

## Artikel erschienen in:

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

### **Reflexion in der Lehrkräftebildung**

Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär

(Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung ; 4)

2023 – 452 S.

ISBN 978-3-86956-566-8

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

#### Empfohlene Zitation:

Ann-Christin Faix; Kathrin te Poel; Nadia Wahbe; Martin Pieper: Was reflektieren wir und wie reflektieren wir? Reflexion in der multiparadigmatischen Lehrkräftebildung, In: Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.): Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 4), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 47–52.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-61899>



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

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



# 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.