

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:

Lesya Skintey: Modellierung und Förderung der Reflexion bei angehenden Lehrer:innen im DaF*Z-Bereich, 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. 167–174.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-63131>



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>

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

Lesya Skintey¹

¹ 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 MoSAiK¹-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.² 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/
- 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
- 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>