wird. Die Entwicklung der Reflexionskompetenz stellt dabei einen zentralen Schwerpunkt aller Praxisphasen dar. An der TU Dresden soll diese Reflexionskompetenz im Blockpraktikum A zunächst angebahnt, in den Schulpraktischen Übungen unter enger Begleitung trainiert und im Blockpraktikum B zunehmend selbständig angewendet werden. Im anschließenden Vorbereitungsdienst soll sie professionalisiert werden. Um davon ausgehend einen kohärenten Aufbau der Reflexionskompetenz über verschiedene Phasen und viele Lerngelegenheiten hinweg zu gewährleisten, ist das Handeln zahlreicher Akteur:innen der Lehrkräftebildung idealerweise aufeinander abzustimmen. Das betrifft am Standort Dresden zum einen die universitären Dozierenden der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken, die jeweils für die verschiedenen Praktika im Lehramtsstudium verantwortlich sind. Das gilt zum anderen für die Lehrkräfte an Ausbildungsstätten, die durch eine Abstimmung der Lerngelegenheiten einen Professionalisierungsprozess ohne Brüche gestalten können.

Im Folgenden wird ein Einblick in das Kompetenzraster zur Reflexionskompetenz gegeben, welches als ein Ergebnis aus den Abstimmungsprozessen am Standort Dresden hervorging.

## 2 THEORETISCHER HINTERGRUND

In den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften der KMK (2019) werden in Bezug auf die Reflexionskompetenz Ziele definiert, die sich der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung zuordnen lassen: „Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren **theoriegeleitete Reflexion** im Zentrum stehen“ (KMK, 2019, S. 4, Hervorhebung der Verfasser). In den KMK-Standards selbst befindet sich allerdings keine Definition der Reflexionskompetenz; Reflexion wird hier jedoch auch als Methode beschrieben, die die Entwicklung anderer Kompetenzen für den Lehrberuf begünstigt. Beispielsweise steht darin:

„Die Entwicklung der Kompetenzen wird u. a. gefördert durch: [...]

- ◆ *die persönliche Erprobung und anschließende Reflexion* eines theoretischen Konzepts in schriftlichen Übungen, im Rollenspiel, in simuliertem Unterricht oder in natürlichen Unterrichtssituationen oder an außerschulischen Lernorten
- ◆ die Analyse und **Reflexion** der eigenen *biographischen Lernerfahrungen* mit Hilfe der theoretischen Konzepte [...]
- ◆ die Kooperation bei der Unterrichtsplanung sowie gegenseitige Hospitation und **gemeinsame Reflexion**“

(KMK, 2019, S. 6, Hervorhebung der Verfasser)

Im wissenschaftlichen Diskurs hingegen finden sich verschiedene Definitionen von Reflexion, die auch unterschiedlich miteinander vereinbar sind. Stützt man sich auf Artmann et al. (2013), ist dann von Reflexion zu sprechen, wenn „der Reflektierende dem Erlebten auf der Basis seines Wissensrepertoires (das von wissenschaftlichen über subjektive Theorien bis zu ethisch-normativen Orientierungen reicht) durch Prozesse der Re-Interpretation bzw. des *Reframing* etwas hinzufügt“ (Artmann et al., 2013, S. 135). Reflexionskompetenz gilt den Autor:innen nach als „eine zentrale Bedingung der Vermittlung von Erfahrung und Wissen und insofern der Ausbildung von Professionalität im Lehrberuf“ (Artmann et al., 2013, S. 136). Nach Rahm & Lunkenbein (2014) wird Reflexion ferner durch folgende Elemente charakterisiert:

- ◆ Heraustreten aus der Situationslogik der Handlung (Routinen)
- ◆ Gedankliche Durchdringung einer Abfolge von Aktivitäten
- ◆ Innerer Dialog mit dem Ziel einer Optimierung des Handlungsvollzugs
- ◆ Handeln und Denken in dialektischem Zusammenhang mit dem Ziel einer produktiven Restrukturierung von Problemen.

Für die Lehrkräftebildung stellt sich schließlich die Frage, wie eine so verstandene Reflexion(skompetenz) über Lehrveranstaltungen und Phasen hinweg entwickelt werden kann, welche Etappen dabei beschritten werden können und in welchen bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Modulen bzw. in welchen Praxisphasen diese in ihrer Progression kumulativ entwickelt werden kann.

### 3 VORGEHEN

Die gemeinsam tagenden Arbeitskreise „Schulpraktische Studien“ und „Fachdidaktik“ am ZLSB der TU Dresden haben sich als ein Ziel die studienbereichs- und phasenübergreifende Vernetzung zu diversen Themenschwerpunkten gesetzt. Hier erfolgte ein fortwährender Austausch über Ziele, Inhalte, Methoden und über Material, das im Rahmen von Schulpraktika sowie begleitenden Lehrveranstaltungen u. a. zum Aufbau von Reflexionskompetenz verwendet wird. In Kooperation mit dem TUD-Sylber-Teilprojekt „Integrative Lehrerbildung“<sup>1</sup> wurde nun ein Kompetenzraster entwickelt, das die Progression der Reflexionskompetenz im Verlauf der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung anhand von Handlungsschritten und zugeordneten Entwicklungsstufen abbilden soll. Ausgehend von der Tatsache, dass die mündliche Reflexion von eigenem Unterricht im Freistaat Sachsen Teil der Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt ist und bereits in den schulpraktischen Phasen des Lehramtsstudiums verlangt wird, wurde versucht, eben jene Etappen zu definieren, die den Weg zu der Kompetenz, eine strukturierte Reflexion von eigenem Unterricht formulieren zu können, beschreiben. Das Kompetenzraster wurde in Zusammenarbeit mit Beteiligten an der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung unter Einbeziehung von Vertreterinnen und Vertretern der Studierendenschaft erarbeitet sowie bereits anwendungsorientiert mit Auszubildenden diskutiert. Es versteht sich als Arbeitsstand, der sowohl angehenden Lehrpersonen als auch Auszubildenden als Empfehlung dienen und weiterentwickelt werden kann.

---

1 Das Maßnahmenpaket „TUD-Sylber<sup>2</sup> – Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.



**Tabelle 1** Raster zur Kompetenz „Die angehende Lehrperson reflektiert die Durchführung von Unterricht vor dem Hintergrund seiner Planung.“

	Blockpraktikum A	Schulpraktische Übungen	Blockpraktikum B	2. Phase Ende
	<b>Ausprägungsgrad Kompetenz/Entwicklungsstufe</b>			
<b>Handlungsschritte:</b>	<b>Die angehende Lehrperson ...</b>			
Die angehende Lehrperson reflektiert ausgewählte Zielsetzungen.	<p>... vergleicht die Ergebnisse der Stunde mit den formulierten Unterrichtsziele.</p> <p>... benennt erste Vermutungen für Erreichen/Nichterreichen.</p>	<p>... vergleicht die Ergebnisse der Stunde mit den formulierten Unterrichtsziele.</p> <p>... bringt den Stundenverlauf mit dem Erreichen der Ziele in Verbindung.</p> <p>... benennt Anhaltspunkte für das Nicht-/Erreichen von Zielen und sucht Ursachen dafür.</p> <p>... leitet Ziele für die folgende Unterrichtsstunde ab.</p>	<p>... vergleicht die Ergebnisse der Unterrichtsreihe mit den formulierten Unterrichtsziele.</p> <p>... bringt den Verlauf der Unterrichtsreihe mit dem Erreichen der Ziele in Verbindung.</p> <p>... benennt Anhaltspunkte für das Nicht-/Erreichen von Zielen und sucht Ursachen dafür.</p> <p>... leitet neue Ziele ab.</p>	<p>... reflektiert die Zielerreichung und entwickelt Planungsalternativen.</p> <p>... nutzt die Analyseerkenntnisse für die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten und -alternativen.</p> <p>... leitet neue Ziele ab.</p>
Die angehende Lehrperson reflektiert die Umsetzung didaktischer Entscheidungen.	<p>... hinterfragt, ob die Setzung und Reihung der Inhaltsschwerpunkte richtig waren.</p>	<p>... erkennt die für die Stunde relevanten Entscheidungspunkte zur didaktischen Reduktion des Unterrichtsgegenstands, zu Kompetenz- und Aufgabenorientierung sowie der Umsetzung didaktischer Prinzipien entsprechend dem Lehrplan, bringt sie mit dem Stundenverlauf in Verbindung und benennt ggf. Abweichungen von Planung und Durchführung.</p>	<p>... erkennt die für die Unterrichtsreihe relevanten Entscheidungen zur didaktischen Reduktion des Unterrichtsgegenstands, zu Kompetenz- und Aufgabenorientierung sowie der Umsetzung didaktischer Prinzipien entsprechend dem Lehrplan, bringt sie mit dem Verlauf der Unterrichtsreihe in Verbindung und benennt ggf. Abweichungen von Planung und Durchführung.</p>	<p>... reflektiert den Unterrichtsverlauf unter dem Aspekt der Lern- und Motivationstheorien und die eigene Schwerpunktsetzung unter dem Fokus der Schülerorientierung, i. S. der Kompetenzorientierung sowie der Handlungs- und Problemorientierung.</p>
				[...]

## 4 ERGEBNISSE

In Tabelle 1 ist ein Auszug aus dem aktuellen Arbeitsstand des Kompetenzrasters zur Reflexionskompetenz dargestellt: „Die angehende Lehrperson reflektiert die Durchführung von Unterricht vor dem Hintergrund seiner Planung“. In der ersten Spalte finden sich die zur Entwicklung dieser Kompetenz – aus Sicht der an der Erstellung Beteiligten – notwendigen Handlungsschritte. In den weiteren Spalten ist für unterschiedliche Zeitpunkte innerhalb der Lehrkräftebildung der zu erreichende Ausprägungsgrad der Kompetenz formuliert. Als zentrale Zeitpunkte boten sich für den Standort Dresden für das Lehramtsstudium die drei Praktika mit eigenen Unterrichtsversuchen der Lehramtsstudierenden (Blockpraktikum A, Schulpraktische Übungen, Blockpraktikum B) sowie der Vorbereitungsdienst an. Alle Ausprägungsgrade sollen eine Progression darstellen, wobei das angestrebte Ziel für das Ende der 2. Phase der Lehrkräftebildung in der rechten Spalte beschrieben wird.

## 5 FAZIT UND AUSBLICK

Reflexion gilt nicht nur als zentral für die Professionalisierung von Lehrkräften, sie ist auch und wahrscheinlich gerade deshalb ein wesentlicher Bestandteil der Prüfungslehrproben im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung im Freistaat Sachsen und wird benotet. Um angehende Lehrkräfte aber auf diesen Teil der Zweiten Staatsprüfung vorzubereiten, braucht es eine entsprechende Klarheit darüber, was (zum jeweiligen Zeitpunkt) von ihnen erwartet wird. Am Standort Dresden wurde daher entschieden, ein Kompetenzraster für die Reflexion eigener Unterrichtsversuche zu entwickeln, welches den angehenden Lehrkräften wie auch den Ausbildenden eine entsprechende Orientierung bei der Ausrichtung ihrer Lehrveranstaltungen geben kann. In das vorliegende Kompetenzraster zur Reflexionskompetenz sind vielfältige Erfahrungen von Ausbildenden der ersten und zweiten Phase eingeflossen. Dennoch handelt es sich um einen vorläufigen Arbeitsstand, der fortlaufender Anpassungen und Weiterentwicklungen bedarf. Um zu den formulierten Zielen zu gelangen, braucht es darüber hinaus in den verschiedenen Lehrveranstaltungen adäquate Methoden zur Anbahnung von Reflexionskompetenz. An die bisher geleistete Vorarbeit schließt sich daher die Diskussion eben solcher Methoden und die Erarbeitung von Bewertungskriterien an, die das Erreichen der gesetzten Ziele in ihrer Progression widerspiegeln.

## Literatur

- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M., & Proske, M. (2013). Wissen über Unterricht – Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In A. Gehrmann, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 134–150). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Elsner, D. (2010). Kompetenzerwerb im Fachpraktikum Englisch: Ergebnisse einer Between-Methods-Untersuchung. In M. Engelhardt & W. Gehring (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik. Neue Aspekte in Forschung und Lehre* (S. 207–235). Oldenburg: BIS.
- 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). Münster, New York: Waxmann.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 i. d. F. vom 16. 05. 2019).
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.



# Praxistool zur Reflexion und Diagnose aus der zweiten Ausbildungsphase

Lisa Spitzer<sup>1</sup> & Lukas Mientus<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Studienseminar Cottbus

<sup>2</sup> Universität Potsdam,  0000-0001-5344-4770

**ABSTRACT** Die Fachausbildung des Vorbereitungsdiensts im Land Brandenburg bietet Lehramtskandidat:innen (LAK) gemeinsame Fachgruppenarbeit, individuelle Fachkonsultationen sowie Hospitationen als unterstützende Angebote im Entwicklungsprozess. Um diesen Professionalisierungsprozess sichtbar zu machen und Zielperspektiven entwickeln und verfolgen zu können, wurden aus einem Spinnennetzdiagramm zwei Praxistools zur Reflexion und Diagnose entwickelt.

(1) Reflexionstool: Die Übertragung eines tabellarischen Kompetenzprofils (Arnold & Iffert nach MBJS [Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg], 2014) in das Spinnennetzdiagramm bietet den LAK niederschwellige Gelegenheit der kontinuierlichen, prozessbegleitenden Selbstreflexion. Die Selbstwahrnehmung von positiven Entwicklungen kann zur Stärkung der Selbstwirksamkeit führen, schafft gleichzeitig jedoch eine Bewusstmachung für einzelne Herausforderungen. Die Abbildung individueller Entwicklungsaufgaben und Professionalisierungsbedarfe ermöglicht eine bedarfsorientierte Gestaltung der Fachgruppenarbeit.

(2) Diagnostool: Analog wird Fachausbilder:innen durch die Übertragung der Beobachtungskriterien des MBJS (2014) in das Diagramm eine übersichtliche Bestandsaufnahme einzelner Unterrichtssituationen zur Diagnose von Grundkoordinaten des Unterrichts transparent. Auf diese Weise können Fachausbilder:innen mögliche blinde Flecken identifizieren und Feedback zur Auswahl von Beobachtungskriterien geben. Darüber hinaus ergeben sich Aspekte zur Gestaltung von Fachkonsultationen sowie Diskussionsgrundlagen für Gruppenhospitationen.

**KEYWORDS** Selbstreflexion, zweite Ausbildungsphase, Feedback

## **1 SEMINARSTRUKTUR DER ZWEITEN AUSBILDUNGSPHASE IN BRANDENBURG**

Die Struktur der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat) in Brandenburg gliedert sich in das Ausbildungscoaching sowie die Fachgruppenarbeit der studierten Unterrichtsfächer. Hierbei sollen die Lehramtskandidat:innen (LAK) darin begleitet werden, ihr im Studium erworbenes pädagogisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen in die eigene Unterrichtspraxis zu überführen sowie ihre entsprechenden beruflichen Kompetenzen weiter auszubauen. Am brandenburgischen Studienseminar Cottbus gestaltet sich die Arbeit mit den LAK als wöchentliche impulsgebende Fachgruppenarbeit sowie bedarfsorientierter Fachkonsultation. Seit der Covid-19-Pandemie finden die Begleitveranstaltungen des Referendariats innovativ zu 75 % in Präsenz und zu 25 % als Distanzangebot statt.

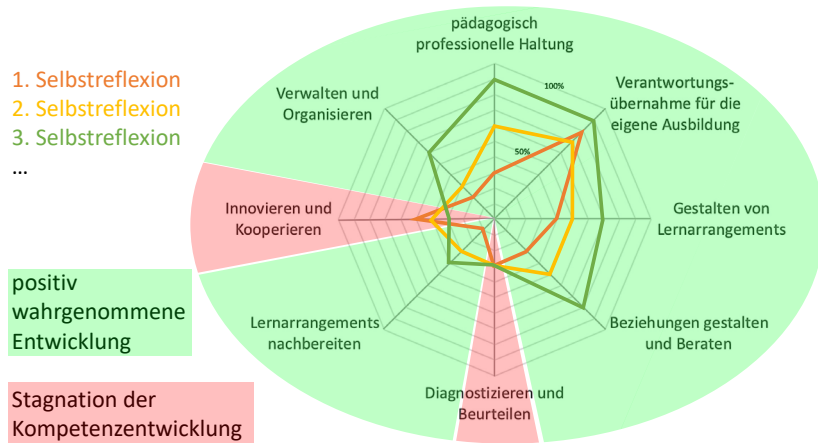
Neben der gemeinsamen Fachgruppenarbeit bieten nach individueller Absprache Hospitationen Möglichkeiten der Beratung. Hierbei finden nach einer ersten Orientierungshospitation (unter Rückmeldung aller Beobachtungskriterien) mehrere Entwicklungshospitationen (Rückmeldung zu zwei selbst gewählten Beobachtungskriterien) statt, bevor es nach spätestens 1,5 Jahren (unter Berücksichtigung aller Bewertungskriterien) zur Beurteilungshospitation kommt.

## **2 ABLEITUNG ZWEIER PRAXISTOOLS**

Während der zweiten Ausbildungsphase sollen zum einen die LAK eigene Professionalisierungsprozesse reflektieren lernen und zum anderen Fachausbilder:innen bedarfsorientierte Seminarangebote gestalten. Um der geforderten Bedarfsorientierung nachzukommen, wurden auf Basis bestehender Vorgaben zwei Praxistools abgeleitet: (1) ein Reflexionstool zur Selbsteinschätzung der LAK (in der Fachgruppenarbeit sowie in den Fachkonsultationen) und (2) ein Diagnosestool zur Abbildung der berufspraktischen Entwicklung (aus Wahrnehmung der Fachausbilder:innen in den Hospitationen).

Grundlage des Reflexionstools bilden die Ziele des Vorbereitungsdiensts nach dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS, 2019). Nach diesen können die LAK selbstständig den Beruf der Lehrkraft ausführen (vgl. Kompetenzbereiche ausgewiesen in den Bildungsstandards der Lehrkräftebildung). Hierbei geht es um die Weiterentwicklung der pädagogisch professionellen Haltung sowie berufsbezogener Kompetenzen (Verantwortungsübernahme für die eigene Ausbildung, Gestalten von Lernarrangements, Beziehungen gestalten und Beraten, Diagnostizieren und Beurteilen, Lernarrangements nachbereiten, Innovieren und Kooperieren sowie Verwalten

**Abbildung 1** Reflexionstool zur Selbsteinschätzung der LAK (Selbstreflexion nach jeweils ca. 3 Monaten)

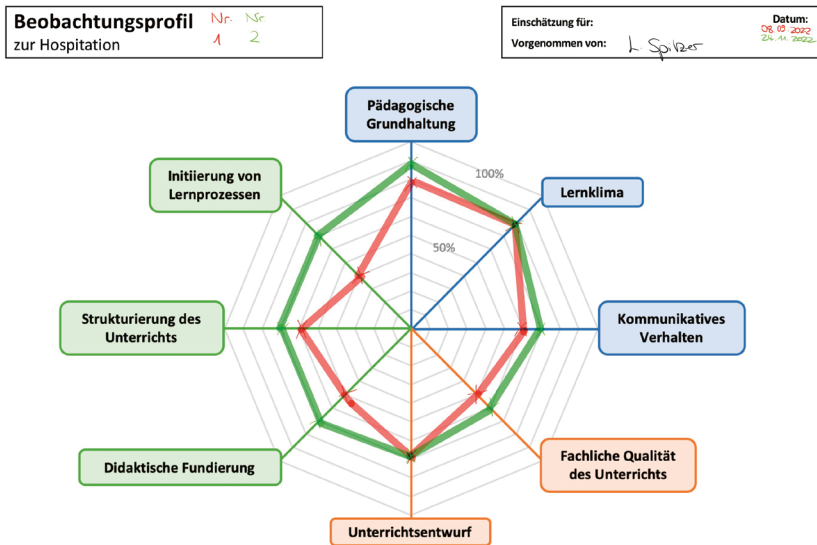


und Organisieren). Offen bleibt das Problem der Sichtbarmachung dieser Kompetenzbereiche, um den Entwicklungsprozess nachhaltig begleiten zu können.

Aus diesem Grund wurde ein tabellarisches Kompetenzprofil (nach Arnold & Iffert, 2014) am Studienseminar Cottbus in einen Selbsteinschätzungsbogen überführt, welcher jedoch eher selten von den LAK routiniert umgesetzt wird und weiterhin die Probleme einer dreigliedrigen Bewertungsskala (wenig Aussagekraft) sowie der statischen Momentaufnahme (keine Visualisierung von Entwicklungsprozessen) beinhaltet. Um diese Hürden zu überwinden, wurde das Kompetenzprofil in eine Spinnennetzdarstellung überführt (vgl. Abb. 1), welches von den LAK niederschwelliger bearbeitet werden kann.

Analog wurde zur Unterstützung der Fachausbilder:innen ein Diagnosetool abgeleitet, das die Beobachtungskriterien (Pädagogische Grundhaltung, Initiierung von Lernprozessen, Strukturierung des Unterrichts, didaktische Fundierung, Lernklima, kommunikatives Verhalten und die fachliche Qualität des Unterrichts, zzgl. Umfang und Qualität des Unterrichtsentwurfs) beinhaltet. Jedes Kriterium wird unter Berücksichtigung mehrerer möglicher Indikatoren beobachtet, welche beispielsweise nach Dathe (2014) weiter operationalisiert werden können. Für die Einschätzung des kommunikativen Verhaltens werden beispielsweise die folgenden Indikatoren berücksichtigt: Sprache/Stimme; Mimik/Gestik/Körpersprache; verbale und nonverbale Impulssteuerung (lernunterstützend, dialogisch) – Sensibilität im Umgang mit Sprache; Raumverhalten. Während einer Hospitation kommt es zur Einschätzung der (ausgewählten) Beobachtungskriterien durch den/die Fachausbilder:in und detaillierter Rück-

**Abbildung 2** Diagnosetool zur Abbildung der Beobachtungskriterien (exemplarisches Beobachtungsprofil nach der zweiten Hospitation)



meldung im Auswertungsgespräch nach der Hospitation. Um einen Entwicklungsprozess über längere Zeiträume und mehrere Hospitationen nachvollziehen zu können, wird von dem/der Fachausbilder:in zusammenfassend aus den einzelnen Beobachtungskriterien ein Kriterienprofil in Spinnennetzdarstellung gebündelt (vgl. Abb. 2).

### 3 FUNKTIONEN DER PRAXISTOOLS

Mit dem Reflexionstool erhalten die LAK Gelegenheit der niederschweligen Selbstreflexion, welche eine höhere Akzeptanz erfährt, als der bislang bestehende Selbsteinschätzungsbogen. In Abbildung 1 ist ein Beispiel einer dreimaligen Selbstreflexion veranschaulicht, in welchen ein:e LAK jeweils ein Vieleck in das Spinnennetz eingezeichnet hat. Jede Selbstreflexion ist hierbei durch die Verwendung einer anderen Farbe identifizierbar. Das Reflexionstool wird lediglich von den LAK verwendet. Fachausbilder:innen haben i. d. R. keine Einsicht. Die Darstellung der Entwicklungs- bzw. Stagnationsfelder in Abbildung 1 dient einzig der Verdeutlichung in diesem Beitrag. Als Hypothese zur exemplarischen Selbsteinschätzung kann dank dieser Verdeutlichung geschlussfolgert werden, dass sich



der/die LAK zunehmend sicherer fühlt und lediglich in den berufsbezogenen Kompetenzen Innovieren und Kooperieren sowie Diagnostizieren und Beurteilen keine Entwicklung bzw. sogar einen Rückgang der Kompetenzselbsteinschätzung erfährt. Eine Abbildung der professionellen Entwicklung der LAK ist jedoch auch ohne die Hervorhebung der Entwicklung möglich, da die LAK auch schon dank einzelner Selbstreflexionen individuelle Entwicklungsaufgaben und Beratungsbedarfe ableiten und Impulse für die Gestaltung der Fachgruppenarbeit geben können.

Mit dem Diagnosetool ist es den Fachausbilder:innen möglich, Bestandsaufnahmen anhand einzelner Unterrichtsstunden aufzunehmen. Abbildung 2 zeigt hier ein Beispiel einer Fremdeinschätzung. Einen möglichen Einblick bietet das Tool in die Grundkoordinaten des Unterrichts, welche bereits nach dem ersten Unterrichtsbesuch (Orientierungshospitation) eingeschätzt werden können. Bereits ab dem zweiten Unterrichtsbesuch kann es (wie in Abb. 2 veranschaulicht) zur Abbildung möglicher blinder Flecken/Professionalisierungsbedarfe kommen, bevor nach weiteren Unterrichtsbesuchen erste Entwicklungstendenzen ablesbar werden können. Auch hilft das Tool dabei, fortlaufend und quantitativ eine Grundeinschätzung aller Beobachtungskriterien vorzunehmen, während im Auswertungsgespräch der Entwicklungshospitation qualitativ (nur) zwei Beobachtungskriterien sehr ausführlich zurückgemeldet werden. Die Fachausbilder:innen können den LAK auf Basis des Diagnosetools somit ein Feedback zur Auswahl von Beobachtungskriterien geben und wertvolle Impulse in der Schwerpunktsetzung für die Gestaltung der eigenen Fachkonsultationen ableiten.

#### **4 KRITISCHE ASPEKTE UND POTENTIAL**

Neben der Objektivierung der Selbst- und Fremdeinschätzungen dank der zugrundeliegenden Kompetenzziele bzw. Beobachtungskriterien, bleiben insbesondere im Reflexionstool Herausforderungen der Selbstwahrnehmung bestehen. Die Maßstabsebene der Selbsteinschätzung (Prozentangaben) ist nur individuell vergleichbar. Gleichzeitig zeigt die Erfahrung, dass ein Wunsch unter den LAK nach externer und vergleichbarer Rückmeldung bestehen bleibt. Diesem Wunsch können häufig nur die Fachausbilder:innen nachkommen, wodurch LAK Gefahr laufen, dank der ausstehenden Beurteilungshospitation Lern- und Leistungsräume im Referendariat zu vermischen. Weiter bleibt im umfangreichen Anforderungsgefüge der zweiten Ausbildungsphase trotz des vereinfachten Reflexionsangebots eine Gefahr der Überforderung oder Demotivation bestehen, welche bei fehlender Stringenz der Umsetzung den Professionalisierungsprozess weniger nachvollziehbar macht.

Dennoch stellt sich die Übertragung der Kompetenzziele bzw. Beobachtungskriterien aus der umfangreichen Textform in die Spinnennetzdarstellung als ein niederschwelliges Angebot dar, um Entwicklungen und Potentiale sichtbar zu machen. Insbesondere die Visualisierung kann zur Stärkung der Selbstwirksamkeit führen, in Folge welcher einzelne LAK die Methode in die dritte Phase weiterführen könnten. Für die Fachausbilder:innen sowie die LAK könnten sich beide Tools auch zur Tandembildung innerhalb der Fachgruppen für Unterstützungsangebote oder als Diskussionsgrundlage für Gruppenhospitationen eignen. Perspektivisch kann es sinnvoll sein, beide Tools den Ausbildungslieferkräften an den Schulen zur Begleitung der LAK und schlussendlich als Hilfsmittel für Notengebung (Vornoten) zu Verfügung zu stellen, um auch hier ein niederschwelliges Unterstützungsangebot unterbreiten zu können.

## Literatur

- Arnold, R., & Iffert, M. (2014). *Tabellarisches Kompetenzprofil LAK/angehende LehrerInnen*. Vorliegend am Studienseminar Cottbus.
- Dathe, H. (2014). Unterrichtsqualität. In H. Mittelstädt (Hrsg.), *Schule leiten von A bis Z*. Cornelsen.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS). (2019). *Vorbereitungsdienst im Land Brandenburg – Organisation und Durchführung*. Nach der geltenden Ordnung für den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für ein Lehramt im Land Brandenburg (Ordnung für den Vorbereitungsdienst – OVP) vom 19. März 2019.

# Am Puls der (digitalen) Zeit?

E-Peer-Assessments im Praxissemester in den Fächern  
Biologie und Mathematik

*Nadine Franken*<sup>1</sup>, *Maria Degeling*<sup>2</sup> & *Angelika Preisfeld*<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Bergische Universität Wuppertal

<sup>2</sup> Bergische Universität Wuppertal

<sup>3</sup> Bergische Universität Wuppertal, 📍 0000-0001-8579-0731

**ABSTRACT** In diesem Beitrag wird ein geplantes digitales Lehrkonzept für die universitäre Begleitung des Praxissemesters in den Fächern Biologie und Mathematik vorgestellt. Darin setzen sich Studierende im Praxissemester selbstständig fachspezifische Schwerpunkte für die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtsprojekten in der Schule. Optimalerweise ergibt sich aus den Unterrichtsprojekten auch eine fachbezogene Fragestellung, die von den Studierenden im Zuge Forschenden Lernens ergründet werden kann. Begleitet wird der gesamte Prozess durch systematisch angeleitete E-Peer-Assessments (E-PA). Dabei treten Studierende in Peers in den digitalen, schriftlichen Dialog über Unterricht und durchlaufen gemeinsam Reflexions- und Feedbackschleifen, welche durch die universitäre Seminarleitung instruiert werden.

**KEYWORDS** E-Peer-Assessment, Feedback, Lehrkräftebildung, Praxissemester, Reflexion

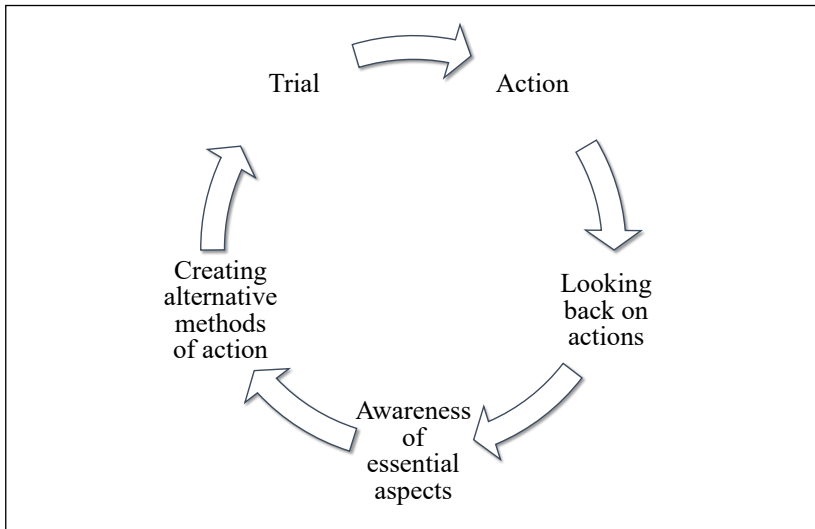
## 1 VERZÄHNUNG VON THEORIE UND PRAXIS IM PRAXISSEMESTER DURCH REFLEXION UND FEEDBACK

Zu den Aufgaben von Studierenden im Praxissemester gehören neben der Hospitation im Fachunterricht, die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtsprojekten sowie die Umsetzung eines Studienprojektes im Rahmen Forschenden Lernens (MSW, 2010, S. 4). Die Universitäten sind dazu aufgefordert, Studierende u. a. auf diese Tätigkeiten im Praxissemester vorzubereiten und sie

währenddessen zu begleiten (MSW, 2010, S. 7–8). Das Konglomerat aus Vorbereitung, Begleitung, Umsetzung von Unterrichtsprojekten und Untersuchung fachspezifischer Fragestellungen im Praxissemester kann Lehramtsstudierenden Anlässe bieten, um im Studienverlauf erworbene professionelle Kompetenzen auszubauen und miteinander zu vernetzen (u. a. Hellmann, 2019; siehe in: Franken & Preisfeld, 2023, S. 37). Ziel ist es, die Verzahnung von Theorie und Praxis zu unterstützen und Lehramtsstudierende für zukünftige Anforderungen in der schulischen Praxis vorzubereiten (MSW, 2010, S. 4). Reflexion und Feedback können für diese Zielsetzung von besonderer Bedeutung sein (vgl. MSW, 2010, S. 4). Inwiefern die Verzahnung von Theorie und Praxis im Praxissemester jedoch gelingt und ob Lehrkonzepte in den Fächern Biologie und Mathematik Reflexion und Feedback effektiv implementieren können, ist noch nicht hinreichend geklärt. Im Folgenden werden deshalb zunächst die zugrundeliegenden Definitionen von Reflexion und Feedback erörtert, woraufhin beschrieben wird, wie eine Verzahnung von Theorie und Praxis durch Reflexion und Feedback innerhalb von digitalen Lehrformaten (hier: E-Peer-Assessments) im Praxissemester umgesetzt könnte.

## **1.1 Reflexion als besondere Form des (Nach-)Denkens über Unterricht**

Die Fähigkeit zur Reflexion wird als *eine* Schlüsselqualifikation von Lehrkräften verstanden, weil darüber erworbenes Professionswissen systematisiert, artikuliert und auf konkrete schulische Handlungen bezogen werden kann (Häcker, 2019; Junghans & Feindt, 2020). Durch zielgerichtetes (Nach-)Denken (vgl. Dewey, 1910) über Unterricht kann sie im Verlauf der Professionalisierung einen Beitrag zur berufsbezogenen Handlungsfähigkeit (angehender) Lehrkräfte leisten (Franken & Preisfeld, 2019, S. 250–251; Greiten, 2019, S. 212; Korthagen, 2011, S. 31). Dafür sollten schulisch (herausfordernde) Handlungen und Erfahrungen kontinuierlich im Nachgang betrachtet und als Anlass für die Veränderung eigenen unterrichtlichen Handelns genutzt werden (Korthagen, 2011; Leonhardt et al., 2010; Lüken et al., 2020). Um Reflexionsprozesse anzuregen, ist ein systematisch initiiertes Perspektivwechsel sinnvoll (Leonhardt et al., 2010, S. 114). Dies impliziert ein Heraustreten aus der Handlung und ein Abgleich der Praxis mit der Theorie, um Handlungsalternativen für die Gestaltung zukünftiger Unterrichtssituationen zu entwickeln (Korthagen, 2011). Diese Form der Reflexion kann bereits in frühen Phasen der Lehrkräftebildung kontinuierlich erprobt werden (Grünbauer et al., 2022, S. 8; Junghans & Feindt, 2020, S. 233; Lüken et al. 2020, S. 300), wofür sich u. a. das Praxissemester anbietet. Zur Unterstützung der Reflexion kann das ALACT-Modell von Korthagen, welches zyklisch angeord-

**Abbildung 1** Das ALACT-Modell (rekonstruiert nach: Korthagen, 2011, S. 39)

net ist, verwendet werden (Korthagen, 2011, S. 39–40; siehe in: Lüken et al. 2020, S. 304–308).

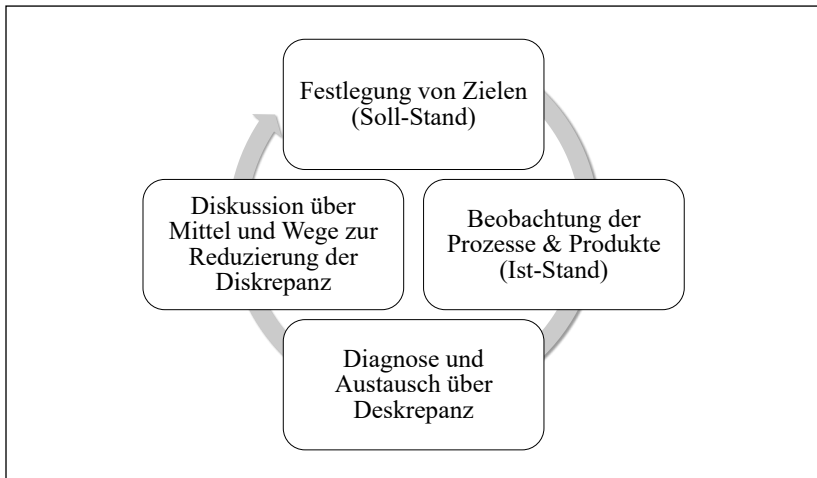
Bezogen auf das geplante Lehrkonzept könnte das o. g. Modell wie folgt umgesetzt werden: In der ersten Phase (Action) wird Unterricht von Studierenden an ihrer Praxissemesterschule durchgeführt. In der zweiten Phase (Looking back on action) findet ein Rückblick auf den durchgeführten Unterricht statt. In der dritten Phase (Awareness of essential aspects) werden konkrete „Elemente“ – Handlungen, Situationen, Gespräche, Verhalten o. ä. – des Unterrichts unter Einbezug einer fachbezogenen Fragestellung reflektiert. Dies können Elemente sein, die wie geplant verliefen oder solche, die optimierungsbedürftig waren. In der vierten Phase (Creating alternative methods of action) werden theoriebasiert Handlungsalternativen reflektiert. Im Rahmen dessen werden die Vor- und Nachteile der Handlungsalternativen kritisch abgewogen und es wird eine Entscheidung für einen Lösungsansatz getroffen. Die fünfte Phase (Trial) sieht die erneute Durchführung des Unterrichts, unter Berücksichtigung gewählter Handlungsalternativen, vor (Korthagen, 2011, S. 39–40). Unterstützt werden kann der Reflexionsprozess durch Feedback von Kommiliton:innen (und die universitäre Seminarleitung).

## 1.2 Feedback als Rückmeldung zum Unterricht

Feedback ist eine Rückmeldung, die nach Durchlaufen eines Prozesses oder eines Prozessschrittes gegeben wird, um regulierend auf zukünftige Prozessdurchläufe oder -schritte zu wirken (Narciss, 2008, S. 127). Übertragen auf das beschriebene Vorhaben könnte eine Rückmeldung zu fachspezifischen Unterrichtsprojekten dazu dienen, zukünftige Unterrichtsvorhaben zu verbessern. Im Idealfall bezieht sich das Feedback auf die Diagnose und Analyse eines Ist-Zustandes (Wo bin ich?) im Vergleich zu einem vorher festgelegten Soll-Zustand (Wo will ich hin?) und vermag eine ggf. existierende Lücke zu schließen (Hartung, 2017, S. 201; Hattie & Timperley, 2007, S. 82; Narciss, 2008, S. 128; Ramaprasad, 1983, S. 4; Sadler, 1989, S. 120). Das zyklische Modell lernförderlichen Feedbacks (Abb. 2) konkretisiert das Verständnis in folgender Weise:

Feedback startet mit einem oder mehreren zwischen Feedbacknehmer:in und Feedbackgeber:in festgelegten Ziel(en). Daraufhin findet eine zielbezogene Beobachtung des Unterrichts statt, an die sich eine Diagnostik und ein gemeinsamer Austausch über eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Zustand anschließen. Abschließend wird über Optionen zur Reduzierung der Diskrepanz diskutiert. Optimalerweise folgt eine Überarbeitung des Ursprungsvorhabens, um bestenfalls den definierten Soll-Zustand zu erreichen (Degeling, 2019, S. 313; Hartung, 2017, S. 201; Schulz, 2012, S. 11).

**Abbildung 2** Modell lernförderlichen Feedbacks (rekonstruiert nach: Degeling, 2019, S. 314)



### 1.3 Das E-PA als dialogischer Prozess zwischen Studierenden

Innerhalb eines E-PA können Reflexion und Feedback in einem zyklischen Prozess sinnstiftend miteinander verknüpft werden (vgl. Alsaleh, 2017; Sluijsmans et al., 2002; Topping, 2021). Dabei folgt auf die (gemeinsame) Erarbeitung bzw. Durchführung eines Unterrichtsprojekts durch Reflexion (Abb. 1) ein gegenseitiges zielorientiertes Feedback im Hinblick auf optimierungsbedürftige Schlüsselstellen des Unterrichts (Abb. 2). Die Reflexion und das Feedback werden von den Studierenden in einem digitalen Dialog auf einer vorbereiteten digitalen Lehr-Lern-Umgebung, dem E-PA, umgesetzt (vgl. Jürgens & Golenia, 2020; Topping, 2021). Dozierende übernehmen darin die Rolle der Lernprozessbegleitung. Sie definieren Qualitätskriterien und initiieren die Reflexions- und Feedbackprozesse durch Leitfragen (u. a. in Anlehnung an: Huber, 2009, S. 9–35; Korthagen 2011, S. 39; Mertens et al., 2020, S. 14; Wildt, 2009, S. 6), um die Studierenden bei ihrer Auseinandersetzung mit den schulischen und universitären Anforderungen zu unterstützen (vgl. Hartung, 2017, S. 203).

## 2 IMPLEMENTIERUNG VON E-PA IN DIE UNIVERSITÄRE BEGLEITUNG DES PRAXISSEMESTERS IN DEN FÄCHERN BIOLOGIE UND MATHEMATIK

Der Fokus des Lehrkonzepts liegt auf der Implementierung von E-PA in die universitäre Begleitung des Praxissemesters in den Fächern Biologie und Mathematik. Dies soll insbesondere im Hinblick auf die umzusetzenden Unterrichtsprojekte stattfinden, aus denen eine fachspezifische Forschungsfrage für ein zukünftiges Studienprojekt erwachsen *kann*. Der folgende Abschnitt beschreibt, wie das digitale Lehrformat angelegt ist, um im Optimalfall eine Verzahnung von Theorie und Praxis durch Reflexion und Feedback zu erreichen.

### 2.1 Vorbereitung des E-PA

Um die E-PA lernförderlich zu gestalten, ist eine strukturierte Anleitung bereits in der universitären Vorbereitung des Praxissemesters (ein Semester vor dem schulpraktischen Teil) bedeutsam (vgl. Bürgermeister et al., 2021, S. 16; Ma, Xin & Du, 2018, S. 291; Schulz, 2012, S. 33). Für die Erweiterung benötigter reflexiver Kompetenzen, können bzw. sollten Reflexion und Feedback bereits in die universitäre Vorbereitung des Praxissemesters integriert werden (vgl. Degeling, 2019; Franken & Preisfeld, 2019). Dazu kann die Rolle von Reflexion und Feed-

back für die zukünftige Berufspraxis anhand von Fallbeispielen mit Bezug zum Fachunterricht erarbeitet werden (vgl. Hartung, 2017, S. 209; Lüken et al., 2020). Für die Arbeit in den E-PA im Praxissemesterverlauf, bietet sich die Einrichtung fester Dreier-Gruppen im Verlauf der universitären Begleitung an, weil in dieser Form eine angemessene Arbeitsteilung möglich ist und die Studierenden zwei verschiedene Feedbacks geben und erhalten können (vgl. Schulz, 2012, S. 17). Damit ist ein wechselseitiges Feedback zwischen hierarchisch gleichgestellten Feedbackgeber:innen und -nehmer:innen möglich (Ma, Xin & Du, 2018, S. 292; Schulz, 2012, S. 28). Das Lehrkonzept beinhaltet neben Phasen der Einzelarbeit auch E-PA-Treffen in Präsenz oder in Videokonferenzen, welche in der universitären Begleitung des Praxissemesters angeleitet werden (vgl. Hartung, 2017, S. 199–201; Jürgens & Golenia, 2020, S. 161–169). Sämtliche Ergebnisse der studentischen Reflexionen und des Feedbacks aus den E-PA werden in einem digitalen Tool wie z. B. e-Mahara verschriftlicht (vgl. Grünbauer et al., 2022; Jürgens & Golenia, 2020). Dies kann in Form von gegenseitigen Kommentierungen (beim schriftlichem Feedback) oder Ergebnisprotokollen (aus mündlichem Feedback) geschehen. Folglich ist es wichtig, die Studierenden mit der Anwendung der vorbereiteten Lehr-Lern-Umgebung in e-Mahara und eines Videokonferenztools durch die universitäre Seminarleitung vertraut zu machen. Überdies sollte der Ablauf der Arbeitsschritte mittels Leitfäden zur kollaborativen Zusammenarbeit von der Seminarleitung erklärt werden (Abb. 3). Für das Feedback ist darauf hinzuweisen, dass kommuniziert wird, zu welchem Aspekt Feedback erhalten/gegeben werden soll (Degeling, 2019, S. 313) und in welcher Form (z. B. schriftlich/mündlich) dieses übermittelt wird (Hartung, 2017, S. 204–206; Schulz, 2012, S. 65). Die Studierenden sollen im Anschluss an das E-PA und den Austausch bisherige Leistungen überarbeiten, worauf erneut Reflexions- und Feedbackschleifen folgen können (vgl. u. a. Jürgens & Golenia, 2020, S. 169; Schulz, 2012, S. 11).

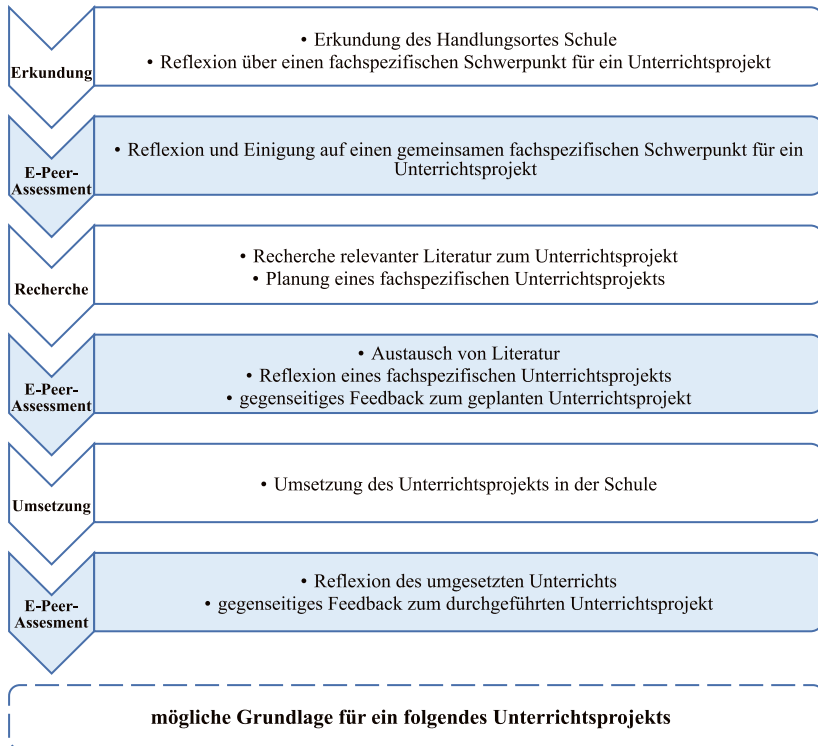
## 2.2 Ablauf des E-PA

Das E-PA (Abb. 3) findet abwechselnd in Einzel- (hell eingefärbt) und Gruppenarbeitsphasen (dunkel eingefärbt) statt.

Zu Beginn des Praxissemesters erkunden die Studierenden den Handlungs-ort Schule und hospitieren im Fachunterricht. Optimalerweise erhalten die Studierenden bereits dann auch Gelegenheiten, um Fachunterricht zu planen und durchzuführen (MSW, 2010, S. 4). Während dieser Phase sollten erste Reflexionsprozesse mit Fokus auf ein mögliches eigenes Unterrichtsprojekt und ggf. eine fachspezifische Fragestellung stattfinden (vgl. Jürgens & Golenia, 2020, S. 161–169; Mertens et al., 2020, S. 14; Schöning, 2019, S. 13; Wildt, 2009, S. 6). Im folgenden E-PA tauschen sich die Studierenden erstmals über ihre Erfahrungen



**Abbildung 3** Das geplante Seminarkonzept (eigene Darstellung u. a. in Anlehnung an Jürgens & Golenia, 2020, S. 161–169; Huber, 2009, S. 9–35; Mertens et al., 2020, S. 14; Schöning, 2019, S. 13; Wildt, 2009, S. 6)



an der Praktikumsschule aus und reflektieren einen fachspezifischen Schwerpunkt, der von der Kleingruppe in den Unterrichtsprojekten bearbeitet wird (vgl. Jürgens & Golenia, 2020, S. 161–169). Es kann sich dabei um eine fachspezifische Fragestellung handeln, die auch in einem abschließenden Studienprojekt theoriebezogen und forschend analysiert wird (vgl. Jürgens & Golenia, 2020, S. 161–169; Mertens et al., 2020, S. 14; Schöning, 2019, S. 13; Wildt, 2009, S. 6). Auf diese Fragestellung sollten sich die Peers entsprechend der Gegebenheiten an ihren Praktikumsschulen gemeinschaftlich verständigen, wodurch erst eine Zusammenarbeit in den E-PA möglich wird (vgl. Jürgens & Golenia, 2020, S. 161–169). Die exakte inhaltliche Ausrichtung der Unterrichtsprojekte und Fragestellungen kann variieren, da im Praxissemester nicht gewährleistet ist, dass die Studierenden an verschiedenen Schulen in den gleichen Jahrgangsstufen eingesetzt sind

und zeitgleich ähnliche Inhaltsfelder behandeln (vgl. Jürgens & Golenia, 2020, S. 176). So könnten sich die Peers beispielsweise auf die Initiierung von Problemlöseprozessen einigen, dies jedoch im Mathematik- oder Biologieunterricht umsetzen und jeweils verschiedene Jahrgangsstufen sowie Inhaltsfelder wählen. Im folgenden Schritt wird Literatur zum Thema recherchiert und für das kommende E-PA aufbereitet (Recherche). Die Studierenden planen und reflektieren dann gemeinschaftlich im E-PA anhand von Leitfäden Unterrichtsprojekte in den Fächern Biologie oder Mathematik. Daraus entsteht sukzessive ein fachbezogenes Unterrichtsprojekt, geknüpft an eine fachspezifische Fragestellung, welche an der jeweiligen Schule umgesetzt werden kann (Umsetzung) (vgl. Schöning, 2019, S. 13; Wildt, 2009, S. 6). Abschließend wird das durchgeführte Unterrichtsprojekt im E-PA unter Einbezug des ALACT-Modells reflektiert (vgl. Korthagen, 2011, S. 39–40; Lüken et al., 2020, S. 304–308). Feedback wird u. a. referenzierend auf das Modell lernförderlichen Feedbacks (Degeling, 2019, S. 314) gegeben/empfangen, womit das durchgeführte Unterrichtsprojekt überarbeitet wird. Die Ergebnisse werden schriftlich in e-Mahara festgehalten (vgl. Grünbauer et al., 2022). Im Optimalfall wird das modifizierte Unterrichtsprojekt in einer anderen Lerngruppe erneut erprobt. Die fachspezifische Forschungsfrage könnte im Rahmen Forschenden Lernens in abschließenden Studienprojekten zum Praxissemester theoriebezogen weiter erarbeitet werden (vgl. Jürgens & Golenia, 2020, S. 161–169; Huber, 2009, S. 9–35; Mertens et al., 2020, S. 14; Schöning, 2019, S. 13; Wildt, 2009, S. 6).

### 3 AUSBLICK

Inwiefern die Verzahnung von Theorie und Praxis durch das beschriebene Lehrkonzept in den Fächern Biologie und Mathematik gelingt und ob Reflexion und Feedback dadurch effektiv umgesetzt werden können, ist derzeit nicht hinreichend geklärt, weil eine Evaluation (dazu z. B. für das Fach Sport: Jürgens & Golenia, 2020) noch aussteht. Wünschenswert ist es, wenn die Studierenden das Angebot des digitalen Lehrkonzepts als Chance zur Weiterentwicklung ihrer eigenen professionellen Kompetenzen, mit Blick auf die Bereiche Reflexion und Feedback (sowie Forschendes Lernen), verstehen. Die Evaluationsergebnisse könnten Hinweise für die Modifikation des Formats liefern, um die Studierenden künftig adressatengerechter bei ihrer Professionalisierung zu unterstützen.

## Literatur

- Alsaleh, A., Alabdulhadi, M. & Alrwaished, N. (2017). Impact of peer coaching strategy on pre-service teachers' professional development growth in Kuwait. *International Journal of Educational Research*, 86, 36–49. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.011>
- Bürgermeister, A., Glogger-Frey, I. & Saalbach, H. (2021). Supporting Peer Feedback on Learning Strategies: Effects on Self-Efficacy and Feedback Quality. *Psychology Learning & Teaching*, 20(3), 383–404. <https://doi.org/10.1177/14757257211016604>
- Degeling, M. (2019). Feedback im Unterricht. Warum lernförderliches Feedback zu geben, eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemestervorbereitung und -begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 312–326). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17284>
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Heath. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Franken, N. & Preisfeld, A. (2019). Reflection-for-action im Praxissemester. Planen Studierende Experimentalunterricht fachlich reflektiert? In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 247–258). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17279>
- Greiten, S. (2019). Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 209–221). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17276>
- Grünbauer, S., Jiang, L. & Ostersehl, D. (2022). Mit e-Portfolios Theorie-Praxis-Bezüge herstellen. Ein Aufgabensetting zum Umgang mit Schüler\*innenvorstellungen zur Immunbiologie. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4(3), 8–18. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5515>
- Junghans, C. & Feindt, A. (2020). Nachdenken und Sprechen über Unterricht und mich selbst: Reflexionsmethoden für den phasenübergreifenden Einsatz in der Lehrer\_innenbildung. Herausforderung Lehrer\*innenbildung. *Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 232–253. <https://doi.org/10.4119/hlz-2711>
- Hartung, S. (2017). Lernförderliches Feedback in der Online-Lehre gestalten. In H. R. Grieshop & E. Bauer (Hrsg.), *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15797-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15797-5_10)

- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow, K. Zaki (Hrsg.) *Kohärenz in der Lehrerbildung*. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_2)
- Jürgens, M. & Golenia, M. (2020). E-Peer-Feedback zur Unterstützung Forschenden Lernens im Praxissemester – Konzept und Evaluationsergebnisse. In: B. Fischer, A. Paul (Hrsg.) *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport. Bildung und Sport*, Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-25524-4\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25524-4_9)
- Korthagen, F. A. J. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31–50. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.99>
- Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V. & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:14722>
- Lüken, M., Wellensiek, N. & Rottmann, T. (2020). Die Reflexionsprüfung zur Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Lehrer\_innenausbildung: Mathematikdidaktische Reflexionsanlässe im Praxissemester. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 300–324. <https://doi.org/10.4119/hlz-2493>
- Ma, N., Xin, S. & Du, J. Y. (2018). A peer coaching-based professional development approach to improving the learning participation and learning design skills of in-service teachers. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(2), 291–304.
- MSW (2010) (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. [https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh\\_ps\\_rahmenkonzept.pdf](https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf)
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In J. M. Spec- tor, M. D. Merrill, J. J. G. Van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd ed., S. 125–143). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203880869-13>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Systems Research and Behavioral Science*, (1), 4–13. <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Schöning, A. (2019). Das Bielefelder Leitkonzept zum Forschenden Lernen im Praxissemester. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung. (PFLB)*, 1(2), 10–17. <https://doi.org/10.4119/pflb-1966>

- Schulz, F. (2012). *Peer Feedback in der Hochschullehre hilfreich gestalten – Onlinegestützte Peer Feedback in der Lehrerbildung mit der Plattform PeerGynt*. (Doctoral dissertation)
- Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S. & van Merriënboer, J. J. G. (2002). Peer Assessment Training in Teacher Education: Effects on performance and perceptions, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 443–454. <https://doi.org/10.1080/0260293022000009311>
- Topping, K. J. (2021). Digital peer assessment in school teacher education and development: a systematic review. *Research Papers in Education*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1961301>
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20(2), 4–7. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-8583>



# Der Zyklus von Planung und Reflexion

Zusammenhänge zwischen der generischen  
Unterrichtsplanungsfähigkeit und der Reflexionskompetenz  
angehender Lehrkräfte


*Jana Meier<sup>1</sup>, Simon Küth<sup>2</sup>, Daniel Scholl<sup>3</sup>, Christoph Vogelsang<sup>4</sup> &  
Christina Watson<sup>5</sup>*

<sup>1</sup> Universität Paderborn,  0000-0002-6756-9440

<sup>2</sup> Universität Siegen,  0000-0002-4973-8386

<sup>3</sup> Universität Siegen,  0000-0003-3403-9811

<sup>4</sup> Universität Paderborn,  0000-0002-5804-1855

<sup>5</sup> SRH Hochschule in NRW,  0000-0003-3404-0038

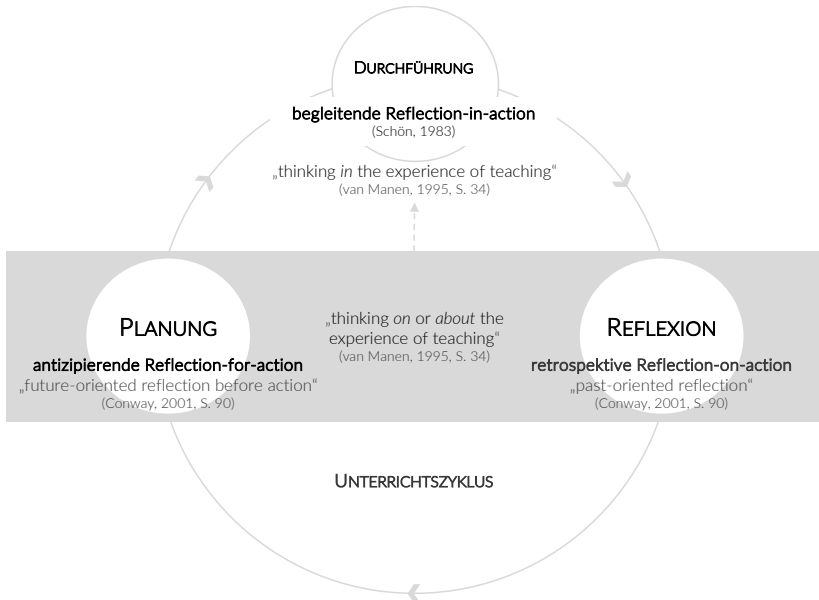
**ABSTRACT** Auf der Zeitachse von Zyklusmodellen des Unterrichts wird der Handlungsreflexion eine zentrale Bedeutung zugesprochen: Vor seiner Umsetzung im Unterricht soll das kommende Handeln zunächst in einer antizipierenden Reflexion gedanklich entworfen werden, um seine Erfolgswahrscheinlichkeit zu erhöhen. Nach dem Unterricht soll es einer retrospektiven Reflexion unterzogen werden, in der die Handlungsumsetzung vor dem Hintergrund der Handlungsplanung evaluiert wird und Konsequenzen für künftige Handlungsplanungen gezogen werden. Trotz der Plausibilität dieses postulierten Zusammenhangs von antizipierender und retrospektiver Reflexion steht seine genauere empirische Untersuchung allerdings noch aus. In einer querschnittlichen Onlineerhebung werden diese beiden Reflexionsformen deshalb als generische Unterrichtsplanungsfähigkeit und Reflexionskompetenz spezifiziert, um ihren Zusammenhang mit Hilfe einer Stichprobe von angehenden Lehrkräften (N = 479) aus zwei Universitäten zu explorieren. Die gefundenen schwachen Zusammenhänge werden vor dem Hintergrund der Operationalisierung und der Testmotivation der Teilnehmenden diskutiert.

**KEYWORDS** Lehramtsstudierende, Reflexionskompetenz, Unterrichtsplanungsfähigkeit, Vignetten, Zyklusmodell

# 1 EINLEITUNG

In Zyklusmodellen, in denen das unterrichtliche Handeln als Dreischritt seiner Planung, Durchführung und Reflexion verstanden wird (Korthagen & Vasalos, 2005), gelten die Handlungsplanung und -reflexion als eng verknüpfte Formen des Nachdenkens *über* das unterrichtliche Handeln (vgl. Abb. 1): Vor seiner Durchführung wird das künftige Handeln in einer didaktischen (David, 2018) und antizipierenden Reflexion (Conway, 2001) im Sinne einer *reflection-for-action* (Schön, 1983) gedanklich entworfen. Danach werden in einer retrospektiven Reflexion (Conway, 2001) im Sinne einer *reflection-on-action* (Schön, 1983) unter anderem die Handlungsausführung mit dem Entwurf verglichen und etwaige Wirkungen evaluiert (Stender et al., 2021), wodurch die Reflexion zu einer Ressource für die erneute Handlungsplanung wird (Stender, 2014). Inwiefern sich dieser angenommene Zusammenhang von Handlungsplanung und -reflexion auch empirisch zeigt, ist allerdings bisher überraschend wenig untersucht. Deshalb werden in diesem Beitrag erste Einblicke in die Ergebnisse einer gemeinsamen Erhebung der Universitäten Paderborn und Siegen zur Prüfung dieses Zusammenhangs gegeben.

**Abbildung 1** Planung und Reflexion im Zyklusmodell unterrichtlichen Handelns





## 2 THEORETISCHER HINTERGRUND

### 2.1 Unterrichtsplanungsfähigkeit

Aus dem komplexen Gesamtkonstrukt der Unterrichtsplanungskompetenz (König & Rothland, 2022) wird in dieser Studie die generische und situationsspezifische Fähigkeit zum interdependenten Planungsentscheiden näher betrachtet, die in (allgemein- und fach)didaktischen Ansätzen (Scholl et al., 2020), Studien des Decision-Making-Paradigmas der Lehrkräftekognition (Shavelson & Stern, 1981) und aktuellen Kompetenzmodellen (Rothland, 2022) gleichermaßen angenommen wird. Bezogen auf das Kontinuumsmodell professioneller Handlungskompetenz (Blömeke et al., 2015) meint diese Fähigkeit die präferentielle Wahl von Planungsoptionen als Ergebnis ihrer Wahrnehmung und Interpretation im Sinne wechselseitiger gedanklicher Verknüpfung (z. B. Intentionen mit Inhalten, Methodik und Lernvoraussetzungen) zum Entwurf eines kohärenten Handlungsplans (Scholl et al., 2022). Grundgelegt wird diese Wahl u. a. durch das lernbereichsspezifische Fachwissen, fachdidaktisches Wissen mit situativen Anteilen beispielsweise über (bestimmte) Schüler:innenvorstellungen und fachübergreifendes Wissen über Planungsbereiche und ihre Systematik als kognitive Dispositionen.

### 2.2 Reflexionskompetenz

Übertragen auf die Reflexionskompetenz von Lehrkräften (Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019) bedingen kognitive (z. B. das Wissen über Reflexion) sowie affektiv-motivationale (Einstellungen und Bereitschaften zur Reflexion) reflexionsbezogene Dispositionen die situationsspezifischen Fähigkeiten und die Reflexionsperformanz (Blömeke et al., 2015). Die situationsspezifischen Fähigkeiten beziehen sich auf reflexionsbezogene Denkprozesse, die sich durch Denkgegenstände (Inhalte der Reflexion, z. B. Aspekte von Unterricht) und kognitiven Aktivitäten (z. B. analysieren, evaluieren, Handlungsalternativen entwickeln) (Beauchamp, 2006) sowie Ziele (z. B. Problemlösung, eigene Weiterentwicklung) im Sinne einer kognitiven (Um-)Strukturierung bestehender mentaler Strukturen (Korthagen, 2001) auszeichnen.

## 2.3 Zum (empirischen) Zusammenhang von Planung und Reflexion

In einer von sehr wenigen einschlägigen Studien konnten Vogelsang, Kulgemeyer und Riese (2022) keine Zusammenhänge zwischen der direkt erfassten Planung und Reflexion angehender Physiklehrkräfte finden. In einer Untersuchung von Szogs, Große und Korneck (2019) zeigten sich allerdings indirekt Zusammenhänge zwischen der Unterrichtsqualität eigens geplanter Physikstunden und den Reflexionsfähigkeiten Studierender.

