

GOL GIESSENER OFFENSIVE
LEHRERBILDUNG

ABSTRACT-BAND

ZUR TAGUNG: REFLEXIVITÄT IN ALLEN PHASEN DER LEHRERBILDUNG
– THEORETISCHE UND EMPIRISCHE ZUGÄNGE –

8. UND 9. APRIL 2019

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Die Gießener Offensive Lehrerbildung wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1629 gefördert.

Inhaltsverzeichnis

NON-PERFECT-DATA	11
<hr/>	
SLOT 1	Fachspezifische Reflexion zur Gestaltung von Schnittstellen zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung
	<i>Georgia Gödecke; Universität Bremen</i>
	12
	Reflexionskompetenz von Sachunterrichtsstudierenden im Praxissemester erfassen
	<i>Miriam Volmer, Janina Pawelzik, Maria Todorova, Anna Windt; Westfälische Wilhelms-Universität Münster</i>
	13
SLOT 2	TUD_Mentoring – Tutoring – Coaching (TUD_MTC) als Instrument zur Steigerung der Reflexionskompetenz?
	<i>Isabell Gall; Technische Universität Dresden</i>
	14
	Überzeugungen von Lehramtsstudierenden – Ein Instrument zum reflexiven Umgang mit Heterogenität
	<i>Miriam Marleen Gebauer; Technische Universität Dortmund</i>
	15
VORTRÄGE	16
<hr/>	
SLOT 1	Gespräche über den eigenen Unterricht in Praktika
	<i>Angela Bauer; Sonderpädagogisches Förderzentrum München Süd</i>
	17
	„Entwicklung von Reflexionsmodalitäten im inklusiven Unterricht“ – ein Praktikumsbegleitseminar.
	<i>Telse Iwers, Ramona Löbke; Universität Hamburg</i>
	18
SLOT 2	Wissenschaftspraxis statt „Reflexion“ – Für mehr „academic rigour“ in der Lehrpersonenbildung.
	<i>Tobias Leonhard; Pädagogische Hochschule FHNW</i>
	19
	Reflexionen über Reflexion beim Lehren und Lernen – Überlegungen zum Konstrukt und seinen Prozessen
	<i>Manfred Hofer, Anne-Sophie Waag; Universität Mannheim</i>
	20

-
- Förderung der Reflexionskompetenz von fach- und fachdidaktischem Wissen**
Antoinette Meiners, Peter Wulff, Andreas Borowski; Universität Potsdam 22
- Ausbau und Weiterentwicklung des Online-Fallarchivs Schulpädagogik**
Benjamin Krasemann, Friederike Heinzel; Universität Kassel 24
- Studentisch organisierte Tutorien: Reflexionsanregung für Lehramtsstudierende?**
Carl Eberhard Kraatz; Justus-Liebig-Universität Gießen 25
- ReflecT – Reflexionskompetenz durch praxisnahe Lehr-Lernarrangements in der Lehrkräftebildung fördern**
Denise Kücholl, Rebecca Lazarides; Universität Potsdam 26
- Professionalisierungsprozesse mit SuS reflektiv gestalten – das Peerleading-Projekt „Bergsteiger“**
Irina Werdelmann; Albert-Schweitzer-Realschule Dortmund 27
- Reflexion und Leistung. Entwicklung eines Beurteilungsinstrumentes zur Messung von Reflexionstiefe.**
Josephine Berger, Luisa Lambert, Bernhard Schmitz, Birgit Ziegler; Technische Universität Darmstadt 28
- „Studierende als Forschende – Forschungsvorstellungen reflexiv erfahrbar machen“**
Julia Sacher, Julia Suckut; Universität zu Köln 29
- Online Self-Assessments als Reflexionsanlass vor Studienbeginn – Strategien von Hochschulen**
Jörg Holle; Westfälische Wilhelms-Universität Münster 30
- Goethe-Lehrerzimmer – Ein Peer-Mentoring-Programm zur Unterstützung der (Selbst-)Reflexion im Studium**
Lara Jagadics, Jette Horstmeyer; Goethe-Universität Frankfurt am Main 31
- Reflexivität durch ein kooperatives Beratungsmodell – vor dem Studium, begleitend und darüber hinaus**
Marie Reinhardt, Beate Caputa-Wießner, Mandy Geisler; Justus-Liebig-Universität Gießen 32
- Reflexion der Schulpraxis angehender Lehrkräfte als Facette Forschenden Lernens?!**
Nils Ukley; Universität Bielefeld 33

	Förderung der Reflexionskompetenz für einen inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht <i>Sarah Hoffmann, Daniela Egger, Katja Sellin, Simone Abels, Matthias Barth; Leuphana Universität Lüneburg</i>	35
	Entwicklung & Evaluation eines Didaktischen Designs zur Förderung der Reflexionskompetenz im Studium <i>Tim Rogge; Universität Paderborn</i>	36
	Empirische Erfassung von reflexionsrelevanten Selbsteinschätzungen von Lehramtsstudierenden <i>Yvette Völschow, Alexander Stappert; Universität Vechta</i>	37
	Kollegiale Unterstützungsverfahren im Kontext lebenslanger Professionalisierung <i>Yvette Völschow, Astrid Dahnken, Willy Bruns; Universität Vechta, Studienseminar BBS Oldenburg, Gesellschaft für Kollegiale Supervision und subjektbezogene Organisationsentwicklung (GKSO e.V.)</i>	38
	VORTRÄGE	39
SLOT 3	Wie Lehrerbildner/innen Reflexionsgelegenheiten im Referendariat schaffen – oder auch nicht. <i>David Gerlach; Philipps-Universität Marburg</i>	40
	Förderung von reflexionsbezogener Selbstwirksamkeit im Vorbereitungsdienst <i>Hendrik Lohse-Bossenz, Juliane Rutsch; Pädagogische Hochschule Heidelberg</i>	41
	Reflexion im Unterrichtsnachgespräch. Erste Ergebnisse der QuaTrad-Studie <i>Corrie Thiel, Judith Küper; Westfälische Wilhelms-Universität Münster</i>	42
SLOT 4	Reflexives Schreiben zu herkunftsbezogenen Vorurteilen im Unterricht <i>David Rott; Westfälische Wilhelms-Universität Münster</i>	43
	Reflexion eigener schulpraktischer Erfahrungen durch eine Rekonstruktion Subjektiver Theorien <i>Eveline Christof; Universität Innsbruck</i>	44
	Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien als Basis für eine theoretisch fundierte Reflexivität <i>Yvette Völschow, Tatjana Gattwinkel; Universität Vechta</i>	45

SLOT 5	Online- und videobasierte Reflexion des eigenen Unterrichts – Innovative Formate einer reflexiven Praxis <i>Maren-Kristina Lüders, Marc Kleinknecht, Kira Weber, Christopher Prilop;</i> <i>Leuphana Universität Lüneburg</i>	46
	STORIES – Ein Model zur Entwicklung von Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte <i>Katja Meyer-Siever, Anne Levin; Universität Bremen</i>	47
	Der Übergang vom Studium in die Schule – Reflexionen mit der Methode der Sozialräumlichen Karte <i>Sabine Maschke; Universität Marburg</i>	48
SLOT 6	Portfolio zur Entwicklung von Reflexivität? Empirische Befunde – konzeptuelle Kontextualisierung <i>Lina Feder, Colin Cramer; Universität Tübingen</i>	49
	Portfolios als Reflexionsinstrumente im Praxissemester von Lehramtsstudierenden an der Förderschule <i>Carl Eberhard Kraatz, Andrea Müller, Katrin Knoll, Sebastian Dippelhofer;</i> <i>Justus-Liebig-Universität Gießen</i>	51
	Das elektronische Kompetenzentwicklungsportfolio (eKEP): Umsetzung und Begleitforschung <i>Gernot Dreisiebner, Peter Slepcevic-Zach; Karl-Franzens-Universität Graz</i>	52
SLOT 7	Reflektierte Praxiserfahrung für die sprachensible Kompetenzentwicklung <i>Nadia Wahbe; Universität Bielefeld</i>	53
	Die Operationalisierung der inklusiven Reflexionskompetenz von angehenden Englischlehrkräften <i>Carolyn Blume, David Gerlach, Bianca Roters, Torben Schmidt;</i> <i>Leuphana Universität Lüneburg, Universität Marburg, Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen, Leuphana Universität Lüneburg</i>	56
	Förderung und empirische Erfassung reflexiver Professionalisierung von Englischlehramtsstudierenden <i>Christiane Klempin; Freie Universität Berlin</i>	57
WORKSHOPS		58
W 1	Reflexion von Lernergebnissen als Qualitätskriterien für institutionelle Bildung <i>Edith Braun, Katharina Nesseler, Steffen Brand;</i> <i>Justus-Liebig-Universität Gießen</i>	59

W 2	<p>„Wer bin ich und wenn ja wie viele?“ Rollenklärung von Mentor*innen durch Reflexion initiieren <i>Stephanie Brombach, Kirsten Greiten; Justus-Liebig-Universität Gießen</i></p>	60
W 3	<p>Förderung von Reflexivität in der Studieneingangsphase. Anregungen für hochschuldidaktische Praxis <i>Mandy Geisler, Marina Böhner-Walber, Jantje Witt; Justus-Liebig-Universität Gießen, Universität Bielefeld</i></p>	61
W 4	<p>Materialerstellung für Hochschullehre & Lehrerfortbildung zur reflexiven Professionalisierung <i>Martin Heinrich, Wolfgang Vogelsaenger, Frank Holzamer, Volker Schwier, Lilian Streblov, Julia Schweitzer, Nicole Valdorf; Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen, Hessische Lehrkräfteakademie, Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education</i></p>	62
W 5	<p>Aktionsforschung – Herangehensweisen zur Erforschung des eigenen Unterrichts <i>Bianka Kaufmann, Katharina Hombach, Tatjana Moor-Freber, Susanne Nissen; Justus-Liebig-Universität Gießen, Kurth Schumacher Schule, Berufliche Schulen Biedenkopf</i></p>	63
W 6	<p>Förderung einer reflexiven Haltung durch Forschendes Studieren? <i>Silvia Thünemann, Anna-Luise Rehm, Sabrina Tietjen; Universität Bremen</i></p>	64
W 7	<p>Reflexion gemeinsam gestalten: Das ePortfolio der TU Darmstadt und des Studienseminars Darmstadt <i>Christine Preuß, Franziska Conrad, Mara Löw; Technische Universität Darmstadt, Studienseminar Darmstadt für Gymnasien</i></p>	65
W 8	<p>FIN³ – Fit in Inklusion: Anregen von Reflexionsprozessen im Kontext inklusiven Unterrichts <i>Reinhilde Stöppler, Melanie Knaup; Justus-Liebig-Universität Gießen</i></p>	67
W 9	<p>Reflexion durch Supervision? – Empirische Einsichten in die Praxis der Supervision von Lehrkräften <i>Christoph Leser, Stefan Kunzmann; Goethe-Universität Frankfurt, Elisabeth-Gymnasium Mannheim</i></p>	68
	SYMPOSIEN	69
S 1	<p>Die Erforschung von (Selbst-)Reflexivität als Medium der Professionalisierung in der Lehrerbildung <i>Doris Wittek; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg</i></p>	70

	(Selbst-)Reflexivität als Ziel pädagogischer Professionalisierung erforschen	71
	<i>Doris Wittek; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg</i>	
	Das Potenzial kasuistischer Lehr-Lern-Formate für die Anbahnung von (Selbst-)Reflexivität	72
	<i>Richard Schmidt; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg</i>	
	Quantitative Befunde zur Struktur und Wirkungsweise von (Selbst-)Reflexivität	73
	<i>Edina Schneiderl; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg</i>	
S 2	Reflexivität in der Lehramtsausbildung: Eine Idee und vier Formate der Gestaltung	74
	<i>Stefan Müller, May Jehle; Goethe-Universität Frankfurt, Justus-Liebig-Universität Gießen</i>	
	Theorie-Praxis-Reflexion – Ausbildung von professional vision bei angehenden Geschichtslehrer*innen	75
	<i>Philipp McLean; Goethe-Universität Frankfurt</i>	
	Reflektieren können – Das Potenzial von Portfolioarbeit in der Geographielehrer*innenbildung	76
	<i>Christian Dorsch; Goethe-Universität Frankfurt</i>	
	Planspiel als Fördermethode der Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden zum Thema „Inklusion“	77
	<i>Katja Adl-Amini, Maria Theresa Meßner, Ilonca Hardy; Goethe-Universität Frankfurt</i>	
	Videobasierte Lehr-Lernplattformen zur Etablierung von Praktiken der Reflexivität	78
	<i>May Jehle, Nadine Heiduk; Goethe-Universität Frankfurt</i>	
S 3	Personenbezogene pädagogische Professionalisierung – theoretisch und empirisch gestützt	79
	<i>Liselotte Denner; Pädagogische Hochschule Karlsruhe</i>	
	Personenbezogene pädagogische Professionalisierung – Aktualität und theoretische Grundlegung	80
	<i>Ulrich Wehner; Pädagogische Hochschule Karlsruhe</i>	
	Das ModiV als Grundlage eines multimodalen Konzepts personenbezogener Professionalisierung	81
	<i>Brigitte Seiler; Pädagogische Hochschule Karlsruhe</i>	
	Wie gehen Studierende mit Professionalisierungsbedarf und Professionalisierungszumutung um?	82
	<i>Annette Scheible; Pädagogische Hochschule Karlsruhe</i>	

	Impulse durch Fallarbeit für eine personenbezogene pädagogische Professionalisierung <i>Nina Köppel, Liselotte Denner; Pädagogische Hochschule Karlsruhe</i>	84
S 4	Förderung und Bedingungen der Selbstreflexion in der schulpraktischen Lehrerausbildung <i>Katharina Neuber, Anne-Sophie Waag; Universität Duisburg-Essen, Universität Mannheim</i>	85
	Zusammenhänge zwischen Reflexionskompetenz und epistemologischen Überzeugungen im Praxissemester <i>Judith Schellenbach-Zell, Michael Rochnia; Universität Wuppertal</i>	86
	Bedingungen der Nutzung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht durch Praxissemesterstudierende <i>Katharina Neuber, Kerstin Göbel; Universität Duisburg-Essen</i>	87
S 5	Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität durch Reflexive Praktika <i>Bernhard Rauh; Ludwig-Maximilians-Universität München</i>	88
	Erwartungen der Akteure an die schulpraktischen Studien <i>Bernhard Rauh; Ludwig-Maximilians-Universität München</i>	89
	Den „Reflective Practitioner“ operationalisieren? – Die Gestaltung von Praxisbegleitseminaren <i>Margit Datler; Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems</i>	90
	Reflexivität und Übertragung zwischen Studierenden im Praktikum und ihren Lehrkräften <i>Jean-Marie Weber; Universität Luxemburg</i>	91
	NON-PERFECT-DATA	92
SLOT 3	Potenziale und Grenzen von Unterstützungstools zur Förderung von Reflexionskompetenz <i>Melanie Zylka; Universität Bremen</i>	93
	Forschend Lehren Lernen: Zur Schulung von Forschungs- und Reflexionskompetenzen im Lehr-Lern-Labor <i>Cathrin Sprenger; Universität Göttingen</i>	94
	Lehrkräfte erforschen Schule und Unterricht – Anregung von Reflexion durch forschendes Lernen <i>Katharina Hombach, Bianka Kaufmann; Justus-Liebig-Universität Gießen</i>	95

VORTRÄGE	96
<hr/>	
SLOT 8	<p>„Der rote Faden“ – Phasenübergreifende Reflexionsräume in der Lehrerbildung <i>Kerstin Wallinda, Esther Würtz; Universität Koblenz-Landau</i> 97</p> <p>Reflexionsimpulse zur Auseinandersetzung mit Herausforderungen im Berufseinstieg <i>Manuela Keller-Schneider; Pädagogische Hochschule Zürich</i> 98</p> <p>Ein reflexionszentriertes Fortbildungsangebot für Lehrkräfte. Ergebnisse einer Evaluationsstudie <i>Anita Pachner, Christina Baust; Universität Tübingen</i> 99</p>
SLOT 9	<p>Reflexivität von Studierenden durch Forschendes Lernen fördern und über Praktikumsberichte erfassen <i>Jan-Hendrik Hinzke; Universität Bielefeld</i> 100</p> <p>Zur Förderung der Reflexivität im Rahmen von empirischen Masterarbeiten <i>Peter Vetter; Universität Freiburg</i> 102</p> <p>Die quasi-experimentelle Haltung als Form von Reflexivität und ihre Entwicklung im Referendariat <i>Daniel Scholl, Wilfried Plöger, Andreas Seifert, Christoph Schüle; Universität Vechta, Universität zu Köln, Universität Paderborn, Universität Vechta</i> 103</p>
SLOT 10	<p>Perspektivenübernahme und „reflective thinking“ in der Physikdidaktik <i>Stephanie Neppel, Karsten Rincke; Universität Regensburg</i> 104</p> <p>Einfluss von (kollegialer) Reflexion auf die Veränderung von Unterrichtsqualität <i>Michael Szogs, Friederike Korneck, Marvin Krüger; Goethe-Universität Frankfurt am Main</i> 105</p> <p>Entwicklung der Reflexionskompetenz bei Chemielehramtsstudierenden im universitären Seminar <i>Christina Kobl, Oliver Tepner; Universität Regensburg</i> 106</p>
SLOT 11	<p>Kritisch-reflexive Professionalisierung in schulischen Praxisphasen <i>Catania Pieper, Jan Christoph Störtländer; Universität Bielefeld, Universität Paderborn/Universität Bielefeld</i> 107</p> <p>Nutzung von Reflexionsanlässen in Praxisphasen: Voraussetzungen und empirische Erkenntnisse. <i>Michaela Heer, Eva Parusel; School of Education</i> 108</p>

	Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexionsformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester <i>Silvia Greiten; Bergische Universität Wuppertal</i>	110
SLOT 12	Reflektierte Fachlichkeit als Professionalisierungsversprechen <i>Nina Meister, Uwe Hericks, Wolfgang Meseth; Philipps-Universität Marburg</i>	112
	Responsivität in der Lehrkräftebildung? Ein Verfahren zur Förderung von Reflexivität <i>Janis Fögele; Justus-Liebig-Universität Gießen</i>	113
SLOT 13	Reflexionen aktiver Lehrpraxis von Info-Scout-Studierenden als Weg zur Professionalisierung <i>Sabine Al-Diban; Technische Universität Dresden</i>	114
	Reflexivität entwickeln – Ein hochschuldidaktischer Ansatz zur Förderung handlungsnaher Kompetenzen <i>Hannes Saas; Johannes Gutenberg-Universität Mainz</i>	115
SLOT 14	Rekonstruktion von Reflexivität in der Lehrpraxis von Lehrer*innenbildner*innen im Praxissemester <i>Mareike Brunk, Nora Katenbrink; Universität Bielefeld</i>	116
	Reflexivität durch multiprofessionelles Mentoring von Lehramtsstudierenden in der frühen Praxisphase <i>Ute Volkert, Frances Hoferichter, Diana Raufelder; Universität Greifswald</i>	117
SLOT 15	Wie unterrichten wir Wirtschaft? Förderung fachbezogener Reflexion angehender Wirtschaftslehrender <i>Tobias Jenert, Taiga Brahm; Universität Paderborn, Universität Tübingen</i>	118
	„Wie gesagt, ich bin selber Hauptschülerin gewesen.“ Berufsbiographische Reflexionen von nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden <i>Sabine Klomfaß, Rabea Henze; Justus-Liebig-Universität Gießen</i>	119
	IMPRESSUM	120

Non-Perfect-Data

Montag, 8. April 2019

12:00 bis 13:00 Uhr

Fachspezifische Reflexion zur Gestaltung von Schnittstellen zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung

Georgia Gödecke; Universität Bremen

Mein Vorhaben ist in der Didaktik der romanischen Sprachen angesiedelt und verortet sich in der DBR-Methodologie. Im Rahmen meines Dissertationsprojekts habe ich für Lehramtsstudierende der Fächer Französisch und Spanisch fachspezifische e-Portfolioaufgaben entwickelt, die mit einem aufgabenbasierten Reflexionsmodell verknüpft sind. Das Modell erfüllt 2 Funktionen: 1) Es dient den Studierenden als Orientierung, wenn sie ihre Unterrichtselemente, die sie geplant und in der Praxis eingesetzt haben, reflektieren; solche Reflexionen können sie via Textelement, Audio- / Videoaufnahme o.Ä. dokumentieren. 2) Das Reflexionsmodell dient als Analyseinstrument, um fachspezifisch-reflexive Momente in den Reflexionsdokumenten erheben zu können. Daher lautet die Forschungsfrage: Inwieweit machen die e-Portfolioaufgaben fachspezifische Reflexion in ihren Ausprägungen sichtbar? Um nicht nur zu erheben, ob es reflexive Momente gibt oder nicht, sondern vielmehr in welcher Ausprägung bzw. Qualität, nutze ich die qualitative evaluative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016).

Das qualitative Material wird fallbezogen eingeschätzt. Dazu wurden aufbauend auf dem Reflexionsmodell Kategorien gebildet (induktiv/deduktiv), deren Ausprägungen ordinaler Art sind.

