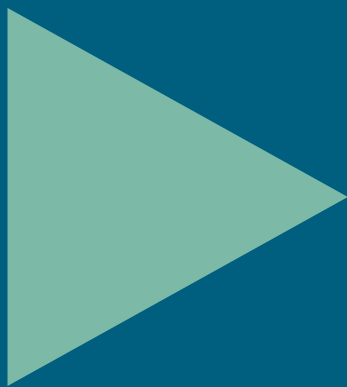


Mythos
Reflexion



journal für lehrerInnenbildung

j | l | b
no. 1
2021

journal für lehrerInnenbildung

j | b

journal für lehrerInnenbildung

jlb

Herausgeber*innen

Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Eveline Christof, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
Prof. Dr. Bernhard Hauser (geschäftsführender Herausgeber),
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern
Prof. Dr. Jennifer Paetsch, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Ilse Schrittemser, Universität Wien
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal
Mag. Dr. Andrea Seel, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz

Redaktion

Hanna Schneider, B. A.

Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Dortmund
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Ursula Streckenisen, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

journal für lehrerInnenbildung
jlb

21. Jahrgang (2021)
Heft 1

Mythos Reflexion

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Korrespondenzadresse der Herausgeber*innenredaktion:
Hanna Schneider, BA
E-Mail: jlb.redaktion@phsg.ch

Rezensionen:
Tilman Drope, Dr.
Georg-August-Universität Göttingen
E-Mail: tilman.drope@sowi.uni-goettingen.de

jlb. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.
Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain jlb-journallehrerinnenbildung.net
im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:
www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland
vertrieb@klinkhardt.de
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages
mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.i. © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz:
CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

INHALT

EDITORIAL	7
BEITRÄGE	13
01	16
<i>Corinne Wyss und Sara Mahler</i> Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung	
02	26
<i>Bernhard Hauser</i> Können sie es nachher besser? Oder können sie nur besser darüber reden?	
03	36
<i>Miriam Volmer, Janina Pawelzik, Maria Todorova und Anna Windt</i> Reflexionsfähigkeit im Praxissemester fördern. Ein Konzept universitärer Begleitung	
04	46
<i>Alexandra Totter und Johanna Egli</i> Reflexion mittels E-Portfolio. Ein Beispiel der Online-Reflexionspraxis angehender Lehrpersonen während ihrer berufspraktischen Ausbildung	
05	56
<i>Ursina Jaeger und Carola Mantel</i> Reflexion [^] Reflexion in der Schule der Migrationsgesellschaft	

66	06 <i>Manuela Keller-Schneider</i> Multiperspektivische Reflexion als dynamisierender Prozess zur Förderung von Professionalität
76	07 <i>Christiane Klempin</i> Zu Entwicklung und Messung von Reflexionstiefe und -breite von Lehramtsstudierenden. Eine <i>Mixed Methods</i> Interventionsstudie
86	08 <i>Rebecca Baumann und Sabine Martschinke</i> Belastete Lehramtsanwärter*innen in inklusiven Settings. Fallbasiert vs. selbstreflexiv trainieren?
96	09 <i>Daniela Freisler-Mühlemann, Anja Winkler, Yves Schafer und Larissa Böhlen</i> Die Bedeutung des Mentorats für die Reflexivität von Lehrpersonen am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn
107	STICHWORT
108	10 <i>Hans Gruber</i> Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung
119	REZENSION
127	AGENDA
129	CALL FOR ABSTRACTS

EDITORIAL

Bernhard Hauser
Corinne Wyss

Seit den Publikationen von Donald Schön (1983, 1987) sind bereits mehr als drei Jahrzehnte vergangen. Bis heute ist das Paradigma der „Lehrpersonen als reflektierende Praktiker“ weit verbreitet und noch immer gilt Reflexion als Zauberwort der Erwachsenenbildung – auch für angehende Lehrpersonen. Kaum ein Beitrag der letzten Jahre versäumt es, Reflexion als zentrales Element der Ausbildung von Lehrpersonen zu bezeichnen. Dies ist insofern erstaunlich, weil es bislang kaum überzeugende empirische Belege dafür gibt, dass reflektierende Aktivitäten auch zu einer besseren Berufspraxis führen. Die Arbeiten von Donald Schön (1983, 1987) und von Andreas Dick zum reflective practitioner (1992, 1994, 1995) haben die Reflexion in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen tief verankert, womöglich gar als unreflektierte Tradition: Als stetig wiederholte, jedoch wenig durchdachte und kaum belegte Notwendigkeit. Von verschiedenen Autor*innen wurde diese Problematik bereits angemahnt. So schreibt beispielsweise Clarà (2015, S. 261): „Although there is broad agreement that reflection is crucial for teacher education and teaching improvement and change, there is also, at the same time, similarly broad agreement that there is no clarity on what reflection is.“ Die Ambiguität und Unklarheit des Konzepts machen dessen Umsetzung zu einem schwierigen Unterfangen, so monieren van Beveren, Roets, Buysse und Rutten (2018, S. 2): „The conceptual ambiguity of reflection has made its translation and operationalization into educational contexts a complex endeavor, both in practice and in research.“ Und Rodgers (2002, S. 843) hält fest: „In fact, over the past 15 years, reflection has suffered from a loss of meaning. In becoming everything to everybody, it has lost its ability to be seen.“

Obwohl seit vielen Jahren wiederholt kritische Stimmen auf die unterschiedlichen Problematiken des Konzepts hingewiesen haben, erfreuen sich reflektierende Aktivitäten nach wie vor einer enormen Beliebtheit in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In diesem Heft gehen wir deshalb diesem Thema auch kritisch nach: Ziel dieses Heftes ist der kritische Blick auf die (Dys-)Funktion von Reflexion in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Kann Reflexion ohne evidenzbasiertes Reframing zielführend sein? Welche – gerade auch negativen – Folgen von Reflexion können berichtet und belegt werden? Für welche Formen von Reflexion finden sich positive Wirkungen?

Corinne Wyss und Sara Mahler zeigen in ihrem Kernartikel, dass selbst das Reflexionsverständnis von Dozierenden und damit von gut aus-

gebildeten Expert*innen des Lehrberufs oft beachtlich unscharf ist. Sie verdeutlichen anschaulich die Erfahrungen im steten „Kampf“ mit der Oberflächlichkeit reflektierender Äußerungen von Studierenden und damit den limitierten Erfolg von Reflexion in der Lehrpersonenbildung. Ausgehend davon werden Vorschläge zur Verbesserung reflektierenden Lernens bei angehenden Lehrpersonen unterbreitet.

Bernhard Hauser unterscheidet an ausgewählten Beispielen und Befunden – teilweise aus diesem Heft – funktionale von dysfunktionaler Reflexion und führt unter Bezugnahme auf jüngere Befunde aus, dass reflektierendes Lernen am besten gelingt, wenn es in größtmöglicher Nähe zum Feedback des bewussten Übens (deliberate practice) im Sinne des Weges zur Expertise steht.

Miriam Volmer, Janina Pawelzik, Maria Todorova und Anna Windt erläutern in ihrem Beitrag ein Konzept zur Förderung von Reflexionsfähigkeit, das im Rahmen des Praxissemesters mit Sachunterrichtsstudierenden erprobt und evaluiert wurde. Die Befunde deuten darauf hin, dass eine entsprechende universitäre Begleitung der Studierenden im Praxissemester zur Entwicklung der Reflexionsfähigkeit beitragen kann.

Auf der Grundlage einer empirischen Studie zur Reflexionspraxis angehender Lehrpersonen mittels E-Portfolio beschreiben *Alexandra Totter und Johanna Egli*, wie sich die Online-Reflexionen von Studierenden während ihrer berufspraktischen Ausbildung gestalten und inwiefern sie das Potenzial der Online-Reflexion tatsächlich nutzen.

Ausgehend von der Erfahrung einer Studierenden, die nach dem in Veranstaltungen an der PH erworbenen Wissen zum (eigenen) Diskriminierungspotenzial hinsichtlich der nahenden eigenen Praxis schlicht gelähmt ist, analysieren *Ursina Jaeger und Carola Mantel* kritisch den an Hochschulen sozialwissenschaftlich geschürten Schuldiskurs und plädieren abschließend für eine – entschuldigende – Entmachtung dieser Ohnmacht.

Manuela Keller-Schneider beschreibt – ausgehend von der großen Herausforderung durch die im Lehrberuf allgegenwärtige Ungewissheit – eine multiperspektivische Reflexion als dynamisierenden Prozess für Förderung einer adaptiven Expertise.

Christiane Klempin befasst sich im Rahmen einer quasi-experimentellen Mixed Methods Interventionsstudie mit der Steigerung und Messbarkeit studentischer Reflexionskompetenzen durch gezielte Mikrointerventionen. Es finden sich beachtliche Effekte dieses struk-

turierten und an Theorien orientierten Reflektierens – auch in anderen Fachbereichen.

Der Beitrag von *Rebecca Baumann und Sabine Martschinke* beschäftigt sich mit den Belastungen, die Lehrpersonen in inklusiven Settings erleben und zeigt auf, wie angehende Grundschullehrkräfte im Rahmen einer Fortbildung – die sowohl Elemente der Selbstreflexion als auch des fallbasierten Lernens einbezieht – bei der Bewältigung allfälliger Belastungsfaktoren unterstützt werden können.

Daniela Freisler-Mühlemann, Anja Winkler, Yves Schafer und Larissa Böhlen befassen sich in ihrem Beitrag mit der Bedeutung des Mentorats für die Reflektivität von erst vor kurzem diplomierten Lehrpersonen. Die überraschenden Befunde, wonach Lehrpersonen ohne Mentorat in ihrer Selbsteinschätzung größere Lernfortschritte zeigen, sehen sie als Ausdruck von noch (zu) wenig entwickelten Fähigkeiten zur Neu-Kontextualisierung von beruflichen Situationen.

Im Stichwort beschreibt *Hans Gruber* den Erwerb von Expertise als Kapsulierung von Wissen durch reflektierende Verarbeitung von Erfahrungen. Reflexion wird dann zielführend zum Königsweg der Expertise-Entwicklung, wenn sie zielgerichtet ist und durch Dritte begleitet wird.

Wir danken den Autorinnen und Autoren für ihre Bereitschaft, das Themenheft mit zu gestalten und entsprechende Revisionen durchzuführen.

Literatur

- Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261-271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Dick, A. (1992). Putting Reflectivity Back into the Teaching Equation. In F. K. Oser, A. Dick, & J.-L. Patry (Eds.), *Effective und Responsible Teaching: The New Synthesis* (S. 365-382). San Francisco: Jossey Bass.
- Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dick, A. (1995). Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung. *Beiträge zur Lehrerbildung (BzL)*, 3, 274-292.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Van Beveren, L., Roets, G., Buysse, A. & Rutten, K. (2018). We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioral sciences. *Educational Research Review*, 24, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.002>

Bernhard Hauser, Prof. Dr. phil.,
Leiter Master Early Childhood Studies,
Pädagogische Hochschule St. Gallen.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehren und Lernen, Lernwirksamkeit von Spiel,
Wissenschaftsmethoden,
Bildungsforschung bei 3- bis 10-Jährigen

bernhard.hauser@phsg.ch



Corinne Wyss, Dr., Professorin
am Institut Sekundarstufe I und II,
Pädagogische Hochschule FHNW.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung, Reflexion, Feedback,
Unterrichtsvideografie in Forschung und Lehre

corinne.wyss@fhnw.ch



01

Corinne Wyss und Sara Mahler

Mythos Reflexion.

Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse
in der Lehrer*innenbildung

02

Bernhard Hauser

Können sie es nachher besser?

Oder können sie nur besser darüber reden?

03

Miriam Volmer, Janina Pawelzik,

Maria Todorova und Anna Windt

Reflexionsfähigkeit im Praxissemester fördern.

Ein Konzept universitärer Begleitung

04

Alexandra Totter und Johanna Egli

Reflexion mittels E-Portfolio.

Ein Beispiel der Online-Reflexionspraxis
angehender Lehrpersonen während
ihrer berufspraktischen Ausbildung

05

Ursina Jaeger und Carola Mantel

Reflexion[^]Reflexion in der Schule

der Migrationsgesellschaft

06

Manuela Keller-Schneider

Multiperspektivische Reflexion als dynamisierender Prozess zur Förderung von Professionalität

07

Christiane Klempin

Zu Entwicklung und Messung von Reflexionstiefe und -breite von Lehramtsstudierenden.

Eine *Mixed Methods* Interventionsstudie

08

Rebecca Baumann und Sabine Martschinke

Belastete Lehramtsanwärter*innen in inklusiven Settings. Fallbasiert vs. selbstreflexiv trainieren?

09

Daniela Freisler-Mühlemann, Anja Winkler,

Yves Schafer und Larissa Böhlen

Die Bedeutung des Mentorats für die Reflexivität von Lehrpersonen am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn

01

*Corinne Wyss
und Sara Mahler*

Mythos Reflexion.
Theoretische und
praxisbezogene Erkenntnisse
in der Lehrer*innenbildung

Seit den 1980er Jahren ist der Begriff der Reflexion in der Lehrer*innenbildung allgegenwärtig und mit großen Wirkungshoffnungen verbunden. Studien belegen, dass Reflexionen die Kompetenz von Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung unterstützen und fördern können (Rahm & Lunkenbein, 2014; Wyss, 2013; Svojanovsky, 2017). Zudem schätzen Lehramtsstudierende sie als wertvoll und bedeutsam ein (z. B. Raaflaub, Wyss & Hüsler, 2019; Wyss, 2013). Es zeigt sich jedoch, dass die Reflexionskompetenz von (angehenden) Lehrpersonen eher schwach ausgebildet (vgl. z. B. Gutzwiller-Helfenfinger, Aeppli & Lötscher, 2017; Kärkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen, 2016; Wyss, 2013) und der Begriff nach wie vor unzureichend geklärt ist (Williams & Grudnoff, 2011). Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, warum das Konzept bislang offenbar nicht hält, was es verspricht, wie sich die Umsetzung in der Lehrer*innenbildung gestaltet und welche Gelingensbedingungen es birgt.

Als Grundlage dienen theoretische Erkenntnisse sowie acht problemzentrierte Interviews mit Dozierenden von Reflexionsseminaren der Berufspraktischen Studien Sek I an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Reflexionsseminare sind Veranstaltungen, die parallel zu Praktika stattfinden und darauf abzielen, praktisches und wissenschaftliches Wissen miteinander in Beziehung zu setzen. Praktisch erlebte Situationen werden im Seminar systematisch analysiert, alternative Handlungsoptionen erarbeitet und anschließend in der Praxis erprobt. Gemäß dem Erkenntnisziel, möglichst verschiedene Ansichten zu erfahren, unterscheiden sich die befragten Dozierenden (sieben Frauen und ein Mann) in ihrem beruflichen Hintergrund, in der Dauer ihrer Anstellung in den Berufspraktischen Studien sowie der Ausbildungsphase, in der sie unterrichten. Die Gespräche wurden als Videokonferenz via Webex geführt und dauerten zwischen 22 und 42 Minuten (Durchschnitt: 31 Minuten). Darin sollten die Dozierenden ihr Reflexionsverständnis erläutern und ausführen, welche Herausforderungen und Gelingensbedingungen sowie welche Umsetzungsmöglichkeiten sie im Rahmen der Lehrer*innenbildung sehen. Die transkribierten Interviews wurden in Bezug auf die Leitfragen dieses Beitrags inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2018). In den nachfolgenden Kapiteln werden das Konzept der Reflexion, die damit verbundenen Wirkungshoffnungen und Problematiken wie auch Möglichkeiten zu deren Unterstützung und Förderung aus theoretischer und praktischer Perspektive dargelegt.

Zum Konzept der Reflexion aus Sicht der Theorie und Praxis

Reflexion wird heute als Schlüsselkompetenz für die Lehrpersonenbildung aufgefasst (Combe & Kolbe, 2008). Gemäß Rahm und Lunkenbein (2014) können (angehende) Lehrpersonen durch Reflexion Tätigkeiten und Handlungen überdenken, sich der eigenen persönlichen oder beruflichen Biografie bewusstwerden, die berufliche Sozialisation und Arbeitsbedingungen hinterfragen und damit ihre Handlungskompetenz, das Professionswissen sowie die Problemlösekompetenz weiterentwickeln. Verschiedene Studien weisen außerdem darauf hin, dass Reflexion im Lehrberuf das eigene Wohlbefinden steigern und die Gefahr von beruflichem Burn-out verringern kann (vgl. Wyss, 2013; Svojanovsky, 2017).

Es ist erstaunlich, dass trotz dieser positiven Zuschreibungen und Forschungserkenntnissen das Konzept der Reflexion bis heute unzureichend geklärt ist.

„Notwithstanding the popularity of the concept of reflection, there is no consistency among theorists, researchers or teacher educators as to its precise meaning or application (Black & Plowright, 2010; Dimova & Loughran, 2009; Parsons & Stephenson, 2005). As Calderhead (1989) observed in his review of the literature on reflection, ‚the term disguises a vast number of conceptual variations‘ (p. 44).“ (Williams & Grudnoff, 2011, S. 281)

Die konzeptuelle Ambiguität der Reflexion hat ihre Umsetzung und Operationalisierung in Bildungskontexten zu einem komplexen Unterfangen gemacht (Van Beveren, Roets, Buysse & Rutten, 2018).

Diese Unklarheit findet sich auch in den durchgeführten Gesprächen mit den Dozierenden der Reflexionsseminare wieder. Auf die Einstiegsfrage, was Reflexion genau sei, werden meist eher vage Umschreibungen gemacht:

„Dass man sich selbst reflektiert, auch wie habe ich gewirkt und so.“ (C. U. Pos. 8)

„Also für mich heisst Reflexion einen Schritt zurück zu machen, eine Situation aus der Distanz anschauen zu können und auch an etwas zu spiegeln.“ (D. E. Pos. 2)

Auf die Nachfrage, worin der Unterschied zum Analysebegriff liegt, tritt die Unschärfe des Begriffs noch deutlicher hervor. Es fällt den Do-

zierenden der Reflexionsseminare schwer, die Begriffe voneinander zu unterscheiden, was darauf verweist, dass die Begriffe oft genutzt, jedoch unzureichend geklärt sind:

„Ja... Das ist eigentlich – es ist sehr nahe dran. – Also Analyse und... und Reflexion. Vielleicht ist Reflexion, also Analyse ist für mich in der Reflexion drin.“ (C. R. Pos. 20)

„Also ja, ich finde analysieren passt als Begriff auch, wenn man an das Reflektieren denkt.“ (F. Q. Pos. 4)

Die Interviewpartner*innen messen der Reflexion einen großen Wert zu, den sie klarer umreißen, indem sie betonen, dass Reflexionen dazu beitragen, die eigenen subjektiven Theorien und Vorurteile bewusst zu machen. Gleichzeitig kann das Verständnis einer Situation durch die Rückschau und der damit verbundenen Distanz oder durch die Hinzunahme weiterer Perspektiven (Akteur*in, Theorie) erweitert werden. Ferner kann das eigene Handeln beurteilt und die damit verbundenen Vor- und Nachteile analysiert werden. Diese Rückschau soll einerseits Sicherheit vermitteln, indem das eigene Handeln mittels theoretischer Maßstäbe guten Unterrichts analysiert und aufgrund der Analyse positiv eingeschätzt wird. Außerdem kann der Handlungsspielraum erweitert werden mit dem Ziel der Unterrichtsverbesserung und damit verbunden das Entwickeln der eigenen Professionalisierung.

Der Vergleich der Aussagen der Dozierenden mit theoriebasierten Reflexionsdefinitionen, wie beispielsweise von Wyss (2013, S. 55), offenbart einige Übereinstimmungen:

„Reflexion ist ein gezieltes Nachdenken über bestimmte Handlungen oder Geschehnisse im Berufsalltag. Individuell oder im Austausch mit anderen Personen werden die Handlungen oder Geschehnisse systematisch und kriteriengeleitet erkundet und geklärt. Dies geschieht unter Einbezug von: (1.) erweitertem Blickwinkel, (2.) eigenen Werten, Erfahrungen, Überzeugungen, (3.) grösserem Kontext (theoretische, ethisch-moralische, gesellschaftliche Aspekte). Aus dem Prozess werden begründete Konsequenzen für das weitere Handeln abgeleitet und in der Praxis umgesetzt.“

In der theoretischen Literatur als auch in den Aussagen der Dozierenden werden der Reflexion mannigfache Wirkungen zugeschrieben. Bei der Auswertung der Gespräche ist jedoch erkennbar, dass beträchtliche Unterschiede in der Benennung und Gewichtung der Ziele und Inhalte vorhanden sind. Außerdem fällt es den Dozierenden schwer, den Begriff explizit zu definieren sowie von verwandten Begriffen ab-

zugrenzen. Für die Lehrer*innenbildung ergibt sich daraus die Herausforderung, sich mit der konzeptionellen Klärung zu beschäftigen. Es ist hierzu notwendig, ein geteiltes Verständnis zu entwickeln und sinnvolle Wege der Umsetzung festzulegen.

Mythos Reflexion: Warum das Konzept (bis jetzt) nicht hält, was es verspricht

Auch bei der praktischen Umsetzung des Konzepts zeigen sich Schwierigkeiten. Zahlreiche Studien kommen zum Schluss, dass die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden und (jungen) Lehrpersonen schwach ausgebildet ist. Dies äußert sich darin, dass die Reflexionen wenig reichhaltig, vermehrt selbstbezogen und wenig multiperspektivisch sind (vgl. z. B. Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2017; Körkkö et al., 2016; Wyss, 2013). Gemäß den Aussagen von Dozierenden bestehen solche ungenügenden Reflexionen aus bloßen Zusammenfassungen und „Worthülsen“ (C. R. Pos. 39), behandeln „Nebenplätze“ (F. Q. Pos. 46), nehmen keinen Bezug zur Literatur und/oder erlebten Situationen. Es wird keine tiefgreifende Auseinandersetzung sichtbar, indem Studierende „oberflächlich über Dinge hinweg [gehen]“ (S. A. Pos. 42), Sachverhalte mit „das ist halt so“ oder „das macht halt meine Praxislehrperson so, deshalb übernehme ich das auch“ (L. U. Pos. 38) begründen oder sich „schnell zufrieden [geben]“ (D. E. Pos. 65). Zudem wird keine Erkenntnis, kein Fortschritt oder keine Umsetzung in der Praxis sichtbar. Insofern stellt sich die Frage, weshalb die praktizierte Umsetzung von Reflexion in der Lehrer*innenbildung offenbar nur beschränkt erfolgreich ist und wie Reflexionsanlässe gestaltet sein müssen, dass sie die intendierten Wirkungen erzeugen können.

Eine erste Problematik ergibt sich aus der vorhandenen begrifflichen bzw. konzeptionellen Unschärfe, wie im vorherigen Kapitel bereits thematisiert: „As Rodgers (2002) points out, a number of problems emerge in the practice and research on teacher education from this confusion about the meaning of reflection, [...]“ (Ottesen, 2007, S. 33). Um einen Reflexionsanlass zu konzipieren, erteilen, begleiten und beurteilen, ist ein klares Verständnis vom dahinterliegenden Konzept notwendig. Unklare, wenig operationalisierte oder unterschiedliche

Erwartungen der Dozierenden an die Reflexionsgrundlage, das Vorgehen und das Ergebnis, können sich negativ auf den Reflexionsprozess wie auch die Motivation der Studierenden auswirken. Die folgende Aussage einer interviewten Person macht dies deutlich:

„Dass es einfach vielfach eingesetzt wird und ähm – es ist wie auch viel zu wenig definiert auch vielleicht von den Lehrerbildungsinstitutionen her, was wird genau darunter verstanden und vor allem auch die Vereinheitlichung so unter den Dozierenden, oder, dass vielleicht alle ein wenig etwas anderes darunter verstehen und dann das auch unterschiedlich umsetzen mit ihren Studierenden in den Lehrveranstaltungen. Ich denke, das ist auch noch eine Gefahr.“ (B. K. Pos. 30)

Die Interviewpartner*innen sehen ein weiteres Problem im übermäßigen Einsatz von Reflexionsanlässen. Sie beschreiben, dass Reflexionen teilweise so häufig von den Studierenden eingefordert werden, dass sich diese nicht mehr darauf einlassen können oder wollen:

„Ja, was ich bei den Studierenden manchmal sehe, ist so eine ‚overdose‘ von Reflexion, wenn sie das sehr oft machen müssen. Dass sie wie, ähm, müde werden und sich nicht mehr darauf einlassen können. Also das ist wie bei jeder Methode und jedem Vorgehen, es braucht auch ein gewisses Mass.“ (D. E. Pos. 25-27)

Die Dozierenden haben außerdem angemerkt, dass Studierende nicht jederzeit zu einer Reflexion bereit sind oder teilweise Hemmungen oder Unbehagen bei der individuellen und insbesondere gemeinsamen Umsetzung von Reflexionsanlässen bestehen:

„Also ich glaube, auch eine Gefahr könnte sein, wenn man sagt: ‚Jetzt reflektiere!‘, ich glaube das ist schon noch recht schwierig als Befehl.“ (S. A. Pos. 10)

„[...] ich muss jetzt hier einen Fall einbringen und ist wohl dieser Fall jetzt gut genug und so.“ (C. U. Pos. 22)

Diese Aussagen der Dozierenden machen darauf aufmerksam, dass Reflexion keine triviale Aufgabe ist. Einerseits verlangen reflexive Prozesse bestimmte kognitive Fähigkeiten und Denkprozesse. Andererseits können auch Überzeugungen, Einstellungen, Werte und Emotionen sowie motivationale Faktoren die Reflexion befördern oder eben behindern (Svojanovsky, 2017; Sellars, 2012; Dewey, 1933). Damit Reflexion gelingen kann, ist eine innere Bereitschaft notwendig sowie Neugier, sich auf die Aufgabe einzulassen und damit verbunden auf

Spurensuche nach den eigenen Stärken, Schwächen und Beliefs zu gehen. Es sollte ein Bedürfnis vorhanden sein, mehr als nur eine Seite eines Sachverhalts zu berücksichtigen und sich mit alternativen Ansichten auseinanderzusetzen. Mit allfälligen Ängsten und Unsicherheiten muss ein produktiver Umgang gefunden werden, um diese überwinden zu können, damit Praxiserfahrungen kritisch hinterfragt und sinnvolle Veränderungen herbeigeführt werden können (Farrell, 2012). Es braucht hierfür das Verständnis und die Unterstützung von Dozierenden, die die Studierenden bei individuellen oder gemeinschaftlichen Reflexionsprozessen begleiten, und diese bei der Entwicklung einer reflexiven Haltung fördern.

