

Mythos Reflexion

Bibliografie:

Christiane Klempin:

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>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.1
2021

07

Christiane Klempin

Zu Entwicklung und Messung
von Reflexionstiefe und -breite
von Lehramtsstudierenden.
Eine *Mixed Methods*
Interventionsstudie

Lehren lernen durch Theorie-Praxis-Reflexion im Lehr-Lern-Labor-Seminar

Mit der *Lehr-Lern-Labor-Seminar-Englisch (LLLSE)*-Studie in der Englischdidaktik der *Freien Universität Berlin*¹ ist erstmalig drei drängenden Fragen des gegenwärtigen reflexiven Lehrer*innenbildungsdiskurses nachgegangen worden: 1. Unter welchen Bedingungen lassen sich Reflexionskompetenzen von (Englisch-)Lehramtsstudierenden anbahnen? 2. Wie lassen sie sich zuverlässig und zugleich forschungsökonomisch erfassen? 3. Welche Hinweise können diese Studienbefunde zur Unterstützung studentischer Reflexionsprozesse in vergleichbaren Lehrer*innenbildungskontexten liefern? Hierzu wurde mit dem *LLLSE* eine Trainings- und Forschungsumgebung entwickelt. Das *LLLSE* ermöglicht angehenden Lehrenden die Planung, Erkundung und Reflexion einer authentischen, wenn auch in ihrer Komplexität gegenüber der schulischen Unterrichtsrealität reduzierten Praxis mit Schüler*innen, die die Universität zweimalig im Semester besuchen (vgl. Abb. 1):

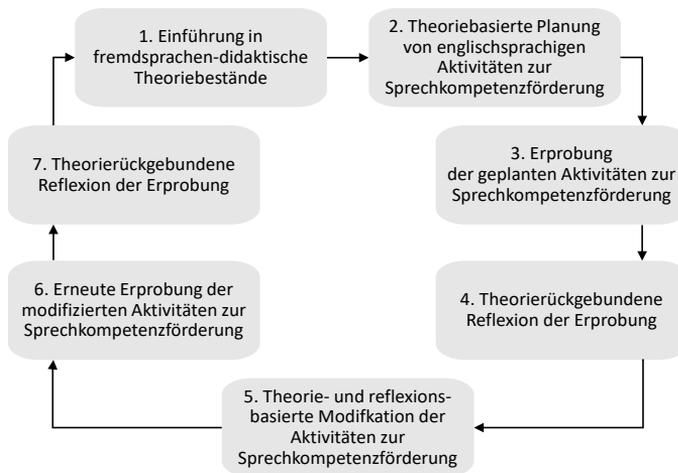


Abb. 1 Zyklischer Ablauf des LLLSE in sieben Schritten (Klempin, 2019, S. 141)

1 Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums unter dem Förderkennzeichen 01JA1802 (K2teach-Know how to teach) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei der Autorin.

Reflexivität – Der Schlüssel zu professionellem Lehrer*innenhandeln?

In den letzten 90 Jahren wurden der Reflexionsbegriff und die Facetten von Reflexionskompetenz über drei Zugänge ausgeschärft: *Reflexive Grundlagenforschung* beschäftigt sich mit der Konzeption von Modellen, die beispielsweise verschiedene Reflexionsstufen (u. a. Hatton & Smith, 1995) nachweisen. *Reflexive Explorationsstudien* weisen indes eben diese Stufen in Dimensionen wie Reflexionstiefen- (u. a. Abels, 2011) und/oder -breiten nach (u. a. Leonhard, Wüst & Helmstädter, 2011). *Reflexive Wirksamkeitsforschung* versucht zuletzt durch den Vergleich unterschiedlicher Reflexionsverfahren deren Effektivitätsnachweis zu erbringen (u. a. Hatton & Smith, 1995). Diesen Forschungszügen ist gemein, dass sie *Reflexion* als eine bestimmte Denkpraxis fassen, durch die ein Zustand der *Reflexivität* erreicht werden kann. Reflexivität gilt dann wiederum als ein Merkmal der Professionalität von Lehrpersonen. Im Falle von Lehrpersonen scheint also die Formel zu greifen: Wer in einer bestimmten Art *reflektiert*, ist *reflektiert* und wer reflektiert ist, der ist *professionell*. Was aber kennzeichnet nun Professionalität und warum steht insbesondere Reflexivität in so engem Verhältnis zur Professionalisierung (dem Prozess des professionell *Werdens*) auf dem Weg zur Professionalität (dem Zustand des professionell *Seins*)?