## 3 FRAGESTELLUNG

Diese wenigen und uneindeutigen Befunde lassen die Frage aufkommen, inwiefern die Zusammenhänge zwischen Planung und Reflexion, die in den angedeuteten Zyklusmodellen theoretisch postuliert werden, auch empirisch – in diesem Fall bei angehenden Lehrkräften – bestehen.

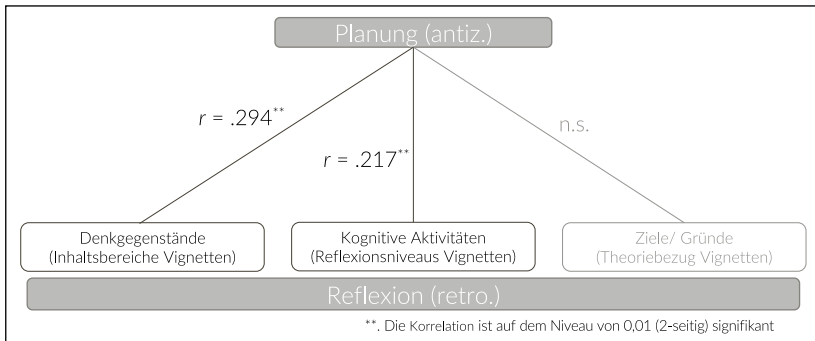
## 4 METHODE

479 Lehramtsstudierende nahmen an einer querschnittlichen Onlinebefragung teil (344 aus Paderborn und 135 aus Siegen – Ø 5. Semester, SD = 3.47), davon 77,9 % weiblich, 21,9 % männlich und 0,2 % ohne Angabe. Die meisten Teilnehmenden studieren Lehramt für Sekundarstufe I und II (54 %) und Primarstufe (24 %). Die Fähigkeit zum interdependenten Planungsentscheiden wurde dabei über einen geschlossenen Vignettentest auf einer formalen und einer inhaltlichen Fähigkeitsdimension mit zwölf raschhomogenen Testitems und Doppelladungen gemessen (Scholl et al., 2022). Die Teilnehmenden erzielten durchschnittlich 4.84 von 12 Punkten (SD = 1.93). Die reflexionsbezogenen Denkprozesse wurden mittels offener Situationsvignetten zur Erfassung der schriftlichen Reflexionsperformanz erschlossen (Stender et al., 2021). Die Antworten wurden qualitativ-inhaltsanalytisch den Kategorien *Denkgegenstände* (Inhaltsbereiche je nach Situationsbeschreibung), *Reflexionsniveau* (fünfstufig) und *Theoriebezug* (vorhanden, nicht vorhanden) zugeordnet. Die Teilnehmenden adressierten durchschnittlich 36,97 % (SD = 12,19 %) der Inhalte und erreichten im Mittel das Reflexionsniveau *Erklärung* (Stufe 3; M = 3.29, SD = .76). Einen Theoriebezug stellten die wenigsten her (M = .21, SD = .55).

## 5 ERGEBNISAUSZUG

Die Korrelationsanalysen zeigen schwache positive Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen im Planungstest und den adressierten Inhaltsbereichen der Reflexionsvignetten sowie dem erreichten Reflexionsniveau (vgl. Abb. 2).

**Abbildung 2** Korrelationen zwischen Planungsfähigkeit und Reflexionskompetenz (Korrelation nach Pearson,  $N = 479$ )



## 6 DISKUSSION

Die Aussagekraft dieses augenscheinlich erwartungskonformen Ergebnisses zum Zusammenhang von Planung und Reflexion muss allerdings eingeschränkt werden: Die akzeptablen Reliabilitäten der Pilotierung des Planungstests, der zudem hohe Itemschwierigkeiten und niedrige Mittelwerte zeigt, konnten mit dieser Stichprobe nicht repliziert werden. Möglicherweise war dieser Test zu schwer für diese Lehramtsstudierenden und konnte deshalb nicht ausreichend zwischen den insgesamt niedrigen Fähigkeiten differenzieren. Zusammen mit den grundsätzlichen Verzerrungen, die schriftliche Reflexionsprodukte zur Erfassung von reflexionsbezogenen Denkprozessen mit sich bringen, könnten außerdem die Vignetten beider Tests die Motivation beeinflusst haben, weil es (fach-)fremden Unterricht zu reflektieren galt; und gerade für diesen motivationalen Aspekt konnten eingehendere Analysen im Projekt aufdecken (Watson et al., 2022), dass die Zusammenhänge zwischen Planung und Reflexion bei der Berücksichtigung von Testmotivationsmaßen verschwinden.

Diese letzte Ergebnisrelativierung bestätigt dann auch den domänenspezifischen Befund von Vogelsang et al. (2022) mittels generischer Instrumente und

führt zu zwei Fragen: Müssen nicht doch tiefere Operationalisierungen der komplexen Konstrukte – ggf. in multimethodischen Designs – zur Zusammenhangesuntersuchung gewählt werden, und unterscheiden sich die beiden Konstrukte möglicherweise nicht doch deutlicher voneinander, als angenommen? Die weiteren Untersuchungen im Projekt sollen erste Antworten auf diese Fragen bringen.

## Literatur

- Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A framework for Analyzing the Literature*. Mc Gill University.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 89–106. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00040-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00040-8)
- David, L. (2018). *Gedanken über das Lernen. Abschied von Rezepten in der Erwachsenenbildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19065-1>
- König, J., & Rothland, M. (2022). Stichwort: Unterrichtsplanungskompetenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(4), 771–813. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01107-x>
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410600523>
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Rothland, M. (2022). Anmerkungen zur Modellierung und Operationalisierung (allgemein-didaktischer) Unterrichtsplanungskompetenz. *Unterrichtswissenschaft*, 50, 347–372. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00111-0>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Scholl, D., Küth, S., Flath, M., Lathan, H., Schwarz, B., Wolters, P., Rheinländer, K., & Schüle, C. (2020). Zum Konstrukt der Planungskompetenz in allgemein- und fachdidaktischen Ansätzen. In D. Scholl, S. Wernke, D. Behrens & K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für allgemeine Didaktik: Bd. 2019. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2019: Thementeil: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik* (S. 75–91). Schneider Verlag Hohengehren.

- Scholl, D., Küth, S., & Schüle, C. (2022). Interdependentes Entscheiden in der Unterrichtsplanung – Entwicklung eines generischen Rahmenmodells und eines vignettenbasierten Fähigkeitstests. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 895–916. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01117-9>
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455–498. <https://doi.org/10.3102/00346543051004455>
- Stender, J., Watson, C., Vogelsang, C., & Schaper, N. (2021). Wie hängen bildungswissenschaftliches Professionswissen, Einstellungen zu Reflexion & die Reflexionsperformanz angehender Lehrpersonen zusammen? *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 4(1), 229–248. <https://doi.org/10.11576/hlz-4057>
- Stender, A. (2014). *Unterrichtsplanung: Vom Wissen zum Handeln: theoretische Entwicklung und empirische Überprüfung des Transformationsmodells der Unterrichtsplanung*. Logos Verlag.
- Szogs, M., Große, A., & Korneck, F. (2019). Veränderung der Unterrichtsqualität durch kollegiale Reflexion. 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. 329–332). Universität Regensburg.
- van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching*, 1(1), 33–50. <https://doi.org/10.1080/1354060950010104>
- Vogelsang, C., Kulgemeyer, C., & Riese, J. (2022). Learning to Plan by Learning to Reflect? – Exploring Relations between Professional Knowledge, Reflection Skills, and Planning Skills of Preservice Physics Teachers in a One-Semester Field Experience. *Education Sciences*, 12(7), 479. <https://doi.org/10.3390/educsci12070479>
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 2(1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>
- Watson, C., Meier, J. Küth, S., Scholl, D., Seifert, A., & Vogelsang, C. (2022). *Validierung von Testinstrumenten durch Testmotivationsmaße* [Symposiumsbeitrag]. 52. DGPs-Kongress „View on/of Science“.



# Physikunterricht reflektieren

## Eine Lernumgebung für die Lehramtsausbildung

Anna Weißbach<sup>1</sup> & Christoph Kulgemeyer<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universität Bremen,  0000-0003-1183-971X

<sup>2</sup> Universität Bremen,  0000-0001-6659-8170

**ABSTRACT** Obwohl der Reflexion von Unterricht eine zentrale Bedeutung für Lehrkräfte zukommt, ist die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden oftmals nur gering ausgeprägt und wird auch in Praxisphasen nicht automatisch weiterentwickelt. Es besteht also bereits im Studium ein Bedarf, die Studierenden bei der Entwicklung dieser Fähigkeit zu unterstützen. Hier soll die nachfolgend vorgestellte Lernumgebung ansetzen und eine systematische Erfassung, Rückmeldung und Förderung der Reflexionsfähigkeit ermöglichen. Die Lernumgebung ist für das Lehramtsstudium im Fach Physik entwickelt und besteht aus einem Diagnoseinstrument mit daran anschließendem Assessment-Feedback und Fördermaterial. Erste Untersuchungen zur Validität zeigen, dass die Studierenden während der Bearbeitung des Diagnoseinstruments inhaltlich relevante Überlegungen anstellen sowie das erhaltene Assessment-Feedback inhaltlich sinnvoll interpretieren und auch dem Fördermaterial einen Mehrwert für ihre Professionalisierung zusprechen.

**KEYWORDS** Unterrichtsreflexion, Online-Self-Assessment, Assessment-Feedback, Lehrkräftebildung, Validierung

## 1 AUSGANGSLAGE

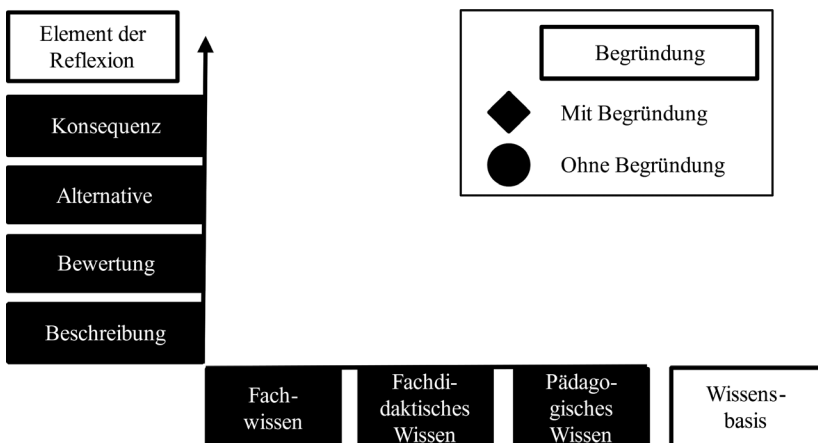
Reflexion von Unterricht ist eine Kernaufgabe von Lehrkräften (von Aufschnaiter et al., 2019). Sie dient der Verbesserung von Unterricht (von Aufschnaiter et al., 2019) und ermöglicht die Entwicklung von Professionswissen auf Grundlage von Praxiserfahrungen (Carlson et al., 2019). Gleichzeitig ist die Reflexionsfähig-

keit von Lehramtsstudierenden insgesamt „eher schwach ausgeprägt“ (Wyss & Mahler, 2021, S. 17). Untersuchungen der Reflexionsfähigkeit Physiklehramtsstudierender im Praxissemester zeigten, dass dieses nur unter günstiger Ausnutzung von Lerngelegenheiten (v.a. von Reflexionsgesprächen mit Universitätsmentor:innen) zu einer Verbesserung der Reflexionsfähigkeit führt (Kulgemeyer et al., 2021). Die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit von Studierenden muss also über schulische Praxisphasen hinaus im Rahmen der ersten Ausbildungsphase gefördert werden. Im hier vorgestellten Projekt wurde eine von Studierenden selbstständig durchführbare, onlinebasierte Lernumgebung entwickelt, die ein Diagnoseinstrument mit Assessment-Feedback und Fördermaterial koppelt.

## 2 REFLEXION VON PHYSIKUNTERRICHT

Trotz des gemeinsamen Verständnisses von Reflexion als „vertieftes, lösungsorientiertes [...] Nachdenken“ (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 51) variieren Definitionen von (Unterrichts-)Reflexion stark in Bezug auf unterschiedliche Merkmale (Szogs et al., 2019). Hier wird ein eher breites Verständnis zugrunde gelegt, das u. a. Selbst- und Fremdrelexion inkludiert: Unterrichtsreflexion ist die „theoriegeleitete Analyse von Unterricht mit dem Ziel der Verbesserung der Unterrichtsqualität und der Entwicklung der Professionalität von Lehrpersonen“ (Kempin et al., 2020, S. 439). Ergänzt wird diese Definition um das Reflexions-

**Abbildung 1** Modell zur Bewertung von Reflexionen zu Physikunterricht (nach Nowak et al., 2019).





modell von Nowak et al. (2019), nach welchem (Bestandteile von) Reflexionen in drei Dimensionen eingestuft werden (vgl. Abb. 1). Berücksichtigt werden dabei (1) die Art der Aussage (das „Element der Reflexion“: Wird Unterricht beschrieben, bewertet oder werden alternative Handlungsoptionen oder Konsequenzen für den Folgeunterricht oder die Professionalisierung von Lehrpersonen formuliert?), (2) ggf. das Vorliegen einer Begründung sowie (3) die zugrundeliegende Wissensbasis (bezieht sich eine Aussage auf fachwissenschaftliche, fachdidaktische oder pädagogische Aspekte?).

### **3 DIE ENTWICKELTE LERNUMGEBUNG**

Basierend auf dem beschriebenen Reflexionsmodell und einem Performanztest zur Messung der Reflexionsfähigkeit (Kulgemeyer et al., 2021) wurde eine dreiteilige Lernumgebung aus einem geschlossenen Diagnoseinstrument, Assessment-Feedback und Fördermaterial entwickelt (einsehbar unter [www.unterrichtsreflexion.de](http://www.unterrichtsreflexion.de)), sodass eine inhaltlich zusammenhängende Erfassung, Rückmeldung und Förderung der Reflexionsfähigkeit im Sinne eines weiterentwicklungsorientierten Online-Self-Assessments (Bohndick et al., 2019) ermöglicht wird.

#### **3.1 Diagnoseinstrument**

Im Rahmen einer Fremdrelexion geben Studierende „Robert“, einem fiktiven Mitpraktikanten, Rückmeldung zu sieben inhaltlich zusammenhängenden Videovignetten einer Physik-Doppelstunde (Thema: Newtonsche Axiome, Impulserhaltung). In den Vignetten sind verschiedene, i. d. R. problematische Situationen beobachtbar (z. B. fachliche Fehler oder stereotypisches Verhalten). In Multiple-Choice-Aufgaben werden zu 16 Aspekten Bewertungen und alternative Handlungsoptionen (bzw. sich ergebende Konsequenzen) erfragt. Die Antwortoptionen basieren auf über 150 realen Reflexionen von Praxissemesterstudierenden zu den Vignetten und sollen so authentische Reflexionen abbilden.

#### **3.2 Assessment-Feedback und Fördermaterial**

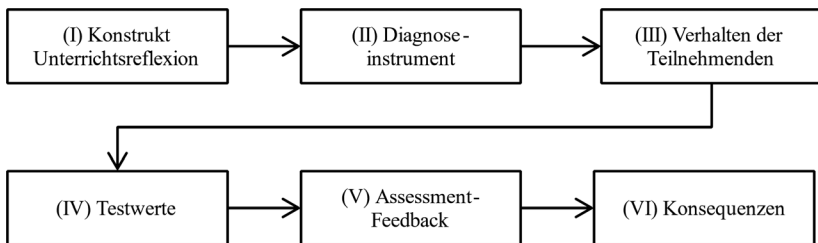
Nach der Bearbeitung des Diagnoseinstruments erhalten Studierende ein Assessment-Feedback. Neben Informationen zum Reflexionsbegriff und zu dessen Abbildung im Testinstrument werden die individuellen Ergebnisse (Gesamtergeb-

nis und Teilergebnisse zu Bewertungen und Alternativen) mit Hilfe von Boxplots dargestellt und in eine Vergleichsgruppe eingeordnet, sodass die Identifikation von Verbesserungspotentialen zur „lernförderliche[n] Wirkung“ (Sippel, 2009, S. 9) der Lernumgebung beiträgt und eine fundierte Selbsteinschätzung ermöglicht. Außerdem ist im Feedback das Fördermaterial verlinkt, welches den Studierenden die selbstständige Beschäftigung mit Unterrichtsreflexion ermöglicht und die Lernumgebung um ein *feed forward* (Hattie & Timperley, 2007) ergänzt, indem den Studierenden mögliche Schritte für ihre Weiterentwicklung aufgezeigt werden. Im Fördermaterial stehen drei weitere Unterrichtsausschnitte zur Verfügung, die angeleitet (mit Leitfragen, Tipps und einer Musterlösung) reflektiert werden können.

#### 4 VALIDIERUNGSSTUDIEN

Zur Prüfung der Validität der Interpretation der Testwerte als Maß für die Reflexionsfähigkeit der Studierenden und als Ausgangspunkt für einen weiteren Professionalisierungsprozess werden gemäß dem Argument-Based-Approach (Kane, 2013) empirisch fundierte Validitätsargumente gesammelt. Dazu werden jeweils die Übersetzungsschritte, ausgehend vom Konstrukt, über die Erstellung des Diagnoseinstruments bis zu den Konsequenzen, die sich für Studierende aus dem Assessment-Feedback ergeben, evaluiert (vgl. Abb. 2; vgl. Dickmann, 2016).

**Abbildung 2** In Validierungsstudien zu evaluierende Übersetzungsschritte vom Konstrukt Unterrichtsreflexion bis zu den Konsequenzen aus der Arbeit mit der Lernumgebung



## 5 ERGEBNISSE

### 5.1 Evaluation der kognitiven Validität des Diagnoseinstruments

Um die Übersetzung der Aufgaben im Diagnoseinstrument (II) in das Verhalten der Teilnehmenden (III) zu evaluieren, wurden  $N = 7$  Think-Aloud-Interviews geführt. Nach der Sicherstellung der Verständlichkeit des Instruments wurde geprüft, inwiefern die Überlegungen während der Bearbeitung vor dem Hintergrund des Konstrukts der Unterrichtsreflexion relevant sind. Es zeigt sich, dass die Überlegungen der Studierenden als überwiegend konstruktrelevant eingeordnet werden können, da sie jeweils Elemente von Reflexionen oder sonstige Aussagen mit direktem Bezug zum beobachteten Unterricht oder der eigenen Professionalisierung darstellen. Für etwa 14,5 % der vorliegenden Segmente, die zusätzlich von einer zweiten Person kodiert wurden, ergaben sich je nach Kategorie jeweils signifikante, mittelmäßige bis sehr gute Übereinstimmungen von  $0,54 \leq \kappa_{\text{Cohen}} \leq 0,91$  ( $p < 0,001$ ) (Döring & Bortz, 2016).

### 5.2 Evaluation von Assessment-Feedback und Fördermaterial

Zur Evaluation von Feedback und Fördermaterial bezüglich ihres Mehrwerts für die Studierenden wurden  $N = 6$  leitfadengestützte Interviews inhaltsanalytisch gemäß dem von Krüger und Riemeier (2014) beschriebenen Vorgehen ausgewertet (Übersetzungsschritt (V) zu (VI)). Dabei wurde insbesondere berücksichtigt, wie die Studierenden die dargestellten Diagramme interpretieren, welche Schlussfolgerungen sie aus den Ergebnissen ziehen und wie sie das Fördermaterial wahrnehmen. Es wird deutlich, dass die Studierenden sich bei der Interpretation des Assessment-Feedback v. a. an der Vergleichsgruppe orientieren. Ergebnisse über dem Median werden als positiv bewertet, Ergebnisse darunter werden genutzt, um Verbesserungspotential zu identifizieren. Gleichzeitig werden keine konkreten Schlussfolgerungen zur Umsetzung dieses Potentials formuliert. Vergleichbare Ergebnisse lieferte auch eine Interviewstudie (ebenfalls  $N = 6$ ) zu einer früheren Version des Feedbacks (Weißbach & Kulgemeyer, 2022). Dem Fördermaterial sprechen die Studierenden auf Nachfrage einen Mehrwert zu. Insgesamt kann also davon ausgegangen werden, dass sowohl Assessment-Feedback als auch Fördermaterial die Studierenden bei der (selbstständigen) Beschäftigung mit Unterrichtsreflexion unterstützen.

## 6 AUSBLICK

Die bisherigen Ergebnisse tragen zur Validitätsargumentation für die entwickelte Lernumgebung bei: Studierende stellen bei der Bearbeitung des Diagnoseinstruments konstruktrelevante Überlegungen an und ziehen inhaltlich angemessene Schlüsse aus dem erhaltenen Assessment-Feedback für ihre Fähigkeit, Unterricht zu reflektieren. Gleichzeitig reduziert das Multiple-Choice-Format des Diagnoseinstruments die Authentizität im Vergleich zu realen Unterrichtsreflexionen. Um Verbindungen zu authentischem Reflexionshandeln zu untersuchen, wird der Performanztest zur Reflexionsfähigkeit (Kulgemeyer et al., 2021), der authentisches Handeln in einer standardisierten Reflexionssituation ermöglicht, vergleichend zum geschlossenen Diagnoseinstrument eingesetzt.

### Literatur

- Bohdick, C., Kohlmeyer, S., & Buhl, H. M. (2019). Anstoß und Unterstützung der professionellen Weiterentwicklung im Lehramtsstudium durch weiterentwicklungsorientiertes Online-Self-Assessment. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12(1), 19–36.
- Carlson, J., Daehler, K. R., Alonzo, A. C., Barendsen, E., Berry, A., Borowski, A., Carpendale, J., Chan Kam Ho, 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. ... Wilson, C. D. (2019). The Refined Consensus Model of Pedagogical Content Knowledge in Science Education. In A. Hume, R. Cooper & A. Borowski (Hrsg.), *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science* (S. 77–94). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2_2)
- Dickmann, M. (2016). *Messung von Experimentierfähigkeiten. Validierungsstudien zur Qualität eines Computerbasierten Testverfahrens*. Berlin: Logos Verlag. <https://doi.org/10.5281/zenodo.168540>
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kane, M. T. (2013). Validating the Interpretations and Uses of Test Scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>

- Kempin, M., Kulgemeyer, C., & Schecker, H. (2020). Wirkung von Professionswissen und Praxisphasen auf die Reflexionsfähigkeit von Physiklehramtsstudierenden. In S. Habig (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Kompetenz in der Gesellschaft von morgen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Wien 2019* (S. 439–442). Duisburg-Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Kulgemeyer, C., Kempin, M., Weißbach, A., Borowski, A., Buschhüter, D., Enkrott, P., Reinhold, P., Riese, J., Schecker, H., Schröder, J., & Vogelsang, C. (2021). Exploring the impact of pre-service science teachers' reflection skills on the development of professional knowledge during a field experience. *International Journal of Science Education*, 43(18), 3035–3057. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.2006820>
- Krüger, D., & Riemeier, T. (2014). Die qualitative Inhaltsanalyse – eine Methode zur Auswertung von Interviews. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 133–145). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_11)
- Nowak, A., Kempin, M., Kulgemeyer, C., & Borowski, A. (2019). 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.
- Sippel, S. (2009). Zur Relevanz von Assessment-Feedback in der Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4(1), 1–22. <https://doi.org/10.3217/zfhe-4-01/02>
- Szogs, M., Kobl, C., Volmer, M., & Korneck, F. (2019). Bedeutsamkeit von Reflexion und Reflexivität in der Professionalisierung von Lehrkräften sowie ihre Beziehung zu anderen Prozessen und Konstrukten. 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. 317–320). Regensburg: Universität Regensburg.
- von Aufschnaiter, C., Hofmann, C., Geisler, M., & Kirschner, S. (2019). Möglichkeiten und Herausforderungen der Förderung von Reflexivität in der Lehrerbildung. *SEMINAR*, 25(1), 49–60. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>
- Weißbach, A., & Kulgemeyer, C. (2022). Reflexion von Physikunterricht – ein Online-Assessment mit Feedback. In S. Habig & H. van Vorst (Hrsg.), *Unsicherheit als Element von naturwissenschaftsbezogenen Bildungsprozessen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Virtuelle Jahrestagung 2021* (S. 756–759). GDPC.
- Wyss, C., & Mahler, S. (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer\*innenbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 21(1), 16–25. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-01>



# Aufbau eines integrierten Pilotstudiengangs im gewerblich-technischen Lehramt für die Mangelfächer Metall- und Elektrotechnik

Entwicklung curricularer Maßnahmen unter reflexiven Aspekten

*Mandy Oetken<sup>1</sup> & Sebastian Gorski<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Freiburg, ☎ 0000-0002-1339-5000

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Freiburg, ☎ 0000-0002-3332-3557

**ABSTRACT** Im beruflichen Lehramt bilden sowohl der Mangel an Studierenden als auch hohe Abbruchquoten bzw. die Abwanderung in Unternehmen eine permanente Herausforderung, der im Rahmen des Projekts „FACE – Berufliches Lehramt“ (gefördert im Kontext der 3. Phase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung) mit unterschiedlichen Maßnahmen begegnet werden soll. Die Entwicklungs- und Unterstützungsmaßnahmen im gewerblich-technischen Lehramt am Standort Freiburg fokussieren insbesondere die Aspekte Kohärenz und Professionsorientierung – zukünftig forciert durch studentische Reflexionsprozesse. Diese werden durch die Entwicklung eines Pilotstudiengangs ergänzt, welcher eine 52-wöchige betriebliche Praxis auf Facharbeiterebene (Facharbeiterbrief) in das Studium integriert. Darüber hinaus finden Facetten von Heterogenität/Inklusion und Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache (DaZ/DaF) als Querschnittskompetenzen Eingang in das Studium. Die in allen Bereichen erworbenen Handlungskompetenzen werden in den Schulpraxisphasen erprobt und anschließend kritisch-konstruktiv in Reflexionsseminaren aufgearbeitet. Im folgenden Beitrag soll kurz auf die Entstehung des Pilotstudiengangs unter reflexiven Aspekten eingegangen werden.

**KEYWORDS** Pilotstudiengang, berufliches Lehramt, Kohärenz, Querschnittskompetenzen, Reflexionsebenen

## 1 AUSGANGSLAGE

Rückläufige Studienanfänger:innenanzahlen, geringe Absolvent:innenanzahlen, Studienabbrüche und Abwanderungen in Betriebe (Lange et al., 2020) – die Zukunftsfähigkeit der beruflichen Bildung gerät durch zunehmenden Lehrkräftemangel unter Druck (KMK, 2022).

In dem von der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Projekt „FACE – Strukturentwicklung und Rekrutierung im Beruflichen Lehramt“ wird das Ziel verfolgt, Studierende für ein gewerblich-technisches Lehramt zu gewinnen und sie im Studium durch vielfältige Unterstützungsstrukturen an diese Wahl zu binden. Die an den Hochschulstandorten angebotenen kooperativen Studiengänge für das berufliche Lehramt zeichnen sich durch die Vielfältigkeit ihrer unterschiedlichen Partnerinstitutionen aus, die den Professionalisierungsweg unterstützen: die HAW Offenburg (Fachwissenschaften), die PH Freiburg (Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken) sowie das Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Freiburg (Berufliche Schulen) als verantwortliche Instanz für die schulpraktischen Phasen.

Angesichts einer ebenfalls von Lehramtsstudierenden der Beruflichen Bildung wahrgenommenen Differenz des Theorie-Praxis-Transfers (Grundmann et al., 2018) müssen innovative Ansätze auf konzeptioneller Ebene implementiert und evaluiert werden, um diese Aspekte gezielt zu verbessern. Der integrierte Pilotstudiengang im gewerblich-technischen Lehramt am Standort Freiburg stellt einen solchen Ansatz dar, Professionalisierung der Lehrkräftebildung effektiv inhaltlich und strukturell weiterzuentwickeln. Aus dem vielfältigen Input von Hochschule, Betrieb und Schulpraxis ergeben sich für die Studierenden zahlreiche kritisch-konstruktive Reflexionsmöglichkeiten, die zu einem möglichst hohen Transfer in die Berufsschule führen sollen – eine Hoffnung, die es nach einem angemessenen Zeitraum empirisch zu belegen gilt.

## 2 KOHÄRENZ, PROFESSIONSORIENTIERUNG UND REFLEXION

Ein Instrument zur Förderung dieser Interessen stellt die Entwicklung respektive Stärkung von Kohärenz auf unterschiedlichen Ebenen dar (Lange et al., 2020). Im Sinne der Leitgedanken von Kohärenz (Hellmann et al., 2019) und Professionsorientierung (Kreutz et al., 2020) werden die beruflichen Lehramtsstudiengänge der gewerblich-technischen Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik systematisch weiterentwickelt.



Im Bereich der hochschulischen Ausbildung wird unter Kohärenz:

[...] eine sinnhafte Verknüpfung von Strukturen, Inhalten und Phasen der Lehrerbildung [verstanden]. Kohärente Lehr-Lern-Gelegenheiten stellen systematische Bezüge her, welche es den Lernenden ermöglichen, diese Strukturen, Inhalte und Phasen als zusammenhängend und sinnhaft zu erleben. Dies ermöglicht in der Folge einen professionsorientierten und vernetzten Wissenserwerb, welcher Grundlage für das erfolgreiche unterrichtliche Handeln von Lehrkräften darstellt. (Hellmann et al., 2019, S. 9)

Diese Verknüpfungen inner- und außerhalb der Disziplinen und Ausbildungsphasen bilden die Grundpfeiler von Professionsorientierung in der Lehrkräftebildung (Kreutz et al., 2020).

Für die stetige Weiterentwicklung der am Lehramtsprozess Beteiligten ist Reflexivität (Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion) als zentrale Kompetenz von entscheidender Bedeutung (KMK, 2004). Dabei wird Reflexion als Prozess des strukturierenden Analysierens verstanden, der zwischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Überzeugungen einer Lehrkraft und ihrem unterrichtlichen Handeln vermittelt (Korthagen, 2022).

Reflexion kann zum einen eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis schaffen (z. B. Leonhard & Rihm, 2011), zum anderen die eigene Professionalisierung als Lehrkraft forcieren (Baumert & Kunter, 2013). Des Weiteren unterstützt Reflexionsfähigkeit bei der Bearbeitung nicht standardisierbarer beruflicher Situationen (Aeppli & Lötscher, 2016) und trägt auf lange Sicht zur Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht (Häcker, 2019; KMK, 2004) sowie zur Orientierung und Positionierung im gesellschaftlichen Wandel bei (Häcker, 2019).

### **3 ENTWICKLUNGS- UND UNTERSTÜTZUNGSMASSNAHMEN**

Angesichts des Mangels an Studierenden und hohen Abbruchquoten bzw. Industrieabwanderungen in den Studiengängen für das gewerblich-technische Lehramt sollen Maßnahmen etabliert werden, die einerseits den Neugewinn von Studierenden forcieren und andererseits deren Verbleib im Lehramtsstudium unterstützen.

### 3.1 Methodisches Vorgehen

Der sinnvollen Entwicklung eines sogenannten integrierten Pilotstudiengangs sollte ein gewisses Know-how hinsichtlich der aktuellen Qualität am Standort bestehender Studiengänge für das berufliche Lehramt vorausgehen. Als Kriterien für Qualität lassen sich Faktoren wie Kohärenz und Professionsorientierung anlegen (vgl. Kap. 2). Um diese zu messen, wurden in den Jahren 2021 und 2022 quantitative und qualitative Daten erhoben. Die Kohärenzwahrnehmung der Studierenden wurde mittels eines Online-Fragebogens erhoben. Zur Beleuchtung unterschiedlicher Perspektiven auf das Studium, institutsübergreifende Kooperation und Schulpraxis wurden parallel leitfadengestützte Interviews mit Akteur:innen von Institutionen durchgeführt, die an den gewerblich-technischen Studiengängen beteiligt sind. Beide Erhebungen lieferten ähnliche Resultate: Im Hinblick auf Aspekte wie Kommunikation und Kooperation nehmen alle Beteiligten ein Defizit wahr, man spricht zwar auf organisatorischer Ebene miteinander, tauscht sich aber weniger auf inhaltlicher Ebene aus. Dies führt ebenfalls dazu, dass die Ausbildungsphasen institutsübergreifend als inhaltlich wenig kohärent bewertet und vor allem Redundanzen in der Pädagogik bemängelt werden. Sowohl die Vorbereitung auf die Schulpraxisphasen als auch die Möglichkeit zur Reflexion derselben wurden kritisch beurteilt. Ob diese Resultate standortspezifisch sind, lässt sich angesichts der mangelnden Vergleichbarkeit mit anderen Lehramtsstudiengängen und in Ermangelung entsprechender Forschungsbefunde nicht eindeutig klären.

### 3.2 Curriculare Weiterentwicklung

Da die Bereiche inhaltliche Kohärenz des Studiums und mangelnde Reflexionsangebote als Defizite empfunden wurden, sollte an die Curricula herangegangen, diese kritisch hinterfragt und mit den entsprechenden Partnerinstitutionen ergänzt werden. Im Zuge dessen werden Veranstaltungen nun phasenübergreifend besser aufeinander abgestimmt und Zusatzangebote in den Querschnittsbereichen DaZ/DaF sowie Heterogenität/Inklusion geschaffen. Darüber hinaus werden Reflexionsseminare angeboten, die insbesondere die schulpraktische Vor- und Nachbereitung fokussieren und den Studierenden die Möglichkeit geben, sich untereinander auszutauschen (vgl. Kap. 4). Neben klassischen Beobachtungsaufgaben, Reflexionsbögen und entsprechender methodischer/medialer Aufbereitung sollen Studierende die Seminare ebenfalls von den Studierenden mitgestaltet werden und sich an ihren konkreten Bedürfnissen orientieren.

### **3.3 Unterstützungsmaßnahmen**

Unabhängig von curricularen Initiativen wurde für das berufliche Lehramt am Standort ein kaskadenförmiges Mentoring-Programm initiiert, welches die Studierenden auf ihrem Weg in den Beruf als Lehrkraft begleitet. Sie werden sowohl von Studierenden höherer Semester als auch von Referendar:innen sowie Berufsschullehrkräften unterstützt und erhalten zusätzliche Workshopangebote.

### **3.4 Integrierter Pilotstudiengang**

Sämtliche Anpassungen und Unterstützungsmaßnahmen fließen in die Entwicklung eines integrierten Pilotstudiengangs ein. Dieser soll es innerhalb der Regelstudienzeit ermöglichen, einen Facharbeiterbrief zu erwerben, der einerseits die Bedingungen der 52-wöchigen verpflichtenden Betriebspraxis im Rahmen des Vorbereitungsdienstes erfüllt und den Studierenden andererseits einen Einblick in die reale Praxis ihrer späteren Klientel bietet. In Zusammenarbeit mit der Industrie- und Handelskammer (IHK), der Handwerkskammer (HwK) und Unternehmen werden die Studierenden in den Bildungszentren derselben geschult und erhalten entsprechende betriebliche Praxis. Ansonsten läuft das Studium unverändert ab mit den vorgesehenen Anteilen der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften sowie Schulpraxis (vgl. Abb. 1).

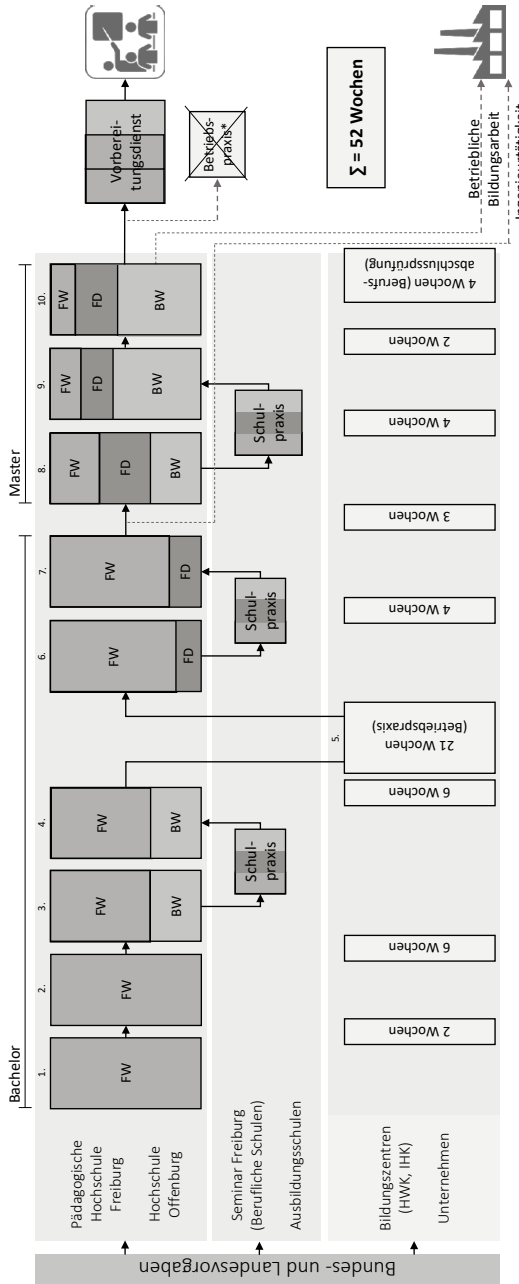
## **4 REFLEXIONSEBENEN IN DER BERUFSSCHULLEHRERBILDUNG AM STANDORT**

Da das Feedback der Studierenden vor allem verdeutlicht, dass ein Bedarf an Reflexionsmöglichkeiten besteht, sollen zukünftig Reflexionsseminare stattfinden, in denen die Studierenden sich selbst und ihre jeweilige Rolle reflektieren sollen.

### **4.1 Erfahrung auf betrieblicher Ebene**

In ihrer Ausbildung in einem Unternehmen verlassen sie die Ebene eines Studierenden und agieren als ungelernete Facharbeiter:innen. Dadurch reflektieren sie sowohl ihre Rolle als dieselben, ihre Erwartungen an die Ausbildung als auch den Umgang mit ihren Vorgesetzten respektive Ausbildungsleiter:innen, auf die sie in ihrer späteren Rolle als Schulpraktikant:in bzw. Lehrkraft wieder treffen könnten. Sie fokussieren entsprechend den Transformationsprozess vom Auszubildenden

**Abbildung 1** Struktur- und Verlaufsmodell integrierter Pilotstudiengang nach Gorski, Hellmann, Lange & Richter, 2021, unveröffentlicht



**Legende:** FW = Fachwissenschaften • FD = Fachdidaktik berufliche Fachrichtungen und/oder des Unterrichts-facts • BW = Bildungswissenschaften • Die jeweilige Höhe entspricht den zeitlichen Umfängen.  
 \*: Die in allen Bundesländern geforderte 52-wöchige Betriebspraxis vor Beginn des Vorbereitungsdiens-tes (auf Facharbeiterebene) entfällt bei einer in das Studium integrierten Berufsausbildung.

zur Lehrkraft im Schulpraxissemester und den Wissens- und Erfahrungsschatz, welchen sie für die Lehrlinge ihrer Berufsschulklasse transportieren können.

## **4.2 Anforderungen an unterrichtliches Handeln**

Angesichts der heterogenen Klientel in der Berufsschule (Niveaustufen, sprachliche Voraussetzungen etc.) sollen vorbereitend Querschnittskompetenzen (DaZ/ DaF, Heterogenität/Inklusion, sprachsensibler Unterricht) in das Studium eingebunden werden. Diese Kompetenzen erproben die Studierenden in den Schulpraxisphasen und erhalten ebenfalls Beobachtungsaufgaben, die, neben ihrer Praxiserfahrung, anschließend in den Reflexionsseminaren Gegenstand der Analyse sind.

## **4.3 Professionalisierungsprozess**

Auf der dritten Reflexionsebene sollen Kohärenzaspekte im Studium hinterfragt und die Vor- und Nachbereitung auf die Schulpraxis und den späteren Beruf der Lehrkraft kritisch-konstruktiv beleuchtet werden. Hier spielen daher alle Institutionen eine Rolle, die ihren Teil zur Professionalisierung der Studierenden beitragen. Deren inhaltliche Ausgestaltung des Prozesses steht im Zentrum der Reflexion.

## **5 FAZIT**

Curriculumsentwicklung, Professionsorientierung und Reflexionsfähigkeit sind in Verbindung mit fach- und bildungswissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Inhalten erforderliche Bausteine in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung. Die Studierenden stehen hier am Beginn des Professionalisierungsprozesses. Damit sie als zukünftige Lehrer:innen kompetente Entscheidungen treffen und ihren Unterricht qualitativ weiterentwickeln können, sind Unterstützungsmaßnahmen an den Hochschulen notwendig. Zudem sollen die Änderungsmaßnahmen das Studium und den Beruf der Berufsschulehrkraft attraktiv machen sowie die Resilienz für den Schulalltag stärken.

## Literatur

- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 78–97. <https://doi.org/10.25656/01:13921>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13)
- Grundmann, S., Groth, K., & Langen, N. (2018). Vorschläge zur Überwindung des Theorie-Praxis-Gap in der universitären Ausbildung der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. *HiBiFo*, 7(1), 95–109. <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.3224/hibifo.v7i1.07>
- Häcker, T. (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17267>
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M., & Zaki, K. (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2022). *The Power of Reflection in Teacher Education and Professional Development. Strategies for In-Depth Teacher Learning*. Oxfordshire: Taylor & Francis Ltd. <https://doi.org/10.4324/9781003221470>
- Kreutz, J., Leuders, T., & Hellmann, K. (2020). *Professionsorientierung in der Lehrerbildung – Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component-Instructional-Design-Modell*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25046-1>
- Lange, S., Frommberger, D., Weyland, U., & Wittmann, E. (2020). Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung aus der Perspektive der beruflichen Lehrerbildung. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020* (S. 219–235). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv15vwjx5.15>
- Leonhard, T., & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270. <https://doi.org/10.25656/01:14722>
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004). *Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 i. d. F. vom 16. 05. 2019*. Bonn: KMK. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [Letzter Abruf: 22. 08. 2023]

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2022). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland: 2021–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_233\\_Bericht\\_LEB\\_LEA\\_2021.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf) [Letzter Abruf: 12. 01. 2023]





---

# REFLEXION UND WAHRNEHMUNG


---



# Emotionen beim Reflektieren in der Lehrkräftebildung

Marcus Kubsch<sup>1</sup>, Stefan Sorge<sup>2</sup> & Peter Wulff<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Freie Universität Berlin,  0000-0001-5497-8336

<sup>2</sup> IPN Kiel,  0000-0001-9915-228X

<sup>3</sup> 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:

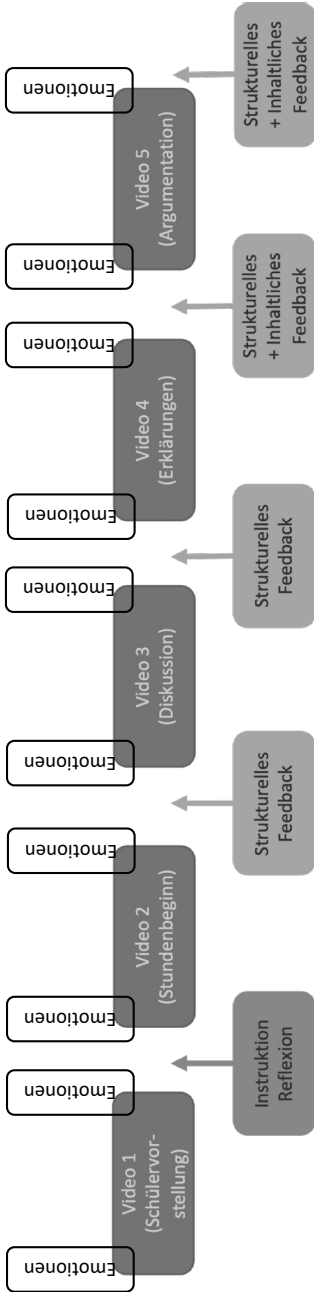
1. Welche Emotionen treten bei der Reflexion von Fremdhandlungen auf?
2. Inwiefern beeinflusst (KI-basiertes) Feedback Emotionen bei der Reflexion von Fremdhandlungen?

## 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.

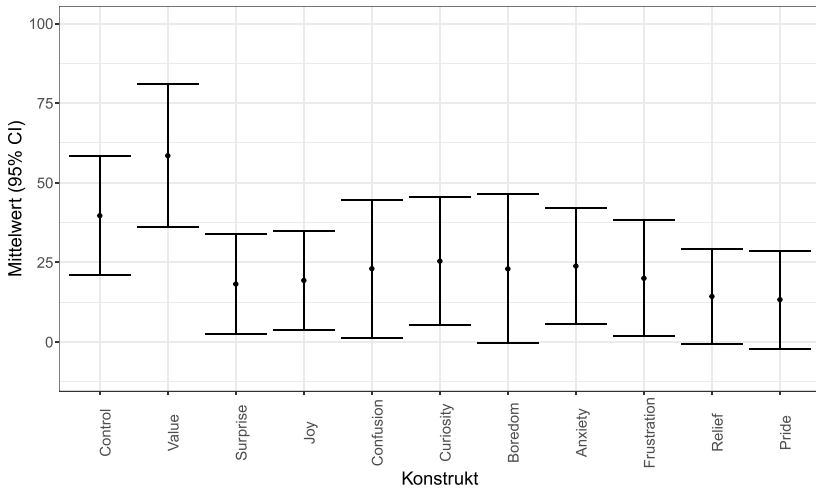
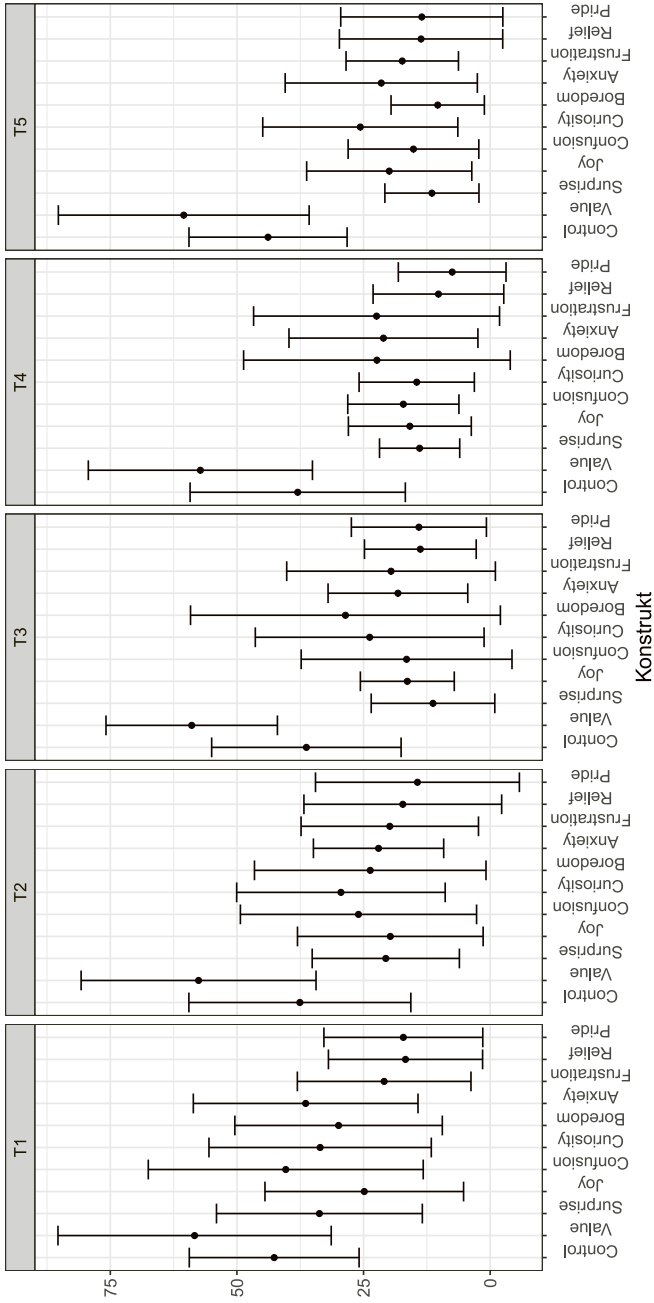


Abbildung 3 Kontrollerleben, Wert und Emotionen für die fünf Messzeitpunkte.





### 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](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](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](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.



# Förderung der professionellen Wahrnehmung von angehenden Mathematiklehrkräften durch Reflexion

Perspektivenübernahme durch Videovignetten anregen

Carolin D. Fellenz<sup>1</sup> & Susanne Schnell<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Goethe-Universität Frankfurt

<sup>2</sup> Goethe-Universität Frankfurt

**ABSTRACT** Sowohl Professionelle Wahrnehmung als auch Reflexionskompetenzen sind wichtige Voraussetzungen für die Professionalisierung von (angehenden) Mathematiklehrkräften. Bewährt hat sich zur Förderung der Einsatz von Videovignetten, wobei das Einnehmen einer interpretativen Grundhaltung Studierenden oft schwerfällt. Im vorgestellten Projekt sollen daher Lehramtsstudierende der Grundschule mithilfe von Videovignetten mit Reflexionsanlässen zur *Perspektivenübernahme* bei der Entwicklung ihrer professionellen Wahrnehmung mathematischer Denk- und Arbeitsprozesse von Kindern unterstützt werden. Methodologisch folgt das Projekt der fachdidaktischen Entwicklungsforschung. Dargestellt werden vier der zentralen Designprinzipien für die Konzeption einer entsprechenden Lernumgebung.

**KEYWORDS** Professionelle Wahrnehmung, Perspektivenübernahme, Videovignetten, Mathematikunterricht, fachdidaktische Entwicklungsforschung

## 1 EINLEITUNG

Sowohl die professionelle Wahrnehmung unterrichtlicher Aspekte als auch die (Selbst-)Reflexion gelten für (angehende) Lehrkräfte als wichtige Voraussetzungen für den Erwerb bzw. die Weiterentwicklung von professionellen Kompetenzen (van Es & Sherin, 2021; Gruber, 2021). Im hier vorgestellten Projekt soll die Anregung zur *Perspektivenübernahme* während der Betrachtung von videografierten mathematischen Arbeitsprozessen von Kindern als Instrument zur Förderung sowohl der Wahrnehmung relevanter Aspekte der Situation, als auch

zur Anregung der Reflexion über eigene Vorstellungen und Herangehensweisen genutzt werden. Dazu wird hier das theoretische Gerüst und die daraus entwickelten Designprinzipien für die Konzeption einer Lernumgebung für Studierende des Grundschullehramts Mathematik vorgestellt.

## 2 THEORETISCHER HINTERGRUND

### 2.1 Professionelle Wahrnehmung

Unter Professioneller Wahrnehmung von Lehrkräften versteht man die Wahrnehmung und Interpretation relevanter Aspekte in einer komplexen Lehr-Lern-Situation vor dem Hintergrund mathematischen, didaktischen und pädagogischen Wissens (van Es & Sherin, 2021). Sie kann somit als Vermittler zwischen dem Professionswissen und dem professionellen Handeln gesehen werden (Blömeke et al., 2015).

Konzeptualisiert wird die Professionelle Wahrnehmung durch drei zentrale, eng miteinander verwobene Prozesse: Wahrnehmen, Interpretieren und Handlungsplanen (van Es & Sherin, 2021; Blömeke et al., 2015). Mit Blick auf den Mathematikunterricht hat sich herausgestellt, dass besonders die professionelle Wahrnehmung von Schüler:innendenken für die Herstellung einer reichhaltigen Lernumgebung und die Initiation und Fortführung eines produktiven, mathematischen Diskurs im Unterricht förderlich ist (Jacobs et al., 2010). Es ist jedoch nicht nur relevant, *was* die Lehrkräfte im Unterricht wahrnehmen, sondern auch *wie* sie relevante Aspekte wahrnehmen und interpretieren. Van Es und Sherin (2021) unterscheiden hierbei drei Grundhaltungen: die *beschreibende*, *bewertende* und *interpretierende* Haltung. Dabei gilt die interpretierende Haltung als am wertvollsten, um möglichst tief an das Denken der Schüler:innen und ihre Vorstellungen über den mathematischen Inhalt zu kommen. Gleichzeitig ist sie am anspruchsvollsten. Vor allem angehende Lehrkräfte tendieren oftmals dazu, Geschehnisse eher (chronologisch) zu beschreiben, statt sie in einen Gesamtzusammenhang zu setzen und zu interpretieren (Jacobs et al., 2010). Als Unterstützung für angehende Lehrkräfte hat sich die angeleitete Analyse und Diskussion von gefilmten (fremden) Unterrichtssituationen als hilfreich herausgestellt (van Es & Sherin, 2021).

## 2.2 Reflexion und Perspektivenübernahme

Während also mit dem Konstrukt der Professionellen Wahrnehmung die selektive Erfassung und Interpretation unterrichtlicher Ereignisse erfasst wird, ist ein wichtiger Aspekt der Lehrkräfteprofessionalisierung auch die Reflexion, also der Blick auf Erfahrungen und eigenes Handeln sowie die eigenen Vorstellungen, Kenntnisse und Kompetenzen (Gruber, 2021). Freudenthal (1991, S. 104) definiert das Reflektieren selbst als eine Art Perspektivenübernahme mit dem Ziel, mehr über sich selbst zu erfahren:

„[W]hen I use the word ‚reflection‘, I mean mirroring oneself in someone else in order to look through his skin (...). It becomes reflecting on oneself, on what one did, felt, imagined, thought, on what one is doing, feeling, imagining, thinking.“

Dabei können unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden, wie zum Beispiel unterschiedliche theoretische Blickwinkel, die Sichtweise unterschiedlicher Akteur:innen der Situation (Rank, Nepl & Rincke, 2019) oder auch der eigenen Person in einer fiktiven und/oder fremden Situation (Schnell & Fellenz, 2022).

Studien wie Elsner et al. (2020) zeigen, dass sich zur Förderung der Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden ebenfalls der Einsatz von Videos eignet.

## 2.3 Fachliche Rahmung: Muster und Strukturen

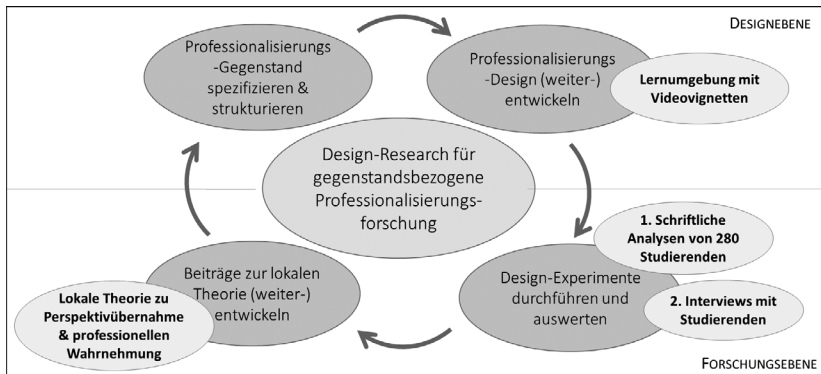
Der Einsatz von Videos ist dann besonders effizient, wenn sie in einen spezifischen (fachlichen und didaktischen) Rahmen eingebettet sind (Prediger & Zindel, 2017). Im hier vorgestellten Projekt wird dafür der Inhaltsbereich „Muster und Strukturen“ fokussiert, der nicht nur in den Bildungsstandards für die Grundschule, sondern auch für die Mathematik als Wissenschaft zentral ist (Devlin, 1997). Lehrkräfte müssen zur kompetenten Begleitung der Lernenden die zentralen fachlichen und fachdidaktischen Aspekte kennen und in den Unterrichtsprozessen identifizieren, um situationsspezifisch angemessen reagieren zu können. Vor allem in Hinblick auf die Propädeutik der Algebra gelingt dies häufig nicht (siehe Überblick in Steinweg, 2013).

### 3 DARSTELLUNG DES ÜBERGEORDNETEN DESIGN-RESEARCH-PROJEKTS

Das hier vorgestellte Konzept entsteht im Rahmen eines Design-Research-Projekts (Prediger et al., 2016). Dieses hat zum einen das *Design* einer Videovignetten-basierten Lernumgebung für angehende Grundschullehrkräfte im Fach Mathematik sowie zum anderen die *Entwicklung lokaler Theorien* in Bezug auf das Zusammenspiel der professionellen Wahrnehmung und angestoßenen Prozessen der Perspektivübernahme zum Ziel. Abbildung 1 konkretisiert Arbeitsbereiche und Ablauf des Projektes.

Im ersten Design-Experiment Zyklus wurde eine Lernumgebung mit einer Videovignette für den Bereich *Muster und Strukturen* konzipiert und 280 Erst- und Zweitsemesterstudierenden zur schriftlichen Analyse im Rahmen einer Grundlagenvorlesung vorgelegt (Schritt 1). Aus der Auswertung der Daten wurden erste lokale Theorien gebildet, die in die Weiterentwicklung der Lernumgebung und der Designprinzipien eingeflossen sind. Diese soll nun in einem zweiten Design-Experiment Zyklus in Interviews mit Studierenden eingesetzt werden (Schritt 2).

**Abbildung 1** Arbeitsbereiche des Projektes (vgl. Prediger et al., 2016, S. 3)



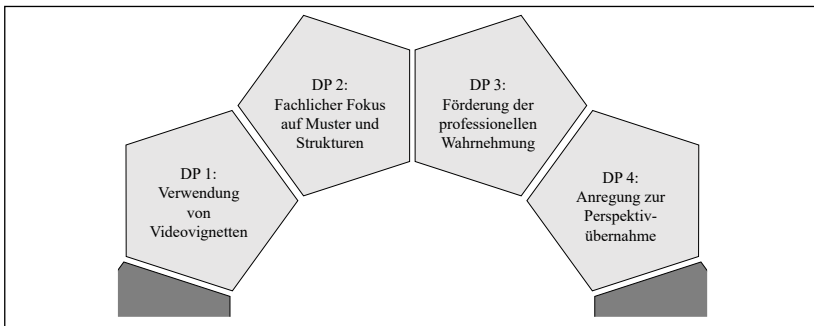


## 4 DESIGNPRINZIPIEN FÜR EINE LERNUMGEBUNG ZUR FÖRDERUNG DER PERSPEKTIVENÜBERNAHME

Ziel der zu entwickelnden Lernumgebung ist die Förderung der professionellen Wahrnehmung und der Reflexion insbesondere durch Angebote der Perspektivübernahme. Vier der dazu empirie- und literaturbasiert entwickelten Designprinzipien (DP) werden nachfolgend kurz erläutert (vgl. Abb. 2 und Tab. 1).

Ein besonderer Fokus der Lernumgebung liegt auf der Ausbildung einer interpretativen Grundhaltung, die dabei unterstützt, wahrgenommene Aspekte nicht nur zu beschreiben, sondern auch dahinterliegende Vorstellungen und (Lern-) Prozesse zu rekonstruieren (van Es & Sherin, 2021).

**Abbildung 2** Designprinzipien



**Tabelle 1** Erläuterungen zu den Designprinzipien

DP1	Videovignetten werden in einer Vielzahl von Studien sowohl zur Förderung der Reflexionskompetenz als auch der professionellen Wahrnehmung eingesetzt (van Es & Sherin, 2021; Elsner et al., 2020). Im Projekt werden Ausschnitte aus Interviews verwendet, um das Schüler:innenendenken in den Fokus zu rücken.
DP2	Da der Inhaltsbereich Muster und Strukturen für die Mathematik zentral ist, sollten Studierende bereits frühzeitig lernen, fachliche Aspekte in gezeigten Prozessen zu identifizieren und sich mit den eigenen Vorstellungen dazu auseinanderzusetzen (Steinweg, 2013).
DP3	Zur Förderung der professionellen Wahrnehmung werden die drei zentralen Prozesse Wahrnehmen, Interpretieren und Handlung planen (van Es & Sherin, 2021; Blömeke et al., 2015) mit spezifischen Prompts (Beschreiben, Erläutern und Weiterdenken mit Fokus auf dem Denken der Schüler:innen) in der Videovignette angesprochen.
DP4	Die Studierenden werden explizit aufgefordert, sich in die Rolle der gezeigten Kinder und/oder Lehrkräfte hineinzusetzen und deren Handlungsmöglichkeiten zu erkunden (Rank, Neppel & Rincke, 2019). So soll zur Reflexion auch der eigenen Haltungen und Möglichkeiten angeregt werden.

## 5 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Das vorgestellte Konzept zielt darauf ab, sowohl die professionelle Wahrnehmung als auch die Reflexionsfähigkeit von Studierenden spezifisch über die Übernahme verschiedener Perspektiven zu fördern. Damit sollen wichtige Grundlagen zur Professionalisierung geschaffen werden (van Es & Sherin, 2021; Gruber, 2021). Die dargestellten Designprinzipien (vgl. Tab. 1) bieten Leitlinien, nach denen eine Lernumgebung konzipiert werden kann.

Im aktuellen Zyklus des Forschungsprojekts wurde eine entsprechende Videovignette entwickelt (DP1): In dieser bearbeiten zwei Drittklässler:innen im Rahmen eines Interviews eine mathematische Aufgabe, bei der sie ein Muster hinter einem gegebenen Set von Zahlenpaaren identifizieren und weiterführen sollen (Steinweg, 2013; DP2).

Die Arbeitsaufträge für die Studierenden umfassen das Beschreiben des Vorgehens der Kinder, das Erläutern ihres daran rekonstruierbaren mathematischen Verständnisses sowie die Vorstellung möglicher nächster unterrichtlicher Handlungsschritte (DP3). Weiterhin sollen sich die Studierenden in die Kinder (und Lehrkraft) hineinversetzen, um so deren Sichtweisen und Handlungsabsichten oder -möglichkeiten nachzuvollziehen und mit den eigenen zu vergleichen (DP4; vgl. Rank, Nepl & Rincke, 2019). Somit findet ein Prozess des Vergleichs zwischen den eigenen Voraussetzungen und Absichten mit denen der Kinder statt, was zu einer Steigerung der Durchdringungstiefe des Lernendendenkens einerseits sowie zu einer Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen andererseits führen soll. Die Videovignette wird im nächsten Schritt mit Lehramtsstudierenden in Interviews erprobt.