Zeitnah soll im Austausch mit einer Expertengruppe überprüft werden, ob die Ausprägungen fachspezifischer Reflexion nachvollziehbar sind. Darauf aufbauend werden die Auswertungsschritte vorgenommen. Zum Zeitpunkt der Tagung wird das Datenmaterial

aus dem 1. Zyklus ausgewertet sein, voraussichtlich auch das Material aus dem 2. Zyklus. Daher sollen in einer „Non-perfect-data session“ erste Erkenntnisse vorgestellt werden, die sich auf die Möglichkeit der Ermittlung fachspezifischer Reflexion beziehen. In einem Austausch soll zudem darüber nachgedacht werden, wie sich die Ergebnisse aus den beiden Zyklen zueinander in Beziehung setzen lassen und welche Konsequenz die Ergebnisse auf die Weiterentwicklung des Aufgabenkonzepts inkl. Reflexionsmodell haben.

Literatur: Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Reflexionskompetenz von Sachunterrichtsstudierenden im Praxissemester erfassen

*Miriam Volmer, Janina Pawelzik, Maria Todorova, Anna Windt;
Westfälische Wilhelms-Universität Münster*

Das Praxissemester verfolgt u.a. das Ziel, die Reflexionskompetenz von Studierenden zu fördern (MSW NRW, 2010), um die Schulpraxis und eigene Person kritisch hinterfragen zu können (Rothland, 2014). Bisherige Interventionsstudien zur Förderung der Reflexionskompetenz von Studierenden, nutzen zur Einschätzung der Qualität von Unterrichtsreflexionen überwiegend Stufenmodelle (Hatton & Smith, 1995; Leonhard & Rihm, 2011), welche die Tiefe der Reflexionen durch die höchste erreichte Niveaustufe beschreiben. Bislang fehlen Konzepte zur Analyse von Unterrichtsreflexionen, welche neben dem Vorhandensein von Reflexionselementen wie z.B. einer Beschreibung, einer Bewertung oder Handlungsalternativen (z.B. Hatton & Smith, 1995) weitere Qualitätsmerkmale dieser Elemente berücksichtigen.

Diesem Desiderat soll im vorliegenden Projekt begegnet werden, indem ein Versuch unternommen wird, ein Kategoriensystem zu entwickeln, welches zusätzlich die Angemessenheit der Unterrichtsreflexionen in Bezug auf den reflektierten Sachunterricht einschätzen soll. Ausgewertet werden dabei Reflexionen, die Studierende im Rahmen einer Begleitveranstaltung zu Beginn und am Ende des Praxissemesters über eine Videovignette zum naturwissenschaftlichen Sachunterricht verfassen. Diese werden anhand eines Reflexionskreislaufs in Anlehnung an Krieg & Kreis (2014) durchgeführt, welcher zuvor im Seminar erarbeitet wurde und als Basis für das entwickelte Kategoriensystem dient. Durch diese gezielt angeleitete und

wiederholt durchgeführte, videobasierte Reflexion von Sachunterricht, soll die Reflexionskompetenz der Studierenden im Verlauf des Praxissemesters gefördert werden. Die Wirksamkeit der Begleitveranstaltung in Bezug auf die Entwicklung der Reflexionskompetenz wird innerhalb einer Evaluationsstudie im Prä-Post-Kontrollgruppen-Design untersucht. Im Rahmen des Vortrags wird das Kategoriensystem vorgestellt und diskutiert sowie erste Ergebnisse der Hauptstudie (N≈70) vorgestellt.

Literatur: Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education. Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33–49. | Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (1), 103–117. | Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V. & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (211–127). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. | Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. | Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4).

TUD_Mentoring – Tutoring – Coaching (TUD_MTC) als Instrument zur Steigerung der Reflexionskompetenz?

Isabell Gall; Technische Universität Dresden

Die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion gilt als Schlüsselkompetenz professionellen LehrerInnenhandelns sowie zentraler Aspekt des lebenslangen Professionalisierungsprozesses (Wyss 2013) und ist bereits seit 2004 in den politischen Rahmenordnungen verankert (KMK 2004). Um die Reflexion der Berufseignung und des Professionalisierungsprozesses von Lehramtsstudierenden zu unterstützen, wurde 2018 das Studiererfolgsprojekt TUD – Mentoring – Tutoring – Coaching (TUD_MTC), gefördert durch den Europäischen Sozialfonds, am Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden initiiert. Im Rahmen des Mentoringprogramms werden Studierende höherer Semester als TutorInnen qualifiziert und zugleich soll durch den Einbezug von Bildungs-, Fach- und Praxisexperten die Reflexion ihrer LehrerInnenpersönlichkeit befördert werden. Welchen Einfluss dies tatsächlich auf die Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion und im Besonderen der Reflexion des eigenen Professionalisierungsprozesses bei den Studierenden hat, steht im Fokus des Beitrags. Vorgestellt und diskutiert werden sollen die ersten empirischen Ergebnisse aus dem multi-methodischem Forschungsdesign, in dessen Zentrum leitfadengestützte Interviews, welche ergänzt wurden durch die Erhebung von Berufswahlmotiven, der Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen. In den Interviews wurden Fragen zur Bereitschaft zur Reflexion mit der Bearbeitung von textbasierten Fallvignetten kombiniert. Rehm und Bölsterli (2014) folgend bieten Vignetten die Möglich-

keit Lehrerkompetenzen mit situativem Bezug empirisch zugänglich zu machen. Ob sie darüber hinaus auch die Möglichkeit bieten, die Reflexionsfähigkeit zu erheben und in welchem Maße, soll in dem Vortrag zur Diskussion gestellt werden, ebenso wie die Frage, ob die erhobenen Interviewdaten induktiv hinsichtlich der vorhandenen Reflexionsqualität ausgewertet werden sollten oder mit Hilfe theoretisch hergeleiteter Reflexionsstufen (Hatton und Smith 1995).

Literatur: Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. | Kolbe, F.-U. (2004): Verhältnis von Wissen und Handeln. In: Blömeke, S.; Reinhold, P.; Tulodziecki, G.; Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten, S. 206–232. | Rehm, M.; Bölsterli, K.: Entwicklung von Unterrichtsvignetten. In: Krüger, Dirk; Parchmann, Ilka; Schecker, | Horst (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschafts-didaktischen Forschung. Berlin [u.a.]: Springer Spektrum 2014, 213–225. | Smith, D. & Hatton, N. (1995): Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher education* 11 (1), 33–49. | Wyss, C. (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Empirische Erziehungswissenschaft, Band 44).

Überzeugungen von Lehramtsstudierenden – Ein Instrument zum reflexiven Umgang mit Heterogenität

Miriam Marleen Gebauer; Technische Universität Dortmund

Schülerinnen und Schüler (SuS) unterscheiden sich hinsichtlich einer Vielzahl lern- und leistungsrelevanter Merkmale, z.B. hinsichtlich ihrer sozio-kulturellen Herkunft. Lehramtsstudierende müssen während des Studiums hinreichend vorbereitet werden, um unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen ihrer SuS zu erkennen und den Unterricht schülerorientiert, folglich entsprechend der Interessen von SuS zu gestalten. Neben dem Professionswissen sind subjektive Überzeugungen von angehenden Lehrenden von Bedeutung für die Gestaltung von Unterricht (Baumert & Kunter, 2006). Insbesondere stellen die begleiteten Praxisphasen in der universitären Ausbildungsphase wichtige Lerngelegenheiten am Standort Schule dar, in denen die Lehramtsstudierenden ihre unbewussten – aber handlungsleitenden Überzeugungen – reflektieren können (König et al., 2018). Darauf aufbauende sollen die Fragen geklärt werden, ob Lehramtsstudierende bereits während des Studiums subjektive Überzeugungen in Bezug auf heterogene Schülerinnen und Schülergruppen haben. Das vorliegende neukonzipierte bzw. weiterentwickelte Instrument misst subjektive Überzeugungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Schülerinnen- und Schülergruppen. Dabei wird der persönliche Nutzen (2 Skalen), die damit verbundenen Kosten wie z.B. zusätzlicher Arbeitsaufwand (3 Skalen) und das persönliche Interesse (1 Skala) der Lehramtsstudierenden für zwei Heterogenitätsformen von SuS betrachtet. Mit $N = 107$ liegen erste Daten eines Instruments vor. Reliabi-

litäten zeigen mit $r = .62 - .93$ akzeptable bis gute Werte. Die Ergebnisse sollen hinsichtlich dessen diskutiert werden: (1) inwieweit das vor und nach der studienbegleitende Praxisphase eingesetzt Instrumente, durch individuelle Rückmeldungen an Studierende, diese in ihrem reflexiven Umgang mit heterogenen Schülerinnengruppen unterstützen kann und (2) inwieweit es zur Evaluation des Lehrangebots in diesem Bereich beitragen kann.

Literatur: Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. | König, J., Darge, K., Kramer, C., Ligtvoet, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M. & Strauß, S. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (Kap. 3, S. 87–114). Wiesbaden: Springer VS.

Vorträge

Montag, 8. April 2019

12:00 bis 13:00 Uhr

Gespräche über den eigenen Unterricht in Praktika

Angela Bauer; Sonderpädagogisches Förderzentrum München Süd

Im Vordergrund der universitären Bearbeitung studentischer Praxiserfahrungen steht die Reflexion der eigenen Lehrerhaltung. Die institutionell gerahmten Gespräche über erlebte Unterrichtspraxis sind somit eng mit dem Begriff einer reflexiven Professionalisierung bzw. einer reflexiven Lehrerbildung (vgl. Berndt et. al. 2017) verknüpft. Aus praxistheoretischer Sicht ließe sich dies so fassen, dass die Studierenden auf den Vollzug von Praktiken der Reflexion verpflichtet werden und Lehrveranstaltungen als Lern- und Übungsräume verstanden werden können, um konkrete pädagogische Praktiken zu analysieren und sich als professionelles Selbst zu entwerfen (Idel, Reh & Rabenstein 2014: 86f.).

Gleichzeitig bleiben diese theoretischen Rahmungen Zuschreibungen an eine Praxis, die sich durch konkrete Praktiken auszeichnet. In meiner Studie wende ich mich daher der konkreten Praxis zu. Dabei wird die Frage zentral gestellt, was in Gesprächen über eigenen Unterricht überhaupt passiert: Welche Handlungsprobleme werden in den von mir beobachteten und analysierten Praktiken bearbeitet und welche Adressierungen und Positionierungen nehmen die Akteure dieser Praxis dabei vor?

Ausgangspunkt ist somit ein ethnographisches Vorgehen (Breidenstein et. al. 2013) als auch eine offene Forschungsstrategie, wie sie Glaser und Strauss (1967) beschreiben.

Zu diesem Zweck wurden Seminarsitzungen als Audiodatei aufgezeichnet und transkribiert. Das Hauptaugenmerk der sequenziellen Interpretation der Transkripte liegt auf dem verbal-sprachlichen Diskurs zwischen den Akteuren des Seminars.

Die Interpretation erster Fälle eines Seminars zeigt, dass in der Bearbeitung individuell gefärbter Problem-

stellungen ganz spezifische Reflexionsräume eröffnet werden. Darüber hinaus findet in den Gesprächen die Verortung in der Lage eines „Unterrichteten ohne Lehrersstatus“ statt und es wird deutlich, wie am persönlichen Fall das Thema Lehrerprofessionalität bearbeitet wird.

Literatur: Berndt, C.; Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017). Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt | Breidenstein, G.; Hirschauer, S.; Kalthoff, H. & Nieswand, B.: Ethnografie – Die Praxis der Feldforschung. Konstanz (UTB) 2013 | Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen und Können. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857–875 | Glaser, B. & Strauss, A.L. (2010 [1967]). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber | Herzmann, P.; Artmann, M. & Wichelmann, E. (2017). Theoriegeleitete Reflexionen videographierten Unterrichts. Eine Typologie studentischer Perspektiven auf universitäre Theorie-Praxis-Bezüge. In: Berndt, C.; Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017). Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 176–189 | Idel, T.-S. & Schütz, A. (2017). Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In: Berndt, C.; Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017). Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201–213 | Idel, T.-S.; Reh, S. & Rabenstein, K. (2014): Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In: Pieper, I.; Frei, P.; Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–88 | Hummrich, M.; Hebenstreit, A.; Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.). Was ist der Fall. Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: VS, S. 37–58 | Tyagunova, T. (Hrsg.) (i.E.). Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.

„Entwicklung von Reflexionsmodalitäten im inklusiven Unterricht“ – ein Praktikumsbegleitseminar.

Telse Iwers, Ramona Löbke; Universität Hamburg

Das Projekt „Entwicklung von Reflexionsmodalitäten im inklusiven Unterricht“ zur Begleitung von Lehramtsstudierenden im ersten Schulpraktikum wurde vom WiSe 17/18 bis zum SoSe 2018 an der Universität Hamburg durchgeführt. Ziel war es, dass Studierende einen forschenden Zugang zu inklusivem Unterricht unter Migrationsbedingungen entwickelten und in Hinblick auf ihr Rollenverständnis als Praktikant/-in und spätere Lehrkraft reflektierten.

Im semesterbegleitenden Vorbereitungsseminar (WiSe 17/18) setzten sie sich zunächst mit verschiedenen inklusionsrelevanten Konzepten und Theorien auseinander – Schwerpunkte stellten dabei interkulturelle Sensibilisierung und Migrationspädagogik (Reimer 2004; Mecheril et al. 2010) sowie Antinomien des Lehrerhandelns (Helsper 2002) dar. Ferner wurden die Studierenden mit der Fallreflexion in sieben Schritten (Iwers-Stelljes/Luca 2008; Iwers/Hitter 2017), einer Methode zur selbstgeleiteten Reflexion, vertraut gemacht.

Auf dieser Basis entwickelten die Studierenden selbst Beobachtungskriterien für ihren Unterricht und starteten damit in die vierwöchige Praxisphase an den Schulen. Diese ging mit einer Unterrichtshospitation & anschließenden Reflexion durch die Seminarleitungen einher; optional konnten Supervisionstermine wahrgenommen werden.

Im Nachbereitungsseminar (SoSe 2018) reflektierten die Studierenden schließlich ihren Umgang mit den Beobachtungskriterien und ihre Rollenerfahrungen

mittels Gruppeninterviews & der zuvor erlernten Fallreflexion in sieben Schritten.

Mittels quantitativer Prä-Post-Analysen von Fragebögen, die u.a. motivationale Aspekte, interkulturelle Einstellungen und Beratungsaffinität erfassten, und anhand der qualitativen Auswertung der Gruppeninterviews wird das Projekt derzeit evaluiert. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Studierenden im Rahmen des Projekts sowohl ihre eigene Berufsrolle als auch ihren Umgang mit Heterogenität intensiv reflektierten und zeitgleich eine positivere Haltung gegenüber Beratung entwickelten.

Literatur: Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. | Iwers-Stelljes, T. & Luca, R. (2008). Ein Ansatz zur Förderung von Reflexionskompetenz: Fallarbeit in 7 Schritten. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 39 (4), 429–442. | Iwers, Telse/Hitter, Kirsten (2017): Reflexion durch Supervision praktischer Erfahrungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Gestaltpädagogik*, 1, 46–51. | Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, İ., Kalpaka, A. & Metler, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz. | Reimer, A. (2005). Die Bedeutung der Kulturtheorie von Geert Hofstede für das internationale Management. <http://hdl.handle.net/10419/23328> [Zugriff am 01.09.2018].

Wissenschaftspraxis statt „Reflexion“ – Für mehr „academic rigour“ in der Lehrpersonenbildung.

Tobias Leonhard; Pädagogische Hochschule FHNW

Der Beitrag versteht sich als kritischer Diskussionsbeitrag, der die Einigungsformel, dass „Reflexion in der Lehrerbildung irgendwie wichtig sei“, aus einer praxistheoretischen Perspektive in Frage stellt.

Im Zentrum der Kritik steht der epistemologische Status der Aussagen, die systematisch qua (zumeist) individueller Reflexion gewonnen werden können und sich in Portfolios und anderen Artefakten der Lehrerbildung niederschlägt. Für die Studierenden sind diese (meist angeleiteten, überwiegend beauftragten) Schreibaufgaben so mühsam zu erstellen, wie sie für die begleitenden Mitarbeitenden der Hochschule zu lesen und „rückzumelden“ sind. Der Gewinn eines solchen „Reflexionsdispositivs“ (sensu Foucault) scheint weitgehend offen.

Im Beitrag wird auf der Basis einer praxistheoretischen Alternative zur Figur von „Theorie und Praxis“, der Stellenwert der Institutionen der Lehrerbildung als akademische Institutionen und zugleich die Studierenden des Lehrberufs in ihrem berufsbezogenen Selbstverständnis gestärkt. Im Sinne einer Teilhabe an der einschlägigen „Wissenschaftspraxis“ der Institution gilt es, primär Studierende des Lehrberufs, aber auch Lehrpersonen in Formaten der Weiterbildung mit der Frage zu befassen, wie es gelingen könnte, tragfähige und das heisst methodisch kontrollierte Aussagen über Schule und Unterricht zu gewinnen, die nah an der beruflichen Praxis sind und die spezifische Gestalt pädagogisch-praktischen Handelns angemessen abbilden. Dass damit eine regelmässige fallbezogene, hermeneuti-

sche Auseinandersetzung mit der Vollzugswirklichkeit beruflicher Praxis in den Blick rückt, ist evident. Dass bei einer „rigorosen“ derartigen Auseinandersetzung mit beruflicher Praxis im Laufe des Studiums auch so etwas wie ein „wissenschaftlich-reflexiver Habitus“ (Helsper 2001) entsteht, ist die Wirkungshoffnung des Ansatzes, die die wissenschaftliche Analyse der epistemologisch fragwürdigen Reflexion vorzieht. Die kritische Diskussion der Überlegungen ist gewünscht.

Literatur: Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 1 (3), 7–15. | Hillebrandt, F. (2014): *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. | Idel, S. & Schütz, A. (2017): *Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit*. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 201–213. | Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Košinár, J., Reintjes, C. & Richiger, B. (2016): *Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen*. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. doi:10.3217/zfhe-11-01/05

Reflexionen über Reflexion beim Lehren und Lernen – Überlegungen zum Konstrukt und seinen Prozessen

Manfred Hofer, Anne-Sophie Waag; Universität Mannheim

Obwohl Reflexion über die Erfahrungen während zurückliegender praktischer Tätigkeiten in der Lehramtsausbildung als zentrales Lernelement gilt (Korthagen, 2001), ist der Reflexionsprozess selbst theoretisch unzureichend expliziert und empirisch wenig untersucht (Wyss, 2008). Für bildungsrelevante Reflexionsprozesse schlagen wir eine an Bringle und Hatcher (1999) angelehnte Definition vor, die den Aspekt der Zielgerichtetheit während der kognitiven und motivationalen Aufarbeitung vergangener Erlebnisse hervorhebt. Daran anknüpfend fragen wir unter entwicklungspsychologischer und motivationstheoretischer Perspektive danach, welche Klassen von vergangenen Erlebnissen Reflexionsprozesse tatsächlich auslösen: es sollten überraschende, also erwartungswidrige, negative oder positive Erlebnisse sein, die als bedeutsam und beeinflussbar wahrgenommen werden. Davon ausgehend zeigen wir, dass Reflexion im Bildungskontext je nach Lernziel – akademisch, persönlich, sozial oder methodisch – unterschiedliche kognitive Operationen erfordert und leiten daraus ein umfassendes Modell ab. Das Modell dient u.a. dazu, Leitfragen zu generieren, welche die angestrebten Reflexionsprozesse unterstützen sollen. Am Beispiel des akademischen Lernziels „ein Verständnis für Theorie-Praxis-Zusammenhänge bei Lehramtsstudierenden gewinnen“, identifizieren wir die spezifischen Reflexionsprozesse, die eine Rolle spielen und stellen mögliche Leitfragen vor, welche im Lehrkontext zum Einsatz kommen können.

Literatur: Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1999). Reflection in Service Learning: Making Meaning of Experience. *Educational Horizons*, 179–185. | Korthagen, F. A. J. (2001). Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. American Educational Research Association. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle. | Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5(2), 1–15.

Poster

Montag, 8. April 2019

13:00 bis 14:30 Uhr

Förderung der Reflexionskompetenz von fach- und fachdidaktischem Wissen

Antoinette Meiners, Peter Wulff, Andreas Borowski; Universität Potsdam

In der Lehrkräftebildung wird der eigenen Reflexionskompetenz als Teil der professionellen Handlungskompetenz ein großer Stellenwert beigemessen. Helmke (2015) bezeichnet dabei Reflexionskompetenz als Schlüssel für die Verbesserung des eigenen Unterrichts und als zentrales Merkmal einer guten Lehrkraft (Carlson & Daehler, in Druck). Bisherige Studien haben jedoch gezeigt, dass Studierende kaum kritisch und zudem unstrukturiert reflektieren und vornehmlich beschreiben (Rothland & Boecker, 2015; Küster, 2008; Hatton & Smith, 1995). Zudem zeigen Studien (Strong & Baron, 2004; Futter, 2017), dass ca. 90% der Reflexionsgespräche zwischen angehenden Lehrpersonen und Praxislehrkräften pädagogische Themen beinhalten und fachliche und fachdidaktische Themen kaum besprochen werden. Doch insbesondere das fachliche und fachdidaktische Wissen stellen einen wichtigen Prädiktor für erfolgreichen Unterricht dar (Kunter et al. 2011).