Als professionell gilt eine Lehrperson scheinbar dann, wenn diese ihre beschulungsbedingten Lehr- und Lernüberzeugungen zu *re-* und *dekonstruieren* und optimaler Weise auch zu *restrukturieren* imstande ist. Die Fähigkeit, institutionalisiert angemessen reflektieren zu können, soll Lehrenden ermöglichen, schulische und bildungspolitische Widersprüche erkennen und produktiv verhandeln zu können. Reflexionspraktiken stehen weithin in der Annahme, Spannungen im Verhältnis von Theorie und Praxis auflösen zu können. Denn reflektierte Praktiker*innen sollen in der Lage sein, ihr Unterrichtshandeln vor dem Hintergrund von wissenschaftlichen Theorien permanent einer Validierung unterziehen und dadurch lebenslang optimieren zu können. Auch deklaratives Wissen als solches, auf das eine Lehrperson nicht unmittelbar zugreifen, es in Reflexionsgesprächen daher nicht unweigerlich zur Legitimation des eigenen Handelns heranziehen kann, soll durch ausgeprägte reflexive Fähigkeiten pädagogisches Han-

deln innovieren können. Kurzum: Reflexion besitzt einen immensen Bedeutungshof, gleichsam knüpfen sich daran zahlreiche Hoffnungen zur Professionalisierung angehender wie praktizierender Lehrpersonen. Aus Forschungsperspektive schließt sich nun die Frage nach einer systematischen Förderung und Erfassung dieses Alleskönners an.

Der reflexiven Wirksamkeit eines Lehr-Lern-Labor-Seminars auf der Spur

Aufgrund der beschriebenen immensen Konstruktkomplexität und -ambiguität der Reflexionskompetenz, ist in der *LLLSE*-Studie auf Ebene der Datenanalyse qualitatives und quantitatives Forschungsparadigma im Sinne eines *Mixed Methods*-Vorgehens zusammengeführt worden. Das *LLLSE* wurde weiterhin als Intervention zur gezielten Förderung reflexiver Kompetenzen der daran teilnehmen Lehramtsstudierenden konzipiert. Zu diesem Zweck sind die nachfolgenden drei Mikrointerventionen in das *LLLSE* eingebettet worden. Alle drei Mikrointerventionen stehen in der Annahme, wirksam hinsichtlich der Förderung von Reflexionsfähigkeiten von Lehramtsstudierenden zu sein (vgl. Klempin, 2019):

1. *Cognitive Apprenticeship*² (u. a. Schädlich, 2015),
2. *Noticing Training*³ (van Es & Sherin, 2008) und
3. Hoch strukturierte Reflexionssitzungen⁴ (Rodgers, 2002).

2 Eine *Cognitive Apprenticeship* baut auf den Prinzipien des Behaviorismus und Modelllernens auf und umschreibt die „verbale Explizierung internal ablaufender kognitiver Prozesse – beispielsweise zu den rationalen Beweggründen von Planungsentscheidungen – der Expert*innen vor den Lehrnoviz*innen“ (vgl. Klempin, 2019, S. 146).

3 *Noticing* beschreibt die Fähigkeit von Lehrexpert*innen, für die Lernprozesse von Schüler*innen entscheidende Unterrichtssituationen und Interaktionsmomente, sogenannte „Call Outs“ (van Es & Sherin, 2002, S. 573), wahrnehmen, deuten und für den weiteren Unterrichtsverlauf nutzen zu können. Im *LLLSE* durchliefen die Studierenden daher eine dreischrittige *Noticing*-Schulung (ebd.; vgl. Klempin, 2019).