## Literatur

- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Devlin, K. (1997). *Mathematics – The Science of Patterns*. Scientific American Library.
- Elsner, D., Kreft, A., Niesen, H., & Viebrock, B. (2020). Unterrichtsvideos als Reflexionsanlässe im Englischlehramtsstudium. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 279–299. <https://doi.org/10.4119/hlz-2501>
- Freudenthal, H. (2002). *Revisiting Mathematics Education: China lectures*. Kluwer. <https://doi.org/10.1007/0-306-47202-3>
- Gruber, H. (2021). Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 108–117. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>

- Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C., & Philipp R. A. (2010). Professional Noticing of Children's Mathematical Thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169–202. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.41.2.0169>
- Prediger, S., Schnell, S., & Rösike, K.-A. (2016). Design Research with a focus on content-specific professionalization processes: The case of noticing students' potentials. In S. Zehetmeier, B. Rösken-Winter, D. Potari & M. Ribeiro (Hrsg.), *Proceedings of the Third ERME Topic Conference on Mathematics Teaching, Resources and Teacher Professional Development* (S. 96–105). Humboldt-Universität zu Berlin/HAL.
- Prediger, S., & Zindel, C. (2017). Deepening prospective mathematics teachers' diagnostic judgments: Interplay of videos, focus questions and didactic categories. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 5(3), 222–242. <https://doi.org/10.30935/scimath/9508>
- Rank, A., Neppel, S., & Rincke, K. (2019). Begegnung mit sich, Begegnung mit anderen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 104–111). Zarbock.
- Schnell, S., & Fellenz, C. D. (2022). ‚I personally would have done it the other way‘ – Pre-service teachers' Perspective Taking when noticing mathematical thinking. In J. Hodgen, E. Geraniou, G. Bolondi, & F. Ferretti (Hrsg.), *Proceedings of the Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12)* (S. 3267–3275). Free University of Bozen-Bolzano, Italy and ERME.
- Steinweg, A. S. (2013). *Algebra in der Grundschule*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-8274-2738-0>
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2021). Expanding on prior conceptualizations of teacher noticing. *ZDM Mathematics Education*, 53(1), 17–27. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01211-4>



# „Nur ein stabiler Korb kann reife Äpfel sammeln“

Achtsamkeit als wertvoller Teil der Reflexionsfähigkeit und ihre Verankerung in der Lehrkräftebildung

Cathleen Larisch<sup>1</sup> & Franz Kaiser<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universität Rostock

<sup>2</sup> Universität Rostock, 0000-0001-6569-2552

**ABSTRACT** Achtsames Erleben unterstützt die Reflexionsfähigkeit, wenn die Aufmerksamkeit entsprechend gelenkt und Raum und Zeit dafür zur Verfügung gestellt werden. Der Beitrag zeigt Achtsamkeit im Kontext der (beruflichen) Lehrkräftebildung als unterstützenden Faktor zur Entwicklung von Reflexionsfähigkeit. Insbesondere im Hinblick auf Selbstwahrnehmung und Beziehungsgestaltung bieten sich hier Potenziale, die der akademisch geprägten ersten Phase der Lehrkräftebildung noch immer weitgehend fremd geblieben sind. Es werden Einblicke in praktische Ansätze gegeben.

**KEYWORDS** Achtsamkeit, Achtsamkeitsübungen, Reflexionsfähigkeit, Lehrkräftebildung, Themenzentrierte Interaktion, Beziehungsgestaltung

## 1 ACHTSAMKEIT ALS (UNTERSTÜTZENDER) TEIL DER REFLEXIONSFÄHIGKEIT

Handeln von Lehrkräften ist immer Handeln in offenen, nicht minutiös planbaren Situationen, welche schon Combe & Kolbe (2008, S. 858) als „systematische Unsicherheit pädagogischen Handelns“ beschreiben. Das setzt reflexive und zum Teil intuitive Handlungskompetenz voraus. Von Aufschnaiter et al. (2019, S. 145) referieren weiter zum Stellenwert von Reflexion in der Lehrkräftebildung: „Reflexion wird dabei als ein Prozess gesehen, der zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ vermittelt zur Aufrechterhaltung und Verbesserung der Qualität von Schule und

Unterricht beiträgt (u. a. Häcker, 2017) und/oder die professionelle Weiterentwicklung der Lehrkraft antreibt (u. a. Baumert & Kunter, 2006; Häcker, 2017)“. So wird Reflexion als Kernelement pädagogischer Professionalität verstanden (Häcker 2022; Baumert & Kunter 2006, S. 506), obgleich die zugeschriebene dominante Bedeutung aktuell Diskussion erfährt (Hauser & Wyss, 2021; Häcker 2022).

Dennoch fehlt es bisher an einer präzisen und konsensfähigen Definition von Reflexionsfähigkeit (von Aufschnaiter et al., 2019; Jahncke, 2019, S. 35 ff.). Gezielte Interventionen zur Förderung der Reflexionskompetenz gelten als ambitioniert aufgrund der noch bestehenden Unklarheit, wie eine reflexive Lehrerpersönlichkeit aussieht und ob sich die Reflexivität angehender Lehrkräfte tatsächlich fördern lässt (Häcker, 2019, S. 88).

Bei aller Diversität der Theorien und Modelle bildet Erleben immer den Ausgangspunkt von Reflexion. Dass was passiert – innen und außen – ist wahrzunehmen, zu beobachten und ggf. zu interpretieren (Aeppli & Lötcher, 2017). Dafür benötigt es nach Dewey (1933, S. 30 ff.) u. a. eine Haltung der Aufgeschlossenheit, die geprägt ist durch die Offenheit des Geistes und frei ist von Vorurteilen. Anknüpfend an die Erkenntnisse Deweys (1933) entwickelte Rodgers (2002, S. 234 f.) einen vierphasigen Reflexionszyklus, welcher in der ersten Phase der Präsenz das „Sehen lernen“ fokussiert, das Wahrnehmen von Moment zu Moment und dann den Zyklus mit Beschreibung, Analyse und Experimentieren fortsetzt. Je größer die Präsenz, desto mehr kann die Lehrkraft wahrnehmen und je mehr die Lehrkraft wahrnimmt, desto größer ist das Potential für eine treffende Beschreibung, Analyse und intelligente Reaktion (Rodgers 2002, S. 234). Rodgers bezieht sich damit auf die Ausführungen von Tremmel (1993, S. 433), der Präsenz mit einem Zustand der Achtsamkeit beschreibt.

Achtsamkeit als Konstrukt erfährt auch in der Lehrkräftebildung eine wissenschaftliche Weiterentwicklung (Kärner et al., 2017; Valtl, 2019). Dahinter steht die bewusste Aufmerksamkeitssteuerung auf den Augenblick, mittels genauer und unverfälschter Wahrnehmung und verbunden mit einer achtsamen, offenen Haltung, die dem Geschehen vorurteilsfrei begegnet (McCown et al., 2011; Young, 2016). Unabdingbar hierfür ist die offene Selbstwahrnehmung im Jetzt, bezogen auf den eigenen Körper, die Gedanken und Gefühle, sowie die ausgeführte Handlung. Körperwahrnehmung wird zum Seismograph des Geschehens und ihre Artikulation führt sie dem Bewusstsein zu. „Sag, was du empfindest! Was spürst du? Was sagt dir dein Körper?“ (Cohn & Farau, 1987, S. 245).

## **2 POTENTIALE VON ACHTSAMKEIT IN DER LEHRKRÄFTEBILDUNG IM KONTEXT DER REFLEXIONSFÄHIGKEIT**

Zunehmend finden Achtsamkeitsprogramme auch Eingang in die Lehrkräftebildung und -forschung (Vogel, 2019). Valtl (2019) verweist auf gesteigerte pädagogische Reflexionsfähigkeit beim Einsatz von Achtsamkeitsübungen in der Lehrkräftebildung. Auch in der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Cohn (1987) wird die Wahrnehmung des eigenen Körpers gezielt gefördert, weil dies den authentischen Zugang zu unbewussten Gefühlen schafft und damit eine wichtige Zugangsebene zur Reflexion gewährt. So lautet eine der Hilfsregeln: „Beachte die Signale Deines Körpers und achte auf solche Signale auch bei anderen“ (Cohn & Farau, 1987, S. 217).

Vogel (2019) verweist in einer Übersichtsarbeit auch auf Verbesserungen des Classroom-Managements, insbesondere im Umgang mit schwierigem Schüler:innenverhalten sowie das Einnehmen einer positiven Haltung gegenüber den Lernenden und entsprechenden Unterrichtstil. Ein Wirkmodell achtsamkeitsbasierter Lehrpersonentrainings von Jennings und Greenberg (2009) zeigt zudem, dass sowohl die psychische Gesundheit, das Wohlbefinden und die sozio-emotionale Kompetenz bei den Lehrkräften gefördert wird. Dies führt letztlich zu höherer Leistungsfähigkeit und verbessert die emotional-soziale Entwicklung bei den Schülerinnen und Schülern (Vogel, 2019).

Die signifikante Wirkung von Achtsamkeitstrainings für Studierende ist bislang noch nicht nachgewiesen und bildet derzeit ein Forschungsdesiderat in der Lehrkräftebildung. Es zeigen sich lediglich auch dort eine Verbesserung der Beziehungsebene und eine Verbesserung der Achtsamkeit gegenüber äußeren Einflüssen sowie eine subjektiv wahrgenommene Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit (Vogel, 2019, S. 239). Die berufspädagogische Lehrkräftebildung in Rostock knüpft daran mit Projekten zur Achtsamkeitsförderung und der Beforschung dieser an (Kaiser, 2020).

## **3 EIN SPRACHLICHES BILD ALS EINSTIEG IN DEN WORKSHOP**

„Nur ein stabiler Korb kann reife Äpfel sammeln“ – Mit diesem sprachlichen Bild und passender Abbildung wurden die Teilnehmenden des Workshops „Wir erleben Achtsamkeit als Teil der Reflexionsfähigkeit und tauschen uns über ihre Verankerung in der Lehrkräftebildung aus“ auf der Reflexionstagung im Oktober 2022 eingeladen, eigene Erfahrungen mit Achtsamkeitselementen zu sammeln

und sich im Verlauf des Workshops über die Einbindung von Achtsamkeitselementen in der Lehrkräftebildung auszutauschen. Mit dem zur Jahreszeit passenden Bild wurde deutlich, dass die eigene Haltung, der körperliche Rahmen (der Korb), entscheidend für die Aufnahme der Ernte bzw. das Lernen (die Äpfel) ist. Achtsamer Umgang mit dem Korb verschafft diesem lange Haltbarkeit und Zuverlässigkeit. Ist der Korb in Ordnung, so kann sich auf die Ernte konzentriert werden. Weist er hingegen Schwachstellen auf, so ist die Aufmerksamkeit nicht dort wo sie sein sollte. Die Lernenden sind dann mit sich beschäftigt. Auf das Bild wurde im weiteren Verlauf immer wieder Bezug genommen (vgl. Angaben in Klammern im Folgenden).

Der Workshop basierte auf der Themenzentrierten Interaktion (TZI) (Cohn & Farau, 1987) im digitalen Format und fokussierte das Erleben und den Austausch zu achtsamkeitsbasierten Elementen (Anleitung zur Selbstwahrnehmung von Körper, Gedanken und Gefühlen; angeleitete Übung zur Wahrnehmung des Atems; Bauen eines Papierfliegers mit engem Zeitlimit) in Bezug auf die Reflexionsfähigkeit. Die Teilnehmenden sollten von ihren Standorten berichten („Einblicke in andere Obstplantagen“), die eigene Wahrnehmung im Workshop schildern („Wir spüren den Brustkorb“), ein kleines Projekt unter Zeitdruck durchführen („Wie schnell der Korb die Haltung verliert“) sowie Hemmnisse und Widerstände vor Ort („Wenn nur Gold statt Äpfel zählen“) als auch Perspektiven der Verankerung in der Lehrkräftebildung („Der Erhalt alter Flechtkünste in moderner Zeit“) diskutieren. Die von den Bildern angeregten Assoziationen dienen dabei als „runder, zu erkundender Raum, der sehr viele Eingangstüren hat, weil es viele Wege zu ihm gibt“ (Cohn & Farau, 1987, S. 365).

So war es nicht nur ein Workshop, der Achtsamkeit und Reflexion erlebbar machte, sondern die konzeptionelle Verbindung und den Transfer der beiden Themen bereits bei Konzeption und Durchführung berücksichtigte.

#### **4 IMPLEMENTIERUNG VON ACHTSAMKEITSELEMENTEN AM INSTITUT BERUFSPÄDAGOGIK**

Am Institut Berufspädagogik werden bereits achtsamkeitsbasierte Angebote als flexible Methodensammlungen und als Teil des Studienprogramms für Lehrkräfte angeboten.

Die Lehrveranstaltung „Achtsamkeitsbasiertes Stressmanagement“ mit Fokus auf Gesundheitsförderung und Förderung der Selbstreflexion wurde im Sommer 2021 in einem Wahlmodul angeboten. Ziel war es u. a., die körpereigene Wahrnehmung zu fördern und achtsames Ausführen von Bewegungen zu kultivieren. So wurden in jeder Lehrveranstaltung kurze Achtsamkeitsübungen, wie das



Wahrnehmen des Atems, des Körpers, der Gedanken und Gefühle sowie Übungen zum achtsamen Ausführen von Handlungen bezogen auf die jeweiligen Inhalte, integriert und Raum für Austausch und kontinuierliche Selbstreflexion gegeben.

Die verpflichtende Übung zur Themenzentrierten Interaktion „Sich selbst und Gruppen leiten“ schließt körperorientierte Übungen, wie die Wahrnehmung des Körpers in unterschiedlichen Positionen und Räumen, das Erleben von „Führen und Leiten“ mittels Stöcken als verbindendes Element über die Hände zweier Studierender und biografische Selbstreflexionen ein. Dabei werden auch kreative Methoden wie Malen, Pantomime, Meditation, geführte Phantasiereisen etc. eingesetzt, die Erleben und Reflexion der Theorie und Methode kombinieren. So wird die Gemeinschaft der Studierenden durch authentische Begegnung gestärkt und durch die eigene Erprobung im Lehren werden Selbstwirksamkeit, Resilienz und Reflexion zur Erlangung kritischer Gestaltungsfähigkeit gefördert. Übungen zur Körperwahrnehmung helfen versteckte Gefühle, Ängste und Wünsche zu entdecken und somit lebendiges Lernen zu fördern und Bewusstsein zu vertiefen. In der Begleitforschung zeigen sich erste Effekte hinsichtlich gesteigerter Selbststeuerung und Autonomie sowie des gestiegenen Kompetenzerlebens. „Ich habe erfahren, dass ich selbst der Ausgangspunkt und das Ziel des Lernens bin“ (Kaiser, 2020, S. 85 f.).

Obleich bereits auch in weiteren Lehrveranstaltungen achtsamkeitsbasierte Elemente integriert werden, sind diese nur in einem Modul systematisch verankert und die Anwendung erweist sich auch als zusätzliche Anforderung an die Kompetenz von Dozent:innen am Institut und auch der Austausch im Workshop zeigte eine Fremdheit zum traditionellen akademischen Lernen.

## 5 RESÜMEE

Der Workshop zeigte, dass Achtsamkeitsübungen alles andere als eine Selbstverständlichkeit im Kontext der Lehrkräftebildung sind. Die Teilnehmenden spielten aber, dass die eingesetzten Elemente der TZI sowie Achtsamkeits- und Wahrnehmungsübungen dazu beitragen, dass sie sich besser abgeholt, gesehen und wertgeschätzt fühlten und die Aufmerksamkeit durchgängig hoch blieb. Der Workshop wurde als kurzweilig und durch das eigene Erleben und Teilen der Erfahrungen als sehr lernintensiv und mit vielen Impulsen für die eigene Lehrgestaltung empfunden.

So bewahrheitete sich auch für uns als Workshopleitende das genutzte Eingangsbild, dass nur „ein stabiler Korb reife Äpfel sammeln“ kann. Wir konnten durch die Achtsamkeitsübungen selbst präsenter und offener sein und so leichter

Anregungen für unsere Arbeit in der Lehre „ernten“. Die Teilnehmenden waren sich einig, dass eine nachhaltige Verankerung solcher Fortbildungen für Lehrende in der Lehrkräftebildung an den ausbildenden Universitäten wünschenswert ist.

## Literatur

- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2017). Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell für Reflexion EDAMA. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 159–175). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Cohn, R. C., & Farau, A. (1987). *Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können Handeln. In W. Helsper & J. Bohme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. u. erw. Aufl., S. 857–876). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston, New York, Chicago: D. C. Heath & Co.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Häcker, T. (2022). Reflexive Lehrer\*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 94–114). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25405>
- Hauser, B., & Wyss, C. (2021): Mythos Reflexion. Editorial. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 7–11.
- Jahncke, H. (2019). (Selbst-)Reflexionsfähigkeit. Modellierung, Differenzierung und Beförderung mittels eines Kompetenzentwicklungsportfolios. *Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Band 15. Rainer Hampp.

- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Kärner, T., Müller, B., & Heinrichs, K. (2017). Effekte achtsamkeitsbasierter Interventionen zur Verbesserung der Stressbewältigung von Lehrpersonen: eine Zusammenfassung aktueller Forschungsbefunde. *Wirtschaft & Erziehung*, 69(2), 11–16.
- Kaiser, F. (2020). „Zu wissen, dass wir zählen, gegen die Kälte“ – Lebendiges Lernen als Teil des kritisch-subjektorientierten beruflichen Lehramtsstudiums. In R. W. Jahn, A. Seltrecht & M. Götzl (Hrsg.), *Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Aktuelle hochschuldidaktische Konzepte und Ansätze*. wbv, S. 69–90.
- McCown, D., Reibel, D., & Micozzi, M. (2011). *Achtsamkeit lehren. Ein Praxisleitfaden für Therapeuten, Ärzte und Kursleiter*. Freiburg im Breisgau: Arbor Verlag.
- Rodgers, C. (2002). Seeing Student Learning: Teacher Change and the Role of Reflection. *Voices inside Schools. Harvard educational review*, 72(2), 230–253. <https://doi.org/10.17763/haer.72.2.5631743606m15751>
- Tremmel, R. (1993). Zen and the art of reflective practice. *Harvard Educational Review*, 63, 434–458.
- Valtl, K. (2019). *Die Effekte Achtsamkeitsbasierter Interventionen im Bildungswesen*. Abgerufen am 08.01.2023 von [https://achtsamkeit.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_achtsamkeit/Valtl\\_\\_2019\\_\\_Effekte\\_achtsamkeitsbasierter\\_Interventionen\\_im\\_Bildungswesen.pdf](https://achtsamkeit.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_achtsamkeit/Valtl__2019__Effekte_achtsamkeitsbasierter_Interventionen_im_Bildungswesen.pdf)
- Vogel, D. (2019) Achtsamkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Ein Überblick zum Forschungsstand und Ergebnisse eigener Forschung. In D. Vogel & U. Frischknecht-Tobler (Hrsg.). *Achtsamkeit in Schule und Bildung* (S. 225–242), Hep.
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 2(1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>
- Young, S. (2016). What is mindfulness? A contemplative perspective. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 29–45). Wiesbaden: Springer-Verlag Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_3)




# Reflektieren videografiertes Erklärungen im Projekt FALKE-e<sup>1</sup>

Vorstellung eines fachübergreifenden Seminarkonzepts

*Christina Knott<sup>1</sup>, Stefanie Reimer<sup>2</sup>, Nathalie Stegmüller<sup>3</sup>,  
Kathrin Boukrayâa Trabelsi<sup>4</sup>, Franziska Schißlbauer<sup>5</sup> &  
Lukas Lemberger<sup>6</sup>*

<sup>1</sup> Universität Regensburg,  0000-0002-3484-3845

<sup>2</sup> Universität Regensburg

<sup>3</sup> Universität Regensburg,  0000-0003-1144-3213

<sup>4</sup> Universität Regensburg,  0009-0000-4582-3228

<sup>5</sup> Universität Regensburg

<sup>6</sup> Universität Regensburg

**ABSTRACT** Die Fähigkeit zur professionellen Unterrichtsreflexion ist eine Kernkompetenz von Lehrkräften, um den eigenen Unterricht weiterentwickeln zu können. Schon in der Lehramtsausbildung kann diese Kompetenz aufgebaut werden. Das transdisziplinäre Projekt FALKE-e hat das Ziel, die adaptive Erklärkompetenz von Lehramtsstudierenden in sechs unterschiedlichen Fächern zu messen und durch Reflexion videografiertes Erkläreinheiten in fachdidaktischen Seminaren zu fördern. In Bezug auf das Reflektieren ergibt sich daraus die Fragestellung, inwiefern sich Zuwächse in der Reflexionskompetenz unterscheiden, wenn Studierende ihre eigenen videografierten Erklärungen (Selbstreflexion) oder die videografierten Erklärungen von Peers reflektieren (Fremdreflexion). In einer ersten Phase entwickeln Studierende in fachdidaktischen Seminaren Erkläreinheiten. Ein Teil der Studierenden (ca. 25 pro Fach) erprobt diese selbst in der Schule und wird dabei videografiert. Die übrigen Studierenden (ca. 25 pro Fach) beobachten die videografierten Erklärungen der anderen. Beide Gruppen reflektieren die Erklärungen und überarbeiten auf Basis der Reflexion die eigenen Erklärungen. Das Vorgehen wird anschließend in einer zweiten Phase von beiden Gruppen analog wiederholt.

**KEYWORDS** Reflektieren, Reflexionskompetenz, adaptive Erklärkompetenz, Transdisziplinarität, Interventionsseminar

---

1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1812 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

## 1 DURCH REFLEXION DIE ERKLÄRKOMPETENZ ANGEHENDER LEHRKRÄFTE FÖRDERN

Fragt man Schülerinnen und Schüler, was eine gute Lehrkraft ausmacht, so wird häufig genannt, dass diese gut erklären können muss (Wörn, 2014). Dennoch wurden gutes Erklären als eine Kernkompetenz von Lehrkräften und besonders die Reflexion von Erklärungen durch Lehrkräfte bislang nur in wenigen Studien theoretisch oder empirisch umfassend untersucht (Lindl et al., 2019). Ein expliziter und systematischer Aufbau von Erklärkompetenz bei Lehrkräften spielte bisher in der universitären Ausbildung von Lehrkräften in den unterschiedlichen Fachdidaktiken kaum eine Rolle (Schilcher et al., in Vorb.). Der transdisziplinäre Projektverbund FALKE untersucht die fachspezifischen Lehrkräftekompetenzen im Erklären in verschiedenen Fächern an der Universität Regensburg.

Im Teilprojekt FALKE-q (quality, 2015–2019) wurden Strukturiertheit, Adressatenorientierung, Sprech- und Körperausdruck und sprachliche Verständlichkeit als Kriterien guten Erklärens empirisch identifiziert (Schilcher et al., in Vorb.). Besonders die ersten drei Kriterien haben sich dabei als prädiktiv valide für die wahrgenommene Erklärqualität erwiesen. Das für diesen Beitrag fokussierte Projekt FALKE-e<sup>2</sup> (expertise, 2019–2023) der Fachdidaktiken Biologie, Chemie, Deutsch, evangelische Religion, Mathematik, Sport, Sprechwissenschaft und der Methoden empirischer Bildungsforschung widmet sich als Folgeprojekt der adaptiven Erklärkompetenz von angehenden Lehrkräften im unterrichtlichen Setting. Durch die Entwicklung eines Seminarkonzepts sollen diese und die Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden mit Hilfe von Videografie gefördert werden. Ziele des Projekts sind eine Verbesserung der Lehramtsausbildung durch eine evidenzbasierte Konzeption universitärer Lehrangebote zum Erklären für den schulischen Fachunterricht und eine Untersuchung, wie sich die Erklär- und Reflexionskompetenz der Studierenden durch diese Lehrangebote steigern lassen. Reflexion wird in diesem Zusammenhang als kriteriengeleitetes Nachdenken über Handlungen sowie die Konsequenzen für das weitere Handeln verstanden (Wyss, 2013). Kobl (2021) konnte in diesem Zusammenhang für das Fach Chemie zeigen, dass es zwischen der Reflexion von eigenen und fremden Unterrichtssituationen in zwei Gruppen keine Unterschiede im Zuwachs des prozeduralen Wissens bei der Reflexion gibt. Diese Untersuchung soll im vorlie-

---

2 Als Betreuer:innen fungieren in obiger Fächerreihenfolge durch Kommata getrennt: Prof. Dr. Arne Dittmer, Prof. Dr. Oliver Tepner, Prof. Dr. Anita Schilcher, Prof. Dr. Michael Fricke, Prof. Dr. Stefan Krauss, Prof. Dr. Stefanie Pietsch, PD Dr. Wieland Kranich, Prof. Dr. Sven Hilbert.

genden Projekt auf weitere Fächer ausgedehnt werden und sich zusätzlich auf das studentische Erklären beziehen.

## 2 GEMEINSAME FORSCHUNGSZIELE

Vor dem aufgezeigten theoretischen Hintergrund wurden für das Projekt die folgenden Fragestellungen disziplinübergreifend formuliert:

- ◆ Inwiefern unterscheiden sich Zuwächse in der Reflexionskompetenz, wenn Studierende ihre eigenen videografierten Erklärungen (Selbstreflexion) oder die videografierten Erklärungen von Peers reflektieren (Fremdreflexion)?
- ◆ Wie verändern sich die studentischen Reflexionen im Verlauf des Seminars?
- ◆ Gibt es Zusammenhänge zwischen Reflexions- und Erklärkompetenz?
- ◆ In welchen Aspekten stimmen die Ergebnisse in den einzelnen Fächern überein und wo ergeben sich fachspezifische Besonderheiten?

## 3 DESIGN UND SEMINARBESCHREIBUNG

Für das Projekt wurden das folgende Studiendesign mit Fokus auf das Reflektieren sowie die zugehörigen disziplinübergreifenden und fachspezifischen Interventionsmaßnahmen gewählt (vgl. Tab. 1).

In allen sechs Fachdidaktiken wird im Rahmen der Studie ein einsemestriges Seminar (14 Sitzungen) zum Thema Erklären eines spezifischen Themenbereichs angeboten. Die Teilnehmenden sind dabei Studierende aus allen Phasen des Lehramtsstudiums.

Im Seminar finden nach einer Input-Phase im Rahmen von mehreren Trainingsmodulen zwei praktische Phasen in Kooperation mit mehreren Klassen im schulischen Unterricht statt. Im Rahmen einer engen Kooperation mit den regionalen Schulen finden für die Studierenden mindestens zwei Sitzungen in Kleingruppen in verschiedenen Klassen statt. Für diese Praxisphasen werden von den Studierenden jeweils eine zwanzigminütige Erkläreinheit entwickelt und schriftlich ausformuliert. Ein Teil der Studierenden (TG 1/Erklärende-Selbstreflexion) hält diese Erkläreinheit vor einer Schulklasse und wird dabei videografiert. Der andere Teil (TG 2/Beobachtende-Fremdreflexion) beobachtet jeweils eine zur eigenen ausgearbeiteten Erklärung themengleiche Unterrichtseinheit.

Die videografierten Erklärungen werden anschließend beiden Gruppen zur Verfügung gestellt und das jeweils zugeteilte Video wird individuell schriftlich

**Tabelle 1** Disziplinübergreifendes Design der Intervention

Input	MZP 1 – Praktische Phase 1		MZP 2 – Praktische Phase 2	
Lehramtsstudierende	Erklären 1	Reflektieren 1	Erklären 2	Reflektieren 2
<b>TG 1: Erklärende – Selbstreflexion</b>	Fachliche Inhalte + Erklärkriterien + Reflexion	Vorbereitung und Ausformulierung einer Erklärung zu einem Thema	Erklärung vor SuS in Klasse A (Videografie)	Eigene Erklärung und Planung
<b>TG 2: Beobachtende – Fremdreflexion</b>	Fachliche Inhalte + Erklärkriterien + Reflexion	Beobachtung der Erklärung	videografierte Peer-Erklärung	Überarbeitung der Ausformulierung einer Erklärung zum selben Thema
			Erklärung vor SuS in Klasse B (Videografie)	Eigene Erklärung und Planung
			Beobachtung der Erklärung	videografierte Peer-Erklärung

TG 1 = Treatmentgruppe 1 – Erklärende, TG 2 = Treatmentgruppe 2 – Beobachtende, MZP = Messzeitpunkt, SuS = Schüler:innen

reflektiert. Auf Grundlage dieser Reflexionen überarbeiten alle Studierenden die eigenen ausformulierten Erklärungen und das Vorgehen wird wiederholt, die Studierenden bleiben dabei in ihrer Gruppe. Um die Veränderung der Reflexionskompetenz in Abhängigkeit zu verschiedenen Faktoren wie Zeit, Gruppenzuteilung und Fach zu untersuchen, sollen die schriftlichen Reflexionen mit Hilfe eines im Projekt entwickelten Kodierverfahrens ausgewertet werden.

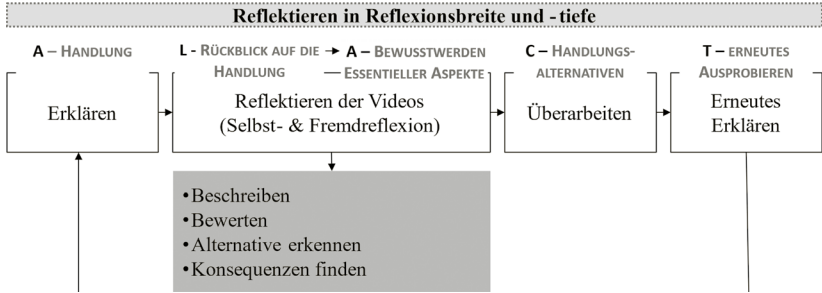
#### 4 GEMEINSAME BASIS DER REFLEXION

Für die Einführung in das Reflektieren und das Vorgehen beim schriftlichen Reflektieren wurde eine domänenübergreifende Schnittmenge in Form von verschiedenen Kriterien festgelegt. Zur Vorbereitung der Reflexion ihrer Erklärung, bekommen die Studierenden in einer gemeinsam erstellten Input-Phase Wissen zu Reflexionsbreite und -tiefe (u. a. KMK, 2014; Wyss, 2013) vermittelt. Besonders werden hierbei die Kriterien guten Erklärens (Lindl et al., 2019) in den Fokus genommen. Dabei stellen das aLacT-Modell (Korthagen et al., 2001) sowie die Arbeit von Kobl (2021) die Basis für die Reflexionshandlung im Seminar dar (vgl. Abb. 1).

Die Studierenden erhalten für die Reflexionshandlung in allen Fächern den Auftrag, die Unterrichtsvideos mehrfach schriftlich zu reflektieren (vgl. Tab. 1). Das Seminarformat wurde am Ende durch die Studierenden im Rahmen einer



**Abbildung 1** Gemeinsames fächerübergreifendes Modell der Reflexionshandlung im Rahmen des Seminars aufbauend auf den Kriterien guten Erklärens (Lindl et al., 2019), dem aLacT-Modell (Korthagen et al., 2001) und Kobl (2021).



Fragebogenbefragung zusätzlich evaluiert. Ergänzend zum oben dargestellten gemeinsamen Vorgehen (vgl. Abb. 1) ergeben sich fächerspezifische Anpassungen (vgl. Tab. 2).

**Tabelle 2** Vergleich der fachspezifischen Anpassungen

	<b>Biologie</b>	<b>Chemie</b>	<b>Deutsch/Mathematik/ ev. Religion/Sport</b>
<i>Zusätzliche Erhebung</i>	Prereflexion vor der Input-Phase Interviews am Ende des Semesters zum Stellenwert von Reflexivität in der Lehrerbildung	Pre-/Postreflexion in der Input-Phase Wissenstest über Reflexion	
<i>Übungsphasen</i>	Schriftliche Reflexion am Beispiel des Modells von Hilzensauer (2017)	Schriftliche Reflexion am Beispiel des Modells von Kobl (2021)	Reflexionsstrategien bezogen auf Erklärkriterien am Beispiel
	<b>Biologie/Chemie/ Deutsch</b>	<b>Mathematik/ ev. Religion/Sport</b>	
<i>Formen der Reflexion</i>	Die erste Reflexion: offen und frei Die folgenden Reflexionen erfolgen kriteriengeleitet	Die Reflexionen erfolgen kriteriengeleitet.	

## 5 ERSTE ERKENNTNISSE ZUM SEMINARFORMAT AUS DEN STUDENTISCHEN EVALUATIONEN

Im Rahmen der studentischen Evaluation des Seminarformats lag ein Fokus auf der Selbsteinschätzung des eigenen Lernprozesses hinsichtlich des Erklärens und des Reflektierens. Insgesamt zeigten diese Evaluationen, dass die kontinuierliche Reflexion, die sich über mehrere Zeitpunkte erstreckte, bei einem Großteil der Teilnehmenden eine hohe Zustimmung erfuhr. Wichtig war den Studierenden überdies eine praxisnahe Gestaltung des Seminars. Besonders willkommen waren konkrete Materialien (z. B. der Reflexionsstrategiefächer) oder Aufgabenformate, die ohne großen Aufwand genutzt werden konnten (z. B. Zeit für Reflexionsphasen).

*„Gut: Genug Zeit für Erklärungen, Reflexion und Praxisimpulse“*

Die Betrachtung der eigenen Videos wurde anfangs teilweise als befremdlich wahrgenommen, später wurde dann aber der Nutzen für die eigene Entwicklung gesehen. Gerade wenn dies gelang, berichteten die Studierenden von einem hohen Wissenszuwachs und einer Veränderung ihrer unterrichtlichen Praxis.

*„Selbstreflexion per Video war besonders gut.“*

*„Besonders gut war, dass der eigene Unterricht analysiert und reflektiert wird.“*

*„Reflexionsrunden helfen einem seine Stunde für das zweite Mal zu verbessern.“*

Da die Studie sehr auf den individuellen Fortschritt abzielt, fehlt manchen Studierenden der persönliche Austausch und ein direktes Feedback auf die gehaltenen Stunden. Dies kann als limitierender Faktor festgehalten werden.

Neben dem Feedback der studentischen Seminarevaluation soll nun in einem weiteren Schritt untersucht werden, inwieweit sich diese positive Einschätzung des eigenen Lernzuwachses durch ein Expertenrating für die im Seminar erstellten schriftlichen Unterrichtsreflexionen verifizieren lässt. Weitere Auswertungen sollen zeigen, welche Rolle die Reflexionsart (Selbst- vs. Fremdrelexion) für die Entwicklung der studentischen Reflexionskompetenz spielt und wie diese mit der Erklärkompetenz der Studierenden zusammenhängt.

Erste Auswertungen deuten darauf hin, dass durch das Format Studierende in der Regel nicht in allen Aspekten des Erklärens und Reflektierens besser werden, sondern v. a. in denjenigen Aspekten, auf die sie sich konzentrieren. Ein einzelnes Seminar, das die Entwicklung der Erklär- und Reflexionskompetenz fokus-

siert, reicht nicht aus, kann aber den Grundstein für die weitere Ausbildung der Studierenden legen.

## Literatur

- Kobl, C. (2021). Förderung und Erfassung der Reflexionskompetenz im Fach Chemie. Dissertation. In M. Hopf, H. Niedderer, M. Ropohl & E. Sumfleth (Hrsg.), *Studien zum Physik- und Chemielernen*. Band 312. Berlin: Logos Verlag.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. (S. 4–17). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.2307/1176444>
- Lindl, A., Gaier, L., Weich, M., Frei, M., Ehra, C., Gastl-Pischetsrieder, M., Elmer, M., Asen-Molz, K., Ruck, A.-M., Heinze, J., Murmann, R., Gunga, E., & Röhl, S. (2019). Eine ‚gute‘ Erklärung für alle?! Gruppenspezifische Unterschiede in der Beurteilung von Erklärqualität – erste Ergebnisse aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt FALKE. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 128–141). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schilcher, A., Krauss, S., Lindl, A., & Hilbert, S. (in Vorb.). *FALKE – Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Erklären. Einschätzung und Kriterien unterrichtlicher Erklärqualität aus der Perspektive von 13 Fachbereichen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 i. d. F. vom 12. 06. 2014.
- Wörn, C. (2014). *Unterrichtliche Erklärsituationen: Eine empirische Studie zum Lehrerhandeln und zur Kommunikation im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften* (Bd. 44). Münster, New York: Waxmann.



# Wahrnehmungsvignetten als Zugang zur „Reflexiven Professionalisierung“ in der Lehrkräftebildung

Ulrike Barth<sup>1</sup> & Angelika Wiehl<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Alanus Hochschule,  0000-0003-1532-6882

<sup>2</sup> Alanus Hochschule,  0000-0001-5057-7324

**ABSTRACT** Der Beitrag handelt von einer pädagogisch-phänomenologischen Zugangsweise mit Wahrnehmungsvignetten. Diese kleinen Texte beschreiben persönliche Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In den Phasen des Reflexionsprozesses stellen wir die Bezüge zu professioneller inklusionssensibler Haltung her, geben Denkanstöße für inklusiv-partizipatives Handeln im Unterricht und in anderen pädagogischen Kontexten, verknüpfen diese Bezüge mit erlerntem Wissen, bspw. aus Seminaren zu kindlicher Entwicklung, kindlichem Lernen und diagnostischen Fragestellungen. Die Studierenden durchlaufen verschiedene Phasen der Reflexion mit unterschiedlichen Erkenntnisqualitäten, wie Erschließen oder Bewusstmachen des Inhalts bzw. der Aussage einer Wahrnehmungsvignette, Herstellen von Zusammenhängen und Bezügen zur Anthropologie und Entwicklungspsychologie, Begriffsbildung für eine pädagogische Professionalität sowie Erkennen der Angemessenheit räumlicher Strukturen und didaktischen Handelns durch Abgleich mit pädagogischen Fachkenntnissen. Die Reflexionsprozesse unterstützen die Ausbildung einer professionellen Haltung und pädagogische Handlungssensibilität.

**KEYWORDS** Wahrnehmen, Staunen, Beobachten, kriteriengeleitete Reflexion

## 1 WAHRNEHMUNGSVIGNETTEN ALS PHÄNOMENOLOGISCHES UND REFLEXIVES MEDIUM

Wahrnehmungsvignetten sind kurze prägnante Texte, die persönlich bedeutsame und als solche auch berührende Ereignisse wiedergeben. Sie entstehen meist in oder unmittelbar nach der Praxis. Die Formulierungen spiegeln Erstaunen oder Irritationen wider. Wie durch eine Lupe nehmen Studierende in ihren Wahrnehmungsvignetten Momente in den Blick, vergrößern diese und gewähren den Leser:innen, die Situation mit zu erfahren. Offen, staunend und respektvoll durch den persönlich wertschätzenden Blick kann der in Sprache verdichtete Moment aus einer von Studierenden erlebten Praxisphase dazu einladen, die Erfahrung einer anderen Person nachzuvollziehen. Die Wahrnehmungsvignetten wiederholen die Perspektive der Akteur:innen und lenken im phänomenologisch beschreibenden Sinne den Fokus auf das *Was* und *Wie* der Begebenheit.

Im Unterschied zum Beobachten, geschieht Wahrnehmung ausgehend von einer offenen, empathischen und vorurteilslosen Hinwendung zu affizierenden oder bewegenden Empfindungen (Graumann, 1966; Brinkmann, 2015, 2017; Reh, 2012). Staunen wird „ausgelöst durch Momente, die die Grenzen des Gewöhnlichen in Richtung des Unerwarteten [...] überschreiten“ (Gess, 2019, S. 15). Daraus erst ergibt sich die Entscheidung, eine Szene genauer zu beobachten und in fokussierter Aufmerksamkeit zu verfolgen (Graumann, 1966; Brinkmann, 2015, 2017; Reh, 2012). Wir regen Studierende an, sich innerhalb ihrer Praxisphasen auf sie affizierende Momente einzulassen und im Nachgang die wahrgenommenen Phänomene in ihren Wahrnehmungsvignetten genau wiederzugeben. Dieser beschreibende Prozess gestaltet sich gemäß den Phasen des Kreativitätsprozesses nach Graham Wallas (1926, 2014): Sich einlassen, loslassen, den beobachteten Moment erinnern, eine Wahrnehmungsvignette schreiben, schließlich Austausch und Reflexion (Wallas, 1926, 2014; Wiehl & Barth, 2021). Hier ein beinahe alltägliches Beispiel einer Wahrnehmungsvignette aus dem Unterricht:

*„Balance finden“*

*Aaron – zu (?) groß für den Schulstuhl auf dem er sitzt. Er hat die Kapuze seines Pullovers über den Kopf gezogen, die Hände sind fast von den Ärmeln verdeckt. Er balanciert auf den hinteren beiden Kanten der Stuhlbeine und findet ein Gleichgewicht. Der Stuhl schwenkt nach vorne und sofort wieder nach hinten. Blitzschnell gleicht Aaron die Bewegung mit den Fingern am Tisch aus. Der gesamte Körper ist aufrecht, in höchster Anspannung, schräg ausgerichtet zur Lehrkraft, er blickt zu ihr und zum Tisch, den er zum feinen Ausgleich braucht: langsames Schwingen und schneller Ausgleich, um in Balance zu bleiben. Die vorderen beiden Stuhlbeine bleiben in der Luft. Seine Füße hat Aaron auf die Holzverbindung zwischen den Stuhlbeinen gestellt. Feine Ausgleichbewegungen halten ihn aufrecht; er gleicht sie*

*sacht mit den Fingern aus und schaut zur Lehrkraft. Ruhig kommt die zweite Lehrkraft von hinten, fasst Aaron sanft am Rücken und schiebt ihn samt seinem Stuhl nach vorne, damit er auf den Stuhlbeinen zu stehen kommt. Aarons Oberkörper klappt ganz langsam nach vorne auf den Tisch, er legt den rechten Arm angewinkelt auf den Tisch, den Kopf legt er darauf. Der ganze große Körper erschlafft und bleibt ruhig liegen. Aaron schließt die Augen.*

## 2 REFLEXION ÜBER WAHRNEHMUNGSVIGNETTEN

In begleitenden Seminaren beschäftigen wir uns mit den mitgebrachten Wahrnehmungsvignetten in verschiedenen Phasen des Reflektierens. Diese umfassen im Wesentlichen die drei folgenden Erkenntnisqualitäten. Im Idealfall entsteht am Ende eine Qualität, die sich als Bilden von Begriffen und Verstehen der Person(en), der Beziehungen oder Situationen beschreiben lässt (Wiehl & Barth, 2021).

### 2.1 Spontanes Reflektieren und Bewusstwerden

Die Studierenden werden im ersten Schritt angeregt, kurze Reflexionstexte zu verfassen, indem sie sich Fragen stellen wie: Was zeigt sich? Welche Gefühle, Gedanken, Erinnerungen werden durch die Wahrnehmungsvignette ausgelöst? So können sie sich den Inhalt der Wahrnehmungsvignette bzw. deren Aussage erschließen und bewusst machen. In dieser ersten Reflexionsphase entsteht durch das Vorlesen der entstandenen Reflexionstexte ein Gruppengespräch. Unterschiedliche Erfahrungen klingen an, Fragen entstehen und verschiedenes Erfahrungswissen leuchtet auf. Während dieses Prozesses entstand beispielhaft folgende Reflexion einer Studierenden:

*Zunächst löst es in mir negative Gefühle aus... Aaron scheint sich nicht für den Unterricht zu interessieren. Er ist abwesend und versteckt sich hinter seiner Kleidung. Mit seinen „Turnübungen“ stört er den Unterricht. Womöglich steckt er noch andere SuS an... Ich habe den Impuls, dieses Verhalten zu unterbinden. Durch die Intervention der Lehrerin entsteht in mir ein anderes Bild. Ich komme ins Staunen. Vielleicht war sein Verhalten ein verzweifelter Versuch, sich wach zu halten?! Eben weil er dem Unterricht folgen wollte? Er war angespannt und die Berührung hat ihm geholfen, wieder im Moment anzukommen. Nun entsteht Sympathie für Aaron, und ich frage mich, was ihn wohl um den Schlaf gebracht hat ... Ich sollte versuchen, mit ihm zu reden. Es steckt wohl ganz was anderes dahinter, als Des-*

*interesse... Den Unterricht „stören“ wollte er jedenfalls nicht. Ich habe schon fast ein schlechtes Gewissen...*

## 2.2 Fachspezifisches und kenntnisbezogenes Reflektieren

In der folgenden zweiten Reflexionsphase werden durch das Studium verschiedener Fachtexte Zusammenhänge und Bezüge zu anthropologischen, entwicklungspsychologischen oder lerntheoretischen Wissen hergestellt. Bei der hier vorliegenden Wahrnehmungsvignette wurde auch ein Bezug zu architektonischen Möglichkeiten in Schulbauten hergestellt, die Bedürfnisse von Schüler:innen aufgreifen. Für die zu Beginn vorgestellte Wahrnehmungsvignette wurden folgende vier Fachtexte mit unterschiedlichen Schwerpunkten zur Verfügung gestellt:

Ein Text von Wolfgang-M. Auer (2021) beschäftigt sich mit dem konzeptionellen Einsatz beweglichen Mobiliars im Unterricht. Ein weiterer Text von Remo Largo (2020) befasst sich mit der motorischen Entwicklung von Kindern und den daraus folgenden Aufgabenstellungen. Christian Rittelmeyer (2021) untersucht Aspekte architektonischer Gestaltung von Bildungsräumen zur Unterstützung des Unterrichts und Katharina Sütterlin als Architektin und Gottlieb Knodt als Tischler (2014) berichten in ihrem Beitrag über die Umgestaltung eines Klassenraums in gleichberechtigter Abstimmung mit den Kindern.

Nach dem Lesen eines der Fachtexte schreiben die Studierenden einen weiteren Reflexionstext, der dann in der Gruppe vorgelesen wird. Mit dem Fokus auf die unterschiedlichen Wissensperspektiven folgt ein Gespräch über die selbst formulierten Reflexionstexte. Verständnis für den Schüler entsteht, die Störung weicht einem Suchen nach möglichen Angeboten. Deutlich wird, dass es äußerlich Veränderungsmöglichkeiten für den Schüler gibt, die ihm sein Lernen oder seine Aufmerksamkeit erleichtern.

### *Reflexion einer Studierenden:*

*Ich reagiere ganz ruhig und gelassen auf das Kippeln von Aaron. Seine aktive Gleichgewichtsübung hilft ihm, sich auf meinen Unterricht zu konzentrieren. Auch dass er sich so kuschelig eingepackt hat, zeigt mir, dass seine multimodale Sinneserfahrung ihm dabei hilft, dem Unterricht zu folgen. Ich merke, dass sein Verhalten das Unterrichtsgeschehen nicht stört und entscheide mich, nicht zu intervenieren. Sinnliche Aktivität hängt mit der kognitiven Leistung zusammen. Ich sollte mehr Unterrichtsformen anbieten, die Aarons Sinnesstätigkeit stimulieren ... (heterogene Lerngruppen). Das Eingreifen der Lehrerin empfinde ich (fast schon) als übergriffig.*



## 2.3 Haltungssensible und handlungsbezogene Reflexion

Nach den ersten beiden Reflexionsphasen und den Gesprächen werden die Studierenden gebeten, einen letzten abschließenden Reflexionstext darüber zu erstellen, was sich für sie persönlich durch die beiden vorangegangenen Reflexionsphasen verändert hat. Hierbei artikulieren sie Momente der Selbstreflexion und Selbstentwicklung, die im Sinne einer pädagogischen Professionalisierung zu einer angemessenen professionellen Haltung führen (können). Das zeigt auch das Beispiel der Reflexion einer Studierenden:

*Meine Wahrnehmung hat sich durch den Prozess verändert ... Mir wurde bewusst, dass jedes Kind anders lernt, angesprochen und angeregt werden muss. Die Welt ist nur selten so, wie sie auf den ersten Blick erscheint. Ich wurde wieder daran erinnert, dass ich nicht vorschnell urteilen darf und ich möglichst alle Dimensionen mit einbeziehen sollte.*

## 3 FAZIT

Professionelle Haltung ergibt sich nicht von selbst. Durch die Auseinandersetzung mit Wahrnehmungsvignetten in den beiden ersten Phasen des Reflektierens – spontan und kriteriengeleitet – zeigt sich bei vielen Studierenden ein Wissenszuwachs, den sie in ihren Texten und den abschließenden Gesprächen zum Ausdruck bringen und der sich der Auswertung der Rückmeldungen zum Seminar entnehmen lässt. Die Studierenden drücken Einsichten für ihre Haltungsentwicklung aus: Neue Erkenntnisse gepaart mit der Reflexion des eigenen spontanen Denkens und Handelns führen zu einem Bewusstsein des Besonderen eines (anderen) Menschen. Neues Verständnis, andere Sichtweisen, unbekannte Perspektiven werden eingenommen, erweitern das Verstehen und Erkennen pädagogisch relevanter Phänomene und weisen Wege zu neuen Handlungsoptionen.

## Literatur

Auer, W.-M. (2021). Das Bewegte Klassenzimmer. In U. Barth & T. Maschke (Hrsg.), *Dimensionen pädagogischer Räume: Erleben – Begegnen – Lernen* (S. 164–174). Wien: Residenz.

- Barth, U., & Wiehl, A. (2021). Wahrnehmungsvignetten als Basis einer an Inklusion orientierten pädagogischen Haltung. Ein Beitrag zu einer vorurteilsbewussten Beobachtungsschulung./Perception vignettes as the basis of an inclusion-oriented educational approach. An article regarding prejudice-conscious observation training. *Anthroposophic Perspectives in Inclusive Social Development. Zweisprachige Zeitschrift*, Nr. 2/2021, 4–15.
- Brinkmann, M. (2015). Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik. Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen. In M. Brinkmann, R. Kubac & S. S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven* (S. 33–60). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06618-5>
- Brinkmann, M. (2017). Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Ein systematischer Überblick von ihren Anfängen bis heute. In M. Brinkmann, M. F. Buck & S. S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen* (S. 17–46). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15743-2>
- Gess, N. (2019). *Stauen. Eine Poetik (Kleine Schriften zur literarischen Ästhetik und Hermeneutik)*. Göttingen: Wallstein.
- Graumann, C. F. (1966). Grundzüge einer Verhaltensbeobachtung. In E. Meyer (Hrsg.), *Fernsehen in der Lehrerbildung. Neue Forschungsansätze in Pädagogik, Didaktik und Psychologie* (S. 86–107). München: Manz.
- Largo, R. H. (2020). Motorische Kompetenz. In R. H. Largo (Hrsg.), *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung* (2. Aufl., S. 280–291). München: Piper.
- Reh, S. (2012). Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 3–26). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3>
- Rittlmeyer, C. (2021). Architektur und Bildung – mit einem besonderen Blick auf Schulbauten. In U. Barth & T. Maschke (Hrsg.), *Dimensionen pädagogischer Räume: Erleben – Begegnen – Lernen* (S. 12–24). Wien: Residenz.
- Sütterlin, K., & Knodt, G. (2014). Raum für Mehr. In U. Barth & T. Maschke (Hrsg.), *Inklusion. Vielfalt gestalten. Ein Praxisbuch* (S. 642–651). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Wallas, G. (1926/2014). *The art of thought*. London: Solis Press.
- Wiehl, A., & Barth, U. (2021). Wahrnehmungsvignetten als pädagogisches Reflexionsmedium. Ein Beitrag zur inklusiven und innovativen Pädagogik des Bewegten Klassenzimmers. In W.-M. Auer & A. Wiehl (Hrsg.), *Bewegtes Klassenzimmer – innovative und inklusive Pädagogik an Waldorfschulen* (S. 189–212). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

# Reflexion – besser digital?

Ergebnisse einer Studie zur onlinebasierten  
Videoannotation zur Reflexion eigenen Unterrichts  
im Praxissemester

*Tim Rogge*<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LIS NRW)

**ABSTRACT** Die Einführung des Praxissemesters in allen Lehramtsstudiengängen in NRW wurde mit der Forderung nach einer theoriegeleiteten Reflexion schulpraktischer Erfahrungen verbunden. Empirische Befunde deuten an, dass mithilfe videografiertter Unterrichtsszenen eine Förderung der Reflexionskompetenz von Studierenden möglich ist. Vor diesem Hintergrund wurde im Wintersemester 2020 an der Universität Paderborn eine quasi-experimentelle Studie mit dem Ziel durchgeführt, die Entwicklung der Fähigkeit zur videobasierten Reflexion eigenen Unterrichtshandelns in realen Unterrichtssituationen im Kontrollgruppenvergleich zu untersuchen. Dabei reflektierte eine Versuchsgruppe Videovignetten des eigenen Unterrichts ohne weitere Hilfsmittel während eine andere Versuchsgruppe mithilfe einer digitalen Lernumgebung reflektierte, die die Möglichkeit zum Setzen von Sprungmarken, Annotationen und (kollaborativer) Kommentierung des Videos bot. Eine Kontrollgruppe reflektierte den eigenen Unterricht erinnerungs- und textbasiert. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Nutzung der digitalen Lernumgebung zu einer stärkeren Entwicklung der Reflexionskompetenz beitragen könnte.

**KEYWORDS** Lehrkräftebildung, Praxissemester, Videografie, Unterrichtsreflexion, digitale Lernumgebung, Eigenvideografie, Annotation, videobasierte Unterrichtsreflexion

## 1 EINLEITUNG

Die Einführung des Praxissemesters in allen Lehramtsstudiengängen in Nordrhein-Westfalen wurde mit der Forderung nach einer theoriegeleiteten Reflexion schulpraktischer Erfahrungen verbunden. Empirische Befunde deuten an, dass mithilfe videografierteter Unterrichtsszenen eine Förderung der Reflexionskompetenz von Studierenden möglich ist (z. B. Gaudin & Chaliès, 2015; Hamel & Viau-Guay, 2019; Kücholl & Lazarides, 2021). Insbesondere scheint auch, die Annotation eigener und fremder Unterrichtsvideos für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte förderlich zu sein (von Wachter & Lewalter, 2023).

Vor diesem Hintergrund wurde an der Universität Paderborn ein Seminar-konzept zur Förderung der Fähigkeit zur videobasierten Reflexion eigenen Unterrichtshandelns in realen Unterrichtssituationen entwickelt, durchgeführt und evaluiert.

## 2 THEORETISCHER HINTERGRUND

Im Kontext dieses Konzepts wird Reflexionskompetenz als kognitiver Prozess des strukturierten Analysierens verstanden, der von subjektiven Erkenntnissen wie Beobachtungen oder Erfahrungen ausgeht und in dessen Rahmen zwischen den eigenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen, Überzeugungen und/oder Bereitschaften und dem eigenen, situationsspezifischen Denken sowie Verhalten eine Beziehung mit dem Ziel der eigenen Professionalisierung entsteht (Herzig & Grafe, 2005; von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019). Diesen Überlegungen folgend wird die Operationalisierung des Reflexionskonstrukts durch eine Beschränkung auf praxisbegleitende Formen des kollegialen Austauschs geleistet (Berndt & Häcker, 2017). In ihnen wird Schöns Konzept der *reflection-on-action* (Schön, 1987) Ausgangspunkt für eine rückblickende Reflexion mit primär externaler Zielstellung (von Aufschnaiter et al., 2019), bei der die strukturierte Analyse eigenen Unterrichtshandelns mit dem Ziel der Verbesserung der Unterrichtsqualität fokussiert wird.

Um die Analyseleistung angehender Lehrkräfte in Bezug auf die Analyse eigener Unterrichtsvideos differenzieren und messen zu können, wurde in der Studie das Analysekompetenzmodell von Plöger, Scholl und Seifert (2015) verwendet. Formal unterscheiden die Autoren zwischen drei Hauptstufen oder Dimensionen der Analyseleistung: Analytische Kompetenz, Synthetische Kompetenz und Prozesskompetenz. Analysekompetenz umfasst dabei „im Wesentlichen Beschreibungen [...] sichtbarer Unterrichtsereignisse im Sinne von Noticing“ (Plöger, Scholl & Seifert 2015, S. 181) und bezieht sich insofern auf die Sichtstrukturen

von Unterricht. Die Stufen der Synthetischen Kompetenz und Prozesskompetenz hingegen adressieren die Tiefenstrukturen von Unterricht und formulieren Leistungen, die die Vorsage von Wirkungen oder Effekten von Lehrhandlungen situativ (Synthesekompetenz) oder global (Prozesskompetenz) und die Formulierungen von Alternativen für diese umfassen.

Die Verwendung von Videografie im eigenen Unterricht bietet diverse Vorteile, um eine strukturierte Unterrichtsanalyse zu unterstützen. Hierzu zählen wiederholte Beobachtungen aus unterschiedlichen Perspektiven, die Schaffung einer beobachtenden Distanz zu der Unterrichtspraxis sowie das Vermeiden von Erinnerungseffekten (Danielowich, 2014; Dorlöchter et al., 2013). Im Rahmen der Professionalisierung von Lehrkräften können sowohl Eigenvideografien als auch Fremdvideos eingesetzt werden. Es wird angenommen, dass die Reflexion mittels Eigenvideos als bedeutsamer und aktivierender wahrgenommen wird als die Reflexion mithilfe von Fremdvideos. Empirische Studien konnten diese Vorteile größtenteils bestätigen (z.B. Gaudin & Chaliès, 2015; Baumgartner, 2018). Allerdings wird auch angenommen, dass die Arbeit mit eigenen Videos stärkere emotionale Reaktionen hervorruft als die Arbeit mit Fremdvideos. Diese Annahme konnte bisher jedoch nur bedingt empirisch bestätigt werden (Pollmeier et al., 2021; Vogelsang et al., 2023). Unabhängig von der Verwendung von Fremd- und Eigenvideos scheint insbesondere das Instrument der Annotation für die vertiefte Reflexion von Unterrichtsvideos förderlich zu sein (von Wachter & Lewalter, 2023).

### 3 METHODEN

Vor diesem Hintergrund wurde im Wintersemester 2020 an der Universität Paderborn eine quasi-experimentelle Studie im Prä-Post-Design mit dem Ziel durchgeführt, die Entwicklung der Fähigkeit zur videobasierten Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns in realen Unterrichtssituationen im Kontrollgruppenvergleich zu untersuchen. Dabei reflektierte eine Versuchsgruppe Videovignetten des eigenen Unterrichts mithilfe einer digitalen Lernumgebung, die die Möglichkeit zum Setzen von Sprungmarken, zur Annotation und (kollaborativer) Kommentierung bot (*Versuchsgruppe 1*). Die andere Versuchsgruppe reflektierte Videovignetten des eigenen Unterrichts ohne weitere Hilfsmittel (*Versuchsgruppe 2*). Eine Kontrollgruppe reflektierte den eigenen Unterricht erinnerungs- und textbasiert.

Das Sample bilden Lehramtsstudierende ( $n = 55$ ) aus dem Bereich für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule im Mastersemester (74,5 % weiblich;  $M_{\text{Alter}} = 26,45$ ;  $SD_{\text{Alter}} = 4,61$ ;  $M_{\text{Semester}} = 9,73$ ;  $SD_{\text{Semester}} = 3,37$ ). Die Studierenden wurden

durch die Praktikumsorganisation randomisiert der Versuchsgruppe 1 ( $n = 17$ ), Versuchsgruppe 2 ( $n = 18$ ) oder der Kontrollgruppe ( $n = 20$ ) zugeteilt.

Die analysebezogenen Kompetenzen der Studierenden wurden mithilfe eines Testinstruments erhoben, das aus einem Videostimulus und einem Fragebogen bestand. Der Videostimulus bestand aus einer Unterrichtsstunde an einer Hauptschule, die möglichst verlustfrei auf 25 Minuten gekürzt wurde und lag den Versuchsteilnehmenden während der gesamten Dauer der Datenerhebung auf einem Tablet vor. Der Fragebogen bezog sich inhaltlich auf den Stimulus und bestand aus 21 geschlossenen, halb offenen und offenen Testitems, die die Struktur des Analysekompetenzkonstrukts nach Plöger, Scholl & Seifert (2015) abbilden. Das Testinstrument wurde mithilfe eines Expertenratings durch ein Panel bestehend aus Pädagoginnen und Pädagogen, Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftlern und erfahrenen Lehrkräften mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung validiert. Die Prüfung der Retest-Reliabilität zeigte für die Mehrheit der Items eine hohe ( $\geq 0.8$ ) bis sehr hohe ( $\geq 0.9$ ) Korrelation zwischen den Messzeitpunkten, so dass bei einem Mittelwert von  $Mw = 0.85$  von einer im Ganzen befriedigenden Retest-Stabilität ausgegangen werden kann.

Während die geschlossenen Items im Hinblick auf ihre Abweichung zu den Expert:innenratings ausgewertet wurden, erfolgte die Auswertung der offenen Items methodisch mithilfe einer quantitativen Inhaltsanalyse, die die Qualität der Antworten im Sinne ihres Elaborationsniveaus evaluierte (Früh, 2017; Döring & Bortz, 2016). Dazu wurde überprüft, inwieweit die Probanden in der Lage sind, ihre Antworten in zuvor erworbene Theoriekonstrukte und Modelle einzubetten und mit den zugehörigen Fachbegriffen wie auch konkreten Lehr-Lern-Handlungen zu benennen (Weber et al., 2020). Als Analyseeinheiten wurden die schriftlichen Äußerungen der Proband:innen je offenem Item individuell herangezogen und mithilfe des Kodiermanuals als aus der Sicht der jeweiligen bildungswissenschaftlichen Konstrukte theoriekonform oder theoriefremd kodiert. Aus den Ergebnissen wurde für die drei Hauptstufen des Analysekompetenzmodells für die Probanden je ein gewichteter Individualscore errechnet und in einem zweiten Schritt zur besseren Vergleichbarkeit für jede Gruppe und Hauptstufe zu einem Stufenscore aggregiert.

## 4 ERGEBNISSE

Die so errechneten Stufenscores wurden aufgrund des ordinalen Skalenniveaus der erhobenen Daten mithilfe des nicht-parametrischen Verfahrens des Vorzeichen-tests auf statistisch signifikante Mittelwertveränderung zwischen den Testzeitpunkten je Gruppe überprüft. Für die Versuchsgruppe 1, die ihre eigenen Un-

terrichtsvideos mithilfe einer digitalen Plattform mit Möglichkeit zur Annotation untersuchte, zeigte sich für die Kompetenzdimensionen der Synthesekompetenz ( $p = .021$ ) und Prozesskompetenz ( $p = < .001$ ) eine signifikant positive Veränderung des Mittelwerts zwischen Vor- und Nachtest. Auch für die Versuchsgruppe 2, die ihre Unterrichtsvideos ohne digitale Lernumgebung analysierte, konnte eine signifikante positive Veränderung in der Dimension der Prozesskompetenz ( $p = .008$ ) festgestellt werden, die allerdings geringer ausfiel als in der ersten Experimentalgruppe. Für die Kontrollgruppe deuten die Befunde auf eine signifikante Veränderung der Testergebnisse der Proband:innen für die Dimension der Synthesekompetenz ( $p = .012$ ) hin.

## 5 DISKUSSION

Das Ziel der Studie war es, die Entwicklung der Fähigkeit zur videobasierten Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns in realen Unterrichtssituationen zu untersuchen. Auch wenn sich die dargestellten Befunde aufgrund der kleinen Stichprobe und des verwendeten Testinstrumentariums nur sehr eingeschränkt generalisieren lassen, deuten sie darauf hin, dass eine videobasierte, digitale Lernumgebung, die die Annotation von Videografien des eigenen Unterrichts ermöglicht, zu einer stärkeren Entwicklung der Analysekompetenz insbesondere im Bereich der Prozess- und Synthesekompetenz (Plöger, Scholl & Seifert, 2015) beitragen könnte. Diese Stufen des Analysekompetenzmodells beziehen sich auf die Tiefenstrukturen des Unterrichts und erfordern die Fähigkeit, die Folgen und Effekte von Lehr-Lern-Handlungen situativ (Synthesekompetenz) oder global (Prozesskompetenz) einschätzen zu können. Die Ergebnisse der Versuchsgruppe 2 deuten darauf hin, dass insbesondere der Bereich der Prozesskompetenz durch die Reflexion von Videovignetten gefördert werden könnte. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass dieses Medium stärker als erinnerungs- und textbasierte Reflexionen die Lösung von einzelnen Unterrichtssituationen und -sequenzen und damit eine globalere Analyse der Unterrichtsstunde ermöglicht. Die Kontrollgruppe, der keine Unterrichtsvideos des eigenen Unterrichts zur Verfügung standen, scheint sich entsprechend im Bereich der theoriebasierten Interpretation einzelner, situationsabhängiger Lehr-Lern-Handlungen und der Einschätzung ihrer Folgen und Effekte verbessert zu haben.