Zur Förderung der Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte in Bezug auf das fachliche sowie fachdidaktische Wissen planen wir eine Intervention, die durch Prompts den Lehrkräften die fachliche sowie fachdidaktische Reflexion ihres professionellen Handelns zugänglich macht. Das Interventionsdesign basiert auf den Reflexionsmodellen von Korthagen & Kessels (1999) sowie Windt & Lenske (2016). Das fachliche sowie fachdidaktische Wissen wird unter Hinzuziehung des Modells zum Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006, Riese et al. 2015) operationalisiert. Auf-

grund der Verfügbarkeit geeigneter Messinstrumente wird ein Mixed-Method-Ansatz geplant, auf dessen Basis die Effektivität der Prompts untersucht wird, insbesondere bezogen auf die Entwicklung von fach- und fachdidaktischem Wissen der Lehrperson sowie der Schülerinnen und Schüler, als auch in Bezug auf Reflexionskompetenz und dessen moderierender Rolle für den Wissenserwerb. Auf dem Poster werden die konkrete Operationalisierung der Konstrukte als auch das Design der Interventionsstudie vorgestellt.

Literatur: Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. | Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – ein Forschungsprogramm. *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, 7–25. | Carlson, J. & Daehler, K. (in Druck). The 2017 Refined Consensus Model of Pedagogical Content Knowledge. In Hume, A., Cooper, R., & Borowski, A. (Hrsg.) (in Druck), *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Professional Knowledge*. Singapore: Springer. | Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49. | Helmke, A. (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett Kallmeyer. | Futter, K. (2017). Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und

Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. | Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. | Küster, O. (2008). Praktika und ihre Lernpotentiale in der Lehrerbildung – Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen in verlängerten Praxisphasen. Abgerufen von https://hsbwgt.bsz-bw.de/files/33/Dissertation_Oliver_Kuester.pdf. | Riese, J., Kulgemeyer, C., Zander, S., Borowski, A., Fischer, H. E., Gramzow, Y., Reinhold, P., Schecker, H. & Tomczyszyn, E. (2015). Modellierung und Messung des Professionswissens in der Lehramtsausbildung Physik. In S. Blömeke & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Kompetenzen von Studierenden*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft. 61 (S. 55–79). Weinheim u.a.: Beltz Juventa. | Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134. | Strong, M. & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: Suggestions and responses. *Teaching and teacher education*, 20(1), 47–57. | Windt, A. & Lense, G. (2016). Qualität der Sachunterrichtsreflexion im Vorbereitungsdienst. In C. Maurer (Hrsg.), *Authentizität und Lernen – das Fach in der Fachdidaktik*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Berlin 2015. (S. 284). Universität Regensburg.

Ausbau und Weiterentwicklung des Online-Fallarchivs Schulpädagogik

Benjamin Krasemann, Friederike Heinzl; Universität Kassel

Im Projekt „Ausbau und Weiterentwicklung des Online-Fallarchivs Schulpädagogik“, wird im Rahmen der vom BMBF geförderten Qualitätsoffensive Lehrerbildung (Kasseler Konzept „Professionalisierung durch Vernetzung“ – PRONET), ein flankierendes Seminar im Praxissemester erprobt und evaluiert, das Fallarbeit ins Zentrum stellt mit der Absicht, Strukturen und Praktiken im Schul- und Unterrichtsalltag zu reflektieren. Die Arbeit im Seminar erfolgt mit eigenen und fremden Fällen (aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik, www.fallarchiv.uni-kassel.de) in einer strukturierten hochschuldidaktischen Lernumgebung, die aufgabenbasierte Fallarbeit, kollegiale Fallberatung und wissenschaftliche Rekonstruktion kombiniert (vgl. Heinzl & Krasemann 2015). Zudem wird den Studierenden die Möglichkeit eröffnet, eigene Fallsituationen aus dem Praxissemester in einer Fallsammlung zu systematisieren, zu kontrastieren und zu theoretisieren. Mit dem Poster soll ein Überblick über die Lernumgebung und die im Seminar angewandten Methoden der Fallarbeit gegeben werden. Darüber hinaus soll die Begleitforschung mit ersten Ergebnissen präsentiert werden. Diese besteht aus der Untersuchung der studentischen Fallsammlungen, orientiert an der Grounded Theory Methodology (Glaser & Strauss 2010, Hülst 2010), sowie videographischen Aufzeichnungen der studentischen Arbeitsphasen der Arbeit mit Fällen durch mikroethnographische Interaktionsforschung.

Literatur: Glaser, B. G. & Strauss, A. (2010). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. (3. Aufl.) Bern. | Heinzl, F. & Krasemann, B. (2015). Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In Wildt, J. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, S. 43–69. | Hülst, Dirk (2010). Grounded Theory. Kassel, Online-Fallarchiv Schulpädagogik.

Studentisch organisierte Tutorien: Reflexionsanregung für Lehramtsstudierende?

Carl Eberhard Kraatz; Justus-Liebig-Universität Gießen

Die Reflexion pädagogischen Handelns gilt als zentrales „Qualitätsmerkmal professioneller Praxis“ (Egloff 2011, S. 211) und Reflexionskompetenz als wichtige Kernkompetenz praktizierender wie zukünftiger Lehrkräfte. Das Leitbild des reflective practitioner (Schön 1983) wirkt als Orientierung für Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung der Lehrer*innenausbildung (Gießener Offensive Lehrerbildung 2017). Angehende Lehrkräfte verfügen allerdings noch über wenig eigene Praxis, die reflektiert werden kann.

Zusätzlich zu den Praktika der Lehramtsstudierenden könnten somit praxisorientierte Tutorien Möglichkeiten für das Einüben reflexiver Kompetenzen sein.

Seit dem Wintersemester 2017/2018 werden an der Justus-Liebig-Universität Gießen studentisch organisierte Tutorien für Erziehungswissenschaft außerhalb des Pflichtprogramms angeboten, in denen handlungsorientierte Fähigkeiten, Kenntnisse und Erfahrungen von Studierenden aus früheren Tätigkeiten thematisiert und mit erziehungswissenschaftlichen Theorien sowie Beispielen pädagogischer Berufe in Bezug gesetzt werden. Ein zentrales Anliegen der Tutorien ist – neben dem Einüben der jeweiligen Methoden – die Reflexion handlungsorientierter Methoden in Hinblick auf ihre pädagogische Relevanz, ihre Situationsangemessenheit sowie ihre Umsetzbarkeit für die einzelnen Teilnehmer*innen. In den Konzeptbausteinen des Tutorienprogramms wird Reflexion als konstituierendes Prinzip festgeschrieben (www.uni-giessen.de/tut).

Von Beginn an waren Lehramtsstudierende als Tutor*innen und Teilnehmer*innen am Tut! beteiligt. Ab dem Wintersemester 2018/19 werden die Tutorien auch ausdrücklich für sie angeboten.

Der Beitrag soll das Tut! zunächst als Gesamtkonzept vorstellen, dabei die Besonderheiten dieser reflexiven Lerngelegenheiten (selbstbestimmte Auswahl der Themen, Freiwilligkeit des Angebotes, Lernen im Peer-Kontext) betonen und anschließend die Entscheidung zur Diskussion stellen, das Programm auch für Lehramtsstudierende anzubieten.

Literatur: Egloff, Birte (2011): Praxisreflexion. In: Kade, Jochen et al. (Hg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer. S. 211–219. | Gießener Offensive Lehrerbildung (2017): Auf die Lehrkraft kommt es an: Ein Projekt zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung. | Schön, Donald A. (1983): The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books. | www.uni-giessen.de/tut

ReflecT – Reflexionskompetenz durch praxisnahe Lehr-Lernarrangements in der Lehrkräftebildung fördern

Denise Kücholl, Rebecca Lazarides; Universität Potsdam

Die Motivation und Fähigkeit, über das eigene Wissen und Handeln in Lehr- und Lernprozessen nachzudenken und dieses schrittweise weiterzuentwickeln, wird unbestritten als zentrale Kompetenz professioneller Lehrkräfte betrachtet (Christof et al., 2018). Dabei wird Reflexion als bedeutende Schlüsselkompetenz herausgestellt, da sie es den Lehrkräften ermöglicht, eigene Erfahrungen und Überzeugungen bewusst wahrzunehmen und gezielt an diesen zu arbeiten (Combe & Kolbe, 2008). Es ist dabei bedeutend, Lehramtsstudierenden in Praxisphasen bereits frühzeitig passende Reflexionsgelegenheiten zu ermöglichen, so dass sich eine reflektierende Grundhaltung entwickeln kann (Gröschner et al., 2018). Zur reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterrichtshandeln können Lehramtsstudierenden beispielsweise videografierte Unterrichtssequenzen dienen, so dass theoretisch erworbene Theorien und Konzepte an spezifischen und authentischen Situationen aus der Unterrichtspraxis nachvollzogen werden können (Wyss, 2018). Vor diesem Hintergrund ist es Ziel der ReflecT-Studie, Reflexionen an Hand von videografiertem Unterricht mit protokollbasierten Reflexionen zu vergleichen und differentielle Effekte auf die Reflexionskompetenz und Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zu untersuchen. Dabei sollen im Rahmen des Seminars „Motivierender Unterricht“ Unterrichtseinheiten entwickelt und von den Lehramtsstudierenden an Schulen durchgeführt werden. Anschließend erfolgen Feedbackgespräche in den Seminargruppen, in de-

nen die Lehramtsstudierenden Unterrichtssequenzen reflektieren. Es ist geplant, die Reflexionskompetenz in einem quasi-experimentellen Prä-Post-Design mit Hilfe von Fragebögen vor und nach der Unterrichtseinheit zu erfassen. Zusätzlich zur quantitativen Analyse der Daten ist geplant, schriftliche Reflexionsberichte der Lehramtsstudierenden inhaltsanalytisch auszuwerten. Ziel des Beitrages ist es, das geplante Design sowie mögliche Herausforderungen zu diskutieren.

Literatur: Christof, E., Rosenberger, K., Köhler, J. & Wyss, C. (2018). Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Bern: Hep-Verlag. | Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung, 2. durchgesehene und erweiterte Auflage (S. 857–875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. | Gröschner, A., Klaß, S. & Dehne, M. (2018). Lehrer-Schüler-Interaktion im Praxissemester lernen? Effekte des videobasierten Peer-Coaching auf die Kompetenzeinschätzung. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 13(1), 45–67. | Wyss, C. (2018). Mündliche, kollegiale Reflexion von videografiertem Unterricht. In E. Christof, K. Rosenberger, J. Köhler & C. Wyss (2018), Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns (S. 15–49). Bern: Hep-Verlag.

Professionalisierungsprozesse mit SuS reflektiv gestalten – das Peerleading-Projekt „Bergsteiger“

Irina Werdelmann; Albert-Schweitzer-Realschule Dortmund

Die erste Sozialisierung in den Lehrerberuf findet bereits in der Schule statt, in der sich SuS mit den verschiedensten Lehrerpersönlichkeiten auseinandersetzen (müssen).

In Peerleading-Projekten an Schulen ist darüber hinaus zu beobachten, dass TutorInnen auf der Ebene der Imitation die erlebten Lehrerrollen und das erlebte Lehrerhandeln übernehmen, um ihre Rolle auszufüllen. Damit spiegeln sie deutlich vorgelebte Lehrerrollen, während eine bewusste Auseinandersetzung mit diesen selbst ausbleibt. TutorInnen werden in einem solchen Projekt an die Grenzen ihrer imitierten Handlungsstrategien gelangen und bewusst ihre Inkompetenz erleben. Am Beispiel des Peerleading-Projekt „Bergsteiger“ wird gezeigt, wie anhand systemisch geleiteter Reflektion die konstruktive Öffnung der Perspektive der TutorInnen auf den Professionalisierungsprozess der eigenen Rolle ermöglicht werden kann. Dabei steht die Förderung der Kompetenz zum Perspektivwechsel bei den TutorInnen im Vordergrund des Projektes. TutorInnen lernen ihre Rolle und ihre Tätigkeit aus Sicht der jüngeren SuS zu betrachten, um daraus Rückschlüsse für ihr eigenes Rollenhandeln zu ziehen. Das verändert die imitierte Lehrerrolle hin zu einer eigenständig geprägten Rolle als LernbegeleiterIn.

So stellt das Beispiel des Peerleading-Projekt „Bergsteiger“ eine Chance dar, reflektiertes Rollenhandeln bereits in der Schule einzuüben und wichtige Grundlagen für eine spätere Professionalisierung als Lehrkraft zu schaffen.

Nach einer kurzen Vorstellung des Bergsteiger-Projektes sind die TN eingeladen sich reflektiv mit der Frage zu beschäftigen, welchen Beitrag der systemisch angelegte Perspektivwechsel zur nachhaltigen Anbahnung von Professionalisierungsprozessen in der Lehrerrolle leisten kann. Dazu werden die TN aus der Rolle der TutorInnen heraus diesen Perspektivwechsel selbst vollziehen. Anschließend kann diskutiert werden, ob eine Übertragung von Aspekten des Projektes in andere Phasen der Lehrerbildung sinnvoll wäre.

Literatur: Feldmann, Klaus: Schüler helfen Schülern – Schüler unterrichten Schüler – Schüler als Tutoren – Schüler als Lehrer.; Institut für Psychologie und Soziologie in den Erziehungswissenschaften, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Univ. Hannover, 2002. | Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. 3. Aufl. Neuwied u.a. Luchterhand, 2000. | Jotten, B.: Schatzsuche statt Defizitfahndung. In: Krause, C./ Fittkau, B./Fuhr, R./Thiel, H.- U. (Hg.): Pädagogische Beratung. Paderborn 2003 | Schulz von Thun, F.: Das „innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek, 2003.

Reflexion und Leistung. Entwicklung eines Beurteilungsinstruments zur Messung von Reflexionstiefe.

Josephine Berger, Luisa Lambert, Bernhard Schmitz, Birgit Ziegler;
Technische Universität Darmstadt

Selbstreflexion stellt insbesondere in der Lehrerbildung eine Kernkompetenz für persönliche und berufliche Weiterentwicklung dar. Dabei variiert die Reflexion in Qualität und Intensität (Malthouse&Roffey-Barentsen, 2013). Angenommen wird jedoch, dass für den Reflexionserfolg eine tiefgehende Betrachtung mit der Abwägung von Ursachen und der Konkretisierung von Handlungsalternativen relevant ist (Korthagen&Vasalos, 2005). Ein weiteres Kernelement einer erfolgreichen Reflexion ist die Formulierung einer Zielsetzung (Brookfield, 1995).

Für die objektive Messung von Reflexion wurde ein Fremdbeurteilungsinstrument basierend auf einem vierstufigen Modell entwickelt. Das Modell beinhaltet folgende Stufen (1) deskriptiv/beschreibend, (2) Ursachenanalyse, (3) Zielformulierung und Bereitschaft Handlungsalternativen zu entwickeln und (4) Präzisierung von Handlungsalternativen. Die Kriterien für eine Einstufung wurden exakt festgelegt und auf einer sieben-stufigen Likert-Skala abgetragen. Untersucht wurde der Zusammenhang zwischen Reflexion und Leistung mit einem quasi-experimentellen Design (N=55 Studierende). Die EG erhielt ein vorgeschaltetes Treatment mit Übungen zu Reflexion. Leistungsindikator waren zwei Präsentationsleistungen. Nach der ersten Präsentation sollten die TN ihr Leistung in einem Reflexionsbericht reflektieren, welcher mit Hilfe des entwickelten Instruments beurteilt wurde. In der EG konnte ein hoher Zusammenhang zwischen Engagement zu Reflektieren und der Note gezeigt wer-

den $r=-.79$. Weiter erklärt die Reflexionstiefe im Bericht einen signifikanten Anteil der Varianz in der nachfolgenden Leistung auf, $r=.25$, $F(1,14)=4.71$, $p=.048$. Das Reflexionsinstrument zeigt gute Reliabilitäten $\kappa_{\omega}=.74$ und $\alpha=.74$. In einer vorangegangenen Untersuchung (N = 48 Lehramtsstudierende) konnte eine Interrater-Reliabilität von $\kappa_{\omega}=.89$ erzielt werden.

Effekte zeigen sich ausschließlich in der EG, da die KG durch bereits hohe Einstiegsnoten keine Notenverbesserung erreichen konnte.

Literatur: Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. The Jossey-Bass higher and adult education series. San Francisco: Jossey-Bass. | Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (1), pp 47–71 | Malthouse, R. & Roffey-Barentsen, J. (2013). *Reflective practice in education and training* (2. Aufl.). London: Learning Matters.

„Studierende als Forschende – Forschungsvorstellungen reflexiv erfahrbar machen“

Julia Sacher, Julia Suckut; Universität zu Köln

Wissenschaft ist letztlich ein diskursives System, das seine Akteur*innen und deren Leistungen selbst hervorbringt (Beaufaÿs 2003 bzw. 2008, Engler 2003). Für Studienanfänger*innen ist es nicht einfach, wissenschaftliche Praktiken in ihrer Sinnhaftigkeit zu verstehen (Graff 2002, Hofhues & Mallwitz 2016). Auch fortgeschrittene Studierende mit Promotionsinteresse benötigen unterstützende Strukturen und reflexive Elemente in der Hochschullehre, um Wissenschaft als berufliche Option in den Blick zu nehmen und zu erfahren, was es bedeutet, als Wissenschaftler*in tätig zu sein. Dies gilt besonders für Studierende im Lehramt, da sich hier die Rekrutierung von wissenschaftlichem Nachwuchs durch die unterschiedlichen Berufs- und Zukunftsperspektiven der Berufsfelder Schule und Universität noch schwieriger gestaltet (vgl. z.B. Kastrop & Ketschau 2016). Zusätzlich gibt es das grundsätzlichere Problem des Theorie-Praxis-Transfers in den Didaktiken (z.B. Wieser 2015, Winkler 2015). Anhand von im prä-post-Design erhobenen studentischen Vorstellungen zum Forschen sowie ausgewerten studentischen Reflexionspapiere zur persönlichen Entwicklung als Wissenschaftler*in, die wir in den Forschungsklassen (vgl. Sacher et al. 2018) der BMBF-geförderten Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS) an der Universität zu Köln erhoben haben, diskutieren wir, inwiefern solche Formate, in denen Studierenden Gelegenheit haben, „Kernelemente von Wissenschaft und Forschung [...], nämlich die Kommunikation und Vermittlung von Wissen, aber auch gegenseitige Kritik, wechselseitigen Austausch und die Verständigung auf sachlicher Ebene“ (Hofhues &

Mallwitz 2016: 257) kennenzulernen, sie dabei unterstützen können, sowohl realistische Vorstellungen vom Forschungsbetrieb zu erlangen, als auch frühzeitig als Forschende in der Community sichtbar zu werden und eine Bedeutung dieser Forschung für ihre spätere Berufstätigkeit zu erfahren (vgl. GFD 2016).

Literatur: Beaufaÿs, Sandra (2003). Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft. Bielefeld: transcript. | Beaufaÿs, Sandra (2008). Eine Frage der Gauß'schen Normalverteilung: Zur Sozialen Praxis der Nachwuchsförderung an Universitäten. In: Karin Zimmermann, Marion Kamphans, Sigrid Metz-Göckel (Hrsg.), Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, 133–141. | Engler, Steffani (2003). „Aufsteigen oder Aussteigen“. Soziale Bedingungen von Karrieren in der Wissenschaft. In: Ronald Hitzler, Michaela Pfadenhauer (Hrsg.), Karrierepolitik. Beiträge zur Rekonstruktion erfolgsorientierten Handelns. Opladen: Leske + Budrich, 113–128. | GFD (2016). Intensivierung der Förderung Fachdidaktischer Forschung zur Qualitätsverbesserung des Fachunterrichts. Positionspapier der GFD (Stand 09.11.2016). Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (GFD). <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-17-Intensivierung-FachdidaktischerForschung.pdf> [letzter Zugriff: 30.09.2018] | Graff, Gerald (2002). The problem problem and other oddities of academic discourse. In: Arts & Humanities in Higher Education, Vol. 1(1), 27–42. | Hofhues, Sandra; Mallwitz, Michelle (2016). Forschendes Lernen „zu Ende“ denken. In: D. Kergel, B. Heidkamp (Hrsg.), Forschendes Lernen 2.0. Wiesbaden: Springer, 247–262. | Kastrop, Julia, Ketschau, Irmhild (2016). Standortentwicklungen, Nachwuchssituation und Nachwuchsförderung in der beruflichen Fachdidaktik, In: Haushalt in Bildung & Forschung, 1-2016, S. 3–15.

Online Self-Assessments als Reflexionsanlass vor Studienbeginn – Strategien von Hochschulen

Jörg Holle; Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Spätestens seit der Empfehlung zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 07.03.2013 sind Hochschulen mit der Frage der Eignungsabklärung für Interessierte am Lehramtsstudium befasst. Die in der Empfehlung aufgeführten Verfahren haben (Selbst-) Reflexionsprozesse bei BewerberInnen als Ziel und sollen „Aussagen über die Kompetenzentwicklung während der Ausbildung ermöglichen“ (KMK 2013, S. 2). Während die Eignung von Lehramtsstudierenden vielfach Ziel von (Hoch-) Schulforschung ist, wird genau jene Frage nach den Reflexionsprozessen, die vor Aufnahme des Studiums angestoßen werden sollen, bislang kaum gestellt. Das Forschungsvorhaben setzt dort an und stellt die Frage ins Zentrum, ob Lehramtsstudierende im ersten Semester durch onlinebasierte Self-Assessments zur Reflexion über ihre Studienwahl angeregt wurden. Damit würde zumindest in Teilen der Empfehlung der KMK entsprochen, die fordert „die gewählten Instrumente regelmäßig im [sic] Bezug auf ihre Wirkung zu evaluieren“ (KMK 2013, S. 5). An dieser Stelle wird angenommen, dass hinter dem Einsatz von OSA verschiedene Strategien stehen (können). Unter Rückgriff auf Vorarbeiten von Nieskens (2016) und Nieskens & Demarle-Meusel (2013) zeigt sich ein heterogenes Bild der in der Hochschullandschaft: es gibt freiwillige und verpflichtende Angebote in den Ländern und den Hochschulen, die dabei verwendeten Instrumente variieren ebenso. Daher wird der Frage nach den Reflexionsprozessen die Frage der Strategie

der Hochschule beim Einsatz von OSA vorangestellt und mit ihr verknüpft. In bisher geführten Experteninterviews konnte ermittelt werden, dass die Zentren für Lehrerbildung den Themenkomplex OSA-Reflexionsanlass-Kompetenzentwicklung in einigen Bereichen sehr ähnlich ausgestalten und dennoch individuelle Lösungen anstreben. Erste Ergebnisse können auf der Tagung referiert werden.