4 Die beiden Reflexionssitzungen des *LLLSE* folgten dem *reflective cycle* von Rodgers (2002, S. 237-238). Die Studierenden beschreiben zunächst ihre identifizierten und in einem Protokoll festgehaltenen fachdidaktischen Beobachtungsschwerpunkte (*Call-Outs*, aufbauend auf der *Noticing*-Schulung) aus der Begegnung mit den Lernenden, stellen danach Hypothesen zu ihren Beobachtungen auf und ge-

Diese drei Mikrointerventionen sind alleinig in das *LLLSE* als Experimentalgruppe (EG, $N = 93$) eingebaut worden. Für die EG können außerdem drei Varianten unterschieden werden, ein *reguläres LLLSE* (d. h. videoungestützte Reflexionssitzungen, $N = 52$), eines mit *externalen* (d. h. fremdvideogestützt, $N = 27$) und eines mit *personalen* Videoreflexionen (d. h. eigenvideogestützt, $N = 14$). Die drei EG-Varianten wurden mit zwei weiteren englischdidaktischen Lehrveranstaltungen kontrastiert: Einem *LLLSE* ohne die oben genannten Mikrointerventionen (Parallelgruppe/PG, $N = 13$) und einem didaktischen Theorieseminar (Kontrollgruppe/KG, $N = 63$).

Der Erfassung didaktischer Reflexionskompetenzen der an den EG-Varianten, KG und PG Teilnehmenden diente eine theoriegeleitet entwickelte, schriftliche offene Diskursvignette (vgl. Klempin, 2019). Dies ermöglichte in einer Prä- und Post-Erhebung (d. h. erste und letzte Semesterwochsitzung) in allen fünf Interventionstypen eine ökonomisch-objektive wie auch weitestgehend experimentell-kontrollierte Erhebung studentischer Reflexionskompetenzen. Die Outputauswertung erfolgte mit einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) in den beiden Subdimensionen *Reflexionstiefe* und *Reflexionsbreite* (Leonhard et al., 2011).

Zur Bestimmung der *Reflexionstiefe* fand eine *double-blind* Zuordnung⁵ (Snodgrass, 2006) der studentischen Vignetten zu einem vier Stufen umfassenden Reflexionsmodell (Abels, 2011) statt (vgl. Klempin, 2019). Daraus ergab sich ein Rangscore (4-stufig) für alle Vignetten der EG, KG und PG. Die zuvor induktiv gewonnenen Kategorien wurden daraufhin per deduktiver qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) mit der Modellierung englischdidaktischen Wissens nach König et al. (2016) zwecks Reflexionsbreitenerfassung abgeglichen. Auch dieser Schritt fand im *double-blind* Verfahren statt, wurde durch drei geschulte Kodierende durchgeführt und durch konsensuell-kommunikative Validierung der Analyseschritte begleitet.

Daneben wurden mittels Fragebogen (Messzeitpunkte/MZP: Prä, Inter, Post) diverse Einflussvariablen auf die Reflexionsentwicklung als Kontrollvariablen erfasst (u. a. Praxisvorerfahrung, potenziell reflexionsbegünstigende Persönlichkeitseigenschaften, Zeichenlänge

hen anschließend in die multiperspektivische Aushandlung verschiedener Deutungsweisen ihres Beobachtungsschwerpunkts mit ihren Kommiliton*innen.

5 Die Berechnung von Krippendorffs $\alpha = .92***$ ergab eine „fast perfekte“ Interkoderreliabilität gemäß Landis und Koch (1977).

des Reflexionsoutputs zum Prä- und Post-MZP⁶). Der vierstufige Rangscore der Reflexionstiefe (quasi-intervallskaliert) und die Reflexionsbreite (dichotom, multidimensional, kontinuierliche Variable) wurden daraufhin als abhängige Variablen/AV, die MZP (Prä vs. Post) sowie der Interventionstyp (*LLLSE*, *LLLSE personal*, *LLLSE regulär*, PG und KG) wurden als Faktoren modelliert und mittels inferenzstatistischer Verfahren unter Kovariatenkontrolle analysiert.⁷