## Literatur

- Baumgartner, M. (2018). Performanzfortschritt in der Lehrerbildung durch die Arbeit an eigenen video- und textbasierten Unterrichtsfällen? Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1135–1155. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0829-8>
- Berndt, C., & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen Zugänge – Perspektiven* (S. 241–253). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Danielowich, R. M. (2014). Shifting the reflective focus: Encouraging student teacher learning in video-framed and peer-sharing contexts. *Teachers and Teaching – theory and practice*, 20(3), 264–288. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848522>
- Dorlöchter, H., Krüger, U., Stiller, E., & Wiebusch, D. (2013). Lehrer(aus)bildung durch den Einsatz von Eigenvideos professionalisieren. *SEMINAR*, 19(2), 94–116.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Herzig, B. (2003): Reflexives Lernen mit Multimedia. Ein Beitrag zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlichem Wissen und Unterrichtspraxis. In B. Bachmair, C. de Witt & P. Diepold (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 3* (S. 203–229). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Herzig, B., & Grafe, S. (2005). Lernen im Praktikum als Entwicklung einer Reflexionskultur. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen* (S. 149–170). Münster: Lit Verlag.
- Kücholl, D., & Lazarides, R. (2021). Video- und protokollbasierte Reflexionen eigener praktischer Unterrichtserfahrungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1–22. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01021-8>
- Labott, D., & Reintjes, C. (2022). Unvereinbarkeit von Bewertung und Reflexionsaufgaben in der Lehrer\*innenbildung. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 170–184). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25400>
- Plöger, W., Scholl, D., & Seifert, A. (2015). Analysekompetenz – ein zweidimensionales Konstrukt?! *Unterrichtswissenschaft*, 43(2), 166–184.



- Pollmeier, P., Rogge, T. & Vogelsang, C. (2021). Emotionale Erfahrungen von Lehramtsstudierenden bei der Arbeit mit Eigenvideografien von Unterricht – Fallanalysen aus einer längsschnittlichen Interviewstudie im Praxissemester. In: *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 2021(1), 20–37. <https://doi.org/10.3224/zehf.v5i1.03>
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 2(1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz144>
- Weber, K., Prilop, C. N., Viehoff, S., Gold, B., & Kleinknecht, M. (2020). Fördert eine videobasierte Intervention im Praktikum die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung? – Eine quantitativ-inhaltsanalytische Messung von Subprozessen professioneller Wahrnehmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(2020), 343–365. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00939-9>




# Neue videobasierte Lehr-Lern-Gelegenheiten für die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung im FOCUS Videoportal


Fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Perspektiven zur Reflexion von Unterrichtsvideos

Anja Böhnke<sup>1</sup>, Dennis Dietz<sup>2</sup>, Leroy Großmann<sup>3</sup>,  
Annett Wienmeister<sup>4</sup> & Till Zoppke<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Freie Universität Berlin

<sup>2</sup> Freie Universität Berlin

<sup>3</sup> Freie Universität Berlin,  0000-0001-7635-1737

<sup>4</sup> Charité – Universitätsmedizin Berlin,  0000-0001-8935-9711

<sup>5</sup> Freie Universität Berlin,  0000-0002-8921-8350

**ABSTRACT** Die professionelle Entwicklung von Lehrkräften kann durch die Analyse von Unterrichtsvideos gefördert werden. Hierfür benötigte videobasierte Lehr-Lern-Gelegenheiten werden im FOCUS Videoportal der Freien Universität (<https://tetfolio.fu-berlin.de/focus>) Berlin bereitgestellt. In diesem Beitrag werden neue Lehr-Lern-Gelegenheiten der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung vorgestellt, die im Zuge der Weiterentwicklung des FOCUS Videoportals implementiert wurden. Für die erste Phase der Lehrkräftebildung werden Lehr-Lern-Gelegenheiten zu drei fachdidaktischen Schwerpunkten (Didaktik der Chemie, der Philosophie und Ethik sowie der Informatik) vorgestellt. Für die zweite Phase der Lehrkräftebildung wird ein neu entwickeltes Format (der Videozirkel) zur Reflexion eigener Unterrichtspraxis bei Lehramtsanwärter:innen präsentiert.

**KEYWORDS** Unterrichtsvideos, professionelle Wahrnehmung, Experiment, ethischer Relativismus, Debugging

## 1 EINLEITUNG

Unterrichtsvideos bieten für die Lehrkräftebildung ein besonderes Potenzial für die Auseinandersetzung mit praxisnahen Anforderungen. Gerade die professionelle Wahrnehmung, also die Kompetenz, relevante Unterrichtssituationen

zu erkennen, adäquat zu interpretieren und auf dieser Grundlage funktionale Schlussfolgerungen für das Lehrkrafthandeln zu ziehen (Sherin, 2001), kann mit Hilfe von Unterrichtsvideos gefördert werden. Professionelle Wahrnehmung ist auch für die Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis eine wichtige Voraussetzung.

## **2 LEHR-LERN-GELEGENHEITEN IN DER ERSTEN PHASE DER LEHRKRÄFTEBILDUNG**

Das FOCUS Videoportal der Freien Universität Berlin bietet zur Förderung der professionellen Wahrnehmung videobasierte Lehr-Lern-Gelegenheiten sowohl mit fachdidaktischem als auch pädagogisch-psychologischem Analysefokus (Böhnke et al., 2022). Lehr-Lern-Gelegenheiten sind didaktisch aufbereitete Lerneinheiten. Unterrichtsvideos mit passenden Analyse- und Reflexionsaufgaben sind als ein in sich geschlossenes Videotraining konzipiert, das von Dozierenden als mehrere Sitzungen umfassende Lerneinheit in ein Seminar integriert werden kann. Alle Lehr-Lern-Gelegenheiten im FOCUS Videoportal folgen einem an den einzelnen Kompetenzfacetten der professionellen Wahrnehmung orientierten prototypischen Aufbau (Barth, 2017). Im Modell von Barth (2017) wird professionelles Wissen als Grundlage weiterer Kompetenzfacetten der professionellen Wahrnehmung konzipiert. Dementsprechend erwerben die Studierenden in allen Lehr-Lern-Gelegenheiten zunächst relevantes professionelles Wissen, bevor darauf aufbauend die wissensgestützte Videofallarbeit beginnt. Hier werden die Studierenden schrittweise angeleitet, relevante, situative Unterrichtsmerkmale zu identifizieren (Erkennen), diese theoriebasiert und kriteriengeleitet zu interpretieren (Beurteilen) und anschließend mögliche Handlungsalternativen zu formulieren (Generieren).

Seit dem Jahr 2019 wird das FOCUS Videoportal in einer zweiten Förderphase im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ weiter ausgebaut, so dass weitere Lehr-Lern-Gelegenheiten mit neuen fachdidaktischen Schwerpunkten, aber demselben prototypischen Aufbau entstanden sind, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

### **2.1 Chemie**

Das Experiment als zentrale Erkenntnismethode der Naturwissenschaften stellt eine große Herausforderung für (angehende) Lehrkräfte dar. Neben seiner sinnvollen didaktischen Einbettung in den Unterricht (Streller et al., 2019) ist stets

die Sicherheit aller Beteiligten zu gewährleisten. Demzufolge müssen Lehrkräfte eine Vielzahl an gesetzlichen Anforderungen, wie das Erstellen von Gefährdungsbeurteilungen, erfüllen und verschiedene praktische Maßnahmen berücksichtigen (Pawlak, 2022), auch wenn sie sich häufig dafür „nicht hinreichend geschult und ausgebildet“ fühlen (Friedrich, 2019, S. 144).

Die in der Didaktik der Chemie entwickelte Lehr-Lern-Gelegenheit trägt diesen Herausforderungen rund um das Experimentieren im Rahmen von vier Sitzungen (à 135 Minuten) Rechnung. In diesen vier Sitzungen werden wiederholt verschiedene Kompetenzfacetten des Modells der professionellen Wahrnehmung (Barth, 2017) aufgegriffen.

In den ersten beiden Sitzungen wird eine videographierte Unterrichtsstunde einer 12. Klasse, die zur Kinetik der säurebedingten Zersetzung von Thiosulfat-Ionen experimentiert, unter dem Aspekt der Sicherheit analysiert. Im Zuge der Videoanalysen werden funktionale und problematische Handlungsweisen der am Unterricht Beteiligten identifiziert (Kompetenzfacette Erkennen). Nach einer Kategorisierung der problematischen Handlungsweisen (Kompetenzfacette Beurteilen) werden passgenaue Handlungsalternativen entwickelt (Kompetenzfacette Generieren). Zusätzlich wird während der zweiten Sitzung das Erstellen einer Gefährdungsbeurteilung geübt (Kompetenzfacette Wissen) und die Gefahr der Überschreitung der maximalen Arbeitsplatzkonzentration (MAK) von Schwefeldioxid, das bei der säurebedingten Zersetzung von Thiosulfat-Ionen gebildet wird, herausgearbeitet. Durch das Offenlegen vermeintlich „versteckter“ Gefahrenquellen, wie das Überschreiten des MAK-Wertes eines gasförmigen Reaktionsprodukts, auf das der Fokus bei der experimentellen Bestimmung der Teilreaktionsordnungen für die untersuchte Reaktion nicht gerichtet ist, erhoffen wir uns, das Bewusstsein der Studierenden für die Notwendigkeit der Erstellung von Gefährdungsbeurteilungen zu schärfen.

In den beiden weiteren Sitzungen wird die didaktisch stimmige Einbettung von Experimenten in den Unterricht fokussiert. Dazu wird mit einer videographierten Unterrichtsstunde einer 9. Klasse gearbeitet, die an das Fallbeispiel „*Feuerwerk im Klassenzimmer*“ aus dem Lehrbuch *Chemiedidaktik an Fallbeispielen* angelehnt ist (Streller et al., 2019). Nach einer Auseinandersetzung mit der Theorie rund um die didaktische Funktion von Experimenten im Unterricht (Versuch vs. Experiment, Induktion, Pseudoinduktion, Deduktion usw. (Streller et al., 2019); Kompetenzfacette Wissen) werden verschiedene Phasen der videographierten Unterrichtsstunde analysiert. Die Studierenden schätzen ein, inwieweit es der Lehrkraft mit dem gewählten Unterrichtseinstieg gelungen ist, den deduktiven Weg der Erkenntnisgewinnung mit den Schüler:innen zu üben (Kompetenzfacette Beurteilen) und entwickeln eine zielführende Alternative (Kompetenzfacette Generieren). Um den Bogen zu den ersten beiden Sitzungen zu spannen, werden außerdem die Sicherheitsmaßnahmen der Lehrkraft – vor

und während die Schüler:innen zur Flammenfärbung verschiedener Salze experimentieren – kritisch diskutiert (Kompetenzfacette Beurteilen).

## 2.2 Ethik

Es kommt häufig vor, dass Schüler:innen im Philosophie- und Ethikunterricht zu moralisch strittigen Themen die Position des ethischen Relativismus einnehmen. Demnach gilt, dass man für moralische Urteile keine Allgemeingültigkeit beanspruchen kann. Diese relativistische Position findet Ausdruck in Aussagen wie „Jeder hat seine eigene Meinung“ oder „Was für mich wahr ist, muss nicht für andere wahr sein“. Der ethische Relativismus stellt für (angehende) Lehrkräfte eine besondere Herausforderung dar, weil er ein Ziel des Philosophie- und Ethikunterrichts untergraben kann: Wenn es keine moralischen allgemeingültigen Urteile gibt, dann braucht man sich nicht durch Argumentationen und Diskussionen um sie zu bemühen (Pfister, 2019). Relativistische Thesen haben entsprechend auch das Potential, die Sinnhaftigkeit der Vermittlung ethischer Argumentations- und Urteilsbildungskompetenzen in Frage zu stellen.

Das Ziel der Lehr-Lern-Gelegenheit aus dem Bereich Didaktik der Philosophie und Ethik ist es daher, angehende Lehrkräfte in einem professionellen Umgang mit dem ethischen Relativismus bei Schüler:innen zu schulen. Dazu wird zum einen das Modell der professionellen Wahrnehmung (Barth, 2017) vorgestellt und eingeübt sowie zum anderen Fachwissen über die sehr komplexe Theorie des ethischen Relativismus vermittelt. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Förderung von Argumentationskompetenzen, um Lehrkräfte zu befähigen, auf relativistische Aussagen von Schüler:innen auf der Ebene der rationalen Diskussion und Argumentation differenziert zu antworten.

Die der Lehr-Lern-Gelegenheit zugrundeliegenden Videoaufnahmen geben Ausschnitte einer Unterrichtsstunde einer 11. Klasse (Gymnasium) zum Thema „Ethik der Genom-Editierung am Menschen“ wieder. In den ersten beiden Sitzungen (à 90 Minuten) lernen die Studierenden, ethisch-relativistische Thesen von Schüler:innen zu identifizieren und von anderen Positionen abzugrenzen. Darüber hinaus lernen sie wichtige Faktoren für einen gelingenden Umgang mit spontan auftretenden relativistischen Äußerungen kennen. In der dritten Sitzung üben die Studierenden auf Grundlage des Videomaterials die Rekonstruktion und kritische Evaluation von Einwänden gegen den ethischen Relativismus ein. Die vierte Sitzung dient der Wiederholung und der Ergebnissicherung der bisher erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten anhand der professionellen Wahrnehmung eines weiteren Videoausschnittes entlang der vier Kompetenzfacetten (Wissen, Erkennen, Beurteilen und Generieren).

Die kriterielle Beurteilung von möglichen Handlungsstrategien für die Lehr-

person (Kompetenzfacetten Beurteilen und Generieren) setzt bei der im Verlauf der Videoanalysen deutlich werdenden Beobachtung an, dass es Schüler:innen mitunter schwerfällt, die komplexe Position des ethischen Relativismus begrifflich zu erfassen und deren Implikationen nachzuvollziehen. Vor diesem Hintergrund werden Handlungsalternativen gemäß des Prinzips des kritischen Denkens beurteilt, wonach Schüler:innen befähigt werden sollen, Begriffe und Konzepte klar und deutlich zu formulieren und Argumente für oder gegen eine Position transparent zu rekonstruieren, analysieren und kritisieren (Burkard, 2017).

### 2.3 Informatik

Beim Erwerb von Programmierkompetenzen, insbesondere in textuellen Programmiersprachen, stellt das *Debugging*, also der Prozess der Fehlersuche und -behebung, eine große Hürde für Schüler:innen dar. Aus dem Alltag bekannte Problemlösestrategien wie „trial and error“ erweisen sich als ungeeignet. In der Unterrichtspraxis wird daher häufig die sogenannte „Turnschuhdidaktik“ beobachtet, in der die Lehrkraft von PC zu PC eilt und den Beratungsanforderungen der Schüler:innen kaum gerecht wird.

Fachdidaktisch stützt sich die Lehr-Lern-Gelegenheit auf Arbeiten von Michaeli und Romeike (2019). Demnach besteht gerade bei ‚schwächeren‘ Schüler:innen die Gefahr, Programmierfehler als persönliches Versagen zu empfinden, Hilflosigkeit zu ‚erlernen‘ und schließlich die Lust am Informatikunterricht zu verlieren. Als vorbildliche Unterrichtspraxis wird identifiziert, wenn Lehrkräfte *Debugging* explizit thematisieren und ihre Schüler:innen zum selbstständigen und systematischen Vorgehen anleiten. Das fördert eine positive Fehlerkultur, in der Fehler ‚normal‘ sind und aus ihnen gelernt werden darf.

Ziel der Lehr-Lern-Gelegenheit ist die Förderung der professionellen Wahrnehmung (Barth, 2017) angehender Informatiklehrkräfte in Beratungssituationen am PC. Basierend auf den Ergebnissen des KETTI-Projekts (Pieper & Vahrenhold, 2020) wurde entschieden, mit Schauspieler:innen inszenierte Video-Vignetten zu produzieren. Nach Jeffries und Maeder (2010) zeigen Vignetten unvollständige, in ihrer Komplexität reduzierte Situationen aus dem wirklichen Leben, um Diskussionen und potenzielle Lösungen für Probleme anzuregen, bei denen mehrere Lösungen möglich sind. Dieses Format erlaubt es dem/der Drehbuchautor:in, die Handlung dramaturgisch auf einen kritischen Moment zu zuführen, an dem die Szene unterbrochen und eine Reflexionsfrage eingeblendet wird – eine Gelegenheit für angehende Lehrkräfte, ihre professionelle Wahrnehmung in den Facetten vom Wissen bis zur begründeten Entscheidung zu erproben. Daran schließt sich ein zweiter Teil der Vignette an, in dem eine mögliche

Fortsetzung gezeigt wird. Hier können die Studierenden das dargestellte Lehrkraftverhalten, das bewusst auf realen Unterrichtssituationen basiert und nicht als idealtypisches Beispiel dient, reflektieren.

Für die Erstellung der Videos wurde zunächst der erzählerische Rahmen festgelegt: Zwei Schülerinnen der Sekundarstufe II arbeiten in der Lernumgebung Greenfoot an einer Programmieraufgabe. Im Verlauf der Bearbeitung unterlaufen ihnen in den einzelnen Vignetten vier typische Fehler: ein falsch gesetztes Semikolon, ein fehlerhafter Import, ein ignoriertes Stacktrace und eine vergessene Initialisierung. Der Dreh fand mit drei Schauspieler:innen und zwei Kameras an einem umgestalteten PC-Arbeitsplatz der Freien Universität statt. In der Postproduktion wurden der Computerbildschirm und die Schauspieler:innen sowohl als Splitscreen als auch im Wechsel geschnitten, um Beobachtungen wie im realen Unterricht zu ermöglichen. Die Lehr-Lern-Gelegenheit ist so aufgebaut, dass die Lernenden die Programmieraufgabe zunächst selbst lösen, um die Fehler der Schüler:innen fachlich nachvollziehen zu können.

### **3 VIDEOZIRKEL IN DER ZWEITEN PHASE DER LEHRKRÄFTEBILDUNG**

In Ergänzung zu den Lehr-Lern-Gelegenheiten, in denen angehende Lehrkräfte in der ersten Phase ihre Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeiten anhand fremder Videos weiterentwickeln sollen, wurde im Rahmen der Weiterentwicklung des FOCUS Videoportals ein zweites Format etabliert, das sich vornehmlich an angehende Lehrkräfte der zweiten Phase richtet: In sogenannten Videozirkeln reflektieren Referendar:innen ihren eigenen, videographierten Unterricht gemeinsam in einer Dreier- oder Vierergruppe.

Für die teilnehmenden Referendar:innen bietet ein Videozirkel insofern eine Bereicherung ihrer Lehramtsausbildung, als sie hier in einem geschützten Rahmen ohne ihre Haupt- bzw. Fachseminarleitung gemeinsam ausgewählte Momente ihres eigenen Unterrichts reflektieren und kritisches Feedback erhalten können.

Ein Videozirkel läuft folgendermaßen ab: Die Referendar:innen ...

1. ... absolvieren eine theoretische Einführung zu einem fachdidaktischen (z. B. Experimentieren) oder allgemein-pädagogischen Schwerpunkt (z. B. Umgang mit Störungen).
2. ... identifizieren ein persönliches Entwicklungsziel (z. B. in einer Experimentierstunde vielfältige Hypothesen sammeln und reflektieren lassen).
3. ... planen eine auf den Schwerpunkt und das Entwicklungsziel hin ausgerichtete Stunde, führen diese durch und videographieren sich dabei.



4. ... laden die Video- und Tondateien in einem geschützten, nicht öffentlich zugänglichen Bereich des FOCUS-Videoportals hoch.
5. ... wählen bis zu drei kurze Clips (max. 2 Min.) aus ihrer Stunde aus, die sie für besonders gelungen oder optimierbar halten.
6. ... treffen sich (analog oder digital) im Rahmen des Videozirkels, sehen sich ihre Clips an, reflektieren diese gemeinsam und entwickeln Handlungsalternativen.

Die Videozirkel wurden im Land Berlin an der Freien Universität bereits in der Schulpädagogik (zum Umgang mit Störungen), in der Politikdidaktik (zum Bilden politischer Urteile) sowie in der Didaktik der Biologie (zum Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung) erfolgreich erprobt. In der Didaktik der Biologie beispielsweise bietet sich nun die Möglichkeit, den Zusammenhang zwischen dem fachdidaktischen Wissen in der Unterrichtsplanung (Großmann & Krüger, 2022) und in der Reflexion zu untersuchen und zu ergründen, inwiefern der wiederholte Einsatz von Videozirkeln sowohl die Planungs- als auch auf die Reflexionsfähigkeiten fördert.

#### 4 SCHLUSSBEMERKUNG

Unterrichtsvideos können in den verschiedenen Phasen der professionellen Entwicklung von Lehrkräften und mit Bezug auf ganz unterschiedliche Fragestellungen, Lernziele und Anforderungen gewinnbringend in der Lehrkräftebildung eingesetzt werden. Das FOCUS Videoportal der Freien Universität Berlin wird daher auch künftig stetig und forschungsbasiert weiterentwickelt werden.

#### Literatur

- Barth, V. (2017). *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16371-6>
- Böhnke, A., Jordan, A., Großmann, L., Haase, S., Helbig, K., Müller, J., Achour, S., Krüger, D., & Thiel, F. (2022). Das FOCUS-Videoportal der Freien Universität Berlin. Videobasierte Lerngelegenheiten für die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung. In R. Junker, V. Zucker, M. Oellers, T. Rauterberg, S. Konjer, N. Meschede & M. Holodynski (Hrsg.), *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung* (S. 37–56). Münster, New York: Waxmann.

- Burkard, A. (2017). Everyone just has their own opinion: Assessing Strategies for Reacting to Students' Scepticism about Philosophy. *Teaching Philosophy*, 40(3), 297–322. <https://doi.org/10.5840/teachphil2017101773>
- Friedrich, J. (2019). Sicherheit im Chemieunterricht – ein heißes Eisen!?. *CHEMKON*, 26(4), 144–145.
- Großmann, L., & Krüger, D. (2022). Welche Rolle spielt das fachdidaktische Wissen von Biologie-Referendar\*innen für die Qualität ihrer Unterrichtsentwürfe? *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 28(1). <https://doi.org/10.1007/s40573-022-00141-w>
- Michaeli, T., & Romeike, R. (2019). Current Status and Perspectives of Debugging in the K12 Classroom: A Qualitative Study. *2019 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (S. 1030–1038). Dubai, VAE: IEEE.
- Pawlak, F. (2022). *Das Gemeinsame Experimentieren (an)leiten. Eine qualitative Studie zum chemiespezifischen Classroom-Management*. Berlin: Logos.
- Pfister, J. (2019). Classification of Strategies for Dealing with Student Relativism and the Epistemic Conceptual Change Strategy. *Teaching Philosophy*, 42(3), 221–246. <https://doi.org/10.5840/teachphil2019730107>
- Pieper, U., & Vahrenhold, J. (2020). *Critical Incidents in K-12 Computer Science Classrooms – Towards Vignettes for Computer Science Teacher Training*. SIGCSE '20.
- Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. L. Wood, B. S. Nelson & J. Warfield (Hrsg.), *Beyond classical pedagogy. Teaching elementary school mathematics* (S. 75–93). Erlbaum Associates.
- Streller, S., Bolte, C., Dietz, D., & Noto La Diega, R. (2019). *Chemiedidaktik an Fallbeispielen*. Berlin: Springer Spektrum.

# Einsatz von Unterrichtsvideos zur Förderung eines fachdidaktisch fundierten Reflexionsverständnisses bei Biologielehramtsstudierenden

*Lisa Jiang<sup>1</sup>, Stephanie Grünbauer<sup>2</sup> & Dörte Osterseht<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Universität Bremen

<sup>2</sup> Universität Bremen

<sup>3</sup> Universität Bremen,  0000-0001-5202-4256

**ABSTRACT** Zur Reflexionsförderung wurde 2017/18 ein Aufgabenkonzept für Biologielehramtsstudierende an der Universität Bremen entwickelt, das gezielt im ersten fachdidaktischen Schulpraktikum eingesetzt wurde. Die ausgewerteten e-Portfolios zeigten, dass die studentischen Reflexionen die Dimensionen Theorieeinbezug, Perspektivenübernahme, Handlungsalternativen und Professionalisierung berücksichtigen, jedoch in den einzelnen Dimensionen nur durchschnittliche Ergebnisse in der Tiefe erzielt wurden. Deswegen wurde eine Intervention für die erste Phase der Lehrer:innenbildung entwickelt, die nach dem Design-Based Research-Ansatz (DBR) iterativ adaptiert wird und fremde Unterrichtsvideos einbindet. Ziel der Studie ist es, zu untersuchen, inwieweit die Intervention die fachdidaktische Reflexion in die Tiefe fördert. Als Datengrundlage wurden 28 Reflexionen inhaltsanalytisch ausgewertet. Erste Ergebnisse stellen dar, dass die Reflexionen hinsichtlich der Handlungsalternativen und der Professionalisierung von insgesamt vier Niveaustufen überwiegend die Niveaustufen 2 und 3 erreichen. Die Reflexionsdimensionen Theorieeinbezug und Perspektivenübernahme erfolgen hingegen auf Stufe 2, jedoch selten auf einer höheren Stufe. Die Ergebnisse werden hinsichtlich des weiteren Vorgehens diskutiert.

**KEYWORDS** Biologiedidaktik, Unterrichtsvideos, Reflexionsförderung, erste Phase der Lehrer:innenbildung

## 1 EINLEITUNG

Die Reflexionsfähigkeit nimmt für die Professionalisierung von Lehrkräften einen hohen Stellenwert ein und sollte bereits in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung gefördert werden. Dementsprechend müssen (angehende) Lehrkräfte dahingehend befähigt werden, Fähigkeiten der Lernenden zu diagnostizieren, ihren Lernprozess nachzuvollziehen und geeignete Fördermaßnahmen zu entwickeln (Winkler, 2007).

Aus diesem Grund wurde im Projekt „Schnittstellen gestalten“ im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern an der Universität Bremen ein Aufgabenkonzept entwickelt, das insbesondere die biologiepädagogische Reflexionsfähigkeit bei angehenden Biologielehramtsstudierenden in Verbindung mit einem e-Portfolio anbahnen soll. Bisherige Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Studierenden viele verschiedene Aspekte in die Reflexion einbringen, jedoch wenig tiefgehend reflektieren (Grünbauer, 2021). Daher wurde das Aufgabenkonzept um eine Intervention mit fremden Unterrichtsvideos erweitert, um das Erkennen und Reflektieren von fachdidaktisch bedeutsamen Momenten mit den Studierenden zu trainieren. Fremde Unterrichtsvideos fördern das Einnehmen einer kritischen Haltung aufgrund der größeren Distanzierungsmöglichkeit und stellen somit eine geeignete Übungsmöglichkeit für angehende Lehrkräfte dar (Seidel et al., 2013; Kücholl & Lazarides, 2021).

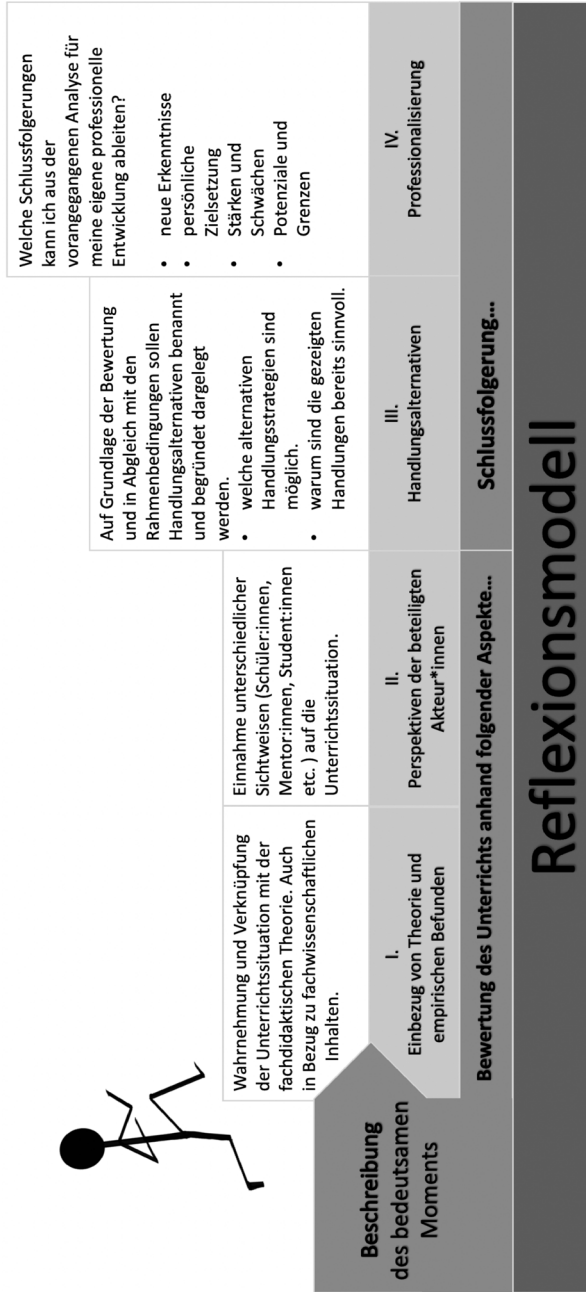
## 2 THEORETISCHER HINTERGRUND

Im Folgenden wird das für die Intervention konzipierte Reflexionsmodell vorgestellt und das Potenzial von fremden Unterrichtsvideos für die Reflexionsförderung in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung erörtert.

### 2.1 Reflexion

Im Rahmen dieser Studie wurde das Modell STORIES (Students Training of Reflection in Educational Science, Levin & Meyer-Siever, 2018; vgl. Abb. 1) adaptiert. Die Reflexion erfolgt auf Basis einer möglichst interpretationsfreien Beschreibung eines „bedeutsamen Moments“ (Kilimann et al., 2020, S. 336) aus selbst erteiltem oder aus beobachtetem Unterricht. Der Reflexionsanlass sollte hinsichtlich der fachdidaktischen Theorie mit ggf. den zugehörigen fachlichen Theorien (Reflexionsdimension I) und in Kombination mit den Perspektiven der beteiligten Akteur:innen bewertet werden (Reflexionsdimension II). Aus dieser

**Abbildung 1** Reflexionsmodell (angelehnt an Levin & Meyer-Siever, 2018; Klimmann et al., 2020; Kleinknecht & Gröschner, 2016 und Wyss, 2013)



Verknüpfung können begründete und dialogisch in Bezug gesetzte Handlungsalternativen (Reflexionsdimension III) und ein Beitrag für die eigene Professionalisierung (Reflexionsdimension IV) abgeleitet werden. Für die Analyse der Reflexionen in die Tiefe wurden vier Niveaustufen für die einzelnen Reflexionsdimensionen nach Grünbauer (2021), angelehnt an Hatton & Smith (1995) und Abels (2011), ausgearbeitet. Bei Stufe 1 handelt es sich um eine Wiedergabe der Theorie bzw. einer Beschreibung von Perspektiven der Beteiligten. Intuitiv abgeleitete Handlungsalternativen und die Bewertung des Unterrichts aus persönlicher Sicht lassen sich ebenfalls Stufe 1 zuordnen. Bei Stufe 2 wird ein erkennbarer Bezug zum Unterrichtsgeschehen bzw. zum eigenen Lehrer:innenhandeln dargestellt. Handlungsalternativen werden mit einem didaktischen Mehrwert formuliert und es werden Schlüsse für die persönliche Professionalisierung gezogen. Auf Stufe 3 werden Handlungsalternativen unter Verknüpfung der Analysen über die beteiligten Perspektiven und des Theorieeinbezugs abgeleitet und gleichzeitig werden schulbiographische Aspekte hinsichtlich der Professionalisierung berücksichtigt. Auf Stufe 4 werden gesellschaftliche Aspekte und vorgegebene Rahmenbedingungen der Institution Schule diskutiert bzw. persönliche Erkenntnisse aufgrund der Verknüpfung zwischen Theorie und den dargestellten Perspektiven der beteiligten Akteur:innen abgeleitet.

## 2.2 Unterrichtsvideos

Fischer und Weinert (2021) weisen darauf hin, dass Studierende nur begrenzte Möglichkeiten haben, realen Unterricht zu beobachten und die Denk- und Lernprozesse von Lernenden kennenzulernen. Diese Lücke kann durch den Einsatz von Unterrichtsvideos geschlossen werden (Fischer & Weinert, 2021). Ein Vorteil von Unterrichtsvideos ist, dass die Unterrichtssituation jederzeit wiederholt und somit losgelöst vom zeitlichen Druck beobachtet werden kann. Das ermöglicht die Betrachtung des Videos unter verschiedenen Perspektiven und kann somit zur Anbahnung und Förderung der Reflexionsfähigkeit genutzt werden (Elsner et al., 2020). Zusätzlich unterstützen fremde Unterrichtsvideos eine emotional distanziertere Analyse und ein stärkeres Verständnis bezüglich der Lehr- und Lernprozesse von Lernenden (Kücholl & Lazarides, 2021; Seidel et al., 2013). Kleinknecht et al. (2014) geben an, dass fremde Unterrichtsvideos sich vor allem dazu eignen, unerfahrene Studierende in der systematischen Wahrnehmung und Analyse von Unterricht, besonders im Hinblick auf Reflexion, zu schulen.

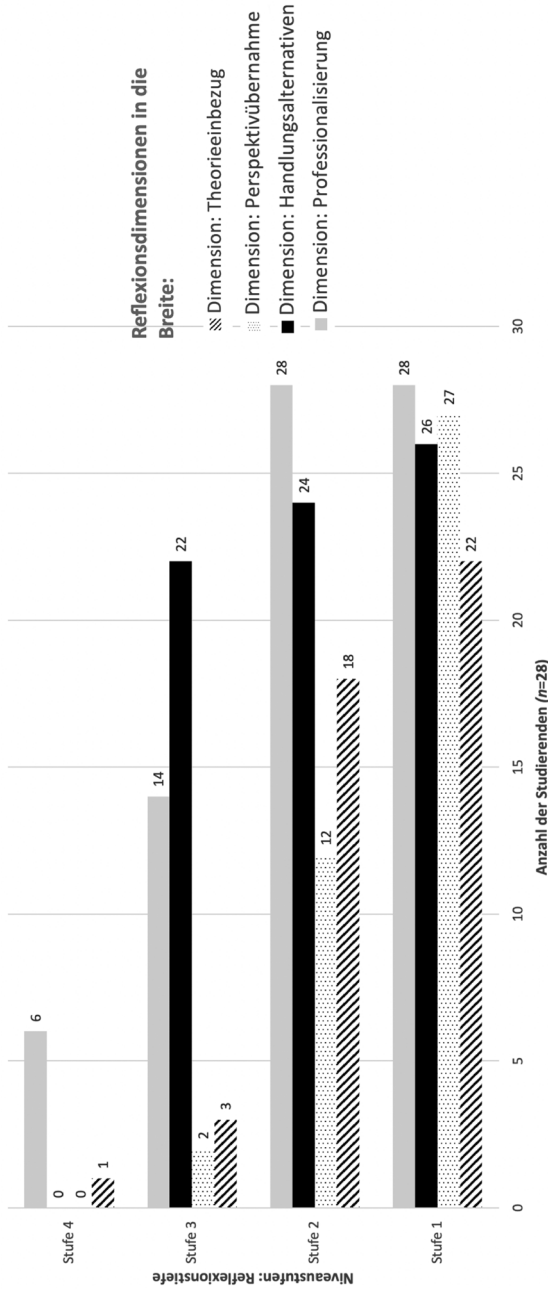
### 3 METHODISCHES VORGEHEN

Die übergreifende Forschungsfrage des Projekts lautet: Inwieweit kann durch fallbasiertes Lernen mit authentischen Unterrichtsvideos die fachspezifische Reflexionsfähigkeit von Biologielehramtsstudierenden in die Tiefe gefördert werden?

Im Rahmen dieses Projekts wird dem DBR-Ansatz nach McKenney und Reeves (2019) gefolgt. DBR hat ein doppeltes Ziel, im Zentrum steht die Entwicklung eines Lehr-Lern-Arrangements (Design) und gleichzeitig soll ein theoretischer Beitrag hervorgebracht werden (Reinmann, 2022). Für die Förderung der fachspezifischen Reflexionsfähigkeit wurde eine 180-minütige Intervention gestaltet, die authentische Unterrichtsvideos als Reflexionsanlass einbettet. DBR arbeitet ohne Kontrollgruppen (Malberg, 2020), jedoch iterativ weiterentwickelnd, indem die entwerfenden, erprobenden, analytischen und evaluierenden Tätigkeiten hinsichtlich des Designs wiederholend durchlaufen werden (Reinmann, 2022) und so Erkenntnisse in Form von Hinweisen erlangt werden. Während der Gestaltung des Designs werden Annahmen abgeleitet, die durch den iterativen Einsatz des Designs in der realen Praxis überprüft und weiterentwickelt werden (Reimann, 2022).

Bei den Teilnehmer:innen der Intervention handelt es sich um Biologielehramtsstudierende ( $n = 28$ ) der Universität Bremen. Sie studieren das Fach Biologie und ein weiteres auf Lehramtsoption an Gymnasien/Oberschulen. Der erste Durchgang fand im WiSe 21/22 statt. Die Studierenden befanden sich im fünften Bachelorsemester und haben vor dem Einsatz der Intervention das Seminar „Konzeption von Biologieunterricht“ besucht und verschiedene biogiedidaktische Theorien erarbeitet. Die Intervention umfasste die Einführung des Reflexionsmodells. Anschließend folgten Aufgaben zum Beobachten und Reflektieren an fremden Unterrichtsvideos. Nach der Intervention folgte die schulpraktische Phase. Diese Reflexionen des selbst erteilten Unterrichts aus dem Schulpraktikum ( $n = 28$ ) wurden qualitativ-inhaltsanalytisch nach einem deduktiven und induktiven Vorgehen ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2022). Das Ziel war, Einblick über die erreichte Tiefe der einzelnen Reflexionsdimensionen zu erhalten (vgl. Kap. 2.1). Auf Basis der gewonnenen Ergebnisse erfolgte anschließend die Adaption der Intervention, die im WiSe 22/23 in einem zweiten Zyklus erprobt werden sollte.

**Abbildung 2** Ergebnisse der qualitativen Auswertung der Reflexionen (n = 28). Die Grafik stellt die Anzahl der Reflexionen dar, in denen Bezüge zu den einzelnen Niveaustufen der jeweiligen Reflexionsdimensionen kodiert wurden.





## 4 ERGEBNISSE NACH DER ERSTEN INTERVENTION

Der Großteil der schriftlichen Reflexionen ( $n = 28$ ) weist zu allen vier Reflexionsdimensionen inhaltliche Bezüge auf. Bei vier Reflexionen fehlen entweder Bezüge zu möglichen Perspektiven der Beteiligten oder ein deutlich erkennbarer Theorieeinbezug. Bezüglich der Tiefe weisen die Reflexionen in den Dimensionen Handlungsalternativen und Professionalisierung Stufe 2 und höher auf. Die Dimensionen Theorieeinbezug und Perspektivenübernahme erfolgen hingegen auf Stufe 2, jedoch selten auf einer höheren Stufe (vgl. Abb. 2). Die einzelnen Reflexionen weisen wenige Verknüpfungen zwischen den einzelnen Reflexionsdimensionen auf. Stattdessen werden sie unabhängig voneinander als Erklärung für unterschiedliche Geschehnisse im Unterricht genutzt.

## 5 AUSBLICK

Nach dem DBR-Ansatz soll auf Grundlage der ausgewerteten Daten das Design weiterentwickelt werden. Die Reflexionen stellen bezogen auf die Reflexionsdimensionen I und II eher durchschnittliche Ergebnisse hinsichtlich der Tiefe dar. Die Ausdifferenzierung des verwendeten Reflexionsmodells in die verschiedenen Dimensionen hat möglicherweise dazu geführt, dass die Studierenden die einzelnen Reflexionsdimensionen separat betrachtet haben, ohne Verknüpfungen zwischen den Dimensionen herzustellen. Auch Hatton & Smith (1995) haben beobachtet, dass in den Reflexionen von unerfahrenen Studierenden die Aussagen eher unsystematisch erfolgen. Da die Niveaustufe 4 von den Studierenden kaum erreicht wurde, stellt sich hier die Frage, ob die Ausdifferenzierung in die Tiefe für den jetzigen Stand der Studierenden im fünften Bachelorsemester angemessen ist und ggf. angepasst werden müsste. Leonard und Rhim (2011) folgen ebenfalls der Annahme, dass die zu erwartenden Kompetenzgrade hinsichtlich der Reflexion bei Anfänger:innen des Lehramtsstudiums eher gering einzuschätzen sind. Basierend auf den Ergebnissen werden zukünftig für den zweiten Zyklus dieser Studie das Reflexionsmodell und die Ausdifferenzierung von Prompts in die Tiefe adaptiert.

Im Redesign der Intervention sollte demnach die Verknüpfung zwischen den einzelnen Dimensionen im adaptierten Reflexionsmodell hervorgehoben und in der Intervention vermehrt trainiert werden. Gleichzeitig sollten die Prompts zur fachdidaktischen Reflexion zielgerichteter Anregungen für ein tiefes Reflektieren anhand der oben dargestellten Niveaustufen geben (vgl. Kap. 2.1). Im ersten Zyklus wurden die Ausgangsbedingungen der Studierenden nicht beachtet. Aufgrund der unterschiedlichen Zweitfächer können einige Studierende bereits das

Thema Reflexion behandelt und somit einen Wissensvorsprung aufweisen. Deswegen wird im zweiten Zyklus ein Prätest eingesetzt, der gezielt diese Merkmale erfasst.

## Literatur

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“: Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92735-0>
- Elsner, D., Kreft, A., Niesen, H., & Viebrock, A. (2020). Unterrichtsvideos als Reflexionsanlässe im Englischlehramtsstudium: Verbindung von Theorie und Praxis am Beispiel der Heterogenitätsdimensionen Mehrsprachigkeit und Transkulturalität. *HZL*, 3(2), 279–299. <https://doi.org/10.4119/hlz-2501>
- Fischer, J., & Weinert, M. (2021). Reflexionsförderung bei Lehramtsstudierenden durch den Einsatz von videobasierten Aufgaben. In L. Humbert (Hrsg.), *INFOS 2021 – 19. GI-Fachtagung Informatik und Schule. Gesellschaft für Informatik* (S. 261–270). Bonn. [https://doi.org/10.18420/infos2021\\_p228](https://doi.org/10.18420/infos2021_p228)
- Grünbauer, S. (2021). *Förderung der Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden im Fach Biologie – Entwicklung und Evaluation eines Aufgabenkonzeptes* (Dissertation). Universität Bremen, Deutschland. <https://doi.org/10.26092/elib/1671>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Kilimann, V., Krüger, S., & Winter, K. (2020). Theoriegeleitete Praxisreflexion als Professionalisierungschance: Modellierung, Konzeptualisierung und Analyse fachspezifischer Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden. *HZL*, 3(2) 325–344. <https://doi.org/10.4119/hlz-2502>
- Kleinknecht, M., & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback. Results of an online- and video-based intervention study. *Journal of Teaching and teacher education*, 56, 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.020>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kücholl, D., & Lazarides, R. (2021). Video- und protokollbasierte Reflexionen eigener praktischer Unterrichtserfahrungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 985–1006. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01021-8>
- Levin, A., & Meyer-Siever, K. (2018). Entwicklung der Reflexionskompetenz im Rahmen eines fächerübergreifenden e-Portfolios. *Resonanz Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen*, (Sonderausgabe), 24–31.

- Malmberg, I. (2020). Die Blackbox ausleuchten. Potenziale von Design-Based Research für Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38, 79–93. <https://doi.org/10.25656/01:21776>
- McKenney, S., & Reeves, T. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2. Aufl.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Reinmann, G. (2022). Was macht Design-Based Research zur Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. *EDeR*, 6(2), Article 48, 1–22. <https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1909>
- Seide, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 35(1), 56–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.004>
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HZL*, 2(1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Winkler, I. (2007). Zwischenruf: Für ein erweitertes professionelles Bewusstsein von Lehrerinnen und Lehrern. *Seminar*, 2, 114–116.



---

# REFLEXIONSBEZOGENE LERNGELEGENHEITEN

---



# Professionalisierung von Lehrkräften zur Bildung in der digitalen Welt


Entwicklung und Reflexion digitaler Lernumgebungen  
am Beispiel der Fachdidaktik „Philosophieren mit Kindern“


*Sophia Peukert<sup>1</sup>, Christoph Schäfer<sup>2</sup>, Anna Löbig<sup>3</sup>, Leena Bröll<sup>4</sup>,  
Birgit Brandt<sup>5</sup>, Meike Breuer<sup>6</sup>, Henriette Dausend<sup>7</sup>, Michael Krelle<sup>8</sup>,  
Gesine Andersen<sup>9</sup>, Sascha Falke<sup>10</sup>, Kristin Kindermann-Güzel<sup>11</sup>,  
Katrina Körner<sup>12</sup>, Lisa-Marie Lottermoser<sup>13</sup> & Kati Pügner<sup>14</sup>*


<sup>1</sup> Technische Universität Chemnitz


<sup>2</sup> Technische Universität Chemnitz

<sup>3</sup> Technische Universität Chemnitz

<sup>4</sup> Technische Universität Chemnitz,  0000-0001-6377-4562

<sup>5</sup> Technische Universität Chemnitz,  0000-0002-3508-3032

<sup>6</sup> Technische Universität Chemnitz,  0000-0002-9512-9573

<sup>7</sup> Technische Universität Chemnitz,  0000-0001-9565-0433

<sup>8</sup> Technische Universität Chemnitz

<sup>9</sup> Technische Universität Chemnitz

<sup>10</sup> Technische Universität Chemnitz

<sup>11</sup> Technische Universität Chemnitz

<sup>12</sup> Technische Universität Chemnitz

<sup>13</sup> Technische Universität Chemnitz

<sup>14</sup> Technische Universität Chemnitz

**ABSTRACT** Im BMBF-Projekt *DigiLeG – digitale Lernumgebungen in der Grundschule* des Zentrums für Lehrerbildung der Technischen Universität (TU) Chemnitz werden ausgehend von einem gemeinsamen Lehrkonzept in Veranstaltungen der beteiligten Fachdidaktiken gemeinsam mit Studierenden Lernumgebungen entwickelt und reflektiert, die digitale Medien lernförderlich in den Grundschulunterricht einbinden. Im folgenden Beitrag werden zunächst das Lehrkonzept und seine theoretischen Grundlagen vorgestellt. Anschließend wird die praktische Umsetzung am Beispiel der Fachdidaktik Philosophieren mit Kindern (PmK) veranschaulicht. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung der Erfahrungen in der Umsetzung des Lehrkonzepts.

**KEYWORDS** Lehrkonzept, Feedback, Digitale Medien, Lernumgebungen, Lehrkräfteprofessionalisierung, Kompetenzerwerb

## 1 EINLEITUNG<sup>1</sup>

Die Kultusministerkonferenz brachte 2016 mit der *Strategie zur Bildung in der digitalen Welt* ein Handlungskonzept zum Lehren und Lernen im Kontext der Digitalisierung der Gesellschaft hervor (KMK, 2016). Das Lernen und Lehren mit und über digitale Medien ist jedoch kein Automatismus, sondern bedarf einer entsprechenden Qualifizierung der Lehrpersonen (KMK, 2016). Hier setzt das BMBF-Projekt *DigiLeG – digitale Lernumgebungen in der Grundschule* am Zentrum für Lehrerbildung der TU Chemnitz an. Ausgehend von einem gemeinsamen Lehrkonzept zum Kompetenzerwerb zur Bildung in der digitalen Welt werden in den Fachdidaktiken Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, PmK, Sport, Kunst und Englisch gemeinsam mit Studierenden Lernumgebungen entwickelt und reflektiert, die digitale Medien lernförderlich in den Grundschulunterricht einbinden. Die Lehr-Lernmaterialien werden als Open Educational Resources unter [www.digileg-macht-schule.de](http://www.digileg-macht-schule.de) der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt. Im folgenden Beitrag werden zunächst das Lehrkonzept und seine theoretischen Grundlagen vorgestellt. Anschließend wird die praktische Umsetzung am Beispiel der Fachdidaktik PmK veranschaulicht. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung der Erfahrungen in der Umsetzung des Lehrkonzepts.

## 2 LEHRKONZEPT ZUR BILDUNG IN DER DIGITALEN WELT

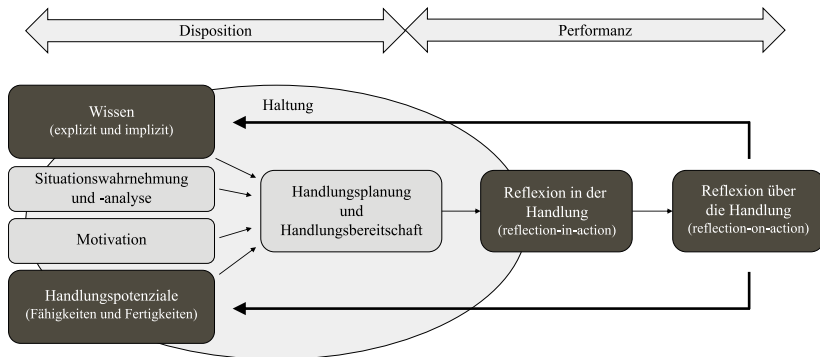
Die theoretische Grundlage des Lehrkonzepts (vgl. Abb. 1) bilden im Wesentlichen der von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) dargelegte Zyklus zum Kompetenzerwerb pädagogischer Fachkräfte sowie das Verständnis von Reflexionskompetenzentwicklung nach Schön (1983). Unterschieden wird zwischen *Disposition* (prinzipielle Fähigkeiten einer Person, bestimmte Handlungen hervorzubringen) und *Performanz* (motivations- und situationsabhängige Handlungsbereitschaft und -praxis).

Grundlagen für die Konzeption und Durchführung von Lernumgebungen resultieren aus dem Wechselspiel verschiedener Faktoren. Dazu gehört nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) zum einen explizites, *wissenschaftlich-theoretisches Wissen*, welches in ausgewählten Veranstaltungen der verschiedenen Grund-

---

1 Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2019 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.



**Abbildung 1** Lehrkonzept in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) und Schön (1983)

schuldidaktiken thematisiert und diskutiert wird. Zum anderen spielt *implizites Erfahrungswissen* eine Rolle, das sich aus der praktischen Erfahrung der Studierenden ergibt und in reflektiertes Erfahrungswissen transformiert werden sollte. Zudem sind im Hinblick auf die Konzeption digital gestützter Lernumgebungen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien von Bedeutung. Diese *Handlungspotenziale* finden durch das Kennenlernen und Ausprobieren verschiedener digitaler Medien innerhalb der universitären Seminare Beachtung.

Die beschriebenen Faktoren wirken gemeinsam mit weiteren Bedingungen (z. B. Motivation, Haltung) auf Konzeption, Durchführung und damit auch Reflexion der Lernumgebungen ein. Um die Rolle der Reflexion in diesem Prozess stärker hervorzuheben, wird das Modell durch Annahmen von Schön (1983) ergänzt. Reflexion findet bereits direkt in der Handlung selbst statt (*reflection-in-action*) sowie durch das Zurücktreteten aus dem Handlungsfluss, die Distanzierung von ihm und die Reflexion über die Handlung (*reflection-on-action*). Letzteres wirkt zurück auf Wissens- und Handlungspotenziale (Schön, 1983). *Reflection-in-action* wird bei der Erprobung der konzipierten Lernumgebungen in den schulpraktischen Studien durch Anfertigung von Beobachtungsprotokollen durch Mitstudierende angebahnt. Zur *reflection-on-action* kommt es in den im Anschluss an die Durchführung stattfindenden Auswertungsgesprächen sowie in begleitenden Seminaren.

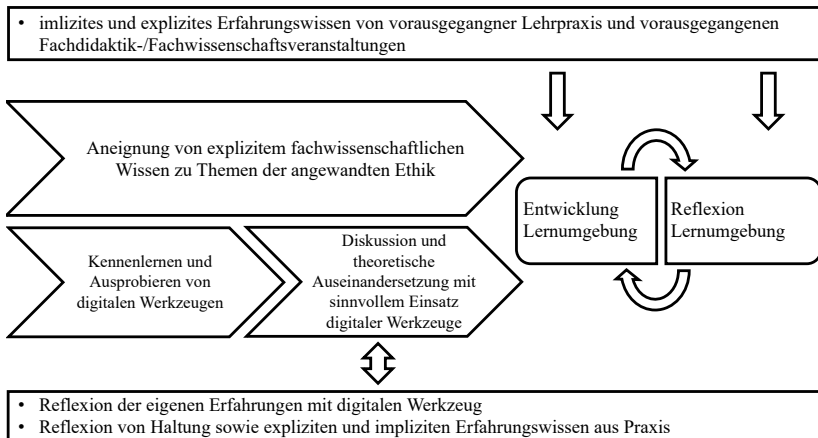
Aufgrund der Covid-19-Pandemie wird das vorgestellte Lehrkonzept nicht in dieser Form umgesetzt. Die angedachte Performanz, welche eine praktische Erprobung im Grundschulunterricht beinhaltet, kann aufgrund der Schulschließungen nicht wie geplant umgesetzt werden. Es ist in den Fachdidaktiken dennoch Aufgabe der Studierenden, Lernumgebungen mit digitalen Medien zu entwickeln, um so ein Verständnis für den lernförderlichen Einsatz zu erhalten.

In der Fachdidaktik PmK werden alternativ zur genannten praktischen Erprobung Reflexionsgelegenheiten im universitären Kontext durch die Bildung von Tandemgruppen ermöglicht, die ihre Ergebnisse regelmäßig gemeinsam diskutieren und überarbeiten. Im folgenden Abschnitt wird dieses modifizierte Lehrkonzept exemplarisch vorgestellt.

### 3 LEHRKONZEPT IN DER PRAXIS – UMSETZUNG AM BEISPIEL DER FACHDIDAKTIK PMK

In der Fachdidaktik PmK ist das Projekt *DigiLeG* in das Seminar *Aktuelle Probleme der angewandten Ethik* integriert (vgl. Abb. 2). Zielstellung des Seminars ist die Verbindung von Theorie und Praxis. Die Studierenden setzen sich einerseits aktiv mit Themen der angewandten Ethik auseinander und eignen sich dadurch wissenschaftlich-theoretisches Wissen an. Andererseits überlegen die Studierenden zum Abschluss jedes Themenbereichs, wie sie die besprochenen fachwissenschaftlichen Inhalte fachdidaktisch und methodisch in der Grundschule aufbereiten können. In dieser Phase nutzen die Studierenden einerseits *wissenschaftlich-theoretisches Wissen* aus vorangegangenen Veranstaltungen und reflektieren andererseits (*implizites*) *Erfahrungswissen* aus vorangegangenen praktischen Erprobungen in der Schule. Weiterhin werden die Studierenden in den fachwissenschaftlichen Sitzungen dazu angehalten, verschiedene digitale Medien zu er-

**Abbildung 2** Lehrkonzept der Fachdidaktik PmK



proben und in Hinblick auf die besprochenen Themen Einsatzmöglichkeiten, Potenziale und Grenzen der Medien herauszuarbeiten und somit einen Einblick in den lernförderlichen Einsatz dieser zu erlangen. Die Studierenden erhalten dadurch die Möglichkeit, die Medien u. a. beim Diskutieren, Philosophieren oder Gedankenstrukturieren kennenzulernen. Am Ende jeder Seminarsitzung findet eine *Reflexionsphase* über das genutzte Werkzeug statt. Die Studierenden werden in dieser Phase dazu aufgefordert, ihre Erfahrungen aus dem Seminar sowie ihre Haltung zu digitalen Medien an sich zu reflektieren.

Ausgehend von den Erfahrungen mit den erprobten Medien wird im nächsten Schritt unter Zuhilfenahme von Fachtexten und Studien der lernförderliche Einsatz digitaler Medien beim PmK besprochen und ein Kriterienkatalog für die Benutzung von Medien durch die Studierenden erstellt.<sup>2</sup> Die Studierenden werden dabei angeregt, ihre eigenen Erfahrungen im Arbeiten mit dem Werkzeug zu reflektieren.

Innerhalb der zweiten Semesterhälfte entwickeln die Studierenden in Gruppen die Lernumgebungen. Diese Gruppenarbeit ermöglicht den Studierenden, unterschiedliches *Erfahrungswissen* sowie *Handlungspotenziale* einzubringen und auf Grundlage dieser zwei Komponenten, ihre Ideen zu reflektieren und zu beurteilen (Ulrich & Brieden, 2021). Des Weiteren stellen die Studierenden in der Entwicklungsphase ihre Ideen für die Lernumgebung einer zugeteilten Tandemgruppe vor. Diese erteilen sich gegenseitig *Feedback* und diskutieren die vorgestellten Ideen sowie alternative Vorgehensweisen. In Vorbereitung auf diesen Austausch reflektiert jede Gruppe den Aufbau und die Methodenwahl der eigenen Lernumgebung, denkt über alternative Vorgehensweisen nach und wägt diese ab. Zudem liest sich jede Gruppe im Vorfeld den aktuellen Arbeitsstand der Tandemgruppe durch. Die Studierenden werden durch einen Fragebogen in diesem Prozess unterstützt. Zusätzlich bietet die Dozierende ein Feedbackgespräch an.

Zum Abschluss des Seminars werden alle Lernumgebungen im Plenum vorgestellt. Im Anschluss an die Präsentation erhalten alle Gruppen von einer anderen Gruppe sowie der Dozierenden ein schriftliches Feedback. Auf Grundlage dieses Feedbacks werden die Lernumgebungen gegebenenfalls noch einmal überarbeitet.

---

2 Eine überarbeitete Version dieses Kriterienkatalogs finden Sie auf dem Portal DigiLeG-macht-Schule unter: [https://www.digileg-macht-schule.de/fileadmin/user\\_upload/seiteninhalte/DigiLeG\\_Checkliste\\_Kriterien-fuer-Auswahl-digitaler-Werkzeuge.pdf](https://www.digileg-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/seiteninhalte/DigiLeG_Checkliste_Kriterien-fuer-Auswahl-digitaler-Werkzeuge.pdf)

## 4 ZUSAMMENFASSUNG

Die mit der Umsetzung des Lehrkonzepts entwickelten Lernumgebungen zeigen eine umfassende Auseinandersetzung der Studierenden mit prinzipiellen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Planung von Unterricht mit lernförderlichem Einsatz digitaler Medien (Disposition). Durch gegenseitiges Feedback werden die Studierenden zur Reflexion ihrer Ideen angeregt und erhalten Verbesserungsvorschläge. Weiterhin zeigt sich, dass durch Vorschläge zu Handlungsalternativen das Niveau der Reflexion gesteigert und ein größeres Handlungsrepertoire gewonnen wird. Durch die Vor- und Nachbereitung von Feedbackgesprächen werden die Studierenden zur Reflexion ihrer Lernumgebung im Zusammenhang mit ihrem (Erfahrungs-)Wissen aus der eigenen Lehrpraxis sowie aus den vorangegangenen Veranstaltungen angeregt. Darüber hinaus kann das Geben und Nehmen von Feedback (Jahncke et al., 2018) sowie eine forschende Haltung gefördert werden, der eine entscheidende Rolle im Lehrberuf zukommt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). Der Fokus in der weiteren Umsetzung des Lehrkonzepts soll auf performanzbezogenen Erfahrungen im Grundschulkontext und einer intensiven Begleitung des Reflektierens in der und über die Handlung liegen.

## Literatur

- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte: eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Jahncke, H., Berding, F., Porath, J., & Magh, K. (2018). Einfluss von Feedback auf die (Selbst-)Reflexion von Lehramtsstudierenden. *die hochschullehre*, 4, 505–530.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- KMK (2016). *Bildung in der digitalen Welt*. Abgerufen am 26. April 2023 von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf)
- Ulrich, I., & Brieden, M. (2021). Studierendenzentrierte Hochschullehre aus lernpsychologischer Sicht. In J. Noller, C. Beitz-Radzio, D. Kugelmann, S. Sontheimer & S. Westerholz (Hrsg.), *Studierendenzentrierte Hochschullehre* (S. 3–22). Springer Fachmedien.

# Förderung von didaktischen Reflexionsprozessen bei der Gestaltung von digital gestütztem Lernmaterial

*Magdalena Buddeberg<sup>1</sup> & Nadine Sonnenburg<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Technische Universität Dortmund,  0000-0001-9566-9783

<sup>2</sup> Technische Universität Dortmund

**ABSTRACT** Wie nicht zuletzt der pandemiebedingte Distanzunterricht deutlich gemacht hat, besteht ein Bedarf an der Förderung von Medienkompetenzen bei (angehenden) Lehrkräften. Diesbezügliche Lerngelegenheiten in der Lehrkräftebildung werden als essenziell angesehen, um eine lernförderliche Anwendung digitaler Medien im Unterricht zu erlernen und dahingehende didaktische Reflexionsprozesse anzustoßen. Hieran anknüpfend wird ein Projekt vorgestellt, in dem ein Selbstlernkurs für Lehramtsstudierende zur digital gestützten Gestaltung von interaktivem Lernmaterial entwickelt und eingesetzt wird. Eingebettet in die universitäre Lehre erhalten Lehramtsstudierende Lerngelegenheiten zum Einüben mediendidaktischer Kompetenzen, indem sie eigenständig Themen als digitale Lerneinheiten aufbereiten und dazu direktes Feedback bekommen. Ziel ist es, dass die Studierenden nicht nur in der technischen Aufbereitung von Lerninhalten unterstützt werden, sondern – verknüpft mit kognitionspsychologischen Lerntheorien und didaktischen Konzepten – interaktive Lernmaterialien derart reflektieren und digital-gestützt aufbereiten können, dass sie adaptiv, motivierend und lern-unterstützend eingesetzt werden können.

**KEYWORDS** Mediendidaktische Reflexion, Digitale Medien, Inverted Classroom Modell, Open-Source-Software H5P, digitales interaktives Lernmaterial

## 1 BEDEUTUNG DIGITALER MEDIEN IN DER SCHULE

Die Nutzung von digitalem Lernmaterial bietet für das schulische Lehren und Lernen neue Möglichkeiten: Lerninhalte können in unterschiedlichen Darstellungsformen (Text, Video, Audio, grafisch) vermittelt und den Schüler:innen während des gesamten Lernprozesses zur Verfügung gestellt werden, so dass die Erarbeitung im eigenen Tempo erleichtert wird (Schoblick, 2021). Gleichzeitig bietet es im Vergleich zu analogen Medien höhere Interaktivitätsmöglichkeiten, indem ein digitales Lernprogramm auf die Handlungen der Schüler:innen (wie z. B. dem Anklicken einer Lösung oder eines Hilfebuttons etc.) reagieren und ihnen so direkte Rückmeldungen geben kann. Auf diese Weise kann die Eigenaktivität der Schüler:innen angeregt werden. Auch die automatische Zuordnung von adaptiv an den Leistungsstand und die Bedürfnisse der Schüler:innen angepasstem Lernmaterial kann durch digitale Medien erleichtert werden (Zumbach, 2021). Damit bieten digitale Medien Möglichkeiten, Lehrkräfte zu entlasten, um mehr Zeit für eine individuelle Lernbegleitung der Schüler:innen zu haben (Sonnenburg, 2020). Dahingegen werden als Bedenken von Lehrkräften in Studien organisatorische Probleme sowie eine mögliche Ablenkung der Schüler:innen vom Lernen genannt (Gerick et al., 2014). Vor diesem Hintergrund besteht die Befürchtung, dass digitale Medien zu einer oberflächlichen Verarbeitung von Lerninhalten führen (Gerick et al., 2014; Schaumburg, 2015). Ein weiteres Manko ist die unzureichende Ausbildung von Lehrkräften in diesem Bereich: So wurde bereits anhand der internationalen Vergleichsstudie ICILS (Eickelmann, Bos & Labusch, 2019) der Bedarf der Förderung von Medienkompetenzen bei Lehrkräften deutlich. Auch während der COVID-19-Pandemie zeigten sich als Herausforderungen die unterschiedlichen Kompetenzen und Erfahrungen der Lehrkräfte, die unvorbereitet auf einen nahezu flächendeckenden digitalen Unterricht auf Distanz umstellen mussten (Sonnenburg, Buddeberg & Hornberg, 2022).