Möglichkeiten zur Unterstützung und Förderung von Reflexion

„Also, was ich als Dozierende machen kann, ist einfach immer wieder zu versuchen und wieder zu versuchen, ähm, wieso mir das wichtig erscheint. Aber zwingen kann ich sie nicht, und wenn jemand das nicht will, das ist wie lernen, das ist ein Teil vom Lernen, oder? Und wenn sie das nicht wollen und sie den Sinn nicht einsehen, ähm, dann kann ich herzlich wenig machen.“ (D. E. Pos. 31)

Studierende müssen einen Sinn im Reflektieren erkennen. Dies kann hergestellt werden, indem die Studierenden praxisnahen und relevanten (eigenen) Fragestellungen und Themen nachgehen können, die sie interessieren bzw. welchen sie in berufspraktischen Ausbildungsphasen begegnen. Studierende sollten deshalb mitentscheiden können, über welche Inhalte und Themen sie reflektieren. Damit Reflexionen lernrelevante Themen fokussieren und nicht auf einem oberflächlichen Erfahrungsaustausch stehen bleiben, betonen die Dozierenden, dass der Einbezug von Theorie, eine Fokussierung auf wenige relevante und interessierende Aspekte sowie ein gemeinsam geteiltes Reflexionsverständnis verbunden mit adäquaten Techniken des Reflektierens zentral sei. Zudem bedingt dies eine klare Anleitung und Steuerung durch die Dozierenden:

„Hier müssen aber auch wir darauf schauen, dass wir die so steuern, dass es nicht einfach ein Erzählen und ein Auf-der-Oberfläche-darüber-Reden ist. Sondern dass man wirklich in die Tiefe geht. Ja, also dort denke ich

einfach, das kann eine Gefahr sein. Aber das kann man gut umgehen indem man das einfach steuert und klare Schritte mit Vorgehensweisen macht.“ (C. R. Pos. 29)

„... hat er mir mündlich zurückgemeldet, dass ihm das nun sehr geholfen hat in Bezug auf seinen eigenen Unterricht. Weil er einfach jetzt wie diese Theorie verknüpfen kann mit der Praxis.“ (B. K. Pos. 62)

Was die Dozierenden hier erläutern wird in der Literatur oft als Chance als auch Erfordernis einer Reflexion aufgefasst. Durch Reflexionsanlässe können Praxiserfahrungen strukturiert, zielgerichtet analysiert und bearbeitet werden. Der Einbezug von theoretischen Wissensbezügen ermöglicht, Theorie und Praxis explizit miteinander in Verbindung zu setzen. Dadurch können für spezifische und komplexe Sachverhalte kontextbezogene Lösungen erarbeitet und Maßnahmen entwickelt werden (Van Beveren et al., 2018; Wyss, 2018).

Um Reflexionsprozesse in der Lehrer*innenbildung erfolgreich zu gestalten, erachten es die Dozierenden außerdem als wichtig, das Vorgehen bzw. die Aufgabenstellungen zu variieren, um einerseits den Fall möglichst optimal reflektieren zu können, das Lernen der Studierenden zu unterstützen, aber auch, um Monotonie vorzubeugen. Als Reflexionsgrundlage werden Lernaufgaben, Schüler*innenarbeiten, Fallbeschreibungen, Ton- und Videoaufnahmen sowie Transkripte genannt. Diese werden entweder allein oder in Gruppen mittels Lernstagebüchern, Portfolios oder schriftlichen Arbeiten bearbeitet. Die Studierenden werden meist durch Leitfragen oder spezifische Vorgehensweisen angeleitet, wobei eine gezielte Auswahl an Reflexionsinhalten bzw. -schwerpunkten als wichtig erachtet wird:

„Und was ich auch wichtig finde, ist nicht 100.000 Sachen anzusprechen, sondern einen, zwei oder maximal drei Punkte und nicht mehr. Weil dann habe ich auch das Gefühl, dass man mehr in die Tiefe gehen, dranbleiben und das Repertoire erweitern kann.“ (D. E. Pos. 33)

Abschließende Gedanken

Reflexion stellt eine Kernkompetenz des Professionalisierungsprozesses dar, die es im Rahmen der Lehrer*innenbildung zu fördern gilt. Damit dies künftig besser gelingt, ist es für Bildungsinstitutionen unumgänglich, ein gemeinsam geklärtes Reflexionsverständnis und damit

verbunden klar definierte Erwartungen an Vorgehen und Aufgaben zu entwickeln. Reflexionsaufgaben müssen von Lehrenden sorgfältig eingeführt, angeleitet, vorgezeigt und begleitet werden. Studierende sollten Gelegenheit zum Üben erhalten, wobei ein Curriculum mit zunehmender Progression in der Komplexität der Aufgaben (Reflexionsgrundlage, Perspektiven, Output) vorgesehen werden könnte. Dabei sollten Reflexionsaufgaben wohl dosiert, abwechslungsreich und relevant für die Studierenden sein und sich jeweils auf einige wenige, zentrale Aspekte (theoriebezogen) fokussieren. Am Ende der Aufgabe sollte eine für die Praxis nutzbare Erkenntnis stehen, die in einer Umsetzung mündet und erneut reflektiert werden kann, wodurch Reflexion zu einem zirkulären Prozess und eine stete Weiterentwicklung der berufsbezogenen Kompetenzen angestrebt wird.

Literatur

- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857-875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston: D. C. Heath & Co.
- Farrell, T. S. C. (2012). Reflecting on Reflective Practice: (Re)Visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3(1), 7-16. <https://doi.org/10.1002/tesj.10>
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen & Fördern“. Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In C. Berndt, T. H. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen-Zugänge-Perspektiven* (S. 133-146). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46. <https://doi.org/10.1080/14623940601138899>
- Raaflaub, M., Wyss, C. & Hüsler, N. (2019). Kollegiale Unterrichtsreflexion im Lehramtsstudium. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(3), 50-57. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_04
- 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 = Pedagogical field experiences in teacher education ; theoretical foundations, programmes, processes, and effects*. Münster u. a.: Waxmann.

- Sellars, M. (2012). Teachers and Change: The Role of Reflective Practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 55, 461-469. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.525>
- Svojanovsky, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, 66, 338-348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001>
- Van Beveren, L., Roets, G., Buysse, A. & Rutten, K. (2018). We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioral sciences. *Educational Research Review*, 24, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.002>
- Williams, R. & Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: A comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice*, 12(3), 281-291. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.571861>
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster u. a.: Waxmann.
- Wyss, C. (2018). Mündliche, kollegiale Reflexion von videografiertem Unterricht. In E. Christof, J. Köhler, K. Rosenberger & C. Wyss (Hrsg.), *Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion: Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (1. Aufl.) (S. 15-49). Bern: hep.

Corinne Wyss, Dr., Professorin
am Institut Sekundarstufe I und II,
Pädagogische Hochschule FHNW.

Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung, Reflexion, Feedback,
Unterrichtsvideografie in Forschung und Lehre

corinne.wyss@fhnw.ch



Sara Mahler, Dr., wiss. Mitarbeiterin
am Institut Sekundarstufe I und II,
Pädagogische Hochschule FHNW.

Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung, Reflexion,
Unterrichtsvideografie in Forschung und Lehre

sara.mahler@fhnw.ch



02

Bernhard Hauser

Können sie es nachher besser?
Oder können sie nur
besser darüber reden?

Da ist einer, der weiß, wie es geht –
wir wollen ihn für den Moment nicht den Lehrer nennen,
weil das oft Leute sind, die nur wissen, wie es geht.

G. H. Neuweg, 2015, S. 23

Im Gegensatz zu anderen Expertisedomänen werden Lehrpersonen nicht automatisch besser, je länger sie ihren Beruf ausüben (Weinert & Helmke, 1997). Erfahrung korreliert nicht mit Kompetenzsteigerung (Hattie, 2003; Neuweg, 2015). Deshalb ist es in diesem Beruf besonders wichtig, mit überzeugenden Kompetenzmerkmalen sowie mit sehr guten Praktikerinnen und Praktikern zu arbeiten. Dass auch die meisten Lehrenden an pädagogischen Hochschulen vormals selber sehr gute Praktikerinnen und Praktiker gewesen sein sollten, sollte eine Selbstverständlichkeit sein. Unter den vielen in den letzten Jahren ermittelten Merkmalen für Expertise im Lehrberuf stechen diejenigen von Hattie (2003) heraus: Danach unterscheiden sich sehr berufserfahrene Lehrpersonen mit großem von denjenigen mit geringem Lernerfolg ihrer Lernenden vor allem durch vier Merkmale: Profundes Verständnis (der zu unterrichtenden Inhalte und der damit verbundenen Lernanforderungen), Herausforderung, Überwachung und Feedback. Wie sollen diese Kompetenzen angehenden Lehrpersonen vermittelt werden?

In den über alle Stufen hinweg analysierten Lehrmethoden (Hattie, Beywl & Zierer, 2014) kommt Reflexion als einzelne Methode zwar nicht vor, ist jedoch implizit enthalten in anderen Methoden. Mentoring als die wohl der Reflexion nächste Methode kommt auf die äußerst bescheidene Effektstärke von $d = 0.15$, die Wirkung von Lehrerbildung ist mit $d = 0.11$ noch bescheidener. Hingegen kommen spezifischere Verfahren auf die größten Effekte: Feedback ($d = 0.73$), formative Evaluation ($d = 0.90$), Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus ($d = 1.44$). Typisch für diese Verfahren ist die konsequente Orientierung am gezeigten Können und an deren Verbesserungsmöglichkeiten. Im Rahmen der Erwachsenenbildung werden verschiedene (hochschul-) didaktische Methoden zum Erwerb beruflicher Kompetenzen eingesetzt wie Vorlesungen, Vermittlung von Theorie durch Lektüre und nachfolgende Verarbeitung in Seminaren, Modelllernen in der Praxis, learning by doing, Reflexion. Darunter sind reflektierende Aktivitäten die wohl am häufigsten eingesetzten Methoden in der Erwachsenenbildung (Roessger, 2014; Dunst, Trivette & Hamby, 2010).

Definition und Referenzsysteme

Reflektierendes Lernen als Mittel zum Erwerb beruflicher Kompetenzen ist unscharf definiert. Reflektieren meint, eigene und fremde Erfahrungen mit Sprache zu beleuchten, mit Hilfe von erklärenden und einordnenden Begriffen ein Licht zu werfen auf in unterschiedlicher zeitlicher Distanz liegendes berufliches Handeln und das daran erahnbare Können. Es besteht aus Spracharbeit, die dieses vergangene Tun in Worte fasst. Im weiteren Sinne ist deshalb jede versprachlichende Einordnung eine Reflexion, auch die Anwendung einer Theorie auf konkrete eigene Unterrichtserfahrungen in einer Gruppen- oder Einzelarbeitsphase in einem Seminar. Im engeren Sinne gemeint sind gemäß der Literatur Aktivitäten wie das Verfassen von Tagebuch- oder Log-Einträgen, das Führen von Journalen, aber auch Formen der Selbst-Analyse mit Hilfe von videografiertem eigenem (beruflichem) Tun, das Führen von Dialogen, imaginierende Selbst-Betrachtung, spirituelle Analyse (Roessger, 2014), die Beschäftigung mit der Selbsteinschätzung des eigenen Lernerfolgs zur Bestimmung von nächsten Lernschritten (Dunst et al., 2010). Im Reflektieren halten Lernende eigenes praktisches Tun und (impulsives) Denken an, bewerten es kritisch (Dewey, 1933), regulieren es durch Vergegenwärtigung möglicher Konsequenzen (Bandura, 1976), oder suchen durch Einbezug aller verfügbarer Informationen neue Lösungen oder Hypothesen (Roessger, 2014).

Reflektieren erfordert Referenzsysteme, um das beschriebene Tun zu bewerten und Verbesserungsmöglichkeiten zu identifizieren. Diese Systeme sind höchst unterschiedlich. Manchmal reichen sie nicht über eigene Haltungen, Glaubenssätze, Varianten des gesunden Menschenverstandes, oder das wenig bis kaum empirisch abgesicherte Wissen des jeweiligen Reflexionskreises (z. B. Peers) hinaus. Eine erste Referenz sind schon erfolgte Bewertungen in beschriebenem und erfahrenem Tun: Eine Praxislehrerin hat eine Unterrichtssequenz als zu wenig genügend beschrieben, die Kinder der Klasse haben durch ihre erkennbare Begeisterung implizit die Erfahrung als Erfolg bewertet, oder das geplante Programm hat „funktioniert“. Beobachte ich Studierende der ersten Semester – zuweilen auch praktizierende Lehrpersonen – beim Reflektieren, sehe ich meistens, dass sie in diesem subjektiven oder eher beliebig intersubjektiven Referenzsystem verbleiben: Situativ erlebter Erfolg oder Misserfolg, erklärbar aus der Situation

heraus. Das bestätigt eine Vielzahl von Befunden (auch in diesem Heft), die vom Alltag auf der Oberfläche verbleibender Reflexionen berichten.

Professioneller ist eine konsequente Orientierung an einem wissenschaftlichen Referenzsystem, die weit darüber hinausgeht, nur gelegentlich in einer Reflexion dem Dozenten zuliebe auch noch eine wissenschaftliche Quelle anzugeben. In dieser Referenzierung werden Praxiserfahrungen vor dem Hintergrund von wissenschaftlicher Literatur eingeordnet – zum Beispiel mit Kounin (2006): In welchem Ausmaß konnten Gruppen und einzelne Lernende aktiviert werden, zeigten sich in ausreichendem Ausmaß diese „Augen im Hinterkopf“, fanden sich genügend beschreibbare Hinweise auf Allgegenwärtigkeit, Überlappung, Reibungslosigkeit und Schwung, oder auf Abwechslung und Herausforderung.

Das wirksamste – dritte – Referenzsystem geht noch weiter. Es orientiert sich an Bestleistungen und richtet den Blick auf Befunde, welche erfolgreiche Leistungen von Lernenden gewichtend in einen Zusammenhang setzen mit unterrichtlichem Handeln (Weinert & Helmke, 1997; Hattie et al., 2014). Wesentlich auf dem Weg zur Expertise (Ericsson & Pool, 2016) ist der reflektierende Vergleich. Darin werden verbesserungswürdige Elemente des praktischen Tuns detailliert analysiert, mit besseren oder besten Leistungen verglichen, und daraus die nächsten Lernschritte abgeleitet. Zentral sind dabei Selbst- und Fremdeinschätzung (Feedback) des eigenen Könnens. Voraussetzung dafür sind die Expertisierung der – Feedback gebenden – Lehrperson und der Blick für geeignete Referenzpunkte. So kann der Fokus für das bewusste Lernen passgenau an diejenigen Elementen des Könnens ansetzen, die noch zu wenig beherrscht werden. In reflektierenden Gruppen ohne sehr gut expertisierte Lehrende ist dies viel zu oft zu wenig der Fall: Sei es, weil Dozierenden wesentliche Praxiserfahrungen fehlen oder sei es, weil der expertisierte Blick in der Gruppe fehlt. So initiieren Peers „unabhängig von der Zusammensetzung der Gruppen [...] nur selten mutmaßliche ‚blinde Flecken‘ als Diskussionspunkt“ (Raaflaub, Wyss & Hüsler, 2019, S. 54). Vielmehr agieren sie in Reflexionen „vor allem in der Rolle der ‚Relativierer*innen‘ oder ‚Solidarisierer*innen‘, die die angesprochenen Schwierigkeiten abschwächen. Etwaige Kritik wird, wenn überhaupt, nur äußerst zurückhaltend formuliert. Unterschiedliche Meinungen und Ansichten werden nicht als Lerngelegenheit wahrgenommen.“ (ebenda, S. 56).

Dysfunktionale Reflexion

Den Aufbau impliziten Wissens verfehlt man, wenn die Einlassung dauerreflexiv und damit verhalten bleibt, ja gar nicht zur wirklichen Einlassung auf Praxis und das ihr eingeschriebene implizite Wissen wird.

G. H. Neuweg, 2015, S. 42

In Überblicksstudien und Meta-Analysen finden sich kaum überzeugende Hinweise für die Wirkung von – insbesondere unspezifischer – Reflexion in der Erwachsenenbildung (Dunst et al., 2010; Roessger, 2014). Auch findet sich keine Evidenz für besseres berufliches Können von Lehrpersonen in Ausbildung durch Reflexion (Cornford, 2002; Roessger, 2014). Broyles, Epler und Waknine (2011) haben die Wirkung reflektierender Aktivitäten (videobasierte Selbstreflexion und Dialog) auf spezifische Handlungen von angehenden Lehrpersonen im Praktikum untersucht und fanden eine schlechtere Umsetzung in der Praxis bei kognitiv sehr anspruchsvollen Reflexionsaktivitäten als bei kognitiv weniger anspruchsvollen Aktivitäten. Reflexionskompetenz wird überschätzt – gerade für den Erwerb des Lehrberufs. Befunde aus der Wirksamkeitsforschung zum Unterrichten (Hattie et al., 2014), zum Erwerb von Expertise (Ericsson & Pohl, 2014), oder zur Erwachsenenbildung (Roessger, 2014; Dunst et al., 2010) legen nicht nahe, dieser Kompetenz eine große Bedeutung zuzumessen. Im Gegenteil: Es finden sich gar mehrere Belege für eine hemmende Funktion von Reflexion, welche in einschlägigen Artikeln nicht selten als Vorteil schöngeredet wird.

Zwar anekdotisch jedoch gut illustrierend für die hemmende Funktion sind die Befunde von Wilson et al. (1993), wonach mit einem Poster beschenkte Probandinnen auch noch Wochen später deutlich glücklicher waren, wenn sie einfach dasjenige auswählen konnten, das ihnen am besten gefiel, als wenn sie erst dann wählten, nachdem sie für jedes der zur Auswahl stehenden Poster zuerst begründet hatten, warum es ihnen (nicht) gefiel. Nicht wenige Studien belegen – zumindest für verschiedene Bereiche und Situationen – erhebliche Vorteile für – durch jahrelang professionalisierte Intuition gereifte – Bauchentscheidungen (Gigerenzer, 2007).

Zudem ist die Überführung von Wissen in Können ein aufwändiger Prozess. Das durch Theorie und Feedback explizit gewordene Wissen

muss „vom Lerner dann wieder subjektiviert, in persönliches Können übersetzt werden. Polanyi spricht in diesem Zusammenhang (...) davon, dass ein Lerner dieses Wissen in Erfahrungs-, in Übungs-, in Trainingsprozessen einverleiben muss“ (Neuweg, 2015, S. 37). Das braucht stets Zeit, neues Erfahrungslernen, und wohl auch Umwege. Nicht selten behindern Reflexionsphasen dieses produktive Lernen. Dies legen Befunde zum Lehrberuf nahe, wonach „sozialwissenschaftlich geschürte Schulddiskurse“ eine beträchtliche Ohnmacht erzeugen (Jäger & Mantel, in diesem Heft), oder wonach eine reflektierende Mentoring-Begleitung im ersten Berufsjahr geringere Lernfortschritte erzeugt als ein ausbleibendes Mentoring (Freisler-Mühlemann, in diesem Heft).

Oft verfehlt reflektierendes Einordnen auch das Ziel: „Wenn wir unser Handeln im Nachhinein rationalisieren, dann erzählen wir uns und anderen [...] oft von Denkvorgängen, die es so während des Handelns gar nicht gab“ (Neuweg, 2015, S. 27), weshalb gerade für Noviz*innen der wirksamste Weg in Erfahrungslernprozessen in Meisterlehren liege (ebenda, 2015), in welchen sich diese „der Imitation einer anderen Person in diesem Maße unkritisch ausliefert“ (Polanyi, 1964, S. 53, zit. nach Neuweg, 2015, S. 37). Dieser Weg jedoch würde eine sorgfältige Auswahl bzw. Selektion der – besten – Meister*innen des Unterrichtens erfordern.

Funktionale Reflexion

Die Wirkungen reflektierenden Tuns nehmen hingegen zu bei verstärktem Blick auf den Aufgabenbezug, die Selbstregulation oder das Feedback im Kontext von Expertise-Erwerb. So fanden sich positive Wirkungen bei Studierenden auf den Studienerfolg im Zusammenhang mit selbstreguliertem Lernen (z. B. Van den Boom, Paas & Van Merriënboer, 2007) oder bei aufgabenbezogener Reflexion (Niessen & Volmer, 2010). Das heißt: Je weniger Reflexion zur Bestätigung von eigenem Tun oder gar zur Aufrechterhaltung von Lernillusionen dient, sondern der schrittweisen Verbesserung des eigenen Tuns durch Verlassen der Komfortzone durch ernsthaftes Üben, desto wirksamer ist sie. Reflexion als Mittel für bewusstes Üben, für deliberate practice (Ericsson & Pool, 2016). Diese Reflexionen – beim professionellen Unterrichten zum Beispiel zur geläufigeren Gestaltung von Übergängen

oder zum spannungsreduzierenden Einsatz humoristischer Wendungen – sind stets Mittel zum Zweck. In dieser Weise haben sie überraschend starke Wirkungen. Selbst bei Fußballspielern erhöht sich die Treffsicherheit mehr, wenn sie sich – im Gegensatz zu einer Kontrollgruppe – vor der Praxis einer kognitiv-reflektierenden Phase ausgesetzt hatten (Coughlan, Williams & Ford, 2019). Das gilt auch für den Lehrberuf: Automatismen wie die Minimierung des Zeitverbrauchs zum Start der Unterrichtseinheit, effizientes Austeilen von Material, individuell und sozial passendes Zuordnen von Aufgaben, oder funktionales Beenden der Unterrichtseinheit können „nur durch intensive, mühevoll-prozeduralisierungsprozesse erworben werden“ (Gruber, 2004, S. 14), was in der Lehrerbildung sowohl genügend hohe Praxisanteile als auch reflektierte Praxis im Sinne des bewussten Lernens erfordert, um „überlieferte in geprüfte und wissenschaftlich gestützte Praxis zu überführen“ (ebenda, S. 14f.).

In einer Meta-Analyse zu den Wirkungen reflektierenden Lernens in der Erwachsenenbildung (Dunst et al., 2010) hatten folgende sechs Lerncharakteristika einen nachhaltigen Einfluss auf späteres Wissen, Können, Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lernenden: (1) Einführung und (2) Illustration des neuen Wissens oder Könnens durch die instruierende Person, sowie (3) Anwendung, (4) Evaluation, (5) Reflexion und (6) Selbsteinschätzung durch die Lernenden. Die stärksten Wirkungen entfalteten diejenigen Methoden, die Studierende aktiv in den Erwerb, die Nutzung, aber auch in das Evaluieren und Reflektieren involvierten. Je mehr dieser sechs Charakteristika zum Tragen kamen, desto stärker war der Lernerfolg. Am stärksten waren die Effekte bei Vorliegen von fünf der sechs Charakteristika ($d = 0.6$). Zudem erwies es sich als wichtig, möglichst so lange zu üben, bis die Kompetenz einigermaßen ausgebildet war (Mastery-Learning und starke Aufgabeorientierung). Dabei lernten Studierende am meisten, wenn sie in eher kleinen Gruppen und mehr als 10 Stunden damit befasst waren. Die stärkste Wirkung entfalteten die Erwachsenenbildungsmethoden, wenn sie zusammen mit Praktikerinnen und Praktikern zum Einsatz kamen, was nahelegt, dass sie am wirksamsten sind, wenn sie das praktische Handeln direkt beeinflussen und damit eine unmittelbare praktische Relevanz aufweisen.

Literatur

- Bandura, A. (1976). Modeling theory. In W. S. Sahakian (Hrsg.), *Learning: Systems, models, and theories* (2. Aufl.) (S. 391-409). Chicago, IL: Rand McNally.
- Broyles, T. W., Epler, C. M. & Waknine, J. W. (2011). A case study examining the impact of cognitive load on reflection and pre-service teachers' transfer of specific teaching behaviors. *Career and Technical Education Research*, 36(1), 49-66.
- Cornford, I. R. (2002). Reflective teaching: Empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education and Training*, 54(2), 219-235.
- Coughlan, E. K., Williams, A. M. & Ford, P. R. (2019). Lessons From the Experts: The Effect of a Cognitive Processing Intervention During Deliberate Practice of a Complex Task. *Journal of sport & exercise psychology*, 4, 1-11.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (2nd ed.). New York: Heath & Company.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., Hamby, D. W. (2010). Meta-analysis of the effectiveness of four adult learning methods and strategies. *International Journal of Continuing Education & Lifelong Learning*, 3(1), 91-112.
- Ericsson, K. A. & Pool, R. (2016). *Peak. Secrets from the New Science of Expertise*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Gigerenzer, G. (2007) *Bauchentscheidungen* (3. Aufl.). München. Bertelsmann.
- Gruber, H. (2004). *Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern – Ein Blick aus der Expertiseforschung* (Forschungsbericht Nr. 13). Regensburg: Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung.
- Hattie, J. (2003). *Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers. Teachers Make a Difference. What is the Research Evidence?* University of Auckland: Australian Council for Educational Research.
- Hattie, J. A. C., Beywl, W. & Zierer, K. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (Original der deutschen Ausgabe, 1976). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.
- Niessen, C. & Volmer, J. (2010). Adaptation to increased work autonomy: The role of task reflection. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(4), 442-460.
- Raaflaub, M., Wyss, C. & Hüsler, N. (2019). Kollegiale Unterrichtsreflexion im Lehramtsstudium. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(3), S. 50-57.
- Roessger, K. M. (2014). The effect of reflective activities on instrumental learning in adult work-related education: A critical review of the empirical research. *Educational Research Review*, 13, 17-34.
- Van den Boom, G., Paas, F. & Van Merriënboer, J. J. G. (2007). Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 17(5), 532-548.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.). (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Wilson, T. D., Lisle, D. J., Schooler, J. W., Hodges, S. D., Klaarem, K. J. & LaFleuer, S. J. (1993). Thinking too much: Introspection can reduce the quality of preferences and decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 181-192.



Bernhard Hauser, Prof. Dr. phil.,
Leiter Master Early Childhood Studies,
Pädagogische Hochschule St. Gallen.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehren und Lernen, Lernwirksamkeit von Spiel,
Wissenschaftsmethoden,
Bildungsforschung bei 3- bis 10-Jährigen

bernhard.hauser@phsg.ch

03

*Miriam Volmer,
Janina Pawelzik,
Maria Todorova und
Anna Windt*

Reflexionsfähigkeit
im Praxissemester fördern.
Ein Konzept
universitärer Begleitung

Für die Ziele des Praxissemesters lassen sich die Schwerpunkte einer Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit, einer forschenden Grundhaltung sowie der Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung identifizieren (Weyland & Wittmann, 2015). Forschungsbefunde deuten jedoch darauf hin, dass die Reflexionsfähigkeit von Studierenden eher gering ausgeprägt ist (Schlag & Hartung-Beck, 2016), sodass diese „gezielt aufgebaut und systematisch angeleitet werden“ (Fichten, 2017, S. 31) sollte. Die Reflexionsfähigkeit wird im vorliegenden Beitrag verstanden als die systematische Bewältigung eines kognitiven Prozesses (Korthagen, 2002), bei dem Handlungen oder Erfahrungen rückblickend sowie bezüglich einer Vorausschau auf zukünftiges Handeln (Roters, 2012) analysiert werden.