Literatur: KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2013): Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf (letzter Aufruf 22.11.2016) | Nieskens, B. (2016). Eignungsabklärung und Zulassungssteuerung für den Lehrerberuf: Perspektiven, Instrumente und Erfahrungen. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (1. Auflage, S. 155–179). Wiesbaden: Springer VS. | Nieskens, B. & Demarle-Meusel, H. (2013). *Für den Lehrerberuf geeignet? Eine Bestandsaufnahme zu Eignungsabklärung, Beratung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium* (2., überarb. Aufl.). Bonn: Deutsche Telekom-Stiftung. Zugriff am 18.09.2017. Verfügbar unter https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/nieskensstudie_lehrerberufeignung.pdf | Nieskens, B. & Müller, F. H. (2009). Soll ich LehrerIn werden? Web-basierte Selbsterkundung persönlicher Voraussetzungen und Interessen. *Erziehung und Unterricht*, 159 (1–2), 41–49.

Goethe-Lehrerzimmer – Ein Peer-Mentoring-Programm zur Unterstützung der (Selbst-)Reflexion im Studium

Lara Jagadics, Jette Horstmeyer; Goethe-Universität Frankfurt am Main

Das Goethe-Lehrerzimmer (GLZ), initiiert über das Projekt Starker Start ins Studium, hat zum Ziel, Studierende bei Herausforderungen in der Studieneingangsphase zu unterstützen [1] und an Formate und Instrumente der Selbstreflexion frühzeitig heranzuführen. In Vorbereitung auf u.a. die Praxisphasen sollen die Reflexions- und Beratungskompetenzen angestoßen werden [2]. Das GLZ ist als Peer-Mentoring-Programm konzipiert [3, 4] und setzt sich aus mehreren Unterstützungsangeboten im Studienverlauf zusammen: Der Stundenplan-Check (Online-Lernmodul und Sprechstunde) richtet sich an Erstsemester-Studierende (Studienbeginn). Zur Orientierung und dem ersten Stundenplanentwurf dient das Online-Modul. Anschließend sind die Studierenden zur gemeinsamen Reflexion über den Entwurf mit den MentorInnen in der Sprechstunde eingeladen. In den themenbezogenen offenen Treffen (Begleitangebot im Studienverlauf) erhalten Lehramtsstudierende die Gelegenheit, die eigene individuelle Professionalisierung durch gemeinsames Diskutieren über verschiedene Themen des Studienverlaufs (z.B. Studienorganisation, wissenschaftliches Schreiben, Examensphase) mit anderen Lehramtsstudierenden zu reflektieren. Übungen mit inhaltlichem und methodischem Bezug zum Lehramt werden durchgeführt und individuelle Fragen besprochen. Die begleitende Online-Plattform bietet vertiefende Selbstlernmodule sowie Möglichkeiten zum Informationsaustausch. Alle Angebote werden von qualifizierten MentorInnen (fortgeschrittene Lehr-

amtsstudierende) durchgeführt. Das Programm ist für ca. 250 Studierende pro Semester ausgelegt und wird durch regelmäßige Befragungen der Teilnehmenden evaluiert und weiterentwickelt. Bisherige Evaluationsergebnisse (n=113) belegen, dass das GLZ eine sehr hohe subjektiv wahrgenommene Wirksamkeit aufzeigt [5]. Derzeit wird eine Teilnahmezertifizierung entwickelt, wodurch im Sinne der extrinsischen Motivation ein Teilnahme- und Reflexionsanreiz geboten werden sollen.

Literatur: [1] Bosse, E. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 41–62. | [2] Rohr, D. (2013). Beratung durch Peers: Theorie, Praxis und Evaluation der Studienberatung durch Studentische Hilfskräfte. In: *Beratung und Studium*. Universitätsverlag Webler. 8. Jahrgang. 4/2013, S. 98–103. Bielefeld. | [3] Falchikov, Nancy (2002). *Learning together. Peer tutoring in higher education*. London: Routledge Falmer. | [4] Gerholz, K.-H. (2014). Peer Learning in der Studieneingangsphase: Didaktische Gestaltung und Wirkung am Beispiel der Wirtschaftswissenschaften. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (5), 163–178. | [5] Barz, Sabine (2018). Evaluation der Peer Tutoring-Formate im Qualitätspakt Lehre-Programm „Starker Start ins Studium“ Interner Evaluationsbericht.

Reflexivität durch ein kooperatives Beratungsmodell – vor dem Studium, begleitend und darüber hinaus

Marie Reinhardt, Beate Caputa-Wießner, Mandy Geisler; Justus-Liebig-Universität Gießen

Für universitäre Bildungsprozesse ist Reflexion ein zentrales Element, da die wissenschaftlichen Theorien nicht nur erlernt, sondern auch mit den bereits vorhandenen subjektiven Theorien, mit individuellen Studienmotiven und zukünftigen beruflichen Zielen in Einklang gebracht werden müssen (vgl. Helsper, 2018). Im Fall der Lehrerbildung ergeben sich zudem einige Besonderheiten, die sich zum einen durch die klare berufliche Ausrichtung und zum anderen durch die tiefen Prägungen der eigenen Schulzeit ergeben. Zur Begleitung der Studierenden und denen, die sich für das Lehramt interessieren, gibt es verschiedene Beratungs- und Unterstützungsangebote an der Justus-Liebig-Universität, die insbesondere in ihrer Spezifik und ihrer kooperativen Abstimmung vorgestellt werden. Seit Gründung des ZfL 2005 an der JLU Gießen wurde dort keine neue, eigenständige Beratungseinrichtung etabliert, sondern die Allgemeine Studienberatung für Lehramtsstudierende bei der Zentralen Studienberatung der Universität belassen, um Doppelstrukturen zu vermeiden. Diese wird in Verantwortung des ZfL in enger Kooperation durchgeführt. Dahinter steht der Gedanke, dass Studieninteressierte und Studierende nicht in erster Linie zukünftige Lehrkräfte sind, sondern als Person Anliegen und Beratungsbedarf zu ihrem Studium und dessen Verlauf haben. Sie entscheiden sich immer wieder (neu) in ihrem Studium und auch immer wieder für (oder gegen) den Beruf als Lehrkraft. Als mit dem Projekt Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) weitere Beratungs-/Coa-

ching-Angebote zur Professionalisierung und Selbstreflexion der beruflichen Deutungsmuster hinzukamen, wurde die Kooperation um eine weitere, auch phasenübergreifende Facette ergänzt (vgl. Geisler, Kaufmann & Stecher, 2018). Das Konzept wirkt auf diese Weise bereits vor Aufnahme des Studiums und bis in den Vorbereitungsdienst hinein und unterstützt die angehenden Lehrkräfte im Sinne einer proaktiven Haltung für den gesamten Ausbildungsprozess.

Literatur: Gehrmann, A., Kranz, B., Pelzmann, S., Reinartz, A. (Hrsg.) (2013). Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. | Geisler, M., Kaufmann, B. & Stecher, L. (2018). Förderung fragend-forschender Haltungen von Studierenden. Das Projekt SELFIE-Lernwerkstatt. In: Journal für LehrerInnenbildung 18 (2018), H. 3, S. 23–28. | Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln (S.105–140). Wiesbaden: Springer VS. | Weyand, B. (2016). Die Lehrerpersönlichkeit: Passung von Beruf und Person klären. In: Stephan Gerhard Huber (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2016: Lehrereignung: Forschungsbefunde und Konsequenzen. Carl Link Verlag. Kronach: 2016, S. 106 – 115.

Reflexion der Schulpraxis angehender Lehrkräfte als Facette Forschenden Lernens?!

Nils Ukley; Universität Bielefeld

In einem sich wandelnden Professionsverständnis angehender Lehrkräfte rückt die Fähigkeit, das Handeln in eigenen Lehrsituationen evaluieren und reflektieren zu können vermehrt in den Fokus (vgl. Helsper, 2001; 2018) und hat als normatives Ausbildungsziel Eingang in die Standards der LehrerInnenbildung (vgl. KMK, 2004) gefunden.

Vor diesem Hintergrund erhalten schulische Praxisphasen im Studium erhöhte Aufmerksamkeit, da sie „die Möglichkeit bieten, das an der Universität Gelernte mit der Reflexion des eigenen erfahrungsbasierten Kompetenzerwerbs in der Schule zu verknüpfen“ (van Ackeren & Herzig, 2016, S. 4). Besonders das Praxissemester (Modell NRW) stellt hierfür einen Erprobungsraum dar, der dazu anregt, Vermittlungspraxis in eigenen Lehrsituationen gezielt zu hinterfragen und diese so zu Lernsituationen werden zu lassen.

Der Idee des Forschenden Lernens als Mittel der Reflexion im Rahmen einer „professionsorientierten Selbsterkundung“ (Neuber, 2018, S. 65) kommt in diesem Zusammenhang große Bedeutung zu. Neben der empirischen Umsetzung in Form von Studienprojekten hat sich in der Bielefeld SportlehrerInnenausbildung eine theoriegeleitete Reflexion im Sinne rekonstruktiver Fallanalysen als Facette Forschenden Lernens etabliert. Im Gegensatz zum klassisch-kasuistischen Vorgehen werden hier jedoch ausschließlich Fälle aus der selbst erlebten Praxis reflektiert.

Aufbauend auf den Ergebnissen der vorangegangenen Studie (Gruppendiskussionen; n=80) beschäftigt sich

das aktuell anlaufende Forschungsvorhaben (Fragebogenstudie) schwerpunktmäßig mit den Wirkungen o. g. Reflexionsformate im Rahmen des Praxissemesters und der Frage, wie sich bereits im Studium eine notwendige Reflexionskompetenz adäquat anbahnen lässt um die „Sinnhaftigkeitslücke“ (Fichten, 2017, S. 36) zu schließen, die sich immer dann auftut, wenn Studierende die Zusammenhänge zwischen wissenschaftsprägener Reflexion der Praxis und der eigenen Zukunft als Lehrkraft nicht erkennen (vgl. Ukley, 2018).

Literatur: Ackeren, I. van, & Herzig, S. (2016). Hochschulbeiträge zum Praxissemester. Die Bedeutung von Studienprojekten. In Ministerium für Schule und Weiterbildung. (Hrsg.), Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen (S. 4–6). SchuleNRW, Beilage November 2016. | 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: Julius Klinkhardt. | Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 1 (3), 7–15. | Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerbildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung – Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. | Neuber, N. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester – Eine Chance für die professionsorientierte Selbsterkundung im Unterrichtsfach Sport? In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen*

im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport (Bildung und Sport, 13, S. 65–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. | Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2004). Standards für die Lehrerbildung. Zugriff am 20. Oktober 2017 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf | Ukley, N. (2018). Ein Blick (zurück) nach vorn – Theoriegeleitete Reflexion als Facette Forschenden Lernens. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13, S. 445–470). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Förderung der Reflexionskompetenz für einen inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht

Sarah Hoffmann, Daniela Egger, Katja Sellin, Simone Abels, Matthias Barth; Leuphana Universität Lüneburg

Die Umsetzung von Inklusion wird seit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention durch die UN gefordert (UNESCO, 2006). In Folge dessen sind die Universitäten aufgefordert, die Ausbildung von Lehrkräften neu zu konzipieren (ebd.). Eine Neukonzeption zur Förderung von Kompetenzen für einen inklusiven Unterricht bildet der Einsatz von Videovignetten. Studierende sollen anhand von fremden naturwissenschaftlichen Unterricht inklusive Facetten identifizieren, um diese später in ihrem eigenen Unterricht umsetzen und wahrnehmen zu können. Auf diese Weise bekommen sie die Möglichkeit, ihren Unterricht aktiv hinterfragen und weiterentwickeln zu können (Abels, 2011).

Begleitet werden die Studierenden von dem vom BMBF geförderten Projekt „Nawi-In“, das die Kompetenzentwicklung der Studierenden analysiert. Nach Sherin (2007) setzen Mitglieder einer bestimmten Profession ihren Fokus bei der Interpretation auf ihr eigenes Fachgebiet. In Verbindung mit „Nawi-In“ bedeutet dies, dass die Studierenden Kompetenzen zur Reflexion inklusiver naturwissenschaftlicher Unterrichtssituationen erwerben. Die Herausforderung in der Beforschung von Reflexionskompetenz liegt darin, dass diese nicht nur an der Performanz der „reflective practitioners“ erkennbar ist, sondern im Zusammenhang mit den kognitiven Überlegungen und Einstellungen dieser steht (Copeland, 1993). Um die Einstellungen zu Inklusion von den Studierenden berücksichtigen zu können, werden sie vor dem Einsatz von den Fremdvideovignetten in Form eines Fragebogens erhoben. Zu verschiedenen

Messzeitpunkten werden Gruppendiskussionen zur Reflexion von den Studierenden zu Fremdvideovignetten audiographiert.

Insgesamt steht im Fokus, welche Facetten inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts Studierende wahrnehmen. Eine Konzeption zur Förderung der Reflexionskompetenz gilt folglich als Voraussetzung für die Umsetzung inklusiven Unterrichts (Langner, 2015). Erste Ergebnisse der Gruppendiskussionen sind bis zu der GOL zu erwarten.

Literatur: Abels, S. (2011). Lehrerinnen und Lehrer als „Reflektive Practitioner“. Die Bedeutsamkeit von Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: Springer Fachmedien. | Copeland, W. D., Birmingham, C., De la Cruz, E., & Lewin, B. (1993). The Reflective Practitioner in Teaching: Toward a Research Agenda. *Teaching and Teacher Education*, 9 (4), 347–359. | Langner, A. (2015). Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. | Sherin, M. G. (2007). The Development of Teacher Professional Vision in Video Clubs. | United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved July 9, 2018, from <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

Entwicklung & Evaluation eines Didaktischen Designs zur Förderung der Reflexionskompetenz im Studium

Tim Rogge; Universität Paderborn

Ziel des vorgestellten Dissertationsprojektes ist die praxis- und theoriegeleitete Entwicklung und Evaluation eines videobasierten didaktischen Designs zur handlungsorientierten Förderung von Reflexionskompetenzen im Lehramtsstudium (vgl. Tulodziecki, Grafe und Herzig 2013). Dies impliziert ein Verständnis von Reflexivität als „In-BeziehungSetzen“ von Wissenschaftswissen einerseits und (videographierten) Unterrichtsbeispielen andererseits (vgl. Herzig & Grafe 2005). Das Design soll verschiedene mediale Settings beinhalten, deren Effekte auf die Förderung von Reflexionskompetenz untersucht werden sollen.

Literatur: Blomberg, G./ Sherin, M.G./ Renkl, A./ Glogger, I./ Seidel, T. (2014): Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection. *Instructional Science* (2014) 42, S. 443–463 | Herzig, B./ Grafe, S. (2005): Lernen im Praktikum als Entwicklung einer Reflexionskultur. In: Hilligus, A. H./ Rinkens, H.-D. (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung. Neue Wege im Bereich der Praxisphasen. Münster: Lit Verlag. Münster: Lit-Verlag: S. 149–170 | MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2009): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. Düsseldorf: MSW | Plöger, W./ Scholl, D./ Seifert, A. (2015): Analysekompetenz. Ein zweidimensionales Konstrukt?, in: *Unterrichtswissenschaft*, 43(2015), 166–184; Seidel, T./ Prenzel, M. (2007): Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen. Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. In: Prenzel, M./ Gogolin, I./ Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201–216 | Tulodziecki, G./Grafe, S./Herzig, B. (2013): *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie. Empirie. Praxis*, Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn | Vohle, F./ Reinmann, G. (2012): Förderung professioneller Unterrichtskompetenz mit digitalen Medien: Lehren lernen durch Videoannotation. In: Schulz-Zander, R./ Eickelmann, B./ Moser, H./ Niesyto, H./ Grell, P. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 413–429.

Empirische Erfassung von reflexionsrelevanten Selbsteinschätzungen von Lehramtsstudierenden

Yvette Völschow, Alexander Stappert; Universität Vechta

Der Bedarf an Reflexion fördernden Lehr-Lern-Angeboten ist längst in der Diskussion zur Professionalisierung der Lehrer*innenbildung angekommen und ist in diesem Zusammenhang stets virulent. Der Nutzen von Reflexion – für die Steigerung der Professionalität und zur Verbesserung der beruflichen Qualifikation von Lehrer*innen – wurde in diesem Zusammenhang bereits dezidiert dargelegt (u.a. Terhart, 2014). Die Fähigkeit zur Reflexion – etwa bzgl. der eigenen Handlungen, Motive und Werthaltungen – lässt sich zum einen in der Modellierung der Bedingungsfaktoren universitärer Lernprozesse (Helmke et al., 2008) als Zielkategorie (Lernertrag der Studierenden als Ergebnis von Lehrangebot und dessen individueller Nutzung: Erwerb von Reflexionskompetenz) und zum anderen im Modell professioneller Kompetenzen von Lehrkräften – als selbstregulatorische Fähigkeit – (Baumert & Kunter, 2006) verorten. Insbesondere für die Evaluation von reflexionsrelevanten, universitären Lehrangeboten stellt sich nun die Frage nach der Operationalisierung und empirischen Erfassung von Reflexion bzw. Reflexivität. Die Klärung dieser Kernfrage ist zentraler Bestandteil der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projekts „BRIDGES: Brücken bauen. Zusammenarbeit initiieren und gestalten, Teilprojekt II: Beratung und (Selbst-)Reflexion“. Konkret wurde hier – in Anlehnung an die Konzepte von Schlee, 2012; Schön, 1984; Tiefel, 2004 – eine Skala zu reflexionsbezogenen Selbsteinschätzungen von Lehramtsstudierenden entworfen und an einer Stichprobe von N = 86 Lehramts-

studierenden psychometrisch geprüft. Perspektivisch werden der Ausbau und die Differenzierung der Skala sowie die Klärung ihrer Beziehungen zu relevanten Konstrukten (z.B. Lehrer-Selbstwirksamkeit & Lehrerbeltung) beabsichtigt.

Der Vortrag thematisiert nach einer Kurzzusammenfassung des Projekts insb. die Ergebnisse der Skalenbildung und -prüfung. Im Anschluss werden die Perspektiven des Forschungsvorhabens dargelegt und zur Diskussion gestellt.

Literatur: Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. | Helmke, A., Rindermann, H. & Schrader, F.-W. (2008). Wirkfaktoren akademischer Leistungen in Schule und Hochschule. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie: Band 10* (S. 145–155). | Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch* (3. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer. | Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books. | Terhart, E. (2014). *Umgang mit Heterogenität und Schulentwicklung. Anforderungen an Professionalisierungsprozesse*. Vortrag. Universität Regensburg: 01.10.2014. | Tiefel, S. (2004). *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kollegiale Unterstützungsverfahren im Kontext lebenslanger Professionalisierung

Yvette Völschow, Astrid Dahnken, Willy Bruns; Universität Vechta, Studienseminar BBS Oldenburg, Gesellschaft für Kollegiale Supervision und subjektbezogene Organisationsentwicklung (GKSO e.V.)

Eine zentrale Herausforderung bei der Implementierung von Reflexion fördernden Lehr-Lern-Angeboten in die Lehramtsausbildung besteht in der Schaffung von geeigneten Unterstützungsstrukturen, die es ermöglichen, Reflexion in allen drei Phasen der Lehrer*innenbildung durchgehend praktizieren und begleiten zu können. Bei der vorherrschenden Vielfalt an Methoden zum Thema Reflexion mit ihren je unterschiedlichen Konzeptionen und theoretischen Grundlegungen besteht jedoch die Gefahr, dass bspw. die Reflexionsverfahren, die Lehramtsstudierende im Studium kennenlernen, u. U. nicht mit denen der Studienseminare kompatibel sind, was einer fortlaufenden Reflexion im Wege stünde. Ideale Gelingensbedingungen für phasenübergreifende Reflexion könnten also u.a. durch die Etablierung von Unterstützungsangeboten hergestellt werden, die jeweils auf stimmigen Grundannahmen beruhen und methodisch eine möglichst große Schnittmenge aufweisen. Ein Beispiel für eine derart stimmige Komposition von Reflexionsangeboten stellen kollegiale Unterstützungsverfahren auf der Basis des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (Groeben et al., 1988) dar. An der Universität Vechta wurden derartige Angebote (bspw. Peerto-Peer Coaching, Reflexion über Portfolioarbeit & Studierendencoaching) bereits im Rahmen des Projekts „BRIDGES: Brücken bauen. Zusammenarbeit initiieren und gestalten, Teilprojekt II: Beratung und (Selbst-)Reflexion“ – für die erste Phase der Lehramtsausbildung – implementiert.