Die Auswertung kumulierter Daten ergab, dass *LLLSE*-Teilnehmende ($N = 93$) im Prä-Post-Vergleich insgesamt einen signifikant höheren Zuwachs an Reflexionstiefe ($d = 1.06^{***}$) wie -breite ($d = 0.78^{**}$) erzielten als solche Studierende, die an der inhaltlich vergleichbaren KG teilgenommen hatten ($ps > 0.05$, $N = 63$). Weiterhin ergaben die Analysen signifikante Unterschiede für die drei *LLLSE*-Varianten im Kontrast zu KG und PG ($ps < .001$). Der Vergleich mit der KG und PG liefert für beide AVs signifikante und mittlere bis große Effekte zu Gunsten der *LLLSE*-Varianten ($ds > 0.67$). Zwischen den drei *LLLSE*-Varianten (Reflexion ohne Video, mit eigenem und mit fremdem Video), ließen sich weder für die Reflexionstiefe, noch für die Reflexionsbreite signifikante Differenzen detektieren ($ps > .56$, $\bar{p} = .47$).

Diese quasi-experimentelle Studie verfügt über eine hohe ökologische Validität. Potenziell relevante Einflussgrößen konnten kontrolliert werden, auch wenn deren Erfassung über Selbsteinschätzungsskalen wiederum mit ihren Tücken einhergeht. Diese Studie trägt ebenfalls nicht der prognostischen Validität der studentischen Reflexionszuwächse Rechnung. Die Zuwächse sind nicht zwingend mit absoluten Effekten, einer verbesserten Lernleistung der am *LLLSE* teilgenommenen (Englisch-)Lernenden, assoziiert. Weiterhin ergeben sich für die Teilstichproben von KG, PG und der drei EG-Varianten Messungenauigkeiten infolge von experimenteller Mortalität. Die hier berichteten Ergebnisse sind daher mit entsprechender Zurückhaltung zu interpretieren. (vgl. ausführlicher Klempin, 2019).

6 Die Prä-Post-Differenz der Zeichenlänge des Reflexionsoutputs diene als Maß für die studentische Schreibfreudigkeit.

7 Zunächst wurde eine *MANCOVA* gerechnet. Es folgten *ANCOVAs* und zuletzt zur Absicherung von Gruppenunterschieden sowie MZP-bedingten Differenzen *post-hoc Mann-Whitney-U-Tests* sowie *t-Tests für unabhängige Stichproben*.

Bedeutung der *LLLSE*-Studie für die reflexive Lehrerbildung und -forschung

Die Reflexionskompetenzen der *LLLSE*-Teilnehmenden verzeichnen nicht nur im Vergleich zu einem parallelen *LLLSE* (ohne diese Mikrointerventionen) und einer Kontrollgruppe (reguläres englischdidaktisches Theorie-seminar ohne Mikrointerventionen) einen deutlich höheren Zuwachs, sondern die reflexiven Entwicklungen fanden zudem auch unabhängig von den praktischen und reflexiven Vorkenntnissen und Persönlichkeitseigenschaften der Studienteilnehmenden statt. Das *LLLSE* ist daher als eine geeignete fachdidaktische Lehr-Lern-Umgebung zu Studienbeginn einzustufen, da ein Ausgleich interindividueller Eingangsvoraussetzungen bei gleichzeitigem Zuwachs von Reflexionskompetenzen der Teilnehmenden erreicht werden kann. Wider Erwarten zeigte sich in der *LLLSE*-Studie auch, dass die Entwicklung von Reflexionskompetenzen nicht zwingendermaßen eine videogestützte Unterrichtsreflexion erfordert, sondern davon abzuhängen scheint, ob die Lehramtsstudierenden folgende Möglichkeiten wahrnehmen konnten:

1. Die kognitive Durchdringung und zugleich körperliche Umsetzung hochwertigen fachdidaktischen Theorieinputs.
2. Die Erkundung von Englischunterricht unter reduzierten und professionell begleiteten Anforderungen.
3. Ein strukturiertes, an Theorien rückgebundenes Reflektieren selbst erlebter Praxis.