Förderung von Reflexionsfähigkeit

Zur Förderung der Reflexionsfähigkeit von Studierenden können nach Abendroth-Timmer (2017) vier Ansätze differenziert werden: Dem *individuell-monologischen Ansatz* nach regt eine bewusste Verschriftlichung von Gedanken und Handlungen reflexive Prozesse an. Dadurch wird eine Distanz zur Handlung ermöglicht, um Haltungen und Überzeugungen zu hinterfragen (Abendroth-Timmer, 2017). Forschungsbefunde hierzu sind heterogen und zeigen einerseits, dass Reflexionen von Studierenden in praxisbegleitenden Lerntagebüchern überwiegend auf einem niedrigen Niveau verbleiben (Schlag & Hartung-Beck, 2016), während andererseits ein Anstieg an Reflexionen auf einem hohen Niveau im Verlauf eines Semesters verzeichnet werden konnte (Fund, Court & Kramarski, 2002).

Entsprechend dem *kollegial-dialogischen Ansatz* kann durch das kritische Diskutieren von Ansichten (Hatton & Smith, 1995) mit einem bzw. einer Partner*in oder in einer Gruppe ein facettenreicher Blick auf Unterricht eingenommen und die eigene Perspektive erweitert werden (Helmke, Helmke & Lenske, 2014). Dabei kann ein Peer-Austausch durch den gleichen sozialen Status und vergleichbare Erfahrungen (Brocke, Brüscke, Ogawa-Müller & Gaede, 2017) sowie durch die Vertrautheit der Peers (Hatton & Smith, 1995) unterstützend für Reflexionsprozesse wirken. Ein Austausch mit Mentor*innen kann durch ihren Wissensvorsprung ebenso förderlich sein (Brocke et al., 2017). Systematische Unterrichtsnachbesprechungen (Futter, 2017) sowie Weiterbildungen

von Mentor*innen scheinen eine positive Wirkung auf die Tiefe der Reflexionen von Studierenden zu haben (Felten, 2005).

Der *visualisierende Ansatz* ermöglicht anhand von Unterrichtsvideos, das eigene Handeln aus einer Außenperspektive wahrzunehmen (Reusser, 2005) und somit die für eine Reflexion notwendige kritische Distanz zur Situation einzunehmen (Wyss, 2013), sodass eingeschliffene Routinen sichtbar und Handlungsalternativen ohne Zeitdruck generiert werden können. Videobasierte Reflexionen scheinen daher ein nützliches Förderinstrument zu sein (Hatton & Smith, 1995). Sie können mit Hilfe eines Reflexionsgerüsts erleichtert werden (Aufschnaiter, Hofmann, Geisler & Kirschner, 2019).

Der *experimentelle Ansatz* orientiert sich daran, dass Reflexion unmittelbar mit einer Aktion verbunden ist (Abendroth-Timmer, 2017) und wird als eine Variante *Forschenden Lernens* im Praxissemester angewandt (Aeppli, 2016): Indem Studierende die eigene Praxis anhand authentischer Fragestellungen mit wissenschaftlichen Methoden untersuchen, werden die eigenen Erfahrungen und Handlungen aus einer kritischen Distanz heraus rückblickend reflektiert sowie Handlungsmöglichkeiten für zukünftiges Handeln generiert (Krieg & Kreis, 2014). Die Berücksichtigung dieser Ansätze in der universitären Begleitung im Praxissemester könnte dazu beitragen, die Reflexionsfähigkeit der Studierenden zu fördern.

Seminarkonzept und Studie

Begleitseminar zum Praxissemester

Auf Basis der oben genannten Ansätze wurde ein Konzept für das Begleitseminar im Sachunterricht (6 Sitzungen à 4 Stunden) entwickelt, implementiert und evaluiert. Entsprechend dem *experimentellen Ansatz* wurden Studienprojekte zur eigenen Unterrichtspraxis der Studierenden durchgeführt, für die gemäß dem *visualisierenden Ansatz* eine videobasierte Reflexion ermöglicht wurde. Ein in Anlehnung an Krieg und Kreis (2014) entwickelter Reflexionskreislauf diente als Gerüst, um die Methode anhand einer fremden Videovignette einzuüben sowie das eigene Unterrichtsvideo nach dem Praxissemester auszuwerten. Die Reflexionen des fremden und eigenen Videos wurden schriftlich fixiert (*individuell-monologischer Ansatz*). Ergänzt wur-

den diese Elemente durch eine Kooperation mit den Sachunterrichts-Mentor*innen der jeweiligen Praxissemesterschulen, die zu vier Seminarsitzungen eingeladen wurden, um den Studierenden Mentor-Mentee-Gespräche zu ermöglichen (*kollegial-dialogischer Ansatz*). Dadurch ergaben sich zwei verschiedene Interventionsgruppen: Studierende ohne teilnehmende/n Mentor*in (IG1) vs. Studierende mit teilnehmender/m Mentor*in (IG2).

Fragestellungen und Hypothesen

Die Wirksamkeit des Begleitseminars bezüglich der Förderung von Reflexionsfähigkeit wurde in einer Studie im Prä-Post-Kontrollgruppen-Design anhand folgender Fragestellungen untersucht:

- F1. Unterscheidet sich die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit zwischen Studierenden des Begleitseminars zum Praxissemester und Studierenden einer Kontrollgruppe (KG)?
- F2. Unterscheidet sich die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit von Studierenden des Begleitseminars in Abhängigkeit von der Teilnahme ihrer Mentor*innen?

Aufgrund der Integration der oben genannten Ansätze in das Semarkonzept wird bezüglich F1 angenommen, dass sich IG1 und IG2 stärker in ihrer Reflexionsfähigkeit entwickeln als Studierende einer KG, die an einem Seminar ohne weitere Förderung teilnimmt. F2 wird explorativ untersucht, da sowohl ein Austausch mit Peers als auch mit Mentor*innen die Reflexionsfähigkeit fördern kann. Zudem bleibt aufgrund des geringeren zeitlichen Umfangs der Kooperation mit Mentor*innen fraglich, ob deren Teilnahme die Fähigkeiten der Studierenden beeinflusst.

Stichprobe

Im Sommer 2018 und Winter 2018/2019 absolvierten insgesamt 76 Sachunterrichtsstudierende des 2. bzw. 3. Mastersemesters der WWU Münster (81.6% weiblich; Alter: $M = 24.3$ Jahre; $SD = 2.5$ Jahre) das o. g. Seminar (50 Studierende ohne vs. 26 Studierende mit Mentor*in). Da es sich um ein Pflichtseminar des Masterstudiums handelt, konnte keine Vergleichsgruppe ohne Begleitseminar als KG realisiert werden. Die Studierenden des 1. Mastersemesters nahmen an einer anderen Erhebung teil, sodass 52 Sachunterrichtsstudierende (86.8% weib-

lich; Alter: $M = 22.9$ Jahre; $SD = 2.5$ Jahre) am Ende des Bachelorstudiums (6. Semester) als KG gewählt wurden. Für die Analysen wurden nur Studierende mit vollständigen Daten ($N = 113$) herangezogen ($n_{IG1} = 40$; $n_{IG2} = 21$; $n_{KG} = 52$).

Erfassung der Reflexionsfähigkeit

Zu Beginn (MZP 1) und kurz nach dem Praxissemester (MZP 2) wurden zwei Videovignetten zum Thema „Aggregatzustände und ihre Übergänge“ (je ca. 9 Minuten, 3. Klasse) aus dem Videoportal *ViU: EarlyScience* verwendet, die vergleichbare Unterrichtsszenen zeigen und in einem Kreuzdesign in einer pseudonymisierten Onlinebefragung eingesetzt wurden. Die Studierenden wählten aus dem Video eine relevante Situation zur schriftlichen Reflexion. Zu MZP 1 wurde vor der Präsentation des zu reflektierenden Videos ein Erklärvideo zum Reflexionskreislauf eingesetzt.

Die schriftlichen Reflexionen wurden deduktiv von zwei unabhängigen Ratern hinsichtlich der vorhandenen Elemente des Reflexionskreislaufs (Krieg & Kreis, 2014) sowie des thematisierten Inhalts bezogen auf Sicht- und Tiefenstruktur von Unterricht (Kunter & Trautwein, 2013) inhaltsanalytisch kodiert (Interrater-Reliabilität (IRR): Cohens $\kappa = .87-.88$). Anhand eines zweiten, deduktiv entwickelten Kategoriensystems wurde die Ausprägung von acht Qualitätsmerkmalen (in Anlehnung an Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019) von beiden Ratern dichotom (IRR: Cohens $\kappa = .71-.89$) bzw. metrisch (IRR: ICC = $.82-.87$) kodiert. Die Ausprägung dieser Merkmale ist durch die Reflexionselemente und -inhalte bedingt und wird als Maß für die Reflexionsfähigkeit verwendet. *Inhaltliche Kohärenz*, als dichotomes Merkmal, liegt zum Beispiel vor, wenn sich Elemente der rückblickenden und vorausschauenden Reflexion aufeinander beziehen (zum Beispiel für kritisch bewertete Situationen werden Handlungsalternativen generiert). *Mehrperspektivität* wird anhand der Anzahl an Reflexionselementen mit verschiedenen Reflexionsinhalten (Sicht- und Tiefenstrukturen) bestimmt und ist somit metrisch. Im Test können max. 19 Punkte erreicht werden. Aufgrund der uneinheitlichen Skalierung wurden die Merkmale für die statistischen Analysen im Vorfeld z-transformiert. Die interne Konsistenz der aus den z-standardisierten Werten gebildeten Skala lag für MZP 1 und MZP 2 im akzeptablen Bereich (Cronbachs $\alpha = .68-.73$). Der Skalenmittelwert bildet das Qualitätsmaß der schriftlichen Reflexionen ab.

Analysen und Ergebnisse

Es wurden deskriptive Statistiken anhand der rohen Summenwerte für die drei Gruppen ermittelt (siehe Tab. 1). Für die anschließenden statistischen Analysen wurde als abhängige Variable die Veränderung der Reflexionsfähigkeit als die Differenz MZP 2 – MZP1 der z-Werte herangezogen (Döring & Bortz, 2016). Es wurden Effektstärken nach Cohen (1988) ermittelt.

Tab. 1 Mittelwerte und Standardabweichungen der Summenwerte zu Prä- und Posttest von Studierenden ohne Mentor*in (IG1), Studierenden mit Mentor*in (IG2) und Kontrollgruppenstudierenden (KG)

	IG1 (n = 40)	IG2 (n = 21)	KG (n = 52)
$M_{\text{Prä}}(SD)$	5.25 (2.51)	5.71 (2.67)	6.85 (3.16)
$M_{\text{Post}}(SD)$	5.73 (2.95)	7.43 (3.52)	6.54 (2.53)

Um F1 zu beantworten, wurde eine einfaktorielle ANOVA mit einfachen Kontrasten berechnet, wobei die KG als Referenzkategorie diente. Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen den drei Gruppen mit mittlerem Effekt: $F(2,110) = 3.421$, $p = .036$, $\eta^2_p = .059$. Die Kontraste ergeben entgegen der Annahme einen nicht-signifikanten Unterschied zwischen KG und IG1 ($p = .134$). IG2 unterscheidet sich jedoch wie erwartet signifikant von der KG mit mittlerem Effekt ($p = .013$, $d = .65$).

Bezüglich F2 wurde ein Post-hoc Test verwendet. Dieser zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen IG1 und IG2 ($p = .643$).

Konsequenzen

Die vorliegende Studie zeigt, dass sich nur die Reflexionsfähigkeit der IG2 im Vergleich zur KG signifikant verbessert hat. IG1 unterscheidet sich nicht signifikant von der KG: Ein reflexionsförderlich gestaltetes Seminar wie in IG1 scheint allein nicht zur Entwicklung der Reflexionsfähigkeit auszureichen, sondern möglicherweise erst durch die

Teilnahme von Mentor*innen förderlich zu sein, was das Potenzial eines Austausches mit Mentor*innen für das Lernen von Studierenden bestätigt (Brocke et al., 2017; Felten, 2005). Dass sich IG1 nicht signifikant von der KG unterscheidet, könnte darauf zurückgeführt werden, dass auch die Studierenden der KG durch die onlinebasierte Befragung eine strukturierte Anleitung zur Videoreflexion kennengelernt (Aufschnaiter, Hofmann, Geisler & Kirschner 2019) und innerhalb des KG-Seminars naturwissenschaftlichen Sachunterricht beobachtet haben.

Die Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass sich die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit zwischen Studierenden der IG1 und IG2 nicht signifikant unterscheidet, auch wenn deskriptiv eine Überlegenheit der IG2 zu beobachten ist. Ein zusätzlicher nicht-parametrischer Test bestätigt den Befund ($p = .208$), der möglicherweise auf die geringe Stichprobengröße von IG2 und auf die damit einhergehende größere Ungenauigkeit der Schätzungen zurückgeführt werden könnte. Eine weitere Erklärung könnte der relativ geringe zeitliche Umfang der Teilnahme der Mentor*innen liefern, denn Praktikumsformate mit umfangreicheren Vorbereitungsveranstaltungen (Felten, 2005) oder mit einer langjährig etablierten Kooperationsstruktur zur Vorbereitung und Weiterbildung von Mentor*innen (Pawelzik, 2017) weisen positive Einflüsse auf die Entwicklung von Studierenden in Praxisphasen auf. Daher könnte es hilfreich sein, solche Angebote für Mentor*innen im Praxissemester stärker auszubauen und in weiterführenden Studien mit einer größeren Stichprobe in einem Warte-Kontrollgruppen-Design zu evaluieren. Zusammenfassend deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass ein auf Basis förderlicher Ansätze entwickeltes Seminar mit Einbindung von Mentor*innen gewinnbringend für die universitäre Begleitung von Studierenden im Praxissemester zur Entwicklung ihrer Reflexionsfähigkeit sein kann.

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.
- Aeppli, J. (2016). Forschendes Lernen. In E. Jürgens (Hrsg.), *Erfolgreich durch das Praxissemester. Gestaltung, Durchführung, Reflexion* (S. 151-164). Berlin: Verlag an der Ruhr.
- Aufschnaiter, C. v., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ*, (2), 144-159.
- Aufschnaiter, C. v., Hofmann, C., Geisler, M. & Kirschner, S. (2019). Möglichkeiten und Herausforderungen der Förderung von Reflexivität in der Lehrerbildung. *SEMINAR Lehrerbildung und Schule*, 1, 49-60.
- Brocke, P. S., Brüsche, G. V., Ogawa-Müller, Y. & Gaede, I. (2017). Mentoring-Formate: Peer- und Gruppen-Mentoring. In R. Petersen, M. Budde, P. S. Brocke, G. Doebbert, H. Rudack & H. Wolf (Hrsg.), *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft* (S. 91-104). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). New York: Erlbaum.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin u. a.: Springer.
- Felten, R. v. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 441). Münster u. a.: Waxmann.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30-38). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fund, Z., Court, D. & Kramarski, B. (2002). Construction and Application of an Evaluative Tool To Assess Reflection in Teacher-Training Courses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 485-499.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education. Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Helmke, A., Helmke, T. & Lenske, G. (2014). Selbstreflexion und kollegialer Austausch. *Die Grundschulzeitschrift: gemeinsam Schule machen*, (278/279), 5-7.
- Korthagen, F. A. J. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 55-73). Hamburg: EB-Verl.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(1), 103-117.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts* (StandardWissen Lehramt, Bd. 3895). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Pawelzik, J. (2017). *Zusammenhänge zwischen Überzeugungen von Studierenden zum naturwissenschaftlichen Sachunterricht und praxisbezogenen Lerngelegenheiten. Eine Studie im Rahmen des Projekts „Integration von Theorie und Praxis – Partnerschulen (ITPP)“* (Dissertation). Münster: Universität Münster.

- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos: Unterrichtsvideografie als Medium des situierten beruflichen Lernens. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, (2), 8-18.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität* (Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 12). Münster: Waxmann.
- Schlag, S. & Hartung-Beck, V. (2016). Lerntagebücher im Praxissemester der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Reflexionsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 1) (S. 221-235). Münster: Waxmann.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(1), 8-21.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 44) (Dissertation). Münster: Waxmann.

Miriam Volmer, wiss. Mitarbeiterin
am Institut für Didaktik des Sachunterrichts
der WWU Münster.
Arbeitsschwerpunkte:
Reflexion von Sachunterricht,
Forschendes Lernen in Praxisphasen

miriam.volmer@uni-muenster.de



Janina Pawelzik, Dr.,
Lehrkraft für besondere Aufgaben
am Institut für Didaktik des Sachunterrichts
der WWU Münster.
Arbeitsschwerpunkte:
Kompetenzentwicklung und Reflexionsfähigkeit
im Sachunterricht, Wirksamkeit von Praxisphasen

janina.pawelzik@uni-muenster.de



Maria Todorova, Dr., wiss. Mitarbeiterin
am Institut für Didaktik des Sachunterrichts
der WWU Münster.
Arbeitsschwerpunkte:
Empirische Bildungsforschung,
LehrerInnenkompetenzen,
Professionelle Unterrichtswahrnehmung

maria.todorova@uni-muenster.de



Anna Windt, Dr., Professorin
am Institut für Didaktik des Sachunterrichts
der WWU Münster.
Arbeitsschwerpunkte:
Naturwissenschaftliches Lernen und
digitale Medien im Sachunterricht,
Ausbildung von Sachunterrichtslehrkräften

anna.windt@uni-muenster.de



04

*Alexandra Totter und
Johanna Egli*

Reflexion mittels E-Portfolio.
Ein Beispiel
der Online-Reflexionspraxis
angehender Lehrpersonen
während ihrer
berufspraktischen Ausbildung

Reflexion wird als eine zentrale Voraussetzung für die Professionalität und eine damit verbundene Handlungspraxis in der Lehrer*innenbildung verstanden. Seit geraumer Zeit wird die Portfolioarbeit als Reflexionsinstrument eingesetzt. Durch die Entwicklung digitaler Medien und Tools ist es möglich, bisherige mündliche und schriftliche Formen der Reflexion um Online-Reflexion zu erweitern. In diesem Beitrag wird eine empirische Studie zur Reflexionspraxis angehender Lehrpersonen mittels E-Portfolio während ihrer berufspraktischen Ausbildung vorgestellt. Anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse der E-Portfolio-Einträge werden Zugänge zu den Inhalten der Reflexion erschlossen und das Nutzungspotenzial des E-Portfolios aufgezeigt. Die Ergebnisse geben erste Hinweise zur Reflexionspraxis mit digitalen Medien. Diese können als Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen zur Nutzung digitaler Medien und Tools in der Lehrer*innenbildung genommen werden.

Einleitung

In der Lehrer*innenbildung ist der Reflexionsbegriff insbesondere durch die Konzepte von Dewey (1933) und Schön (1983) geprägt. Dewey (1933) führte den Begriff *reflective thinking* ein und versteht darunter einen aktiven und bewussten kognitiven Prozess, der ein bestimmtes Ziel verfolgt, meist eine Problemlösung (Hatton & Smith, 1995). Bei Schön (1983) steht neben dem Denken das Handeln im Zentrum. Reflexion kann helfen, mehr über das eigene Handeln zu erfahren, dieses zu verbessern und weiterzuentwickeln. Basierend auf den verschiedenen Erklärungsansätzen lässt sich Reflexion als ein kognitiver und affektiver Prozess oder eine Aktivität verstehen, die aktives Engagement erfordert. Reflexion wird durch eine Erfahrung ausgelöst und beinhaltet die Überprüfung der eigenen Reaktionen, Überzeugungen und Prämissen im Licht der jeweiligen Situation. Dabei sollen auch zugrundeliegende Konzepte des eigenen Denkprozesses bewusst gemacht werden, ein neues Verständnis in die eigene Erfahrung und damit verbundene Veränderungsmöglichkeiten integriert werden (Rogers, 2001).

Reflexion und diese anzuleiten ist ein wichtiger Aspekt in der berufspraktischen Ausbildung der Lehrer*innenbildung. An der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis werden angehende Lehrpersonen auf

ihre Aufgaben im Berufsfeld vorbereitet (Meyer & Kiel, 2014). Reflektiert werden sollen der Unterricht, das eigene Handeln, persönliche Vorstellungen, fachdidaktisches Wissen und Lösungsansätze.

Neben dem mündlichen Austausch in Form von Unterrichtsbesprechungen, erfolgt die Reflexion auch schriftlich anhand von Reflexionsbögen bis hin zu Portfolio-Einträgen (Koch-Priewe, 2013; Wyss, 2013).

Die Entwicklung digitaler Medien und Tools ermöglicht mittlerweile den Einsatz von E-Portfolios (Kori, Pedaste, Leijen & Mäeots, 2014) und eine damit einhergehende Online-Reflexion (Ross, 2012). Diese versteht sich als eine multimediale, interaktive und partizipative Form der Reflexion, bei der Merkmale der schriftlichen Reflexion zum Tragen kommen: Gedanken müssen explizit ausformuliert werden und können durch eine Verlangsamung des Denkens potenziell gründlicher verarbeitet werden. Darüber hinaus ermöglicht die digitale Textverarbeitung non-lineares Schreiben und die Mehrfachüberarbeitung von multimedialen Einträgen. Soziale Unterstützung und der Wissensaustausch erfolgen über das Internet. Kolleg*innen können E-Portfolio-Einträge lesen und in Form von digitalem Feedback (umgehend) reagieren.

Empirische Untersuchungen zur Reflexionspraxis angehender Lehrpersonen mittels digitaler Medien (Carl & Strydom, 2017) sind noch rar. Auch gibt es nur wenige Studien, die der Forderung von Roters (2012) nachkommen, Zugänge zu den Inhalten der Reflexion zu erschließen. Ebenso ist noch unklar, in welchem Ausmaß Studierende die durch das E-Portfolio zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der Online-Reflexion tatsächlich nutzen.

An dieser Stelle setzt der Beitrag an. In einer explorativen Studie wird die Reflexionspraxis angehender Lehrpersonen während ihrer berufspraktischen Ausbildung untersucht. Im Fokus stehen dabei folgende Fragen:

1. Welche Möglichkeiten der Online-Reflexion werden von den Studierenden mittels E-Portfolio genutzt?
2. Anhand welcher Themenbereiche und Reflexionsformen lässt sich die Reflexionspraxis der Studierenden erschließen?

Online-Reflexion am Beispiel eines Studienganges der PH Zürich

Der berufsbegleitende konsekutive Masterstudiengang Sekundarstufe I für Primarlehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule Zürich umfasst neben der Fach- auch eine berufspraktische Ausbildung. Das Konzept dieser basiert auf einer konstruktivistischen Lerntheorie und den Annahmen des reflexiven Lernens (Brooks & Grennon Brooks, 1999; Schön, 1983). Ziel dabei ist es, die Studierenden zu befähigen, sich mit der eigenen beruflichen Entwicklung zu beschäftigen. Um diese Professionalisierung zu unterstützen, wurde in der berufspraktischen Ausbildung erstmals das E-Portfolio-System Mahara (<https://mahara.org/>) als Reflexionsinstrument eingesetzt. Dieses ermöglicht den Studierenden, während des Semesters ihre Erfahrungen in Form von digitalen Dokumenten und Medien zu sammeln. Studierende wählen daraus Themen und verfassen zwischen dem zweiten und fünften Semester jeweils einen E-Portfolio-Eintrag, bei dem biografische, fachliche und didaktische Aspekte reflektiert werden sollen (Keller, 2014). Die E-Portfolio-Einträge zählen zur Leistungsvereinbarung der berufspraktischen Ausbildung.

Untersuchungsdesign

Die Untersuchung ist Teil einer Begleitstudie (2017-2019) der berufspraktischen Ausbildung des konsekutiven Masterstudienganges (Totter & Wyss, 2019). Der Fokus liegt auf der Analyse der zwölf E-Portfolio-Einträge der drei Studierenden, die den Studiengang 2019 beendeten und erfolgte mit MAXQDA Plus 2020 (VERBI Software, 2019).

Im ersten Schritt wurden *Merkmale* erfasst, die einen Überblick über die E-Portfolio-Einträge geben und prüfen, welche Möglichkeiten der Online-Reflexion Studierende tatsächlich nutzen (vgl. Kapitel „Wie Studierende die Potenziale der Online-Reflexion nutzen“).

Zur Beantwortung der Frage nach der Praxis der Online-Reflexion wurde eine *qualitative Inhaltsanalyse* durchgeführt (Kuckartz & Rädiker, 2019). Dabei wurde ein induktives Kategoriensystem zur Erfassung der *Themenbereiche der Reflexion* von zwei Personen im Konsensverfahren entwickelt. In Anlehnung an Wischmann (2015) wurden die

Bezüge und Perspektiven beschrieben, die in die Reflexionen einfließen und die Inhalte der Reflexion in den Blick genommen (vgl. Kapitel „Wie Studierende mittels E-Portfolio reflektieren“). *Formen der Reflexion* wurden anhand eines deduktiv erstellten Kategoriensystems bestimmt. Dieses basiert auf den Überlegungen von Hatton und Smith (1995) und Abels (2011) und ihrer Unterscheidung von vier Reflexionsformen (vgl. Kapitel „Wie sich die Reflexionspraxis der Studierenden erschließen lässt“).

Wie Studierende die Potenziale der Online-Reflexion nutzen

Bezüglich der multimedialen, interaktiven und partizipativen Nutzung der Online-Reflexion (Ross, 2012) zeigen die Ergebnisse ein eher verhaltenes Bild. Multi- und Hypermedialität werden kaum eingesetzt. Es gibt eine Reihe von rein textbasierten E-Portfolio-Einträgen. Am ehesten werden die Texte durch Abbildungen und Tabellen ergänzt. Nur eine Person nutzt Hyperlinks und integriert ein Video. Die interaktive und partizipative Nutzung der Feedbackfunktion des E-Portfolios wird nicht verwendet. Kein E-Portfolio-Eintrag erhält digitales Feedback. Wie aber aus einer früheren Studie (Totter & Wyss, 2019) hervorgeht, lesen die Studierenden zumindest einige E-Portfolio-Einträge ihrer Kolleg*innen.

Wie sich die Reflexionspraxis der Studierenden erschließen lässt

Die *Themenbereiche der Reflexion* lassen sich anhand sechs induktiv erstellter Kategorien beschreiben. Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass die folgenden drei Inhalte das Grundgerüst der Online-Reflexionen darstellen, da sie in allen E-Portfolio-Einträgen vorkommen:

- *Motivation, Ziele und Einschätzung des E-Portfolio-Eintrages*: Eigene Themenfindung, die mit dem Eintrag verfolgten Ziele, persönliche Leitfragen, Einschätzung des eigenen Eintrages.
- *Stand der Forschung, Theorien und Methoden*: Didaktische Methoden, Programme und Theorien, wissenschaftliche Modelle, Axiome und Aussagen von Dozierenden.

- *Aktuelle Überlegungen*: Persönliche Erfahrungen im Schulalltag als Lehrperson, eigene Herangehens- und Verhaltensweisen, Umsetzungen pädagogischer Themen im Unterricht und die Einschätzung der Wichtigkeit dieser.