Im Rahmen des Beitrags werden nach einer einführenden Vorstellung des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (ebd.), neben den projektgebundenen Veranstaltungen auch Erfahrungen mit kollegialer Unterrichtshospitation sowie dem Verfahren der Kollegialen Beratung und Supervision (KoBeSu; Schlee, 2012) aus dem Kontext des Studienseminars vorgestellt. Des Weiteren berichten die Referent*innen aus der Praxis von KoBeSu und Kollegialem Coaching in der Lehrer*innen und Schul- sowie Fachleiter*innenfortbildung.

Literatur: Groeben, N; Wahl, D.; Schlee, J. & Scheele, B. (1988). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke. | Schlee, J. (2012). Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch (3. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Vorträge

Montag, 8. April 2019

14:30 bis 16:00 Uhr

Wie Lehrerbildner/innen Reflexionsgelegenheiten im Referendariat schaffen – oder auch nicht.

David Gerlach; Philipps-Universität Marburg

Von Referendarinnen und Referendaren wird bereits mit Eintritt in den Vorbereitungsdienst eine gewisse Reflexionskompetenz erwartet, sind sie doch dazu angehalten, fachliche Gegenstände didaktisch aufzubereiten und für ihre Lerngruppen methodisch angemessen umzusetzen. Doch wie wird Unterricht im Referendariat reflektiert und welche Reflexionsgelegenheiten werden in Beratungssituationen und Veranstaltungen des Studienseminars geschaffen? Die Forschung beginnt gerade erst, sich systematischer der zweiten Phase der Lehrer/innenbildung zu widmen (vgl. z. B. Košinár 2014, Dietrich 2014, Gerlach 2018, Munderloh 2018). Selten wird jedoch die Perspektive der Lehrerbildner/innen berücksichtigt (vgl. Krüger 2014).

Einzelne Ergebnisse eines Projekts zu Ausbildungskräften im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst einbeziehend (vgl. Gerlach/Steininger 2016a/b), soll vorgestellt werden, wie diese Personengruppe ihre Ausbildungstätigkeit strukturiert und somit Reflexion von Referendaren und Referendarinnen anleitet und Reflexionskompetenz fördert. Mittels der dokumentarischen Methode wurden Handlungspraktiken sowie implizite Ausbildungsdidaktiken der in narrativen Interviews Befragten rekonstruiert, um Einblicke in eine weiterhin vernachlässigte Phase der Lehrer/innenbildung sowie ihrer Akteurinnen und Akteure zu gewinnen. Die Ergebnisse deuten je Ausbildungskraft auf Praktiken hin, welche auf individuell unterschiedliche, lerntheoretische Überzeugungen zurückgehen und in Teilen an institutionell-normativen Vorgaben orientiert werden. Diese Praktiken ziehen gedankenexperimentell nach sich, dass Passungen und Nicht-Passungen zwischen den Agierenden entstehen müssen, die über die Zeit des Vorbereitungsdienstes

wachsende Reflexionskompetenz auf Seiten der Referendarinnen und Referendare ermöglichen oder auch deutlich erschweren können. Welche Folgen sich daraus für die zweite, aber auch die anderen Phasen der Lehrer/innenbildung ergeben, soll abschließend diskutiert werden.

Literatur: Dietrich, F. (2014): Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Wiesbaden: Springer VS. | Gerlach, David (2018): „... und jetzt reden wir über Literaturdidaktik, aber eigentlich brennt es ganz woanders.“ Orientierungen und Praktiken von Ausbildungskräften und Mentorierenden im Vorbereitungsdienst angehender Lehrerinnen und Lehrer. In Tobias Leonhard, Julia Kosinár, Christian Reintjes (Hrsg.), Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung (S. 258–271). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. | Gerlach, David & Steininger, Ivo (2016a): Fachdidaktische Kompetenzen und fremdsprachliche Professionalisierung: Einblicke in Forschungsprojekte zur zweiten Phase der Fremdsprachenlehrerbildung. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 27(2), 181–199. | Gerlach, David & Steininger, Ivo (2016b): Professionalisierung und Kompetenzentwicklung in der 2. Phase der Fremdsprachenlehrer(innen)bildung: Akteure, Prozesse, Themen. In Michael K. Legutke & Michael Schart (Hrsg.), Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung (S. 197–225). Tübingen: Narr. | Košinár, J. (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Budrich. | Krüger, J. (2014): Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. | Munderloh, O. (2018): Das Referendariat aus der Sicht der Referendar/innen. Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen. Weinheim: Beltz.

Förderung von reflexionsbezogener Selbstwirksamkeit im Vorbereitungsdienst

Hendrik Lohse-Bossenz, Juliane Rutsch; Pädagogische Hochschule Heidelberg

Die Reflexion eigenen unterrichtlichen Handelns stellt gleichsam Ansatz und Ziel professioneller Entwicklung in der Lehrerbildung dar (Berndt, Häcker, & Leonhard, 2017; Zeichner & Liston, 1987). Im Vorbereitungsdienst dienen Fachseminare einerseits der fachdidaktischen Inhaltsvermittlung, andererseits als Gelegenheit, eigene Unterrichtserfahrungen aufzuarbeiten. Lehrkräfte zeigen in der tagtäglichen Praxis jedoch wenig Motivation das eigene Handeln zu reflektieren (Leonhard & Abels, 2017). Unter der Annahme, dass die Qualität des Diskurses in den Fachseminaren u.a. bedeutsam für die Entwicklung reflexionsbezogener Selbstwirksamkeit (rSW) als motivationale Komponente des Reflexionsprozesses ist, wird in dieser Studie der Frage nachgegangen, wie verschiedene Diskursmerkmale in den Fachseminarveranstaltungen mit eben dieser zusammenhängen.

770 angehende Lehrkräfte beurteilten nach einem Jahr im Vorbereitungsdienst ihre Fachseminare anhand der Aspekte „Teilen von Erfahrungen“, „Diskussion von Ansichten“, „Klarheit von Planung und Darstellung“ sowie „Integration von Theorie und Praxis“ (14 Items, $.74 < \alpha < .82$). Zudem bearbeiteten sie eine Skala zur rSW (13 Items, $\alpha = .87$).

Das geschätzte latente Strukturgleichungsmodell mit den Fachseminaraspekten als Prädiktoren und rSW als Kriterium zeigte eine gute Passung zu den Daten ($\chi^2=403$, $df=142$, $p < .05$; CFI=.95, TLI=.94, RMSEA=.05). Von allen möglichen Aspekten stand einzig der Aspekt „Diskussion von Ansichten“ in bedeutsamem Zusammenhang mit rSW ($\beta = .19$; $p < .05$).

Die Ergebnisse zeigen somit, dass das Teilen von Erfahrungen scheinbar nicht ausreicht, um reflexionsbezogene Selbstwirksamkeit aufzubauen. Vielmehr hilft eine verstärkte Diskussion unterschiedlicher Ansichten, um angehende Lehrkräfte zu motivieren, eigenständig ihren Unterricht zu reflektieren. Dies deckt sich mit der Bedeutsamkeit der Perspektivübernahme im Reflexionsprozess (Etscheidt, Curran & Sawyer, 2012).

Literatur: Berndt, C., Häcker, T., & Leonhard, T. (Eds.). (2017). Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. | Etscheidt, S., Curran, C. M., & Sawyer, C. M. (2012). Promoting Reflection in Teacher Preparation Programs: A Multilevel Model. *Teacher Education and Special Education: the Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 35(1), 7–26. <https://doi.org/10.1177/0888406411420887> | Leonhard, T., & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker, & T. Leonhard (Eds.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (pp. 46–55). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. | Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23–49. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w>

Reflexion im Unterrichtsnachgespräch. Erste Ergebnisse der QuaTrad-Studie

Corrie Thiel, Judith Küper; Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Seit dem Reflective Turn ist der reflexive Praktiker die Galionsfigur der deutschen Lehrerbildung. Reflexion gilt seither als Gegenkonzept zum unhinterfragten Eintrainiert-Werden in die Praxis des Lehrerberufs. Pädagogen sollen Auskunft darüber geben können, was sie tun und warum (vgl. Combe/Kolbe 2004: 835). Dabei besteht in der wissenschaftlichen Diskussion keine Einigkeit darüber, was genau unter Reflexion eigentlich zu verstehen ist (vgl. Berndt/Häcker/Leonhard 2017: 11). So geht für die einen um die Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Identität und für die anderen um das Entwickeln von Problemlösungen im pädagogischen Handeln unter Bedingungen des Nicht-Wissens (vgl. Reh 2004). Trotz der begrifflichen Uneindeutigkeit kommt dem Begriff auch in der bildungspolitischen Diskussion eine Zentralstellung zu. In der ersten Phase der Lehrerbildung soll die pädagogische Praxis zunächst theoretisch erschlossen werden, „während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen“ (KMK 2004: 4). So müssen angehende Lehrkräfte in der praktischen Ausbildungsphase immer wieder unter Beweis stellen, dass sie die eigene Praxis adäquat reflektieren können. Besondere Bedeutung hat hierbei die Reflexion eigenen Unterrichts in Nachgesprächen zu Unterrichtsbesuchen.

Angesichts der vielfältigen Bedeutungsdimensionen des Begriffes stellt sich die Frage, wie Reflexion in der Ausbildungspraxis des Referendariats bestimmt wird. Im Rahmen des Vortrages sollen erste Ergebnisse der an der Universität Münster durchgeführten Vorstudie „Qualität als Tradierungsproblem in Ausbildungskontexten. Pädagogik der frü-

hen Kindheit und Schule im Vergleich“ vorgestellt werden. Anhand von audiographierten Sequenzen aus benotungsrelevanten Unterrichtsnachbesprechungen, die gesprächsanalytisch (vgl. Deppermann 1999) ausgewertet wurden, wird nachgezeichnet, welche Ausgestaltung Reflexion in der Ausbildungspraxis des schulischen Vorbereitungsdienstes findet.

Literatur: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (2017): Editorial. In: Dies. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 9–18. | Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen – Können – Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 833–851. | Deppermann, Arnulf (1999): Gespräche analysieren. Opladen: Leske + Budrich. | KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz am 16.12.2004. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [25.09.2018]. | Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (3), S. 358–372.

Reflexives Schreiben zu herkunftsbezogenen Vorurteilen im Unterricht

David Rott; Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Diversitätssensible Angebote im schulischen Unterricht sind anspruchsvoll und mit verschiedenen Fallstricken verbunden (Sturm, 2018; Trautmann & Wischer, 2011), die in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung bearbeitet werden können. In diesem Beitrag wird ein Arbeitsauftrag aus der Erziehungswissenschaft für Lehramtsstudierende vorgestellt, der die Möglichkeit bietet, sich mit herkunftsbezogenen Vorurteilen (Marowetz, 2017) zu beschäftigen. Ausgangspunkt für die vorzustellende Arbeitsphase ist ein Textauszug aus Mark Terkessidis (2010) *Interkultur*, in dem der Autor eine schulische Erfahrung schildert. Skizziert werden Vorurteile und der Umgang mit schulischer Heterogenität als theoretische Grundlagen, der Fokus des Beitrags liegt auf dem Arbeitsauftrag, der dem reflexiven Schreiben zugeordnet wird (Bräuer, 2000; Lahm, 2017).

Durch das reflexive Schreiben ist es möglich, die Studierenden individuell anzusprechen und ihnen einen Zugang zur eigenen Gedankenwelt zu eröffnen. Reflexion wird verstanden als „Habitualisierung/Institutionalisierung (selbst-)referenzieller Formen des Denkens in Ausbildung und Beruf von Lehrperson“ (Häcker & Walm, 2015, S. 82). Dieses theoretische Konstrukt wird dann von Bedeutung, wenn der Frage nachgegangen wird, wie Lehrpersonen ihr Wissen in Handeln umsetzen können. Grundvoraussetzung ist die Überlegung, dass pädagogisches Handeln immer als unsicher gilt. Einblicke in studentische Bearbeitungen der reflexiven Schreibaufgabe ermöglichen einen konkreten Zugang in die Argumentationsformen der Studierenden. Dis-

kutiert werden soll, wie Dilemmata, Antinomien und Paradoxien in die Hochschullehre eingebunden werden können.

Literatur: Bräuer, G. (2000). Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg: Fillibach. | Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft: Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 81–89. | Lahm, S. (2016). Schreiben in der Lehre: Handwerkszeug für Lehrende. Opladen: Barbara Budrich. | Marowetz, R. (2017). Vorurteil. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 244–246). Göttingen: Vandenhoeck et Ruprecht. | Sturm, T. (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 251–265). Opladen: Verlag Barbara Budrich. | Terkessidis, M. (2010). *Interkultur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. | Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Reflexion eigener schulpraktischer Erfahrungen durch eine Rekonstruktion Subjektiver Theorien

Eveline Christof; Universität Innsbruck

Wie können Studierende ihre Erfahrungen aus den Schulpraktika so aufarbeiten, dass durch gezielte Settings zur Reflexion Professionalisierungsprozesse in Gang gesetzt und für die Studierenden erfahrbar werden?

Die Elemente Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns, der eigenen Rolle und der Eingebundenheit in Strukturen sind zentral für die stetige (Weiter-)Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses von Studierenden. Als theoretische Zugänge werden die Entstehung, der Einfluss und die Wirkmächtigkeit von in die Ausbildung mit eingebrachten persönlichen und berufsbezogenen Überzeugungen (Subjektiven Theorien) Lehramtsstudierender, dargestellt. Mittels eines Peer-Interviews werden die Subjektiven Theorien der Studierenden zu einer krisenhaft erlebten Situation aus dem eigenen Praktikum erhoben, ausgewertet, rückgemeldet und einer Strukturanalyse unterzogen. Die individuellen Subjektiven Theorien werden exemplarisch rund um Strukturkerne zu übergeordneten intersubjektiven Strukturen aggregiert. (Methode: das pädagogisch reflexive Interview, Christof 2009)

Ziel dieses Forschungsprojekts ist die Erprobung eines hochschuldidaktischen Settings, in dem Studierende einerseits ihre eigenen Subjektiven Theorien zu einer krisenhaften Situation aus ihrer eigenen pädagogischen Praxis reflektieren, sie ein Schema zur Reflexion kennenlernen und darüber hinaus Reflexion aus der Außenperspektive erfahren, indem sie einen Reflexionsprozess bei einem Studienkollegen bzw. einer Studienkollegin anregen, begleiten, auswerten und dokumentieren. Innerhalb eines Studienjahres haben 58 Studierende an dem Programm mitgewirkt. Es werden erste

Ergebnisse in Form von rekonstruierten Subjektiven Theorien und darüber hinaus die Aggregation der Subjektiven Theorien zu einer Strukturtheorie dargestellt.

Literatur: Christof, Eveline (2009): Bildungsprozessen auf der Spur. Das pädagogisch reflexive Interview. Wien: Löcker Verlag. | Christof, Eveline; Köhler, Julia; Rosenberger, Katharina; Wyss, Corinne (2018): Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns, Bern: Verlag Hep. | Christof, Eveline (2018): Bearbeitung schulpraktischer Erfahrungen durch eine Rekonstruktion Subjektiver Theorien: Professionalisierung durch Reflexion. In: Christof, Eveline; Köhler, Julia; Rosenberger, Katharina; Wyss, Corinne (Hg.): Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns, Bern: Verlag Hep, 51–90. | Christof, Eveline (2018 in Druck): Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrer/innen. Professionalisierung durch Reflexion. (Habilitationsschrift, Innsbruck 2016) | Pajares, Frank M. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3 (Autumn 1992), S. 307–332. | Reusser, Kurt; Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster, New York: Waxmann, S. 642–661. | Richardson, Virginia (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, John P.; Buttery, Thomas J.; Guyton, Edith (Hg.): *Handbook of Research on Teacher Education* (2. Auflage). New York: Macmillan, S. 102–119. | Roach, Milton (1972): *Beliefs, Attitudes and Values. A Theory of Organization and Change* (erstmalig erschienen 1968). San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien als Basis für eine theoretisch fundierte Reflexivität

Yvette Völschow, Tatjana Gattwinkel; Universität Vechta

Der Bedarf an (Selbst-)Reflexion in der Lehrer*innenbildung wurde von der KMK (2014) ausführlich beschrieben und auch Terhart (2014) postuliert (Selbst-)Reflexion als elementar für die Entwicklung von Professionalität und Lehrer*innenpersönlichkeit. Da über den Bedarf an Reflexion in der Lehramtsausbildung also offenbar Konsens herrscht, erscheint ferner die Explikation einer theoretischen Fundierung notwendig. Im Projekt „BRIDGES: Brücken bauen. Zusammenarbeit initiieren und gestalten, Teilprojekt II: Beratung und (Selbst-)Reflexion“ wird dem Konzept der Reflexion das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben et al., 1988) als theoretisches Fundament zu Grunde gelegt. Vor dem Hintergrund des hier vorangestellten, epistemologischen Subjektmodells, des „Menschen als aktive und konstruierende Person“ (Schlee, 2012), ist es naheliegend, die subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden – bzgl. ihrer beruflichen Tätigkeit – über begleitete Reflexionsprozesse zu thematisieren und ggf. Veränderungen anzustoßen. Vor allem, da diese subjektiven Annahmen handlungsleitend sind und somit – nicht zuletzt mit konstruktivistischen Überlegungen (Kelly, 1986; Ellis, 1977) stimmig – das berufliche Handeln entscheidend determinieren. Durch Reflexion lassen sich diese Vorannahmen, anhand von Erfahrungen, bewusst und für die Entwicklung neuer Strategien nutzbar machen (Faulstich, 2013). Das Modell der Reflexionstiefen von Hatton & Smith (1995) erweist sich hier als anschlussfähig, da es eine Taxonomie liefert, anhand derer sich Reflexionsprozesse, nicht inhaltlich, sondern hinsicht-

lich ihrer Komplexität (Beschreibung von Erfahrungen vs. kritische Auseinandersetzung) einstufen lassen. Der Vortrag fokussiert nach einer Skizzierung des Projekts, detailliert die Facetten der theoretischen Rahmung über das Forschungsprogramm Subjektive Theorien und thematisiert zudem die Bedeutung dieser theoretischen Fundierung für Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden und auch ihre Bewertung.

Literatur: Ellis, A. (1977). Die rational-emotive Therapie. München. | Faulstich, P. (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld: Transcript. | Groeben, N; Wahl, D.; Schlee, J. & Scheele, B. (1988). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke. | Hatton, N. & Smith D. (1995). Reflection in Teacher Education. Towards definition and implementation. Teaching and Teacher Education, 11(1), 33–49. | Kelly, G. (1986). Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Paderborn: Junfermann. | KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2014): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2014 (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf). | Schlee, J. (2012). Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch (3. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer. | Terhart, E. (2014). Entscheiden sich die Richtigen für das Lehramtsstudium – und wer sind die Richtigen? In B. Spinath (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung. Aktuelle Fragen der Bildungspraxis und Bildungsforschung (S. 143–168). Heidelberg: Springer.

Online- und videobasierte Reflexion des eigenen Unterrichts – Innovative Formate einer reflexiven Praxis

Maren-Kristina Lüders, Marc Kleinknecht, Kira Weber, Christopher Prilop; Leuphana Universität Lüneburg

1. Problem- und Fragestellung

Die Lehramtsstudierenden sollen in ihren Praktika sowohl zu einer „praxisbezogene[n] wissenschaftliche[n] Reflexion“ des eigenen Unterrichts (Gröschner et al., 2015, S. 4) angeleitet werden als auch eine „selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln“ vollziehen. Beides sind wichtige Entwicklungsfaktoren hin zu einer professionellen Handlungsfähigkeit im Lehrerberuf (Terhart, 2011, S. 207). In der konventionellen Praktikumsbegleitung der Lehramtsausbildung an der Leuphana Universität Lüneburg findet das Reflexionsgespräch mit darauffolgendem Feedback üblicherweise direkt im Anschluss an die gehaltene Unterrichtsstunde statt. Limitationen hierbei stellen zum einen die hohe emotional-motivationale kognitive Belastung der Studierenden in solchen Selbst- und Feedbacksituationen (Kleinknecht, Schneider & Syring, 2014) und zum anderen die begrenzten zeitlichen Ressourcen der betreuenden Dozierenden (Lee & Wu, 2006) dar.

2. Theoretische Bezugspunkte

Alternative Formate der Selbstreflexion stellen schriftliche Reflexionen z.B. in Form eines Lernjournals dar (Gläser-Zikuda, 2007). Die Einbindung eines solchen Lernjournals in eine onlinebasierte Lernplattform (hier: mahara) ermöglicht zudem die Kombination von schriftlicher Selbstreflexion und dem strukturierten Erhalten von Feedback. Videobasierte Formate stellen hierbei eine weitere Ergänzung dar, die einen motivierenden und aktivierenden Effekt auf das Reflektieren des eigenen Unterrichts haben (Kleinknecht & Gröschner, 2016).

3. Methodisches Vorgehen

Hiervon ausgehend wurden an der Leuphana Universität ergänzend zur konventionellen Praktikumsbegleitung online- und videobasierte Formate eingeführt. Die Studierenden nehmen sich in ihrem eigenen Unterricht auf und laden ca. zehnmündige Videosequenzen auf der Lernplattform Moodle hoch. Anhand dieser reflektierten sie ihren Unterricht und erhalten zudem Feedback sowohl auf Peer- als auch auf Expertenebene.

Literatur: Gläser-Zikuda, M. (2007). Lehramtsstudierende reflektieren und evaluieren ihr Unterrichtshandeln – zum Potenzial des Tagebuch-Ansatzes. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38(1), 43–57. | Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45–56. | Kleinknecht, M., Schneider, J. & Syring, M. (2014). Varianten videobasierten Lehrens und Lernens in der Lehreraus- und -fortbildung: Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 32(2), 210–220. | Lee, G. C. & Wu, C.-C. (2006). Enhancing the teaching experience of pre-service teachers through the use of videos in web-based computer-mediated communication (CMC). *Innovations in Education and Teaching International*, 43(4), 369–380. | Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. *Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 202–224.