Eine reflexiv gestaltete Lehrer*innenbildung soll nicht nur die Lernerorientierung der Studierenden und ihre Selbstwahrnehmung erhöhen, sondern auch ein rational-theoriebegründetes Handeln in der Unterrichtspraxis anbahnen. Viele Annahmen zum professionalisierenden Nutzen von Reflexion in der Ausbildung angehender Lehrkräfte blieben bisher empirisch unbegründet (vgl. „*Reflexivität – Der Schlüssel zu professionellem Lehrer*innenhandeln?*“). Dieses Forschungsvorhaben zeigt nun erstmalig auf, dass ein Theorie und Praxis verzahnendes Format wie das *LLLSE* erwiesenermaßen reflexive Professionalisierungsprozesse von Englischlehramtsstudierenden stimulieren kann, evident geworden an:

1. einer zunehmend multiperspektivischen, theoriebasierten Sicht der Lehramtsstudierenden auf fremdsprachliche Interaktionsprozesse mit Englischlernenden, ersichtlich an einer Zunahme der Reflexionstiefe.
2. einem bedeutsamen Zuwachs fachdidaktischen Wissens als didaktische Reflexionsbreite, insbesondere hinsichtlich:
 - a. der Vorannahmen und Vorkenntnisse von Englischlernenden,
 - b. adressat*innenorientierter, professionell proaktiver Lehr- und Lernüberzeugungen,
 - c. fachdidaktisch sinnvoller und kontextangemessener Handlungsstrategien zur Anbahnung, Unterstützung und Rückmeldung von Kommunikationsprozessen im Englischunterricht (vgl. Klempin, 2019).

Bei diesen Entwicklungen ist zu berücksichtigen, dass der fachdidaktische Wissensbestand trotz des im Verhältnis zu PG und KG geringeren Theorieanteils für die *LLLSE*-Teilnehmenden einen Zuwachs erfuhr. Vermutlich ist dies ein Hinweis darauf, dass eine reflexive, fachdidaktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen nicht ausschließlich auf einer klassisch seminarischen Vermittlung von Theoriebeständen basiert, sondern vorzugsweise in einer Lernumgebung angebahnt werden sollte, die auf realistische Simulation von Praxis, auf situiert-forschendes, handlungsorientiertes Lernen sowie auf theoriegestützte Reflexion selbst erlebter Praxiserkundungen setzt. Das *LLLSE* ist außerdem ein flexibles Format. Dafür spricht, dass es ebenso reflexionsförderlich bei Lehramtsstudierenden anderer Fachdidaktiken und in verschiedenen universitären Ausbildungsphasen wirkt (Bachelor- und Masterstudium; Klempin & Rehfeldt, 2020). Diese ersten Diversifizierungsversuche belegen demnach nicht nur dessen vielfältige Potenziale für die Lehrer*innenbildung der ersten Phase, sondern stützen auch das Forschungsvorgehen der *LLLSE*-Studie (vgl. „*Der reflexiven Wirksamkeit eines Lehr-Lern-Seminars auf der Spur*“).

Literatur

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“*. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Klempin, C. (2019). *Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar: Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung*. Stuttgart: JBMetzler.
- Klempin, C. & Rehfeldt, D. (2020). Supporting and measuring the development of reflective skills in depth and breadth of English and Physics teacher trainees. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(2).
- König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauß, S. & Tachtsoglu, S. (2016). Teachers' Professional Knowledge for Teaching English as a Foreign Language: Assessing the Outcomes of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 1-18.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159-174.
- Leonhard, T., Wüst, Y. & Helmstädter, S. (2011). *Evaluations- und Forschungsbericht Schulpraktische Studien 2008-2010*. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Rodgers, C. R. (2002). Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, 72(2), 230-253.
- Schädlich, B. (2015). *Fachpraktika im Master of Education Französisch aus der Perspektive der Studierenden: Ein Beitrag zur Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz? Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, (26), 255-285.
- Snodgrass, R. (2006). Single-versus double-blind reviewing. An analysis of the literature. *SIGMOD Record*, 35(3), 8-21.
- 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.

Christiane Klempin, Dr.,
wiss. Gesamtkoordinatorin eines BMBF-Projektes
an der Freien Universität Berlin.

Arbeitsschwerpunkte:
quasi-experimentelle Interventionsforschung,
studentische Reflexionskompetenzen,
Überzeugungen und Performanz



c.klempin@fu-berlin.de