In etwas mehr als der Hälfte der Einträge werden zusätzlich folgende Bezüge hergestellt.

- *Bezug zu Standards* (Pädagogische Hochschule Zürich, 2008): Aufgreifen von Standards aus dem Kompetenzstrukturmodell wie zum Beispiel „Fachspezifisches Wissen und Können“.
- *Biographischer Bezug*: Vergangene Erfahrungen während der eigenen Schul- und Studienzeit und als Lehrperson.

Im Gegensatz zu den bisher genannten Inhalten stellen die Studierenden nur vereinzelt folgende Überlegungen an:

- *Überlegungen für die Zukunft*: Bedingungen (u. a. des schulischen Kontextes) zur Umsetzung des behandelten Themas, anstehende schulische Veränderungen und Wünsche für das eigene zukünftige Arbeiten.

Neben den Themenbereichen lässt sich die Reflexionspraxis anhand des deduktiv erstellten Kategoriensystems hinsichtlich vier *Formen der Reflexion* weiter erschließen. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende sachbezogene Beschreibungen und handlungsbezogene Begründungen in allen Einträgen formulieren. Diese stellen die zentralen Formen der Online-Reflexion dar.

- *Sachbezogene Beschreibung*: Ereignisse und Handlungen werden ohne weitere Begründungen oder Rechtfertigungen beschrieben.

„Immer wieder stelle ich fest, dass die Schülerinnen und Schüler keine Lust auf den Französischunterricht haben. Dies äussern sie im Klassenrat und es zeigt sich ebenfalls während den entsprechenden Lektionen“ (P3.4, Pos. 5).

- *Handlungsbezogene Begründung*: Gründe oder Rechtfertigungen zu Ereignissen oder Handlungen erfolgen in erzählender beziehungsweise beschreibender Weise.

„Die Schülervorstellungen zu erfassen war das grössere Problem. In diesem Fall war dies vom zeitlichen Ablauf her nämlich mit Einbezug der Schülerinnen und Schüler so nicht möglich. Ich versuchte mich also in meine Schülerinnen und Schüler hineinzusetzen [...]. Daraus habe ich dann die Präkonzepte, also die Schülervorstellungen verschriftlicht ...“ (P2.3, Pos. 42-43).

Analytische Reflexionen finden sich zwar bei allen Studierenden, allerdings jeweils nur in der Hälfte ihrer E-Portfolio-Einträge:

- *Analytische Reflexion*: Verschiedene Möglichkeiten und Aspekte von Ereignissen und Handlungen führen zu einem Diskurs des Nachdenkens. Erfahrungen, Ereignisse und Handlungen werden gedanklich noch einmal durchdrungen, allerdings ohne eine zweite/fremde Perspektive einzunehmen.

„Natürlich ist kahoot nicht für alles einsetzbar und soll in meinen Augen nur sporadisch zum Einsatz kommen. Bringt man die Methode zu häufig zum Einsatz, besteht die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler abgestumpft werden und es den Reiz verliert. Zudem ist es eher zum Überprüfen von Lerninhalten und nicht zum Lernen brauchbar. In diesem Bereich könnte es in meinen Augen sowohl zur formativen wie auch zur summativen Kontrolle eingesetzt werden ...“ (P2.1, Pos. 11).

Die vierte Form der Reflexion – der kritische Diskurs – kommt in nur drei Einträgen vor und findet somit kaum statt.

- *Kritischer Diskurs*: Verschiedene Möglichkeiten und Aspekte von Ereignissen und Handlungen werden aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet in dem Verständnis, dass diese in historischen und sozialpolitischen Kontexten verortet sind und von diesen beeinflusst werden. Verschiedene Theorien und die eigene Wahrnehmung werden beleuchtet und einander gegenübergestellt.

„Um meine Kritikfähigkeit, das Annehmen und konstruktive Umgehen mit Kritik zu verbessern, muss ich mir in erster Linie einmal dessen bewusst sein. Dies alleine reicht aber nicht, um mich zukünftig professionell zu verbessern. Dazu möchte ich versuchen das Problem bei den Wurzeln zu packen und meine Haltung bewusst zu ändern. Die Empfehlungen von Gerber-Oehlmann können mir dabei helfen, das Bewusstsein zu stärken und Situationen immer wieder anzuschauen ...“ (P2.2, Pos. 84).

Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Beitrag wurde die Reflexionspraxis von Studierenden mittels E-Portfolio während ihrer berufspraktischen Ausbildung untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden Online-Reflexionen primär als Texte verfassten und diese kaum multimedial um Bilder, Links, Audio- und Videoelemente erweiterten. Die digitale Feedback- und

Kommentarfunktion des E-Portfolios wurde nicht verwendet. Durch diesen Befund kann das postulierte Potenzial digitaler Medien und Tools zur Förderung von Multimedialität und Interaktion (noch) nicht bestätigt werden (Kori et al., 2014). Die Inhalte der Online-Reflexionspraxis wurden anhand von Themenbereichen und Formen der Reflexion erschlossen (Roters, 2012). Durch die Analyse der Themenbereiche konnte gezeigt werden, dass es den Studierenden gelingt, die in der Literatur (Keller, 2014) geforderten biografischen, fachlichen und didaktischen Bezüge herzustellen. *Sachbezogene Beschreibungen* und *handlungsbezogene Begründungen* konnten als die zentralen Formen der Online-Reflexion identifiziert werden. Versteht man Reflexionsformen aber nicht nur deskriptiv, sondern normativ mit der *sachbezogenen Beschreibung* als niedrigste und dem *kritischen Diskurs* als höchste Form der Reflexion (Abels, 2011), so finden sich nur wenige E-Portfolio-Einträge, bei denen auf höherem Niveau reflektiert wurde. In den Einträgen wurden kaum Denkprozesse konzeptionell gerahmt oder die Integration von Veränderungen geschildert.

Als praktische Implikation für die Lehrer*innenbildung erscheint es sinnvoll, wenn Dozierende die Studierenden hinsichtlich der multimedialen und interaktiven Online-Reflexion gezielt unterstützen würden, indem sie zum Beispiel die interaktive und partizipative Feedbackfunktion des E-Portfolios selbst verwenden würden. Auch könnten Studierende durch gezielte Hinweise angeleitet werden, welche Überlegungen in analytische Reflexionen und dem kritischen Diskurs einfließen sollen, sodass sie ihre Reflexionspraxis um diese Formen der Reflexion erweitern können.

Literatur

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“: Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brooks, M. G. & Grennon Brooks, J. (1999). The Courage to Be Constructivist. *Educational leadership*, 57(3), 18-24.
- Carl, A. & Strydom, S. (2017). e-Portfolio as reflection tool during teaching practice: The interplay between contextual and dispositional variables. *South African Journal of Education*, 37(1).
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath & Co. Publishers.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.

- Keller, S. (2014). E-Portfolios als Lern- und Prüfungsinstrumente in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zu Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32, 120-134.
- Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie theoretische Fundierungen. In T. Leonhard, A. Pineke & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 41-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kori, K., Pedaste, M., Leijen, Ä. & Mäeots, M. (2014). Supporting reflection in technology-enhanced learning. *Educational Research Review*, 11, 45-55.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA. Text, Audio, and Video*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meyer, B. & Kiel, E. (2014). Wie Lehramtstudierende ihr Praktikum erleben – Selbstbildbeschädigung, Selbstbildbestärkung und Entwicklung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(1), 23-41.
- Pädagogische Hochschule Zürich (2008). *Kompetenzstrukturmodell. Ausbildungsmodell*. Verfügbar unter https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren_studieninfos/broschuere_kompetenzstrukturmodell.pdf [30.10.2020].
- Rogers, R. R. (2001). Reflection in higher education: A concept analysis. *Innovative higher education*, 26(1), 37-57.
- Ross, J. (2012). Just What Is Being Reflected in Online Reflection? New Literacies for New Media Learning Practices. In L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson & D. McConnell (Hrsg.), *Exploring the Theory, Pedagogy and Practice of Networked Learning* (S. 191-207). New York: Springer New York.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Totter, A. & Wyss, C. (2019). Opportunities and challenges of e-portfolios in teacher education. Lessons learnt. *Research on Education and Media*, 11(1), 69-75.
- VERBI Software (2019). MAXQDA 2020 [computer software]. Verfügbar unter www.maxqda.com [30.10.2020].
- Wischmann, F. (2015). *Mentoring im fachbezogenen Schulpraktikum: Analyse von Reflexionsgesprächen*. Bremen: Universität Bremen.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Alexandra Totter, Dr., Dozentin
am Zentrum für Schulentwicklung,
Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte:
Evaluations- und (digitale) Bildungsmedienforschung,
Einsatz digitaler Medien und Tools in der Lehre



alexandra.totter@phzh.ch

Johanna Egli, wiss. Assistentin
am Zentrum für Schulentwicklung,
Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte:
Schülerinnen- und Schülerpartizipation,
Schulentwicklungspraxen,
Geschlecht und soziale Ungleichheiten



johanna.egli@phzh.ch

05

*Ursina Jaeger und
Carola Mantel*

Reflexion[^]Reflexion in der Schule
der Migrationsgesellschaft

Die abschließende Diskussion eines mit Tübinger Lehramt-Studierenden durchgeführten Seminars zu ‚Migration & Zugehörigkeit‘ endete mit der Einschätzung einer Studentin, viel gelernt, für die pädagogische Praxis aber „wie gelähmt“ zu sein: „Wie kann ich Unterricht gestalten, der nicht-diskriminierend ist?“, fragte sie, „wie ich’s mach, ich mach’s doch falsch!“ Sie berief sich dabei auf für ihr kritisches Denken als angehende Lehrerin wertvoll befundene sozialwissenschaftliche Studien zu schulischem Umgang mit migrationsbezogener Heterogenität. Sie berief sich dabei aber auch auf eine Unhintergebarkeit sozialer und pädagogischer Differenzierung, und benannte damit ein Gefühl einer ‚reflektierten Ohnmachtserfahrung‘. Die Studentin plante, als Lehrerin in die Region zurückzukehren, in der sie aufwuchs, in Vereinen aktiv blieb, an der Hochschule Arabisch lernte, sich zugehörig fühlte. Dieses Gefühl wollte sie teilen, selbstverständlich auch mit Kindern, die nicht wie sie ausschauen würden „wie klassische Kartoffeln“¹.

Der vorliegende Beitrag nimmt sich dem Anliegen der Studentin an, indem er in einem ersten Schritt die alarmierende Reaktion ernst nimmt: Was bedeutet es, wenn zukünftige Lehrpersonen sich und ihre pädagogische Praxis – wie man’s auch dreht und wendet – *a priori* als diskriminierend, als soziale Ungleichheit fördernd und reproduzierend imaginieren? In einem zweiten Schritt soll dann die Rolle der Sozialwissenschaft in der Beschreibung des schulischen Feldes ‚in der Migrationsgesellschaft‘ beleuchtet werden: was passiert, wenn der Schule stets elaboriert schlechte Noten ausgestellt werden? Diese Auseinandersetzung führt hier sodann nicht nur zur recht banalen Einsicht, dass die Schule und ihre Lehrpersonen Vieles nicht alleinig in der Hand haben, sondern auch, dass Reflexion^{^Reflexion} mitunter die Geister, die sie rief, nicht mehr aus dem Klassenzimmer kriegt. Schließlich wird der Versuch unternommen, einen entlastenden Blick auf pädagogische Differenzierungspraktiken und deren Reflexionspotenzial zu wagen, indem Sozialwissenschaft und pädagogische Praxis in einen anderen Dialog treten.

1 Der Kartoffel-Ausdruck tauchte als pejorative Bezeichnung für weiße Deutschen auf, u. a. in literarischen und (herrschafts-)kritischen Produktionen des Kollektivs Kanak Attak. Mittlerweile ist er auch als auf Privilegien referierende Selbstbezeichnung vorzufinden.

Sozialwissenschaftlich geschürte Schulldiskurse

Zurück ins Seminar: Die für die Praxis „wie gelähmten“ Student*innen lasen während mehrerer Wochen mit großem Engagement ethnografische Studien zum schulischen Alltag von Kindern, die im jeweiligen Kontext als benachteiligt identifiziert wurden. Sie erfuhren bei Mannitz (2002), wie sich anhand des Umgangs mit Jugendlichen aus türkischen Einwanderungsfamilien in unterschiedlichen Ländern je eine nationalstaatlich geprägte „politische Kultur“ nachzeichnen lässt. Dabei lasen sie auch, dass diese Jugendlichen damit im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft *anders, aber immer* benachteiligt würden; mal, weil man Unterschiede und Chancenungleichheit in Schulen zu wenig adressieren würde (Fall Deutschland), mal u. a., weil gerade die Betonung der vermeintlichen Gleichheit und ein rhetorischer Multikulturalismus Protest verhindere (Fall Niederlande). Die Studierenden lasen in „*School Days: learning to be a better criminal*“ (Bourgois, 1996, S. 172-212) zu puerto-ricanischen Jungs im Manhattan der 1990er, die in den Straßen East Harlems Crack verkauften, und rückblickend Scham, Stigmatisierung, und Besonderung als entscheidende Momente erkannten, weshalb sie schon als Schulkinder in die Illegalität rutschten. Ebenfalls aus NYC kam Kromidas Studie (2016) zum Umgang mit *race*, und wie es der Lehrerin *of colour*, Miss Kim, gelingt, eine Sprache zu finden, in der sich die Kinder zuhause fühlten, während die in der Studie als *WASP* markierte Lehrerin zwar die rhetorischen Floskeln der Inklusion und Egalität beherrsche, aber doch in rassistischen Mustern verbliebe. Sie lasen Willis Klassiker „Spaß am Widerstand“, und während man als Leser*in Empathie für die jeweils im Fokus stehenden Kinder und Jugendlichen aufbaut, kichert über deren Art, Schule zu schwänzen, wie sie „rumhängen, blödeln und quatschen“ (Willis, 2013, S. 48-51), schnitt die Schule und mit ihnen ihre Lehrpersonen immer wieder wahrlich schlecht ab. Hätte man nicht mehr auf die Jugendlichen eingehen sollen, anstatt ihre vermeintliche Nicht-Konformität mit dem schulischen System immer wieder anzuprangern? Würden diese Kinder und Jugendlichen aus armen, oft in die jeweiligen Länder eingewanderten Familien nicht eigentlich so voller Potenzial stecken, das aber des schulischen Misserfolgs wegen sukzessive abstumpft? Wie mittelklassig (im doppelten Sinne), wie empathielos, kleingeistig doch diese Lehrpersonen sind – so kann man beim Lesen

schnell einmal denken –, wie sehr sie doch ein System stützen, das es einzureißen, zu reformieren gilt! *Shame on you!* Und die Emotion der Studentin erneut aufgreifend: „Wie sie’s machen, sie machen’s doch falsch“, denn in jeder pädagogischen Differenzierung lauert die Gefahr einer ungewollten (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit. Wenn die Lehrperson in Österreich also bspw. den nationalen Kanon reflektiert und als Konsequenz darauf im Unterricht das zuhause albanisch sprechende Mädchen nun als solches ausweist, auch bspw. den Krieg und Geschichten aus dem Kosovo aktiv in den Unterricht einbringt, könnte die sozialwissenschaftliche Analyse Essentialisierung oder Kulturrassismus nahelegen. Wenn sie aber – gewissermaßen gegenteilig – die jeweiligen mit Diskriminierung assoziierten Zugehörigkeiten ignoriert und ‚Österreich‘ mit seiner vermeintlichen Nationalgeschichte und, so man mag, Kultur, als Referenzrahmen der Evaluation und Erörterung setzt, lauert in dieser Indifferenz die sozialwissenschaftliche Diagnose, die Kinder der, um das vorherige Bild aufzugreifen, Kartoffeln, würden unreflektiert als Prototyp des Schulkindes gesetzt.

Auch wenn der wissenschaftliche Diskurs dieses Spannungsfeld der migrationsbezogenen Differenzierung zwischen – grob gesagt – Essentialisierung einerseits und Ignoranz diversifizierter Lebensentwürfen andererseits sehr wohl benennen kann, bleibt in der Analyse eine seltsame Leerstelle. Welche Studie, welchen Kontext man sich auch ansieht: Die Lehrpersonen scheinen fast immer im Verdacht, sich situativ immer gerade für die falsche Art des Umgangs zu entscheiden; die diagnostizierte Diskriminierung wird von der Sozialwissenschaft markiert, die Deutungshoheit (auch in der Selektion der empirischen Beispiele) liegt bei ihr, die Solidarität ist mit den als nicht-privilegiert identifizierten Kindern. Die Statistiken geben dieser Diagnose recht: die Akademiker*innen-Kinder der jeweiligen Mehrheitsgesellschaft haben die größten Chancen, zu höheren Bildungsabschlüssen zu kommen, den Kindern, die die Studien fokussieren, bleibt dies Mal für Mal verwehrt oder erschwert. Damit dies nicht mehr geschehe, wird von Lehrpersonen eine kritische Selbstreflexion gefordert: *teacher, check your privilege!* Es ist jene sozialwissenschaftliche Anprangerung, die in der Lehre einen Schuldiskurs fördert, den (angehende) Lehrpersonen persönlich angegriffen abstreiten, oder dem sie sich verweigern können, oder aber, wie passiert im Seminar: der Diskurs wird affirmiert und macht befangen. Schuldgefühle scheinen uns aber, soviel kann gesagt werden, kein guter Ratgeber, aus der Ohnmacht des Umgangs

in der ‚Schule der Migrationsgesellschaft‘ zu entfliehen. Reflexion hoch Reflexion scheint an dieser Stelle die Befangenheit noch mehr zu schüren: Wenn jegliche wohlreflektierten Ideen pädagogischer Handlungsentwürfe in kritischem und vorwurfsvollem – mitunter selbstanklagendem – Fazit münden, bleibt letztlich noch das befangene Verharren ohne Sicht auf einen Ausweg.

Bestätigung dieser Einschätzung findet sich auch in eigenen Studien mit Lehrpersonen mit einem sogenannten Migrationshintergrund im deutschsprachigen Raum, die sich – wie die oben genannte Miss Kim – der Anprangerung leichter entziehen können: Manche berichten etwa davon, sich unbefangener mit migrierten Eltern austauschen zu können, weil sie dabei weniger Gefahr liefen, sich der genannten Kritik auszusetzen. Ihre eigene Erfahrung, so scheint es, lässt sie etwas ‚unschuldiger‘ erscheinen und entlastet sie vom lähmenden Verdacht, letztlich – bewusst oder unbewusst – die eigenen Privilegien verteidigen zu wollen. Sie scheinen sich glaubwürdiger um Benachteiligungen kümmern zu können als ihre migrationsunerfahrenen Kolleg*innen, weil sie sich der Befangenheit durch Schuldgefühle leichter entziehen könnten (Mantel, 2017).

Entlastung

Unsere bewusst ein wenig polemische Beschreibung einer *reflektierten* Ohnmachtserfahrung angehender Lehrpersonen will anmerken: vielleicht war die Annahme einer *positiven* Wirkung von Reflexion zu migrationsbezogener Differenzierung im schulischen Alltag zu leichtfertig? Ziel des Seminars war es ja wahrlich nicht, Studierenden den Weg in den Lehrberuf vorausseilend mit Beschuldigungen zu betrüffeln! Grund genug also, einmal über allfällige *negative* Folgen dieser Reflexion nachzudenken, und der Frage nachzugehen, was passiert, wenn die Sozialwissenschaft dem schulischen Feld ihre Gesellschaftskritik ‚zum Fraß vorwirft‘. So möchten wir die These vertreten, dass es sich lohnt, das Schulfeld zu entlasten, und fragen, wie uns das in der eigenen Lehre gelingen kann. Der Schritt ist heikel, will man ja doch keineswegs das Kind mit dem Bade ausschütten. Der Umkehrschluss nämlich, die Auseinandersetzung mit (dem diskriminierenden Potenzial von) pädagogischen Unterscheidungs- und Adressierungspraktiken sei irrelevant, oder schlimmer gar: Schule hätte mit Ungleichheit

und Diskriminierung nichts zu tun, behaupten wir hier keineswegs. Auch jede der gelesenen Studien erachten wir als sinnvoll und lesenswert. Wir möchten aber den Fokus der Auseinandersetzungen verschieben, und die Aufmerksamkeit – einen Gedanken von Richard Rorty aufnehmend – auf die funktionale Rollenverteilung in der als (post-)migrantisch identifizierten Gesellschaft legen. Rorty, ein linker Philosoph, verwies in einem intellektuellen Disput mit dem Kulturanthropologen Clifford Geertz darauf, dass die Macht- und Gesellschaftskritik der Sozialwissenschaft nicht zum moralischen Leitmotiv von Mitarbeitenden staatlicher Institutionen werden dürfe. Der launig, aber ernsthaft geführte intellektuelle Schlagabtausch nutzte exemplarisch eine Dialyse-Behandlung eines viel Alkohol trinkenden *Native American*, um über Verfahrensgerechtigkeit und Toleranz in diversifizierten Gesellschaften nachzudenken. Während Geertz im Verhalten des trotz teurer Behandlung weiterhin trinkenden Mannes die westliche Moral in einem Dilemma sah, pochte Rorty auf Nüchternheit im Werturteil:

„Wir wollen nicht wirklich, dass Ärzt*innen zwischen den Werten der Leben, die sie retten, unterscheiden [...] oder Lehrer*innen sich darum sorgen, welche Schüler*innen die von ihnen angebotene Bildung am besten nutzen. Eine Gesellschaft, die auf Verfahrensgerechtigkeit aufbaut, braucht Akteur*innen, die sich nicht allzu genau mit solchen Angelegenheiten befassen.“ (Rorty, 1986, S. 528; *eigene Übersetzung*).

Während die Ärztin also Menschen behandeln soll, ganz gleich wie (un-)gesund sie ihrer Meinung nach lebten, solle auch der Lehrer seine Klasse bestmöglich unterrichten, ganz gleich, welche Lebensumstände das Umsetzen des Gelernten später begünstigen oder behindern würde. Folgt man Rorty in dieser gar nicht so profanen Losung, sollen Lehrpersonen sich also in ihrer Praxis *vor allem* um Schulbildung kümmern. Um die Verfahrensgerechtigkeit (und darum, wie es um jene bestellt sei), hätten sich andere, bspw. die Sozialwissenschaften, vor allem aber politische Organe, zu sorgen. In dieser Rollenteilung geht es nicht um die vielbehandelte Lücke von den vermeintlich komplett gefassten Bereichen der Theorie und Praxis, sondern um die Frage, wie und auf welche Art gesellschaftliche Benachteiligung thematisiert wird und inwiefern Lehrpersonen dabei in die Pflicht genommen werden. Die vorgeschlagene Aufgabenteilung legt nahe, dass es für die pädagogische Praxis gar nicht immer dienlich sein könnte, dass die Lehrperson sich bei jeder pädagogischen Handlung im Klassen-

zimmer reflexiv und schuldbewusst fragt, wie privilegiert sie selbst als Lehr- und Privatperson positioniert sei, sondern ihre Energie darauf richtet, welche Bildung sie anzubieten hat, und wie sie diese bestmöglich pädagogisch umsetzen kann.

Dialog

Es ist nicht leicht, Kinder zu unterrichten, die der Unterrichtssprache ganz unterschiedlich mächtig sind, und die ganz Unterschiedliches in die Schulen mitbringen: manche Kinder verbringen viel Zeit alleine vor dem Fernseher, vielleicht weil die alleinerziehende Mutter zwei Niedriglohnarbeiten nachgeht; manche sind mit allen gängigen Parametern möglicher Diskriminierung (situativ vermeintlich falsche Hautfarbe, falsche Religion, falsche Erstsprachen, ...) bekleidet, und dennoch bestens gewappnet für den Übertritt ins Gymnasium, vielleicht sogar mit stärkerem Bewusstsein für Kontingenz und einem spielerischen Umgang damit; wiederum andere haben eine vermeintlich prototypisch blasse Haut und sind erstsprachig Deutsch, erleben aber allabendlich häusliche Gewalt, usw. usf. Diese Komplexität und Vielschichtigkeit kindlicher Lebensumstände verweist darauf, dass oftmals gar nicht klar wird, wie, wann, und ob die jeweilige Konfiguration der Mitbringinsel situativ schulische Praxis beeinflusst. Auch gibt es Umstände, die weit außerhalb des Handlungsspielraums von Bildungsfachleuten liegen und noch weit größere Kreise ziehen als vordergründig sichtbar. Man stelle sich vor: die Großmutter eines gerade erwähnten ‚Fernsehkindes‘ würde schon gerne auf ihr Enkelkind aufpassen, aufgrund fehlender Papiere bliebe ihr aber die Einreise in die Schweiz mit ihrem strikten Migrationsregime verwehrt; die alleinerziehende Mutter wiederum würde keine Sozialhilfe annehmen wollen, denn damit verlöre sie die Chance auf Einbürgerung. Bei noch so viel Empathie und Bereitschaft, sich dem Kind in der Schule anzunehmen, wird es der Lehrperson kaum gelingen, außerschulische Ungleichheiten zu kompensieren. Abgesehen davon, dass Lehrpersonen stets Vieles verborgen bleibt (u. a. auch, weil Familien nicht alles teilen *wollen*), greift die Annahme zu kurz, dass Lehrer*innen den Fall nur richtig erkennen müssten, und sich ihrer eigenen Privilegien genügend bewusst sein müssten, um soziale Ungleichheit aufzuheben.

Die sozialwissenschaftlichen Einblicke in den Alltag der Kinder, in Erfahrungen mit Diskriminierung (auch in der Schule), und deren Thematisierung sind unseres Erachtens enorm wichtige gesellschaftliche Aufgaben, die zu leisten sind, und ins schulische Feld zurückgetragen werden müssen. Diese Erkenntnisse können insbesondere an der Verfahrensgerechtigkeit schrauben und feilen, sie können in Lehrmittelproduktionen und curriculare Entwicklungen eingreifen, und Druck auf die Politik ausüben. Die sozialwissenschaftlich gewonnen Einblicke können den Lehrpersonen helfen, ihre Rolle bestmöglich auszuüben, um den Unterricht u. a. thematisch näher am Alltag der Kinder zu orientieren. Die Lehre kann diskutieren, wie Unterricht angeboten wird, in der der Fluchtpunkt auf guter, die Heterogenität von Klassen berücksichtigenden Bildungsangeboten liegt. Sie können damit aber auch Lehrpersonen in ihrem faktischen Unvermögen, Chancengleichheit zu garantieren, soweit entschulden, als dass ein konstruktiverer Dialog zu pädagogischen Differenzierungspraktiken in der Lehre wieder möglich wird und die Ohnmacht entmachtet.

Dank gilt den Studierenden für anregende Gespräche.

