

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:

Peggy Schmidt; Tobias Bauer; Christopher Jänisch: Kumulativer Aufbau der Reflexionskompetenz in den schulpraktischen Phasen der Lehrkräftebildung, In: Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.): Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 4), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 207–213.
DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-63137>



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>

Kumulativer Aufbau der Reflexionskompetenz in den schulpraktischen Phasen der Lehrkräftebildung

Peggy Schmidt¹, Tobias Bauer² & Christopher Jänisch³

¹ Technische Universität Dresden

² Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, ☎ 0009-0008-6210-7870

³ 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“¹ 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-Sylber² – 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
	Ausprägungsgrad Kompetenz/Entwicklungsstufe			
Handlungsschritte:	Die angehende Lehrperson...			
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 Analyseergebnisse 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 Auszubildenden eine entsprechende Orientierung bei der Ausrichtung ihrer Lehrveranstaltungen geben kann. In das vorliegende Kompetenzraster zur Reflexionskompetenz sind vielfältige Erfahrungen von Auszubildenden 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.