## 2 ZIELE DES LEHR-LERN-KONZEPTS

Ziel des hier vorgestellten Lehr-Lern-Konzepts ist die Förderung von Medienkompetenzen bei angehenden Lehrkräften. Blömeke (2017) unterteilt die medienpädagogische Kompetenz in fünf Teilkompetenzen: (1.) die Medienkompetenz, d. h. die Kompetenz, auf technischer Ebene digitale Medien nutzen zu können. Insbesondere für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen ist darüber hinaus (2.) die Fähigkeit zum reflektierten Einsatz von Medien in Form der mediendidaktischen Kompetenz notwendig. Die drei weiteren Teilkompetenzen sind (3.) die medienerzieherische und (4.) sozialisationsbezogene Fähigkeit so-

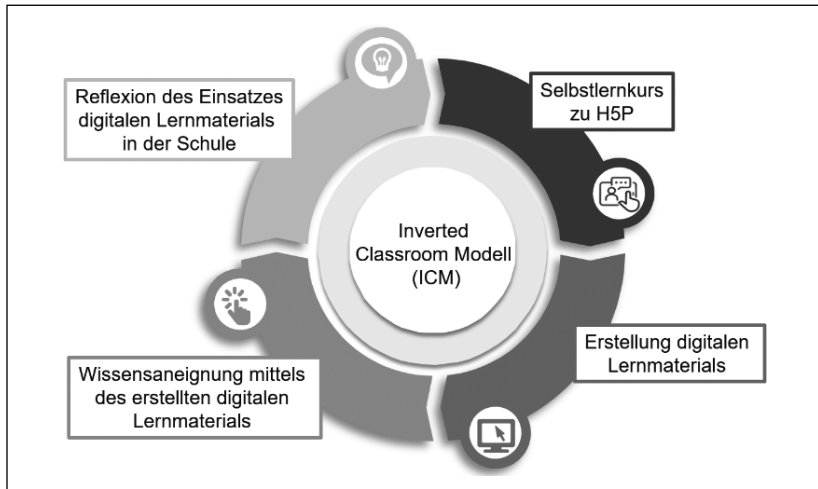
wie (5.) die Schulentwicklungscompetenz bzgl. des medienpädagogischen Handelns. Der Fokus des hier vorgestellten Lehr-Lern-Konzepts wird auf die beiden erstgenannten Kompetenzen gelegt. Damit sollen die Studierenden darin gefördert werden, interaktives Lernmaterial derart digital-gestützt aufbereiten zu können, dass es adaptiv, motivierend und lernunterstützend eingesetzt werden kann. Hierzu bedarf es nach Blömeke (2017) Reflexionen bzgl. des didaktischen Einsatzes digitaler Medien. Abels (2011) definiert didaktische Reflexionskompetenz als die Fähigkeit, „das eigene didaktische Handeln und die eigenen didaktischen Entscheidungen im Kontext einer pädagogischen Situation im Nachhinein zu überdenken und explizit zu begründen, um bewusst daraus zu lernen“ (S. 126). Bei der mediendidaktischen Kompetenz wird demnach die didaktische Reflexionskompetenz dahingehend erweitert, dass Lehramtsstudierende das Potenzial digitaler Tools derart reflektieren, dass sie dadurch entscheiden können, wann und in welcher Form digitale Tools die Lehr- und Lernprozesse verbessern und an welchen Stellen analoge Formen gewinnbringender sind. Derart gestaltete Lerngelegenheiten werden in der Lehrkräftebildung als essenziell für den Erwerb digitaler Medienkompetenz angesehen, um eine lernförderliche Anwendung digitaler Medien im Unterricht zu erlernen und einzuüben (Reintjes et al., 2021).

### 3 VORSTELLUNG DES LEHR-LERN-KONZEPTS

Das Lehr-Lern-Konzept<sup>1</sup> (vgl. Abb. 1) kann unabhängig von den Seminarinhalten eingebunden werden. Eingebettet ist es in das Inverted Classroom Modell: Anders als bei klassischen Lehr-Lern-Settings wird die Aneignung von Lerninhalten in Selbstlernphasen ausgelagert, was ein Lernen im eigenen Tempo ermöglicht. Die gemeinsamen Lehr-Lern-Situationen können für intensivere Austausch-, Diskussions- und Reflexionsphasen genutzt werden (Zickwolf & Kauffeld, 2019). Im Rahmen des Seminars erwerben die Lehramtsstudierenden Medienkompetenzen, indem sie eigene digitale Lerneinheiten mittels des Programms H5P zu einem Inhalt des Seminarthemas erstellen. H5P ist opensource und als Plug-in direkt in Moodle nutzbar. Die Kompetenz zur Erstellung des digitalen Lernmaterials sowie die mediendidaktische Kompetenz der Studieren-

---

<sup>1</sup> Die (Weiter-)Entwicklung des Lehr-Lern-Konzepts wird im Rahmen eines Fellowships für Innovationen in der digitalen Hochschullehre über das Drittmittelprojekt „Kompetenzförderung für die digital gestützte Gestaltung von interaktivem Lernmaterial im Rahmen des Inverted Classroom Modells“ (wissenschaftliche Leitung: Dr. Magdalena Buddeberg & Dr. Nadine Sonnenburg) durch MKW NRW und DH.NRW gefördert.

**Abbildung 1** Aufbau des Lehr-Lern-Konzepts

den werden über einen eigens dazu entwickelten Selbstlernkurs<sup>2</sup> vermittelt. Mit Hilfe des Selbstlernkurses erlernen die Studierenden die Grundlagen zu H5P, um digitale Lernmaterialien erstellen zu können. Darüber hinaus erwerben sie Wissen über die didaktische Gestaltung digitalen Lernmaterials und lernen Beispiele zur Umsetzung in H5P kennen. Nach der Erstellung des eigenen digitalen Lernmaterials erhalten die Studierenden von den Lehrenden ein individuelles Feedback. Damit wird eine Grundlage geschaffen, um aus der Perspektive als angehende Lehrkraft den Einsatz digital gestützter Tools im Unterricht erfahrungsbasiert reflektieren zu können.

Die erstellten digitalen Lerneinheiten werden im Seminar genutzt, indem die Kommiliton:innen sich darüber die Seminarinhalte in Selbstlernphasen aneignen. Von ihnen erhalten die Ersteller:innen ebenfalls Feedback zu den digitalen Lerneinheiten. Die Lehramtsstudierenden können so die Nutzung digitaler Lerneinheiten aus Sicht der Lernenden erfahren und damit eine zweite Reflexionsebene einnehmen. Dadurch finden im Seminar prozessbegleitend Reflexionen zur Nutzung digital gestützter Tools in Lehr-Lern-Settings statt. Durch das Seminarkonzept werden diese Reflexionsprozesse in Verbindung mit eigenen Er-

<sup>2</sup> Der Selbstlernkurs zu H5P wird nach Abschluss des Projekts auf ORCA.NRW als Open Educational Resource (OER) zur Verfügung gestellt, so dass eine Einbindung in andere Lehrveranstaltungen möglich wird.



fahrungen im Austausch mit anderen und auf Grundlage eines wissenschaftsfundierten Wissens angebahnt.

#### 4 EVALUATION

Zur Evaluation des Lehr-Lern-Konzepts wurden im Sommersemester 2022 qualitative leitfadengestützte Interviews mit zwölf teilnehmenden Lehramtsstudierenden aus zwei unterschiedlichen Masterseminaren geführt. Die Interviews wurden mit der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) mittels deduktiv-induktiver Kategorienbildung (Kuckartz, 2016) unter Verwendung der Software MAXQDA ausgewertet. Erste Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden anhand der Erfahrung, die sie im Seminar gemacht haben, den Einsatz digitaler Medien im Unterricht aus Lernenden- und Lehrendenperspektive reflektieren. Aus Lernendenperspektive berichten sie von dem Nutzen digitaler interaktiver Lernmaterialien, wie dem Lernen im eigenen Tempo, intensiveren Lernerfahrungen, einer gesteigerten Motivation durch die erhöhte Eigenaktivität sowie einem höher wahrgenommenen Lernerfolg im Vergleich zum analogen Lernen mit Texten. Aus Sicht als angehende Lehrkraft zeigt sich anhand der Reflexionen der Studierenden in den Interviews, dass eine didaktisch durchdachte Gestaltung von interaktivem Lernmaterial als Voraussetzung für einen höheren Lernerfolg bei den Lernenden thematisiert wird. Zudem wird die Bedeutung der Kooperation von Lehrkräften bei der gemeinsamen Gestaltung und Nutzung von digitalem, interaktivem Lernmaterial sowie die Bedeutung der weiterhin notwendigen persönlichen Lernbegleitung der Lernenden durch die Lehrkräfte reflektiert. Die ersten Ergebnisse liefern damit Hinweise, dass mit dem hier vorgestellten Lehr-Lern-Konzept und der prozessbegleitenden Einbindung in reguläre Seminare bei den Studierenden didaktische Reflexionsprozesse bei der Gestaltung von digital gestütztem Lernmaterial angeregt werden können, ohne dass digitale Medien zum Hauptgegenstand der Lehrveranstaltung gemacht werden müssen.

## Literatur

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“*. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blömeke, S. (2017). Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung. Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 3, 231–244. <https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.07.13.X>
- Eickelmann, B., Bos, W., & Labusch, A. (2019). Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 7–31). Waxmann.
- Gerick, J., Schaumburg, H., Kahnert, J., & Eickelmann, B. (2014). Lehr- und Lernbedingungen des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen in den ICILS-2013-Teilnehmerländern. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, R. Schulz-Zander & H. Wendt (Hrsg.), *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 147–196). Waxmann.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Aufl.). Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Reintjes, C., Porsch, R., Görlich, K., Gollup, P., Paulus, D., & Veber, M. (2021). Medienbildung in der Lehrer\*innenbildung – Kohärenz der intendierten, implementierten und erreichten Curricula? In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg, & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 163–187). Waxmann.
- Schaumburg, H. (2015). Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Individuell fördern mit digitalen Medien. Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren* (S. 54–79). Bertelsmann Stiftung.
- Schoblick, R. (2021). *Multimedial lehren und lernen. Digitale Lerninhalte erstellen mit H5P*. Carl Hanser Verlag.
- Sonnenburg, N. (2020). Veränderungen durch die Digitalisierung in der Schule – wie können digitale Tools Lehrkräfte unterstützen? In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 121–126). Waxmann.

- Sonnenburg, N., Buddeberg, M., & Hornberg, S. (2022). The German school system in the COVID-19 pandemic era. *Tertium Comparationis – Journal for International Comparative and Multicultural Education*, 28(3), 332–355. <https://doi.org/10.31244.tc.2022.03.05>
- Zickwolf, K., & Kauffeld, S. (2019). Inverted Classroom. In S. Kauffeld & J. Othmer (Hrsg.), *Handbuch Innovative Lehre* (S. 45–51). Springer.
- Zumbach, J. (2021). *Digitales Lehren und Lernen*. Kohlhammer.



# Coachingtools zur Initiierung der Selbstreflexion in der Lehrer:innenausbildung

Selim Akarsu<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Studienseminar Potsdam

**ABSTRACT** Sich mit dem eigenen Denken und Handeln reflexiv auseinanderzusetzen ist ein zentrales Element im Selbstreifungsprozess von Lehrkräften im Studium, über die Ausbildung bis hin zur Lehrer:innentätigkeit im Alltag. Der Workshop ermöglichte Zugänge zur selbst-reflexiven Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungsmustern mithilfe vom Autor (weiter)entwickelter Coachingtools, die im Rahmen der seminaristischen Lehrer:innenbildung in der zweiten Phase konzipiert und erprobt wurden.

**KEYWORDS** Selbstreflexion, Personenorientierung, Kontingenz, Coachingtools, Vorbereitungsdienst, Ausbildungskoaching

## 1 ZUM THEORETISCHEN HINTERGRUND DER COACHINGTOOLS

Das Konstrukt Selbstreflexion ist vor allem in der Lehrer:innenausbildung normativ aufgeladen und bleibt im seminaristischen Alltag weitestgehend im Modus einer Lösungsorientierung. Selbstreflexion in Anlehnung an Häcker kann als eine selbstreferenzielle und selbstbezügliche Form des Denkens betrachtet werden (Häcker, 2017). Horst Siebert plädiert in Anlehnung an Francisco Varela, Evan Thompson und Eleanor Rosch dahingegen für die Bezeichnung „selbsteinschließende Reflexion“ (Siebert, 2011), womit er einen systemischen Zugang zur Selbstreflexion ermöglicht und sie selbst zum Gegenstand der Beobachtung

macht. Die Deduktion der theoretischen Annäherung von Horst Siebert auf den seminaristischen Kontext bedeutet, dass die Lehrkräfte in Ausbildung (LiA) häufig nicht „selbsteinschließend reflexiv“ agieren, sondern eher auf der Ebene des Modus der Lösungsorientierung innehalten, um operationalisierte Handlungsmuster in den jeweiligen Handlungsfeldern des Vorbereitungsdienstes zu erhalten. Eine Orientierung durch die Ausbilder:innen hin zum praxisreflexiven Fallbezug, die zum Verlassen des Modus der konkreten Lösungsorientierung einlädt, scheint auf der Seite der Auszubildenden im seminaristischen Kontext im Sinne einer Abstrahierung des Problems oft eher hinderlich, da die LiA ihre konkreten Fälle aus der Praxis ‚gelöst‘ bekommen möchten. Diese Perspektive der LiA ist pragmatisch begründet und nachvollziehbar, da der Schulalltag kurzfristige, normativ wohlgeformte Handlungsmuster erfordert, die unter dem Primat der situativen Zweckmäßigkeit stehen. Demgegenüber kann ein Nachdenken und in besonderem Maße ‚selbsteinschließendes Reflektieren‘ über eigene Fälle im Seminar vor allem dann erfolgen, wenn ein kasuistisch-reflexiver ‚Kontingenzraum‘ (Akarsu, 2023) eröffnet wird.

Kontingenzräume sind ‚Ungewissheitsräume‘, bei deren ‚Betreten‘ und ‚Durchschreiten‘ die Person mehr über sich, ihr Agieren und ihr situatives Selbstkonzept (Akarsu, 2023) erfahren kann. Vor diesem Hintergrund stellen sich für Ausbilder:innen folgende methodische Fragen:

1. Wie kann die seminaristische Ausbildung im Vorbereitungsdienst den Lehrkräften in Ausbildung ‚Kontingenzräume‘ ermöglichen?
2. Wie können die Lehrkräfte in Ausbildung ‚ihren Fall‘ ohne Lösungsdruck und zugleich als Beobachter:in zweiter Ordnung ‚wahrgeben‘?<sup>1</sup>

Zunächst sollten die Ausbilder:innen ihren LiA Kontingenzräume wiederkehrend ermöglichen und ausgestalten, um sie zur ‚selbsteinschließenden Reflexion‘ mithilfe geeigneter Coachingtools einzuladen. Kontingenzraum und selbsteinschließende Reflexion stehen in einem Inklusionsverhältnis. Um eine solche Verschränkung zu ermöglichen, wurden durch den Autor entsprechende Coachingtools (weiter-)entwickelt.

---

1 Hier wird in Anlehnung an Gunter Schmidt (2005) ‚wahrgeben‘ als intrasystemischer Konstruktionsprozess verstanden. Somit wird jedweder ‚Beobachtung‘ Objektivität abgesprochen.

## 2 DAS ‚AUSBILDUNGS-COACHING‘ – DAS KONZEPT DER LEHRERINNEN:AUSBILDUNG IM LAND BRANDENBURG

Im Land Brandenburg wurde zum Ausbildungsjahr 2019 die Ausbildungsarchitektur grundlegend verändert. Hierdurch erfuhr der Vorbereitungsdienst zwei wesentliche Änderungen:

1. Die Verkürzung von 18 auf 12 Monate und
2. die inhaltliche Ausgestaltung von der Inhalts- zur Personenorientierung mit Elementen der Personenzentrierung in der Ausbildung.

Mit der oben genannten Verkürzung der Ausbildungsdauer erfolgte auch die konzeptionell-inhaltliche Substitution des Vorbereitungsdienstes wie unter Punkt 2 beschrieben. Es ist nicht untertrieben, hier von einem Paradigmenwechsel in der Lehrer:innenausbildung im Land Brandenburg zu sprechen. Das Konzept wurde vor allem von Detlef Kölln, Carola Kreißig und Mathias Iffert ausgearbeitet (Kölln et al., im Druck). Dieses Konzept ist in der Lehrer:innenausbildung im bundesrepublikanischen Vergleich einzigartig. Durch ihn erfolgte eine ‚konzeptionelle Abkehr‘ von der bis dahin modularisierten Inhaltsorientierung und eine Hinwendung zu einer personenorientierten Anliegenorientierung, die eine weitere Öffnung hin zur Personenzentrierung ermöglicht. Von daher sind im seminaristischen Kontext (sowohl im Seminar ‚Ausbildungscoaching‘ als auch in den jeweiligen ‚Fachseminaren‘ der Fachausbildung) nunmehr konkrete und authentische Anliegen leitend, die – im Vergleich zur früheren modularen Ausbildung – sowohl die Inhaltsorientierung als auch die Personenorientierung inkludieren. Um Interdependenzen zwischen Personen- und Inhaltsorientierung zu ermöglichen, sind methodische Zugänge zur Personenzentrierung in Form von Coachingtools notwendig, gar unabdingbar, um die oben erwähnten, pragmatisch orientierten Handlungsmuster zugunsten eines bewussten ‚Innehaltens‘ der LiA zu überwinden und ihnen damit zu ermöglichen, sich selbst als Beobachter:in zweiter Ordnung ihrer eigenen Handlungen wahrzugeben.

Somit können sie sich im Ausbildungscoaching als ‚selbsteinschließend-reflektierende Akteure‘ wahrgeben, die sich sowohl von Theorien ‚speisen‘ als auch ihre eigene subjektive Theorie fortwährend weiterentwickeln. Dies wird in besonderem Maße durch das Ausbildungsformat ‚Ausbildungscoaching‘ ermöglicht, da diesem bereits konzeptionell die eingangs dargelegten Kontingenzzräume inhärent sind.

### 3 COACHINGTOOLS ZUR SELBSTREFLEXION: DIE ‚JAPANÜBUNG‘ UND DIE ‚BAUMÜBUNG‘

Der Autor entwickelte im Rahmen der seminaristischen Arbeit das Coaching- und Selbstreflexionstool ‚Die Japan-Übung‘ oder auch ‚Japan-Methode‘ *de novo*. Die sog. ‚Baumübung‘ (genauer: ‚Wir sind die Bäume, nicht der Wald.‘) basiert auf der Grundlage des Tools des Kaiserslauterer Ermöglichungsdidaktikers Rolf Arnold (Arnold, 2017). Der Autor hat diese Methode auf den Vorbereitungsdienst adaptiert und mit den Grundgedanken der französischen Philosophin Simone Weil theoretisch fundiert sowie verschränkt (Weil, 1956) und sie somit „verstehensfördernd weiterentwickelt“ (Arnold, 2020).

Die ‚Japan-Methode‘ oder ‚Japan-Übung‘ ist ein regnostisches Selbstreflexionstool. Die Methode fördert und provoziert regelrecht die Prinzipien der Regnose, d. h. die Schaffung einer Situation, in der sich eine Person in der Gegenwart kognitiv und emotional in eine antizipierte Zukunft begibt. Wahrscheinlich ist der Mensch das einzige Lebewesen, das in der Lage ist, sich kognitiv sowie emotional in die Zukunft zu projizieren, um dann in die Gegenwart zurückzukehren und anschließend im Hier und Jetzt Handlungsmuster für eine bevorstehende Zukunft abzuleiten. Hier setzt die ‚Japan-Methode‘ an. Die Lehrkräfte in Ausbildung im Land Brandenburg beginnen ihren Vorbereitungsdienst traditionell mit der sog. ‚Kompaktwoche‘, die im Hinblick auf den Vorbereitungsdienst Einführungscharakter hat. Diese Woche ist für die LiA psychisch, inhaltlich und auch in sozialer Hinsicht herausfordernd. Während dieses Zeitraums ist folgende Grundprämisse für die LiA leitend: „Mein Selbstkonzept im Ausbildungscoaching finden, reflektieren und weiterentwickeln“. Die Lehrkräfte in Ausbildung sind herausgefordert, weil sie sich in den nächsten Wochen in zwei neuen Systemen (Ausbildung im Studiensseminar und Ausbildung in der Ausbildungsschule) sowie in diversen Subgruppen einsozialisieren müssen (Seminar ‚Ausbildungscoaching‘, Seminare zur Fachausbildung, Fachkollegien und Gesamtkollegium in der Schule). Die psychische Dimension interdependiert mit der sozialen Dimension, weil die mehrdimensionale Einsozialisierung ein hohes Maß an Sensibilität, Gespür und innerer Kraft verlangt. Die ersten Wochen des Vorbereitungsdiensts können so vielfältig und herausfordernd sein, dass den LiA die Einnahme einer Metaperspektive nicht oder kaum möglich ist und sie für sich wenig klare Entwicklungs- und Ziellinien sehen. Genau hier soll die ‚Japan-Methode‘ anknüpfen. Sie ermöglicht gleich zum Ausbildungsbeginn den LiA eine metaperspektivische Sicht auf ihre individuelle Ausbildung, indem sie ihnen einen ‚regnostischen Resonanzraum‘ eröffnet (Akarsu, 2023).

Hier eine kurze Beschreibung der Methode: Zunächst werden die LiA mit der Rollenaufgabe vertraut gemacht, sich auf eine einjährige Reise nach Japan ohne Begleitung vorzubereiten. Im ersten Teil der ‚Japan-Übung‘ planen sie ihre



12-monatige Reise nach Japan mithilfe folgender Orientierungsfragen (Auswahl): Wo würde ich mich wie lange aufhalten? Halte ich mich eher an Binnen- oder Küstenstädten auf? Wie würde ich die unterschiedlichen Jahreszeiten mit meinem Reiseverlauf verbinden?

Im zweiten Teil der Übung sollen die Lehrkräfte in Ausbildung ihr ‚Selbstkonzept‘ (Rogers, 2016) mit der Reiseplanung verschränken. Hier sind folgende Fragen leitend: Welche Persönlichkeitseigenschaft wird mich über dieses Jahr tragen? Gesetzt den Fall, es wäre in meinem Leben die einzige Möglichkeit Japan zu erkunden, welche Zeitungsüberschrift würde ich diesem Jahr im Nachhinein geben?

Durch solche und ähnliche Fragen eröffnen die LiA eigene ‚psychische Kontingenzzräume‘ (Akarsu, 2023), die sie dabei unterstützen können, die Komplexität der realen ‚Kontingenzzräume‘ im Vorbereitungsdienst zu reduzieren und Selbstvertrauen im Hinblick auf die Gestaltung der künftigen Anforderungen aufzubauen. Laut Luhmann ist Vertrauen ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität (Luhmann, 2014). In Anlehnung an Luhmann kann in diesem Kontext ‚Selbstvertrauen‘ als ein intrasystemisch-psychischer Mechanismus der Komplexitätsreduktion betrachtet werden (Akarsu, 2023).

In seminaristischen Kontexten, in denen der Autor die ‚Japan-Methode‘ eingesetzt hat, wird seitens der LiA stets rückgemeldet, dass sie es ihnen ermöglicht, sich psychisch gut auf den bevorstehenden Vorbereitungsdienst einzulassen. Sowohl in emotionaler als auch kognitiver Hinsicht können sie erste Zugänge zu ihren eigenen ‚Kontingenzzräumen‘ im Hinblick auf die bevorstehende Ausbildungsphase erschließen, die in Brandenburg eine identische zeitliche Ausdehnung hat wie die antizipierte Japan-Reise. Um die Effektstärke der ‚Japan-Methode‘ zu erhöhen, kann man sie mit der Methode ‚Teaser‘ verschränken. Sie wurde aus dem Journalismus entlehnt und adaptiert (Akarsu, 2017).

Ähnlich verhält es sich mit der sog. ‚Baum-Übung‘ oder auch ‚Baum-Methode‘.

Sie hat im Vergleich zur ‚Japan-Methode‘ einen weniger regnostischen Ansatz und basiert vornehmlich auf dem Prinzip der Introspektion: Mit Hilfe von zielgerichteten Orientierungsfragen richtet die Person den Blick anhand einer anschaulichen Baumzeichnung ‚nach innen‘ und manifestiert somit ihren Zugang zu sich selbst. Die ‚Baum-Methode‘ wurde vom Autor für die Anwendung im Vorbereitungsdienst adaptiert und mit den Kerngedanken von Simone Weil theoretisch verankert (Weil, 1956). Tragend für diese Adaptation ist Weils Begriff des ‚enracinement‘, der Einwurzelung – der Bezug zur oben erwähnten Anforderung einer mehrdimensionalen Einsozialisierung ist offensichtlich. ‚Einwurzelung‘ ist in ihrer sozialen Dimension ein aktiver Prozess. Die LiA müssen sich (unabhängig von der an der Ausbildungsschule und im Studienseminar herrschenden ‚Willkommenskultur‘) folgende Frage stellen: ‚Was kann ich tun, um

mich in die jeweiligen Systeme und die darin enthaltenen Subsysteme (Kollektive) einzuwurzeln?'. Mit einer individuell als stimmig empfundenen Einwurzelung sind für die LiA auch günstige Bedingungen hinsichtlich des gewünschten Maßes an sozialer Teilhabe und intrasystemischer Komplexitätsreduktion verbunden. Die Interdependenz von Einwurzelung und Komplexitätsreduktion sind die Fundamente der adaptierten ‚Baum-Methode‘.


## Literatur

- Akarsu, S. (2017). Wie kann ich etwas überzeugend darstellen? In S. Küllmei (Hrsg.), *Lebenswelten 1*. Bamberg: C. C. Buchner-Verlag.
- Akarsu, S. (2023). *Kontingenzräume ermöglichen Emergenz – Zugänge zu Niklas Luhmanns Kontingenzbegriff im Kontext der Lehrer:innenbildung*. 2023. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Arnold, R. (2017). *Es ist später, als du denkst. Perspektiven für die Restbiografie*. Bern: hep Verlag.
- Arnold, R. (2020). *E-Mail-Korrespondenz mit dem Autor im Januar 2020*.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kölln, D., Kreißig, C., & Iffert, M. (im Druck). *Ausbildungskoaching*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Luhmann, N. (2014). *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität* (5. Aufl.). Konstanz: UKV Verlagsgesellschaft mbH.
- Rogers, C. (2016). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen* (2. Aufl.). München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schmidt, G. (2005). *Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Siebert, H. (2011). Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In R. Arnold (Hrsg.), *Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Change-management* (S. 9–18). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weil, S. (1956). *Die Einwurzelung: Einführung in die Pflichten dem menschlichen Wesen gegenüber*. München: Kösel-Verlag.

# Reflexive Ansätze zur digitalen Transformation in der beruflichen Lehrkräftebildung: Das Projekt Teach@TUM4.0

Friederike Rechl<sup>1</sup>, Laureen Gadinger<sup>2</sup>, Lena Heinze<sup>3</sup> & Eveline Wittmann<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Technische Universität München,  0000-0003-3803-142X

<sup>2</sup> Technische Universität München,  0000-0002-3264-8288

<sup>3</sup> Technische Universität München,  0000-0001-5075-2268

<sup>4</sup> Technische Universität München,  0000-0003-3985-3177

**ABSTRACT** Für die berufliche Lehrkräftebildung werden reflexive Ansätze benötigt, um den Herausforderungen der digitalen Transformation der Berufs- und Arbeitswelt proaktiv zu begegnen. Um hier einen Beitrag zu leisten, erarbeitet das Projekt *Teach@TUM4.0* innovative Lehrkonzepte zur Reflexion dieser Veränderungen. Reflexion wird verstanden als strukturiertes Analysieren, das sich auf Kenntnisse, Denken und Handeln auswirken sollte. Die Reflexion erfolgt entlang der Kategorien eines vorstrukturierenden heuristischen Bezugsrahmens. Angesichts des umwälzenden Charakters der digitalen Transformation findet Reflexion auf drei Ebenen statt: methodisch geleitet auf Ebene des Forschungsteams, institutionen- und phasenübergreifend mit Stakeholdern der beruflichen Lehrkräftebildung sowie mit Studierenden in der interdisziplinär angelegten Lehre. Mit den im Projekt entwickelten reflexiven Ansätzen soll die Ausbildung handlungsfähiger Lehrkräfte für die digitale Transformation der Berufs- und Arbeitswelt gesichert werden.

**KEYWORDS** Lehrkräftebildung, berufliche Schulen, digitale Transformation, Berufs- und Arbeitswelt

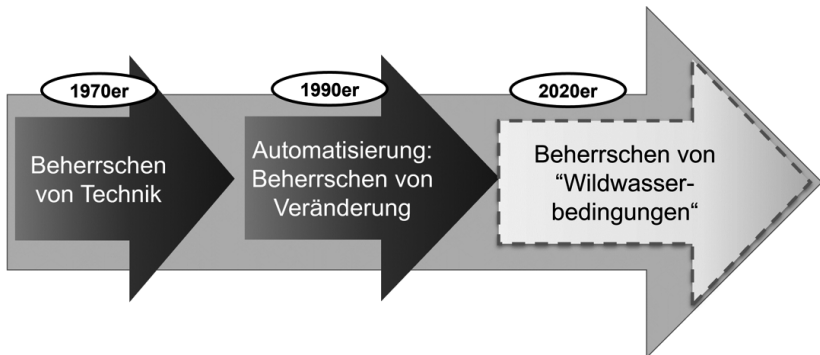
## 1 EINLEITUNG

Für berufliche Schulen werden Ansätze benötigt, um den Herausforderungen durch die digitale Transformation der Berufs- und Arbeitswelt zu begegnen, auf die sich berufliches Lernen als Gegenstand bezieht. Beim hier vorgestellten Ansatz des in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Projekts

Teach@TUM4.0 geht es um die Entwicklung innovativer Konzepte zur Reflexion dieser Veränderungen: Ziel ist, Lehrkräfte angesichts der schnellen und umfassenden Veränderungen handlungsfähig zu machen.

Hintergrund ist die Annahme, dass Lernen in Anpassung an Veränderungen, wie es seit den 1990er Jahren curricular in den Rahmenlehrplänen der Berufsausbildung verankert ist (KMK, 2007), nicht mehr hinreicht (vgl. Abb. 1). Die zunehmende Beschleunigung der technologisch bedingten Veränderungen wird unter Zuhilfenahme der Metapher der „Wildwasserbedingungen“ (Seufert, 2017 im Anschluss an Vaill, 1998) verdeutlicht: Unter den „Wildwasserbedingungen“ der digitalen Transformation werden Bedingungen verstanden, die aufgrund der raschen Fließgeschwindigkeit und vielfältig wechselseitigen Einflüssen und der daraus resultierenden Unvorhersehbarkeit, bei permanent bestehendem Vorwärtsdrang, proaktives Handeln hinsichtlich aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen erforderlich machen (Wittmann & Neuweg, 2021, S. 266). Aufgrund dessen ist verstärkt ein vorausschauendes Erfassen möglicher Veränderungen und der Nutzungsmöglichkeiten datengestützter vernetzter Technologien erforderlich, auch zur Bewältigung des demographisch bedingten Fachkräftemangels. Dabei ist nicht nur die Schnelligkeit der Veränderung bedeutsam, sondern v. a. die Tatsache, dass sich aufgrund der Vernetzungsmöglichkeiten, Echtzeitverfügbarkeit und Ortsunabhängigkeit sowie Analysepotenziale von Daten die Arbeits- und Berufswelt, aber auch private und gesellschaftliche Zusammenhänge grundsätzlich verändern, einschließlich der sozialen Konstellationen der Akteure in diesen vernetzten datengestützten Umgebungen: Es geht um „inhaltliche Anpassungen tief eingespurter Wahrnehmungs-, Interpretations- und (Nicht)Handlungsgewohnheiten“ (Wittmann & Neuweg, 2021, S. 265) über die *Welt*.

**Abbildung 1** Revolutionäre Veränderungen des Anforderungskontextes der Berufsausbildung

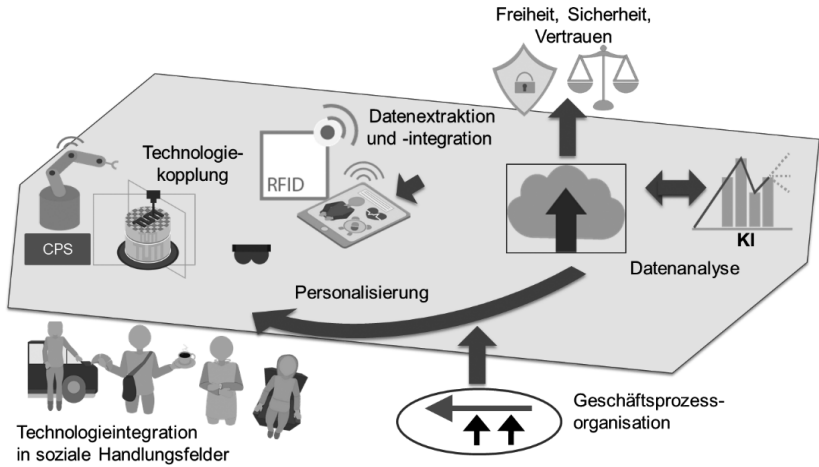


Teach@TUM4.0 strebt in diesem Kontext die situierte und handlungsorientierte Vermittlung und Reflexion von Ordnungskategorien (z. B. Daten, Personalisierung) für die Wahrnehmung, Interpretation und (kooperative) Gestaltung von Lernsituationen durch Lehrkräfte beruflicher Schulen an. Die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten beziehen sich auf vier prototypische Szenarien der digitalen Transformation: Industrie 4.0, Smart Home, Gesundheit 4.0 sowie kleinflächiger Lebensmitteleinzelhandel/-handwerk/Gastronomie, von denen auf das Smart Home im Weiteren exemplarisch spezifischer eingegangen wird.

## 2 REFLEXIONSBEGRIFF, -KATEGORIEN, -EBENEN

Wir verstehen „Reflexion“ als *„strukturiertes Analysieren, in dessen Rahmen zwischen den eigenen Kenntnissen und dem eigenen situationsspezifischen Denken und Verhalten [...] eine Beziehung hergestellt wird, mit dem Ziel, die eigenen Kenntnisse ... und/oder das eigene Denken und Verhalten (weiter) zu entwickeln“* (von Aufschneider et al., 2019, S. 148). Orientiert an einem heuristischen Bezugsrahmen von Wittmann und Weyland (2020) gehen wir von grundlegenden begrifflichen Kategorien aus, mit denen sich die digitale Transformation der Berufs- und Arbeitswelt berufsfeldübergreifend beschreiben und reflektieren lässt (vgl. Abb. 2). Demzufolge werden zunehmend – auch in sozialen Handlungsfeldern – aus Objekten oder von Personen während der Behandlung Daten entnommen und in Echtzeit integriert, z. B. in Enterprise-Resource-Planning (ERP)-Systemen oder in elektronischen Patientenakten (Datenextraktion und -integration), und analysiert, ggf. mithilfe Künstlicher Intelligenz (KI) (Datenanalyse). Die datengestützte Kopplung digitaler Arbeitstechnologien ermöglicht eine auf Datenanalysen beruhende, automatisierte und darüber hinaus spezifischere Adressierung von Bedarfen (Personalisierung), z. B. personalisierte Medizin. Unterstützt wird dies durch die Möglichkeit, datengestützt Arbeits- mit Lerntechnologien zu koppeln, was eine Lernunterstützung „in Echtzeit“ für konkrete Arbeitsprozesse/-schritte erlaubt. Organisationale Anpassungen, welche die Nutzung dieser Möglichkeiten unterstützen, werden unter der Kategorie Geschäftsprozessorganisation thematisiert. Mit der an die Datenintegration anknüpfenden Möglichkeit, Personen datengestützt zu beeinflussen, sind Werte und Rechte wie das Grundrecht auf informationelle Selbstbestimmung tangiert; aus diesem Grund gewinnen Datenschutz und Datensicherheit an Bedeutung (BVerfG, 1983), und nicht zuletzt auch das Vertrauen in die datengestützt vernetzten Umwelten. Denn in der digitalen Transformation wird zunehmend über die Berufsfelder hinweg mit datenorientierten Konzepten gearbeitet, d. h. nicht nur im industriellen Bereich, sondern z. B. auch in Gesundheit und Pflege oder ernährungswirtschaftlichen Berufen.

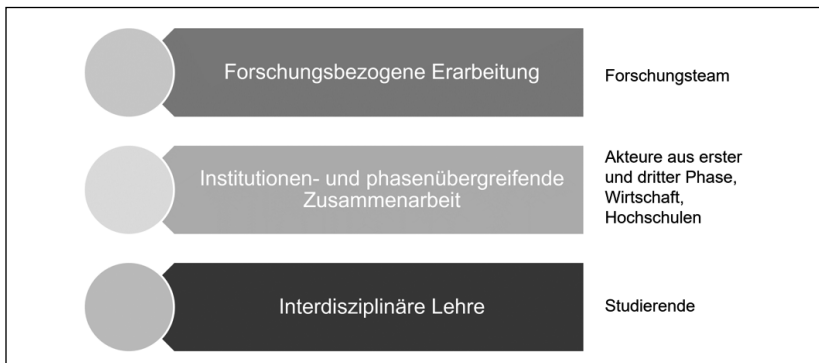
**Abbildung 2** Kategorien und Zusammenhänge der digitalen Transformation der Berufs- und Arbeitswelt (Wittmann & Weyland, 2020)



Wegen der umfassenden und wenig absehbaren Veränderung der Berufs- und Arbeitswelt durch die digitale Transformation umfasst die Reflexion der Zusammenhänge und Konzepte im Projekt *Teach@TUM4.0* drei Ebenen: 1. forschungsbezogene Erarbeitung, 2. institutionen- und phasenübergreifende Zusammenarbeit und 3. interdisziplinäre Lehre.

Abbildung 3 verdeutlicht die Akteure, auf welche die Reflexion auf den Ebenen jeweils bezogen ist.

**Abbildung 3** Reflexionsebenen und reflektierende Akteure



### 3 REFLEXION AUF DEN DREI EBENEN

#### 3.1 Forschungsbezogene Erarbeitung

In der forschungsbezogenen Erarbeitung im Forschungsteam wurden curriculare Inhaltsanalysen zu den am häufigsten gewählten Ausbildungsberufen in den Berufsfeldern Elektrotechnik, Wirtschaft und Verwaltung, Ernährungs- und Hauswirtschaft sowie Pflege und Gesundheit durchgeführt. Hier wurden die Kategorien zur digitalen Transformation herangezogen und für die Lehrpläne der Berufe geprüft, inwiefern sich curricular zuordenbare und legitimierbare Kompetenzanforderungen finden (vgl. Tab. 1). Es sollte also gezeigt werden, wo sich in den Lehrplänen – je nach bereits vorhandenem Digitalisierungsgrad des jeweiligen Berufs oder seiner curricularen Ordnung – explizit oder implizit Gelegenheiten für die curriculare Umsetzung und Integration der Zusammenhänge und Konzepte der digitalen Transformation ergeben und Umsetzungsvorschläge für berufliche Handlungssituationen und darauf aufbauende Lernsituationen entwickeln lassen.

**Tabelle 1** Beispiel curriculare Inhaltsanalysen

Kriterium	KMK-Rahmenlehrplan Hauswirtschafter/in 2019 (KMK, 2019)
Datenextraktion	LF 4, 1. A): Personen wahrnehmen und beobachten: „Durchführung fachlicher Beobachtungen [...], erstellen Dokumentationsmaterialien auch unter Nutzung digitaler Medien.“
Datenanalyse	LF 4, 1. A): „Die [SuS] bewerten die Arbeitsergebnisse.“

Resultat der Reflexion als „strukturiertem Analysieren“ auf dieser ersten Reflexionsebene ist aufseiten der forschenden Projektmitarbeitenden ein vertieftes und differenziertes Verständnis über Gelegenheiten zur Vermittlung zentraler Zusammenhänge der digitalen Transformation, die über die Befähigung zum Umgang mit konkreten Technologien hinausgeht. Als Konsequenz wurde in den entwickelten Lehr-Lern-Formaten das Erkennen solcher curricularen Gelegenheiten durch (angehende) Lehrkräfte selbst zum Gegenstand gemacht.

### 3.2 Institutionen- und phasenübergreifende Kooperation

Die zweite Reflexionsebene betrifft die institutionen- und phasenübergreifende Zusammenarbeit, z. B. mit dem Institut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), Wirtschaft und Kammern, Berufsschulen und Verbänden. Methodisch wurden in mehreren Phasen Expertengruppeninterviews entlang der vier oben genannten Szenarien unter Beteiligung dieser Akteursgruppen durchgeführt, die in weitere reflexive Austauschformate mündeten (insbesondere halbjährliche Advisory Board-Sitzungen; Austausch im Rahmen von Gruppenfortbildungen). So wurden anhand von curricularen Analysen, Gruppeninterviews und Literaturanalysen berufliche Handlungssituationen erarbeitet (vgl. Abb. 4). Das zugrunde gelegte Handlungssituationsmodell enthält als Merkmal die genannten begrifflichen Kategorien. Für die Expertengruppeninterviews wurden die Handlungssituationen den genannten Akteursgruppen vorgestellt und mit dem Ziel der kollaborativen Weiterentwicklung u. a. entlang der Reflexionsfragen diskutiert:

- ◆ Welche Möglichkeiten gibt es für die didaktische Umsetzung der Handlungssituationen?
- ◆ Wie kann Reflexion über die begrifflichen Konzepte und Zusammenhänge angeregt werden?

**Abbildung 4** Merkmale der Handlungssituationen





Ein zentrales Ergebnis dieser Reflexion, das sich aus einer vorläufigen kursorischen Analyse der Interview-Transkripte ergibt, ist, dass der Ansatz deutliche Unterstützung erfährt, den Fokus der Entwicklung nicht auf konkrete Technologien und den Umgang hiermit zu legen, sondern die begrifflichen Kategorien und deren Bedeutung in vernetzten Dateninfrastrukturen ins Zentrum zu stellen.

### 3.3 Interdisziplinäre Lehre

Die dritte Reflexionsebene lässt sich am „Smart Home“-Szenario verdeutlichen, das im Projekt im digitalen Lehr-Lern-Labor der TUM für die Lehrkräftebildung eingerichtet wurde, dem *TUM-DigiLLab*. Eine hierzu entwickelte Lernsituation umfasst ein Beratungsgespräch zur bedarfsgerechten Einrichtung eines „Smart Homes“ für einen Bewohner mit erhöhter Sturzgefährdung und früher Alzheimer-Erkrankung, in dem Akteure verschiedener Berufsgruppen (Elektrofachkraft, Hauswirtschaftskraft, Pflegekraft) einander mit ihren variierenden Perspektiven gegenüber stehen. Die methodische Ausgestaltung beinhaltet eine theoretische Einführung, ein von Beobachtungsfragen begleitetes videographiertes Rollenspiel sowie weitere Reflexionsfragen im Anschluss. In den Beobachtungsfragen wird u. a. gefragt, welche Daten mittels Technologien im „Smart Home“ erfasst werden können, wohin die Daten jeweils übertragen werden und wer Zugriff auf welche Daten nehmen kann (Datenextraktion und -integration). Weitere Beobachtungsfragen thematisieren die Aspekte

- ◆ Analyse und Nutzung von Daten und Personalisierung,
- ◆ Freiheit und Autonomie vs. Sicherheit und Überwachung.

Analysen zu einzelnen Kategorien auf der Basis von im Pre-Post-Design umgesetzten Concept Maps deuten darauf hin, dass das Lehr-Lern-Arrangement insgesamt eine Ausdifferenzierung der Kategorien bei den Studierenden unterstützt (Rechl & Wittmann, 2022).

## 4 FAZIT

Angesichts der rasanten Veränderung der Berufs- und Arbeitswelt durch die digitale Transformation, die sich aus den Analyse- und Nutzungsmöglichkeiten von Daten in vernetzten Dateninfrastrukturen berufsfeldübergreifend ergeben, sind kategoriale Ordnungskategorien erforderlich, die eine adäquate Wahrnehmung der Veränderung sowie proaktives Handeln und Lernen ermöglichen. Die

Zielsetzung im Projekt *Teach@TUM4.0* ist daher die situierte und handlungsorientierte Vermittlung von Ordnungskategorien für die Wahrnehmung, Interpretation und (kooperative) Gestaltung beruflicher Handlungs- und Lernsituationen durch Lehrkräfte beruflicher Schulen.

Die Reflexion entlang datenbezogener und weiterer Reflexionskategorien erfolgt auf mehreren Ebenen – zunächst empirisch gestützt im Forschungsteam, sodann mit Akteuren der institutionen- und phasenübergreifenden Kooperation und schließlich multiperspektivisch durch Studierende in der interdisziplinären Lehre. Dies soll dazu beitragen, den Anforderungen durch die schwer greifbaren Veränderungen der Berufs- und Arbeitswelt in der beruflichen Lehrkräftebildung zu begegnen.

## Literatur

- BVerfG. (1983). *Leitsätze zum Urteil des Ersten Senats vom 15. 12. 1983*, 209/83.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2019). *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Hauswirtschafterin und Hauswirtschafter*. Beschluss v. 13. 12. 2019. [https://www.kmk.org/themen/berufliche-schulen/duale-berufsausbildung/downloadbereich-rahmenlehrplaene.html?tx\\_feddownloads\\_pi3%5Bcontroller%5D=Downloads](https://www.kmk.org/themen/berufliche-schulen/duale-berufsausbildung/downloadbereich-rahmenlehrplaene.html?tx_feddownloads_pi3%5Bcontroller%5D=Downloads)
- Rechl, F., & Wittmann, E. (2022). *Antinomien der Berufs- und Arbeitswelt im Kontext der digitalen Transformation*. [Vortrag]. Jahrestagung der Sektion BWP in der DGfE. Freiburg.
- Seufert, S. (2017). Die betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Persönlichkeit und Personalentwicklung: Zukunftsmodelle der permanenten Bildungserneuerung? In D. Münk & M. Walter (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel* (S. 121–140). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-14355-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14355-8_7)
- Vaill, P. (1998). *Lernen als Lebensform. Ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten*. Stuttgart: Klett.
- 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. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>

- Wittmann, E., & Neuweg, G.-H. (2021). Die digitale Transformation als Herausforderung für den Hintergrund unseres Wissens. In K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Aktuelle Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung. Festschrift für Susanne Weber* (S. 265–278). Bielefeld: wbv.
- Wittmann, E., & Weyland, U. (2020). Berufliche Bildung im Kontext der digitalen Transformation. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(2), 269–291. <https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0012>



# Lernaufgaben zur Förderung der digitalen Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht reflektieren: ein Seminarkonzept

Manuela Franke<sup>1</sup> & Anne-Marie Lachmund<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universität Potsdam,  0000-0001-6811-3560

<sup>2</sup> Universität Potsdam,  0000-0002-6338-377X

**ABSTRACT** Im Rahmen des vorliegenden Seminarkonzepts reflektieren Französisch-Lehr-  
amtsstudierende individuelle Vorgehensweisen von Schüler:innen bei der Rezeption digitaler  
fremdsprachlicher Texte. Ziel ist es, den Leseprozess auf einer Webseite mit literarischen Tex-  
ten zu untersuchen und daraus Ableitungen für eine Sequenzplanung mit dem Ziel der För-  
derung der Lesekompetenz vorzunehmen. Hierbei wählen die Studierenden zunächst eine für  
Französischlernende im zweiten bis vierten Lernjahr relevante Webseite zur digitalen Literatur  
anhand zuvor selbst festgelegter Gütekriterien aus, formulieren einen lernaufgabenorientierten  
Arbeitsauftrag und führen diesen mithilfe der Methode „Lautes Denken“ mit den Lernenden  
durch. Die Studierenden werden in Vor- und Nachbereitung zu Reflexionen angeleitet, die fi-  
nal in der Anpassung von Lehr-Lern-Szenarien im Zuge der Offenlegung der in den Laut-Den-  
ken-Protokollen ermittelten Leseprozesse, Vorgehensweisen und besonders auch Schwierig-  
keiten münden.

**KEYWORDS** Reflexion, digitale Lesekompetenz, adaptive Lehrkompetenz, Medienkompe-  
tenz, Laut-Denk-Methode

## 1 EINLEITUNG

Moderner Fremdsprachenunterricht, der sich an der Ausbildung von Fremd-  
sprachenlehrkräften als *reflective practioners* (Wallace, 1991) orientiert, geht mit  
der Auswahl und Anpassung geeigneter Lern-/Lehrmaterialien im Zuge der  
Kompetenz- und Lernaufgabenorientierung einher. Ausgehend von heterogenen

Lerngruppen bedarf es in diesem Kontext einer „adaptiven Lehrkompetenz“, die die Fähigkeit bezeichnet, Unterricht bezogen auf individuell unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu gestalten (Bischoff et al., 2005, S. 382).

Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, das Unterrichtsgeschehen und die Qualität der Lernprozesse kritisch reflektieren und daraus praktische Implikationen für die Aufbereitung von Lehr-Lern-Prozessen ziehen zu können, die in einer zielgerichteten Vorbereitung der Lernenden mit Blick auf das Hauptkompetenzziel (z. B. Sprechen oder Lesen; KMK, 2012, S. 12) münden. Besonders die in den Bildungsstandards angesprochene „Passung zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen“ (KMK, 2019, S. 7) stellt Studierende vor komplexe Aufgaben, müssen sie doch in einem Zusammenspiel aus Diagnostik, Zielformulierung und Unterricht nicht nur das eigene Handeln (mit Blick auf eine große Lerngruppe und unter Zeitdruck) reflektieren, sondern die Erkenntnisse aus den Reflexionen sowohl in konkrete Planungsentscheidungen als auch potenzielle Revisionen überführen. Dabei unterscheiden sich die Kompetenzen hinsichtlich ihrer Sichtbarmachung: Können Lernprodukte wie Dialoge/Monologe gut zur Überprüfung der Passung mit den gesetzten Zielen herangezogen werden, gestaltet es sich bei introspektiven Verfahren wie dem Lese- oder Hörverstehen schwieriger (Stark, 2010, S. 58).

## **2 DIGITALE LESEKOMPETENZ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

Der digitale Wandel in Schule und Gesellschaft bringt nicht nur technische Neuerungen mit sich, sondern hat auch einen tiefgreifenden Einfluss auf (ehemals rein analoge) Kulturtechniken sowie Arbeits- und Rezeptionsweisen. Um im digitalen Raum kompetent agieren zu können, muss nicht nur die Medienkompetenz ausgeprägt sein, sondern diese mit einer digitalen Lese- bzw. Rezeptionskompetenz gekoppelt gedacht werden (Leibniz-Institut, 2021, S. 5). Hierbei muss einerseits die sprachliche Hürde als ein entscheidender Faktor für die selbstständige (mehrsprachige) Rezeption, andererseits die digitale Umgebung in Betracht gezogen werden. Die Lernenden bringen bereits Vorwissen und Routinen im Digitalen mit, die jedoch – meist primär zu Unterhaltungszwecken genutzt – nun in die schulische Realität eingepasst werden müssen (JIM-Studie, 2021).

Das digitale Lesen unterscheidet sich vom analogen und bringt Besonderheiten diskontinuierlicher, unsteter Textsorten mit sich, da bei digitalen Texten „Bildwahrnehmung und Kombination verschiedener Textteile (sog. Hypertexte) im Vordergrund stehen. [...] Schrift, Bild und Ton [werden] immer häufiger verknüpft“ (Ostertag, 2012, S. 63). Die digitale Text- und Materialvielfalt, die u. a.

durch die Integration bewegter Bilder, Unterbrechungen für Werbung, *Pop-Up*-Fenster oder auch Hyperlinks charakterisiert ist, bedingt die Ausbildung einer Vielzahl von „literacies“ (Hallet, 2016, S. 41). „Die Rezeption von Schrift nähert sich der von Bildern an. Zusätzlich verlangt die neue Informationsfülle ein mehr selektiveres Lesen und das Heraussuchen von Inhalten.“ (Ostertag, 2012, S. 63) Dies umfasst das nicht-lineare und einmalige Lesen und die Anwendung metakognitiver Kontrollstrategien, um Ablenkung und *Cyberwandering* (das schnelle, zumeist ziellose Springen von Webseite zu Webseite) zu vermeiden. Es bedarf der Fähigkeit, die Lesestrategie dem Text und dem Leseziel anzupassen (ISB, 2022).

Auch wenn Leser:innen alltäglich mit digitaler und digitalisierter Schrift konfrontiert sind und im Jahr 2020 pro Tag durchschnittlich 258 Minuten im Internet verbrachten, resultiert das viele (digitale) Lesen nicht automatisch in einer hohen Lesekompetenz, da es an didaktischen Konzepten mangelt (OECD, 2021, S. 4).

### **3 SEMINARKONZEPT**

#### **3.1 Seminarziele**

Das Masterseminarkonzept für das Lehramt Französisch widmet sich der Begleitung von Studierenden bei der Sichtbarmachung von Rezeptions- und Leseprozessen französischsprachiger Webseiten und dem Transfer der Erkenntnisse in konkrete Planungsentscheidungen. Bevor die Studierenden mit großen Lerngruppen konfrontiert werden, wird ihr Blick anhand einer Fallanalyse für die individuellen Vorgehensweisen und Schwierigkeiten von Lernenden im digitalen Raum geschärft und das Anpassen von digitalem Unterrichtsmaterial und Aufgabenstellungen anhand der eruierten Bedürfnisse geübt. Die Studierenden lernen die Methode des Lauten Denkens kennen, um introspektiven Prozessen nachspüren zu können (Heine, 2005).

#### **3.2 Seminaraufbau**

Zu Seminarbeginn reflektieren die Studierenden ihre eigene Mediensozialisation, subjektive Theorien in Bezug auf Mediennutzung und -mehrwert sowie individuelle Lesegewohnheiten im digitalen Raum. Dabei leiten sie Besonderheiten der Rezeption digitaler Texte im Vergleich zu analogen ab. Anhand von Gütekriterien zur Auswahl literarischer Texte (Nieweler, 2017, S. 212) erarbeiten sie Kriterien zur Wahl von Webseiten (u. a. Hyperlinks, Visualisierung über Bilder oder Videos).

Die Studierenden recherchieren dann für Französischlernende des zweiten bis vierten Lernjahrs relevante Webseiten mit dem Schwerpunkt französischsprachiger Literatur und wählen basierend auf den Kriterien die am besten geeignete aus. Sie entscheiden sich für eine Webseite, die nicht per se in eine andere Sprache übersetzt bzw. umgeschaltet werden kann und entwickeln für diese Lernaufgaben.

Mithilfe eines Leitfadens werden sie mit dem Lauten Denken (Heine, 2005) vertraut gemacht und erproben dieses. Die Akquise von Lernenden und das Einholen der informierten Einwilligung erfolgt in Eigenregie. Das Laut-Denken-Protokoll wird über Zoom durchgeführt, der geteilte Bildschirm aufgenommen und im Seminar gesichtet.

Basierend auf den Aussagen der Schüler:innen und ihrer Vorgehensweisen leiten die Studierenden leseförderliches Verhalten ab, indem sie genutzte Lese-stile und -strategien anhand der Kombination aus lautem Denken und Bildschirmaufnahme (z. B. Beobachtung der Cursor-Bewegung) identifizieren und analysieren. So stellen sie bspw. fest, dass einige Lernende intensiv lesen, obwohl dies nicht notwendig bzw. anhand des Mediums und des Zieltextes sogar hinderlich ist. Das angemessenere, selektive Lesen wird – so stellen die Studierenden fest – basierend auf einer Schlüsselwortsuche durchgeführt. Dabei fällt es den Lernenden schwer, geeignete Suchbegriffe zu formulieren. Weitere Hindernisse und hemmende Faktoren beim Leseverstehen im digitalen Raum sind z. B. ein unreflektiertes, zielloses Scrollen innerhalb einer Webseite und wenig zielgerichtetes Nutzen von Übersetzungsprogrammen. Auf diesen Erkenntnissen basierend wird die Wahl der Webseite und die Aufgabe als solche reflektiert.

Anschließend wird das methodische Vorgehen fremdsprachendidaktisch mit Blick auf die sprachliche Schwierigkeit des Textes, die individuellen Vorgehensweisen und Bedürfnisse der Lernenden sowie die Besonderheiten digitaler Texte adaptiert. Der hohe kognitive Anspruch durch die multiplen authentischen Texte erfordert, so eine der Haupterkenntnisse der Studierenden, eine sprachliche Vor-entlastung, eine starke Strukturierung des Verstehensprozesses und eine kleinschrittige Aufgabenstellung. Dies stimmt auch mit den Erkenntnissen einer Studie zu Lernumgebungen im Englischunterricht von Finkbeiner, Knierim, Ludwig und Wilden (2008, S. 92) überein.

#### **4 SCHLUSS**

Im Wechselverhältnis von Theorie und Praxis werden beide Dimensionen integriert betrachtet und die Reflexion zum Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit im Sinne einer adaptiven Lehrkompetenz eingesetzt. Das Laute Denken, das den



Lehramtsstudierenden die Möglichkeit zum Einblick in mentale Prozesse während des Lesens erlaubt, zeigt die konkreten Schritte der Schüler:innen beim Bearbeiten der Webseite. Das Sichten der Videos ermöglicht eine Auswertung und interaktiv-gestützte Reflexion mit Expert:innen und *peers*. Eine Reflexion zur Passgenauigkeit der Methode und deren Abwandlung zur Implementierung im späteren Berufsalltag wurde vorgenommen und damit die Sensibilität der Studierenden für die Heterogenität von Lerngruppen erhöht.

## Literatur

- Bischoff, S., Brühwiler, C., & Baer, M. (2005). Videotest zur Erfassung „adaptiver Lehrkompetenz“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(3), S. 382–397. <https://doi.org/10.25656/01:13584>
- Finkbeiner, C., Knierim, M., Ludwig, P. H., & Wilden, E. (2008). Textbasierte kooperative Lernumgebungen im Englischunterricht – das ADEQUA-Projekt. In Kasseler Forschergruppe (Hrsg.), *Lernumgebungen auf dem Prüfstand. Zwischenergebnisse aus den Forschungsprojekten* (S. 81–99). Kassel: Kassel University Press. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0002-3942>
- Hallet, W. (2016). Fokus: Texte – Medien – Literatur – Kultur. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (6. überarb. und erw. Aufl., S. 39–43). Tübingen: A. Francke Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838586557>
- Heine, L. (2005). Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16(2), S. 163–185.
- ISB Bayern (2022). #Digitales Lesen. <https://www.lesen.bayern.de/digitales-lesen/> [Letzter Abruf: 20. 03. 2023].
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18. 10. 2012)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf) [Letzter Abruf: 20. 03. 2023].
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 i. d. F. vom 16. 05. 2019)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [Letzter Abruf: 20. 03. 2023].
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (2021). *Aktuelle Auswertungen des Nationalen Bildungspanels, NEPS Corona & Bildung* (5). <https://doi.org/10.5157/NEPS:Bericht:Corona:05:1.0>

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021). *JIM 2021 (Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie\\_2021\\_barrierefrei.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf) [Letzter Abruf: 20. 03. 2023].
- Nieweler, A. (2017). Umgang mit Texten und Medien. In Ders. (Hrsg.), *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis* (S. 209–233). Stuttgart: Klett.
- OECD (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world. PISA*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Ostertag, T. (2012). *Leseförderung in veränderten Medienwelten. Analyse zu Lesetätigkeiten Jugendlicher sowie Entwicklung, Erprobung und empirische Erforschung eines symmedialen Literaturunterrichts in der 8. Jahrgangsstufe anhand einer Längsschnittstudie* (Dissertation). Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:29-opus-35074>
- Stark, T. (2010). Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. *Didaktik Deutsch*, 15(29), 58–83. <https://doi.org/10.25656/01:21288>
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

# Systematisch mit Daten aus standardisierten Testverfahren arbeiten

Stärkung der Verhaltensintention durch den Einsatz  
einer reflexionsbezogenen Lerngelegenheit zu VERA

*Julia Böttger<sup>1</sup> & Bettina Hannover<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Freie Universität Berlin, ☎ 0000-0002-7416-5436

<sup>2</sup> Freie Universität Berlin, ☎ 0000-0003-1916-8455

**ABSTRACT** Die Potenziale von standardisierten Testverfahren wie VERA werden von Lehrkräften nur selten im vollen Umfang ausgeschöpft. Vor diesem Hintergrund wurde gemeinsam mit dem Institut für Schulqualität Berlin-Brandenburg auf der Grundlage von realen VERA-Ergebnissen die „VERA-Box“ entwickelt. Die Lerngelegenheit soll Erwartungen und Werte von Lehrkräften im Umgang mit Ergebnissen standardisierter Testverfahren, deren Absicht, Unterricht zukünftig unter Bezug auf solche Testergebnisse zu entwickeln, sowie den differenziellen Nutzen dieser Rückmeldeinformationen stärken. Es wurde experimentell variiert, ob zusätzlich entweder die Aufforderung enthalten war, die Relevanz standardisierter Daten für die spätere Lehrtätigkeit zu reflektieren, oder sich mit negativen Argumentationen zu VERA auseinanderzusetzen. An drei Stichproben von insgesamt 763 Lehramtsstudierenden wurde die „VERA-Box“ über drei Semester erprobt und die Wirksamkeit evaluiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Intention, VERA-Rückmeldungen für die eigene Unterrichtsentwicklung zu nutzen, vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt in allen Kohorten signifikant gestärkt wurde.

**KEYWORDS** VERA, Verhaltensintention, Datennutzung, reflexionsbezogene Lerngelegenheit

## 1 EINLEITUNG

Die Ergebnisse standardisierter Testverfahren wie VERA halten für Lehrkräfte eine Vielzahl an Informationen bereit, die z. B. für die Selbstevaluation, eine datengestützte Unterrichtsentwicklung und die Ableitung von Maßnahmen zur

inneren Differenzierung verwendet werden können (Groß-Ophoff, 2012). Diese von den für die Datenerfassung zuständigen Instituten veranschlagten Nutzungsmöglichkeiten werden in der Praxis häufig nur teilweise berücksichtigt bzw. sind selten Grundlage gezielter Optimierungsstrategien. Die Gründe dafür sind vielschichtig. Neben Aspekten des Grads der Unterstützung durch die Schulleitung und dem Innovationsklima einer Schule (Wurster & Richter, 2016) sind es vor allem Wissen und Motivation der Lehrkraft. Die Unterstützung des systematischen Verständnisses im Umgang mit Daten standardisierter Testverfahren wie VERA und die Unterstützung der Bereitschaft, sich mit den Ergebnissen zielgerichtet auseinanderzusetzen, ist daher für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften ein wichtiges Ziel.