Literatur

- Bourgeois, P. (1996). *In Search of Respect: Selling crack in El Barrio*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kromidas, M. (2016). *City Kids: Transforming Racial Baggage*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- Mannitz, S. (2002). Epilog. Einschränkungen, Konvergenz und Cross-Over. In W. Schifffauer, G. Baumann, R. Kastoryano & S. Vertovec (Hrsg.), *Staat—Schule—Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern* (S. 323-357). Münster: Waxmann.
- Mantel, C. (2017). *Lehrer_in, Migration und Differenz. Fragen der Zugehörigkeit bei Grundschullehrer_innen der zweiten Einwanderungsgeneration in der Schweiz*. Bielefeld: transcript.
- Rorty, R. (1986). On Ethnocentrism: A Reply to Clifford Geertz. *Michigan Quarterly Review*, 25(3), 525-534.
- Willis, P. (2013). *Learning to Labour: Spaß am Widerstand*. Hamburg: Argument Verlag.



Ursina Jaeger, Mag., wiss. Mitarbeiterin
am IfE der Universität Tübingen.
Arbeitsschwerpunkte:
Childhood Studies, Migration,
Transnationalismus

ursina.jaeger@uni-tuebingen.de



Carola Mantel, Prof. Dr.,
Leiterin des Instituts für internationale
Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB,
PH Zug.
Arbeitsschwerpunkte:
Migration und Bildung,
soziale Grenzziehungsprozesse

carola.mantel@phzg.ch

06

Manuela Keller-Schneider

*Multiperspektivische Reflexion
als dynamisierender Prozess zur
Förderung von Professionalität*

Professionalität von Lehrpersonen zeichnet sich durch erworbene Expertise aus, wobei insbesondere eine *adaptive Expertise* eine auf situationsspezifische Anforderungen ausgerichtete Bewältigung von Anforderungen ermöglicht. Der Beitrag zeigt theoriegestützt auf, dass eine adaptive Expertise über die Auseinandersetzung mit herausfordernden Situationen aufgebaut wird und dass unterschiedliche Komponenten der individuellen Ressourcen dabei von Bedeutung sind. Darauf aufbauend wird die Arbeit mit einem auf diese Komponenten ausgerichteten Reflexionsinstrument vorgestellt, mit welchem eine subjektiv wahrgenommene Situation analysiert wird, um an die unterschiedlichen Komponenten anknüpfend neue Sichtweisen und Lösungsmöglichkeiten abzuleiten.

Aufbau von Erkenntnissen über die Reflexion von Erfahrung

Reflexion fokussiert auf *Gedanken und Handlungen, Prozesse und Veränderungen*, konzeptuelle *Rahmungen* sowie auf sich *selbst* (Nguyen, Fernandez, Karsenti & Charlin, 2014) und geht damit über Selbstwahrnehmung sowie Selbstaufmerksamkeit hinaus. Im Beruf von Lehrpersonen ist Reflexion unabdingbar (Helsper, 2001), um der Kontingenz pädagogischen Handelns zu begegnen (Combe, Paseka & Keller-Schneider, 2018). Die Fähigkeit, Ungewissheit als Herausforderung anzunehmen, soll bereits im Studium erworben werden (Keller-Schneider, 2018a; Korthagen, 2014), um sich auf die Ungewissheit beruflichen Handelns vorzubereiten. Da Wissen nicht direkt in Handlung überführt werden kann (Mandl & Gerstenmaier, 2000), sondern als *reflection in action* (Schön, 1983) ein Abwägen von Handlungsoptionen und situativ bedingter Entscheidungen erfordert (Blömeke, Gustafsson, Shavelson, 2015), stellt die *Förderung von Reflexionskompetenz* als *reflection on action* (Schön, 1983) eine zentrale Anforderung in der Lehrpersonenbildung dar.

In spezifischen Situationen erforderliche Handlungsentscheidungen werden von kognitiven und emotional-motivationalen Ressourcen sowie von Wahrnehmungs- und Deutungsprozessen mitbestimmt (Blömeke et al., 2015; Keller-Schneider, 2020a). Sie prägen die Art und Weise der Bewältigung von Anforderungen und damit auch die daraus

hervorgehenden Erfahrungen und Erkenntnisse mit, die als subjektives Wissen (Neuweg, 2014) in die individuellen Ressourcen integriert werden und diese nicht nur erweitern, sondern auch transformieren (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Berliner, 2001).

Professionalisierung als kontinuierlicher Prozess erfolgt in der *Auseinandersetzung* mit sich stellenden Anforderungen, der *Reflexion* von Erfahrungen und der *Integration* von daraus hervorgehenden Erkenntnissen. Erfahrung und deren Reflexion werden damit zur Ressource für die Gewinnung von Erkenntnissen. Über die Bildung von Synergien (*chunks*, Gruber & Degner, 2016) ermöglicht Professionalisierung eine Reduktion der Komplexität situativer Anforderungen, sowie *adaptive Expertise* (Tartwijk, Zwart & Wubbels, 2017) und den Aufbau einer beruflichen Identität (Cherrington, 2017). Adaptive Expertise zeigt sich im Handeln und ermöglicht, relevante Faktoren zu erkennen und das eigene Handeln auf die Situation auszurichten, worin sie sich von routinierter Expertise unterscheidet (Tartwijk et al., 2017).

Die Reflexion von situativ sich stellenden Herausforderungen ermöglicht ein auf die Situation ausgerichtetes, d. h. adaptives Handeln. Doch situativ sich stellende Anforderungen werden individuell verschieden wahrgenommen, bedingt durch die individuell geprägten Ressourcen, die aus Erfahrungen und Erkenntnisse hervorgehen. Die subjektiv geprägte Wahrnehmung und Deutung von Situationen und die daraus hervorgehenden individuell gewichteten Anforderungen sind für Professionalisierungsprozesse zentral, wobei damit deutlich wird, dass auch Professionalisierungsprozesse interindividuell different verlaufen. Dies wird im folgenden Abschnitt stress- und ressourcentheoretisch begründet.

Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen mittels individueller Ressourcen

Stresstheoretischen Ansätzen folgend (Lazarus & Folkman, 1984) werden Anforderungen unbewusst nach ihrer Bedeutsamkeit und Bewältigbarkeit eingeschätzt, wobei mehrere Komponenten der individuellen Ressourcen und ihr Zusammenwirken dabei von Bedeutung sind (Keller-Schneider, 2020a). Als *Herausforderungen* angenommene Anforderungen werden bearbeitet und führen zu neuen Erfahrungen

und Erkenntnissen, welche, in die individuellen Ressourcen integriert, diese transformieren (Gruber & Degner, 2016). Als *Überforderung* wahrgenommene Anforderungen können sich in der *Vermeidung* von Herausforderungen zeigen und zu einer Resistenz Veränderungen gegenüber führen (Tartwijk et al., 2017), wodurch Professionalisierungsprozesse eingeschränkt werden. Subjektiv geprägte *Überzeugungen* lenken die Wahrnehmung und Bearbeitung von Anforderungen und können vor Überforderungen schützen, schränken damit über Vermeidung der Auseinandersetzung mit Anforderungen die Entwicklung einer adaptiven Expertise ein (vgl. Beispiel unten). Die Bereitschaft, Anforderungen als Herausforderungen anzunehmen und sich mit diesen auseinanderzusetzen, ermöglicht weiterführende Erkenntnisse. In der *Reflexion* von subjektiv bedeutsamen Erfahrungen können Erkenntnisse gewonnen und unbewusst ablaufende, von Überzeugungen geprägte Prozesse sichtbar und für die weitere Professionalisierung nutzbar gemacht werden.

Der stresstheoretisch hergeleitete Wahrnehmungsprozess wird von mehreren Komponenten der individuellen Ressourcen geprägt. Gestützt auf kompetenz- und ressourcentheoretische Ansätze (Blömeke et al., 2015; Keller-Schneider, 2020a) kommen in der Wahrnehmung und Deutung von Situationen nicht nur Überzeugungen, sondern auch weitere individuelle Ressourcen zum Tragen. *Wissen und Können* sowie ein positives Konzept eigener Fähigkeiten stellen Voraussetzungen für die Bearbeitung und Bewältigung von Anforderungen dar. *Überzeugungen* rahmen die Wahrnehmung und bestimmen damit mit, was in den Blick genommen wird und was als nicht relevant oder nicht bewältigbar ausgeklammert wird. *Motive und Ziele* wirken als dynamisierende Komponenten auf die Bereitschaft und Intensität der Auseinandersetzung. *Selbstregulationsfähigkeiten* regulieren einzusetzende und zu schützende Ressourcen. *Emotionen* färben die wahrgenommene Situation affektiv.

Diese im theoriegestützt hergeleiteten Modell der Entwicklung pädagogischer Professionalität hergeleiteten individuellen Ressourcen (Keller-Schneider, 2020a) tragen in ihrem Zusammenwirken zur Wahrnehmung und Deutung sowie zum Umgang mit situativ sich stellenden Anforderungen bei und prägen damit das berufliche Handeln sowie über daraus hervorgehende Erkenntnisse die weitere Professionalisierung. Eine *Reflexion von Situationen und Erfahrungen* aus den Perspektiven dieser Zugänge kann zu einem differenzierten und

facettenreichen Verständnis einer Situation führen, eigene Handlungen nach ihrer Angemessenheit durchleuchten sowie weitere Handlungsoptionen eröffnen. Diese Komponenten stellen die *Eckpfeiler* im nun vorgestellten Reflexionsinstrument dar.

Ein mehrperspektivisches Reflexionsinstrument

Das professionalisierungstheoretisch begründete Reflexionsinstrument stellt individuell erlebte, d. h. reale und für das Subjekt bedeutsame Situationen ins Zentrum und beleuchtet diese aus der Perspektive der unterschiedlichen Komponenten der individuellen Ressourcen, welche die Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Situationen mitbestimmen (Keller-Schneider, 2020b). Leitfragen (Abb. 1) erläutern den Fokus der jeweiligen Betrachtungsweise und dienen als Impulse zur Exploration der einzelnen Zugänge.

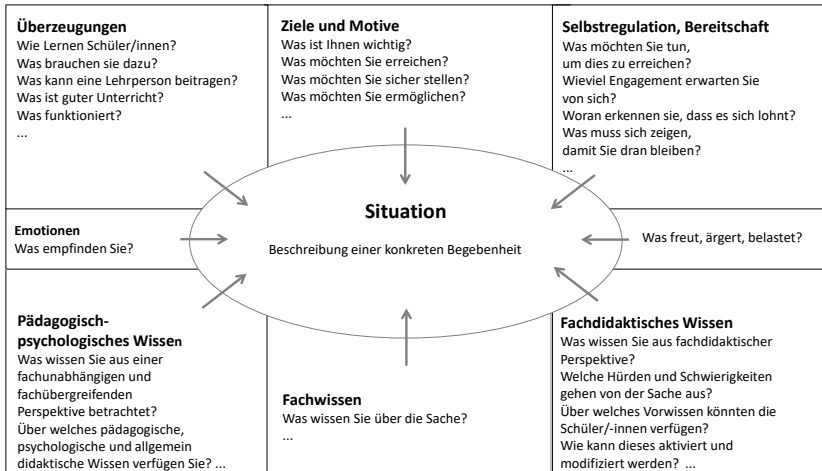


Abb. 1 Theoriegestützt entwickeltes Reflexionsinstrument zur Analyse alltäglicher Schulsituationen (Keller-Schneider, 2020a, S. 420).

Das Reflexionsinstrument kann von (angehenden) Lehrpersonen in einer Regie oder in supervisorisch angelegten Gruppensitzungen genutzt werden. Der erste Teil der Arbeit erfolgt in Einzelarbeit, der zweite als Gruppengespräch.

Einzelarbeit: (1) Eine bedeutsame Situation wird beschrieben, wobei auf die Trennung zwischen Beobachtungen und eigenen Gedanken geachtet werden soll (vgl. Keller-Schneider, 2018b, S. 86ff.). (2) Die beschriebene Situation wird anhand der Leitfragen (Abb. 1) analysiert. (3) Die unterschiedlichen Aussagen werden zueinander in Beziehung gesetzt und nach Übereinstimmungen und Widersprüchlichkeiten untersucht.

Gruppengespräch: (4) Eine Person stellt ihre Situation und ihre Gedanken dazu vor (Keller-Schneider, 2018b, S. 318f.). Die Gruppenmitglieder hören zu; bei Bedarf können Rückfragen gestellt werden (5). Anschließend bringen die Gruppenmitglieder weitere Deutungsmöglichkeiten und ihre Sichtweisen ein. Diese werden zueinander in Beziehung gesetzt (6), wobei auf Übereinstimmungen und Synergien sowie auf Widersprüchlichkeiten geachtet wird. Aus den herausgearbeiteten Widersprüchlichkeiten werden Handlungsoptionen und Entwicklungsmöglichkeiten abgeleitet (7), welche die präsentierende Person abschließend gewichtet (8). Danach wird eine nächste Situation bearbeitet (Schritte 4 bis 8).

Bei größeren Gruppen kann nach einer oder nach zwei gemeinsamen Besprechungen die Arbeit in Zweier- oder Dreiergruppen erfolgen.

Als Abschluss der Sitzung (9) thematisieren alle Teilnehmenden, was sie zum Weiterdenken angeregt hat und welche Impulse sie mitnehmen.

Ein konkretes Beispiel

Wie Widersprüchlichkeiten zwischen unterschiedlichen Sichtweisen Entwicklungen anregen, wird anhand der Analyse einer Lehrperson gezeigt (Abb. 2).

Erläuterungen der Lehrerin:

*Ich war mit der Stunde sehr zufrieden, merkte zwar, dass ich die Erwartung, dass die Schüler*innen zehn Minuten allein arbeiten sollen, zu hoch gesteckt hatte. Eigentlich wusste ich, dass Zweitklässler nicht ruhig arbeiten können. Doch ich erinnere mich, in der Ausbildung gelernt zu haben, dass es für das Lernen sehr sinnvoll sei, wenn sie zuerst allein arbeiten und sich erst in einem zweiten Schritt austauschen. Dass die Schulleiterin dabei Ruhe erwartete, war mir nicht bewusst, denn ich bin eigentlich der Meinung, dass dies nicht geht. Doch nun muss ich etwas ändern. Kann ich denn von Kindern ein anderes Verhalten erwarten? Doch eigentlich weiß ich nicht, wie ich das machen kann. Ich traue mir das auch nicht zu.*

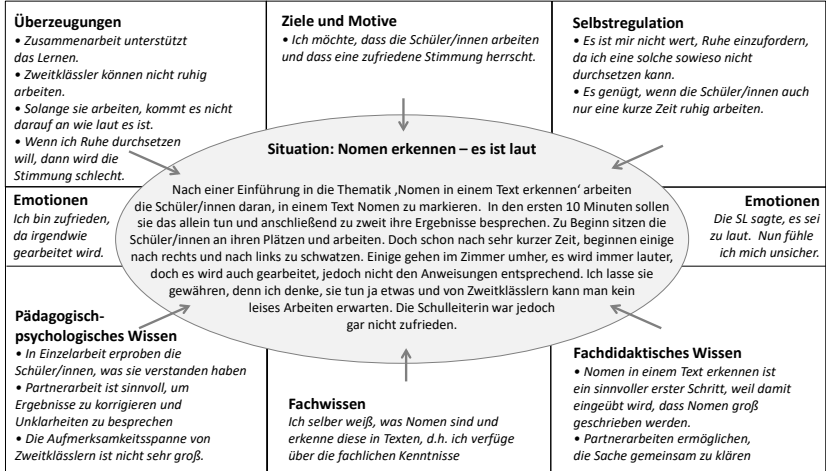


Abb. 2 Analyse einer konkreten Situation (Keller-Schneider, 2018b, S. 47).

Aus den Ausführungen der Lehrerin geht hervor, dass sie ursprünglich mit dem Verlauf dieser Sequenz und dem eingespielten Arbeitsmodus der Klasse zufrieden war. Durch die Rückmeldung der Schulleitung wurde ihre Sicht irritiert, eine Verunsicherung stellte sich ein. Ihre Überzeugung (Zweitklässler können nicht ruhiger arbeiten), welche als Rahmung die Deutung der Arbeitsweise prägte (es ist laut, aber das ist normal bei Zweitklässlern), wurde von der Schulleitung in Frage gestellt. Durch ihre Forderung nach einer Veränderung wurde der Lehrerin klar, dass ihre Sichtweise nicht adäquat ist, dass sie aber nicht weiß, wie sie das ändern kann.

Aus der Analyse geht hervor, dass die Überzeugungen der Schulleiterin und der Lehrperson widersprüchlich sind. Was die Schulleiterin als zu laut deutet, entspricht aus der Sicht der Lehrerin dem, was von Zweitklässlern erwartet werden kann. Ihre Hinweise im Feld der *Selbstregulation* verweisen darauf, dass sie für das Lenken des Lärmpegels wenig Energie verwendet. Ihre *Überzeugung*, dass leises Arbeiten nicht möglich sei, unterstützt sie darin. Ihr ist eine gute Stimmung in der Klasse wichtig (*Ziele*) und dass die Stimmung nicht durch Interventionen der Lehrerin beeinträchtigt werden (*Überzeugung*). Auch ihr *Wissen*, dass die Aufmerksamkeitsspanne von Zweitklässlern nicht allzu groß sei, bestätigte sie in ihrem Verhalten in dieser Situation. In dieser Deutung zeigen sich jedoch auch die fließenden Grenzen zwischen Wissen und Überzeugungen, denn die Schullei-

tung schätzt das Potenzial von Zweitklässlern anders ein. Diese Sichtweise wird von Mitgliedern der Supervisionsgruppe geteilt. Durch die Infragestellung der Überzeugung, dass Zweitklässler nicht ruhig arbeiten können, wird deutlich, dass der Lehrerin Wissen fehlt und dass sie Impulse braucht, um Wege zu finden, wie sie Ruhe schaffen kann. Dass sie sich mit dieser Anforderung befassen muss und auch kann, wird in der Analyse und in der Lösungsfindung in der Gruppe deutlich.

Abschluss

Dieses Beispiel zeigt auf, wie über Reflexion Grenzen von Überzeugungen und Widersprüchlichkeiten zwischen Zugängen als *dynamisierende* Komponenten genutzt werden können, um Entwicklungen anzustoßen und sich neuen Ziele zu stellen. In diesem Beispiel wurde der Widerspruch erstmals durch die Rückmeldung der Schulleiterin ausgelöst und von Gruppenmitgliedern geteilt, doch Widersprüchlichkeiten können auch von Gruppenmitgliedern initiiert werden („Das sehe ich anders, aus meiner Sicht könnte man das auch so deuten“) oder aus eigenen Gedanken hervorgehen („Das geht doch nicht, doch eigentlich weiß ich nicht, wie ich das ändern kann“). In der Bearbeitung des Reflexionsinstruments wird die Nutzung von mehreren Quellen von Deutungen angeregt, in der Verlangsamung der Gedanken durch das Auffächern auf mehrere Felder wird eine vertiefte Auseinandersetzung angeregt. Zentral ist dabei, dass die analysierte Situation für die individuelle Lehrperson *subjektiv von Bedeutung* ist und es ihr wichtig ist (internal oder external ausgelöst), sich damit zu beschäftigen. In der mehrmaligen Nutzung dieses mehrperspektivischen Reflexionsinstruments entsteht eine Fähigkeit, Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten (reflection on action), auch in der Situation selbst (reflection in action) und ohne den Leitfragen im Einzelnen zu folgen. Aus der Nutzung dieses Reflexionsansatzes resultiert eine *adaptive Expertise* (Tartwijk et al., 2017), die über Reflexion als dynamisierender Prozess die weitere Professionalisierung unterstützt.

Literatur

- Berliner, D. C. (2001). Learning about and Learning from Expert Teachers. *International Journal of Education Research*, 34(5), 463-482.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E., Shavelson, R. L. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3-13.
- Cherrington, S. (2017). Developing teacher identity through situated cognition approaches to teacher education. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 160-176). London: Sage.
- Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M. (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53-81). Wiesbaden: VS Springer.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine*. New York: The Free Press.
- Gruber, H. & Degner, S. (2016). Expertise und Kompetenz. In M. Dick, W. Marotzki & H. Miege (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 173-180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 5-17.
- Keller-Schneider, M. (2018a). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten“. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231-254). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller-Schneider, M. (2018b). *Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. Grundlagen – Erfahrungsberichte – Reflexionsinstrumente*. Bern: hep.
- Keller-Schneider, M. (2020a). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020b). Was beschäftigt Studierende in der Rolle als Lehrpersonen? *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 10(1), 40-58.
- Korthagen, F. (2014). Promoting core reflection in teacher education. In C. J. Craig & L. Orland (Eds.), *International Teacher Education* (p. 73-79). London: Emerald Group.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Göttingen: Hogrefe.
- Neuweg, H. G. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583-614). Münster: Waxmann.
- Nguyen, Q., Fernandez, N., Karsenti, T. & Charlin, B. (2014). What is reflection? *Medical Education*, 48, 1176-1189.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Tartwijk, J., Zwart, R. & Wubbels, T. (2017). Developing teachers' competences with the focus on adaptive expertise in teaching. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 820-833). London: Sage.

Manuela Keller-Schneider, Prof. Dr. phil.,
Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte:
Professionsforschung, insbesondere Berufseinstieg,
Team und Schulentwicklung, selbstreguliertes Lernen



m.keller-schneider@phzh.ch

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):

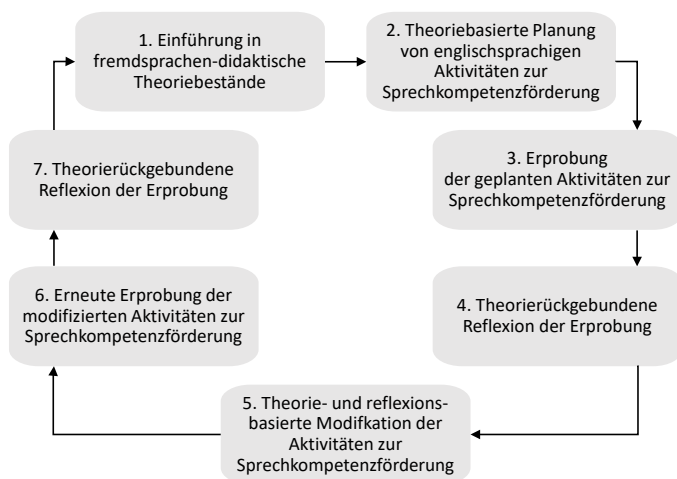


Abb. 1 Zyklischer Ablauf des LLLSE in sieben Schritten (Klempin, 2019, S. 141)

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



08

*Rebecca Baumann und
Sabine Martschinke*

Belastete Lehramtsanwärter*innen
in inklusiven Settings.
Fallbasiert vs. selbstreflexiv
trainieren?

Einleitung

Lehrkräfte wie auch bereits Berufseinsteigende nennen die sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schüler*innen, das Verhalten und die Motivation einzelner Kinder, aber auch Reformen und Neuerungen im Bildungssystem am häufigsten als Belastungsfaktoren (Albisser, 2009). Insofern werden inklusive Settings mit besonderen Fällen oftmals als Belastung angesehen, die aufgrund der Umgestaltung von Grundschulen hin zu inklusiven Lernorten und der damit verbundenen steigenden Heterogenität der Schülerschaft immer häufiger anzutreffen sind (Albisser, Kirchhoff, Meier & Grob, 2006).

Dieser verstärkten Belastung kann jedoch entgegengewirkt werden: So betonen Studien zur Lehrergesundheit, dass Ressourcen (Döring-Seipel & Dauber, 2010) und professionelle Handlungskompetenzen (Peperkorn & Horstmann, 2018) für den Umgang mit Belastungen elementar sind und durch Unterstützungsangebote gefördert werden können. Vor allem im Kontext inklusiver Settings übernimmt die Lehrerfortbildung eine Schlüsselfunktion, weil Lehrkräfte sich auf diesen Reformprozess ungenügend vorbereitet fühlen (Amrhein, 2015) und eine starke Steigerung der „ohnehin als hoch erlebten Belastung erwarten“ (Erbring, 2015, S. 159). Der inklusionsspezifische Fortbildungsbedarf steigt also, kann jedoch derzeit nicht gedeckt werden (Amrhein & Badstieber, 2013). Zudem weisen die wenigen vorliegenden Angebote zumeist keine Qualitätssicherungsmaßnahmen auf (Amrhein, 2015). Für eine Qualitätssicherung sollten sich Lehrerfortbildungen an bestimmten Kriterien wie Selbstreflexion und situiertem Lernen orientieren (Lipowsky & Rzejak, 2017), letzteres wird im folgenden Unterstützungsangebot in Form eines fallbasierten Lernens realisiert.

Erfolgskriterium „fallbasiertes Lernen“

Fortbildungsangebote sind dann wirksam, wenn sie „close to the job“ sind, also sich auf die Unterrichtspraxis der Teilnehmenden beziehen und eine Orientierung an Fällen des Schulalltags bieten (Lipowsky & Rzejak, 2017). Mit der Arbeit an konkreten Fällen wird auf die Ausbildung reflexiver Mechanismen und Erfahrungslernen abgezielt (Reh & Rabenstein, 2005). Es soll dabei ein erfahrungswissenschaftlicher Er-

kenntnisgewinn für die eigene pädagogische Praxis ermöglicht werden (Staage, 2014).

Erfolgskriterium „Selbstreflexion“

Darüber hinaus sollten Fortbildungen auch Selbstreflexionsphasen vorsehen (Lipowsky & Rzejak, 2017). Bei der Selbstreflexion handelt es sich um eine wichtige Kategorie des professionellen Handelns (Terhart, 2015), „um die eigene Lehrerpersönlichkeit weiterzuentwickeln und auch mit kritischen Ereignissen konstruktiv umgehen zu können“ (Röbe, Aicher-Jakob & Seifert, 2019, S. 281). Selbstreflexives Lernen thematisiert dabei den Lernprozess von Individuen, indem es subjektive Theorien und Einstellungen bewusst machen und diese als Lernvoraussetzungen offenlegen kann, zu einem Vergleich der eigenen Theorien mit wissenschaftlichen Theorien herausfordert und „zur Dekonstruktion von Alltagserfahrungen zu Gunsten pädagogisch wünschenswerter Denkmuster“ (Martschinke, Kopp & Hallitzky, 2007, S. 10) sowie zum Umgang mit Problemen (Terhart, 2015) beiträgt. Dem selbstreflexiven Lernen kommt in inklusiven Settings ein zusätzliches Gewicht zu: So können selbstreflexive Unterstützungsangebote unter anderem die inklusive Einstellung fördern (Martschinke, 2019), die im Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings eine bedeutsame Ressource darstellt.