STORIES – Ein Model zur Entwicklung von Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte

Katja Meyer-Siever, Anne Levin; Universität Bremen

Die Arbeiten von Schön (1983) werden häufig zur Klärung von Reflexion in der Lehramtsausbildung herangezogen. Schöns Verständnis von Reflexion liefert wichtige Informationen, wird aber auch u.a. von Leonhard und Abels (2017) kritisiert, da (meta-)kontextuelle Bedingungen ausgeblendet werden und insbes. der Modus ‚reflection-in-action‘ in der Lehramtsausbildung nicht zu realisieren sei. Daraufhin wurde das Modell STORIES (Students’ Training of Reflection in Educational Settings) entwickelt. Es beschreibt Reflexion als komplexen Prozess, welcher in handlungsentlasteten Räumen (Häcker 2017, ‚reflection-on-action‘) Theorie- und Praxiswissen reflexiv aufeinander bezieht, unterschiedliche Perspektiven der beteiligten Akteure, als auch gesellschaftliche / institutionelle Bedingungen (Müller 2010) berücksichtigt, um Handlungsalternativen zu entwickeln und einen Bezug zum eigenen Professionalisierungsprozess herzustellen. Das Modell beschreibt vier Dimensionen, die einzelne, unterscheidbare Prozesse der Reflexion explizit markieren. In Anlehnung an Zeichners (1994) Stufen der Reflexion, beanspruchen diese Dimensionen jeweils für sich eine eigene Reflexionsqualität. Insgesamt nahmen 178 Lehramtsstudierende (1. Mastersemester, WiSe 2016/17) an der Studie teil, um zum einen zu eruieren, inwieweit die Dimensionen unabhängig voneinander existieren und zum anderen, inwiefern die Selbsteinschätzung der Lehramtsstudierenden einhergeht mit der tatsächlichen Performanz. Die Studierende bearbeiteten drei Fallanalysen, welche anhand qualitati-

ver Inhaltanalysen ausgewertet wurden. Zusätzlich füllten die Studierenden einen Fragebogen zur Selbsteinschätzung von Reflexionskompetenz aus. Die Ergebnisse zeigen u.a., dass die Selbsteinschätzung stark von der tatsächlich gemessenen Reflexionskompetenz abweicht. Eine experimentelle Untersuchung knüpft zeitnah an die Ergebnisse an, um zu eruieren, ob Reflexionskompetenz durch kognitive Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale moderiert wird.

Literatur: Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (eds.) (2017). Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. | Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, C., Häcker, Th. & Leonhard, T. (Hrsg.) Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–45. | Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerbildung? In: C., Berndt, Th., Häcker & T., Leonhard (Hrsg.), Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 46–55. | Müller, S. (2010). Reflex, Reflektion und Reflexion. Dimensionen von Reflexivität in der Lehramtsausbildung. In: K. Liebsch (ed.): Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, 27–52. | Schön, D. (1983). The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books. | Zeichner, K. M. (1994). Research on Teacher Thinking and Different Views on Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In: I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (eds.): Teachers’ mind and actions. Research on teachers’ thinking and practice. London: Falmer Press, 9–27.

Der Übergang vom Studium in die Schule – Reflexionen mit der Methode der Sozialräumlichen Karte

Sabine Maschke; Universität Marburg

Der Beitrag fragt nach den Möglichkeiten der Förderung der pädagogischen Grundhaltung durch Reflexions- und Bildungsanlässe im Rahmen des Übergangs Studierender vom Lehramtsstudium in das Referendariat oder in eine andere Post-Studienphase. Die Phase des Übergangs ist komplex und umfasst mehr als nur die berufliche Entscheidung. Im Übergang wird eine Vielzahl biografischer Themen virulent, die auf die Lebensplanung als ganze zielen. Übergänge fordern uns biografisch heraus. Sie können Krisen auslösen, die überfordern, aber auch Bildungsprozesse in Gang setzen, die uns verändern. Theoretisch eingebunden ist dies in Überlegungen zu transformatorischen Bildungsprozesse (wie sie etwa von Koller (2009, 2010), Koller, Marotzki & Sanders (2007), Marotzki (1990), Maschke (2013), Nohl, Rosenberg & Thomsen (2015) formuliert wurden), die auf die Veränderung des Habitus durch Bildung zielen. Zur Rekonstruktion von Bildungsprozessen und -strategien eignen sich triangulierende Verfahren unter dem Dach der Dokumentarischen Methode im Besonderen.

Zum einen soll aufgezeigt werden, wie Reflexionsprozesse, die diesen Übergang begleiten, mit Hilfe der Sozialräumlichen Karte (Maschke/Hentschke 2017) – es handelt sich um ein Verfahren der Dokumentarischen Methode – rekonstruiert werden können. Zum anderen dient die Methode der Sozialräumlichen Karte auch dazu, Ansatzpunkte für eine Selbstreflexion zu ergründen, die an die biografische Erfahrungsebene anschließt. Der erste Schritt verbindet sich mit

Erhebungs- und Auswertungsschritten, wie wir sie aus der erziehungswissenschaftlichen qualitativen Forschung kennen, der zweite knüpft an die Vorstellung eines reflexiven Aneignungshandelns bzw. an die Initiierung von Bildungsprozessen der Studierenden an. Ausgangspunkt dabei ist, dass insbesondere in Übergangsphasen reflexive Prozesse angestoßen werden können (vgl. Maschke 2013).

Literatur: Koller, H.-Ch. (2009). Bildung als Habituswandel? In J. Budde & K. | Willems (Hrsg.), Bildung als sozialer Prozess. Weinheim und München: Juventa. | Koller, H.-Ch. (2010). Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.), Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer. | Koller, H.-C., Marotzki, W., & Sanders, O. (Hrsg.). (2007). Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript. | Marotzki, W. (1990). Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Beltz. | Maschke, S. (2013). Habitus unter Spannung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. | Maschke, S. & Hentschke, A.-K. (2017). Die Sozialräumliche Karte als triangulierendes Verfahren der Dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion von Bildungsprozessen und -strategien in biografischen Übergängen. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 16(1), 117–136.

Portfolio zur Entwicklung von Reflexivität? Empirische Befunde – konzeptuelle Kontextualisierung

Lina Feder, Colin Cramer; Universität Tübingen

International (Barton & Collins, 1993; Strudler & Wetzel, 2008) sowie national (Hascher & Sonntagbauer, 2013; Koch-Priewe & Störtländer, 2016; Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016; Feder & Cramer, angenommen) wird dem Instrument ‚Portfolio‘ insbesondere zur Entwicklung von Reflexivität hohes Innovationspotenzial zugeschrieben. In verschiedenen Bundesländern wurden Portfolios als Reflexionsinstrument in die Lehrerbildung implementiert (Monitor-Lehrerbildung, 2017). Die empirische Befundlage hingegen ist kaum belastbar und es ist ein enormes Forschungsdefizit zu konstatieren (Hofmann, Wolf, Klaß, Grassmé & Gläser-Zikuda, 2016; Feder & Cramer, in Begutachtung). Verschiedene Studien untersuchen die Entwicklung von Reflexivität im Kontext von Portfolioarbeit (z.B. Egloffstein, Baierlein & Frötschl, 2010; Barsch & Glutsch, 2016). Eine systematisierende Zusammenschau der isolierten Befunde zeigt im Ergebnis: Die meisten Portfolioeinträge haben nur eine geringe Reflexionstiefe (Feder & Cramer, in Begutachtung). Im skizzierten Spannungsverhältnis bewegt sich das Tübinger Portfolio, dessen Grundkonzeption in Kooperation zwischen der Universität sowie dem Staatlichen Seminar entwickelt wurde (Feder, Cramer & Krämer, 2017). Das Tübinger Portfolio ist als Reflexionsportfolio konzipiert und verfolgt in Anlehnung an ein meta-reflexives Verständnis von Professionalität (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, submitted) das Ziel einer kontinuierlichen (meta-)reflexiven Relationierung von Theorie und Praxis sowie unterschied-

licher Ausbildungsbestandteile. Dieser Prozess kann durch Portfolioaufträge angestoßen werden, indem Reflexionen im Hinblick auf die spezifischen Studienanteile und deren Funktion für die Lehrerbildung kontinuierlich curricular verankert sind. Das Portfolio dient aufgrund der in der Literatur bekannten Ambivalenz eines Reflexionsinstruments versus eines Bewertungsinstruments (Herzmann & König, 2016) explizit nicht der Leistungsmessung.

Literatur: Barsch, S., & Glutsch, N. (2016). Der reflektierende Blick auf Praxis. Empirische Befunde zum Kölner Portfoliomodell. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten* (S. 54–65). Münster: Waxmann. | Barton, J., & Collins, A. (1993). Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 44(3), 200–210. | Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (in Begutachtung). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. | Egloffstein, M., Baierlein, J., & Frötschl, C. (2010). ePortfolios zwischen Reflexion und Assessment – Erfahrungen aus der Lehrpersonenbildung. *Medienpädagogik*, 18, 1–20. | Feder, L., & Cramer, C. (angenommen). Potenziale von Portfolioarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine Analyse der Portfolioliteratur. *Die Deutsche Schule*. | Feder, L., & Cramer, C. (in Begutachtung). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. | Feder, L., Cramer, C., & Krämer, H. (2017). Tübinger Portfolio Lehrer*innenbildung. Konzeption. <http://www.uni-tuebingen.de/de/93381>. Zugegriffen: 31.07.2018. | Hascher, T., & Sonntagbauer, C. (2013). Portfolios in der Lehrer/innenbildung. Bilanz, Rahmung und Ausblick. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pine-

ker & J. C. Störtländer (Hrsg.), Portfolio in der LehrerInnenbildung (S. 287–298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. | Herzmann, P., & König, J. (2016). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. | Hofmann, F., Wolf, N., Klaß, S., Grassmé, I., & Gläser-Zikuda, M. (2016). Portfolios in der LehrerInnenbildung. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten (S. 23–39). Münster: Waxmann. | Koch-Priewe, B., & Störtländer, J. C. (2016). Portfolio in Schule und LehrerInnenbildung – Zur Einschätzung neuerer Entwicklungen. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung (S. 265–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. | Monitor-Lehrerbildung. (2017). Vorgaben zur Führung eines Portfolios. https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/thema/praxisbezug-blfrage26_1. Zugegriffen: 31.07.2018. | Strudler, N., & Wetzels, K. (2008). Costs and Benefits of Electronic Portfolios in Teacher Education: Faculty Perspectives. *Journal of Computing in Teacher Education*, 24(4), 135–142. | Ziegelbauer, S., & Gläser-Zikuda, M. (2016). Portfolio als pädagogisch-didaktische Innovation in Schule, LehrerInnenbildung und Hochschuldidaktik. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung (S. 9–11). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Portfolios als Reflexionsinstrumente im Praxissemester von Lehramtsstudierenden an der Förderschule

*Carl Eberhard Kraatz, Andrea Müller, Katrin Knoll, Sebastian Dippelhofer;
Justus-Liebig-Universität Gießen*

Die Entwicklung von Reflexionskompetenz ist ein zentrales Element der Professionalisierung im Lehrberuf (Berndt u.a. 2017). Praxisphasen im Lehramtsstudium gelten als wichtige Anlässe, diese Kompetenz zu erweitern (Denner 2013). Um den dortigen Lernprozess reflexiv zu dokumentieren, werden häufig Portfolios eingesetzt (Hofmann u.a. 2016).

Die Wirksamkeit von Portfolioarbeit in Bildungskontexten wird durch empirische Studien bestätigt (Gläser-Zikuda 2010). Allerdings schätzen Studierende das Verhältnis von Aufwand und Nutzen dieser Arbeit oft negativ ein. So besteht die Gefahr, dass das Instrument nur abgearbeitet und sein reflexives Potential nicht genutzt wird (Streblov u.a. 2014). Um ihren Nutzen zu optimieren, sind die Einschätzungen der Studierenden zentral. Ferner gilt es sicherzustellen, dass das Instrument das leistet, was von ihm erwartet wird.

An der Justus-Liebig-Universität Gießen fertigen die Förderschullehramtsstudierenden begleitend zu ihrem zweigeteilten Praxissemester, das an einer Förder- und einer Allgemeinbildenden Schule absolviert wird, Portfolios an.

So eruiert der Beitrag mittels des dortigen Längsschnittprojekts „Evaluation Praxissemester“ die studentischen Einschätzungen zum Nutzen des Praxissemester-Portfolios (N=153). Die Einschätzungen der Studierenden ergeben ein heterogenes Bild, welches auch eine Gruppe umfasst, die den Nutzen der Portfolioarbeit als gering einschätzt.

Der Frage, ob die Portfolios der Studierenden Reflexionen oder Elemente von Reflexionsprozessen enthalten,

wird mit einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) nachgegangen (N=10). Die qualitative Analyse der Portfoliotexte erlaubt einen erweiternden Blick auf diese Frage, in dem sie die mehrdimensionale Beschaffenheit von Reflexion sichtbar werden lässt. Erste Voruntersuchungen zeigen vielfältige Reflexionselemente in verschiedenen Abschnitten des gegliederten Portfolios und lassen somit auf einen entsprechenden Nutzen der Portfolioarbeit schließen.

Literatur: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius. | Denner, Liselotte (2013): Professionalisierung im Kontext schulpraktischer Studien – aber wie? Grundlagen – Lehr-Lernsettings – empirische Befunde. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. | Hofmann, Florian/Wolf, Nicole/Klaß, Susi/Grassmé, Isabelle/Gläser-Zikuda, Michaela (2016): Portfolios in der LehrerInnenbildung. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In: Boos, M./Krämer, A./Kricke, M. (Hrsg.): Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung. Münster, New York: Waxmann, 23–39. | Gläser-Zikuda, M. (2010). Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. | Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz. | Streblov, Lilian/Schöning, Anke/Schwier, Volker/Valdorf, Nicole (2014): Das Portfolio als verbindendes Element in den Praxisphasen – Ergebnisse einer Befragung von Studierenden. In: Bolle, R. (Hrsg.): Eignung für den Lehrerberuf? Leipzig: Leipziger Univ.-Verl., 59–83.

Das elektronische Kompetenzentwicklungsportfolio (eKEP): Umsetzung und Begleitforschung

Gernot Dreisiebner, Peter Slepcevic-Zach; Karl-Franzens-Universität Graz

Reflexion und Selbstreflexion stellen einen wichtigen Baustein der professionellen Entwicklung dar (Schön 1983). Ziel des Beitrages ist die Präsentation und Diskussion des Einflusses sowie der Nachhaltigkeit der Implementierung eines elektronischen Kompetenzentwicklungsportfolios (eKEP) für Studierende des Masterstudiums der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz. Das eKEP stellt hierbei das primäre Reflexionsinstrumentarium dar, wobei die Studierenden durch einen Coach begleitet werden. Die eKEP-Arbeit mit den Studierenden folgt dem Prinzip collect – select – reflect – connect (Barrett 2007).

Basis des Beitrags bildet eine seit 2009 laufende Begleitstudie zum eKEP (Slepcevic-Zach, Riebenbauer, Fernandez & Stock 2015). Die Begleitstudie zielt vor allem auf die Selbstwahrnehmung der Studierenden bezüglich ihrer Kompetenzentwicklung, die (Selbst-)Reflexion und ihre Einstellung zur Portfolioarbeit ab. Über das gesamte Masterstudium hinweg finden zu sechs Zeitpunkten Fragebogenerhebungen statt (n = 1925). Um Einblick in die Nachhaltigkeit der Portfolioarbeit über das Studium hinaus zu gewinnen, wurden zudem AbsolventInnen im Rahmen einer Alumni-Studie (n = 452 teilgenommene WIPÄD-Alumni) befragt (Zehetner, Stock & Slepcevic-Zach 2016).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden einen positiven Einfluss des eKEP auf ihre Selbstreflexion wahrnehmen. Insbesondere zwischen den ersten beiden Erhebungszeitpunkten erhöht sich die Häufigkeit der Reflexion über die eigenen Kompetenzen. Zudem

nähern sich die Selbstwahrnehmung vor und nach einer Coachingeinheit immer mehr aneinander an (Slepcevic-Zach & Stock 2018). Obwohl jene AbsolventInnen, welche eine eKEP-Begleitung durchlaufen haben, Reflexion eine höhere Bedeutung beimessen, wird das eKEP nach Studienabschluss nur in Einzelfällen weiterentwickelt. Für die Nachhaltigkeit spricht jedoch, dass rund ein Drittel der Befragten das eKEP in der Folge u.a. auch bei Bewerbungen einsetzt (Dreisiebner, Riebenbauer & Stock 2017).

Literatur: Barrett, Helen C. (2007). Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement. The REFLECT Initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50 (6), 436–449. doi:10.1598/JAAL.50.6.2 | Dreisiebner, Gernot; Riebenbauer, Elisabeth & Stock, Michaela (2017). Using ePortfolios to encourage Reflection and Competency Development. *The Journal of Research in Business Education*, 58 (1), 31–47. | Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books. | Slepcevic-Zach, Peter; Riebenbauer, Elisabeth; Fernandez, Karina & Stock, Michaela (Hrsg.) (2015). *eKEP – ein Instrument zur Reflexion und Selbstreflexion. Umsetzung des elektronischen Kompetenzentwicklungsportfolios in der Hochschullehre und seine Begleitforschung*. Graz: Grazer Universitätsverlag. | Slepcevic-Zach, Peter & Stock, Michaela (2018). ePortfolio as a tool for reflection and self-reflection. *Reflective Practice*, 15 (2), 1–17. doi:10.1080/14623943.2018.1437399 | Zehetner, Elisabeth; Stock, Michaela & Slepcevic-Zach, Peter (2016). Wipäd – und dann? Ergebnisse aus der aktuellen Absolventenbefragung am Standort Graz. *wissensplus – Sonderausgabe Wissenschaft* (3–15/16), 30–33.

Reflektierte Praxiserfahrung für die sprachensible Kompetenzentwicklung

Nadia Wahbe; Universität Bielefeld

Die Entwicklung sprachsensibler Kompetenz für die bildungssprachliche Förderung des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) im Fachunterricht stellt für die Ausbildung angehender Lehrkräfte eine Herausforderung dar. Lehrkräftebildenden Hochschulen kommt hierbei die Aufgabe zu, zukünftige Fachlehrkräfte auf einen reflektierten Umgang mit sprachlicher Heterogenität vorzubereiten und für eine bewusste Integration bildungs- und fachsprachlicher Elemente im Unterricht zu qualifizieren, um sie nachhaltig in die Lage zu versetzen, Bildungs- und Fachsprache unter Berücksichtigung lernersprachlicher Voraussetzungen mit Fachinhalten zu verbinden, demnach Sprachdiagnose- und Sprachförderkompetenz zu entwickeln.

Mit der Forschungsstudie Diagnose- und Förderkompetenz für sprachsensiblen Fachunterricht der Sekundarstufe, die im Rahmen des Bielefelder Forschungsverbunds BiProfessional des BMBF-Programms Qualitätsoffensive Lehrerbildung durchgeführt wird, soll empirisch geprüft werden, was durch Praxiserfahrung im Kontext der Heterogenitätsdimensionen Migrationsgeschichte und DaZ-Förderbedarf an Kompetenzentwicklung für die Sprachförderung im Fachunterricht erreicht werden kann. Zwischenergebnisse der qualitativen Studie deuten darauf hin, dass die Entwicklung sprachsensibler Kompetenz der Reflexion bedarf, um vorangebracht zu werden. Jedoch zeigt sich, dass die dafür notwendige Reflexionsfähigkeit nicht vorausgesetzt werden kann. Für die Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehr-

kräftebildung kann dies bedeuten, dass die Reflexion über sprachsensibles Unterrichten angeleitet und die Praxiserfahrung bewusst reflexiv begleitet werden muss, um Lehramtsstudierenden eine entsprechende Kompetenzentwicklung zu ermöglichen.

Der Beitrag zielt auf eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit einem Angebot zur Initiierung und Unterstützung von Reflexivität, das für Praxisformate mit Bezug zu sprachsensiblen Fachunterricht, forschungsbasiert und theoriegeleitet entwickelt wurde.

