

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:

Christina Knott; Stefanie Reimer; Nathalie Stegmüller; Kathrin Boukrayâa Trabelsi; Franziska Schißlbauer; Lukas Lemberger: Reflektieren videografiertes Erklärungen im Projekt FALKE-e. Vorstellung eines fachübergreifenden Seminarkonzepts, 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. 287–293.
DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-63148>



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>

Reflektieren videografiertes Erklärungen im Projekt FALKE-e¹

Vorstellung eines fachübergreifenden Seminarkonzepts

*Christina Knott¹, Stefanie Reimer², Nathalie Stegmüller³,
Kathrin Boukrayâa Trabelsi⁴, Franziska Schißlbauer⁵ &
Lukas Lemberger⁶*

¹ Universität Regensburg,  0000-0002-3484-3845

² Universität Regensburg

³ Universität Regensburg,  0000-0003-1144-3213

⁴ Universität Regensburg,  0009-0000-4582-3228

⁵ Universität Regensburg

⁶ 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-e² (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
TG 1: Erklärende – Selbstreflexion	Fachliche Inhalte + Erklärkriterien + Reflexion	Vorbereitung und Ausformulierung einer Erklärung zu einem Thema	Erklärung vor SuS in Klasse A (Videografie)	Eigene Erklärung und Planung
TG 2: Beobachtende – Fremdreflexion	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

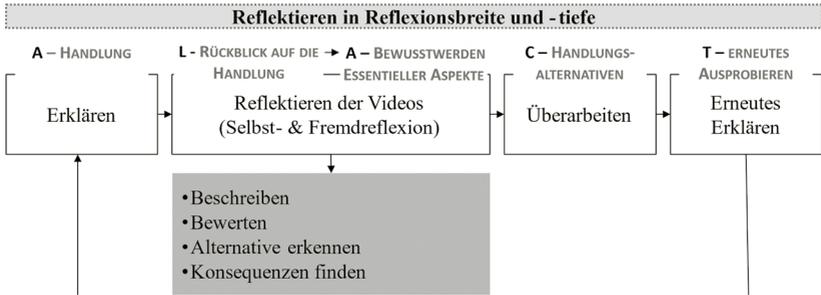
reflektiert. Auf Grundlage dieser Reflexionen überarbeiten alle Studierenden die eigenen ausformulierten Erklärungen und das Vorgehen wird wiederholt, die Studierenden bleiben dabei in ihrer Gruppe. Um die Veränderung der Reflexionskompetenz in Abhängigkeit zu verschiedenen Faktoren wie Zeit, Gruppenzuteilung 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

	Biologie	Chemie	Deutsch/Mathematik/ ev. Religion/Sport
<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
	Biologie/Chemie/ Deutsch	Mathematik/ ev. Religion/Sport	
<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., Ehas, C., Gastl-Pischetsrieder, M., Elmer, M., Asen-Molz, K., Ruck, A.-M., Heinze, J., Murmann, R., Gunga, E., & Röhrl, 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.