Das Trainingskonzept FIT²⁰²⁰







Das Unterstützungsangebot FIT²⁰²⁰ (Fallbezogenes Inklusionsspezifisches Training zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings) ist eine Weiterentwicklung der Fortbildungskonzeption ^{Lehr}KRÄFTE (Elting et al., in Druck) für die Zielgruppe bayerischer Lehramtsanwärter*innen der Primarstufe in der zweiten Ausbildungsphase, die in Deutschland an das Lehramtsstudium anschließt. Eine Pilotveranstaltung der Fortbildung mit Grundschullehrkräften lieferte erfolgsversprechende Evaluationsergebnisse, die für eine phasenübergreifende Erprobung der Maßnahme ermutigten. Das nach einer ersten Pilotierung zielgruppenspezifisch angepasste (Kaluza, 2018) Unterstützungsangebot FIT²⁰²⁰ hat sich zum Ziel gesetzt, die fallspezifischen Ressourcen der

Teilnehmer*innen zu stärken und deren fallspezifischen Belastungen im inklusiven Schulalltag zu reduzieren.

Die Modulstruktur des Trainings FIT²⁰²⁰

Das eintägige Training gliedert sich, wie auch die ursprüngliche Fortbildungskonzeption, in vier eineinhalb- bis zweistündige Module (Elting et al., in Druck), ergänzt um ein Zusatzmodul (vgl. Tab. 1).

Tab. 1 Modulstruktur des Trainings FIT²⁰²⁰ in Anlehnung an Elting et al. (in Druck)

Ziele	Übungen
Modul 1: Erwartungen und Ressourcen reflektieren <ul style="list-style-type: none"> • Klarheit über Erwartungen bekommen • vorhandene und fehlende Ressourcen erfassen 	 Erwartungskarussell  Ressourcenkatalog
Modul 2: Lösungsmöglichkeiten entwickeln <ul style="list-style-type: none"> • Lösungsmöglichkeiten und Handlungspläne für belastende Fälle entwickeln 	 Problemlösen nach Plan
Modul 3: Strategien der Bewältigung für unlösbare Fälle finden <ul style="list-style-type: none"> • sich seiner Bewältigungsstrategien bewusst werden • schwierige Gefühle akzeptieren und Grübelkreisläufe unterbrechen 	 Blick in den Spiegel  Grübelstopp
Modul 4: Unterstützung und Beratung finden <ul style="list-style-type: none"> • Lösungen für belastende Fälle in der Gruppe ausarbeiten 	 Kollegiale Fallberatung
Zusatzmodul 5: Tipps von Lehrkräften nutzen <ul style="list-style-type: none"> • Tipps von Lehrkräften für den Umgang mit eigenen Belastungen in inklusiven Settings nutzen 	

Kennzeichnend sind mit unterschiedlicher Gewichtung eine Orientierung an Fällen und selbstreflexive Übungen. Während die Module 1 und 3 schwerpunktmäßig Selbstreflexion nutzen, setzen die Module 2 und 4 verstärkt auf fallbasiertes Lernen.

Das *erste Modul* zielt vorrangig auf eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit den Ressourcen und Belastungen der Teilnehmenden ab –

mithilfe der Übungen „Erwartungskarussell“ und „Ressourcenkatalog“. Hier liegt nur ein geringerer Fallbezug vor, so werden Ergebnisse aus einer Interviewstudie zu belastenden Fällen präsentiert und als Aufhänger genutzt. Die Übung „Problemlösen nach Plan“ möchte für eigene beziehungsweise authentische Fälle aus diesen Interviews systematisch Lösungsmöglichkeiten im Rahmen des *zweiten Moduls* entwickeln. *Modul 3* setzt erneut auf Selbstreflexion: Ausgehend von einem besonders schweren authentischen Fall aus den Interviews reflektieren die Teilnehmenden beim „Blick in den Spiegel“ ihre persönlichen Bewältigungsmuster und üben Strategien zum Durchbrechen eines Gedankenkreislaufs ein. *Modul 4* widmet sich der Übung „Kolleziale Fallberatung“, bei der in der Seminargruppe Lösungen für einen eigenen Fall eines Teilnehmenden erarbeitet werden. Im *Abschlussmodul 5* erhalten die angehenden Lehrkräfte konkrete Tipps von im Beruf stehenden Lehrer*innen als Angebot zur Selbstreflexion für den Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings. Da dieses Modul keine konkrete Übung beinhaltet, sondern lediglich als abschließendes Angebot dient, werden im Folgenden ausschließlich die Module 1-4 in den Fokus genommen.

Fragestellung und Methode

Im Beitrag soll untersucht werden, wie $N = 79$ Lehramtsanwärter*innen (Durchschnittsalter: $M = 26.65$, $SD = 3.07$; 91% weiblich; 51.9% im ersten von zwei Lehrjahren der zweiten Ausbildungsphase) die Module des Trainings bewerten. Die angehenden Lehrer*innen wurden hierzu mittels Fragebögen nach jedem Modul und am Trainingsabend unter anderem zum subjektiven Lernnutzen in einem vierstufigen Ratingformat von $1 = \text{stimme gar nicht zu}$ bis $4 = \text{stimme voll zu}$ befragt (in Anlehnung an Haenisch, 1990). Bei nur zwei Items wurde statt Cronbachs α der Spearman-Brown-Koeffizient als Maß für die Reliabilität berechnet, der bei zwei Modulen knapp unter der kritischen Grenze von .6 liegt und damit die Berechnungen vorsichtig zu interpretieren sind. Die Evaluation erfolgt im Rahmen einer quasi-experimentellen Prä-Post-Studie im Mixed-Methods- und in der Hauptstudie zusätzlich im Wartekontrollgruppendesign.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die Bewertung aller Module über der theoretischen Skalenmitte ($MIN > 2.50$) und somit im positiven Bereich liegt (vgl. Tab. 2). Der Unterschied in der Beurteilung zwischen den einzelnen Modulen ist dabei größer als zwischen den beiden Ansätzen: So wird zwar das vorwiegend fallbasierte Modul 4, in dem mit der kollegialen Fallberatung für eigene Fälle Lösungen erarbeitet werden, am besten eingeschätzt ($M = 3.36$; $SD = .62$). Jedoch wird das eher selbstreflexive Modul 3 ($M = 3.06$; $SD = .54$), in dem über Bewältigungsstrategien im Umgang mit unlösbaren Fällen reflektiert wird, besser bewertet als das fallbasierte Modul 2 ($M = 2.96$; $SD = .54$), in dem anhand einer Metastrategie Lösungen für eigene oder fremde Fälle entwickelt werden. Das erste, ebenfalls vorwiegend selbstreflexive Modul, in dem ein Ist-Stand über die eigenen Ressourcen sowie Belastungen im inklusiven Schulalltag erfolgt, wird am schlechtesten beurteilt ($M = 2.62$; $SD = .56$). Nichtsdestotrotz werden die beiden fallbasierten Module 2 und 4 mit einem gemeinsamen Mittelwert von $M = 3.16$ ($SD = .47$) jedoch zusammengenommen besser bewertet als die eher selbstreflexiven Module 1 und 3 ($M = 2.84$, $SD = .42$). Limitierend können Folge-Effekte von Modul zu Modul nicht ausgeschlossen werden, so zeigt sich, dass die Bewertung des Lernnutzens mit jedem Modul zunimmt.

Tab. 2 Instrument und deskriptive Statistik zur Trainingsbewertung (operationalisiert über den subjektiven Lernnutzen)

	Items	Beispiel	α/rSp^*	M	SD	MIN	MAX
Lernnutzen	11		.74	3.03	.34	2.09	3.82
Modul 1	2	Die Inhalte und Übungen des Trainings lassen sich auf die belastenden Fälle in meiner aktuellen und zukünftigen Berufspraxis gut übertragen.	.49*	2.62	.56	1.00	4.00
Modul 2	2		.59*	2.96	.54	1.00	4.00
Modul 3	2		.72*	3.06	.54	2.00	4.00
Modul 4	2		.80*	3.36	.62	1.00	4.00
Global	3		.61	3.09	.45	2.00	4.00

$N = 79$; Adaption nach Haenisch (1990); Likert-Skala: 1 = *stimme gar nicht zu*, 4 = *stimme voll zu*

Ausblick

Selbstreflexion und fallbasiertes Lernen scheinen gleichermaßen erfolgsversprechende Kriterien zu sein, die unter Umständen auch in Kombination miteinander (besonders) positive Effekte nach sich ziehen. Dies bestätigt die sehr positive Bewertung des vierten Moduls, in dem neben dem deutlichen Fallbezug auch die Selbstreflexion im Umgang mit den Fällen angeregt wird. Darüber hinaus könnten andere, dahinterliegende Erfolgskriterien wie Kooperation die Bewertung des „Gewinnermoduls“ positiv beeinflusst haben. So könnte eine Fallberatungsgruppe langfristig in eine professionelle Lerngemeinschaft überführt werden, was ebenfalls ein Erfolgskriterium für wirksame Lehrerfortbildungsmaßnahmen darstellt (Lipowsky & Rzejak, 2017). Diese Form der Zusammenarbeit unter Lehrkräften bezieht sich unter anderem auf „einen reflexiven Dialog über das Lehren und Lernen, eine Deprivatisierung des Unterrichts und eine Verständigung über zentrale Normen und Werte“ (Lipowsky & Rzejak, 2017, S. 383). Zuletzt muss einschränkend erwähnt werden, dass anhand der Operationalisierung der Wirkung eines kurzen Trainingsangebots über 11 Fragebogenitems und des Evaluationsdesigns keine belastbaren Aussagen getroffen werden können (Elting et al., in Druck). Daher wurden im Prä-Post-Design weitere Skalen zur Trainingsevaluation erhoben und um offene Leitfragen ergänzt sowie eine Follow-Up-Messung mit einer Teilstichprobe durchgeführt, um auch tatsächliche Transfereffekte des Trainings im Berufsalltag zu erfassen.

Literatur

- Albisser, S. (2009). Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28(3), 104-107.
- Albisser, S., Kirchhoff, E., Meier, A. & Grob, A. (2006). *Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen: Symposiumsbeitrag zur Fachtagung „Balancieren im Lehrberuf“ vom 8./9. 12.06 aus dem Forschungsprojekt ARBEL: Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern. Eine prospektive Längsschnittuntersuchung zur Identifikation relevanter Indikatoren in der Aus- und Weiterbildung*. Verfügbar unter https://phzh.ch/MAP_DataStore/130810/publications/Albisser%20et%20a%20al_ARBEL_06_Basisartikel_Anforderungsverarbeitung%20und%20Berufsgesundheit%20im%20Berufszyklus.pdf [11.01.2021].

- Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung. Umgang mit Vielfalt* (1. Aufl.) (S. 139-155). Münster: Waxmann.
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerfortbildungen_zu_Inklusion_2013.pdf [11.01.2021].
- Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. *Schulpädagogik heute*, 1(2), 1-16.
- Elting, C., Baumann, R., Martschinke, S., Grüning, M., Niessen, C., Kopp, B. & Oetjen, B. (in Druck). LehrKRÄFTE schonen und sinnvoll einsetzen: Konzeption und erste Evaluation einer fallbasierten Fortbildung für Lehrkräfte zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Eine Schule für alle – 100 Jahre Grundschule – Mythen, Widersprüche, Gewissheiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Erbring, S. (2015). Lehrer/innengesundheit und schulische Inklusion: Engagiert, und doch entspannt mit Vielfalt in der Schule umgehen. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung. Umgang mit Vielfalt* (1. Aufl.) (S. 157-168). Münster: Waxmann.
- Haenisch, H. (1990). Evaluation in der Lehrerfortbildung: Ziele, Verfahrensweisen, Beispiele. *forum Lehrerfortbildung*, (17), 5-51.
- Kaluza, G. (2018). *Stressbewältigung: Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung* (4. Aufl.). *Psychotherapie: Praxis*. Berlin u. a.: Springer.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgsverprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379-399.
- Martschinke, S. (2019). Bildungsdisparitäten und Bildungspotenziale in der Grundschule. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 471-501). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Martschinke, S., Kopp, B. & Hallitzky, M. (2007). Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende. *PARadigma*, (1), 6-16.
- Peperkorn, M. & Horstmann, D. (2018). Gesundheitserleben von Lehrkräften im inklusiven Unterricht – Analysen unter besonderer Berücksichtigung der Schulform. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14(2), 607-613.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2005). „Fälle“ in der Lehrerausbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. *journal für lehrerInnenbildung*, 5(4), 47-54.
- Röbe, E., Aicher-Jakob, M. & Seifert, A. (Hrsg.). (2019). *Lehrer werden, Lehrer sein, Lehrer bleiben: Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung*. Stuttgart: UTB.
- Staeger, R. (2014). Fallforschung als Praxisreflexion – Pädagogischer Fall und erziehungswissenschaftliche Kasuistik. In S. Düwell & N. Pethes (Hrsg.), *Fall – Fallgeschichte – Fallstudie. Theorie und Geschichte einer Wissensform*. (S. 214-226). Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Terhart, E. (2015). Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten: Nachtrag 2014. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung. Umgang mit Vielfalt* (1. Aufl.) (S. 13-30). Münster: Waxmann.



Rebecca Baumann,
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik
mit dem Schwerpunkt Umgang mit Heterogenität
an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrerbildung in der Primarstufe,
Lehrergesundheit, Inklusion und Heterogenität

rebecca.baumann@fau.de



Sabine Martschinke, Prof. Dr.,
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik
mit dem Schwerpunkt Umgang mit Heterogenität
an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrerbildung in der Primarstufe,
Lehrergesundheit, Inklusion und Heterogenität

sabine.martschinke@fau.de

09

*Daniela Freisler-Mühlemann,
Anja Winkler, Yves Schafer und
Larissa Böhlen*

Die Bedeutung des Mentorats
für die Reflexivität
von Lehrpersonen am Anfang
ihrer beruflichen Laufbahn

Das Mentorat im Berufseinstieg

Im Rahmen der Akademisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz in den 2000er Jahren und ihrer Ausrichtung auf das lebenslange Lernen steht nicht mehr ausschließlich die Ausbildung von Lehrpersonen im Vordergrund, sondern zunehmend auch deren Weiterbildung und lenkt damit die Aufmerksamkeit auf die gesamte Berufsbiografie. Diese Perspektivenerweiterung hat dazu geführt, dass an vielen Schulen in der ganzen Schweiz in Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen Mentorate für die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung eingeführt wurden (Vögeli-Mantovani, 2011). Im Kanton Bern besteht die Funktion dieses schulinternen Begleitangebots darin, Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase an die Schulkultur heranzuführen, sie bei der Erweiterung und Vertiefung ihrer Handlungskompetenzen zu unterstützen und ihre Reflexivität zu fördern (PHBern, 2012).

Reflexivität gilt in der Professionsforschung als eine Schlüsselkompetenz, weshalb die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im gesamten deutschsprachigen Raum Initiativen zum Aufbau von Reflexionskompetenz ergreift (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019). Reflexivität bedeutet die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken und Handeln, den eigenen Haltungen und Kontextbedingungen (Freisler-Mühlemann & Paskoski, 2016). Dieses Verständnis von Reflexivität impliziert, dass durch Reflexion eine Veränderung im Sinne einer Neustrukturierung des Denkens stattfindet, die der eigenen Professionalisierung und damit dem eigenen beruflichen Handeln dient, zum Umgang mit Herausforderungen und Unsicherheiten sowie zur Erhaltung und Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht beiträgt (Wyss, 2013). Um die Reflexivität zu fördern, ist eine gezielte Unterstützung der Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase immanent wichtig (Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann & Baumer, 2011). Lehrerinnen und Lehrer in der Berufseinstiegsphase erfahren zwar in einigen Bereichen einen hohen Kompetenzzuwachs, nicht aber in der Theorie- und Unterrichtsreflexion, was zeigt, wie wichtig eine professionelle Unterstützung vor Ort ist. Dafür „scheint im Berufsalltag weniger Dringlichkeit oder Zeit zur Verfügung zu stehen“ (Oelkers, 2012, S. 10). An den Schulen fungieren Mentorinnen und Mentoren deshalb als Begleitperson bei Herausforderungen und Unsicherheiten und unterstützen gleichzeitig die Reflexivität, damit Lehrerinnen und

Lehrer, die am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn stehen, grundlegende Handlungsfähigkeit und -sicherheit für den Schulalltag gewinnen (Helsper, 2002).

Vor diesem Hintergrund wird im Beitrag mit einem Mixed-Method-Design die Bedeutung des Mentorats für die Professionalisierung von berufseinsteigenden Lehrpersonen untersucht, um dadurch Rückschlüsse auf die Reflexion im Mentorat ziehen zu können.

Ausgewählte Ergebnisse einer Berufseinstiegsstudie

In unserer Studie wurde durch den *quantitativen Zugang* die Reflexivität nicht direkt abgefragt, aber wir untersuchten deskriptiv, ob Lehrpersonen mit Mentorat ($N = 62$; 59 Frauen und drei Männer; Durchschnittsalter 24,2 Jahre) und ohne Mentorat ($N = 31$; alles Frauen, Durchschnittsalter 24 Jahre) ihre Kompetenzen am Ende des Studiums und am Ende des ersten Berufsjahres unterschiedlich einschätzten. Auffällige Veränderungen in den Kompetenzbereichen der beiden Gruppen können einen Einblick in den Einfluss der Reflexion im Mentorat auf die Professionalisierung der Lehrpersonen geben. Es liegen Einschätzungen für insgesamt zwölf Kompetenzbereiche vor, die sich auf die Ebenen Unterricht, Schule und Lehrperson beziehen. Die befragten Lehrpersonen schätzten ihre Kompetenzen auf einer Skala von 1 (*gar nicht kompetent*) bis 7 (*sehr kompetent*) anhand von 48 Items ein.

Die berufseinsteigenden Lehrpersonen mit Mentorat schätzten ihre Kompetenzen auf der Ebene des Unterrichts und auf der Ebene der Lehrperson am Ende des Studiums mit Ausnahme des Bereichs *Diagnostik und Beurteilung* höher ein als am Ende des ersten Berufsjahres. Umgekehrt schätzten sie ihre Kompetenzen auf der Ebene der Schule am Ende des ersten Berufsjahres gleich hoch oder höher ein als am Ende des Studiums. Diese Unterschiede sind signifikant für die Einschätzungen der Kompetenzen in den Bereichen *Unterrichtsplanung, Zusammenarbeit Kollegium, Elternzusammenarbeit* und *Unterrichtsreflexion*. Wenn alle Unterschiede in den Kompetenzbereichen über die beiden Messzeitpunkte summiert werden, ist die Einschätzung am Ende des ersten Berufsjahres um 0.1 höher als am Ende des Studiums. Die Kompetenzeinschätzungen bleiben damit insgesamt relativ stabil, verändern sich aber in den einzelnen Bereichen unterschiedlich stark.

Tab. 1 Kompetenzeinschätzungen am Ende des Studiums und des ersten Berufsjahres für Lehrpersonen mit und ohne Mentorat

Professionelle Kompetenzen	MM T ₀	MM T ₂	Δ_1	OM T ₀	OM T ₂	Δ_2	Δ_3
	N	62	62	93	31	31	93
Ebene Unterricht							
1 Unterrichtsplanung	5.5	5.2	-0.3 *	5.5	5.2	-0.3 *	0
2 Unterrichtsdurchführung	5.4	5.2	-0.2 +	5.4	5.4	0	-0.2
3 Begleitung und Beratung	5.4	5.2	-0.2 +	5.2	5.2	0	-0.2
4 Klassenführung	5.4	5.2	-0.2 +	5.3	5.3	0	-0.2
5 Diagnostik und Beurteilung	5.0	5.2	0.2	4.9	5.1	0.2	0
Ebene Schule							
6 Zusammenarbeit Schulleitung	5.4	5.5	0.1	5.4	5.9	0.5 +	-0.4
7 Zusammenarbeit Kollegium	5.2	5.6	0.4 *	5.2	5.6	0.4 *	0
8 Administration und Organisation	4.7	4.9	0.2	4.8	5.2	0.4 *	-0.2
9 Zusammenarbeit Fachpersonen und Schulentwicklung	4.7	4.7	0	4.5	4.8	0.3	-0.3
10 Elternzusammenarbeit	4.3	5.0	0.7 *	4.3	4.7	0.4	0.3
Ebene Lehrperson							
11 Berufsreflexion	5.6	5.5	-0.1	5.3	5.5	0.2	-0.3
12 Unterrichtsreflexion	5.5	5.1	-0.4 *	5.3	5.0	-0.3 +	-0.1
Summe	62.0	62.1	0.1	61.1	62.7	1.8	-1.6

Anmerkungen: MM: Mit Mentorat im ersten Berufsjahr; OM: Ohne Mentorat im ersten Berufsjahr. T₀: Befragung am Ende des Studiums; T₂: Befragung am Ende des ersten Berufsjahres. Δ_1 : Differenz Kompetenzeinschätzung am Ende des Studiums und am Ende des ersten Berufsjahres für Lehrpersonen mit Mentorat; Δ_2 : Differenz Kompetenzeinschätzung am Ende des Studiums und am Ende des ersten Berufsjahres für Lehrpersonen ohne Mentorat; Δ_3 : Differenz von Δ_1 und Δ_2 . Alle Werte sind auf eine Dezimalstelle gerundet. Signifikanzniveau für t-Tests: * $p < .05$, + $p < .1$

Die berufeinsteigenden Lehrpersonen ohne Mentorat schätzten ihre Kompetenzen am Ende des ersten Berufsjahres mit Ausnahme der Bereiche *Unterrichtsplanung* und *Unterrichtsreflexion* gleich hoch oder

höher ein als am Ende des Studiums. Die Unterschiede sind signifikant für die Einschätzungen der Kompetenzen in den Bereichen *Unterrichtsplanung*, *Zusammenarbeit Kollegium* und *Administration und Organisation*. Addiert man alle Unterschiede in den Kompetenzbereichen über die beiden Messpunkte, ergibt sich am Ende des ersten Berufsjahres mit einem Wert von 1.8 eine deutlich höhere Einschätzung der Kompetenzen als am Ende des Studiums. Auch hier verändern sich die Kompetenzeinschätzung in den einzelnen Bereichen unterschiedlich stark, insgesamt zeigen sie aber einen deutlichen Anstieg.

Vergleicht man die Kompetenzeinschätzungen zwischen den beiden Gruppen, so zeigt weder die Erhebung am Ende des Studiums (T_0) noch die Erhebung am Ende des ersten Berufsjahres (T_2) signifikante Unterschiede zwischen Lehrpersonen mit und ohne Mentorat. Allerdings ist der Gesamtzuwachs über beide Messzeitpunkte von Lehrpersonen mit Mentorat deutlich geringer als der von Lehrpersonen ohne Mentorat. Eine Ausnahme bildet die Kompetenz im Bereich *Elternzusammenarbeit*. Hier ist die Kompetenzzunahme bei Lehrpersonen mit Mentorat höher als bei Lehrpersonen ohne Mentorat (+0.3). Erstaunlich ist, dass Lehrpersonen ohne Mentorat im ersten Berufsjahr insgesamt eine deutliche Steigerung ihrer Kompetenzen im Vergleich zu denjenigen mit professioneller Unterstützung vor Ort erfahren. Um diese Ergebnisse differenzierter zu untersuchen, wurde ein qualitativer Ansatz gewählt.

Um vertiefte Einblicke in die Reflexion im Rahmen des Mentorats zu gewinnen, untersuchten wir auch die Bedeutung des Mentorats für den Berufseinstieg von Lehrpersonen mit einem *qualitativen Zugang*. Es wurden Interviews mit 24 Personen über ihr erstes Jahr im Beruf geführt. Von diesen 24 Personen nutzten 21 das schulinterne Begleitangebot des Mentorats.

Im Hinblick auf die Bedeutung des Mentorats für den Berufseinstieg, schrieben 14 der Gesamtteilnehmenden dem Mentorat eine große Bedeutung zu, insbesondere im Bereich des Austauschs. Im Mentorat wurden nicht nur Anliegen in Bezug auf den Unterricht, sondern auch persönliche Herausforderungen und Unsicherheiten besprochen. Dieses schulinterne Begleitangebot ist eine Anlaufstelle, an die man sich ohne Hemmungen wenden kann, da die Mentorin bzw. der Mentor für ihre Hilfe entschädigt wird und dementsprechend die Aufgabe hat, sich Zeit für die Beratung zu nehmen. Auf diese Weise ist es möglich, professionelle Unterstützung zu erhalten, ohne andere zu belasten:

„Und, ja, man ist hier nicht allein an der Schule, also man hat eine fixe Ansprechperson. So konnte ich auch, wie Fragen, die nicht so dringend waren oder wo ich wusste, das braucht dann länger und da brauche ich wirklich jemand, der sich auch Zeit nehmen kann und nicht schnell bei jemandem Fragen gehen und sagen: Eh, du hast du schnell Zeit?“ (LP82).

Die Unterstützung für die Berufseinsteigenden liegt insbesondere darin, eine Person zur Seite zu haben, die:

„einen unterstützt. Und der einem Dinge vielleicht auch abnimmt und danach auch mal sagt, wie man das Ganze auch angehen kann und nicht nur Floskeln oder Theorien, sondern durch die Berufserfahrung sagen kann“ (LP172).

Neben dem Materialaustausch ist vor allem der Erfahrungsschatz der Mentorinnen und Mentoren für die Lehrpersonen zentral. Eine zugeleitete Anlaufstelle, fixe Zeitfenster für Anfragen und kompetente Informationen sind Qualitäten des Mentorats. Die Lehrpersonen fühlen sich weniger allein und können sich bei Fragen oder Schwierigkeiten an eine kompetente Kollegin bzw. Kollegen wenden.

Im Hinblick auf die Reflexion verdeutlicht das folgende Zitat die Bedeutung des Mentorats:

„Ja und auch der Austausch über Herausforderungen, wie das die andere Lehrperson machen würde“ (LP281).

Die Bedeutung des Mentorats für die Reflexion zeigt sich darin, dass die Herausforderungen des Lehrberufs gemeinsam besprochen und der eigene Umgang mit ihnen hinterfragt wird. Der Austausch in einem kollaborativen Lernsetting regt an, sich mit dem eigenen Denken und Handeln auseinanderzusetzen. Eine Lehrperson, für die das Mentorat nicht optimal verlief, erwähnte Aspekte, die sie nicht mit ihrer Mentorin besprechen konnte:

„Ich konnte nicht wirklich Fragen klären, oder irgendwie über allgemeine interessante Fragen, der Arbeit, der Profession, weiss nicht was, sprechen, nein, das ging gar nicht“ (LP25).

Die vertiefte Reflexion über verschiedene Themen mit der Mentorin bzw. dem Mentor scheint ein wichtiges Bedürfnis von Lehrpersonen zu sein, die am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn stehen. Auch die Einführung in die Schulkultur wird hervorgehoben:

„Ich finde es auch gut, ist es eben jemand, der an dieser Schule ist, der die Abläufe kennt, denn so viele Dinge sind auf genau diese Schule bezogen

und das an einem anderen Ort ganz anders ist. Die ganze Kultur, die man lernen muss und so viele Sachen werden einem nicht gesagt, weil es einfach so ist. Und das muss man dann für sich merken und da hilft so eine Mentorin natürlich extrem“ (LP86).

Das Mentorat gibt Antworten auf Fragen zu Schule, Berufspraxis, Herausforderungen und Chancen. Daraus lässt sich eine Tendenz erkennen, dass die Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren eine Gelegenheit zur vertieften Reflexion bietet.

Folgerungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Dieser Einblick in unsere Forschung macht deutlich, dass das Mentorat nicht primär die Aufgabe hat, die Reflexivität von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase zu fördern, sondern sie auch in die Schulkultur einführt und die Entwicklung von Handlungskompetenzen durch Hilfestellungen unterstützt (PHBern, 2012). Das Mentorat eröffnet demnach neben anderem auch wichtige Reflexionsmöglichkeiten.

Die quantitativen Daten zeigen in den zwölf Kompetenzbereichen keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrpersonen mit oder ohne Mentorat, weder in der Befragung am Ende des Studiums (T_0) noch in der Befragung am Ende des ersten Berufsjahres (T_2). Innerhalb dieser Gruppen gibt es jedoch signifikante Unterschiede in den Kompetenzeinschätzungen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten. In beiden Gruppen gibt es Kompetenzeinschätzungen, die nach dem ersten Berufsjahr signifikant niedriger (z. B. im Bereich *Unterrichtsplanning*) oder höher (z. B. im Bereich *Zusammenarbeit Kollegium*) sind als am Ende des Studiums. Interessant ist, dass der Gesamtzuwachs in den zwölf Kompetenzbereichen über beide Messzeitpunkte bei Lehrpersonen mit Mentorat deutlich geringer ist als bei Lehrpersonen ohne Mentorat. Eine mögliche Erklärung für den beachtlich geringeren Lernfortschritt der Lehrpersonen mit Mentorat könnte darin liegen, dass die spezifische Fähigkeit, Situationen immer wieder neu zu kontextualisieren, im ersten Berufsjahr noch wenig ausgeprägt ist und Lehrpersonen daher ihr eigenes berufliches Handeln durch das Mentorat verstärkt hinterfragen (Helsper, 2002). In einem professionellen Setting, wie das Mentorat, werden die eigenen Kompetenzen relativiert und in ein brei-

teres Repertoire an Handlungskompetenzen eingeordnet als die eigenen. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass die Zusammenarbeit im Mentorat den Aufbau von funktionalen Routinen hemmt und die eigene Wirksamkeitswahrnehmung durch eine negative oder erhöhte Sensibilisierung zur Reflexion beeinflusst (Altrichter & Posch, 2007). Diese Thesen sollten in weiteren Studien weiterverfolgt werden.

Die vorliegenden Erkenntnisse zeigen sich auch in den qualitativen Daten: Die Reflexivität wird durch eine enge und intensive Zusammenarbeit sowie den Austausch mit der Mentorin beziehungsweise dem Mentor gefördert. Obwohl Reflexion als spezifische Aufgabe und Inhalt des Mentorats in den Interviews nicht explizit erwähnt wird, zeigen die Aussagen, dass das Begleitangebot an den Schulen die vertiefte Reflexion der angehenden Lehrpersonen unterstützt. Auch Lehrpersonen ohne Mentorat möchten diese Lerngelegenheit für ihre Professionalisierung nutzen. Feste Zeiträume ermöglichen es den jungen Lehrpersonen, die schulische Herausforderungen, mit denen sie im beruflichen Umfeld unweigerlich konfrontiert werden, zu reflektieren und für ihr professionelles Handeln zu nutzen. Eine zuständige Ansprechperson mit Erfahrung und Interesse an der Begleitung von berufseinsteigenden Lehrpersonen erleichtert den Austausch über Herausforderungen und bietet professionelle Unterstützung. Dadurch werden Räume geschaffen, in denen Theorie- und Unterrichtsreflexion stattfinden kann.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401-423.
- Freisler-Mühlemann, D. & Paskoski, D. (2016). Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule – ein Fallvergleich. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 109-122.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W.
- Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Oelkers, J. (2012). *Stellungnahme zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland*. Stellungnahme für eine Anhörung im Deutschen Bundestag am 25. Juni 2012. Universität Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft.

- PHBern (2012). Schulinterne Begleitung (Mentorat) von Berufs- und Wiedereinsteigenden. Verfügbar unter <https://www.phbern.ch/berufseinstieg/berufseinstieg/schulinterne-begleitung.html> [11.01.2021].
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumer, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35-59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
- Vögeli-Mantovani, U. (2011). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule – Organisation, Umsetzung und Analyse ihrer Wirksamkeit*. Paper 6. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion – Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Daniela Freisler-Mühlemann, Prof. Dr.,
Leiterin Schwerpunktprogramm
Forschung und Entwicklung, PHBern.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrerinnen- und Lehrerbildungs- und
Professionsforschung, Professionalität und
Professionalisierung von Lehrpersonen,
Berufseinstieg

daniela.freisler@phbern.ch



Anja Winkler, Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin und Dozentin,
PHBern.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung von Lehrpersonen,
berufsbiografische Professionsforschung,
Schulpraktische Ausbildung

anja.winkler@phbern.ch



Yves Schafer, Dr. phil., wiss. Mitarbeiter und Dozent,
PHBern.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung von Lehrpersonen,
Berufseinstieg, Berufseignung

yves.schafer@phbern.ch



Larissa Böhlen, B.Sc., Hilfsassistentin,
PHBern.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung von Lehrpersonen,
berufsbiografische Professionsforschung,
Schulpraktische Ausbildung

larissa.boehlen@phbern.ch



STICHWORT

10

Hans Gruber
Reflexion.

Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung

10

Hans Gruber

108

Reflexion. Der Königsweg
zur Expertise-Entwicklung

Expert*innen sind auf der Sonnenseite des Lebens, was ihre berufliche Leistung angeht, denn sie (1) besitzen eine umfangreiche Wissensbasis, (2) haben reichhaltige berufliche Erfahrungen gemacht und gut genutzt, (3) können großen Problemlöseerfolg vorweisen, (4) erledigen ihre Arbeit effizient, (5) zeichnen sich durch eine niedrige Fehlerquote aus und (6) arbeiten mit hoher Präzision (Gruber, 1999a). Im Gegensatz dazu ist die Leistung von Noviz*innen schwächer und anfälliger beziehungsweise bei gutem Erfolg eher zufällig und nicht einfach reproduzierbar. Pädagogisch wichtig ist, dass an der Verringerung des Leistungsunterschieds gearbeitet werden kann. Die geringere Leistungsfähigkeit von Noviz*innen resultiert aus Sicht der Expertiseforschung vor allem daraus, dass sie noch wenig spezifische Erfahrungen besitzen und demzufolge bislang zu wenig geübt haben und zu wenig Praxis vorweisen können, aus der sie die richtigen Schlussfolgerungen hätten ziehen können (Gruber & Hascher, 2011).

Dem pädagogischen Optimismus, der hieraus spricht, da im Prinzip der Weg zur Expertise-Entwicklung allen offensteht, stehen allerdings vier Pferdefüße entgegen. Erstens dauert der Prozess in der Regel – zumindest in den meisten Berufen – recht lange (eine Faustregel spricht von zehn Jahren), zweitens müssen dabei aufwändige Lern- und Übeprozesse bewältigt werden, die spezifisch dem Ziel der Expertise-Entwicklung dienen, drittens müssen die in dem Prozess gemachten Erfahrungen über den gesamten Zeitraum subjektiv als relevant erkannt sowie angemessen und kritisch verarbeitet werden, und viertens erfordert dies alles in der Regel eine enge Koordination der Lernenden mit Personen, die den Entwicklungsprozess begleiten und steuern (Lehrkräfte, Trainer*innen, Mentor*innen usw.).

Berücksichtigt man sowohl die Charakteristika von Expert*innen, die in empirischen Studien in vielen verschiedenen Domänen herausgearbeitet werden konnten, als auch die Merkmale erfolgversprechender Expertise-Entwicklungsprozesse, wird ersichtlich, weswegen im Titel dieses Beitrags Reflexion als Königsweg bezeichnet wurde. Im Verlauf der Expertise-Entwicklung ist es notwendig, große Mengen an – oft akademisch formuliertem, beispielsweise in Studiengängen oder Berufsausbildungen niedergelegtem – kanonischem Wissen zu erwerben und verfügbar zu halten, dies gleichzeitig in Handlungsabläufen zu erproben, zu validieren und auf den Prüfstand zu stellen, immer komplexeren Handlungsanforderungen gerecht zu werden, dabei sowohl gelingende Lernprozesse als solche zu identifizieren als auch die Ursa-

chen von Fehlern und Missgeschicken zu erkunden, um sie in Zukunft vermeiden zu können, und zugleich innovativ die eigene Domäne voranzubringen. Dies alles stellt in quantitativer Hinsicht (etwa Umfang des Wissens, Dauer des Entwicklungsprozesses) erhebliche Anforderungen, erfordert zugleich aber fortwährende Integrationsprozesse, in denen unterschiedliche – positive wie negative, erwartungskonforme wie überraschende – Erfahrungen zusammengebracht werden müssen. Bei dieser Integrationsaufgabe spielt Reflexion eine herausragende Rolle, da sie die Gewähr bietet, dass die angesprochenen unterschiedlichen Komponenten ineinanderwirken können.

Bevor diese Rolle in drei Teilschritten skizziert wird, sind noch einige Gedanken zur Konzeption des Begriffs Reflexion nötig, die nach von Wright (1992) mit *Reflections on reflection* überschrieben werden.

Reflections on reflection

Die Eigenschaft eines Spiegels, eintreffende Lichtstrahlen zu reflektieren, erlaubt es dem Menschen, einen Blick auf sich selbst zu werfen. Im übertragenen Sinn meint Reflexion zunächst „Wiedergabe“ beziehungsweise „Widerspiegelung“ von Information, im weiteren Sinn das Nachdenken über sich selbst. Dementsprechend unterscheidet von Wright (1992) zwei Ebenen von Reflexion, die beide für Lern- und Erziehungsprozesse bedeutsam, aber sorgfältig zu unterscheiden sind. Auf der einen Ebene bezieht sich Reflexion auf die äußere Welt, auf der anderen Ebene auf die eigene Person. Beide Varianten sind in die Kategorie der *higher-order processes* einzuordnen, es handelt sich um metakognitive Formen von Wissen und Fertigkeiten, mit denen eine „widerspiegelnde“ Analyse kognitiver Elemente der Informationsverarbeitung vorgenommen wird. Von Wright (1992) nutzt eine Expertise-Metapher, um die beiden Ebenen von Reflexion zu charakterisieren: „Novice[s] (...) master a wide variety of routine events and can, in one sense of the word, reflect on them.“ (S. 60) Darin bilden sich metakognitive Fertigkeiten ab, die auf die äußere Welt gerichtet sind – somit Reflexion einer Person über Gegenstände, Sachverhalte und Prozesse in ihrer Umgebung. Was hierin nicht enthalten ist, ist Reflexion über die eigene Person als intentionales Subjekt eigener Handlungen, die Expert*innen kennzeichnet:

„Reflecting about one’s own knowledge or intentions involves an element which is absent from reflections about the surrounding world. Self-reflection presupposes, in the language of mental models, a ‚metamodel‘: in order to reason about how I reason, I need access to a model of my reasoning performance.“ (S. 61)

Reflexion im Sinn der Monitorings und der metakognitiven Analyse eigenen Handelns erfordert also, dass die Person zurücktritt, das eigene Handeln interpretiert und daraus Schlüsse zieht. Von Wright (1992) weist darauf hin, dass sich insbesondere konstruktivistische didaktische und pädagogische Ansätze mit dem Training dieser Form der Reflexion beschäftigten, etwa *reciprocal teaching* oder *cognitive apprenticeship*.

Reflexion als Indikator der Bewertung von Wissensbeständen

Die Fähigkeit von Expert*innen, große, bedeutungsvolle Muster in Material aus ihrer Domäne wahrzunehmen, sich rasch einzuprägen und zuverlässig zu erinnern, hat mit der Organisation des Wissens zu tun, die Kriterien inhaltlicher Relevanz folgt, so dass das Wissen funktional und effizient zur Problemlösung eingesetzt werden kann. Paradoxerweise sind daher bei Expert*innen die Anforderungen an Prozesse der Gedächtnissuche *trotz* der größeren Wissensbasis geringer, so dass mehr Freiraum für die erfolgreiche Bewältigung aktueller Probleme zur Verfügung steht (Gruber, 1999b).

Die Gedächtnisinhalte, über die Expert*innen verfügen, sind eng mit Anwendungs- und Handlungsmöglichkeiten verknüpft, wie bereits Chase und Simon (1973) in ihrer *pattern recognition*-Theorie postulierten. Gobet und Simon (1996) verfeinerten die Theorie der Mustererkennung um das Konzept der *templates*, das Suchmechanismen in komplexen Datenstrukturen postuliert, die dazu dienen, dass Informationsrepräsentationen von Expert*innen kontinuierlich evaluiert und episodisch eingebettet werden. Die enge Verknüpfung von Bewertungs- und Wissensverarbeitungsprozessen war bereits Kernstück im SEEK-Modell (Search, EvaluatE, and Know; Holding, 1985); dabei spielen Evaluations- und Reflexionsprozesse eine zentrale Rolle.

Ein besonders aussichtsreicher, aber schwer zu fassender pädagogischer Anwendungsbereich solcher Verknüpfungen ist im Umgang mit

Fehlern zu finden. Die Komplexität beruflicher Anforderungen führt unweigerlich dazu, dass auch Expert*innen – wenngleich selten – Fehler begehen. Fehler sind einerseits unerfreulich, haben andererseits aber das Potenzial der Thematisierung wertbezogenen Handelns und Urteilens und besitzen daher großen Stellenwert für die Entwicklung und Aufrechterhaltung von Expertise. Dies erfordert allerdings Reflexion über die Frage der Verantwortung einzelner Menschen für von ihnen begangene Fehler. In der Theorie des negativen Wissens (Oser, Hascher & Spychiger, 1999) wurde herausgearbeitet, dass zu den konstruktiven Strategien, die die Arbeit mit Fehlern besonders fruchtbar machen, die offene Ursachensuche und die Reflexion und Bewertung von Erfahrung zählen.

Reflexion als Teil von Lern- und Übeprozessen in der Expertise-Entwicklung

Die enge Verknüpfung von Wissen und Bewertungen, die Expert*innen kennzeichnet, stellt beträchtliche Anforderungen an pädagogische Versuche, Expertise-Entwicklung zu unterstützen. Die einschlägigen Ansätze stimmen – auch wenn sie teils unterschiedliche Terminologie verwenden, da sie verschiedene Phasen der Entwicklung adressieren – darin überein, dass es eines langen Zeitraums gezielter Übung bedarf, in dem die eigenen Lern- und Arbeitserfahrungen immer wieder rückwirkend analysiert werden, um Fehler oder Verbesserungsmöglichkeiten zu entdecken. Dabei ist die Unterstützung durch Dritte (Lehrkräfte, Trainer*innen, Ausbilder*innen usw.) oft vonnöten, um neuartige Entwicklungschancen in Angriff nehmen zu können. Dies wird etwa im Ansatz des *cognitive apprenticeship* (Collins, Brown & Newman, 1989) thematisiert, der darauf aufbaut, dass Expert*innen die Lernenden mittels sequenzierter didaktischer Methoden unterweisen: *Modellierung* (Vormachen einer Vorgehensweise durch die Expert*innen mit Erklärungen) – *Coaching* (Beobachten der Lernenden bei der Ausführung, Feedback) – *scaffolding* (Unterstützungsmaßnahmen, die sich auf einzelne Teile der Aufgabe beziehen) – *Ausblenden* instruktionaler Maßnahmen. Die Lernenden gewinnen zunehmend Autonomie im Handeln, indem sie zu *Artikulation* (eigenes Wissen artikulieren und diskutieren), *Reflexion* (eigene Vorgehensweise mit denjenigen an-

derer vergleichen und sich mit der eigenen Vorgehensweise kritisch auseinandersetzen) und *Exploration* (eigenes Vorgehen hinterfragen sowie Schwierigkeiten herausarbeiten) angeregt werden.

Ericsson, Krampe und Tesch-Römer (1993) führten das Konzept von *deliberate practice* ein; sie konnten zeigen, dass Expert*innen nicht nur über einen langen Zeitraum viel geübt hatten, sondern, dass sie vor allem gezielt geübt hatten, um ihre Leistungsfähigkeit zu verbessern. *Deliberate practice* bezeichnet eine Form von Übung, die darauf abzielt, die eigene Leistung zu verbessern; hierfür ist es erforderlich, dass der kritischen Bewertung und Reflexion des eigenen Handelns großer Wert geschenkt wird, um Fehler oder Verbesserungsmöglichkeiten zu entdecken. Besonders interessante Beispiele zu *deliberate practice* stammen aus der Musik oder dem Profisport (Pietsch & Gruber, 2017). Da die dritten Personen oft im Hintergrund agieren, prägen Gruber, Lehtinen, Palonen und Degner (2008) für sie die Bezeichnung *persons in the shadow*. Solche Personen sind auch und gerade für Expert*innen notwendig, die schon hohen Expertisegrad erreicht haben, denn deren Schwächen sind oft schwer zu identifizieren. Zudem ist deren mögliche weitere Entwicklung anspruchsvoll, so dass sie die relevanten Punkte nicht selbst entdecken und sie nur mit Hilfe kontinuierlicher Reflexion durch Dritte bearbeiten können. Auch die Fehler, die Expert*innen begehen, sind oft komplex und kompliziert, so dass ihre fortwährende Analyse und die Konzeption von Gegenmaßnahmen besonders schwierig ist.

Reflexion als gezielte Nutzung beruflicher Erfahrung

Untersuchungen zur Expertise-Entwicklung zeigten, dass sich die im vorigem Abschnitt skizzierten Lern- und Übeprozesse regelhaft in komplexen Domänen zeigen. Während das Modell der *deliberate practice* auf die Merkmale erfolgversprechender Übeprozesse und deren Einbettung in pädagogische Planungs- und Unterstützungsmaßnahmen abzielt, stellen die Theorie der Wissensenkapsulierung (Boshuizen & Schmidt, 1992) sowie fortfolgend die Theorie der Wissensrestrukturierung durch Fallbearbeitung (Boshuizen, Gruber & Strasser, 2020) Versuche dar, die intraindividuellen Expertise-Entwicklungsprozesse

zu beschreiben. In diesen Versuchen spielt die Reflexion im Sinne gezielter Nutzung beruflicher Erfahrung eine herausragende Rolle. Beide Theorien bauen auf Schema- und Skriptansätzen auf; bezogen auf Expertise-Entwicklung war das Modell des dynamischen Gedächtnisses (Kolodner, 1983) wegweisend. Darin wurde versucht zu erklären, wie Menschen ihre individuellen, subjektiv gefärbten Erfahrungen ertragreich für ihre weitere Expertise-Entwicklung nutzen können. Das Wissen von Expert*innen wird in dem Modell über episodische Definitionen beschrieben, die mit zunehmender Erfahrung fortgesetzt verfeinert werden, so dass es zu erfahrungsbasierter Wissenrestrukturierung kommt. Episodische Definitionen sind eine Sonderform von generalisiertem Wissen über Ereignisse und Handlungen, das erfahrungsabhängig verändert wird. Solche dynamischen Erfahrungswissenseinheiten (E-Mops: *episodic memory organization packets*) umfassen sowohl generalisierte Erfahrungen als auch Abweichungen erlebter Einzelepisoden davon. Regelmäßigkeiten und Abweichungen werden durch den fortgesetzten reflexiven Umgang mit Erfahrung erlangt, wobei wiederkehrende Ähnlichkeiten erlebter Episoden den generalisierbaren Anteil stärken, während Fehler und Abweichungen gesondert indiziert und erinnert werden.

Studien vor allem aus der Medizin lieferten die Initiative für die Entwicklung der Theorie der Wissensenkapsulierung. Es zeigten sich enorme Unterschiede in den diagnostischen und therapeutischen Problemlöseprozessen und Entscheidungen in Abhängigkeit vom Expertisegrad der Mediziner*innen. Expertise-Entwicklung geht offenbar mit qualitativen Veränderungen der Wissensbasis aufgrund intensiver, reflexiv verarbeiteter Nutzung der beruflichen Erfahrung einher. Während zu Beginn der Karriere (etwa im Praktischen Jahr) diagnostische Entscheidungen vornehmlich auf zuvor erworbenem biomedizinischem Wissen gründen, wird in der weiteren beruflichen Entwicklung immer mehr auf klinisches Wissen Bezug genommen. Expert*innen schließlich können – unter scheinbarem Verzicht auf grundlegendes Wissen – fallbasiert agieren (Boshuizen & Schmidt, 1992). Dabei ist aber zu beachten, dass es sich bei den Fallrepräsentationen nicht um idiosynkratisches Patient*innenwissen handelt, sondern um generalisierte Episoden im Sinne der Theorie des dynamischen Gedächtnisses. Im Verlauf der Expertise-Entwicklung wurde das biomedizinische Wissen restrukturiert, in klinisches Erfahrungswissen integriert, so dass es schnell und präzise in der enkapsulierten Form genutzt werden kann. Enkapsulierung

bedeutet also Umwandlung von deklarativem Wissen in fallbezogenes Wissen aufgrund beruflicher Erfahrung. Boshuizen et al. (2020) führten aus, dass sich die entsprechenden Prozesse der Wissensrestrukturierung durch Fallbearbeitung auch in anderen Domänen, etwa dem Management (Arts, Gijsselaers & Boshuizen, 2006) oder der Psychotherapie (Caspar, 1995) und der Erziehungsberatung (Strasser & Gruber, 2015), finden lassen. Auch dort spielt die Nutzung der Erfahrung mit einer Vielzahl von Fällen eine wichtige Rolle, und wieder ist es der reflexive Blick auf das eigene Handeln, der dabei bedeutsam ist.

Dass Reflexion als Teil beruflicher Leistung auch über die Bedeutung für die Expertise-Entwicklung hinaus für den beruflichen Alltag wichtig ist, konnte in einer Reihe von Studien gezeigt werden, in denen in verschiedenen Domänen signifikante und bedeutsame korrelative Zusammenhänge zwischen Reflexion und einer Reihe weiterer Merkmale nachgewiesen wurden, etwa mit Fehlerorientierung und Lernen aus Fehlern (Hetzner, Gartmeier, Heid & Gruber, 2011) oder mit Veränderungsbereitschaft und persönlicher Initiative (Hetzner, Heid & Gruber, 2012).

Reflexion – ein Königsweg auch im Lehrberuf

Erfahrung stellt also eine wesentliche Grundlage von Expert*innen-Handeln in beruflichen Domänen dar und wird durch eine langwährende, reflexive, oft durch Dritte angeleitete Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Berufs sowie das Erleben entsprechender Episoden nutzbar (Gruber, 1999a).

Aufgrund der subjektiven Bedeutsamkeit von Erfahrung und von erinnerten Inhalten für die Expertise-Entwicklung ist es naheliegend, dass die pädagogisch-psychologische Gestaltung von Lernbedingungen und Lernumgebungen, in denen die Nutzung von Erfahrung gefördert werden soll, in der Regel Rückgriffe auf Konzepte der Reflexion umfasst. Die entsprechenden Ansätze der Expertiseforschung lassen sich auch auf den Lehrberuf übertragen (Gruber & Hascher, 2011). Um die Anforderungen des Lehrberufs erkennen, komplexe Unterrichtssituationen differenziert verstehen, Handlungsmöglichkeiten abwägen und den Unterricht sowie den Umgang mit Kindern und Jugendlichen angemessen gestalten zu können, bedarf es hoher Expertise (Berliner, 2001), die auf langjähriger reflektierter Praxis und Übung und einer ständig erneuerten und restrukturierten Wissensbasis gründet.

Die Fähigkeit, im Klassenzimmer wichtige Muster schnell und präzise erfassen zu können, erleichtert es, anspruchsvolle sowie multiple Ziele im Unterricht zu verfolgen, wirkungsvolle, auch individualisierte Lerngelegenheiten für die Schüler*innen bereitzustellen und für ein gutes Klassenklima zu sorgen. Expertise im Sinn der Enkapsulierung umfasst sowohl das Beherrschen von Automatismen und Routinen im Unterricht als auch die Sensitivität für die Besonderheit spezifischer Situationen und Schüler*innen. Damit Expertise-Entwicklung gelingt, ist die gerichtete Nutzung von Erfahrung und die Unterstützung durch Lehrkräfte, Trainer*innen, Mentor*innen oder Expert*innen über einen langen Zeitraum notwendig.

In diesem Sinne kann Reflexion dann zum Königsweg der Entwicklung und Aufrechterhaltung von Expertise werden, wenn sie zielgerichtet ist und durch Dritte begleitet wird, damit sie auch zielführend wird.

Literatur

- Arts, J. A. R., Gijsselaers, W. H. & Boshuizen, H. P. A. (2006). Understanding managerial problem-solving, knowledge use and information processing: Investigating stages from school to the workplace. *Contemporary Educational Psychology*, 31(4), 387-410. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.005>
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482.
- Boshuizen, H. P. A., Gruber, H. & Strasser, J. (2020). Knowledge restructuring through case processing: The key to generalise expertise development theory across domains? *Educational Research Review*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100310>
- Boshuizen, H. P. A. & Schmidt, H. G. (1992). On the role of biomedical knowledge in clinical reasoning by experts, intermediates and novices. *Cognitive Science*, 16(2), 153-184. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1602_1
- Caspar, F. (1995). Information processing in psychotherapy intake interviews. In B. Boothe, R. Hirsig, A. Helminger, B. Meier & R. Volkart (Hrsg.), *Perzeption – Evaluation – Interpretation* (S. 3-10). Bern: Hogrefe & Huber.
- Chase, W. G. & Simon, H. A. (1973). The mind's eye in chess. In W. G. Chase (Hrsg.), *Visual information processing* (S. 215-281). New York: Academic Press.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning, and instruction* (S. 453-494). Hillsdale: Erlbaum.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Gobet, F. & Simon, H. A. (1996). Templates in chess memory: A mechanism for recalling several boards. *Cognitive Psychology*, 31(1), 1-40.
- Gruber, H. (1999a). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern: Huber.