Literatur: Arndt, A.-K.; Werning, R. 2016: Was kann man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Inklusion kann gelingen. Forschungs-ergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. S. 105–140. | Becker-Mrotzek, M.; Rosenberg, P.; Schröder, C.W.; Witte, A. (Hrsg.) 2017: Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Sprachliche Bildung Band 2. Münster [u.a.]: Waxmann. | Becker-Mrotzek, M.; Roth, H.-J. (Hrsg.) 2017: Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Sprachliche Bildung Band 1. Münster [u.a.]: Waxmann. | Becker-Mrotzek, M.; Schramm, K.; Thürmann, E.; Vollmer, H.J. (Hrsg.) 2013: Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen 3; Münster [u.a.]: Waxmann. | Deutscher Bildungsbericht 2016: Bildung in Deutschland 2016 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. 6. Bildungsbericht. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2016 (Kooperationen: KMK, BMBF, DIPF, DJI, DZHW, SOFI, Destatis, Statistische Ämter der Länder). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co.KG (wbv). | Deutscher

Bildungsbericht 2014: Bildung in Deutschland 2014 – Ein Indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. 5. Bildungsbericht. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2014 (Kooperationen: KMK, BMBF, DIPF, DJI, DZHW, SOFI, Destatis, Statistische Ämter der Länder). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG (wbv). | Döll, M. 2018: Migration und Bildung. In: Böhm, J.; Döll, M. (Hrsg.): Bildungswissenschaften für Lehramtsstudierende: Eine Einführung in ihre Disziplinen. Stuttgart: UTB, S. 139–162. | Döll, M.; Settineri, J.; Hägi-Mead, S. 2017: „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“ Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (Stu-PaDaZ) an der Universität Paderborn. In: Becker-Mrotzek, M.; Rosenberg, P.; Schröder, Chr., Witte, A. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Sprachliche Bildung Band 2. Münster [u.a.]: Waxmann. S. 203–215. | Döll, M. 2012: Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstandsdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. FörMig Edition Band 8. Münster [u.a.]: Waxmann. | Döll, M.; Dirim, I. 2011: Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag. | Flick, U. 2008: Triangulation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. | Forlin, C.; Earle, C.; Loreman, T.; Sharma, U. 2011: The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Exceptionality Education International*, 21 (2&3), S. 50–65. | Hammer, S.; Carlson, S.A.; Ehmke, T.; Koch-Priewe, B.; Köker, A.; Ohm, U.; Rosenbrock, S.; Schulze, N. 2015: Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. Validierung des GSL-Testinstruments. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 61, 2015. Weinheim/Basel: Beltz. S. 32–54. | Hinrichs, B.; Riemer, C. 2003: Das Bielefelder Projekt „Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen“ und sein Potential innerhalb der Reform der Lehrerbildung. In: Wolff, A.; Ostermann, T.; Chlosta, C. (Hrsg.): *Integration durch Sprache (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 73)*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 223–233. | Hug, M.; Siebert-Ott, G. (Hrsg.) 2007: *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Diskussionsforum Deutsch; Band 26. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. | Kniffka, G.; Roelcke, T. 2016: Fachsprachenvermittlung im Unterricht. *Standardwissen Lehramt* (hrsg. von Jakob Ossner), UTB; 4094: Schulpädagogik, Fachdidaktik Deutsch, Naturwissenschaften. Paderborn: Schöningh. | Kniffka, G. 2012: Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, M.; Kuchenreuther, M. (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 208–225. | Koch-Priewe, B.; Krüger-Potratz, M. (Hrsg.) 2016: *Qualifizierung für sprachliche Bildung*. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft, Band 13. Münster: Waxmann. | Köker, A.; Rosenbrock-Agyei, S.; Ohm, U.; Carlson, S.A.; Ehmke, T.; Hammer, S.; Koch-Priewe, B.; Schulze, N. 2015: DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Koch-Priewe, B.; Köker, A.; Seifried, J.; Wuttke, E. (Hrsg.): *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung*. Zur Professionalisie-

rung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 177–205. | Lengyel, D.; Reich, H. H.; Roth, H.-J.; Döll, M. (Hrsg.) 2015: *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. FörMig Edition Band 5. Münster [u.a.]: Waxmann. | Lindmeier, C.; Lütje-Klose, B. 2016: Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft*, 51 (26). S. 7–16. | Lokhande, M. 2016: Doppelt benachteiligt? – Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator. 2. korr. Fassung. Berlin: SVR. | Lütje-Klose B.; Neumann, P. 2018: *Schulische Inklusion durch Kooperation*. Die Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken. In: Boller, S.; Fabel-Lamla, M.; Feindt, A.; Kretschmer, W.; Schnebel, S.; Wischer, B. (Hrsg.): *Friedrich Jahresheft 2018: Kooperation*. Seelze: Friedrich Verlag. S. 52–54. | Lütje-Klose, B.; Riecke-Baulecke, T.; Werning, R. (im Druck) 2018: *Basiswissen Lehrerbildung*. Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen der Sonderpädagogik. Münster: Waxmann. | Lütje-Klose, B.; Miller, S.; Schwab, S.; Streese, B. (Hrsg.) 2017: *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster [u.a.]: Waxmann. | McDaniel, M.A.; Morgeson, F.P.; Finnegan, E.B.; Campion, M.A.; Braverman, E.P. 2001: Use of situational judgment tests to predict job performance: A clarification of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 86, p.730–740. | Michalak, M.; Müller, B. 2017: *Durch Sprache zum systematischen Denken*. In: Arndt, H. (Hrsg.): *Systematisches Denken im Fachunterricht*. Erlangen: FAU University Press. S. 111–138. | Michalak, M.; Lemke, V.; Goeke, M. 2015c: *Sprache im Fachunterricht*. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Narr-Studienbücher. Tübingen: Narr Francke Attempto. | Michalak, M.; Kuchenreuther, M. (Hrsg.) 2015b: *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. | Michalak, M.; Rybarczyk, R. (Hrsg.) 2015a: *Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen*. Weinheim: Beltz Juventa. | Michalak, M. 2012: *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer – Lehrerbildung an den deutschen Hochschulen*. In: Winters-Ohle, E. (Hrsg.): *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte*. Münster: Waxmann. S. 198–203. | Michalak, M. 2009: *Arbeitsanweisungen verstehen*. Vermittlung unterrichtsspezifischen Vokabulars. In: *Deutsch differenziert*, 2, S. 40–45. | Moser, V.; Lütje-Klose, B. (Hrsg.) 2016: *Schulische Inklusion*. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 62. | Motowidlo, S.J.; Dunnette, M.D.; Carter, G.W. 1990: An alternative selection procedure: The low-fidelity simulation. *Journal of Applied Psychology*, 75, p.640–647. | Piner-Fischer, A. 2017: *Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache. Wiesbaden: Springer. | Prediger, S.; Wessel, L. (im Druck) 2018: *Brauchen mehrsprachige Jugendliche eine andere fach- und sprachFörderung als einsprachige? Differentielle Analysen zur Wirksamkeit zweier Interventionen in Mathematik*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. | Prengel, A. 2015: *Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen*. In: Häcker, T.; Walm, M. (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung*. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 27–46. | Reich, H. H.; Roth, H.-J. et al. 2002: *Spracherwerb zweisprachig aufwach-*

sender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. In: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule (Hrsg.). Hamburg: Reset. Grafische Medien GmbH. | Riegel, U.; Schubert, S.; Siebert-Ott, G.; Macha, K. (Hrsg.) 2015: Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken. Fachdidaktische Forschungen, Band 7. Münster [u.a.]: Waxmann. | Riemer, C. 2018: Zur Rolle und Professionalität von DaF-/DaZ-Lehrer*innen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hrsg.): Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. | Riemer, C. 2018: Sprachlehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache. In: Gogolin, I.; Georgi, V.B.; Krüger-Potratz, M.; Lengyel, D.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Band 1. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 565–569. | Riemer, C. 2017b: Zur Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension Migrationsgeschichte/DaZ-Förderbedarf in der deutschen Inklusionsdebatte. In: Burwitz-Melzer, E.; Königs, F.G.; Riemer, C.; Schmelter, L. (Hrsg.): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen: Narr. S. 230–241. | Riemer, C. 2017a: DaZ und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In: Becker-Mrotzek, M.; Rosenberg, P.; Schroeder, C.; Witte, A. (Hrsg.): Schriftenreihe ‚Sprachliche Bildung‘, Mercator-Institut, Band 2: Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann. S. 171–186. | Riemer, C. 2016b: Befragung. In: Caspari, D.; Klippel, F.; Legutke, M.K.; Schramm, K. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. 1. Auflage. Tübingen: Narr. S. 155–173. | Riemer, C. 2016a: Forschungsmethodologie. In: Burwitz-Melzer, E.; Mehlhorn, G.; Riemer, C.; Bausch, K.-R. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr. S. 571–578. | Thürmann, E.; Vollmer, H.J. 2013: Schulsprache und sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Röhner, C.; Hövelbrinks, B. (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim, Basel: Beltz. S. 212–233. | Weekley, J.A.; Jones, C. 1997: Video-based situational testing. *Personnel Psychology*, 50, p.25–49. | Werning, R. 2017: Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In: Lütje-Klose, B.; Miller, S.; Schwab, S.; Streese, B. (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster [u.a.]: Waxmann. S. 17–30. | Werning, R. 2016: Schulische Inklusion. In: Möller, J.; Köller, M.; Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht – Lehren und Lernen. Seelze, S. 153–169. | Wischer, B. 2019 (in Vorbereitung): Heterogenität als Grundprinzip der Schulgestaltung. In: Westphal, M.; Wansing, G. (Hrsg.): Migration, Flucht und Behinderung. Band 1. Wiesbaden: Springer VS; S. 281–300.

Die Operationalisierung der inklusiven Reflexionskompetenz von angehenden Englischlehrkräften

*Carolyn Blume, David Gerlach, Bianca Roters, Torben Schmidt;
Leuphana Universität Lüneburg, Universität Marburg, Landesinstitut für
Schule des Landes Nordrhein-Westfalen, Leuphana Universität Lüneburg*

Um den Anforderungen des inklusiven Unterrichts in zunehmend heterogenen Settings gerecht zu werden, bedarf es einer hohen Reflexionskompetenz seitens der Lehrerinnen und Lehrer im Fachunterricht. Für (angehende) Lehrkräfte ist die Ausbildung von Reflexionskompetenz relevant, um fachdidaktische Ansätze in Hinblick auf ihre Potenziale, die Teilhabe aller Schülerinnen und Schülern zu gewährleisten, kompetent einschätzen und kontextsensibel anpassen zu können. Angesichts der Bedeutung des Faches Englisch für die gesellschaftliche Teilhabe ist es besonders wichtig, diese Reflexionskompetenz fachdidaktisch zu operationalisieren, erfassen und modellieren, um dann empiriegestützt geeignete Lerngelegenheiten (weiter)zuentwickeln. Im Mixed-Methods-Verfahren unter Anwendung von sowohl textbasierten als auch mehrperspektivischen, videografischen Instrumenten wurde an der Leuphana Universität Lüneburg im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung die Reflexionskompetenz von angehenden Englischlehrkräften in einer Prä/Post-Intervention erhoben und mithilfe einer induktiven und deduktiven qualitativen Inhaltsanalyse analysiert. Basierend auf einer Konzeption zur Reflexionskompetenz von Roters (2012), wurde die beschreibende Einordnung der fachdidaktischen Reflexionskompetenz um inklusive Aspekte ergänzt. In diesem Beitrag werden die theoretischen Grundlagen für die Einschätzung der inklusiven Reflexionskompetenz von angehenden Englischlehrkräften zusammengefasst, um anschließend die adaptierten und neuentwi-

ckelten Instrumente zur Erhebung dieser Kompetenz vorzustellen. Anschließend wird die Entwicklung einer aus den qualitativen Daten konzipierten Operationalisierung dargestellt, erste empirische Erkenntnisse in Anbetracht deren Anwendung kontextualisiert und ein erstes Modell der inklusiven, fachdidaktischen Reflexionskompetenz zur Diskussion veranschaulicht.

Literatur: Gerlach, D. (2015). Inklusion im Fremdsprachenunterricht. Zwischen Ansprüchen und Grenzen von Heterogenität, Fachdidaktik und Unterricht(srealität) Fremdsprachen Lehren und Lernen, 44 (1), 123–137. | 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. | Schmidt, T. (2017). Inklusiven Fremdsprachenunterricht gestalten – Von Theorie-Praxis-Netzwerken, multiprofessionellen Teams und interdisziplinärer Forschung. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, 1. Auflage). Tübingen: Narr.

Förderung und empirische Erfassung reflexiver Professionalisierung von Englischlehramtsstudierenden

Christiane Klempin; Freie Universität Berlin

Lehr-Lern-Labore (LLL) haben bislang im MINT-Bereich zur Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Lehrerbildung Einsatz gefunden. Das English Lab stellt eine Adaption des LLL-Konzeptes zur reflexiven Professionalisierung von Englischlehramtsstudierenden im Bachelor dar (Rehfeldt et al., 2016). Im English Lab erhalten Studierende die Möglichkeit zur Felderprobung in einem schwierighkeitsreduzierten universitären Handlungsrahmen mit anschließender theoriegestützter Praxisreflexion. Das English Lab wurde gezielt als Intervention zur Förderung didaktischer Reflexionskompetenz, die Dimensionen Tiefe und Breite umfassend (Leonhard et al. 2011), konzipiert und systematisch evaluiert. Aufgrund der Konstruktkomplexität didaktischer Reflexionskompetenz (Häcker 2017) wurden die Dimensionen gemäß Mixed Methods (Kuckartz 2014) in einem PRE-INTER-INTRA-POST-Design qualitativ mit Diskursvignetten (Rehm & Bölsterli 2014) erfasst und inhaltsanalytisch (Kuckartz 2012) ausgewertet. Zur Reflexionstiefenermittlung erfolgte die Vignettenzuordnung (double blind, „fast perfekte“ Interkodierreliabilitäten nach Landis & Koch 1977) zu einem adaptierten 4-Stufen Reflexionsmodell (Abels 2011). Daraus ergab sich ein Rangscore für alle Vignetten der Experimental (EG)- und Kontrollgruppe (KG), woraufhin statistische Analysen vollzogen wurden (t-tests). Weiterhin schloss eine deduktive Inhaltsanalyse an, im Zuge derer die induktiven Kategorien mit der Modellierung englischdidaktischen Wissens (EDW) nach König et al. (2016) zwecks Reflexionsbreitenanalyse abgeglichen wurden (double-blind, zwei geschulte Kodierende). Daneben wurden mittels Fragebogen (PRE, INTER, POST) u.a. Einflussvariablen

der Reflexionsentwicklung als Kovariaten erfasst. Ergebnisse kumulierter Daten (2016–2018) belegen, dass EG-Teilnehmende (N = 82) im PRE-POST-Vergleich einen signifikant höheren Zuwachs an Reflexionstiefe ($d = 1.06^{***}$) wie -breite ($d = 0.78^{**}$) erzielten als solche der inhaltlich vergleichbaren KG ($p > 0.05$, N = 59).

Literatur: Abels, S. (2011). LehrerInnen als „Reflective Practitioner“. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. | Häcker, T. H. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven / Constanze Berndt, Thomas Häcker, Tobias Leonhard (Hrsg.). (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. | 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. In Journal of Teacher Education, 1–18. | Kuckartz, U. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa. | Kuckartz, U. (2014). Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. (Bd. 13). Wiesbaden: Springer VS. | Leonhard, T., Wüst, Y., & Helmstädter, S. (2011). Evaluations- und Forschungsbericht Schulpraktische Studien 2008–2010. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg. | Rehm, M. & Bölsterli, K. (2014): Entwicklung von Unterrichtsvignetten. In: Krüger, D./Parchmann, I./Schecker, H. (eds.): Methoden in der naturwissenschafts-didaktischen Forschung. Berlin-Heidelberg: Springer, 213–225. | Rehfeldt, D./Seibert, D./Klempin, C./Mehrtens, T./Nordmeier, V. (2016). Fächerübergreifende Wirkungen von Lehr-Lern-Labor-Seminaren: Adaption für die Fächergruppen Englisch, Geschichte und Sachunterricht. In S. Bernholt (Hrsg.), Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis: Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Kiel.

Workshops

Montag, 8. April 2019

16:30 bis 18:00 Uhr

Reflexion von Lernergebnissen als Qualitätskriterien für institutionelle Bildung

Edith Braun, Katharina Nessler, Steffen Brand; Justus-Liebig-Universität Gießen

Lernergebnisse werden zunehmend als Qualitätskriterium für institutionelles Lernen verstanden, und zwar sowohl in der Schule als auch in der Hochschule. Die Bedeutung, Lernergebnisse über die Lebensspanne hinweg zu betrachten und über verschiedene Bildungssysteme zu verknüpfen, wird unter anderem durch den Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen unterstrichen. Dort wird die Förderung von fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen in allen Bildungsphasen festgeschrieben. Dieser Workshop hat das Ziel Anlässe zu geben über die eigene Lehrtätigkeit zu reflektieren. Die Teilnehmenden werden eingeladen, nach einer Einführung zu theoretischen und empirischen Forschungsergebnissen, in kurzen Übungen über die eigene Lehre zu reflektieren und die eigene Erfahrung mit Forschungsergebnissen zu vergleichen. So wird die Möglichkeit zur reflexiven Auseinandersetzung mit kompetenzorientierter Lehre gegeben, und mögliche Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Bildungssystemen (Universität, Schule) diskutiert.

Der Workshop richtet sich an Lehrer*innen, Lehrende aus allen Bildungsstufen (Primar- bis tertiäre, quartäre Bildung), sowie Personen aus der Bildungsadministration.

Literatur: Europäisches Parlament (2008): Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Online abrufbar unter: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_de.pdf.

„Wer bin ich und wenn ja wie viele?“ Rollenklärung von Mentor*innen durch Reflexion initiieren

Stephanie Brombach, Kirsten Greiten; Justus-Liebig-Universität Gießen

Mentor*innen spielen eine zentrale Rolle in der Lehrerbildung. In der ersten und zweiten Phase begleiten sie die Studierenden in den schulpraktischen Studien und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) als Expert*innen vor Ort in der Schule und begleiten den Prozess zur Klärung der neuen Rolle als Lehrkraft (vgl. Oettler 2009).

Die vierteilige Veranstaltungsreihe „Mentor*innen qualifizieren“ der Gießener Offensive für Lehrerbildung hat das Ziel, durch geschaffene Reflexionsanlässe Mentor*innen in ihrer Rolle als Unterstützer*in (vgl. Hennissen et al. 2008) zu stärken. Dies ist nur möglich, wenn sich die Mentor*innen ihren Aufgaben bewusst sind und ihr eigenes Handeln als Lehrkraft allgemein und als Mentor*in speziell kritisch hinterfragen.

Im Workshop soll der Reflexionsprozess der Mentor*innen bezüglich ihrer Rolle vorgestellt und diskutiert werden. Hierbei liegt der besondere Fokus auf der Arbeit mit „Rollenkarten“, die als wiederkehrendes Element, den Reflexionsprozess der Mentor*innen bezüglich ihrer Rolle anregen sollen. Im Workshop wird die Arbeit mit den Rollenkarten als Übung eingesetzt.

Mentor*innen, eine universitäre Praktikumsbeauftragte und die Leiterin der Veranstaltungsreihe gestalten den Workshop, sodass verschiedene Erfahrungen sowohl vom Rollenverständnis allgemein und aus der Arbeit mit den Karten speziell diskutiert werden können.

Literatur: Hennissen, Paul; Crasborn, Frank; Brouwer, Niels; Korthagen, Fred; Bergen, Theo (2008): Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. In: Educational Research Review 3, S. 168–186. | Oettler, Jörg (2009): Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien. Entwicklung einer Qualifikationsmaßnahme zur wissenschaftlichen Begleitung von Lehramtsstudenten. Zugl.: Leipzig, Univ., Diss., 2009. Norderstedt: Books on Demand.

Förderung von Reflexivität in der Studieneingangsphase. Anregungen für hochschuldidaktische Praxis

*Mandy Geisler, Marina Böhner-Walber, Jantje Witt;
Justus-Liebig-Universität Gießen, Universität Bielefeld*

Reflexivität ist ein zentrales Element für universitäre Bildungsprozesse, da zu vermittelndes Theoriewissen an vorhandene subjektive Theorien und Überzeugungen der Studierenden rückgekoppelt und darüber hinaus mit der antizipierten Praxisrelevanz verknüpft werden muss. Dies ist für alle pädagogischen Studiengänge gleichermaßen eine zentrale Herausforderung und ein wesentlicher Aspekt bei der Entwicklung pädagogischer Professionalität. Daher wird Reflexionskompetenz immer wieder von Studierenden gefordert, so z.B. in Hausarbeiten, Praxisberichten, Portfolios etc. Was genau unter Reflexion verstanden wird und wie die Qualität dieser gemessen wird, bleibt oftmals diffus und ist auch im Ergebnis zumeist unbefriedigend. Im Workshop werden wir uns zunächst einer Klärung des Reflexionsbegriffs widmen und unsere unterschiedlichen methodischen Zugänge exemplarisch vorstellen. Anschließend werden wir mit dem Auditorium (selbst-)kritisch der Frage nachgehen: „Ist Reflexion lehrbar?“ Im Workshop werden hochschuldidaktische Ansätze an zwei Hochschulstandorten (Bielefeld und Gießen) vorgestellt, welche zum Ziel haben, die Reflexionskompetenz von Studierenden aus pädagogischen Studienfächern (auch Lehramtsstudierende) in der ersten Studienphase aktiv zu fördern. Hierfür wird nicht nur auf methodische Zugänge fokussiert, sondern auch auf positive Einstellungen der Studierende für reflexive Prozesse. Durch den Vergleich der unterschiedlichen Erfahrungen, möchten wir im Workshop gemeinsam die Gelingensbedingungen und Widerstände heraus-

arbeiten, wenn es darum geht, Studierende in der Studieneingangsphase aktiv an die Bedeutung von Reflexionskompetenz heranzuführen.

Literatur: Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötter-König (Hg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. Eine Streitschrift.* (S. 67–86). Opladen: Leske und Budrich. | Hericks, U. (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern.* Wiesbaden: Springer Verlag | Koller, H.-C. (2014). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft.* 7., Auflage. Stuttgart. | Kruse, Otto (2017). *Kritisches Denken und argumentieren. Eine Einführung für Studierende.* Verlag Huter & Roth: Konstanz. | Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V., Wengert-Richter, P. (2010). *Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden.* In: Gehrmann, A., Hericks, U., Lüders, M. (Hg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. | Maschke, S. (2013). *Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang.* Beltz Juventa Verlag: Weinheim, Basel.