## 2 THEORETISCHER HINTERGRUND

Im Hinblick auf die Weiterentwicklung schulischer Prozesse und die Qualität von Unterricht wird datenbasiertem Handeln ein hoher Stellenwert beigemessen. So wird davon ausgegangen, dass empirisch fundierte Informationen zu einer besseren Entscheidungsfindung und damit zu einer Optimierung von schulischen Abläufen und pädagogischen Maßnahmen beitragen (z. B. Lai & Schildkamp, 2013). Die Nutzung von Rückmeldungen ist abhängig von der Bereitschaft und Kompetenz, die Rückmeldungen zu lesen, zu verstehen und daraus Maßnahmen abzuleiten. Verschiedene Studien zeigen, dass die Daten von Testverfahren wie VERA zur Kenntnis genommen und akzeptiert werden (Dedering, 2011), sowie eine gewisse Bereitschaft besteht, sich mit den Ergebnissen auseinanderzusetzen (Kühle, 2010). Tatsächlich führt die Bereitschaft aber nur selten zu konkreten Verhaltensänderungen: Nur ein geringer Anteil der Lehrkräfte nutzt die Rückmeldungen konkret für die Entwicklung und Optimierung des eigenen Unterrichts (Altrichter et al., 2016). Verständnisprobleme bei der Interpretation der Rückmeldungen und Ergebnisse (Koch, 2011) sowie niedrig wahrgenommene Nützlichkeit bzw. Relevanz (Wurster & Richter, 2016) werden oft als mögliche Ursachen für diesen geringen Transfer angeführt. Nach Fishbein und Ajzen (1975) ist die Intention ein bedeutsamer Prädiktor von Verhalten. Verhaltensintentionen können ihrerseits aus den Überzeugungen der Teilnehmer vorhergesagt werden, zu welchen Konsequenzen das Verhalten führen wird, jeweils gewichtet mit der subjektiven Wahrscheinlichkeit ihrer Erreichung und dem subjektiven Wert, den die Person der jeweiligen Konsequenz beimisst.

Um die Erwartungen und Werte von Lehrkräften oder Lehramtsstudierenden betreffend die Arbeit mit Ergebnissen aus standardisierten Testverfahren wie VERA und entsprechend ihre Verhaltensintention im Hinblick auf die zu-

künftige datengestützte Unterrichtsentwicklung zu stärken, wurde die Lerngelegenheit „VERA-Box“ entwickelt. Außerdem sollen grundlegende Kenntnisse im Umgang mit standardisierten Daten vermittelt und die persönliche Relevanz für das eigene pädagogische Handeln verdeutlicht werden. Die Lerngelegenheit wurde für den Einsatz in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Rahmen des K2teach-Projekts der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung) in Kooperation mit dem für VERA in den Ländern Berlin und Brandenburg zuständigen Institut für Schulqualität (ISQ) auf Grundlage eines ISQ-Lerntools (BiSta-Box) konzipiert.

### **3 FRAGESTELLUNG**

Der Einsatz der „VERA-Box“ wurde evaluativ begleitet, um die Wirksamkeit der Lerngelegenheit zu erfassen. Folgende Hypothesen wurden formuliert:

1. Durch die Arbeit mit der „VERA-Box“ wird die Verhaltensintention der Teilnehmenden über die Wert- und Erwartungskomponenten gestärkt.
2. Interventionsansätze zu persönlicher Relevanz (2.1) und Umgang mit negativen Argumenten (2.2) verstärken die Verhaltensintention zusätzlich.

### **4 DESIGN & METHODE**

Die entwickelte Lerngelegenheit ermöglicht zum einen die Wissensvermittlung rund um die Daten, statistischen Kennwerte und Ergebnisse von VERA. Zum anderen kann der praktische Umgang mit den Daten erprobt und reflektiert werden. Dazu erhalten die Teilnehmenden ein realistisches Fallbeispiel auf Grundlage von VERA-Ergebnissen einer dritten Klasse einer Berliner Grundschule. Die Ergebnisse werden mit ergänzenden Informationen zu Unterricht, Klasse, Schule und den Aufgabenformaten dargeboten. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, sich die Daten zu erschließen und diese zu verstehen. In Arbeitsgruppen wird darüber beraten, was die Hintergründe für die Ergebnisse sein könnten. Die Teilnehmenden reflektieren im Gespräch ihre Ansatzpunkte und Interpretationen und entwickeln dadurch verschiedene Erklärungshypothesen für die Daten. Die Arbeitsgruppen formulieren Anschlusshandlungen und Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung auf Basis der entwickelten Hypothesen. Sie reflektieren dabei in der Gruppe u. a. ihre eigenen Erfahrungen, Werte, Ziele und Implikationen für zukünftige Entwicklungen.

Im Rahmen des Moduls „Pädagogische Diagnostik“ wurde die Verwendung der VERA-Box über drei Wintersemester hinweg an einer Stichprobe von insgesamt 763 Lehramtsstudierenden im ersten Mastersemester erprobt und die Wirksamkeit in einem Prä-Posttest-Kontrollgruppendesign evaluiert. In einer 90-minütigen Seminarsitzung arbeiteten die Studierenden sowohl in Präsenz als auch online in Gruppen von vier bis sechs Personen mit der „VERA-Box“. Im Anschluss wurden einige Teilnehmende gebeten, Argumente aufzuschreiben, worin die Relevanz der VERA-Informationen für die eigene zukünftige Unterrichtsoptimierung liegt (Hullemann et al., 2017) (Experimentalgruppe 1), oder ein negatives Argument gegenüber VERA-Tests zu entkräften (Inokulationstheorie, McGuire, 1964) (Experimentalgruppe 2). Studierende der Kontrollgruppe wurden um Feedback zur Seminarsitzung gebeten. Vor und nach der Seminarsitzung wurden Erwartungen, Werte und Verhaltensintentionen (Fishbein & Ajzen, 1975; Richter & Böhme, 2014) erfasst. Außerdem wurden Aspekte zur Rezeption der Lerngelegenheit und zur wahrgenommenen Lernfreude (Lipowsky, 2014) im Umgang mit der „VERA-Box“ abgefragt.

## 5 ERGEBNISSE

Die Evaluation der Wirkung der „VERA-Box“ fiel in allen drei Semestern durchweg positiv aus – unabhängig davon, ob die „VERA-Box“ in Präsenzseminaren oder online eingesetzt wurde. So wurden eine positive Rezeption der Lerngelegenheit und ein hohes Maß an Lernfreude ermittelt. Außerdem wurde bei den Teilnehmenden durch die Arbeit mit der Lerngelegenheit die Verhaltensintention, den eigenen Unterricht unter Nutzung von VERA-Rückmeldungen fortzuentwickeln, sowie die Erwartung, damit erfolgreich zu sein, gestärkt. Unterschiede aufgrund des zusätzlichen experimentellen Treatments zeigten sich nur deskriptiv und verfehlten die statistische Signifikanz für beide Experimentalgruppen knapp.

## 6 DISKUSSION & AUSBLICK

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass die „VERA-Box“ sowohl für Präsenzveranstaltungen als auch im digitalen Format ein gut geeignetes Tool für die Förderung der Datennutzungsbereitschaft der Lehramtsstudierenden darstellt. Der Transfer in Fortbildungsangebote für bereits praktisch tätige Lehrkräfte soll auf Grundlage dieser Ergebnisse initiiert werden. Die Hypothesen zur

zusätzlichen Verstärkung der Intention durch die experimentellen Interventionsansätze konnten durch die Daten aus der unmittelbaren Befragung nicht bestätigt werden. Möglicherweise unterscheiden sich die Gruppen dennoch in Bezug auf die Nachhaltigkeit der Intensionsveränderung, da in beiden Experimentalgruppen relativ zu der Kontrollgruppe eine tiefere Auseinandersetzung im Hinblick auf Nützlichkeit und Relevanz stattgefunden hat. Auch ist denkbar, dass Deckeneffekte der in allen drei Gruppen positiven Wahrnehmung der Sitzung dafür verantwortlich sind, dass keine Unterschiede sichtbar wurden. Um diese Hypothesen zu überprüfen und ebenfalls zu erfassen, in welchem Maße die Intentionen während der sich an die Teilnahme am Seminar und Experiment anschließenden praktischen Tätigkeit an einer Schule aufrechterhalten blieben, soll eine Nachbefragung durchgeführt werden. In dieser Befragung werden zusätzliche Konstrukte gemessen, mit denen Gründe für mögliche Veränderungen der Verhaltensintentionen erfasst werden können (z. B. Umgang mit Konfliktsituationen/Widerstand, Einhaltung von Formalia, Fördersituationen). Die Ergebnisse der Nachbefragung sollen für die Weiterentwicklung der Lerngelegenheit genutzt werden.

## Literatur

- Altrichter, H., Moosbrugger, R., & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 239–281). Wiesbaden: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- Dedering, K. (2011). Hat Feedback eine positive Wirkung? Zur Verarbeitung extern erhobener Leistungsdaten in Schulen. *Unterrichtswissenschaft*, 39, 63–83.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley.
- Groß Ophoff, J. (2012). *Lernstandserhebungen: Reflexion und Nutzung*. Münster, New York: Waxmann.
- Hulleman, C. S., Kosovich, J. J., Barron, K. E., & Daniel, D. B. (2017). Making Connections: Replicating and Extending the Utility Value Intervention in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 387–404. <https://doi.org/10.1037/edu0000146>
- Koch, U. (2011). *Verstehen Lehrkräfte Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten? Datenkompetenz von Lehrkräften und die Nutzung von Ergebnissrückmeldungen aus Vergleichsarbeiten*. Münster, New York: Waxmann.


- Kühle, B. (2010). *Zentrale Lernstandserhebungen – Ergebnisorientierte Unterrichtsentwicklung? Schulische Strategien beim Umgang mit Ergebnissen aus den Schulrückmeldungen im Kontext der ersten Lernstandserhebungen 2004/2005 in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Verlag Dr. Köster.
- Lai, M. K., & Schildkamp, K. (2013). Data-Based decision making: An overview. In K. Schildkamp, M. K. Lai & L. Earl (Hrsg.), *Data-based decision making in education. Challenges and opportunities* (S. 9–21). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3>
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511–541). Münster, New York: Waxmann.
- McGuire, W. J. (1964). Inducing resistance to persuasion: Some contemporary approaches. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (S. 191–229). New York: Academic Press.
- Richter, D., & Böhme, K. (2014). Vergleichsarbeiten im Fokus. Welche Funktionen erfüllt der Test aus Sicht von Lehrkräften? *Schulmanagement*, 45(2), 12–14.
- Wurster, S., & Richter, D. (2016). Nutzung von Schülerleistungsdaten aus Vergleichsarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen für Unterrichtsentwicklung in Brandenburger Fachkonferenzen. *Journal for educational research*, 8(3), 159–183. <https://doi.org/10.25656/01:12820>



# Reflexives Schreiben zur Förderung der Reflexionskompetenz

Ein Lehrkonzept für die erste Phase der Ausbildung von Deutschlehrkräften

Renata Behrendt<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Leibniz Universität Hannover,  0000-0003-2981-2523

**ABSTRACT** Im Beitrag wird das Lehrkonzept *Reflexives Schreiben zur Förderung der Reflexionskompetenz* dargestellt, das für die erste Phase der Lehrkräfteausbildung in der Fachdidaktik Deutsch entwickelt und umgesetzt wurde. Reflexives Schreiben wird hier als Schreiben aufgefasst, das sich auf das schreibende Subjekt zurückbezieht und eine Reflexion über sich selbst als Subjekt im Bildungskontext des Fachpraktikums intendiert. Die theoretische Grundlage für das Lehrkonzept bilden schreibwissenschaftliche Ansätze, die das Schreiben in seiner epistemisch-heuristischen Funktion als Denk-/Lernmedium zum Zwecke der Wissenserweiterung auffassen. Zentrale Bedeutung kommt Schreibarrangements zu, die einen situations- und subjektnahen Zugang zu den Gegenständen der Reflexion, d. i. zu Handeln und Affekten der Lehramtsstudierenden im Fachpraktikum, schaffen und mit subjektiven, (auto-)biografischen und kreativen Schreibformen der Herausforderung begegnen, sich selbst als Praktikant:in zu thematisieren. Die Schreibarrangements erweisen sich insofern als reflexionsfördernd, als sie Nähe zu eigenen Erlebnissen und Erfahrungen schaffen und zugleich kritische Distanz zu sich selbst ermöglichen.

**KEYWORDS** reflexives Schreiben, Reflexionskompetenz, Lehrkräfteausbildung, Fachpraktikum, Deutschdidaktik

## 1 GRUNDLEGENDES

Um die Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden des Fachs Deutsch durch Schreiben zu fördern, ist die Auffassung vom Schreiben als integralem Bestandteil des Denkens (Bereiter, 1980, S. 103) grundlegend. Im Lehrkonzept *Reflexives Schreiben zur Förderung der Reflexionskompetenz* wird das Schreiben in seiner kognitiven Funktion als Denk-/Lernmedium eingesetzt. In der Fachdidaktik Deutsch ist die Auffassung von Schreiben als Mittel der Reflexion (Fritzsche, 1994) und als personales, heuristisches Schreiben (Fix, 2008) fest etabliert. Das Lehrkonzept knüpft an Theorien der Schreibwissenschaft und fach-eigene schreibdidaktische Ansätze an, um die Fähigkeit der Studierenden zu fördern, sich mit ihren Praxiserfahrungen im Fachpraktikum reflexiv auseinanderzusetzen. Konzepte reflexiven Schreibens in der Lehrkräftebildung sind rar, zeigen aber positive Effekte auf die Reflexionsfähigkeit (Bräuer, 2000; Paus & Jucks, 2013; Wyss & Ammann, 2015; Lahm, 2015; Bühler et al., 2016). Eine heuristische Funktion für die Reflexionsfähigkeit kann das Schreiben v. a. dann übernehmen, wenn Schreibarrangements so konzipiert sind, dass sie den Studierenden erlauben, schreibend, aber ohne ein Übermaß an Texten zu produzieren, sich selbst in Bezug zur Schul- und Unterrichtsrealität zu setzen.

## 2 SCHREIBEN ALS MEDIUM DER REFLEXION

### 2.1 Reflexives Schreiben

Von der sprachwissenschaftlichen und der bildungswissenschaftlichen Bedeutung des Adjektivs *reflexiv* ausgehend können zwei Dimensionen des reflexiven Schreibens, wie es im Lehrkonzept modelliert wird, charakterisiert werden: Reflexives Schreiben kann als Schreiben aufgefasst werden, das sich erstens auf das schreibende Subjekt zurückbezieht und zweitens eine Reflexion intendiert, die als Fähigkeit, sich selbst zu thematisieren (Häcker, 2019, S. 89), „als Nachdenken mit Bezug auf sich selbst“ (Aufschnaiter et al., 2019, S. 148) und als „selbstbezügliches Denken entlang selbst erlebter Situationen“ (Neuweg, 2021, S. 463) verstanden wird. Im Kontext der Lehrkräfteausbildung ermöglicht reflexives Schreiben den Studierenden, etwas über sich selbst zu lernen, indem sie schreibend reflexiv auf sich selbst referenzieren, über ihr Handeln, ihre Beobachtungen und Affekte nachdenken und sich zu der Schul- und Unterrichtswirklichkeit in Beziehung setzen. Reflexives Schreiben verhilft den Schreibenden dazu, Wissen über sich selbst als Subjekt in einem bestimmten Bildungskontext zu generieren. Der Erkenntnisgewinn durch reflexives Schreiben ist in der Schreibforschung mit der

epistemischen Funktion des Schreibens begründet. Die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens ist dadurch gekennzeichnet, „dass Gedanken während des Schreibens in der Auseinandersetzung mit dem entstehenden Schreibprodukt weiterentwickelt werden“ (Molitor-Lübbert, 2002, S. 46). Das epistemische Schreiben kann nach Bereiter (1980) unser Wissen modifizieren, weil es uns ermöglicht, persönliche Erfahrungen mitzuteilen bzw. zu thematisieren, d. h. diese sprachlich zu verarbeiten und auf diese Weise zu speichern. Bereiter weist dem schriftlichen Festhalten von Erfahrenem und Erlebtem insofern einen hohen Stellenwert zu, als die Speicherung einen Rückblick ermöglicht und der Rückblick eine Revision erlaubt. In der Lehrkräfteausbildung erfüllen Schreibarrangements eine reflexionsfördernde Funktion, indem sie Studierenden ermöglichen, ihre Erlebnisse und Erfahrungen aus der Nähe zu dokumentieren und diese zum späteren Zeitpunkt aus kritischer Distanz zu betrachten. Reflexiv schreibend kann sowohl dem Sich-Einlassen-auf-die-Praxis als auch der „reflexiven Distanzierung“ Rechnung getragen werden (Neuweg, 2021, S. 470).

## 2.2 Gegenstände und Ziele reflexiven Schreibens

Die für das Lehrkonzept entwickelten Schreibarrangements fokussieren sowohl das Handeln der Studierenden im Fachpraktikum als auch ihre Affekte, d. h. Emotionen, Gefühle und Überzeugungen als Gegenstände der Reflexion. Das Ziel liegt darin, den Studierenden zu ermöglichen, Erkenntnisse über sich selbst als Praktikant:in im Fachpraktikum zu gewinnen und über eigenes Handeln, eigene Wahrnehmungen und Erlebnisse zu reflektieren. Reflexives Schreiben unterstützt die Umsetzung dieses Ziels, indem es die Aufmerksamkeit der Studierenden auf sie selbst lenkt. Der Perspektivwechsel von der Beobachtung der handelnden Professionellen zur Beobachtung seines eigenen Handelns ist intendiert.

Das Wissen über sich selbst kann durch die im Lehrkonzept evozierte Schreib-Lese-Rückkopplung erweitert werden. Die Schreibarrangements sind so miteinander kombiniert, dass die Studierenden fortlaufend auf das bereits Geschriebene Bezug nehmen. Diese Schreib-Lese-Rückkopplung kann reflektierendes Denken und besseres Verstehen anregen (Molitor-Lübbert, 2002, S. 38). Rückblickend und aus der zeitlichen und emotionalen Distanz kann Bedeutendes von Unbedeutendem getrennt, Erlebtes verdichtet bzw. objektiviert werden. Erkenntnisse können gebündelt und Schlussfolgerungen für die Zukunft gezogen werden.

Epistemische Effekte werden in den Schreibarrangements auch durch die Verschränkung der inhaltlichen und der rhetorischen Ebene evoziert. Bspw. beantworten die Studierenden in der Daueraufgabe *Wort des Tages* in einem ersten Schritt die Frage ‚Was habe ich beobachtet/erlebt?‘. Anschließend suchen sie nach

einem passenden Ausdruck für das Wahrgenommene und Erlebte. Um Denkprozesse zu intensivieren, wird der Ausdruck in dieser Aufgabe auf nur ein Wort beschränkt. Auf diese Weise wird die benötigte Schreibzeit zugunsten der Denk- und Reflexionszeit minimiert. Die aufkommenden „Mühen der Verbalisierung“ können zugleich „ein Teil des Lösungsprozesses sein“, denn das Wissen sei grundsätzlich nicht in festen Einheiten aus dem Gedächtnis abruf- und verbalisierbar, sondern es werde erst beim Schreiben zweckgebunden zurechtgestutzt (Molitor-Lübbert, 2002, S. 35).

## **2.3 Reflexives Schreiben in der Praxis**

### **2.3.1 Reflexionstheoretische und schreibwissenschaftliche Begründungen für Schreibarrangements**

Die einzelnen Schreibarrangements sind im Lehrkonzept erstens so konzipiert und miteinander verknüpft, dass eine Grundlage für eine mehrperspektivische Wahrnehmung seines Selbst geschaffen wird. Zweitens tragen sie dazu bei, die im Fachpraktikum gemachten Erfahrungen zu dokumentieren (Bräuer, 2014, S. 24–29) und somit eine solide primärreflexive Grundlage zu erarbeiten, die es in einem zweiten Schritt erlaubt, das Handeln im Unterricht mit Bezug auf die eigenen Leistungen zu analysieren, anhand anerkannter Kriterien zu beurteilen und Handlungsalternativen zu planen (Bräuer, 2014, S. 28). Bräuers Modell der Ebenen der Reflexion fungiert als klare Strukturierungshilfe für die Reflexion.

Die Auswahl der Methoden trägt dem Zusammenhang von (schreib-)didaktischer Situierung der Schreibarrangements und ihrem Reflexionspotential Rechnung (Pohl & Steinhoff, 2010, S. 18). Im Lehrkonzept wird davon ausgegangen, dass Methoden, die einen situations- und subjektnahen Zugang (Gläser-Zikuda, 2007, S. 48) zu den Gegenständen der Reflexion verschaffen, Reflexionsprozesse anregen. Das Lehrkonzept versteht sich deshalb als ein Schreibzeitraum.

Die Schreibarrangements greifen (auto-)biografische, subjektive, kreative wie wissenschaftliche Schreibformen auf. Die starke Differenzierung der Schreibaufgaben liegt in dem Writing-to-Learn-Ansatz begründet. Vertreter:innen des Ansatzes nehmen an, dass verschiedene Arten von Schreibaktivitäten dazu führen, dass sich die Lernenden auf verschiedene Arten von Informationen konzentrieren. Zudem soll das Schreiben in verschiedenen Textformaten dazu anregen, die Inhalte unterschiedlich darzustellen und dadurch neue Perspektiven auf die Inhalte zu gewinnen (zusammenfassend Struger, 2017, S. 51–53).

### 2.3.2 Methoden reflexiven Schreibens

Die Fähigkeit, sich selbst zu beobachten, sein Handeln und seine Gedanken bewusst wahrzunehmen und sich selbst schreibend zu thematisieren, wird im Lehrkonzept durch Schreibarrangements unterstützt, die der Forschungsmethode der Autoethnografie verpflichtet sind. Das Ziel der Schreibarrangements liegt darin, sich auf sich selbst zu fokussieren und sein eigenes Handeln sowie die subjektiven Wahrnehmungen und Gefühle zeitnah zu beschreiben und situationsbezogen zu analysieren, um die „individuellen persönlichen Sinn-Konstruktionen“ (Reinmann & Schmohl, 2016, S. 1) der Lehramtsstudierenden im Fachpraktikum offenzulegen.

Über sich selbst als Praktikant:in in der Schule nachdenken zu können, setzt die Fähigkeit der Darlegung von Gedanken und Gefühlen voraus, die sich möglicherweise im Kopf angestaut haben. Die Schreibübung Freewriting wird im Lehrkonzept eingesetzt, weil sie den Denkfluss erleichtert (Elbow, 1973, S. 5 f.) und in ihrer Sonderform als fokussiertes Freewriting die Beschäftigung mit ausgewählten Situationen und Erlebnissen befördert. Durch das Freewriting können darüber hinaus neue Gedanken generiert werden, sodass das Schreiben der Wissenserweiterung wie auch der Selbsterkenntnis zuträglich ist (Sennewald, 2014, S. 172).

Kreative Schreibaufgaben dienen im Lehrkonzept dazu, die im Fachpraktikum gesammelten Erfahrungen und Erlebnisse in einer reflection-on-action (Schön, 1983, S. 276 ff.) zu verdichten. Als Instrumente des Reframings bestärken sie die Studierenden darin, die durch verschiedene Situationen in der Schule ausgelösten negativen Gedanken oder Emotionen in einen anderen Kontext zu stellen bzw. aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Neben der schöpferischen erfüllen die kreativen Schreibaufgaben (bspw. Inventur, Elfchen, Akrostichon) auch eine epistemisch-heuristische Funktion, indem sie das bereits vorhandene Wissen zu strukturieren helfen und somit neue Einsichten ermöglichen.

## 2.4 Reflexives Schreiben als privater Denkraum

Schreiben in seiner epistemischen Funktion zu nutzen bedeutet, sich selbst zum Gegenstand des Schreibens zu machen. Subjektivität gilt im reflexiven Schreiben als eine unabdingbare Voraussetzung für Reflexivität. Besondere Relevanz erlangen dabei die Affekte der Studierenden. Affekte initiieren den Verarbeitungsprozess von Erfahrungen (Dewey, 2002, S. 15) und sie fungieren als Lernanlass (Schön, 1983, S. 68). Reflexives Schreiben kann im Lehrkonzept sein reflexives Potential auch deshalb entfalten, weil das Schreiben als „privater Diskurs“ (Bräuer, 2000, S. 16) betrachtet wird. In der Folge gelten alle im Projekt geschrie-

benen Texte als intime Dokumente, die bei ihren Autor:innen verbleiben. So lässt sich vermeiden, dass Studierende ihre Texte an die von ihnen antizipierten Erwartungen der Dozierenden anpassen. Reflexion darf aber nicht „in der Nabelschau oder Selbstkritik verhaftet [bleiben], vielmehr kann sie durch Austausch, Instruktion und kompetenzorientierte Begleitung Lernfortschritte anstoßen und die professionelle Entwicklung kontinuierlich unterstützen“ (Wyss & Ammann, 2015, S. 33). Festen Bestandteil des Lehrkonzepts bilden deshalb Online-Treffen, in denen die Erfahrungen mit dem Schreiben und Reflektieren thematisiert werden. Der Austausch kann auch dazu beitragen, die Hemmschwelle beim Schreiben und Reflektieren zu senken.

## Literatur

- Bereiter, C. ([1980] 2014). Entwicklung im Schreiben. Schreiben als kognitiver Prozess. In S. Dreyfurst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 95–104). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Bräuer, G. ([2014] 2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bühler, C., Fiechte, U., & Reck, B. (2016). Reflexives Schreiben an der Schnittstelle von Ausbildungswissen und Praxiserfahrungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(2), 103–115. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-02/06>
- Dewey, J. (2002). *Wie wir denken*. Zürich: Pestalozzianum.
- Elbow, P. ([1973] 1998). *Writing Without Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Fritzsche, J. (1994). *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten*. Stuttgart: Klett.
- Gläser-Zikuda, M. (2007). Lehramtsstudierende reflektieren und evaluieren ihr Unterrichtshandeln – zum Potenzial des Tagebuchansatzes. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38(1), 43–57. <https://doi.org/10.1007/s11612-007-0004-9>
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster, New York: Waxmann.

- Lahm, S. (2015). Schreiben, als spreche man selbst. Lernen durch reflektierendes Schreiben in Lehrveranstaltungen. In M. Honegger, D. Ammann & Th. Hermann (Hrsg.), *Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf* (S. 58–82). Bern: hep verlag.
- Molitor-Lübbert, S. (2002). Schreiben und denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In D. Perrin, I. Böttcher, O. Kruse & A. Wrobel (Hrsg.), *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 33–46). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Neuweg, G. H. (2021). Reflexivität. Über Wissen, Sinn und Grenzen eines Lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Paus, E., & Jucks, R. (2013). Reflexives Schreiben als Seminarkonzept in den Lehramtsstudiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), 124–133. <https://doi.org/10.3217/zfhe-8-01/12>
- Pohl, T., & Steinhoff, T. (2010). Textformen als Lernformen. In (Dies.) (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 5–26). Duisburg: Gilles & Francke.
- Reinmann, G., & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free*, (3), 1–6. <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-3.pdf> [Letzter Abruf: 29. 12. 2022].
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sennewald, N. (2014). Schreibstrategien. Ein Überblick. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 169–190). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Struger, J. (2017). *Wissen sichtbar machen. Elemente und Rahmenbedingungen einer epistemisch orientierten Schreibdidaktik*. Innsbruck: Studienverlag.
- 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. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Wyss, C., & Ammann, D. (2015). Rundum reflektieren. Von der praktischen Erfahrung zum planvollen Handeln. In M. Honegger, D. Ammann & Th. Hermann (Hrsg.), *Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf* (S. 23–34). Bern: hep verlag.






# Eine Checkliste als fachdidaktisches Instrument zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben für die Berufliche Bildung

Reflexion des Einsatzes einer Methode

Valentina Conty<sup>1</sup> & Stephanie Grundmann<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Technische Universität Berlin,  0000-0002-5061-2801

<sup>2</sup> Technische Universität Berlin,  0000-0002-2299-3088

**ABSTRACT** Um universitär vermittelte Inhalte (Theorie) und praktische Anforderungen in der Berufsschule (doppelte Praxis – Unterricht und Beruf) sowie den Einfluss gesellschaftsrelevanter Themen (Nachhaltigkeit und Digitalisierung) kohärent in der Lehrkräftebildung zu verknüpfen, sind innovative Ansätze nötig. Die Kooperationslabore (Ko-Labs) der Technischen Universität Berlin bedienen dieses Anliegen für den Bereich der Aufgabengestaltung. Teil dieses Ansatzes ist eine Checkliste, die es Dozierenden und zukünftigen Lehrkräften ermöglicht, relevante Punkte bei der Gestaltung von Unterrichtsaufgaben adäquat zu berücksichtigen. In diesem Beitrag wird als fachdidaktisches Instrument die Checkliste vorgestellt sowie deren Einsatz in der universitären Lehre nach dem ALACT-Modell reflektiert.

**KEYWORDS** Checkliste, Unterrichtsaufgaben, Kooperationslabor, Berufliche Bildung

## 1 KO-LABS ALS KNOTENPUNKT: HERAUSFORDERUNGEN IN DER PRAXIS

Eine Reaktion auf den dynamischen Wandel der Berufswelt sowie die Notwendigkeit der Berücksichtigung gesellschaftsrelevanter Entwicklungen sind die jüngsten Novellierungen des Berufsbildungsgesetzes (BMBF, 2019) sowie die kontinuierliche Modernisierung von Ausbildungsordnungen (KMK, 2020). Diese sowie Gesetze und Ordnungen werden als wesentliche Einflussgrößen der Unterrichtsqualität von Lehrkräften berücksichtigt. Darüber hinaus müssen auch

kontextgebundenen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik sowie Kenntnisse der Berufe ihrer Schüler:innen und gesellschaftlich relevante Anforderungen in den Unterricht einfließen. Folglich müssen zukünftige Lehrkräfte bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung mit der individuellen, gesellschaftlichen und beruflichen Lebenswelt ihrer zukünftigen Schüler:innen in Kontakt kommen (Kremer & Sloane, 2014).

Um diese Elemente der Lehrkräftebildung für berufliche Fachrichtungen ziel führend aus theoretischer, empirischer, aber auch fachpraktischer Perspektive zu verknüpfen, können Mediatoren (Patry, 2018) und Begleitformate (Schellenbach-Zell et al., 2019) genutzt werden. Diese sollten sowohl die verschiedenen Facetten als Spiralcurriculum beinhalten (Tosch, 2022) als auch ko-konstruktiv verknüpft werden (Grosche et al., 2020). Der Aufbau von Knotenpunkten, in denen die Themengebiete mit unterschiedlichen Akteur:innen kooperativ und ko-konstruktiv bearbeitet sowie reflektiert werden, kann ein hochschuldidaktischer Ansatz sein, der die erforderlichen Kompetenzen zukünftiger Lehrkräfte anbahnt. Kooperationslabore (Ko-Labs) dienen als solche Knotenpunkte. Die Gestaltung in Form von kontextueller Analyse, Entwicklung, Modifikation und Reflexion von handlungs- und kompetenzorientierter, authentischer, zeitgemäßer sowie lebensweltbezogener Unterrichtsaufgaben stellt das Kernstück der Ko-Labs dar (Conty et al., 2023).

Die ersten zwei Durchführungen der Ko-Labs im Sommersemester (SoSe) 2020 und SoSe 2021 an der Technischen Universität Berlin (TU Berlin) zeigten, dass die Gestaltung der Unterrichtsaufgaben mit einem inklusiven Ansatz von Querschnittsthemen und methodisch-didaktischen Prinzipien nach Conty et al. (2022) nicht ohne Herausforderungen für die Studierenden war. Folgende Problematiken wurden aus den reflexiv-orientierten Hausarbeiten der Studierenden herausgearbeitet:

- ◆ Überfrachtung und fehlende Fokussierung
- ◆ Integration der Querschnittsthemen
- ◆ Stringenz in Bezug auf die vollständige Handlung

Um diesen Herausforderungen entgegenzuwirken und den inklusiven Ansatz zu unterstützen, wurde eine Checkliste theoriegeleitet entworfen und nach dem ALACT-Modell (Korthagen, 1999) weiterentwickelt. Korthagen (1999) kreierte den Reflexionskreislauf für Lehrkräfte, damit diese ihr Handeln selbstständig reflektieren: (A)ction, (L)ooking back on the action, (A)wareness of essential aspects, (C)reate alternative methods of action und (T)rial.

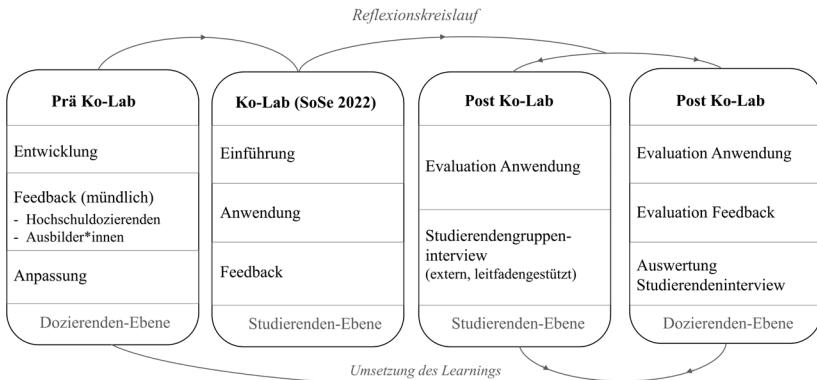
Das Modell wurde auf die handlungsorientierte Erprobung und Reflexion der Checkliste adaptiert, damit diese im Ko-Lab (SoSe 2022) in einem Reflexionskreis strukturiert, reflektiert und optimiert werden konnte: Eignet sich die

Checkliste als anwendungsorientiertes und bedarfsgerechtes fachdidaktisches Instrument zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben, um in der beruflichen (Lehrkräfte-)Bildung gezielt essentielle Kriterien zu integrieren?

## 2 DIE CHECKLISTE ALS ANTWORT AUF HERAUSFORDERUNGEN IN DER PRAXIS

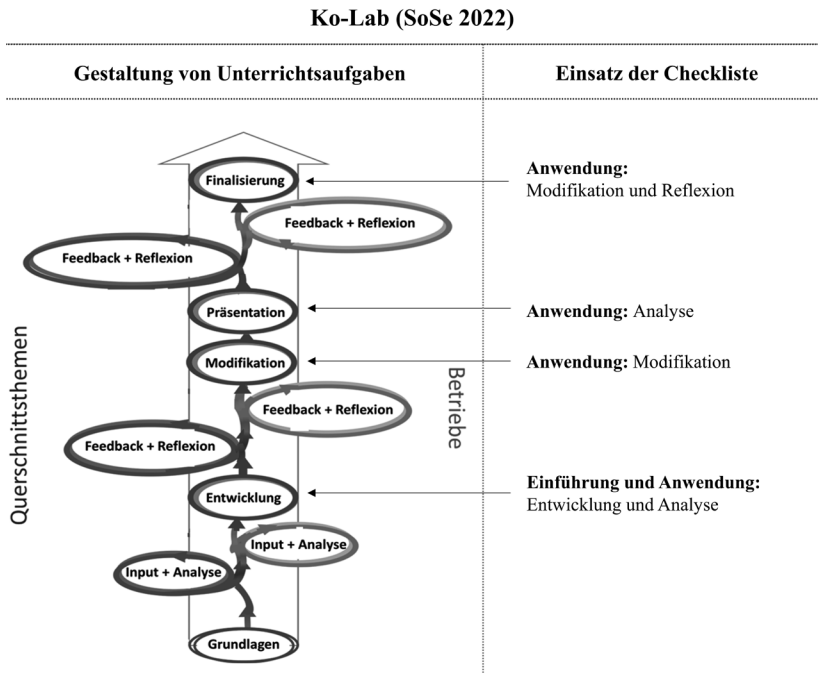
Abbildung 1 veranschaulicht das methodische Vorgehen zur Entwicklung und Eignungsprüfung der Checkliste in der universitären Lehre nach dem ALACT-Modell.

**Abbildung 1** Methodisches Vorgehen zur Checkliste im Reflexionskreislauf nach dem ALACT-Modell.



Die Planung der Checkliste erfolgte theoriegeleitet und wurde in Feedbackgesprächen mit Hochschuldozierenden und Ausbilder:innen im Hinblick auf Inhalt, Aufbau und Anwendung diskutiert und angepasst (Prä-Ko-Lab). Nach der Konzeption der Checkliste fand im SoSe 2022 die Erprobung im Ko-Lab statt. Diese Etappe entspricht der ersten Phase (Action) des Reflexionskreislaufs im Sinne des ALACT-Modells (Korthagen, 1999).

In Abbildung 2 wird die konzeptionelle Einbettung der Checkliste im Ko-Lab gezeigt. Nach einer Input-Phase wurde die Checkliste eingeführt und für die Analyse von existierenden Unterrichtsaufgaben sowie für die Entwicklung der ersten individuellen Unterrichtsentwürfe angewendet. Im Anschluss an die ersten Feedbackschleifen wurden die ausgefüllten Checklisten zur Modifikation

**Abbildung 2** Konzeptioneller Einsatz der Checkliste bei der Aufgabengestaltung im Ko-Lab.

der Entwürfe erneut herangezogen, erweitert und je nach Bedarf angepasst. Bei der gegenseitigen Präsentation der selbst gestalteten Unterrichtsaufgaben funktionierte die Checkliste als Feedbackinstrument. Dieses Vorgehen ermöglichte sowohl eine strukturierte Selbst- als auch eine Teamreflexion. Am Ende der Seminareinheiten wurde Feedback zu dem entsprechenden Einsatz der Checkliste von den Studierenden eingeholt.

Der Zeitraum nach dem Abschluss des Ko-Labs im SoSe 2022 stellt als Post Ko-Lab die zweite bis vierte Phase des adaptierten Reflexionskreislaufs nach Korthagen (1999) dar (vgl. Abb. 1). Dabei ist die zweite Phase (Looking back on the action) der Blick zurück auf die Anwendung und den Einsatz der Checkliste. In Hausarbeiten reflektierten die Studierenden den Gestaltungsprozess ihrer Unterrichtsaufgaben. Zusätzlich wurden sie in einem leitfadengestützten Gruppeninterview zu dem anwendungsorientierten und bedarfsgerechten Einsatz der Checkliste von einer externen (nicht in die Konstruktion der Checkliste involvierten) Person befragt und diese in einer zusammenfassenden Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring & Fenzl, 2014). Parallel dazu wurde die prak-

tische Anwendung der Checkliste evaluiert, indem die Übereinstimmungen der Inhalte der Checkliste mit den entwickelten Unterrichtsaufgaben geprüft wurden. Dieses Vorgehen schärfte sowohl auf Studierenden- als auch auf Dozierenden-Ebene das Bewusstsein für die essentiellen Aspekte der Checkliste wie z. B. die Berücksichtigung eines authentischen Arbeitsprozesses (Phase 3 „Awareness of essential aspects“) und die Entwicklung von Alternativen (Phase 4 „Creating alternative methods for action“). Diese „Learnings“ werden als fünfte Phase (Trial) im kommenden Ko-Lab (SoSe 2023) realisiert und erprobt.

Für die Gestaltung von Unterrichtsaufgaben existieren bereits verschiedene Sammlungen fachspezifischer und -übergreifender Kriterien, die die Entwicklung von guten Aufgaben ermöglichen (Bender, 2012; Blömeke et al., 2006; Leisen, 2020; Luthiger, 2012; Reusser, 2013; Rieck, 2005; Weyland & Strommel, 2016; Müller, 2010; Maier et al., 2014). Jedoch wird bei diesen der Fokus auf die Lebenswelt der Schüler:innen und auf vielfältige Maßnahmen zur Binnendifferenzierung gelegt. Für die berufliche Bildung sind darüber hinaus allerdings gesellschaftsrelevante Aspekte wie Nachhaltigkeit und Digitalisierung von Bedeutung, die in keiner dieser Sammlungen bisher Berücksichtigung finden.

Abbildung 3 zeigt die Checkliste. Sie umfasst die relevanten Punkte für die Gestaltung einer guten Unterrichtsaufgabe. Als fakultative Kriterien sind die methodisch-didaktischen Prinzipien des Lebensweltbezuges (Maier et al., 2014) und die Binnendifferenzierung (Leisen, 2016), sowie die Kriterien der Nachhaltigkeit (Koerber, 2014) und der Digitalisierung (Gesellschaft für Informatik e. V., 2016) inkludiert. Als obligatorische Kriterien müssen darüber hinaus die Aufgaben auf einem authentischen Arbeitsprozess beruhen und eine vollständige Handlung umfassen, damit Handlungskompetenzen angebahnt werden (KMK, 2021).

Die Spalte „Check“ dient zur Kontrolle der Einbettung der Kriterien, wohingegen die Spalte „Reflexion“ Raum für den Ort und die Art und Weise der Umsetzung des Kriteriums bietet sowie für Alternativen oder Ideen zur weiteren Vervollständigung lässt.

### 3 LEARNINGS

Die Auswertung des Feedbacks der Studierenden und Dozierenden mit ihren unterschiedlichen Expertisen in Theorie und (Berufs-)Praxis zeigten, dass die Einführung der Checkliste im Ko-Lab Ernährung positiv beurteilt wurde. Sie veranschaulicht die essenziellen Kriterien zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben in den beruflichen Fachrichtungen und trug als roter Faden zum erfolgreichen Seminarverlauf bei. In der Anwendung war die Checkliste zu Beginn zwar aufwendig und ihr Einsatz mit Rückfragen verbunden, aber nach einer Einarbei-

**Abbildung 3** Checkliste als didaktisches Instrument zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben für die berufliche Bildung.

Checkliste zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben in der beruflichen Bildung		
	Check?	Reflexion!
obligatorisch je Kriterium	<b>Authentischer Arbeitsprozess</b>	
	<b>Handlungskompetenz</b>	
	• Fachkompetenz	
	• Sozialkompetenz	
	• Selbstkompetenz	
	• Kommunikative Komp.	
	• Lernkompetenz	
	• Methodenkompetenz	
	<b>Vollständige Handlung</b>	
	• Informieren	
	• Planen	
	• Entscheiden	
	• Ausführen	
• Kontrollieren		
• Reflektieren		
fakultativ je Kriterium	<b>Lebensweltbezug</b>	
	• individuell	
	• gesellschaftlich	
	• beruflich	
	<b>Binnendifferenzierung</b>	
	• Voraussetzung	
	• Umgang	
	• Persönlichkeit	
	• Potential	
	• Fachwissen	
	• Sprache	
	• Weiterer Aspekt	
	<b>Nachhaltigkeit</b>	
	• ökonomisch	
	• ökologisch	
	• sozial	
	• gesundheitlich	
• kulturell		
<b>Digitalisierung</b>		
• technologisch		
• anwendungsbezogen		
• gesellschaftlich-kulturell		

tungsphase wurde sie routiniert beim Modifizieren der Unterrichtsaufgaben eingesetzt, war einfach anzuwenden sowie insgesamt selbsterklärend und eindeutig. Darüber hinaus unterstützte sie gezielt den Austausch der Studierenden beim Gestalten der Aufgaben und half während der Seminareinheiten zielgerichtet, Gesprächsanlässe zu schaffen. Außerdem nahmen die Studierenden sie über die Selbstreflexion hinaus als Peer-Review-Tool wahr, um sich gegenseitig ko-konstruktiv zu coachen sowie die Aufgaben zu kommentieren bzw. zu bewerten. Bei den gemeinsamen, abschließenden Reflexionen mit allen beteiligten Dozierenden (N = 7) wurde die Checkliste gleichfalls als Unterstützungsinstrument wahrgenommen.

Die Aussagen der mündlichen Feedbacks im Gruppeninterview bekräftigten die Ergebnisse: „*Sie ist hilfreich, wenn man sie wirklich so liest, wie sie sein soll. [...] Dass man das so abhakt, [...] das hab ich, das hab ich drin. [...] Wenn man das so abarbeitet, ist das super.*“ (I3a); „*Kann ich mich nur anschließen. [...] Also ich fand die auch gut [...].*“ (I3b).

Kritisch ist zu beachten, dass die Checkliste in einem Ko-Lab mit wenigen Studierenden (N = 4) eingesetzt wurde, sodass die Ergebnisse mit einer gewissen Vorsicht interpretiert werden müssen. Da das Potential sowohl seitens der Studierenden als auch der Dozierenden als positiv wahrgenommen wurde, wird die Checkliste im kommenden Durchlauf (SoSe 2023) unter den gleichen Rahmenbedingungen in zwei parallelaufenden Ko-Labs der beruflichen Fachrichtungen an der TU Berlin eingeführt und angewendet und damit die Kohorte erweitert und auf weitere berufliche Fachrichtungen ausgedehnt.

## Literatur

- Bender, U. (2012). Aufgabenkulturen in der Konsumbildung entwickeln. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 1(3), 77–88.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D., & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 34(4), 330–357.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2019). *Die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes*. BMBF. Abgerufen von [https://www.bmbf.de/bmbf/de/home/\\_documents/die-novellierung-des-berufsbildungsgesetzes-bbig.htm](https://www.bmbf.de/bmbf/de/home/_documents/die-novellierung-des-berufsbildungsgesetzes-bbig.htm)
- Conty, V., Grundmann, S., & Langen, N. (2022). Aufgabenentwicklungskompetenz im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft: Das Schokoladenkuchenmodell. *HiBiFo*, 11(2), 71–82. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v11i2.06>

- Conty, V., Grundmann, S., & Langen, N. (2023). Ko-Labs als kooperatives Coaching in der Lehrkräftebildung. Best-Practice-Beispiel zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5(2), 44–55. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6205>
- Gesellschaft für Informatik e. V. (2016). *Dagstuhl-Erklärung – Bildung in der digitalen vernetzten Welt*. Gesellschaft für Informatik e. V. Abgerufen von [https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung\\_2016-03-23.pdf](https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf)
- Grosche, M., Fussangel, K., & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, (4), 461–479. <https://doi.org/10.3262/ZP2004461>
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2020). *Neues Ausbildungsjahr: Modernisierte Ausbildungsordnungen treten in Kraft*. KMK. Abgerufen von <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/neues-ausbildungsjahr-modernisierte-ausbildungsordnungen-treten-in-kraft.html>
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. KMK. Abgerufen von [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_06\\_17-GEP-Handreichung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf)
- Koerber, K. von (2014). Fünf Dimensionen der Nachhaltigen Ernährung und weiterentwickelte Grundsätze – Ein Update. *Ernährung im Fokus*, (14), 260–268.
- Korthagen, F. A. J. (1999). Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22(2/3), 191–207. <https://doi.org/10.1080/0261976899020191>
- Kremer, H.-H., & Sloane, P. F. E. (2014). „...Lehrer sein dagegen sehr!“ – Überlegungen im Kontext einer reflexiven Professionalisierung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (Profil 3), 1–19.
- Leisen, J. (2016). Ein Lehr-Lern-Modell für personalisiertes Lernen durch Ko-Konstruktion im adaptiven Unterricht in heterogenen Lerngemeinschaften. *F&E Edition*, (23), 21–30.
- Leisen, J. (2020). *Aufgabenstellungen und Aufgabenkultur. Steuerung von Lernprozessen durch Aufgabenstellungen*. Josef Leisen. Abgerufen am 09.06.2023 von <http://www.lehr-lern-modell.de/aufgabenstellungen>
- Luthiger, H. (2012). Lern- und Leistungsaufgaben in einem kompetenzorientierten Unterricht. *Haushalt in Bildung und Forschung*, (3), 3–14.
- Maier, U., Bohl, T., Drücke-Noe, C., Hoppe, H., Kleinknecht, M., & Metz, K. (2014). Das kognitive Anforderungsniveau von Aufgaben analysieren und modifizieren können: Eine wichtige Fähigkeit von Lehrkräften bei der Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2014), 340–358.



- Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Müller, U. (2010). *Merkmale für die Konstruktion von Lernsituationen respektive Ausbildungssituationen*. Hessischer Bildungsserver, 1–6.
- Patry, J.-L. (2018). Grenzen und Übergänge. Ein allgemeines Konzept, expliziert am Beispiel des Theorie-Praxis-Problems. In B. Bütow, J.-L. Patry & H. Astleitner (Hrsg.), *Grenzanalysen – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur* (S. 34–61). Weinheim und Basel: Beltz.
- Reusser, K. (2013). Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. *Profi-L*, 4–6. <https://doi.org/10.5167/UZH-87667>
- Rieck, K. (2005). Gute Aufgaben. *Programm SINUS-Transfer Grundschule*, 1–34.
- Schellenbach-Zell, J., Wittwer, J., & Nückles, M. (2019). Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung. Ansätze und mögliche Perspektiven. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 160–171). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17272>
- Tosch, F. (2022). Spiralcurriculum als Professionalisierungs- und Kohärenzprojekt der Potsdamer Lehrer\*innenbildung. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 1(4), 62–71. <https://doi.org/10.11576/PFLB-5424>
- Weyland, M., & Strommel, P. (2016). Kompetenzorientierung 2.0 – Domänenspezifische Lernaufgaben für die ökonomische Bildung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, (5), 94–118.

## Anmerkungen

Diese Forschung wurde im Rahmen des Projekts „TUB Teaching 2.0 – Innovativer Einstieg, Professions- und Forschungsorientierung im berufsbezogenen Lehramtsstudium“ durchgeführt und von der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Förderkennzeichen: 01JA1628.



# Das „Lehr-Lern-Labor“ als Lehrkonzept zur Förderung einer reflexiven Haltung bei Lehramtsstudent:innen unterschiedlicher Fächer

*Novid Ghassemi<sup>1</sup>, Ben Opitz<sup>2</sup>, Martin Brämer<sup>3</sup>, David Gasparjan<sup>4</sup>, Michaela Sambanis<sup>5</sup>, Hilde Köster<sup>6</sup>, Martin Lücke<sup>7</sup> & Volkhard Nordmeier<sup>8</sup>*

<sup>1</sup> Freie Universität Berlin,  0009-0001-7324-6082

<sup>2</sup> Freie Universität Berlin

<sup>3</sup> Freie Universität Berlin

<sup>4</sup> Freie Universität Berlin

<sup>5</sup> Freie Universität Berlin

<sup>6</sup> Freie Universität Berlin

<sup>7</sup> Freie Universität Berlin

<sup>8</sup> Freie Universität Berlin

**ABSTRACT** Eine reflexive Haltung gegenüber der eigenen Lehrtätigkeit gilt als Schlüsselqualifikation in Bezug auf die Professionalisierung von Lehrer:innen in allen Didaktiken (GFD, 2004, S. 4). Das universitäre Seminarformat *Lehr-Lern-Labor* (LLS) kann diese Haltung fördern (Rehfeldt et al., 2018). Das Lehrformat eignet sich außerdem zur Steigerung des Professionswissens und der unterrichtlichen Handlungsfähigkeit angehender Lehrer:innen (Rehfeldt et al., 2020; Brämer & Köster, 2021). Dieser Beitrag stellt, neben der grundsätzlichen Konzeption des Seminarformats, dessen Implementierung in vier verschiedenen Fachdidaktiken (Didaktiken des Englischen, der Geschichte, der Physik und Sachunterricht und seine Didaktik) vor. Ein Fokus liegt dabei auf der unterschiedlichen Umsetzung der Reflexionsphasen.

**KEYWORDS** Lehr-Lern-Labor-Seminar, Physik, Englisch, Geschichte, Sachunterricht

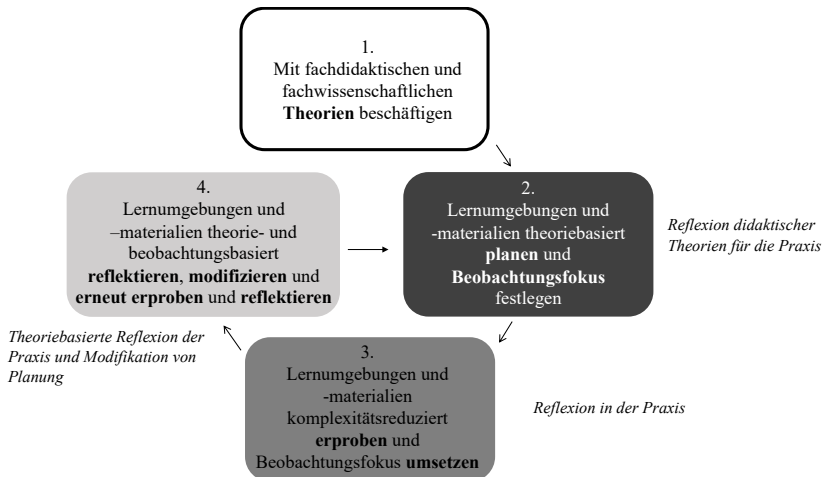
# 1 LEHR-LERN-LABOR-SEMINARE ALS WIRKSAME FORMATE DER PROFESSIONALISIERUNG ANGEHENDER LEHRER:INNEN AN DER FREIEN UNIVERSITÄT (FU) BERLIN UND DARÜBER HINAUS

Lehr-Lern-Labor-Seminare (LLS) sind universitäre Lehrformate, in welchen Lehramtsstudierende „theoriegeleitet Lernangebote [...] entwickeln], die dann mit Schüler\*innen in Universitätsräumen erprobt, reflektiert, überarbeitet und erneut mit Schüler\*innen erprobt werden“ (Rehfeldt et al., 2018, S. 97).

LLS sind inzwischen Bestandteil der universitären Lehrer:innenbildung für unterschiedliche Fächer und Standorte. Allein an der FU Berlin ist das Lehrformat in mehr als vier Fachdidaktiken implementiert worden. Empirische Erkenntnisse deuten auf einen positiven Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrer:innen hin (Priemer & Roth, 2020; Rehfeldt et al., 2020). Auch die Erarbeitung eines theoretisch fundierten Orientierungsrahmens und das Erschließen weiterer Kontexte und Fächer im Sinne einer Erhöhung begleitet-reflexiver Praxisanteile im Lehramtsstudium gelten als Desiderate (Rehfeldt et al., 2018).

Dem folgend werden im vorliegenden Beitrag die Konzepte für LLS in vier Fächern (Physik, Englisch, Sachunterricht, Geschichte) vorgestellt, die von Fachdidaktiken an der FU Berlin entwickelt wurden und für Lehramtsstudierende im

**Abbildung 1** Struktur der Lehr-Lern-Labor-Seminare an der Freien Universität Berlin. Vereinfachtes Schema (auf Grundlage von Nordmeier et al., 2014; Schön, 1987 und Körkkö et al., 2016)



Regellehrbetrieb angeboten werden. Fokus der Darstellungen liegt auf der unterschiedlichen Umsetzung der Reflexionsphasen. Strukturelle Grundlage der Seminare ist dabei das in Abbildung 1 dargestellte Schema.

## **2 EIN LLLS ZUR PHYSIK DES KLIMAWANDELS IN DER DIDAKTIK DER PHYSIK**

Das hier exemplarisch vorgestellte ‚Klimaseminar‘ (Sommersemester 2022) folgt der in Abbildung 1 dargestellten Struktur. Vor der Entwicklung der Lehrumgebungen erarbeiten die Student:innen fachliche und didaktische Grundlagen über Vorträge, Leseaufträge (z. B. Niebert, 2010; Schubatzky et al., 2021) und weitere Materialien. Vor der ersten Praxisphase setzen sich die Studierenden persönliche Entwicklungsziele in Anlehnung an Korthagen (2004). Der Aspekt der Reflexion nimmt dann die Definition von von Aufschnaiter et al. (2019) sowie die ebenda unterschiedenen vier Komponenten von Reflexion zur Arbeitsgrundlage: Die Teilnehmenden wählen gemeinsame Beobachtungsschwerpunkte und halten Beobachtungen schriftlich fest. Außerdem werden Bögen für Schüler:innenfeedback auf Grundlage von Bangert (2020) genutzt. Für die Deutung der Beobachtungen werden die multiperspektivischen Eindrücke zusammengetragen und verglichen. Für die Identifikation möglicher Ursachen attribuieren die Studierenden diese: Falls Kernaspekte der Unterrichtsqualität übersehen werden oder ungünstige Zuweisungen aufkommen, wurden sie von der Seminarleitung unterstützt. Konsequenzen ergeben sich nun aus den Deutungen und Ursachen oder durch das (Recherchieren und) Generieren unterschiedlicher Alternativen und einer Auswahl. Das Umsetzen der Konsequenzen kann in Planung und Durchführung der zweiten Praxisphase erfolgen. Nach der zweiten Praxisphase wird der Reflexionsprozess erneut durchlaufen, jedoch ohne die Umsetzung. Abschließend erfolgt eine individuelle Rückschau auf die persönlichen Entwicklungsziele.

## **3 DAS DIGITALE LLLS ENGLISCH MIT SCHWERPUNKT MEDIENKOMPETENZEN**

Das digitale LLLS Englisch (dLLLSE) wird an der FU Berlin in der Didaktik des Englischen seit dem Wintersemester 2020 angeboten und begleitend evaluiert (Opitz & Sambanis, 2022; eing.). Das Seminar wurde konzipiert, um Lehramtsstudierende bei der Anbahnung digitaler Medienkompetenzen zu unterstützen

sowie positive Einstellungen und Wahrnehmungen zum Unterrichten mit digitalen Medien zu fördern. Das dLLSE folgt der in Abbildung 1 dargestellten Struktur und legt einen Schwerpunkt auf die Themen *Fake News* und *Cyberbullying* (Opitz & Sambanis, eingereicht).

In der ersten Phase des Seminars steht die Vermittlung fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Theorien im Vordergrund (u. a. Lütge et al., 2021; Alter, 2021). Diese Überlegungen nutzen die Studierenden in der zweiten Phase für die Erstellung von Unterrichtsentwürfen und -materialien in Gruppenarbeit. Zusätzlich werden kollegiale Beobachtungsschwerpunkte für die bevorstehenden Erprobungen festgelegt. In der dritten Phase des Seminars werden eigene Unterrichtsmaterialien unter ‚komplexitätsreduzierten Bedingungen‘ (Rehfeldt et al., 2018) erprobt. Dafür präsentieren Student:innengruppen eigene Unterrichtssequenzen zunächst in Praxissimulationen, wobei die Beobachtungsschwerpunkte nun umgesetzt und dokumentiert werden. In der vierten Phase nehmen die Studierenden dann an strukturierten Peer-Feedback-Aktivitäten teil und passen eigene Unterrichtsentwürfe und -materialien entsprechend an. Abschließend durchlaufen die Student:innengruppen die Phasen erneut, wobei die Erprobung nun unter Schüler:innenbeteiligung erfolgt.

#### **4 DAS LLLS ‚COMPUTATIONAL PLAYGROUND‘ IN DER DIDAKTIK DES SACHUNTERRICHTS**

Im Arbeitsbereich Didaktik des Sachunterrichts der FU Berlin wird seit dem Wintersemester 2019 das LLLS ‚Computational Playground‘ für Bachelorstudent:innen im Fach Grundschulpädagogik angeboten. Im Seminar befassen sich Lehramtsstudierende mit informatischen Inhalten und sie lernen vielfältige didaktische Materialien sowie unterschiedliche kleine programmierbare Roboter kennen<sup>1</sup>. Ein Ziel des LLLS ist es, eine Auseinandersetzung der Studierenden mit eigenen Einstellungen zum Inhalt Informatik und somit eine kritisch-reflexive Haltung (GFD, 2004, S. 4) anzuregen. Im Seminar werden dann im Sinne des Forschenden Lernens im zyklischen Prozess (vgl. Abb. 1 und Nordmeier et al., 2014) fachinhaltliche, didaktische und methodische Kompetenzen erworben (u. a. ‚Computational Thinking‘ nach Wing, 2017) auf deren Grundlage die Studierenden dann eine Lernumgebung für Grundschulkindern entwickeln. Den ersten Zyklus schließen komplexitätsreduzierte Praxiserfahrungen (Besuche von

---

<sup>1</sup> Zu den Gelingensbedingungen liegen bereits einige Forschungsergebnisse vor (z. B. Brämer et al., 2022; Brämer & Köster, 2021).

Schulklassen an der Universität) ab. Hier bewerten die Studierenden, inwiefern die Lernumgebung vor dem Hintergrund der Theorie ‚funktioniert‘. Die Form der Beobachtung der Kinder ist angelehnt an ethnographische Verfahren (z. B. Reh, 2012) und der Schwerpunkt liegt hier primär auf Merkmalen Forschenden Lernens. Ein Schwerpunkt der Reflexionen bildet die eigene Lehrtätigkeit. Nach der Reflexion des ersten Klassenbesuchs findet eine Optimierung der Lernumgebungen sowie ggf. Überlegungen zur Anpassung des eigenen Verhaltens in der Rolle der Lehrkraft statt. Danach folgt eine zweite Praxisphase mit einer weiteren Kindergruppe. Eine Abschlussreflexion schließt das LLLS ab (Köster et al., 2020).

## **5 DAS ‚QUEERHISTORYLAB.‘ – EIN LLLS ZUR GESCHLECHTERGESCHICHTE**

Ziel des ‚queerhistoryLabs.‘ ist die Entwicklung eines Bewusstseins über die Historizität und Alterität von Geschlecht (Gasparjan & Lücke, 2023) bei Lehramtsstudierenden im Bachelorstudiengang im Fach Geschichte. Anhand des Prozessmodells des „Historischen Genderbewusstseins“ (Gasparjan & Lücke, 2023) sollen Lehramtsstudierende gendersensibles historisches Lernen bei Schüler:innen fördern (Rüsen, 2008, S. 61; Gasparjan & Lücke, 2023, S. 6). Nach der theoriebasierten Konzeption und Durchführung der Labortermine wird in einem systematisch angeleiteten Austausch über die Entwicklung von alternativen Handlungsoptionen reflektiert.

Der Reflexionsprozess im ‚queerhistoryLab.‘ erfolgt vor (for-action) (Schön, 1987), während (in-action) (Schön, 1987) und nach (on-action) (Körkkö et al., 2016) den Laborterminen (vgl. Abb. 1). Reflection-for-action umfasst die Selbstreflexion von eigenen Vorstellungen von/über Geschlecht, bspw. durch die freiwillige Teilnahme an einem Privilegientest (Debus, 2015). Anschließend findet die theoriegeleitete Konzeption der Labortermine (u. a. Lücke, 2012; Barricelli, 2012; Connell, 2013) statt. Die vier historischen Orientierungsangebote des Prozessmodells (Gasparjan & Lücke, 2023) dienen zur inhaltlichen Konzeption und zur Reflexion eines Beobachtungsschwerpunkts. Auf diese Weise können die Lehramtsstudierenden Strategien zur Förderung gendersensiblen Lernens kriteriengeleitet im Vorgang der Re- oder De-Konstruktion (Schreiber et al., 2006) entwickeln und protokollieren. Nach den Laborterminen erfolgt eine Reflexions-sitzung in Gruppen nach dem Konzept der „Kollegialen Fallberatung“ (Meißner et al., 2018). Dabei werden durch die Re-Konstruktion der Beobachtungen Unterrichtssituationen aufgedeckt, die für das Unterrichtsziel (nicht) förderlich waren; nach dem Austausch können alternative Handlungsoptionen generiert werden.

## 6 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Die vorangegangenen Darstellungen zeigen, dass LLLS bei Wahrung der Grundgedanken und Qualität für unterschiedliche Fächer, Zielgruppen sowie inhaltliche und didaktische Schwerpunkte adaptiert werden können. Nicht zuletzt der Aspekt der Reflexion stellt sich in verschiedenen Fachdidaktiken und unter Einfluss unterschiedlicher Fachkulturen äußerst heterogen dar. Auch aufgrund dieses Anpassungspotenzials kann das professionalisierungsförderliche Lehrformat LLLS für weitere Fächer, Disziplinen und Standorte implementiert werden kann.