- Gruber, H. (1999b). Wie denken und was wissen Experten? In H. Gruber, W. Mack & A. Ziegler (Hrsg.), *Wissen und Denken. Beiträge aus Problemlösepsychologie und Wissenspsychologie* (S. 193-209). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-08225-5_10
- Gruber, H. & Hascher, T. (2011). Lehrer/innenexpertise zwischen Wissen und Können. In S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Schulpädagogik*. Weinheim: Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO09110173>
- Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T. & Degner, S. (2008). Persons in the shadow: Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 237-258.
- Hetzner, S., Gartmeier, M., Heid, H. & Gruber, H. (2011). Error orientation and reflection at work. *Vocations and Learning: Studies in Vocational and Professional Education*, 4(1), 25-39. <https://doi.org/10.1007/s12186-010-9047-0>
- Hetzner, S., Heid, H. & Gruber, H. (2012). Change at work and professional learning: How readiness to change, self-determination and personal initiative affect individual learning through reflection. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 539-555. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0094-1>
- Holding, D. H. (1985). *The psychology of chess skill*. Hillsdale: Erlbaum.
- Kolodner, J. L. (1983). Towards an understanding of the role of experience in the evolution from novice to expert. *International Journal of Man-Machine Studies*, 19(5), 497-518.
- Oser, F., Hascher, T. & Spychiger, M. (1999). Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des negativen Wissens. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten: Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (S. 11-41). Opladen: Leske + Budrich.
- Pietsch, S. & Gruber, H. (2017). Wann glaubt man der Autoritätsperson „Trainerin“ und warum? In A. Bernholt, H. Gruber & B. Moschner (Hrsg.), *Wissen und Lernen. Wie epistemische Überzeugungen Schule, Universität und Arbeitswelt beeinflussen* (S. 215-234). Münster: Waxmann.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2015). Learning processes in the professional development of mental health counselors: Knowledge restructuring and illness script formation. *Advances in Health Sciences Education*, 20(2), 515-530. <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9545-1>
- Von Wright, J. (1992). Reflections on reflection. *Learning and Instruction*, 2(1), 59-68.

Hans Gruber, Prof. Dr. phil. Dr. h. c.
für Pädagogik an der Universität Regensburg.
Arbeitsschwerpunkte:
Expertiseforschung, Eye-Tracking,
Netzwerkanalyse



hans.gruber@ur.de

REZENSION

Wiernik, A. (2020). Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsverständnis von Seminarleitenden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 167 Seiten, ISBN 978-3-7815-5839-7

Die Forschung zur zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland wird nach wie vor – wie etwa im Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (2020) – als überschaubar charakterisiert. Wenn sich Alexander Wiernik, Schulleiter einer fränkischen Mittelschule, mit seiner berufsbegleitend (!) verfassten qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung den „Unterrichts- und Professionsverständnissen von Seminarleitenden“ widmet, dann leistet er nicht nur einen Forschungsbeitrag zur zweiten Phase generell, sondern analysiert mit den „handlungsleitenden Orientierungen“ (S. 7) der verantwortlichen Auszubildenden auch einen grundlegenden Referenzrahmen für die Beurteilung angehender Lehrkräfte – ein Forschungsbereich, der sich ebenfalls als überschaubar erweist.

Die Studie von Alexander Wiernik untergliedert sich in fünf Abschnitte: Im ersten Kapitel („Einleitung“) finden sich zunächst weit mehr Informationen, als für gewöhnlich in einer Einleitung erwartet werden. Hier wird nicht allein die Relevanz des Untersuchungsgegenstands dargestellt, sondern auch der Forschungsstand – auf 16 Seiten – skizziert. Nun ist, wie auch von Wiernik betont (S. 13), die Forschungslage zur zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwar übersichtlich. Wenn in der Zusammenschau auch die Befundlage zur Lehrerprofessionalität (1.2.3.1) und zur Unterrichtsqualität (1.2.3.2) mitbehandelt werden, erscheint die Aufarbeitung jedoch verkürzt. So werden im Abschnitt zur Lehrerprofessionalität, immerhin ein zentraler Referenzrahmen für die Einordnung und Analyse der Professionsverständnisse der Seminarleitenden, die Positionen von Karl-Oswald Bauer, Werner Helsper, Rainer Bromme oder David Berliner nacheinander angerissen und es entsteht der Eindruck, dass diese Autoren allesamt grundsätzlich von ein und demselben sprechen würden. Wenn zudem beispielsweise als Beleg für die „Tatsache“, dass das Lernen (sic!) von Lehrkräften in unterschiedlichen Stufen ablaufe, die berufsbiographisch inspirierte Untersuchung von Fuller und Bown (1975, nicht Brown) angeführt wird (S. 22), wenn bezogen auf den Stand der empirischen Unterrichtsforschung auf Merkmalskataloge von Helmke, Meyer oder Brophy mit dem Hinweis verwiesen wird, dass diese „eine große Über-

einstimmung“ aufweisen würden (S. 28), dann wird nicht zuletzt auch mit Blick auf konzeptuelle oder begriffliche Unschärfen im weiteren Verlauf der Studie erkennbar, dass eine umfassendere Aufarbeitung des Forschungsdiskurses sinnvoll gewesen wäre.

Als Forschungsdesiderat selbst wird ausgewiesen, dass in der Forschung zur zweiten Phase „das Thema guter Unterricht und das Unterrichten der angehenden Lehrkräfte nicht behandelt [werde], darüber hinaus gibt es auch keine Forschung, die das Unterrichtsverständnis in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung beleuchtet. Nichtsdestotrotz kann aufgrund der Vielzahl der veröffentlichten Ratgeber zu Unterricht und Referendariat angenommen werden, dass das Thema Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung einen großen Stellenwert besitzt“ (S. 16). Hier erscheint die Argumentation nicht unmittelbar nachvollziehbar: Weil in der Forschung ein Gegenstand nicht oder nicht prominent behandelt wird, ist daraus doch nicht zu schließen, dass er für die Praxis nicht relevant ist. Und braucht es einen Hinweis auf die Ratgeberliteratur, um zu vermuten, dass *Unterricht* im Referendariat eine bedeutende Rolle spielt?

Mit dem Kapitel 2 (S. 35ff.) befindet sich die Leserschaft bereits in der empirischen Untersuchung selbst, indem hier in methodologische Grundlagen eingeführt und das methodische Vorgehen anhand der gewählten dokumentarischen Methode sowie die Fallauswahl beschrieben werden. Mit zwölf Seminarleitenden in Bayern wurden narrativ fundierte Experteninterviews (S. 38ff.) durchgeführt, deren Sinngehalt bezogen auf die Frage, „wie, in welcher Art und Weise Seminarleitende über den Unterricht und die angehenden Lehrkräfte *sprechen*.“ (S. 43), in einer reflektierenden Interpretation rekonstruiert wird. Fallübergreifende Orientierungen der Seminarleitenden werden mittels sinngenetischer Typenbildung zu rekonstruierten Idealtypen ausgearbeitet, die dann in eine relationale Typenbildung überführt werden.

Im Hauptteil der Studie (Kap. 3) werden die Befunde der Untersuchung und hier als Ergebnis der sinngenetischen Typenbildung vier Idealtypen vorgestellt. Als fallübergreifender Orientierungsrahmen, als Basistypik, erwies sich das *Lernen*, differenziert in zwei Dimensionen: das „Lernen im Unterricht“ (schülerbezogen) und das „Lernen für den Unterricht“ (lehrkraftbezogen). In der Dimension „Lernen im Unterricht“ lässt sich der Typ 1 „Lernen als Gestaltung von Lernarrangements“ wie folgt charakterisieren: Kennzeichnend ist die Orientierung an den sichtbaren Merkmalen des Unterrichtsprozesses, an der „Choreografie des Unter-

richts“ (S. 63) oder auch der „Show“ (S. 67), an den Tätigkeiten und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler, mit deren Hilfe auf die Qualität des Unterrichts geschlossen wird. Kennzeichnend für den Typ 1 ist überdies eine Orientierung an individuellen Bezugsnormen (S. 64). An dieser Rede von „individuellen Bezugsnormen“ kann die bereits aufgeworfene Kritik an einer zuweilen unklaren Begriffsbestimmung und -verwendung illustriert werden. So wird als Beleg für die dominierende individuelle Bezugsnormorientierung eine Seminarleitende zitiert, die darauf Wert legt, dass die Lehramtsanwärterinnen „den Stand ihrer Schüler im Blick haben“ (S. 64). Als weiterer Beleg wird eine andere Seminarleitende wiedergegeben, die fordert, die Lehramtsanwärter und Lehramtsanwärterinnen „müssen gelernt haben des Niveau an die Schüler anzupassen“ (S. 67). Das so adressierte Kollektiv verweist indes auf die *soziale* und nicht auf eine individuelle Bezugsnormorientierung.

Typ 2 „Lernen als kognitiver Aneignungsprozess“ in der Dimension „Lernen im Unterricht“ fokussiert auf die kognitive Aktivierung sowie den Lernzuwachs als Ziel des Unterrichts, während demgegenüber die Prozessmerkmale in den Hintergrund treten. Als Voraussetzung für „guten“ Unterricht in diesem Sinne werden die Fachkompetenz beziehungsweise das Fachwissen und der fachwissenschaftliche Bezug oder allgemeiner die kognitiven Leistungsvoraussetzungen auf Seiten der Lehramtsanwärterinnen betont (S. 75ff.).

In der zweiten Dimension „Lernen für den Unterricht“ kann der Typ 1 „Eine Professionalisierung ist nicht notwendig beziehungsweise möglich“ als Orientierungsmuster beschrieben werden, das in zwei Extremen denkt: entweder verfügen die angehenden Lehrkräfte bereits von Beginn der zweiten Phase an über alle erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Eigenschaften, oder eben nicht. Im zweiten Fall ist ihnen im Vorbereitungsdienst auch nicht zu helfen. Des Weiteren ist für diesen Typ die Überzeugung kennzeichnend, dass die Eignung für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf bereits vor Aufnahme des Lehramtsstudiums festgestellt werden könne (S. 82).

Die angeführte Kennzeichnung des Typs 1 wird zumindest ansatzweise relativiert, wenn ein Seminarleitender ein „antrainiertes“ von einem „natürlichen“ Lehrgeschick unterscheidet: „das ist wirklich schwierig vor allem diese ganze Ausstrahlung des mein ich mit natürlich, die ist schwer zu erlernen also ich hab nen anderen Lehramtsanwärter der sich da extrem schwer tut und mit dem arbeite ich daran (.)“ (S.

85). Entgegen der Orientierung an den beiden genannten Extremen – Wiernik attestiert dem Typ 1 den Glauben an den „geborenen Lehrer“ und als Pendant an den „geborenen Nichtlehrer“ (S. 88) – wird hier die Charakterisierung des Typs 1 eigentlich irritiert, da eine „Arbeit“ an der Persönlichkeit, an der „Ausstrahlung“, angestrebt wird und damit möglich erscheint. Das Ergebnis, so die Einschränkung, kann jedoch nicht mit der „natürlichen“ Ausprägung mithalten: „weil die Schüler (2) [schnauft tief durch] die Schüler realisieren sofort das des nicht echt das des nicht natürlich ist sondern dass des aufgesetzt ist“ (S. 85).

Schließlich kann der Typ 2 „Eine Professionalisierung ist notwendig beziehungsweise möglich“ in der Dimension „Lernen für den Unterricht“ darüber charakterisiert werden, dass von der Überzeugung der Erlernbarkeit von berufsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, von ausbildungsbedingter Entwicklung und der Erlernbarkeit des Beruf generell ausgegangen wird.

Was in den Typen 1 und 2 der zweiten Dimension „Lernen für den Unterricht“ kontrastierend in den Blick genommen werden soll, das sind divergierende Orientierungen bezogen auf die „Professionalisierung von angehenden Lehrkräften“ (S. 79). Hier zeigt sich ein zweites Beispiel für eine begriffliche Unklarheit, die grundlegender und damit gravierender erscheint: „Professionalisierung“ wird nämlich gerade im Zuge der Rekonstruktion dieser beiden Typen sehr unterschiedlich genutzt: Professionalisierung wird synonym für ein allgemeines „Dazulernen“ (S. 90) verwendet, sie wird mit der „Entwicklungsfähigkeit des Unterrichts“ (S. 90) oder der Lehrergesundheit verbunden (S. 92) oder mit selbstreflektiertem Nachdenken zusammen gebracht („Professionalisierung als Selbstreflexion“, S. 96). Die vielfältige Begriffsverwendung geht soweit, dass Professionalisierung als „lernen“ eines Handwerkszeugs verstanden wird (S. 92). Sogar von einer „Professionalisierung von Persönlichkeitseigenschaften“ (S. 93) ist die Rede.

Auch mit dem genannten Konstrukt der Persönlichkeit wäre eine differenziertere Auseinandersetzung geboten gewesen. Stattdessen wird mit dieser zentralen Begrifflichkeit in der Untersuchung ebenfalls zuweilen höchst Unterschiedliches verbunden, ohne dies zum Anlass für eine systematische Reflexion zu nehmen: So wird die (Lehrer-) Persönlichkeit mit Vorwissen (S. 79), Geschick (S. 81), Authentizität (S. 85), der Körpergröße und Statur (S. 107), mit einem extrovertierten Verhalten (S. 106), mit der Fähigkeit, Neugier zu wecken und zu motivieren (S. 106), mit geistigem (S. 113) beziehungsweise kognitivem

Vermögen und Berufswahlmotivation (S. 110), Stabilität (S. 111) oder Selbstreflexionskompetenz (S. 117) zusammengebracht.

Im Anschluss an die sinngenetische Typenbildung werden die Ergebnisse der darauf aufbauenden relationalen Typenbildung präsentiert (S. 99ff.). Hier wird erfasst, in welcher Relation die Orientierungen der mittels sinngenetischer Typenbildung identifizierten Typen je Dimension stehen. Drei relationale Idealtypen kann Wiernik herausarbeiten:

1. Typ A verbindet aus den beiden Dimensionen „Lernen im Unterricht“ und „Lernen für den Unterricht“ jeweils den Typ 1 („Lernen als Gestaltung von Lernarrangement“ und „Eine Professionalisierung ist nicht notwendig beziehungsweise möglich“. Er wird als *persönlichkeitsparadigmatischer good-teaching-Typ* beschrieben, der auf der Sichtebene den „guten“ Unterricht identifiziert, der wiederum maßgeblich auf in der Person der Lehrkraft angelegte beziehungsweise vorhandene Eigenschaften und Fähigkeiten zurückgeht.
2. Typ B verbindet aus den beiden Dimensionen Typ 2 „Lernen als kognitiver Aneignungsprozess“ mit dem Typ 1 „Eine Professionalisierung ist nicht notwendig beziehungsweise möglich“ und wird als *eingeschränkt professionalisierender effective-teaching-Typ* bezeichnet. „Guter“ Unterricht wird durch das Erreichen der Lernziele und den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler konstituiert, wobei die Qualität im Sinne der Effektivität des Unterrichts auf gegebene Persönlichkeitseigenschaften zurückgeführt wird.
3. Typ C verbindet schließlich in beiden Dimensionen die Orientierungen des Typs 2 „Lernen als kognitiver Aneignungsprozess“ und „Eine Professionalisierung ist notwendig beziehungsweise möglich“. Er wird als *professionalisierender quality-teaching-Typ* bezeichnet. Hier wird „guter“ Unterricht durch Prozess- und Produktmerkmale und die Lehrperson, ihr Wissen und ihre Eigenschaften als entwicklungsfähig charakterisiert.

In dieser Beschreibung der drei relationalen Idealtypen wird an die zu Beginn der Studie aufgegriffene Unterscheidung von *good*, *effective* und *quality teaching* nach Berliner sowie Fenstermacher und Richardson (S. 29) angeschlossen. Die Charakterisierung der drei relationalen Idealtypen erfolgt auf der Basis der Kennzeichen der vier Typen der sinngenetischen Typenbildung. Hierzu schreibt der Autor: „Teilweise werden bei der Darstellung und Veranschaulichung der relationalen Typologie bereits bekannte Transkriptausschnitte aus der Darstellung der sinngenetischen Typologie verwendet. Diese Doppelungen wurden

bewusst in Kauf genommen, um so eine bessere Nachvollziehbarkeit und Lesbarkeit der Typendarstellung der relationalen Typen zu gewährleisten“ (FN 24, S. 101). Im Ergebnis der Darstellung der drei Typen (S. 101-130) ist dies dann jedoch vielfach sehr redundant, da nicht allein mit in der Mehrzahl identischer Transkriptausschnitte gearbeitet wird, sondern auch dieselben Analysen wiederholt werden.

Bevor die Arbeit mit einem Ausblick (Kapitel 5) und einem Epilog schließt, wird eine Diskussion der Befunde im Kapitel 4 anhand der „Skizze einer Theorie des Handelns von Seminarleitenden“ versucht, die an Überlegungen zu den Konsequenzen struktureller Bedingungen des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns anknüpft, selbst aber wohl keine eigenständige „Theorie“ hervorbringt. Stattdessen schleicht sich der ein oder andere diskussionswürdige Appell ein, wenn es etwa heißt, Seminarleitende „müssen somit immer auf dem neuesten Stand der aktuellen Theoriediskussion sein und professionelle Ratinginstrumente benutzen, um den Unterricht angemessen beurteilen zu können“ (S. 136). Bilanzierend bietet Alexander Wiernik erstmals Einblicke in die in der Studie selbst systematisch rekonstruierten Unterrichts- und Professionsverständnisse verantwortlicher lehrerinnen- und lehrerbildender Personen in der zweiten Phase. Die Bedeutung dieser Orientierungsmuster für die Anlage, Gestaltung und Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und nicht zuletzt für die Lehramtsanwärterinnen kann gar nicht hoch genug veranschlagt werden. Den Rezensenten lassen sie immer dann erschauern, wenn es beispielsweise heißt, „des hat der einfach drauf, (.) und äh dann hab ich gesagt schauts mal her und jetzt seht ihr was es ausmacht die Lehrerpersönlichkeit“ (S. 67) oder „die hat man dann ein großes Stück weit oder hat sie halt nicht“, die Lehrerpersönlichkeit (S. 85) oder „(.) entweder ist sie gut (.) oder sie ist nicht gut“ (S. 80). Wiernik markiert ausgehend von seinen Befunden einmal mehr ein umfassendes Forschungsdesiderat bezogen auf einen bislang wissenschaftlich zu wenig beachteten Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in dem es offenbar zumindest in Teilen immer noch möglich erscheint, ohne Scheu der Idee einer geborenen beziehungsweise nichtgeborenen Lehrkraft das Wort zu reden. Das ist schlimm!

Martin Rothland, Prof. Dr.,
Institut für Erziehungswissenschaft
an der Westfälische Wilhelms-Universität Münster

martin.rothland@uni-muenster.de

125

AGENDA

(Stand 16.03.2021)

Tagung

„Jugend und ihre pädagogischen Institutionen“ – Zwischen Normierung und Ermöglichung

Informationen: [https://paedagogik.uni-halle.de/
arbeitsbereich/sozkult_erzw/tagung/](https://paedagogik.uni-halle.de/arbeitsbereich/sozkult_erzw/tagung/)

17.-18.06.2021

Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg/
Deutschland

Grazer Grundschulkongress

„Qualität von Schule und Unterricht“ (Online)

Anmeldung: Early Bird bis 15.04.2021
Informationen: <http://www.ggsk.at/>

07.-09.07.2021

Pädagogische Hochschule
Steiermark/Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz,
Österreich

19th Biennial EARLI Conference

„Education and Citizenship: Learning and Instruction and the Shaping of Futures“ (Online)

Informationen: <https://www.earli.org/EARLI2021>

23.-27.08.2021

University of Gothenburg,
Sweden

ECER 2021 (Online)

Anmeldung: Early Bird bis 15.05.2021
Informationen: [https://eera-ecer.de/
ecer-2021-geneva/](https://eera-ecer.de/ecer-2021-geneva/)

06.-09.09.2021,
Universität Genf,
Schweiz

08.-10.09.2021,
Westfälische Wilhelms-
Universität Münster,
Deutschland

**Diversität Digital Denken – The Wider View
(Online)**

Informationen: <https://www.uni-muenster.de/Lehrerbildung/thewiderview2021/index.html>

22.-24.09.2021
Universität Osnabrück,
Deutschland

**Jahrestagung der DGfE Sektion Schulpädagogik
„Reflexion und Reflexivität in Unterricht,
Schule und Lehrer*innenbildung“**

Informationen: <https://www.dgfe-sektionstagung-schulpaedagogik-2020.de/>

25.09.2021,
Pädagogische Hochschule
Zürich, Schweiz

**Internationale Tagung der Achtsamkeit
in Schule und Bildung**

Informationen: <https://phzh.ch/achtsamkeit2021>

28.-30.09.2021,
Pädagogische Hochschule
Zug, Schweiz

**World Education Leadership Symposium WELS
(Online)**

Informationen: <https://wels.edulead.net/>

15.-20.08.2022
Universität Wien,
Österreich

**XVII Internationale Tagung
der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer**

Informationen: <https://www.idt-2021.at/>

CALL FOR ABSTRACTS

Im journal für lehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Ab 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrer*innenbildung aufweisen und zum Heftthema passen.

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an den/die jeweilige Herausgeber*in des Hefts.

01/22 Prüfen und Bewerten

(Hrsg.: Kerstin Rabenstein, kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de, Bernhard Hauser, bernhard.hauser@phsg.ch)

Prüfungen und damit auch die Kriterien und Verfahren der Bewertung sind zu gestaltende Elemente in der Lehrpersonenbildung. Nicht selten sind die Auswahl bestimmter Instrumente und die Erwartungen an sie Teil einer – vielleicht wenig diskutierten, eher stillschweigend sich entwickelnden – Philosophie einer Hochschule bzw. Fachkultur: Überwiegen hier Klausuren und standardisierte Testinstrumente, kommen dort stärker mündliche Prüfungen, Portfolios und Hausarbeiten zum Einsatz. Gilt an manchen Standorten und für manche Fächer eine hohe Selektionsquote als Qualitätsmerkmal, ist die Durchfallquote anderswo eher gering. Um Vergleichbarkeit herzustellen, wird auf Abschlusszertifikaten auf Mittelwerte der Kohorten verwiesen. Welche Relevanz die einzelne Note für die Wahrnehmung einer für die Praxis validen Selektionsfunktion und -verantwortung erhält, bleibt im Alltag der universitären Lehre hingegen verborgen. Über Vor- und Nachteile einzelner Prüfungsverfahren wird zwar oft gesprochen, der Diskussion mangelt

es aber noch an Empirie. In diesem Heft wollen wir Forschungen präsentieren und Debatten anregen zu beispielsweise folgenden Fragen zur Gestaltung und Durchführung von Prüfungen: Wie und was wird geprüft? Wie wird der Zusammenhang zwischen Prüfungsformaten und Motivation und Engagement der Studierenden in Lehrveranstaltungen diskutiert? Wie wird Transparenz in Bezug auf Bewertungskriterien geschaffen und welche Probleme entstehen mit dem Anspruch an Transparenz? Auch Beiträge zur Thematisierung von Prüfungen im Kollegium und in der Hochschulentwicklung sind willkommen: Welche Rolle spielt die Frage nach Prüfungen im Qualitätsmanagement der Hochschulen? Welche Erfahrungen wurden unter den Bedingungen von Covid-19 mit veränderten Prüfungsformaten gemacht? Welche Rolle spielen Diversität und Chancengleichheit bei der Gestaltung von Prüfungen?

Deadline für den offenen Call: Mai 2021

Erscheinungstermin: März 2022

02/22 Beratung im schulischen Kontext

(Hrsg.: Jennifer Paetsch, jennifer.paetsch@uni-bamberg.de, Martin Gartmeier, martin.gartmeier@tum.de)

Beratung im schulischen Kontext ist eine explizit formulierte Aufgabe von Lehrkräften, der aufgrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse ein zunehmend wichtiger Stellenwert zugeschrieben wird. Auch in der wissenschaftlichen Diskussion zur Lehrer*innenbildung wird die Bedeutung der Beratung durch Lehrkräfte hervorgehoben. Studien zufolge erleben Lehrpersonen die Kommunikation mit Eltern häufig als eher belastend und problembehaftet. Lehrkräfte bieten eher zurückhaltend Beratungsgespräche für Eltern und Schüler*innen an. Offensichtlich gelingt es Lehrpersonen also nicht ohne Weiteres, konstruktive Gespräche zu etablieren. Daher ist eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragestellungen von hoher Relevanz, die die Beratungsaufgabe von Lehrpersonen in den Blick nehmen und/oder die Möglichkeiten adressieren, Beratung bereits in der Lehrer*innenbildung zu thematisieren. In dieses Heft sollen daher Beiträge aufgenommen werden, die sich mit Fragen zur Beratungsaufgabe von Lehrpersonen sowie der Förderung und/oder der Erfassung von Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen (angehender) Lehrkräfte beschäftigen. Beiträge können

sich dabei auf die Beratung von Schülerinnen und Schülern, die Elternberatung oder die kollegiale Beratung beziehen.

Deadline für den offenen Call: Juni 2021

Erscheinungstermin: Juni 2022

03/22 Core-Practices in der Lehrer*innenbildung

(Hrsg.: Marc Kleinknecht, marc.kleinknecht@leuphana.de, Kathrin Krammer, kathrin.krammer@phlu.ch, Andrea Seel, andrea.seel@kphgraz.at)

Nach dem Core-Practice-Ansatz lassen sich Praktiken des Lehrberufs identifizieren, die das tägliche didaktische Handeln in allen Unterrichtsfächern „im Kern“ prägen und nachweislich das Lernen der Schülerinnen und Schüler verbessern, wenn sie professionell ausgeführt werden. Zudem geht mit dem Ansatz die hochschuldidaktische Vorstellung einher, dass Lehramtsstudierende diese Praktiken von Beginn des Studiums an erlernen, das heißt sie theoretisch verstehen und vor allem erproben und kontinuierlich einüben können. Entsprechende Lernumgebungen haben zum Ziel, dass der Erwerb der Praktiken in authentischer und gleichfalls systematischer Weise unterstützt wird. Der Core-Practice-Ansatz bietet die Möglichkeit, dass sich Lehrerinnen- und Lehrerbildner über Fachdisziplinen, Ausbildungsphasen und Institutionen hinweg auf Praktiken und lernförderlichen Simulationsumgebungen verständigen. Eine Ausrichtung der Ausbildung an Core-Practices hat das Potenzial, die Kohärenz und Praxisorientierung zu erhöhen und die Forderung nach einer stärker kompetenzorientierten Lehrkräftebildung einzulösen. In diesem Heft sollen konzeptionelle und empirische Arbeiten zum Core-Practice-Ansatz publiziert werden, die dessen Potenziale und Grenzen aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven kritisch beleuchten.

Deadline für den offenen Call: Juni 2021

Erscheinungstermin: September 2022

Wir freuen uns auf zahlreiche Eingänge!

Für die jlb-Redaktion: Hanna Schneider

Mythos Reflexion

journal für lehrerInnenbildung

no. 1/2021

EDITORIAL

BEITRÄGE

01

Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung

02

Können sie es nachher besser? Oder können sie nur besser darüber reden?

03

Reflexionsfähigkeit im Praxissemester fördern.

Ein Konzept universitärer Begleitung

04

Reflexion mittels E-Portfolio. Ein Beispiel der Online-Reflexionspraxis angehender Lehrpersonen während ihrer berufspraktischen Ausbildung

05

Reflexion^{^Reflexion} in der Schule der Migrationsgesellschaft

06

Multiperspektivische Reflexion als dynamisierender Prozess zur Förderung von Professionalität

07

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

08

Belastete Lehramtsanwärter*innen in inklusiven Settings.

Fallbasiert vs. selbstreflexiv trainieren?

09

Die Bedeutung des Mentorats für die Reflexivität von Lehrpersonen am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn

STICHWORT

10

Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung

REZENSION

AGENDA

CALL FOR ABSTRACTS