### Literatur

- Alter, G. (2021). Diversifying Cultural Learning in the Digital Age. In C. Lütge & T. Mersse (Hrsg.), *Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education* (S. 143–167). Tübingen: Narr.
- Bangert, C. (2020). *Was gute Lehrerinnen und Lehrer ausmacht. Und was wir von ihnen lernen können*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Barricelli, M. (2012). Narrativität. In M. Lücke & M. Barricelli (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1. (S. 255–280).
- Brämer, M., & Köster, H. (2021). Nährboden für den digitalen Wandel? Eine Studie zur Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und Interessen bei Sachunterrichtsstudierenden und -lehrkräften bezüglich informatischer Inhalte im Lehr-Lern-Labor. *GDSU-Journal*, 12, 47–61.
- Brämer, M., Rehfeldt, D., & Köster, H. (2022). Computational Thinking bei Sachunterrichtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor – Eine Rasch-Analyse. In A. Becher, E. Blumberg, T. Goll, K. Michali & C. Tenberge (Hrsg.), *Sachunterricht in der Informationsgesellschaft* (S. 122–128). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24208>
- Connell, R. (2013). *Gender*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19414-1>
- Debus, K. (2015): *Privilegiertest*. Abgerufen am 07.01.2023 von <http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Privilegiertest.pdf>
- Gasparjan, D., & Lücke M. (2023). Handreichung zur Lehr-Lern-Gelegenheit: queerhistoryLab. – Ein Lehr-Lern-Labor-Seminar (LLS) zur Geschlechtergeschichte (*Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte*).
- GFD (2004). *Kerncurriculum Fachdidaktik – Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken*. Einstimmiger Beschluss der Mitgliederversammlung vom 12. November 2004.



- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Köster, H., Mehrtens, T., Brämer, M., & Steger, J. (2020). Forschendes Lernen im zyklischen Prozess – Entwicklung eines neuen Lehr-Lern-Formats im Studienfach Sachunterricht. In J. Roth & B. Priemer (Hrsg.), *Lehr-Lern-Labore – Innovationsmotor in der MINT-Lehrpersonenbildung* (S. 99–111). Berlin: Springer Spektrum. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-58913-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-662-58913-7_7)
- Opitz, B., & Sambanis, M. (eing.). Teaching English in the 21st century: The digital Teaching and Learning Lab Seminar. In P. Hohaus & J.-F. Heeren (Hrsg.), *Innovating the Future of Teacher Education – Challenges across disciplines, curricula, and institutions*.
- Opitz, B., & Sambanis, M. (2022). *Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit: Das Digitale Lehr-Lern-Labor-Seminar Englisch* (DLLLSE).
- Lücke, M. (2012). Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Bd. I, S. 281–288). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Lütge, C., Merse, T., & Su, X. (2021). The Digital Competence of English Language Educators: Exploring the DigCompEdu Framework with an Empirical Case Study. In C. Lütge & T. Merse (Hrsg.), *Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education* (S. 31–59). Tübingen: Narr.
- Niebert, K. (2010): *Den Klimawandel verstehen: eine didaktische Rekonstruktion der globalen Erwärmung* (Dissertation). Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, Deutschland.
- Nordmeier, V., Käpnick, F., Komorek, M., Leuchtner, M., Neumann, K., & Priemer, B. (2014). *Antrag auf Finanzierung des Entwicklungsverbundes „Schülerlabore als Lehr-Lern-Labore: Forschungsorientierte Verknüpfung von Theorie und Praxis in der MINT-Lehrerbildung“*. Hochschulwettbewerb MINT-Lehrerbildung Deutsche Telekom Stiftung. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Meißner, S., Semper, I., Roth, S., & Berkemeyer, N. (2018). Healthy teachers through peer consulting? *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14, 5–21.
- Priemer, B., & Roth, J. (Hrsg.) (2020). *Lehr-Lern-Labore*. Berlin: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-58913-7>
- Reh, S. (2012). Beobachtungen aufschreiben – Zwischen Beobachtungen, Notizen und „Re-writing“. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 115–129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_6)

- Rehfeldt, D., Klempin, C., Brämer, M., Seibert, D., Rogge, I., Lücke, M., Sambanis, M., Nordmeier, V., & Köster, H. (2020). Empirische Forschung in Lehr-Lern-Labor-Seminaren – Ein Systematic Review zu Wirkungen des Lehrformats. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34(3/4), 149–169. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000270>
- Rehfeldt, D., Seibert, D., Klempin, C., Lücke, M., Sambanis, M., & Nordmeier, V. (2018). Mythos Praxis um jeden Preis? Die Wurzeln und Modellierung des Lehr-Lern-Labors. *die hochschullehre*, 4, 90–114.
- Rüsen, J. (2008). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Hoboken: Jossey-Bass.
- Schreiber, W., Körber, A., Borries, B., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S., Schöner A., & Ziegler, B. (2006). *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: ars una Verlagsgesellschaft.
- Schubatzky, T., Wackermann, R., Wöhlke, C., & Haagen-Schützenhöfer, C. (2021). Das Thema Klimawandel im Physikunterricht. Zentrale fachliche Inhalte, Konzepte und Vorstellungen. *Plus Lucis*, (3), 4–8.
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2, 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Wing, J.M. (2017). Computational thinking's influence on research and education for all. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(2), 7–14. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/922>

## Förderung

Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1802 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

# Fokus Fachdidaktik – fachdidaktische Reflexion mit dem Tool *BeoReflekt* fördern

Sonja Schaal<sup>1</sup>, Maximilian Haberbosch<sup>2</sup>, Maren Meissner<sup>3</sup> & Steffen Schaal<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, 0000-0002-1188-859X

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

<sup>3</sup> Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

<sup>4</sup> Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

**ABSTRACT** Praxiserfahrungen sind im Studium effektiv, wenn sie auf Grundlage von fundiertem Professionswissen gemacht, zugleich reflektiert und mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft werden. Dabei sind insbesondere fachspezifische Qualitätsmerkmale zu reflektieren. Die Vielschichtigkeit von Unterricht stellt für (angehende) Lehrkräfte eine Herausforderung dar. Daher ist ein klar strukturierter, in der Komplexität reduzierter Rahmen förderlich. Diesen Rahmen bieten Beobachtungs- und Reflexionshilfen, welche die individuelle Unterrichtswahrnehmung (*Noticing*) strukturieren. Hierfür wurde eine digitale Unterstützung entwickelt (*BeoReflekt*), welche die Beobachtungen von Unterricht auf Grundlage der aus der Unterrichtsqualitätsforschung abgeleiteten generischen und fachspezifischen Dimensionen strukturiert. Nach der Unterrichtsbeobachtung kann das Tool *BeoReflekt* die Ergebnisse individuell oder gruppenübergreifend durch graphische Repräsentationen visualisieren. Dadurch können subjektive und kulturell beeinflusste Unterrichtswahrnehmungen sichtbar gemacht und reflektiert werden. Die Befragung von Nutzer:innen zeigt, ergänzend zur Analyse der Entwicklung der Reflexionsperformanz, eine positive Einschätzung der Nützlichkeit des Tools für die Beobachtung und Reflexion von Unterricht.

**KEYWORDS** Lehr-Lern-Labor, Fachdidaktische Reflexion, Digitales Beobachtungstool, Educational-Design-Research

## 1 EINLEITUNG UND THEORETISCHER HINTERGRUND

Die Reflexion von Unterricht stellt für (angehende) Lehrkräfte eine Herausforderung dar, weil Unterricht vielschichtig und komplex ist. Vieles bleibt auf den ersten Blick intransparent und nicht alle parallel ablaufenden Situationen können simultan erfasst werden (Leonhard, 2020). Die Pluralisierung der Gesellschaft, die Diversität der Lernenden und die hohe Dynamik in Lehr-Lern-Prozessen stehen in Wechselbeziehungen und machen die Planbarkeit und Vorhersehbarkeit von Interaktionsprozessen nur eingeschränkt kalkulierbar. Nach Leonhard (2020) sind Einsicht und Verstehen von Unterrichtssituationen häufig erst rückblickend möglich. Reflexion ist für ihn daher die Lösung für das Intransparenz-, Komplexitäts- und Kontingenzproblem in Schule und Unterricht. Zu viele soziale und kognitive Prozesse verlaufen parallel, um sie simultan erfassen oder ergründen zu können. Die hohe Anforderung der Unterrichtsreflexion generiert sich aber auch durch Qualitätsmerkmale, die sowohl allgemeinpädagogische (fachunabhängige) als auch fachspezifische Aspekte beinhalten und dabei nicht immer kategorial unterschieden werden können (Neuhaus, 2021). Die Komplexität wird in verschiedenen Reflexionsmodellen deutlich, die neben den Sicht- auch Tiefenstrukturen berücksichtigen. Die Modelle zur Reflexionsbreite und -tiefe (Leonhard & Rihm, 2011), die Unterscheidung von Makro-, Meso- und Mikro-Ebenen der Reflexion (Wyss, 2013) oder das Zwiebelmodell mit den sogenannten Core-Reflections (Korthagen & Vasalos, 2005) haben gemeinsam, dass sie zunächst von einer individuellen Perspektive ausgehen und diese durch Sichtweisen anderer Akteur:innen, aber auch durch theoretische und gesellschaftliche Perspektiven ergänzen. Bei der Unterrichtsreflexion werden meist drei Anforderungsbereiche unterschieden: (1) die Wahrnehmung einer entscheidenden, reflexionsrelevanten Situation im Sinne des *Noticing* (Sherin & Van Es, 2009), (2) die Analyse der Ursachen und Tiefenstrukturen und (3) das Ableiten von Konsequenzen, die auch Handlungsalternativen enthalten können (z. B. Altrichter et al., 2018; Nowak et al., 2018). In komplexen Unterrichtsbeobachtungen neigen (angehende) Lehrkräfte dazu, sich auf Aspekte zu konzentrieren, die für die Unterrichtsqualität eine untergeordnete Rolle spielen (Schäfer & Seidel, 2015). Die Komplexität der Unterrichtsreflexion lässt sich reduzieren und das *Noticing* von reflexionsrelevanten Situationen fördern, wenn gezielt die Beobachtung von Qualitätsdimensionen unterstützt wird.

## 2 DAS MOLEKULARBIOLOGISCHE LEHR-LERN-LABOR LABORATRI ALS ANLASS FÜR FACHDIDAKTISCHE REFLEXIONEN

Ein klar strukturierter, in der Komplexität reduzierter Rahmen ermöglicht (angehenden) Lehrkräften, Handlungskompetenzen und Professionswissen zu erwerben (Roth & Priemer, 2020). Innerhalb des Projekts *LaboraTRI*<sup>1</sup> wird ein solcher Rahmen seit 2018 in einem molekularbiologischen Lehr-Lern-Labor nach dem Educational-Design-Research-Ansatz (McKenney & Reeves, 2018) entwickelt und iterativ optimiert. Hierbei gestalten Studierende am Ende des Lehramtsmasters molekularbiologische Lehrsequenzen, führen diese durch und werden dabei videografiert (Umfang 4 ECTS). Im Seminarverlauf werden vier schriftliche Reflexionen erfasst und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Eine ausführliche Darstellung der theoriegeleiteten Modellentwicklung und des Studiendesigns kann bei Schaal et al. (2022) nachgelesen werden. Die Ergebnisse aus vier Seminardurchgängen zeigen, dass bei der ersten Reflexion die Situationswahrnehmung dominiert, während im weiteren Verlauf zunehmend die Anforderungsbereiche Ursachenanalyse und Handlungsalternativen berücksichtigt werden. Die Reflexionskompetenz sowohl in fachunabhängigen als auch in biologiespezifischen Dimensionen nimmt messbar zu, letztere jedoch in deutlich geringerem Umfang. Das Reflexionsniveau entwickelt sich kontinuierlich weiter und die Teilnehmenden zeigen ausgehend von einer eher ungeübten Situationswahrnehmung vermehrt Überlegungen auf fortgeschrittenem Niveau in allen Anforderungsbereichen. Die Ergebnisse decken sich mit Studien aus anderen Fächern bzgl. der Eignung dieses Lehr-Lern-Labor-Formats zur Förderung der Reflexionsprozesse (angehender) Lehrkräfte (Klempin, 2021).

## 3 DAS DIGITALE REFLEXIONSTOOL BEOREFLEKT

Das digitale Tool *BeoReflekt* strukturiert die kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtung und ermöglicht die Unterscheidung zwischen generischen und biologiespezifischen Dimensionen. Diese werden in Subdimensionen ausdifferenziert und sie konkretisieren die beobachtbaren Merkmale (vgl. Tab. 1). Zuerst müssen die für die Unterrichtsqualität entscheidenden Dimensionen bemerkt werden (*Noticing*). Anschließend werden diese anhand einer vierstufigen Skala eingeschätzt und später reflektiert, was Ähnlichkeiten zum *Reasoning* (Begründen

---

1 QLB-Projekt Lehrerbildung PLUS (Teilprojekt *LaboraTRI*)

**Tabelle 1** Fachunabhängige und biologiespezifische Dimensionen und Subdimensionen der Unterrichtsqualität (gekürzt, Schaal et al., 2022)

Fachunabhängige Dimensionen	Klassenführung	6 Subdimensionen: z. B. Schaffung von Regelklarheit
	Kognitive Aktivierung	8 Subdimensionen: z. B. Gebotene Lernanlässe Berücksichtigung der Schülervorstellungen
	Konstruktive Unterstützung	3 Subdimensionen: z. B. Angemessenes Feedback
Biologiespezifische Dimensionen	Fachwissen	4 Subdimensionen: z. B. Präsenz biologischer Basiskonzepte
	Fachdidaktisches Wissen	5 Subdimensionen: z. B. Elementarisierung des Inhalts, Relevanz
	Erkenntnisgewinnung	9 Subdimensionen: z. B. Beobachten, Experimentieren
	Kommunikation	5 Subdimensionen: z. B. Informationen sach- und fachbezogen erschließen Grafiken und Medien einsetzen
	Bewerten	3 Subdimensionen: z. B. Sachverhalte bewerten, Handlungsoptionen ableiten

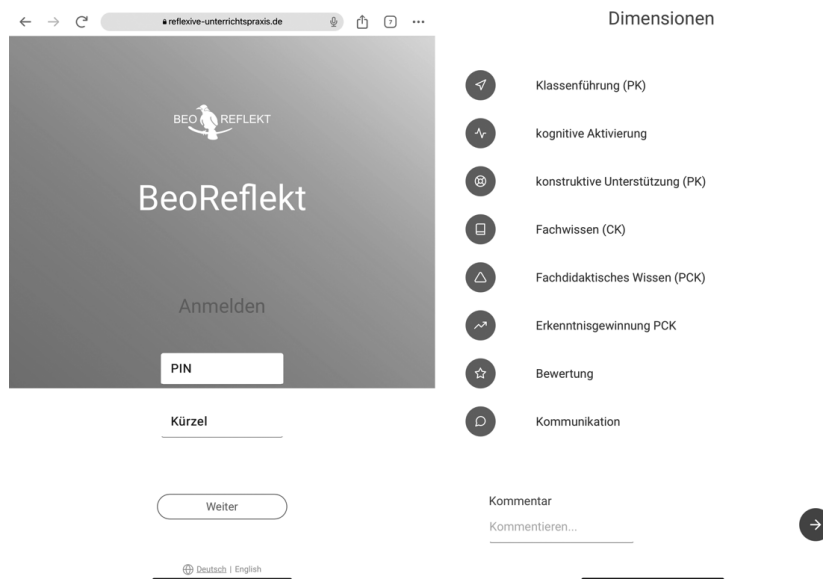
dieser Einschätzung anhand einer Wissensbasis – Beschreiben, Erklären, Vorhersagen) zeigt.

Ausgehend von einem Designprototyp wurde das Tool *BeoReflekt* diskursiv mit Informatikern, Fachdidaktiker:innen und Nutzer:innen in iterativen Entwicklungszyklen evaluiert, angepasst und optimiert. *BeoReflekt* ist webbasiert; es kann am PC, Smartphone oder Tablet genutzt werden. In der Administrator:innenansicht können nach Registrierung einzelne Beobachtungssessions angelegt werden. Ein PIN garantiert die Unterscheidung einzelner Sessions. Im Anschluss kann ein:e Administrator:in die Sessions einsehen und individuelle sowie aggregierte Ergebnisse herunterladen. Die Nutzer:innen können ohne Registrierung einer Session beitreten. Ein individuelles Kürzel (oder der Klarname) lassen eine Zuordnung der Daten zu einzelnen Nutzer:innen unter Wahrung des Datenschutzes zu.

### 3.1 Beschreibung des *BeoReflekt*-Tools aus der Sicht der Nutzer:innen

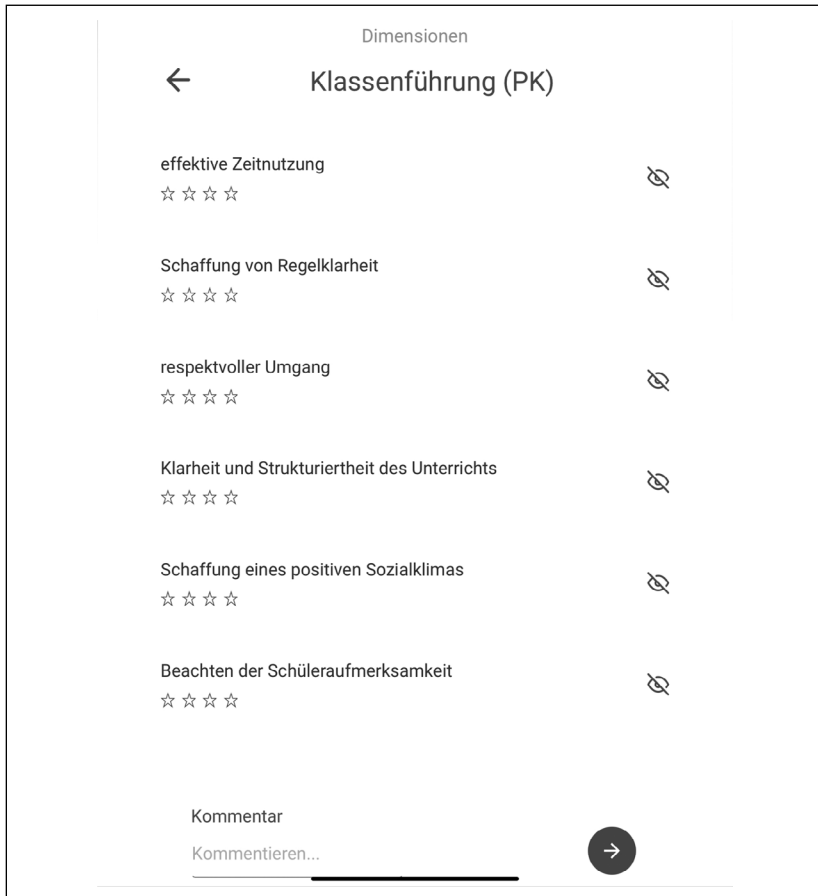
Eine Session wird über einen Link, den Zugangscode und die PIN aufgerufen. Auf der Übersichtsseite sind alle Dimensionen aufgelistet und wählbar (vgl. Abb. 1).

**Abbildung 1** Startseite und Übersicht der Dimensionen im *BeoReflekt* Tool



Die Subdimensionen können anhand einer vierstufigen Skala beurteilt oder als fehlend dokumentiert werden (vgl. Abb. 2). Auf jeder Ebene können Kommentare eingefügt werden, die mit einem Zeitstempel versehen werden.

Es ist anzumerken, dass der Beurteilung durch die Skala keine Referenzwerte zugrunde liegen. Es wird nicht definiert oder operationalisiert, wann und unter welchen Bedingungen z. B. die effektive Zeitznutzung mit vier oder weniger Sternchen beurteilt werden soll. Dies obliegt vielmehr der Einschätzung der Beobachtenden. *BeoReflekt* stellt daher kein Messinstrument dar, mit dem Unterricht valide, reliabel und objektiv beurteilt werden kann. Vielmehr unterstützt es das individuelle *Noticing* und die Reflexion von Unterrichtsbeobachtungen der Nutzer:innen.

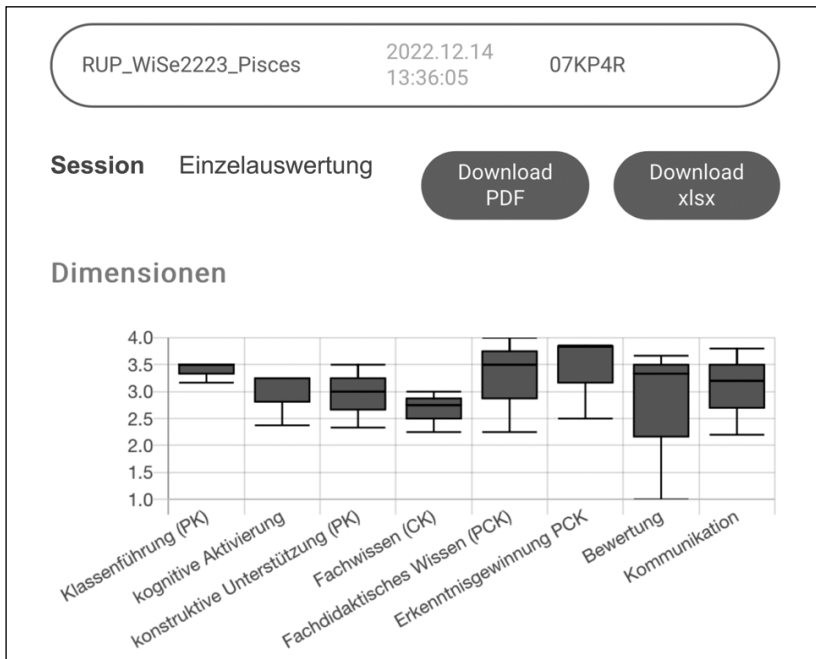
**Abbildung 2** Die sechs Subdimensionen der Dimension „Klassenführung“

### 3.2 Auswertungsmöglichkeiten durch Admins als Reflexionsanlässe

Nach Abschluss einer Beobachtungssession können Admins sich zu jeder Dimension und Subdimension die Ergebnisse auf Individual- und Gruppenebene anzeigen lassen. Boxplots visualisieren die Lage- und Streuungsmaße der Gruppen als aggregierte Werte (vgl. Abb. 3). So kann auf einen Blick festgestellt werden, in welchen Dimensionen die Nutzer:innen eine hohe Übereinstimmung zeigen und wo die Beurteilungen weit auseinander liegen. Dies kann dann zum



**Abbildung 3** Auswertung in Boxplots (Streuungs- und Langemaße gemäß der vierstufigen Skala)



Anlass für das *Reasoning* und Reflektieren der beobachteten Unterrichtssituation genutzt werden. Auswertungen auf Individualebene erlauben bei wiederholtem Einsatz z. B. Entwicklungen im Laufe einer Professionalisierungsmaßnahme abzubilden.

#### 4 ANWENDUNGSKONTEXTE UND EVALUATION DURCH DIE NUTZER:INNEN

*BeoReflekt* wurde bereits erfolgreich und gewinnbringend eingesetzt. Die große Streuung, die sich beispielsweise in Abbildung 3 zeigt, führte in der gemeinsamen Reflexion zur Offenlegung unterschiedlicher fachdidaktischer Konzepte und kultureller Interpretationen der Dimension Bewertung.

Eine Befragung von  $N = 3$  Seminarteilnehmer:innen mithilfe von Leitfaden-Interviews zeigte eine positive Einschätzung der Nützlichkeit des Tools für die

Beobachtung und Reflexion von Unterricht. Die Aussagen wurden den beiden Kategorien „Nützlichkeit des *BeoReflekt* Tools“ und „Wirkungsweise *BeoReflekt*“ zugeordnet.

Zur Überprüfung der Nützlichkeit wurden die entsprechenden Textsegmente in drei Subkategorien eingeteilt: Negative/Ambivalent/Positive Wahrnehmung. Elf Interviewtranskripte beinhalten Textsegmente, welche auf eine eindeutig positive Wahrnehmung des digitalen Tools schließen lassen:

*„Aber die App hat einen gut so durchgeleitet über die einzelnen Punkte, wo man vielleicht nicht einfach so eine Reflexion geschrieben hätte. Also, einfach so drauf losgeschrieben hätte, vielleicht das eine oder andere auch nicht beachtet hätte und vergessen hätte. Und durch die App hat man dann nochmal die einzelnen Punkte angeschaut“* (Raso19, Pos. 15).

*„Ich glaube schon, dass dieses Tool einfach auch hilft, spätere Unterrichtsstunden einfach besser zu konzipieren und besser auszuarbeiten und sich da besser darauf vorzubereiten“* (Mape20, Pos. 27).

Lediglich zwei Studierende beschreiben eine ambivalente Wahrnehmung, eine:r davon beschreibt, dass sie bzw. er durch die Vielzahl an angebotenen Qualitätsdimensionen und den entsprechenden Kategorien überfordert war:

*„Also, die App ist hilfreich, um zu sehen, was gibt es alles. Aber es ist auch überfordernd, wenn man dann denkt, oh Gott, da hätte ich noch-, und da müsste ich noch-, und da könnte ich noch-. Ja, aber sonst hilft es tatsächlich schon, um mal zu gucken oder mal zu bewerten oder zurückzuschauen oder auch zu reflektieren, ok, was habe ich jetzt gemacht, wo stehe ich da. Also, als hilfreich würde ich schon einstufen, aber es kann auch überfordernd sein“* (Stsa27, Pos. 17).

Eine überwiegend negative Wahrnehmung des *BeoReflekt* Tools findet sich in keinem der Interviewtranskripte.

Das *BeoReflekt* Tool befindet sich nach wie vor in iterativen Schleifen der Optimierung, die Webbasierung ermöglicht auch eine Anpassung an weitere Fachdidaktiken.

Bei Interesse kann sehr gerne Kontakt aufgenommen und das *BeoReflekt* Tool genutzt werden.

## Literatur

- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Klempin, C. (2021). Zu Entwicklung und Messung von Reflexionstiefe und breite von Lehramtsstudierenden. Eine Mixed Methods Interventionsstudie. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 76–85.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71.
- Leonhard, T. (2020). Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierung zur Konsensformel reflexiver Lehrer\_innenbildung. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 14–28. <https://doi.org/10.4119/hlz-2482>
- Leonhard, T., & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research*. London: Routledge.
- Neuhaus, B. J. (2021). Unterrichtsqualität aus der Perspektive der Biologiedidaktik. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 273–283.
- Nowak, A., Ackermann, P., & Borowski, A. (2018). Rahmenthema „Reflexion“ im Praxissemester Physik. In A. Borowski & H. Precht (Hrsg.), *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung* (S. 217–230). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Roth, J., & Priemer, B. (2020). Das Lehr-Lern-Labor als Ort der Lehrpersonenbildung: Ergebnisse der Arbeit eines Forschungs- und Entwicklungsverbunds. In B. Priemer & J. Roth (Hrsg.), *Lehr-Lern-Labore* (S. 2–10). Wiesbaden: Springer.
- Schaal, So., Meissner, M., & Schaal, St. (2022). Reflexive Unterrichtspraxis in der Lehrkräftebildung – fachdidaktische Reflexion im Lehr-Lern-Labor fördern. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 15(1), 154–174.
- Schäfer, S., & Seidel, T. (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. *Journal for educational research online*, (7), 34–58.
- Sherin, M., & Van Es, E. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften* (Dissertation). Münster, New York: Waxmann.



# Wirksamkeit eines Aufgabenkonzepts zur Förderung der fachspezifischen Reflexionsfähigkeit von Biologielehramtsstudierenden

Stephanie Grünbauer<sup>1</sup>, Lisa Jiang<sup>2</sup> & Dörte Osterseht<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universität Bremen

<sup>2</sup> Universität Bremen

<sup>3</sup> Universität Bremen,  0000-0001-5202-4256

**ABSTRACT** Im Rahmen des Projekts „Schnittstellen gestalten“ der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern wurde an der Universität Bremen im Fach Biologie ein Aufgabenkonzept zur Reflexionsförderung bestehend aus Seminaufgaben und Unterstützungstools (Prompts) entwickelt und im Wintersemester 2017/2018 eingesetzt. Die Zielsetzung des Aufgabenkonzepts war zum einen, den systematischen Aufbau von biologiedidaktischem Theorie- und Unterrichtswissen zur Unterrichtsplanung, welches die Grundlage für das Reflektieren fachbezogener Frage- und Problemstellungen in der selbst erlebten Praxis bildet, anzuregen. Zum anderen sollen die Studierenden durch den Einsatz von Prompts gezielt in reflexiven Handlungen unterstützt werden. Die Wirksamkeit des Aufgabenkonzepts wurde anhand der Reflexionsleistungsergebnisse erhoben ( $n = 25$ ) und durch Erkenntnisse einer Interviewstudie erweitert. Die nachfolgend vorgestellten Ergebnisse lassen auf ein tragfähiges Aufgabenkonzept schließen. Dieses zeigt insgesamt, wie Anforderungen an das Reflektieren, wie z. B. die Verknüpfung von Theorie und Praxis, hochschuldidaktisch umsetzbar gemacht werden können und erweitert somit das Spektrum diskutierter Förderansätze im Bereich der Reflexionsförderung.

**KEYWORDS** Aufgabenkonzept, Biologiedidaktik, Reflexionsförderung, erste Phase der Lehrkräftebildung

## 1 EINLEITUNG

Eine Kernaufgabe der Lehrkräftebildung ist die Anbahnung von Reflexionsfähigkeit als Befähigung und Bereitschaft, gezielt über Unterricht nachzudenken. Das gezielte Nachdenken bedeutet dem Reflexionsmodell STORIES (Students Training of Reflection in Educational Settings) nach Levin und Meyer-Siever (2018) zufolge, dass eine Reflexion unter Einbezug theoretischer Ansätze und empirischer Befunde erfolgt, die Perspektiven weiterer Beteiligter in die Analyse herangezogen sowie Handlungsalternativen abgeleitet und die Entwicklungsbedarfe im Professionalisierungsprozess erkannt werden. Dieses Verständnis von Reflexion erfordert, dass die Studierenden über fundierte Wissensbestände verfügen, Bereitschaft zeigen und fähig sind, diese systematisch auf ihre Unterrichtspraxis zu beziehen, um daraus professionalisierungswirksame Erkenntnisse abzuleiten. Zur Förderung dieser Fähigkeit wurde ein aufgabenbasierter Ansatz als eine in der Lehrkräftebildungsforschung wenig diskutierte Möglichkeit der Reflexionsförderung gewählt. Die Ergebnisse hinsichtlich der Wirksamkeit dieses Ansatzes zur Anregung von Reflexionsprozessen bei Studierenden werden in diesem Beitrag fokussiert.

## 2 THEORETISCHE BEZUGSPUNKTE ZUR AUFGABENKONZEPTION

Studien zeigen, dass die Reflexionskompetenz bei Studierenden im Grundstudium häufig noch nicht umfassend ausgeprägt ist (z. B. Abels, 2011). Insbesondere werden Schwierigkeiten in der Theorie-Praxis-Relationierung beobachtet. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Studierende müssen zunächst über fachdidaktisches Wissen verfügen, welches im positiven Zusammenhang mit reflexiven Fähigkeiten steht (Schmelzing, 2010). Reflexive Handlungen unterstützen die Transformation von deklarativen Wissensbeständen zu fachdidaktischem Handlungswissen und den Aufbau kohärenter Wissensstrukturen, die sich handlungsbestimmend auf Unterrichtstätigkeiten wie der Planung und Bewertung auswirken (Schmelzing, 2010; Park et al., 2018). In Reflexionsprozessen über erste, eigene Unterrichtsversuche im Fach fokussieren sich Studierende häufig auf pädagogische Herausforderungen, wie z. B. dem Classroom-Management, anstatt auf fachdidaktische Fragestellungen einzugehen (Kempin et al., 2019). Zusätzlich nehmen Studierende eine Kluft zwischen Theorie und Praxis insbesondere vor dem Hintergrund selbst erlebter Erfahrungen in der Schule wahr, was zu einem Bedeutungsverlust von Theoriewissen führen kann (Bleck & Lipowsky, 2020).

Diese Erkenntnisse führen zu der Schlussfolgerung, dass ein auf Reflexions-

förderung abzielendes Konzept die Studierenden nicht nur im Aufbau von biomedizinischen Theoriewissen unterstützen sollte, sondern über konkrete Aufgabenstellungen in Form von Prompts auch die fachdidaktische Perspektive beim Reflektieren über eigenen Unterricht anregt (Grünbauer, 2021). Das Aufgabenkonzept umfasst elf fachdidaktische Schwerpunkte, wie z. B. kompetenzorientierter Biologieunterricht, Modellkompetenz oder sprachsensibler Biologieunterricht (Grünbauer, 2021). In Seminarsitzungen werden die jeweiligen Themen in drei Schritten erarbeitet: 1. Selbstdiagnose zu dem jeweiligen Thema, 2. Einführung der Theorie über einen Grundlagentext und 3. Anwendungsaufgabe. Für die schulpraktische Phase wurden den Studierenden zu jedem Thema Unterstützungstools in Form von Prompts zur Verfügung gestellt. Dabei durften die Studierenden selbst den fachdidaktischen Schwerpunkt, den sie in ihrer Reflexion über ihren eigenen Unterricht berücksichtigen, wählen.

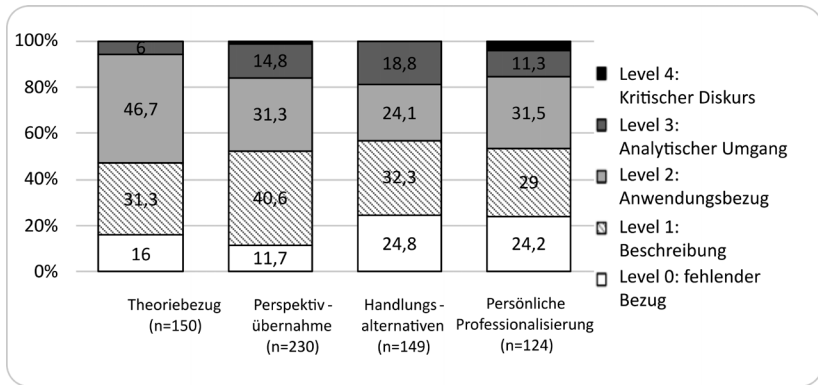
### 3 FORSCHUNGSDESIGN

Eingesetzt wurde das Aufgabenkonzept im Vorbereitungsseminar für eine sechswöchige Praktikumsphase im Bachelorstudium, in der die Studierenden vier Unterrichtsstunden eigenverantwortlich unterrichteten und einen Unterrichtsentwurf mit Reflexion verschriftlichten. Die teilnehmenden Studierenden bilden die Stichprobe ( $n = 25$ ) für die wissenschaftliche Begleitung im quasi-experimentellen Studiendesign.

Zunächst wurde in einer explorativen Herangehensweise die Wirksamkeit des Aufgabekonzepts anhand der Reflexionsperformanz der Studierenden erhoben. Hierzu erfolgte eine evaluative inhaltsanalytische Auswertung der schriftlichen Reflexionen der Studierenden entlang des Reflexionsmodells STORIES nach Kuckartz (2018). Neben den einzelnen Dimensionen des STORIES-Modells (Kategorien der Reflexionsbreite) wurden in Form von Subkategorien die Level der Reflexionstiefe, orientiert an Hatton und Smith (1995) und Abels (2011) (vgl. Abb. 1) kodiert. Für die einzelnen Proband:innen wurde zudem ein prozentuales Reflexionslevel bestimmt. Die Ausprägung der Reflexionsfähigkeit würde 100 % (besonders ausgeprägt) entsprechen, wenn in allen kodierten Textstellen der Reflexion das vierte Level für jede Dimensionen erreicht wird. Der Kodierleitfaden wurde im Rahmen einer Pilotierungsphase einer mehrfachen Prüfung unterzogen und letztlich durch eine hohe Übereinstimmung durch konsensuelles Validieren angenommen.

Zur Datentriangulation wurden über die erreichte Performanz hinaus zusätzlich Interviews entlang der Leitfrage durchgeführt, wie die Reflexionspraxis der Studierenden im Zusammenhang mit dem eingesetzten Aufgabenkonzept und

**Abbildung 1** Übersicht über die Verteilung der kodierten Textstellen ( $n = 653$ ) aller Proband:innen auf die Level der Reflexionstiefe je Dimension des Modells STORIES



den Prompting-Maßnahmen beschrieben werden kann ( $n = 12$ ). Weitere Interviews folgten nach dem Praxissemester im Masterstudium zur Nachhaltigkeit des Aufgabenkonzepts, worauf im Beitrag jedoch nicht weiter eingegangen wird (vgl. Grünbauer, 2021).

## 4 ERGEBNISSE

Nachfolgend werden entlang ausgewählter Forschungsfragen die Ergebnisse dargestellt.

### 4.1 Zeigt sich nach Einsatz des Aufgabenkonzepts bei den Studierenden eine Reflexionsfähigkeit in die Breite und Tiefe?

Die Analyse der schriftlichen Reflexionen zu selbst erteiltem Unterricht hat ergeben, dass Reflexionsfähigkeiten von „wenig ausgeprägt“ (25–49 %,  $n = 11$ ) und „ausgeprägt“ (50–74 %,  $n = 14$ ) bei den Proband:innen vorliegen. Die Betrachtung der Reflexion in die Breite zeigt insbesondere, dass es den Studierenden gelingt, auf theoretische Wissensbestände zurückzugreifen, die Perspektive der Schüler:innen zu berücksichtigen, Handlungsalternativen zu entwickeln sowie eine Bilanz ihrer professionellen Entwicklung zu ziehen. Dem Reflexionsmodell STORIES entsprechend werden ebenjene Aspekte mehrheitlich inhaltlich ausge-



führt. Nur vier Proband:innen haben keinen Theoriebezug geleistet. In der Gesamtverteilung der kodierten Textstellen auf die einzelnen Dimensionen in die Breite ist ein deutlicher Schwerpunkt auf die Einnahme der Schüler:innenperspektive erkennbar (vgl. Abb. 1). In der Analyse der Reflexionstiefe zeigt sich, dass theoretische Bezüge in nahezu der Hälfte der Textstellen (46,7 %) anwendungsbezogen auf die erlebte Praxis (Level 2) sichtbar werden. Theoretische Ansätze selbst zum Gegenstand von Reflexion zu entwerfen oder alternative Theorien heranzuziehen (Level 4), werden hingegen nicht geleistet.

## **4.2 Wie kann die Reflexionspraxis der Studierenden beschrieben werden?**

In der Analyse der Reflexionspraxis zeigt sich, dass die Studierenden aktiv einen fachdidaktischen Themenschwerpunkt wählen, wie z. B. Kompetenzorientierung ( $n = 10$ ) oder Binnendifferenzierung ( $n = 4$ ). Diese Fokussierung, angeleitet durch die Prompts, führt in der Gesamtverteilung aller Textstellen zu dem Ergebnis, dass 75 % des Reflexionstexts inhaltlich als fachdidaktisch orientiert kodiert werden konnten.

Die Auswertung der durchgeführten Interviews ( $n = 12$ ) zur Nutzung der bereitgestellten Unterstützungsmaterialien zur Förderung der Reflexionsfähigkeit bestätigt eine breite Nutzung sowohl der Prompts ( $n = 11$ ) als auch der Seminar-materialien ( $n = 9$ ). Aus Sicht der Studierenden erhalten sie über die Prompts Anregungen, welche Fragen sich überhaupt an den Unterricht stellen lassen. Sie sorgen ebenso für Transparenz in den Anforderungen einer Reflexion und werden daher auch als Erwartungshorizont interpretiert. Die Grundlagentexte ergänzen das Unterstützungsangebot als inhaltliche Übersicht über die Facetten von Biologieunterricht sowie der Vertiefung bzw. Wiederholung der Theoriebausteine.

## **5 FAZIT**

Basierend auf der Analyse der Reflexionen und den Selbstauskünften der Studierenden in den Interviews kann mit deutlicher Tendenz festgestellt werden, dass die Situierung fachdidaktischer Theorie durch praxisrelevante Themen und gezieltes Arbeits- und Unterstützungsmaterial, wie z. B. die Grundlagentexte und Prompts, dazu beitragen, die Studierenden im Einnehmen einer fachbezogenen Perspektive zu unterstützen und einen mehrperspektivischen Blickwinkel zu entwickeln. Die auf das Reflexionsmodell zugeschnittenen Prompting-Maßnahmen

tragen korrespondierend mit anderen Studien (Moussa-Inaty, 2015; Hübner et al., 2007) dazu bei, reflexive Prozesse zu strukturieren, sodass statt inhaltlichen Zusammenfassungen auch höhere Stufen der Reflexionstiefen erreicht werden. Ein analytischer oder gar kritischer Umgang mit Theorie erfolgt jedoch nur punktuell, sodass hieran die Grenzen des Konzepts deutlich werden. Als Optimierung des Konzepts ist die Ausdifferenzierung der Prompts denkbar sowie die Bereitstellung von auf einzelne Dimensionen konzentrierende Reflexionsimpulse. Ein sukzessiver und an unterschiedliche Lernausgangslagen der Studierenden orientierter Aufgabeneinsatz kann die Reflexionsförderung darüber hinaus gezielter stärken. In der Konzeption von Unterstützungsmaßnahmen besteht jedoch die Gefahr des Überangebots („Overprompting“), wodurch lernhinderliche Effekte durch die wahrgenommene Gängelung eintreten können (Nückles et al., 2006). Darüber hinaus können Prompts zu Prädispositionen führen, sodass deren strikte Bearbeitung nicht als Zuschreibung von Reflexionskompetenz gelten kann (Leonhard & Rihm, 2011). In Kombination mit dem bestehenden Angebot ist daher eher die Rolle von Feedbackmaßnahmen, wie beispielsweise eine Nachbesprechung der schriftlichen Reflexion, in Betracht zu ziehen, die den entwickelten Prompting-Einsatz sinnvoll ergänzen (Jahncke et al., 2018).

## Literatur

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“: Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92735-0>
- Bleck, V., & Lipowsky, F. (2020). Dröge, nutzlos, praxisfern? Wie verändert sich die Bewertung wissenschaftlicher Studieninhalte in Praxisphasen? In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 97–127). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Grünbauer, S. (2021). *Förderung der Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden im Fach Biologie – Entwicklung und Evaluation eines Aufgabenkonzeptes* (Dissertation). Universität Bremen, Deutschland. <https://doi.org/10.26092/elib/1671>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education. Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hübner, S., Nückles, M., & Renkl, A. (2007). Lerntagebücher als Medium des selbstgesteuerten Lernens. Wie viel instruktionale Unterstützung ist sinnvoll? *Empirische Pädagogik*, 21(2), 119–137.

- Jahncke, H., Berding, F., Porath, J., & Magh, K. (2018). Einfluss von Feedback auf die (Selbst-)Reflexion von Lehramtsstudierenden. *Die Hochschullehre*, 4, 505–530. <https://doi.org/10.3278/HSL1830W>
- Kempin, M., Kulgemeyer, C., & Schecker, H. (2019). Erste Einblicke in die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit von Physiklehramtsstudierenden im Praxissemester. 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. 357–360). Regensburg: Universität Regensburg.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Leonhard, T., & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270. <https://doi.org/10.25656/01:14722>
- Levin, A., & Meyer-Siever, K. (2018). Entwicklung der Reflexionskompetenz im Rahmen eines fächerübergreifenden e-Portfolios. *Resonanz Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen*, (Sonderausgabe), 24–31.
- Moussa-Inaty, J. (2015). Reflective Writing through the Use of Guiding Questions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(1), 104–113.
- Nückles, M., Hübner, S., & Renkl, A. (2006). The Pitfalls of Overprompting in Writing-to-Learn. In R. Sun, N. Miyake & C. Schunn (Hrsg.), *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (S. 2575). Mahwah: Erlbaum.
- Park, S., Suh, J., & Seo, K. (2018). Development and Validation of Measures of Secondary Science Teachers' PCK for Teaching Photosynthesis. *Research in Science Education*, 48(3), 549–573. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9578-y>
- Schmelzing, S. (2010). *Das fachdidaktische Wissen von Biologielehrkräften. Konzeptionalisierung, Diagnostik, Struktur und Entwicklung im Rahmen der Biologielehrerbildung*. Berlin: Logos Verlag.



# Benachteiligtenförderung in der beruflichen Bildung

Ein Seminarkonzept zum Aufbau einer reflexiven  
Lehrer:innen-Grundhaltung

*Melanie Brüchner<sup>1</sup>, Tamara Riehle<sup>2</sup> & Bengta Marie Leopold<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Universität Rostock

<sup>2</sup> Universität Rostock

<sup>3</sup> Universität Rostock

**ABSTRACT** Der Berufsbildungsbericht (BMBF, 2022) verweist darauf, dass inzwischen eine Viertelmillion junger Menschen im spezifischen Ausbildungssegment „Übergangssektor“ münden. Dazu zählen berufsorientierende (Aus-)Bildungsangebote, die u. a. das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ermöglichen, jedoch zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen. Hierbei handelt es sich längst nicht mehr um einen institutionell gesonderten Bereich der beruflichen Bildung, sondern i. d. R. um einen schulorganisatorisch eigenständigen Bereich. Es gehört somit zum beruflichen Alltag von Lehrkräften der beruflichen Bildung, in unterschiedlichen (Aus-)Bildungsgängen zu unterrichten. Diese Zielgruppe wird jedoch in der Lehrer:innenbildung kaum berücksichtigt und somit haben auch die Studierenden diese kaum im Blick. Das wirft die Frage auf, wie angehende Lehrkräfte für die besondere Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen in der beruflichen Bildung und die damit verbundenen Anforderungen an eine adressatengerechte Didaktik sensibilisiert werden können? Der Beitrag stellt sowohl den Aufbau des Seminarkonzepts sowie ausgewählte Ergebnisse der seminarbegleitenden Forschung vor.

**KEYWORDS** reflexive Grundhaltung, Design-based Research, theoriegeleitete Praxisphasen, Reflexionsanlässe, Benachteiligtenförderung

## 1 HETEROGENITÄT IN BERUFLICHER BILDUNG

Der beruflichen Bildung wird ein hohes Maß an Bedeutung hinsichtlich der gesellschaftlichen Integration von nachwachsenden Generationen beigemessen. Die Wege in die berufliche Bildung könnten individueller nicht sein. Grundsätzlich gilt: Schüler:innen mit und ohne allgemeinbildenden Schulabschlüssen könnten eine duale Berufsausbildung absolvieren. Dennoch werden Jugendliche, ohne einen solchen, häufig in einem Übergangssystem aufgefangen. In diesem kann ein Abschluss erlangt werden oder auch der Erwerb von berufsvor- oder berufgrundbildenden Qualifikationen erfolgen (BMBF, 2022; Severing, 2013).

Dieses Übergangssystem wird in der Lehrer:innenbildung jedoch kaum berücksichtigt. Dabei sind die Herausforderungen, die sich durch die Diversität der Schülerschaft ergeben, für die Lehrkräfte enorm. Lehrkräfte der Beruflichen Bildung sollten mit der sich daraus ergebenden Heterogenität professionell umgehen können (Albrecht et al., 2014). Dazu gehört eine „effektive“ Unterrichtsgestaltung und eine stete Reflexion des eigenen Handelns sowie eine offene Grundhaltung (Krüssel, 2017).

## 2 ANFORDERUNGEN AN DIE UNIVERSITÄRE AUSBILDUNG VON BERUFSSCHULLEHRKRÄFTEN

Eine Besonderheit in den Studiengängen zur Beruflichen Bildung ist, dass zahlreiche Studierende bereits eine berufliche Ausbildung absolviert haben und aus der eigenen Profession rekrutiert wurden. So verfügen sie i. d. R. bereits zu Beginn des Studiums über eine berufliche Identität. Die Entwicklung einer Professionalität ist hierbei eine doppelte Herausforderung. Es gilt, bereits abgeschlossene berufliche Identifikationsprozesse aufzugreifen und um den professionellen Habitus von Lehrkräften zu erweitern. Denn die Studierenden sind keine „unbeschriebenen Blätter“, sondern verfügen bereits zu Beginn der universitären Lehramtsausbildung über unreflektierte Überzeugungen, sogenannte subjektive Theorien (z. B. Koschel, 2021).

Zusammenhänge zwischen epistemologischen Überzeugungen und dem Unterrichtshandeln sowie dem Lernzuwachs von Schüler:innen konnten wiederholt dokumentiert werden (z. B. Dubberke et al., 2008), wobei die Übersetzung von Überzeugungen in unterrichtliches Handeln nicht automatisch erfolgt, sondern von Kontextfaktoren und dem professionellen Wissen abhängt (Basturkmen, 2012).

Angehende Lehrkräfte für die besondere Zielgruppe im Übergangssystem zu sensibilisieren und Identifikationsprozesse aktiv zu begleiten, führt zu der

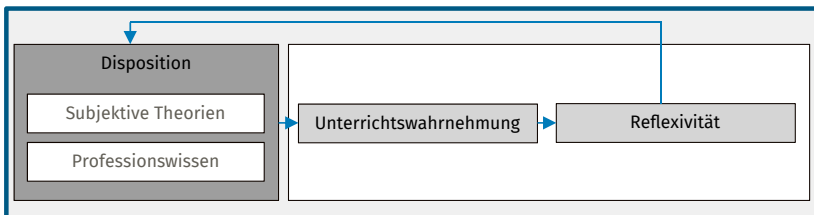
grundlegenden Frage: Wie kann eine reflexive Grundhaltung zum Umgang mit Heterogenität gefördert werden? Für die Beantwortung dieser Frage wurden das Reflexionsinterdependenzmodell (vgl. nächstes Kap.) und ein spezielles Seminar-konzept entwickelt.

### 3 REFLEXIONSINTERDEPEDENZMODELL

Ganz bewusst wurde der Begriff der reflexiven Grundhaltung und nicht der reflexiven Kompetenz gewählt. Die Förderung von Kompetenz kann als legitimes Ziel eines Lehramtsstudiums deklariert werden, die Entwicklung einer Grundhaltung auf Seminarebene ist jedoch operationalisierbar und messbar. Eine reflexive Grundhaltung ist eine persönliche Disposition und versteht sich somit als Teil der reflexiven Kompetenz.

Als Rahmenmodelle zur Entwicklung des Seminarkonzepts bieten sich das Modell von Blömeke et al. (2015) sowie die weiterreichenden Überlegungen von Aufschnaiter et al. (2019) an. Zur Erhebung und Interpretation von Kompetenzen stellten Blömeke et al. (2015) ein Kompetenzmodell auf. Das Modell wird als Konstrukt bestehend aus Dispositionen, Denkprozessen und Performanz definiert. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Annahme, dass es „keine direkte bzw. eindeutige Einflussnahme von ‚Theorie‘ (im Sinne von Dispositionen) auf ‚Praxis‘ (im Sinne von Performanz) gibt“ (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 152). Reflexive Dispositionen sind demnach keine beobachtbaren Wesenszüge, die sich aus Wissensbeständen sowie Fähigkeiten, Einstellungen und die Bereitschaft zur Reflexion zusammensetzen. Auf Basis beider Modelle wurde das folgende Modell entwickelt (vgl. Abb. 1).

**Abbildung 1** Reflexionsinterdependenzmodell (in Anlehnung an Blömeke et al. (2015) sowie von Aufschnaiter et al. (2019))



Die Dispositionen bestehen aus den subjektiven Theorien der Studierenden v. a. in Bezug auf Schüler:innen im „Übergangssystem“ und dem entsprechenden Professionswissen. Es wird davon ausgegangen, dass eine professionelle Unterrichtswahrnehmung eine reflexive Grundhaltung gegenüber den eigenen subjektiven Theorien erfordert, denn etwas wird nur dann als lernrelevant erkannt, wenn die wahrnehmende Person in Distanz zu den eigenen subjektiven Theorien tritt und bereits über empirische und/oder theoriebedeutsame Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung verfügt (Koschel, 2015).

## **4 SEMINARKONZEPT ZUR ENTWICKLUNG EINER REFLEXIVEN GRUNDHALTUNG**

### **4.1 Vorüberlegungen**

Ausgegangen wird von zwei Grundannahmen:

- ◆ Studierende mit und ohne Unterrichtserfahrungen verfügen bereits zu Beginn der Lehramtsausbildung über unreflektierte Überzeugungen (subjektive Theorien).
- ◆ Die Wahrnehmung von unterrichtsrelevanten Merkmalen im Umgang mit Heterogenität lässt sich durch den Theoriebezug in Seminaren steuern.

Daraus ergeben sich für das Seminar folgende Lehrziele:

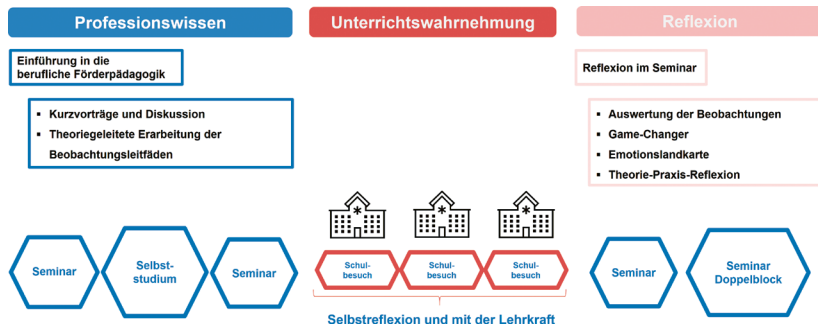
Die Studierenden sollen ...

- ◆ ...ihre individuellen handlungsleitenden Muster erkennen und in Distanz zu ihnen treten,
- ◆ ...der wahrgenommenen Schulwirklichkeit mit einer theoriebasierten Grundhaltung entgegentreten.

### **4.2 Das Seminarkonzept und die didaktische Ausgestaltung**

In Bezug zu den theoretischen Vorüberlegungen wurde ein dreiphasiges Seminarkonzept ausgearbeitet (vgl. Abb. 2). Die erste Phase dient der Aneignung des erforderlichen theoretischen Professionswissens. Mit Hilfe von Literatur erschließen sich die Studierenden die thematischen Felder der beruflichen Förderpädagogik. Die zweite Phase beinhaltet die Schulbesuche. Eine kooperierende



**Abbildung 2** Seminarkonzept

Schule ermöglicht den Zugang zum Unterricht in Klassen des BvJ (Berufsvorbereitendes Jahr) und BvB (Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme). In der dritten Phase, der sogenannten Reflexionsphase, werden die Studierenden mit Hilfe ausgewählter Methoden in der Reflexion angeleitet. Als Reflexionspartner:innen dienen dabei die Lehrkräfte, Dozent:innen und Kommiliton:innen.

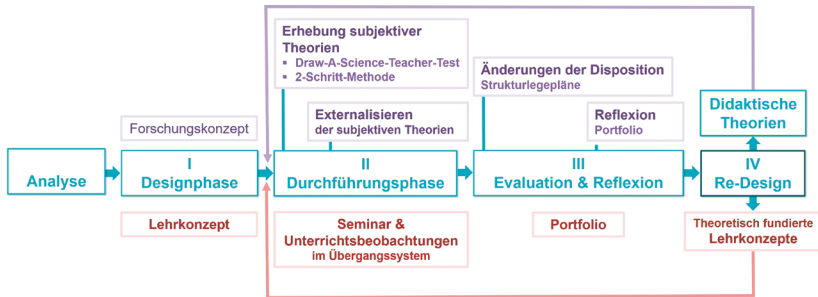
## 5 DER FORSCHUNGSANSATZ

In der forschenden Begleitung des Seminars wurde der Design-Based Research Ansatz (DBR) gewählt (vgl. Abb. 3). Der DBR-Ansatz ging aus dem Streben nach Verbesserung der Bildungspraxis und Optimierung von Gestaltungsprozessen verbunden mit einer Theorieentwicklung hervor (Cobb et al., 2003) und findet im pädagogischen und didaktischen Kontext, um die Weiterentwicklung von Lehrtechniken und deren theoretische Fundierung, häufig Anwendung.

### 5.1 Erhebung subjektiver Theorien

Für die Erhebung der subjektiven Theorien wurde in Anlehnung an Hirsch (2017) die abgewandelte Form der Draw-A-Science-Teacher-Test-Checkliste von Thomas, Pederson und Finson (2001) verwendet. Dazu sollten die Studierenden zum Seminaurauftritt spontan eine Unterrichtssituation zeichnen.

Mit Hilfe dieser Bilder konnte festgestellt werden, dass sich aus Sicht der Studierenden guter Unterricht darin auszeichnet, dass Auszubildende in Eigen- und Gruppenarbeit Inhalte erschließen, während die Lehrkraft nur moderierend und

**Abbildung 3** Forschungskonzept

unterstützend wirkt. Dieses Ergebnis lässt den Schluss zu, dass Studierende Unterricht aus der Sicht der Schüler:innen denken und dem Aspekt der Gestaltung von Lernräumen eine große Bedeutung zuschreiben.

## 5.2 Externalisieren der subjektiven Theorien

Faix et al. (2020) haben die Strukturlegetechnik zum Externalisieren subjektiver Theorien zur Anwendung im seminaristischen Kontext abgewandelt. Trotz der Reduktion der Strukturlegung durch Vorgabe der Relationen (alltagsprachliche Flexibilisierungstechnik) (Faix et al., 2020, S. 528) ist es möglich, handlungsleitende Strukturen mit diesem Vorgehen zu rekonstruieren.

Durch das Externalisieren der subjektiven Theorien wurde deutlich, dass die Studierenden zum Seminarende ausschließlich Besonderheiten der Zielgruppe in ihre didaktischen Überlegungen mit einbeziehen.

## 5.3 Reflexion der Unterrichtsbesuche

In Anlehnung an Boud, Keogh & Walker (1985) wurde die Reflexionsentwicklung der Studierenden als dreistufiger Prozess gestaltet und mit unterschiedlichen Methoden angeregt. Die mit der konkreten Beobachtung einhergehenden Ideen konnten mit der Methode „Theorie-Praxis-Abgleich“ externalisiert und wieder in Erinnerung gerufen werden. Mit Hilfe der Methode „Empathie-Landkarte“ wurden die möglichen Gefühle seitens der Schüler:innen vor Augen geführt. In der sich anschließenden Phase der Neubewertung der Erfahrung wurde die Methode „Game-Changer“ angewandt, um sich die positiven Gefühle aus der Situation nutzbar zu machen und negative Gefühle auszublenden.

Als wesentliche Erkenntnis seitens der Studierenden bleibt festzuhalten, dass vor allem hinsichtlich der Beschreibung der Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen Übereinstimmungen zwischen Theorie und Praxis abgeleitet werden können. Die schulische Umsetzung entspricht diesem hinsichtlich des Inhalts, der individuellen Förderung und der Diagnostik allerdings nicht. Gemeinsam mit der Lehrkraft, den Kommiliton:innen und der Dozentin wurden die Gründe hierfür herausgearbeitet.

## 6 FAZIT

Es bleibt festzuhalten, dass viele Studierende erstmalig Kontakt zu Schüler:innen aus dem „Übergangssystem“ in der beruflichen Bildung hatten. Vor allem der persönliche Kontakt zwischen Schüler:innen und Studierenden wurde dabei als bereichernd empfunden. Zukünftig werden die Reflexionserkenntnisse und individuellen Entwicklungen in der Form eines Portfolios dokumentiert.

Die ersten Ergebnisse lassen darauf schließen, dass das Semarkonzept dem Ziel, eine reflexive Grundhaltung zu fördern, dienlich ist.

## Literatur

- Albrecht, G., Ernst, H., Westhoff, G., & Zauritz, M. (2014). *Bildungskonzepte für heterogene Gruppen – Anregungen zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Basturkmen, H. (2012). Review of Research into the Correspondence between Language Teachers' Stated Beliefs and Practices. *System*, 40, 282–295. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E., & Schavelson R. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Boud, David, Keogh, Rosemary, & Walker, David (1985). What is Reflection in Learning? In David Boud, Rosemary Keogh, & David Walker (Hrsg), *Reflection: Turning Experience into Learning*. London & New York: Kogan Page/Nichols. 7–17.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022). *Berufsbildungsbericht 2022*. Bonn. <http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Cobb, P., Confrey, J., di Sessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X0320010>


- Dann, H.-D. (1989). Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln. *Psychologie der Erziehung und Unterricht*, 36, 81–90.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, E., Brunner, M., & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 193–206. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.193>
- Faix, A.-Ch., Lütje-Klose, B., Textor, A., & Wild, E. (2020). Strukturlegepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Evaluation und Reflexion subjektiver Theorien. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 3(1), 523–537. <https://doi.org/10.4119/hlz-2486>
- Hirsch, Julia (2014). Subjektive Theorien zum Lehren und Lernen von Lehramtsstudierenden vor und nach der ersten Fachdidaktik-Lehrveranstaltung. *die Hochschullehre*, 3, 1–16.
- Koschel, W. (2021). *Zur Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Kontext von Heterogenität im Unterricht. Eine Interventionsstudie am Beispiel des beruflichen Lehramtsstudiums*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvln9dk1m>
- Krüssel, H. (2017). Bedeutung der Lehrperson. In R. Jaszus & H. Küls (Hrsg.), *Didaktik der Sozialpädagogik – Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht* (S. 175–190). Hamburg: Verlag Handwerk und Technik.
- Severing, E. (2013). Demographischer Wandel und berufliche Bildung – Konsequenzen für die Fachkräftesicherung und die gesellschaftliche Integration von Jugendlichen. In D. Münk (Hrsg.), *bwp@Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013*, Workshop 22 (S. 1–15.) [http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/severing\\_ws22-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/severing_ws22-ht2013.pdf). [Letzter Abruf: 23.08.2023]
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 2(1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>

# Studierende unterrichten als „Vertretungslehrkräfte“

Ein „Professionalisierungsportal“ für die Hochschullehre  
einführen und evaluieren

*Susanne Gerlach<sup>1</sup>, Sarah Rau-Patschke<sup>2</sup>, Nina Skorsetz<sup>3</sup> &  
Nadine Weber<sup>4</sup>*

<sup>1</sup> Universität Duisburg-Essen

<sup>2</sup> Universität Duisburg-Essen,  0000-0001-9077-5878

<sup>3</sup> Universität Frankfurt am Main

<sup>4</sup> Universität Frankfurt am Main

**ABSTRACT** Der allgegenwärtige Lehrkräftemangel führt deutschlandweit dazu, dass Stellen unbesetzt bleiben und zunehmend angehende Lehrkräfte neben ihrem Studium als Vertretungslehrkräfte (VLK) an Schulen tätig werden. Ziel des geplanten Projekts *SuPPort* ist es deshalb, die häufig als „unbegleitete Schulpraxiserfahrungen“ bezeichneten Vertretungslehrkräftigkeiten der Studierenden für die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte zu nutzen und langfristig die Unterrichtsqualität auch im Vertretungsunterricht zu sichern. Im Projekt wird der Professionalisierungsprozess der VLK mithilfe mehrerer digital vernetzter Angebote, die kurz-, mittel- und langfristig angelegt sind, unterstützt und begleitet. Die Unterstützungsmaßnahmen werden zielgruppenorientiert entwickelt und im Hinblick auf die Qualität für die Professionalisierung im Design-Based-Research-Ansatz in enger Verzahnung mit der Schulpraxis evaluiert und angepasst. Dabei werden insbesondere die Professionalisierungsprozesse in Bezug auf Reflexionskompetenz und Unterrichtsqualität – sowie die Studienmotivation und -zufriedenheit von Lehramtsstudierenden im Kontext unbegleiteter Praxiserfahrungen ausgewertet.

**KEYWORDS** Reflexionskompetenz, Studienmotivation, Lehrkräftemangel, Praxis-Theorie-Verknüpfung, Design-Based-Research

## 1 EINLEITUNG

Angesichts des großen Lehrkräftemangels an Schulen in Deutschland werden zunehmend Studierende parallel zu ihrem Studium als Vertretungslehrkräfte (VLK) eingesetzt (Tillmann, 2020; Freiling, 2020). Im Gegensatz zu Quereinsteiger:innen, also Personen mit einem abgeschlossenen, fachverwandten Studium, und Seiteneinsteigenden, die sich berufsbegleitend qualifizieren (Reintjes et al., 2020), bilden VLK, die während der Qualifizierung an der Schule eingesetzt sind, eine eigene Gruppe, über die es bisher nur wenige statistische Angaben und Forschungserkenntnisse gibt (Bäuerlein et al., 2018).

## 2 AUSGANGSLAGE

### 2.1 Vertretungslehrkräfte an (Grund-)Schulen

Die VLK kompensieren häufig längere Ausfälle durch Krankheit, Mutterschutz und Elternzeit und übernehmen damit vor allem in der Grundschule Klassenleitungen sowie Aufgaben von Fachlehrkräften, obwohl durch den Ausbildungsstatus keine dauerhafte Anstellung möglich ist (Bäuerlein et al., 2018). Wie viele Lehramtsstudierende dies betrifft, ist nicht verlässlich zu erfahren. Explorative Studien mit kleineren Stichproben zeigen, dass bis zu der Hälfte der befragten Studierenden einer schulischen Lehrtätigkeit nachgeht (Bäuerlein et al., 2018). Dabei zeigen sich je nach studiertem Fach Unterschiede im Anteil der studentischen VLK. So unterrichten z. B. 5,5 % der befragten Studierenden der Universität Duisburg-Essen im Fach Englisch, aber 26,3 % im Fach Sport (Lobert & Pfitzner, 2021). Knapp die Hälfte der studentischen VLK arbeitet an Grundschulen (Lobert & Pfitzner, 2021). Insgesamt scheint es ein attraktiver Nebenjob für (Lehramts-)Studierende zu sein, der die Studienmotivation nach Angaben der VLK erhöhe (Rau-Patschke, 2021), aber auch Belastungsfaktoren beinhalte, wie spontanen Einsatz in unbekanntnen Lerngruppen und daraus folgende hohe Unsicherheit sowie eine fehlende Anerkennung an Schule und Universität (Keßler, 2021).

## 2.2 Unbegleitete Schulpraxiserfahrungen bei studentischen Vertretungslehrkrafttätigkeiten

Der Erwerb von Professionswissen ist Kernziel der universitären Ausbildungsphase (Riese et al., 2011). Studierende, die gleichzeitig unterrichten, verfügen bis dahin nur über Grundlagen in den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken was zu geringerer Unterrichtsqualität führen könnte (Riese et al., 2011). Ebenso scheint die unbegleitete Unterrichtstätigkeit scheint nicht auszureichen, um die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte voranzutreiben (Can, 2021), weshalb begleiteten Praxisphasen eine hohe Relevanz für die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte zugeschrieben wird (Hascher, 2012). Zur angeleiteten Theorie-Praxis-Verknüpfung bieten Betreuer:innen der Hochschule Lehrveranstaltungen an, die Praktika vorbereiten, begleiten und nachbereiten (Lüken et al., 2020).

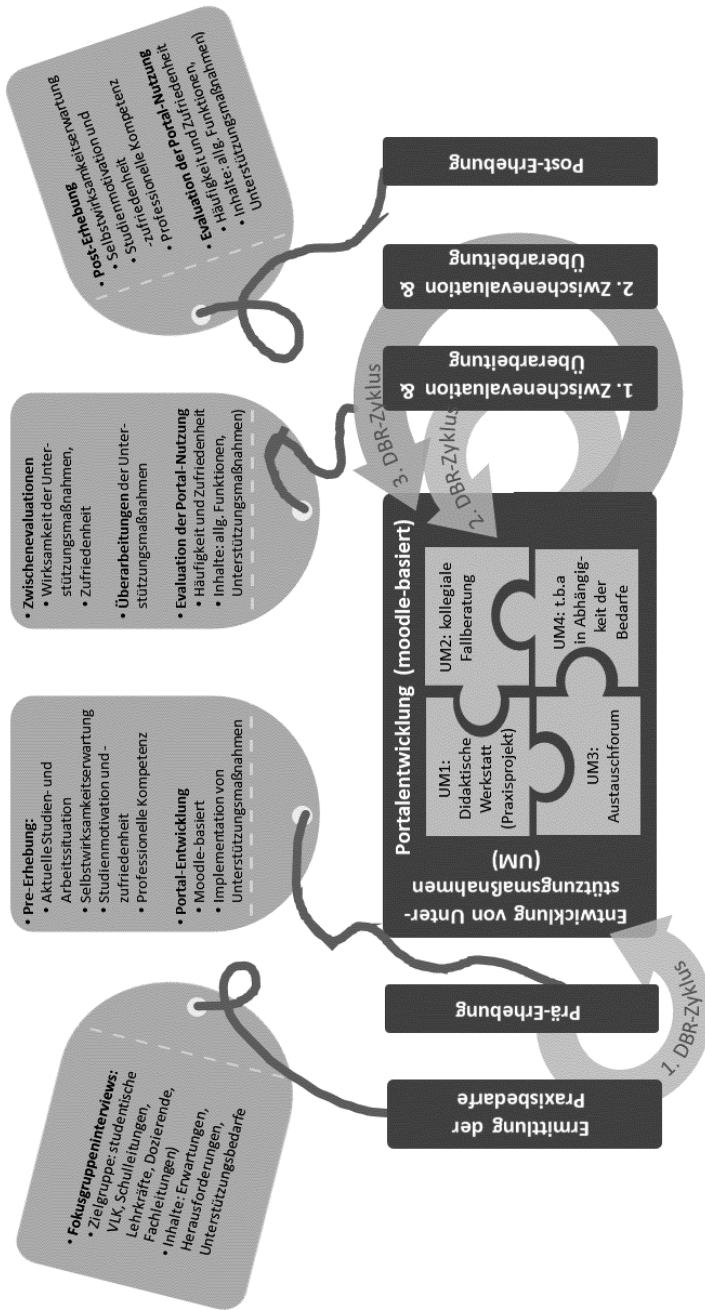
Diese institutionalisierten Reflexions- und Lerngelegenheiten (z. B. Festner et al., 2018; König et al., 2018) fehlen bei den VLK (Rau-Patschke, 2021; Keßler, 2021).

## 3 ZIELE UND FORSCHUNGSFRAGEN

Ausgehend von der beschriebenen Situation der VLK ist das Ziel des Projekts *SuPPort*, den Professionalisierungsprozess der VLK zu begleiten und Praxiserfahrungen durch universitäre Unterstützungsangebote (siehe Kap. 4) zu reflektieren, um langfristig die Unterrichtsqualität des Vertretungsunterrichts zu sichern und Studienmotivation und -zufriedenheit zu erhalten bzw. zu verbessern. Folgende Forschungsfragen sind damit handlungsleitend:

1. Inwiefern beeinflussen universitäre Unterstützungsangebote den Professionalisierungsprozess von studentischen VLK in Bezug auf die Reflexionskompetenz?
2. Inwiefern lassen sich die Studienmotivation und -zufriedenheit von Lehramtsstudierenden im Kontext der Tätigkeit als studentische VLK steigern?

Abbildung 1 Projekt- und Studiendesign SuPPort





## 4 VORHABEN, DESIGN UND STICHPROBE

Im Rahmen des geplanten dreijährigen Projekts ist die Implementation einer digitalen Plattform vorgesehen, auf der die aus den o. g. Bedarfen entwickelten Unterstützungsmaßnahmen eingebettet sind (UM; siehe Abb. 1). UM1 ist ein semesterbegleitendes Service-Learning-Seminar. Im Rahmen der UM2 wird kollegiale Fallberatung als videobasiertes Format angeboten. Als UM3 wird ein digitales Austauschforum für Unterrichtsmaterial eingerichtet und moderiert. Eine vierte UM ist für weitere, sich im Prozess ergebende, Unterstützungsbedarfe eingeplant. Die UM werden durch Dozierende der Fachdidaktiken sowie der Erziehungswissenschaften begleitet und im Verlauf des Projekts mithilfe des Design-Based-Research-Ansatzes (DBR) angepasst. Angestrebte Zielgruppe sind dabei Studierende aller Lehrämter und Fächer (N ~ 30 pro Unterstützungsmaßnahme), bei denen im längsschnittlichen Prä-Post-Design die aktuelle Arbeits- und Studiensituation (in Anlehnung an Rau-Patschke, 2021) sowie Selbstwirksamkeitserwartungen (Schwarzer & Schmitz, 2002; Hasenkamp, i. V.; Rau, 2017) und die aktuelle Studienmotivation (Rheinberg et al., 2001) und -zufriedenheit (Kurzfragebogen nach Westermann et al., 2018) erhoben werden. Die Entwicklung der professionellen Kompetenz sowie der Reflexionskompetenz wird über einen zu entwickelnden Vignettentest (Goreth et al., 2015; Wehner & Weber, 2017) erfasst.

## 5 ERWARTETE ERGEBNISSE UND AUSBLICK

Es wird davon ausgegangen, dass die geplanten Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen des Projekts *SupPort* über die unterschiedlichen Zeiträume einen positiven Einfluss auf den Professionalisierungsprozess, insbesondere die Reflexionskompetenz sowie die Studienmotivation und -zufriedenheit, von Lehramtsstudierenden haben. Langfristige Angebote, wie das begleitende Seminar und eine intensivere Nutzung der Angebote könnten sich positiver auf Reflexionskompetenz und Studienmotivation auswirken als kurzfristige oder mittelfristige Angebote und geringe Nutzungsintensität. Gleichzeitig kann vermutet werden, dass die VLK die Angebote umso häufiger nutzen, je kurzfristiger – und damit flexibler – sie wahrgenommen werden können. Auch könnte der fachspezifische Bedarf an Unterstützung im Laufe des Projekts ausdifferenzieren sein.

Die UM1 wird ab Sommersemester 2023 pilotiert und evaluiert.

## Literatur

- Bäuerlein, K., Reintjes, C., Fraefel, U., & Jünger, S. (2018). Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. *Forschungsperspektiven*, 10, 27–45.
- Can, H. B. (2021). Enacted Pedagogical Content Knowledge Profiles of Chemistry Teachers. *Journal of Educational Issues*, 7(1), 565. <https://doi.org/10.5296/jei.v7i1.1864>
- Festner, D., Schaper, N., & Gröschner, A. (2018). Einschätzung der Unterrichtskompetenz und -qualität im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 163–193). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_6)
- Freiling, H. (2020). Kostengünstige Vertretungsverträge statt berufsqualifizierender Seiteneinstiege. Eine Problemskizze am Beispiel des Landes Hessen. *Die deutsche Schule*, 112(4), S. 428–438. <https://doi.org/10.31244/ddS.2020.04.06>
- Goreth, S., Geißel, B., & Rehm, M. (2015). Erfassung fachdidaktischer Lehrkompetenz im technikbezogenen Unterricht der Sekundarstufe I. Instrumentenkonstruktion und erste Befunde. *Journal of Technical Education*, 3(1), 13–38. <https://doi.org/10.48513/joted.v3i1.47>
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Hasenkamp, A. (i. V.). *Entwicklung der Qualität der Sachunterrichtsplanung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Dissertationsschrift, Universität Duisburg-Essen.
- Keßler, L. S. (2021). *Studierende mit Vertretungsverträgen – Eine Fragebogenstudie zu Belastungsfaktoren*. Unveröffentl. Manuskript einer wissenschaftlichen Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, eingereicht bei der Hessischen Lehrkräfteakademie Prüfungsstelle Frankfurt am Main.
- König J., Darge, K., Kramer, C., Ligtvoet, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M., & Strauß, S. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 87–114). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_3)
- Lobert, A.-K., & Pfitzner, M. (2021). *Studierende als Vertretungslehrkräfte in Schulen (SaViS)*. Poster bei der IGSP-Tagung.
- Lüken, M., Wellensiek, N., & Rottmann, T. (2020). Herausforderung Lehrer\_innenbildung: Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion. *HLZ*, 3(2), 300–324.
- Rau, S. (2017). *Durchführung von Sachunterricht im Vorbereitungsdienst – eine längsschnittliche, videobasierte Unterrichtsanalyse*. Berlin: Logos.

- Rau-Patschke, S. (2021). Unbegleitet in die Praxis – Studierende unterrichten als Vertretungslehrkräfte. In S. Habig & H. v. Vorst (Hrsg.), *Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung: Unsicherheit als Element von naturwissenschaftsbezogenen Bildungsprozessen* (S. 728–731). Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. <https://doi.org/10.25656/01:25241>
- Reintjes, C., Bellenberg, G., Kiso, C., & Korte, J. (2020). Notlösungen als Dauerzustand: Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteigerinnen in den Lehrerberuf. *Pädagogik*, 20 (7/8), 75–79. <https://doi.org/10.3262/paed2008075>
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Burns, B. D. (2001). FAM: Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen. *Diagnostica (Göttingen)*, 47(2), 57–66. <https://doi.org/10.1026//0012-1924.47.2.57>
- Riese, J., Vogelsang, C., & Reinhold, P. (2011). Zur Wirkung der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven am Beispiel der Physik. In K. Eilerts, A. H. Hilligus, G. Kaiser & P. Bender (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven der bildungspolitischen Diskussion, der Bildungsforschung und der Mathematik-Didaktik. Festschrift für Hans-Dieter Rinkens* (Band 15, S. 231–248). Münster: LIT.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (2002). WirkLehr. Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit [Verfahrensdokumentation, Autorenbeschreibung und Fragebogen]. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), *Open Test Archive*. Trier: ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.4600>
- Tillmann, K.-J. (2020). Von der Lehrerbedarfsprognose zum Seiteneinstieg. Bildungspolitische Anmerkungen zur gegenwärtigen Versorgungskrise. *Die deutsche Schule*, 04, 439–453. <https://doi.org/10.31244/dd.2020.04.07>
- Wehner, F., & Weber, N. (2018). Erfassung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden anhand von Fallvignetten. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Lethmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin* (S. 270–275). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7\\_33](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7_33)
- Westermann, R., Heise, E., & Spies, K. (2018). FB-SZ-K. Kurzfragebogen zur Erfassung der Studienzufriedenheit [Verfahrensdokumentation, Fragebogen und Erläuterungen zum Fragebogen]. In Leibniz Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), *Open Test Archive*. Trier: ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.4654>



# Qualität von Reflexionsprozessen

## Förderung der Reflexionskompetenz im Lehr-Lern-Labor-Seminar

*Jens Damköhler<sup>1</sup>, Markus Elsholz<sup>2</sup> & Thomas Trefzger<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Universität Würzburg,  0000-0001-6399-5998

<sup>2</sup> Universität Würzburg,  0000-0002-8522-4390

<sup>3</sup> Universität Würzburg,  0000-0002-9820-1729

**ABSTRACT** Inwiefern begünstigt die Fähigkeit zur Fremdrelexion die Selbstreflexionsfähigkeit? Welche Rolle spielen affektiv-motivationale Dispositionen der Reflektierenden? Praxisveranstaltungen wird in der Lehrkräftebildung eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Eine mögliche Ausgestaltung sind Lehr-Lern-Labore mit iterativen Ansätzen. Studierende führen dabei an mehreren Durchführungstagen in zeitlichem Abstand außerschulischen Unterricht mit kleineren Schüler:innengruppen durch. Zwischen den einzelnen Erprobungen finden Überarbeitungen der verwendeten Materialien und Erklärungen statt. Ergebnisse aus der Forschung erlauben die Interpretation, dass für die Professionalisierung von Lehrpersonen die Qualität der ablaufenden Reflexionsprozesse bedeutsam ist. Die geplante Studie im Rahmen des Lehr-Lern-Labor-Seminars Physik an der Universität Würzburg möchte mögliche Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Ansätzen der Qualitätsbestimmung genauer beleuchten. Begleitend zum Lehr-Lern-Labor-Seminar mit Phasen intensiver Selbstreflexion werden die Entwicklung von Fremd- und Selbstreflexionsfähigkeit sowie die Reflexionsbereitschaft bei Studierenden erhoben und Zusammenhänge zwischen diesen untersucht.

**KEYWORDS** Reflexionsqualität, Reflexionskompetenz, Lehr-Lern-Labor-Seminar

## **1 FÖRDERUNG DER REFLEXIONSKOMPETENZ ALS ZIEL IN DER LEHRAMTSAUSBILDUNG**

Praxisveranstaltungen, die oft bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung stattfinden, gehören seit vielen Jahren zum festen Kanon einer jeden Lehramtsausbildung. Eine wichtige Rolle wird dabei der Reflexion zugeschrieben. Während eine gewisse Uneinigkeit bezüglich der Begriffsdefinition besteht (z. B. bezüglich des Reflexionsobjekts), herrscht eine gewisse publikations- und disziplinübergreifende Einigkeit über die Relevanz von Reflexionsprozessen (Damköhler et al., 2022). Dabei wird die Reflexionsfähigkeit beispielsweise als Chance zur Relationierung von Theorie und Praxis betrachtet (Schön, 1983; Vogelsang & Rehfeldt, 2021) oder als wichtiges Instrument zur Professionalisierung von Lehrkräften (Kunter et al., 2011; Neuber & Weber, 2022). Daraus resultieren an verschiedenen Standorten Projekte zur Förderung der Reflexionskompetenz in verschiedenen Fächern und Phasen der Lehramtsausbildung.

Während Reflexion anfangs eher als eine Form von Haltung charakterisiert wurde (Dewey, 1933), setzt sich in den letzten Jahren zunehmend das Konzept einer Reflexionskompetenz durch, wie es durch von Aufschnaiter et al. (2019) in Anlehnung an das Kontinuums-Kompetenzmodell von Blömeke et al. (2015) beschrieben wurde. So wird Reflexionskompetenz als ein Kontinuum betrachtet, in dem Dispositionen wie z. B. Wissen, Überzeugungen und Haltungen in entsprechenden Situationen und vermittelt durch situationspezifische Fähigkeiten zu einer bestimmten Reflexionsperformanz führen.

## **2 BEURTEILUNG DER QUALITÄT VON REFLEXIONSPROZESSEN**

Die Annahme, dass Reflexivität als Kompetenz beschrieben werden kann, beinhaltet eine wichtige Implikation: Kompetenzen können unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Eine Reflexionsperformanz kann also unterschiedliche Gütegrade besitzen, für die Merkmale definiert werden müssen. Dabei kann nach von Aufschnaiter et al. (2019) die Reflexionsperformanz entweder in einer bestimmten Handlung oder einem beispielsweise sprachlich ausformulierten Reflexionsprodukt bestehen.

Eine weit verbreitete erste Klasse von Verfahren zur Beurteilung der Reflexionsqualität stützt sich auf die inhaltsanalytische Betrachtung von Reflexionstexten anhand von Reflexionsschemata. Dabei wird dem Prozess der Reflexion ein angenommenes Stufenmodell zugrunde gelegt, beispielsweise das Stufenmodell („Types of writing“) von Hatton und Smith (1995) oder das ERTO-Modell

von Krieg und Kreis (2014), und anschließend anhand der Texte ausgewertet, wie weit die reflektierende Person in diesem Schema fortschreiten konnte. In Ergänzung (oder auch Abgrenzung) zu der so ermittelten Reflexionstiefe wird häufig die Vielfalt thematischer Dimensionen in einem Reflexionstext als Reflexionsbreite dargestellt. Gute Übersichten über beide Verfahrenstypen bieten beispielsweise Riel (2022) oder Wyss (2013).

Hinzu kommen Bemühungen, diese Form der Auswertung weiter zu vereinfachen und beispielsweise in geschlossenen, (teil-)automatisierten Tests Aussagen über die Qualität der Reflexionsperformanz zu erhalten (Nowak et al., 2019; Weißbach & Kulgemeyer, 2022) oder gar Schlüsse über die Reflexionsqualität auf Basis der Struktur von Reflexionstexten durch Unterstützung von Machine Learning zu ziehen (Wulff et al., 2023).

Ergänzend zu diesen Vorschlägen können noch weitere Strukturmerkmale mit Hinweischarakter auf die Qualität des Reflexionsprodukts identifiziert werden, die von Aufschnaiter, Fraij und Kost in Übersichten vorstellen (von Aufschnaiter et al., 2019; Kost, 2019). Zu diesen Merkmalen zählen beispielsweise „Theoriebasiertheit“, „Grad des hergestellten Selbstbezugs“, „Grad der Mehrperspektivität“ und „Grad des Übergangs von der Ableitung von Konsequenzen zur Umsetzung von Konsequenzen“ (von Aufschnaiter et al., 2019).

### 3 GEPLANTE STUDIE

Das Lehr-Lern-Labor-Seminar (LLL-Seminar) Physik an der Universität Würzburg ist eine Pflichtveranstaltung für alle Studierenden des Lehramts an Gymnasien und Realschulen und folgt einem iterativen Ansatz (Völker & Trefzger, 2010). Dabei bereiten Studierende, beraten und begleitet durch die Dozent:innen, über einen Zeitraum von rund zwei Monaten Stationen zu einem physikalischen Rahmenthema vor, die sie anschließend an drei Durchführungsterminen jeweils 3–4 Gruppen von je 5–8 Schüler:innen vorstellen. Zwischen den Durchführungsterminen erhalten die Studierenden theoretischen und praktischen Input in Form einer Reflexionsschulung und eines Noticing-Trainings (Klempin, 2021) sowie die Gelegenheit, ihre Stationen zu überarbeiten.

Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen drei Fragenkomplexe:

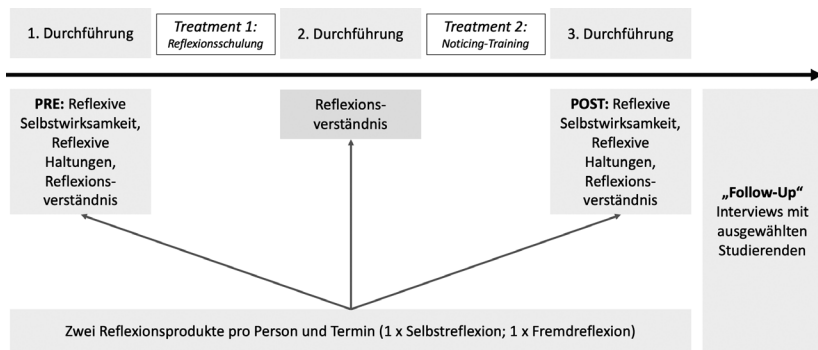
- ◆ Inwiefern unterscheiden sich Prozesse der Selbst- und Fremdrelexion bezüglich charakteristischer Strukturmerkmale?
- ◆ Welche der beschriebenen Strukturmerkmale eignen sich für eine Charakterisierung der Qualität von Reflexionsprodukten, erlauben also genügend differenzierte Hinweise auf die Qualität abgelaufener kognitiver Prozesse im

Sinne einer sukzessiven Ausschärfung des Konstrukts der Reflexionskompetenz?

- ◆ In welcher Weise verändern sich ablaufende Reflexionsprozesse bei Studierenden im Verlauf des Lehr-Lern-Labor-Seminars und wie nehmen Studierende selbst diese Veränderungen wahr?

Die geplante Studie wird nach einem Mixed-Methods-Ansatz mit einem Schwerpunkt auf qualitativen Methoden angelegt. Untersucht werden Selbst- und Fremdrelexionsprodukte, die Studierende nach dem Verfahren des Lauten Denkens im Anschluss an Durchführungen des LLL-Seminars aufzeichnen. Diese werden unter anderem inhaltsanalytisch und mit Hilfe des integrativen Basisverfahrens nach Kruse (2015) ausgewertet. Ergänzend werden Einstellungen zur Reflexion (Göbel & Neuber, 2020), die reflexionsbezogene Selbstwirksamkeit (Lohse-Bossenz et al., 2019) sowie das jeweils vorliegende individuelle Reflexionsverständnis (vgl. Meier et al., 2022) erhoben und einbezogen. Die Abbildung zeigt die Studienbestandteile für einen LLL-Durchgang.

**Abbildung 1** Aufbau der Studie



Die Studie befindet sich derzeit in der Pilotierung. Es wird erwartet, dass im voraussichtlich 18-monatigen Erhebungszeitraum rund 20 Studierende befragt werden können.




## Literatur

- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Damköhler, J., Elsholz, M. & Trefzger, T. (2022). Reflexionsprozesse im Lehr-Lern-Labor. In H. Grötzebauch & S. Heinicke (Hrsg.), *PhyDid B, Didaktik der Physik. Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung 2022* (S. 211–215). Bad Honnef: Fachverband Didaktik der Physik.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, New York, Chicago: D. C. Heath & Co.
- Göbel, K. & Neuber, K. (2020). Einstellungen zur Reflexion von angehenden und praktizierenden Lehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 34(1), 64–78.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Klempin, C. (2021). Zu Entwicklung und Messung von Reflexionstiefe und -breite von Lehramtsstudierenden. Eine *Mixed Methods* Interventionsstudie. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 76–85. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-07>
- Kost, D. (2019). *Reflexionsprozesse von Studierenden des Physiklehramtes*. Gießen: Universitätsbibliothek. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-150063>
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(1), 103–117. <https://doi.org/10.3217/zfhe-9-01/11>
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2., überarb. und erg. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York: Waxmann.
- Lohse-Bossenz, H., Schönknecht, L. & Brandtner, M. (2019). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung Reflexionsbezogener Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. *Empirische Pädagogik*, 33(2), 164–179.
- Meier, J., Vogelsang, C., Watson, C. & Schaper, N. (2022). „Reflexion ist erzwungenes Nachdenken“. Zusammenhänge zwischen dem Reflexionsverständnis Lehramtsstudierender & Facetten ihrer Reflexionsperformanz. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 15(1), 39–58.
- Neuber, K. & Weber, K. E. (2022). Erfassung reflexionsbezogener Dispositionen von angehenden und praktizierenden Lehrkräften. Ein systematisches Review. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 15(1), 5–26.

- Nowak, A., Kempin, M., Kulgemeyer, C. & Borowski, A. (2019). Reflexion von Physikunterricht. In C. Maurer (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe* (S. 838–841). Regensburg: Universität Regensburg.
- Riel, M. (2022). *Empirische Überprüfung eines Verfahrens zur Messung von Reflexion bei Lehramtsstudierenden* (Dissertation). Passau: Universität Passau.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Vogelsang, C. & Rehfeldt, D. (2021). Relationierung von Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung im Fach Physik. Eine Übersicht über Forschungen und Formate. In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken* (S. 333–348). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Völker, M. & Trefzger, T. (2010). Lehr-Lern-Labore zur Stärkung der universitären Lehramtsausbildung. In *Phydid B, Didaktik der Physik, Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung in Hannover*. Bad Honnef: Fachverband Didaktik der Physik.
- 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. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>
- Weißbach, A. & Kulgemeyer, C. (2022). Reflexion von Physikunterricht. Ein Online-Assessment mit Feedback. In S. Habig (Hrsg.), *Unsicherheit als Element von naturwissenschaftsbezogenen Bildungsprozessen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik e. V. virtuelle Jahrestagung 2021* (Bd. 42, S. 756–759). Duisburg-Essen: Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.25656/01:25241>
- Wulff, P., Westphal, A., Mientus, L., Nowak, A. & Borowski, A. (2023). Enhancing writing analytics in science education research with machine learning and natural language processing – Formative assessment of science and non-science preservice teachers' written reflections. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1061461>
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften* (Empirische Erziehungswissenschaft, Band 44). Münster, New York: Waxmann.

# Das Außerunterrichtliche Pädagogische Praktikum als kasuistisches Reflexionsangebot

*Tobias Lewek*<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,  0000-0001-8673-9348

**ABSTRACT** Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den Herausforderungen der Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung und nimmt dabei kasuistische Lehrformate als wichtige Elemente hochschuldidaktischer Konzeptionen in den Blick. In diesem Zusammenhang wird das Modul „Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum“ (AuPP) als ein zentrales Element der Praxisphasen des Lehramtsstudiums an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) vorgestellt. Im Rahmen dieses Moduls wird versucht, durch die Arbeit an konkreten Fällen aus der pädagogischen Praxis – gemeint sind vor allem Beobachtungsprotokolle und Transkripte von Interviewauszügen aus unterschiedlichen (sozial-)pädagogischen Handlungsfeldern – einen reflexiven Zugang zu Spannungsmomenten, Problem- und Krisendynamiken, Orientierungsmustern der Akteur:innen sowie Gelingensbedingungen pädagogischer Praxis für angehende Lehrpersonen zu eröffnen und darüber einen reflexiven Habitus anzubahnen, der für die weitere Berufsbiografie und Professionalisierung essenziell erscheint.

**KEYWORDS** kasuistische Lehrkräftebildung, Fallverstehen, qualitativ-rekonstruktive Methoden der Sozialforschung, Fallarbeit, reflexiver Habitus

## **1 DIE PROFESSIONALISIERUNG ANGEHENDER LEHRPERSONEN ALS BESONDERE HERAUSFORDERUNG IM SPANNUNGSFELD VON THEORIE UND PRAXIS**

Nach anhaltenden Bildungs- und Reformdebatten in den 1970er Jahren (zumindest in der BRD) setzte an der Schwelle zum 21. Jahrhundert eine intensive und breit geführte Diskussion über den Reformbedarf des deutschen Schulwesens ein (Breidenstein et al., 2002). Vor dem Hintergrund der Feststellung, dass die Qualität der Schulen und der in ihr stattfindenden Bildungsprozesse auch von der Qualität des professionellen Lehrer:innenhandelns abhängen, wurde der wissenschaftlichen Ausbildung angehender Lehrkräfte eine zentrale Rolle zugesprochen (Breidenstein et al., 2002, S. 7–14). Vielerorts hat diese Einsicht neue Wege in der inhaltlichen und organisatorischen Ausrichtung des Lehramtsstudiums, institutionelle Veränderungen sowie professionelle Selbstbildungsprozesse eröffnet. In diesem Zusammenhang wurde in Anknüpfung an eine strukturtheoretische Variante der Professionstheorie (Oevermann, 1996) bereits auf die „Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung des Lehrers“ aufmerksam gemacht und die Relevanz kasuistischer Lehrformen in der universitären Lehrer:innenbildung hervorgehoben (Helsper 2001, S. 7).

Dies erscheint umso mehr von Bedeutung, als vor dem Hintergrund gesteigerter Paradoxien und Anforderungen an professionelles Handeln im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung für den Lehrberuf in besonderer Weise Fähigkeiten der Situations- und Kontextsensibilität, des Fallverstehens, des konstruktiven Umgangs mit Heterogenität und der (selbst)kritischen Reflexivität in Bezug auf schulische Praxis relevant werden, die es schon während des Lehramtsstudiums anzubahnen gilt. Somit scheint „der Wunsch nach mehr Praxis“ (Makrinus, 2013), der vor allem von Lehramtsstudierenden vorgebracht wird und oftmals auch die öffentliche Debatte bestimmt, einerseits zwar einen wichtigen Aspekt des Reformbedarfs des Lehramtsstudiums zu markieren, andererseits aber auch auf deprofessionalisierende Tendenzen eindimensionaler „Praxisparolen“ zu verweisen (Wenzl et al., 2018), die einen wesentlichen Bezugspunkt professionalisierender Lehrer:innenbildung ausblenden. Denn die bloße Ausweitung von Praxisanteilen in der Leerformel eines „praxisnahen Studiums“ (Wenzl et al., 2018, S. 24) führt nicht unmittelbar zu einer Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Dies gilt insbesondere dann, wenn beobachtete Verhaltensweisen aus der pädagogischen Praxis unhinterfragt übernommen und mit unabsehbaren Folgen als pädagogische Alltagstheorien und rezepthafte Handlungsstrategien auf die spätere Tätigkeit übertragen werden, während eine kritisch-analytische Haltung gegenüber der (eigenen) pädagogischen Arbeit suspendiert und dadurch der konstruktive Umgang mit spezifischen Antinomien pädagogischen Handelns weitgehend verstellt wird. Gerade diese mit der „professionalisierungsbedürfti-

gen Praxis des Lehrer:innenhandelns“ (Kramer, 2020, S. 52) verbundenen, unaufhebbaren Antinomien und daraus hervorgehende Paradoxien und Dilemmata, mit denen das professionelle Handeln in besonderer Weise konfrontiert zu sein scheint und die inzwischen in verschiedenen Handlungsfeldern untersucht worden sind (Helsper, 2021, S. 167 ff.), verweisen auf „die strukturelle Anfälligkeit des pädagogisch-professionellen Handelns für Verstrickungen und Ambivalenzen“ (Helsper, 2021, S. 175), die in besonderer Weise reflektiert werden müssen, will man diesen nicht ohnmächtig unterliegen. In diesem Zusammenhang stellt gerade die „rekonstruktive Auseinandersetzung mit Fällen aus der pädagogischen Praxis [...] innerhalb der handlungsentlasteten ersten universitären Professionalisierung über die Herausbildung eines Begründungs-, Reflexions- und kasuistisch-rekonstruktiven Fallwissens quasi eine Brücke zur Praxis dar“, wobei diese Tätigkeit „als Vorbereitung für kollegiale Beratung, für die kollegiale Fallarbeit und die extern begleitete Arbeit am eigenen und fremden Fall in Form von Supervision in der späteren professionellen Praxis“ (Helsper, 2021, S. 148 f.) gesehen werden kann.

Sowohl die Erprobung kasuistischer Lehr-Lern-Formen als Erfahrungsräume einer methodengeleiteten rekonstruktiven Arbeit an konkreten Fällen für Studierende als auch die Integration entsprechender Module als feste Bestandteile des Lehramtsstudiums lassen sich somit als wichtige Vermittlungsversuche im Spannungsfeld von Theorie und Praxis deuten, wobei gerade in der reflektierten Form der Trennung von Praxis und Theorie, wie sie einst für die Lehrer:innenbildung vorgeschlagen wurde (Beck et al., 2000, S. 10), die professionalisierenden Potenziale einer handlungsdruckentlasteten, kritisch-distanzierten Auseinandersetzung mit pädagogischer Praxis in den Fokus geraten. So lassen sich seit einigen Jahren an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg vielfältige kasuistische Angebote in den bildungswissenschaftlichen Modulen des Lehramtsstudiums finden, die häufig an Praktika angebunden sind. Das Potenzial der stärkeren Verzahnung von Theorie und Praxis durch kasuistische Studienanteile wird zunehmend auch für die von den Fachdidaktiken betreuten Praktika diskutiert und in unterschiedlicher Weise bereits umgesetzt.

Insgesamt absolvieren die Studierenden in Halle im Rahmen ihres modularisierten Studiums fünf (im Lehramt für Förderschulen sogar sechs) Praxisphasen, die im Wesentlichen der Planung und Durchführung sowie der Reflexion von Unterricht dienen. Diese auf schulische Lern- und Bildungsprozesse, schulpraktische Erprobungen sowie die Reflexion von (eigenem) Unterricht fokussierten Angebote werden mit dem Außerunterrichtlichen Pädagogischen Praktikum (AuPP) um ein Modul ergänzt, das über das Handlungsfeld Schule hinausweist.

## **2 AUFBAU UND ABLAUF DES MODULS „AUSSERUNTERRICHTLICHES PÄDAGOGISCHES PRAKTIKUM“ (AUPP)**

Im Rahmen des AuPPs haben Studierende ab dem 4. Fachsemester die Möglichkeit, ein zweiwöchiges Praktikum in einem selbstgewählten, aber außerunterrichtlichen pädagogischen Handlungsfeld zu absolvieren. Nach einer einführenden Vorlesung, in der inhaltliche und organisatorische Aspekte des Moduls erläutert werden, haben die Studierenden Zeit, sich in Anknüpfung an selbstgewählte erziehungswissenschaftliche Themen und Fragestellungen einen Praktikumsplatz zu suchen. Bei der Wahl der Praktikumsstelle sollen also vor allem Forschungs- und Erkenntnisinteressen der Studierenden im Mittelpunkt stehen und die Auswahl begründen. Dabei werden vor allem gemeinnützige Vereine, Verbände und unterschiedliche Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch Kindertageseinrichtungen, betreute Wohngruppen oder Initiativen der Flüchtlingshilfe als Praktikumsorte gewählt. Damit verbindet sich die Idee, dass den Studierenden durch die praktische Tätigkeit in einem unbekanntem pädagogischen Handlungsbereich Einblicke in die Handlungslogiken und z. T. widersprüchlichen Anforderungsstrukturen unterschiedlicher pädagogischer Felder ermöglicht wird, was dazu beitragen kann, die eigene Berufswahlentscheidung zu überprüfen sowie eigene Handlungsperspektiven für die spätere berufliche Praxis zu entwickeln. Dieser Grundgedanke lässt sich auch in anderen Praxisphasen ausmachen und verbindet sich dort mit der Überlegung einer intensiveren Praxisausrichtung des Lehramtsstudiums, um frühzeitige berufsfeldbezogene Auseinandersetzungen zu ermöglichen. Mit der kasuistischen Ausrichtung erhält das AuPP jedoch eine Doppelfunktion. Denn neben der praktischen Tätigkeit in den jeweiligen Einrichtungen haben Studierende die Aufgabe, im Rahmen des Praktikums eigenes Fallmaterial zu erheben und anschließend in einer Fallstudie zu analysieren. Die Materialerhebung und der fallanalytische Zugang sind dabei einer übergeordneten erziehungswissenschaftlichen Fragestellung zuzuordnen, wobei die Studierenden ganz eigene Vorstellungen und Erkenntnisinteressen verfolgen sollen, die entweder auf das pädagogische Handeln im Vollzug oder auf die subjektiven Perspektiven pädagogischer Akteure in den jeweiligen Einrichtungen ausgerichtet sein können. Damit bieten sich sowohl teilnehmende Beobachtungen und daraus resultierende Interaktionsprotokolle als auch leitfadengestützte Interviews als Zugänge und Fallmaterialien für die spätere Analyse an.

Auf diese anspruchsvolle Aufgabe werden die Studierenden in einführenden Seminaren vorbereitet, in denen sie einen Überblick über verschiedene Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren der qualitativen Sozialforschung, Literaturhinweise und Anregungen für das weiterführende Selbststudium erhalten.

Die Vorbereitung auf das Praktikum geht schließlich mit der Konkretisierung erster Forschungsfragen einher, welche die Erkenntnisinteressen der Studierenden widerspiegeln sollen. In der vorlesungsfreien Zeit wird dann in der Regel das zweiwöchige Praktikum (80 h) in einer selbstgewählten Einrichtung absolviert und mit der Fallerhebung und -dokumentation verknüpft, die über die skizzierten Zugänge realisiert wird. Im darauffolgenden Semester beginnt dann die rekonstruktive Arbeit am erhobenen Fallmaterial, wobei dafür Arbeitsgruppen (sog. Forschungsgruppen) gebildet werden, die sich – nach dem Modell von Fallwerkstätten – regelmäßig zusammenfinden, um zunächst die Eindrücke und Erfahrungen aus dem Praktikum zu diskutieren und die erhobenen Fälle anschließend im Rückgriff auf kasuistische Methoden sukzessive auszuwerten. Die Forschungsgruppen setzen sich aus Studierenden zusammen, die in gleichen oder ähnlichen pädagogischen Handlungsfeldern ihr Praktikum absolviert und die Fallerhebung umgesetzt haben, um die gemeinsame Arbeit an den Fällen zu erleichtern sowie deren Vergleichbarkeit zu erhöhen. Die Arbeitsgruppen werden durch Dozierende betreut, die den Forschungsprozess beratend begleiten und eventuelle Fragen der Studierenden aufgreifen und bearbeiten. In der fallanalytischen Auseinandersetzung mit den Interaktionsprotokollen wählen die Studierenden häufig objektiv-hermeneutische Zugänge, um beispielsweise ausgewählten Strukturproblemen pädagogischer Praxis (z. B. Näheantinomien, s. o.) und die fallspezifischen Umgangsweisen pädagogischer Akteure mit diesen genauer in den Blick zu nehmen und abschließend am Fallmaterial zu diskutieren sowie deren Bedeutung für die spätere berufliche Praxis zu reflektieren. Aber auch fallanalytische Zugänge mit der dokumentarischen Methode der Interpretation sowie inhaltsanalytische Auswertungen wurden – je nach Forschungsfrage – von den Studierenden bereits realisiert. Der Forschungsprozess und seine Ergebnisse werden schließlich im Rahmen einer schriftlichen Fallanalyse von den Studierenden aufbereitet und als Modulleistung eingereicht, was mit dem Abschluss des Moduls verbunden ist. Hieraus lassen sich sowohl Potenziale als auch Herausforderungen kasuistischer Lehr-Lern-Formen ablesen, wobei die Professionalisierungspotenziale der kasuistischen Auseinandersetzung mit den gemachten Praktikumserfahrungen im Folgenden nur knapp und exemplarisch aufgezeigt werden können.

### 3 DER BEITRAG KASUISTISCHER LEHRFORMATE ZUR PROFESSIONALISIERUNG ANGEHENDER LEHRPERSONEN

Obwohl eine umfassende Auswertung der zahlreichen studentischen Arbeiten bislang nicht realisiert werden konnte und ein größeres Forschungsprojekt dazu überaus wünschenswert wäre, hat sich in Einzelfallanalysen zu ausgewählten studentischen Arbeiten bereits angedeutet, dass eine handlungsdruckentlastete Auseinandersetzung mit konkreten Fällen aus der pädagogischen Praxis erkenntnisreiche Möglichkeiten bietet, pädagogische Situationen hinsichtlich ihrer Krisendimensionen zu befragen und im Zuge dessen die unhintergehbaren Fallstricke pädagogischer Praxis zu identifizieren, die aus der Perspektive der Lehrer:innenrolle häufig übersehen werden. Auch die Wirksamkeit handlungsleitender Wissensbestände und impliziter Orientierungen der pädagogischen Akteure im Interaktionsgeschehen können hierbei in den Blick genommen werden und Reflexionsprozesse im Hinblick auf die Herstellung und Strukturierung pädagogischer Arbeitsbeziehungen als berufsfeldspezifische Anforderung pädagogisch-professionellen Handelns eröffnen (Lewek & Theusch, 2021). So konnte in einem anderen Beitrag anhand einer studentischen Fallanalyse gezeigt werden (ausführlicher Lewek & Theusch, 2021, S. 209–212), wie auf der Grundlage der (dokumentarischen) Analyse eines Interaktionsprotokolls aus dem Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung die spezifischen handlungsleitenden Orientierungen einer pädagogischen Fachkraft durch die Studierende rekonstruiert werden konnten. In diesem Zusammenhang reflektierte die Studentin den Einfluss dieser handlungsleitenden Orientierungen auf das Interaktionsgeschehen und zeichnete nach, wie eine zunächst sehr stark auf die Eigenaktivität und Partizipation der Kinder ausgerichtete Musikeinheit durch das widersprüchliche Handeln der Pädagogin konterkariert wurde, wodurch die anfänglich aufscheinenden Lerngelegenheiten für die Kinder interaktiv geschlossen wurden und das Interaktionsgeschehen schließlich zum Erliegen kam.

Eine für die Studentin auf den ersten Blick „normal“ bzw. banal erscheinende Situation eröffnete ihr im Zuge der fallanalytischen Auseinandersetzung nach eigener Aussage einen zunehmend tieferen Einblick in die Wirksamkeit impliziter Orientierungen auf die pädagogische Handlungspraxis, wobei ihr ebenso „deren Einfluss auf das spätere pädagogische Handeln als Lehrerin bewusst geworden“ ist (Lewek & Theusch, 2021, S. 212). Hiermit sei nur angedeutet, dass in der kasuistischen Auseinandersetzung mit (fremdem) pädagogischen Handeln auch (selbst)reflexive Potenziale liegen, die zur Identifizierung und Bearbeitung spezifischer Entwicklungsaufgaben für angehende Lehrpersonen und damit zu deren Professionalisierung beitragen können.



## Literatur

- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B., & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Breidenstein, G., Helsper, W., & Kötters-König, C. (Hrsg.) (2002). *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kramer, R.-T. (2020). Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin? *Erziehungswissenschaft*, 60(1), 51–56. <https://doi.com/10.25656/01:20647>
- Lewek, T., & Theusch, S. L. (2021). Das Modul „Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum“ als kasuistisches Reflexionsangebot für Lehramtsstudierende. Zur Praxis fallorientierter Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Leonard, P. Herzmann & J. Kosinar (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 197–217). Münster, New York: Waxmann.
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer.




# Unterrichtsanalyse und Reflexion

Ableitung eines Workshopangebots  
für die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung

*Lukas Mientus<sup>1</sup>, Anna Nowak<sup>2</sup>, Peter Wulff<sup>3</sup> & Andreas Borowski<sup>4</sup>*

<sup>1</sup> Universität Potsdam,  0000-0001-5344-4770

<sup>2</sup> Universität Potsdam,  0000-0002-6890-3463

<sup>3</sup> Pädagogische Hochschule Heidelberg,  0000-0002-5471-7977

<sup>4</sup> Universität Potsdam,  0000-0002-9502-0420

**ABSTRACT** Schulpraktische Phasen stellen eine bedeutende praxisnahe Lerngelegenheit im Lehramtsstudium dar, da sie Raum für umfangreiche Reflexionen der eigenen Lernerfahrung bieten. Das im Studium erworbene theoretisch-formale Wissen steht hierbei dem praktischen Wissen und Können gegenüber. Mit der professionellen Entwicklung im Referendariat, besonders im Kompetenzbereich des Unterrichtens, kann geschlussfolgert werden, dass sich eine Reflexion über eher fachliche Aspekte unter den Studierenden im Referendariat auf eine Reflexion über eher überfachliche und pädagogische Aspekte weitet. Infolge der Analyse von  $N = 55$  schriftlichen Fremdre reflexionen von angehenden Physiklehrkräften aus Studium und Referendariat konnte diese Hypothese für den Bereich der Unterrichtsanalyse und -reflexion unterstützt werden. Weiter wurde aus der Videovignette ein Workshopangebot für Lehrkräfte der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung entwickelt, erprobt und evaluiert.

**KEYWORDS** Reflexion, Unterrichtsanalyse, Referendariat, Fortbildung

## 1 REFLEXION STANDARDISIERTER UNTERRICHTSSITUATIONEN ALS LERNGELEGENHEIT

Für die professionelle Entwicklung im Lehramtsstudium stellen schulpraktische Phasen eine bedeutende praxisnahe Lerngelegenheit dar (Schubarth et al., 2009); unter anderem geben sie Raum für umfangreiche Reflexionen eigener Lernerfahrung (Brouwer & Korthagen, 2005; Gröschner et al., 2013). Theoretisch-formales Wissen steht hierbei oft dem praktischen Wissen und Können gegenüber (Fens-

termacher, 1994). Reflexion kann dabei als verbindendes Element dienen und einen Schlüssel zur professionellen Entwicklung darstellen (Korthagen & Kessels, 1999). Mit der professionellen Entwicklung im Referendariat weitet sich der Fokus der Reflexion von eher fachlichen Aspekten zu eher überfachlichen und pädagogischen Aspekten (Maier, 2015).

Ausgehend von der Annahme, dass reflexives Schreiben eine wichtige pädagogische Praxis ist, die durch die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit begrenzt wird (Ullmann, 2017), bietet sich die Reflexion von beobachteten oder videografierten Unterrichtsstunden als geeignete alternative Lernmöglichkeit an, um reflexives Schreiben in der universitären Lehrerbildung zu üben. Unterrichtsvideos können einen Ausgangspunkt für Selbst- und Fremdrelexionen von angehenden Lehrkräften bilden (Gaudin & Chaliès, 2015) und können beispielsweise von angehenden Physiklehrkräften genutzt werden, um theoretisches Wissen und erworbene Konzepte in spezifischen und authentischen Unterrichtssituationen zu üben (Wyss, 2018). Unterrichtsvideos stellen eine Quasi-Teilnahme an realen Unterrichtssituationen dar und eröffnen somit Lernmöglichkeiten zur Verknüpfung von Theorie und Praxis (Krammer & Reusser, 2005; Seidel et al., 2013). Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst können sich mittels Videovignetten in stellvertretender Reflexion üben und lernwirksamen Unterricht wahrnehmen und analysieren oder sogar berufsrelevante Kompetenzen erwerben (Santagata & Angelici, 2010; Seidel & Stürmer, 2014). Unter anderem kann die Komplexität oder Unmittelbarkeit von Unterrichtssituationen und die Reaktion der Lehrkräfte darauf in einer Vignette abgebildet werden (Lindmeier, 2011). Daher scheint eine Qualitätsbewertung durch den Vergleich von Antwortformaten auf eine Vignette mit einer Expertennorm eine bewährte Praxis zu sein (z. B. Oser & Heinzer, 2009; Oser et al., 2010). Aus diesen Gründen wurde auch an der Universität Potsdam eine Online-Videovignette implementiert, um angehenden Physiklehrkräften die Möglichkeit zu geben, stellvertretende Erfahrungen zu reflektieren.

## 2 FORSCHUNGSANLIEGEN UND METHODIK

In Bezug auf die von uns entworfene standardisierte Videovignette stellt sich somit die Frage, welche spezifischen Inhalte angehende Lehrkräfte unterschiedlicher Erfahrungsstufen diskutieren und worin dabei Unterschiede liegen. Darauf aufbauend gilt es zu konzeptualisieren, wie dieser Wahrnehmungsunterschied aufgezeigt gemacht werden kann.

Hierzu bearbeiteten  $N = 55$  (angehende) Physiklehrkräfte eine standardisierte Videovignette. Im Rahmen der Vignette (1) erhielten die Teilnehmenden

(TN) einen Prompt zum Reflexionsmodell von Nowak et al. (2019)<sup>1</sup>, nach welchem aufbauend auf eine Beschreibung einer Unterrichtssituation eine begründete Bewertung vorgenommen werden sollte. Bevor Alternativen formuliert und Konsequenzen abgeleitet werden sollten, (2) sahen die TN einen 17-minütigen Videomitschnitt einer Einführungsstunde zum Thema des Freien Falls und (3) verfassten abschließend eine schriftliche Fremdreflexion.

Die Reflexionstexte wurden standardisiert von einem regelbasierten Algorithmus in Teilsätze zerlegt und nach einem validierten Manual inhaltlichen Kategorien zugeordnet (Publikation in Vorbereitung). Das inhaltliche Kodiermanual adressiert sowohl fachdidaktische Aspekte der Videografie (z. B. „fachliche Progression“ oder spezifische Beobachtungen wie die „Nachvollziehbarkeit der Existenz des Vakuums“) als auch pädagogische Aspekte (z. B. „Ergebnissicherung“ oder Beobachtungen wie ein „Lehrerecho“). Außerdem berücksichtigt das Manual bekannte diskursive Elemente und vernachlässigt deskriptive Elemente. Wenngleich mit dem Manual keine Bewertung der Kategorien vorgenommen wird, verbinden sich beide Ausprägungen in Kategorien wie „Allgemeine Oberflächenmerkmale“.

### 3 ANALYSEERGEBNISSE UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

An der Studie nahmen  $N = 40$  Masterstudierende und  $N = 15$  Referendar:innen des gymnasialen Lehramts für das Fach Physik teil. Auf die Texte der Masterstudierenden entfielen durchschnittlich 87 ( $sd = 44$ ) Segmente, auf die der Referendar:innen durchschnittlich 86 ( $sd = 29$ ), sodass mit Ausnahme der Spannweite kein signifikanter Unterschied festzustellen war. Weiterhin korrelierte die Anzahl der Segmente pro Text mit dessen jeweiliger Länge.

In beiden Kohorten entfielen mehr als die Hälfte aller Segmente auf die beiden Kategorien „Keine Diskussion/Nur Nennung“ und „Weiteres“. Bei üblicherweise deskriptiven Texten (Mientus et al., 2023) ist dies ein erwarteter Befund. Abbildung 1 veranschaulicht die Anteile der Kategorien mit Bedeutung in Prozent des Gesamttextes. Zu beobachten ist, dass die Masterstudierenden in 15 von 28 Kategorien umfangreicher diskutierten. Den Referendar:innen konnten in lediglich 8 von 28 Kategorien mehr Segmente zugeordnet werden. Die Mehrformulie-

---

<sup>1</sup> Das Reflexionsmodell nach Nowak et al. (2019) nimmt an, dass es hilfreich sein kann, in einem reflexiven Denkprozess eine Unterrichtssituation entlang von fünf Schritten zu durchlaufen: (1) Formulieren von Rahmenbedingungen, (2) Beschreibung der Situation, (3) begründete Bewertung, (4) Formulieren von Alternativen und (5) Ableiten persönlicher Konsequenzen.



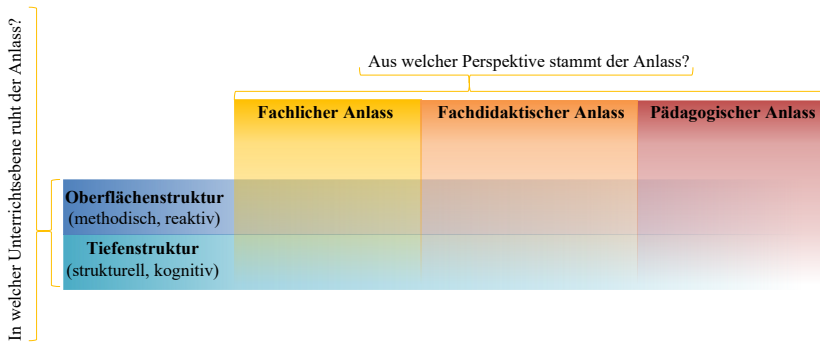
rungen der Masterstudierenden fokussierten mit 8 von 15 Kategorien tendenziell eher auf das fachdidaktische Skalende, während sich die Mehrformulierungen im Referendariat mit 5 von 8 Kategorien eher auf pädagogische Kategorien bezogen. In den sechs Kategorien der Oberflächenmerkmale wurden 4 umfangreicher von den Referendar:innen bedient (vgl. Abb. 1).

Wenngleich in den Texten der Referendar:innen die vier Kategorien „(unendliche) Beschleunigung“, „Zwei-Platten-Problem“, „Experimentiermaterial“ und „Sicherheit“ (möglicherweise auf Grund der geringeren Stichprobe) nicht adressiert wurden, fällt bei der Betrachtung der Verteilung der Kategorien über die einzelnen Texte hinweg auf, dass die Referendar:innen signifikant mehr Kategorien adressieren ( $mean\_dif = 2.01, p < .01$ ).

Folglich formulierten die untersuchten Referendar:innen breitere Fremdrelexionen als die Gruppe der Masterstudierenden, argumentieren gleichzeitig jedoch weniger fachspezifisch. Auf Basis dieser Erkenntnisse wurde ein Workshopangebot entwickelt, welches angehende Physiklehrkräfte im Referendariat beim Erwerb der Fertigkeit, fachliche oder fachdidaktische Reflexionsanlässe zu diskutieren, unterstützen soll.

#### 4 WORKSHOPANGEBOT

Dem Lernziel folgend, Reflexionsanlässe unter der bewussten Verwendung einer Wissensbasis diskutieren zu können, wurde für den Workshop die Tiefenstruktur wie folgt gewählt: (1) Zum Einstieg wird den Teilnehmenden die Möglichkeit geboten, den Effekt der *Inattentional blindness* (Kellog, 2007) zu erfahren und das Rahmenmodell für Reflexion von Nowak et al. (2019) präsentiert. (2) Im Anschluss fertigen die Teilnehmenden eine schriftliche Fremdrelexion zur skizzierten Videovignette an (s. o.). Die Reflexionstexte werden unmittelbar im Seminar anonym unter Verwendung eines Machine-Learning(ML)-Modells (Wulff et al., 2022) zur automatisierten Kodierung eines Reflexionstextes nach dem Reflexionsmodell nach Nowak et al. (2019) analysiert. Dank der automatisierten Analyse lassen sich unter anderem unmittelbar die prozentualen Anteile der Elemente einer Reflexion (Rahmenbedingungen, Beschreibung, Bewertung, Alternativen, Konsequenzen) jedes Reflexionstextes bestimmen. (3) Entlang dieser Analyse werden die wichtigsten Merkmale der Diskussion von Reflexionsanlässen unter bewusster Verwendung einer Wissensbasis diskutiert und (4) exemplarisch an den Beobachtungen der Teilnehmenden durchgeführt. Zur Verortung der Diskussion einzelner Reflexionsanlässe wird die Abbildung 2 verwendet. (5) Um die Anwendung der Beobachtung unter Bewusstsein für das eigene Wissen in den eigenen Unterrichtskontext zu übertragen, verorten die Teilnehmenden

**Abbildung 2** Matrix zur Unterstützung der Verortung diskutierter Reflexionsanlässe

den abschließend Reflexionsanlässe aus der eigenen Erlebniswelt in der Abbildung und präsentieren diese.

Abschließend wird ein Feedback von den Workshopteilnehmenden eingeholt. Das Workshopangebot ist mit einer Durchführungsdauer von minimal 90 Minuten für den Einsatz im Rahmen einer Fachgruppenarbeit Physik konzipiert. Eine Übertragung in andere Fachgruppen oder Phasen der Lehrkräftebildung ist denkbar und in Teilen erprobt. Das Workshopangebot kann auch online oder in hybrider Form durchgeführt werden.

## 5 RÜCKMELDUNGEN UND IMPLIKATIONEN

Das Workshopangebot wurde zum aktuellen Zeitpunkt zweimal im Physik-Lehramtsstudium an der Universität Potsdam und zweimal im Studienseminar in Cottbus durchgeführt. Insgesamt bearbeiteten 34 Teilnehmende den Feedbackfragebogen und bewerteten das Angebot insgesamt positiv. Auch wenn die Teilnehmenden die Einzelarbeit zur Bearbeitung der Videovignette im Rahmen eines Workshops kritisch sahen, wurde die Berücksichtigung der individuellen Reflexionen dank der ML-basierten Sofortanalyse als Diskussionsgrundlage als innovativ und gewinnbringend bewertet. Neben dem bestehenden Grundinteresse der Teilnehmenden, sich über beobachteten Unterricht auszutauschen, wurden beide Rahmenmodelle (Reflexionsmodell und Matrix zur Verortung von Reflexionsanlässen) für wertvoll befunden. Keine:r der Teilnehmenden gab an, die Teilnahme am Workshop bereut zu haben, stattdessen zeigten sich 26 der 34 Befragten ‚absolut sicher‘ und alle übrigen ‚eher sicher‘, in Zukunft bewusster den eigenen Unterricht reflektieren zu können.



In der dem Workshop zugrundeliegenden Studie konnten wir bestätigen, dass sich die Wahrnehmung von Unterricht mit zunehmender Professionalisierung differenziert. Mit dem Workshopangebot erhoffen wir uns, den analysierten Defiziten in der Unterrichtsanalyse unter den Referendar:innen entgegenwirken zu können. Wenngleich eine tatsächliche Bestätigung der Wirksamkeit des Workshopangebots aussteht, sprechen die Rückmeldungen der Teilnehmenden für das entworfene Workshopangebot.

Bei Interesse am Workshopangebot in Ihrem Seminar steht Ihnen der Erstautor gerne für Fragen zur Verfügung.

## Literatur

- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224.
- Feenstermacher, G. D. (1994). Chapter 1: The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20(1), 3–56. <https://doi.org/10.3102/0091732X020001003>
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Gröschner, A., Schmitt, C., & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1/2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Kellog, R. T. (2007). *Fundamentals of Cognitive Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Korthagen, F. A., & Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Krammer, K., & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(1), 35–50. <https://doi.org/10.25656/01:13561>
- Lindmeier, A. (2011). *Modeling and Measuring Knowledge and Competencies of Teachers. A Threefold Domain-Specific Structure Model for Mathematics*. Münster, New York: Waxmann.
- Maier, S. (2015). *Kompetenzen von Lehrkräften. Eine empirische Studie zur Entwicklung fachübergreifender Kompetenzeinschätzungen*. Münster, New York: Waxmann.
- Mientus, L., Wulff, P., Nowak, A., & Borowski, A. (2023). Fast-and-frugal means to assess reflection-related reasoning processes in teacher training – Development and evaluation of a scalable machine learning-based metric. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01166-8>

- Nowak, A., Kempin, M., Kulgemeyer, C., & Borowski, A. (2019). 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. <https://doi.org/10.25656/01:16753>
- Oser, F. K., & Heinzer, S. (2009). Die Entwicklung eines Qualitätskonstrukts zur advokatorischen Erfassung der Professionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 167–180). Weinheim, Basel: Beltz.
- Oser, F., Heinzer, S., & Salzmann, P. (2010). Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. Chancen und Grenzen des advokatorischen Ansatzes. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 5–28.
- Santagata, R., & Angelici, G. (2010). Studying the impact of the lesson analysis framework on pre-service teachers' abilities to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 339–349. <https://doi.org/10.1177/0022487110369555>
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., & Wendland, M. (2009). Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(2), 304–323. <https://doi.org/10.25656/01:14705>
- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34(1), 56–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.004>
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling the structure of professional vision in pre-service teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Ullmann, T. D. (2017). Reflective writing analytics: empirically determined keywords of written reflection. LAK '17: Proceedings of the Seventh International Learning Analytics & Knowledge Conference (S. 163–167). New York: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3027385.3027394>
- Wulff, P., Mientus, L., Nowak, A., & Borowski, A. (2022). Utilizing a Pretrained Language Model (BERT) to Classify Preservice Physics Teachers' Written Reflections. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-022-00290-6>
- Wyss, C. (2018). Mündliche, kollegiale Reflexion von videografiertem Unterricht. In E. Christof, K. Rosenberger, J. Köhler & C. Wyss (Hrsg.), *Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 15–49). Bern: hep.



Reflexion ist eine Schlüsselkategorie für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften, welche als Ausbildungsziel in den Bildungsstandards für die Lehrkräftebildung verankert ist. Eine Verstetigung universitär geprägter Forschung und Modellierung in der praxisnahen Anwendung im schulischen Kontext bietet Potentiale nachhaltiger Professionalisierung. Die Stärkung reflexionsbezogener Kompetenzen durch Empirie und Anwendung scheint eine phasenübergreifende Herausforderung der Lehrkräftebildung zu sein, die es zu bewältigen gilt.

Ziele des Tagungsbandes Reflexion in der Lehrkräftebildung sind eine theoretische Schärfung des Konzeptes „Reflexive Professionalisierung“ und der Austausch über Fragen der Einbettung wirksamer reflexionsbezogener Lerngelegenheiten in die Lehrkräftebildung. Forschende und Lehrende der drei Phasen (Studium, Referendariat sowie Fort- und Weiterbildung) der Lehrkräftebildung stellen Lehrkonzepte und Forschungsprojekte zum Thema Reflexion in der Lehrkräftebildung vor und diskutieren diese. Gemeinsam mit Teilnehmenden aller Phasen und von verschiedenen Standorten der Lehrkräftebildung werden zukünftige Herausforderungen identifiziert und Lösungsansätze herausgearbeitet.



ZeLB