Materialerstellung für Hochschullehre & Lehrerfortbildung zur reflexiven Professionalisierung

Martin Heinrich, Wolfgang Vogelsaenger, Frank Holzamer, Volker Schwier, Lilian Streblow, Julia Schweitzer, Nicole Valdorf; Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen, Hessische Lehrkräfteakademie, Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education

Didaktische Materialien für die Schule sind spätestens seit dem *Orbis sensualium pictus* des Comenius (1698) mit der aufwändigen Bildgestaltung Bestandteil der Schulbuchforschung (Matthes & Schütze 2016). Demgegenüber sind systematische Reflexionen über Materialien der Hochschullehre und der Lehrerfortbildung rar und werden erst langsam auch empirisch in den Blick genommen (Heinrich 2018). Hierbei zeigen sich besondere, bislang selten reflektierte erwachsenendidaktische Herausforderungen (Demmer et al. 2017). Dies scheint umso bemerkenswerter als man auch bei Lehrerfortbildner*innen und Hochschullehrer*innen vom Expertenstatus ausgehen müsste (Bromme 1992), aber die eigene (Hochschul-)Didaktik im Diskurs selten thematisiert wird. Es bleibt unklar, ob es sich hier um schwerlich verbalisierbares Professionswissen (Neuweg 2015) oder um weitgehende Unreflektiertheit handelt.

Im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern (QLB) sind Universitätsstandorte dazu aufgefordert, die Ergebnisse ihrer Forschungs- und Entwicklungsprojekte (FuE-Projekte) zur Lehrer(fort-)bildung zu dokumentieren und die didaktischen Prämissen zu explizieren.

Im Bielefelder QLB-Projekt Biprofessional (FKZ 01JA1608) sollen Materialien in der open-access-Fachzeitschrift „Herausforderung Lehrer_innenbildung“ und in einem Portal zur Lehrerbildung (PortaBLE) als Open-Educational-Ressources in „Materialwerkstätten“ erarbeitet, reflektiert und anschließend verfügbar gemacht werden. Die Gestaltung der Materialwerkstätten erwies sich als anspruchsvolle Aufgabe. Im Workshop möchten wir Beispiele und den Stand

der konzeptionellen Überlegungen vorstellen (Heinrich & Streblow 2018) und aus unterschiedlichen Perspektiven (Schulleitung, Lehrerfortbildung, Lehrer im Hochschuldienst) kommentieren. Die Einschätzungen der Workshop-Teilnehmenden aufgreifend soll dabei die reflexiv-professionalisierende Zusammenarbeit materialbezogen, exemplarisch und gemeinsam erprobt werden.

Literatur: Comenius, Johann Amos (1698 [1658]): *Orbis sensualium pictus: Hoc est: Omnium fundamentalium in mondo rerum, & in vitâ actionum, Pictura & Nomenclatura.* – Editio auctior et emendatior, cum Titulorum juxtâ atq[ue] Vocabulorum Indice. Noribergae: Endter. [<https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/comenius1698>] | Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens.* Bern u.a.: Huber. | Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2017). *Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen.* DDS – Die Deutsche Schule, 109(1), 28–42. | Heinrich, M. (2018). *Voll von der Rolle? Lehrer(fort-)bildung für die professionelle Rollenfindung.* HLZ – Zeitschrift der GEW-Hessen für Erziehung, Bildung und Forschung. 71(7/8), 10–11. | Heinrich, M. & Streblow, L. (2018): *Diskurspraktische und hochschuldidaktische Überlegungen zur Konzeption der Materialwerkstätten für PortaBLE – eine Handreichung.* Unveröffentlichtes Manuskript: Univ. Bielefeld, Stand 30.08.2018. | *Herausforderung Lehrer_innenbildung.* Zeitschrift für Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ) (2018 f.). Open access unter: <http://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de> | Matthes, E. & Schütze, S. (Hrsg.) (2016): *Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under Scrutiny.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. | Neuweg, G.-H. (2015). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen.* Münster: Waxmann.

Aktionsforschung – Herangehensweisen zur Erforschung des eigenen Unterrichts

*Bianka Kaufmann, Katharina Hombach, Tatjana Moor-Freber, Susanne Nissen;
Justus-Liebig-Universität Gießen, Kurth Schumacher Schule, Berufliche Schulen Biedenkopf*

Aktionsforschung bzw. Lehrerforschung bezeichnet eine Forschungsweise, in der Lehrkräfte eigene aktuelle berufliche Situationen systematisch untersuchen, mit dem Ziel diese zu verbessern (vgl. Altrichter & Feindt, 2004; McKernan, 1988; Elliott, 1981). Dabei nimmt die Reflexion einen hohen Stellenwert ein, da sich Phasen der Aktion und Reflexion im Aktionsforschungsprozess alternierend abwechseln (vgl. Altrichter & Feindt 2004). Aktionsforschung unterstützt somit den Erwerb einer Kompetenz zur „Forschung im Kontext der Praxis“, die einen „reflektierenden Praktiker“ (Schön, 1983) auszeichnet (vgl. Altrichter et al., 2010).

Unter einer Schulentwicklungsperspektive kann Aktionsforschung mit Lehrkräften als Bottom-Up-Ansatz zur Schul- und Unterrichtsentwicklung verstanden werden, da sie Lehrkräfte als Betroffene zu Beteiligten macht (vgl. Altrichter & Posch, 2007). Indem die Lehrkräfte eine für sie bedeutsame Fragestellung aus der eigenen Schulpraxis bearbeiten wird eine Akzeptanz der Forschung und Forschungsergebnisse durch unmittelbaren Praxisbezug und Anwendbarkeit hergestellt.

Der Workshop wird von Wissenschaftler*innen und Lehrkräfte gemeinsam durchgeführt. Ziel ist es, den Teilnehmenden Anregungen und Impulse zur Entwicklung eigener Forschungsfragen und deren Umsetzung zu geben. Nach einem kurzen Input zur Aktionsforschung stellen zwei Lehrkräfte ihre bereits durchgeführten Projekte und Erfahrungen im Forschungsprozess vor. Im Anschluss daran werden gemeinsam mit den Workshopteilnehmenden Ideen für Lehrerforschungsprojekte entwickelt und exemplarisch in Kleingruppen der Ablauf eines Forschungsprozesses ge-

plant und diskutiert. Die Teilnehmenden haben dabei auch die Möglichkeit eigene Forschungsideen einzubringen. Den Abschluss bildet eine gemeinsame Reflexion über die Chancen und Grenzen von Aktionsforschung.

Literatur: Altrichter, H., Aichner, W., Soukup-Altrichter, K. & Welte, H. (2010): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa, S. 803–818. | Altrichter, H. & Feindt, A. (2004): Zehn Fragen zur LehrerInnenforschung. In: Rahm, S. & Schratz, M. (Hg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck: Studienverlag, S. 84–101. | Altrichter, H. & Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. | Elliott, J. (1981): Action research: A framework for self-evaluation in schools. Schools Council Programme 2, Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning (TPIQL) Working Paper 1, Norwich: University of East Anglia. | McKernan, J. (1988): Teacher as researcher: paradigm and practice. In: Contemporary Education LIX (3), S. 154–158. | Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic books.

Förderung einer reflexiven Haltung durch Forschendes Studieren?

Silvia Thünemann, Anna-Luise Rehm, Sabrina Tietjen; Universität Bremen

Der Aufbau einer reflexiven Haltung gilt in der reflexiven Lehrer*innenbildung als zentral für die pädagogische Professionalität. Zukünftige Lehrkräfte sollen lernen, ihren Blick auf Praxissituationen zu schärfen, eigene und fremde Handlungsentwürfe kritisch zu hinterfragen und Alternativen zu entwickeln (vergl. Idel/Schütz 2017:201). Doch Reflexivität geschieht nicht per se, sie muss bereits in der Ausbildung eingeübt werden. Dieses geschieht an vielen Standorten mit Konzepten des Forschenden Studierens.

In der Bremer Forschungswerkstatt Erziehungswissenschaft wird in verschiedenen Entwicklungsprojekten Forschendes Studieren curricular implementiert und didaktisiert:

Im Projekt „Forschungswerkstatt integriert“, ein Teilprojekt der Bremer Qualitätsoffensive Lehrerbildung „Schnittstellen gestalten“, wird u.a. ein Online-Kursangebot zu ausgewählten Methoden der empirischen Sozialforschung entwickelt. Im Kurs unterstützen multimedial aufbereitete und interaktiv nutzbare Tools den systematischen Aufbau von Reflexivität im Sinne des Reflective Practitioner (vgl. Schoen 1983).

Das Projekt „GOREsearch – Forschende Haltung und Forschungskompetenz im erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudium (Gymnasium / Oberschule)“ zielt auf die Entwicklung hochschuldidaktischer Angebote zum Forschenden Studieren entlang der Module des betreffenden Studienganges. Diese Angebote enthalten auch Aufforderungen zur Reflexion eigener Forschungsaktivitäten.

Im Workshop führen wir einleitend in das zugrundeliegende Verständnis von Reflexivität ein und stellen ausgewählte hochschuldidaktische Entwicklungen aus beiden Projekten vor.

In der Arbeitsphase beleuchten wir reflexive Schreibvignetten von Studierenden dahingehend, wie Studierende diese Aufforderungen zur Reflexivität bearbeiten und ob Anzeichen einer gewissen Reflexionstiefe vorliegen. Abschließend diskutieren wir mit den Teilnehmer*innen, welche Aufforderungen über eine Reflexion zu welchen Professionalisierungszielen führen können.

Literatur: Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna (2017): Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive LehrerInnenbildung revisited – Konzepte, Befunde, Perspektiven und Rahmungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 201–21. | Schön, Donald A. (1983): The reflective practitioner. [New York]: Basic Books (how professionals think in action).

Reflexion gemeinsam gestalten: Das ePortfolio der TU Darmstadt und des Studienseminars Darmstadt

*Christine Preuß, Franziska Conrad, Mara Löw;
Technische Universität Darmstadt, Studienseminar Darmstadt für Gymnasien*

Das Lehramtsstudium an der TU Darmstadt sieht mehrere aufeinander aufbauende Praxisphasen mit schulischen wie auch außerschulischen Praxiseinsätzen vor, die dazu dienen u.a. theoretische Studieninhalte und praktische Unterrichtserfahrung zu verknüpfen, sowie das Berufs- und Handlungsfeld im Hinblick auf zentrale Anforderungen und die persönliche Eignung zu reflektieren.

Mit dem neuen Praxisphasenkonzept ist es gelungen eine Verbindung zur zweiten Phase der Lehrerbildung in Darmstadt zu schaffen: Die Kooperation mit dem Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Darmstadt ist insofern erfolgreich, als dass neben gemeinsamen Workshops auch das universitäre praxisphasenbegleitende ePortfolio zukünftig in der zweiten Phase der Ausbildung kohärent weitergeführt werden wird. Ermöglicht wird dies technisch durch die Nutzung der gemeinsamen mahara Plattform.

Im Workshop wird daher zunächst die gemeinsame Zielsetzung der Portfolioarbeit vorgestellt. In beiden Ausbildungsphasen soll die professionelle Reflexionskompetenz der Studierenden bzw. Referendare gefördert werden. Als zusätzliches Reflexionsinstrument wird die Portfolioarbeit durch die Kollegiale Fallberatung ergänzt. Dabei tauschen sich die Studierenden in moderierten Kleingruppen über erste Praxiserfahrungen aus. An den kollegialen Gruppen nehmen fallweise auch Referendarinnen und Referendare teil.

Im Workshop wird zunächst das Konzept der ePortfolioarbeit in der Universität und im Studienseminar vor-

gestellt. Auf einer sich anschließenden Podiumsdiskussion berichten sowohl Studienseminarvertretungen als auch Hochschuldozierende, Studierende und Referendare von ihren Erfahrungen mit dem ePortfolio und geben Einblick in Aufgabenstellungen und Portfolioprodukte. Daran anschließend soll die Diskussion für die Teilnehmer_innen des Workshops geöffnet werden, um Gelingensbedingungen eines phasenverbindenden Instruments wie das Portfolio bzw. die gemeinsame kollegiale Beratungen zu diskutieren.

Literatur: Borsch, F. & Imhof, M. (2006). Lerntagebücher in der universitären Lehre. In: M. Imhof (Hrsg.), Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerbildung (S. 57–59). Tönning: Der Andere Verlag. | Bosse, D. (2009). E-Portfolio in der Lehrerbildung. https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/scl/Forum_ProLehre_2009/E_Learning_Projekte.pdf. | Bräuer, G. (1998). Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: Studienverlag. | Bräuer, G. (2000). Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg: Filibach. | Dewey, J. (1951). Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung. Zürich: Morgartenverlag. | Eigler, G. (2006). Textproduzieren als Wissensnutzungs- und Wissenserwerbsstrategie. In: H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), Handbuch Lernstrategien (S. 187–205). Göttingen: Hogrefe. | Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. Teachers and Teaching: Theory and practice, 11, 47–71 | Kreuter, V. & Wernet, A. (2007). Lehrerbildung als Identitätsproblem: Fallstudien zu Problemen der

subjektiven Selbstverortung von ReferendarInnen. Abschlussbericht für das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam. https://www.iew.phil.uni-hannover.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/Arbeitsbereiche/APaed/GD_Abschlussbericht_LAK.pdf. Zugegriffen: 28. September 2018. | Maher, M. & Gerbic, P. (2009). E-portfolios as a Pedagogical Device in Primary Teacher Education: The AUT University Experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(5), 43–53. | Nückles, M., Renkl, A. & Fries, S. (2005). Wechselseitiges Kommentieren und Bewerten von Lernprotokollen in einem Blended Learning Arrangement. *Unterrichtswissenschaft* 33/3, 227–243. | Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio. *Educational Leadership*, 48/5, 60–63. | Petras, A. & Hänssig, A. (2006). Schreibenanlässe für Portfolio in den Schulpraktischen Studien. In: M. Imhof (Hrsg.), *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerausbildung* (S. 57–59). Tönnig: Der Andere Verlag. | Renkl, A., Nückles, M., Schwonke, R., Berthold, K. & Hauser, S. (2004). Lerntagebücher als Medium selbstgesteuerten Lernens: Theoretischer Hintergrund, empirische Befunde, praktische Entwicklungen. In: M. Wosnitza, A. Frey & R. S. Jäger (Hrsg.), *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik*. | *Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 101–116). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. | Ritzhaupt, A. D., Singh, O., Seyferth, T. & Dedrick, R. F. (2008). Development of the Electronic Portfolio Student Perspective Instrument: An ePortfolio Integration Initiative. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(2), 47–70. | <http://www.aritzhaupt.com/eprofessional/papers/2008/RitzhauptSingh-SeyferthDedrick.pdf>. Zugegriffen: 28. September 2018. | Robichaux, R. R. & Guarino, A. J. (2012). The Impact of Implementing a Portfolio Assessment System on Pre-Service Teachers' Daily Teaching Reflections on Improvement, Performance and Professionalism. *Creative Education*, 3(3), 290–292. | Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith. | Tietze, K.-O. (2008). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. 3. Aufl. Reinbek: Rowohlt. | Wagner, L. & Richter, J. (2006). Das Praktikumsbegleitende Studienportfolio – selbstreflektiertes Lernen im Schulpraktikum. In: M. Imhof (Hrsg.), *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerausbildung* (S. 21–27). Tönnig: Der Andere Verlag.

FIN³ – Fit in Inklusion: Anregen von Reflexionsprozessen im Kontext inklusiven Unterrichts

Reinhilde Stöppler, Melanie Knaup; Justus-Liebig-Universität Gießen

Die Bundesrepublik Deutschland hat sich mit der 2009 ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen verpflichtet. Das Recht auf gemeinsamen Unterricht aller Kinder evokiert ein verändertes intra- und interdisziplinäres Kollegium, das Zusammenarbeiten in multiprofessionellen Teams sowie die Notwendigkeit adäquater didaktisch-methodischer Modelle. Bereits innerhalb der Lehramtsausbildung sollten sich Studierende aller Lehrämter auf die sich rapide verändernde Schullandschaft vorbereiten und sich selbst und ihre Ausbildung hinsichtlich dieser neuen Anforderungen reflektieren.

Das Projekt FIN³ – Fit in Inklusion bietet für Studierende aller Lehramtsstudiengänge (Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Haupt- und Realschulen, Lehramt an Gymnasien, Lehramt an Förderschulen) die Möglichkeit, sich kooperativ in fachwissenschaftliche und fachdidaktische Handlungsfelder einzuarbeiten und dabei in einen reflexiven Austausch über die Weiterentwicklung inklusiver pädagogischer Modelle zu kommen.

In dem angebotenen kollaborativen Workshop (gestaltet von Lehramtsstudierenden und Mitarbeiter_innen des Instituts für Förderpädagogik und Inklusive Bildung) analysieren und reflektieren die Teilnehmer_innen in Kleingruppen allgemeindidaktische und didaktische Modelle inklusiver Pädagogik sowie spezielle methodische Umsetzungsmöglichkeiten des inklusiven Unterrichts (Formen des Offenen Lernens, z.B.

Projekt- und Werkstattarbeiten, Stationenlernen, Binnendifferenzierung, etc.). Durch die Simulation der verschiedenen Förderschwerpunkte sowie Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs, erfahren die Teilnehmer_innen sehr eindrücklich, mit welchen Barrieren Schüler_innen mit Behinderung im Unterricht umgehen müssen. Das Hineinfühlen in diese Situation erhöht die Empathie und Sensibilität im Umgang mit Schüler_innen mit einer Behinderung, um so weitere Reflexionsprozesse anzuregen.

Literatur: Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. | Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (Hg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. | Schwab, S.; Gebhardt, M.; Ederer-Fick, E.; Gasteiger-Klicpera, B. (Hg.) (2013): Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik. Wien: Facultas. | Textor, A. (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reflexion durch Supervision? – Empirische Einsichten in die Praxis der Supervision von Lehrkräften

*Christoph Leser, Stefan Kunzmann;
Goethe-Universität Frankfurt, Elisabeth-Gymnasium Mannheim*

In strukturtheoretischer Perspektive gilt pädagogisches Handeln grundsätzlich als nicht-standardisierbar und ist daher auf beständige Reflexion angewiesen (vgl. Oevermann 1996). Insbesondere für das Lehrerhandeln lassen sich professionstypische Antinomien beschreiben, die, weil sie nicht auflösbar sind, reflexiv gehandhabt werden müssen (vgl. Helsper 1996). Reflexionsarbeit ist damit nicht nur der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung zuzuordnen, sondern muss auch und gerade in der dritten Phase der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung kontinuierlich stattfinden. Dabei ist Reflexion zu verstehen als „Hermeneutik einer pädagogischen Wirklichkeit“ (Henningsen 1969, S. 55). Erst aus der Einsicht in jene Wirklichkeit, deren Fallstruktur immer auch auf ihre Geschichtlichkeit, ihr „So-und-nicht-anders-Gewordensein“ (vgl. Weber 1904, S. 46) verweist, können auf die Zukunft gerichtete Handlungsentwürfe entwickelt werden.

Supervision ist ein Ort institutioneller und in sich professionalisierter Praxis der Reflexion (vgl. Göhlich 2011). Im Zentrum des Workshops steht die gemeinsame objektiv-hermeneutische Interpretation ausgewählter Sequenzen aus Protokollen (transkribierte Audioaufnahmen) von Supervisionen mit Lehrkräften. Anhand des Datenmaterials soll die Frage diskutiert werden, ob und inwiefern die Praxisform Supervision eine auf verstehende Deutung der eigenen Praxis gerichtete Reflexion anstoßen und produktiv gestalten kann. Dabei sollen Gelingensbedingungen und Schei-

ternsrisiken in den Blick genommen und Konsequenzen für die Professionalisierung der „Reflexionsunterstützung“ (Göhlich 2011) formuliert werden.

Literatur: Göhlich, Michael (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Pädagogische Professionalität. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 138–152. | Helsper, Werner (1996): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Arno Combe (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 64–102. | Henningsen, Jürgen (1969): Peter stört. Analyse einer pädagogischen Situation. In: Andreas Flitner (Hg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München: Piper (Erziehung in Wissenschaft und Praxis, 3), S. 51–71. | Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 70–182. | Weber, Max (1904): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 19 (1904), S. 22–87.

Symposien

Dienstag, 9. April 2019
10:30 bis 12:00 Uhr

Die Erforschung von (Selbst-)Reflexivität als Medium der Professionalisierung in der Lehrerbildung

Doris Wittek; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Das Symposium stellt auf Grundlage der Begleitstudie des Projekts „Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht“ (KALEI) eine Konzeption von Reflexivität aus Perspektive des strukturtheoretischen Professionsansatzes vor (vgl. Kramer et al. 2017). Für dessen Untersuchung wurde im Mixed-Methods-Design ein quantitatives Befragungsinstrument entwickelt, das professionalisierungsrelevante, fachübergreifende Merkmale von Lehramtsstudierenden als wesentliche Komponenten professionellen Lehrerhandelns untersucht (vgl. Wittek et al. i.V.). Daneben finden qualitativ-rekonstruktive Untersuchungen zu Praktiken von Lehrenden wie auch Studierenden in kasuistischen Lehr-Lern-Formaten statt, in denen ein Potenzial zur Entwicklung von Reflexivität gesehen wird. Ziel ist es, diesen neuen Zugang zur Erforschung der Reflexivität als Medium der Professionalisierung angehender Lehrpersonen zu diskutieren und entlang erster Befunde dessen Potenzial für Maßnahmen in der Lehrerbildung aufzuzeigen.

Literatur: Kramer, R.-T., Lewek, T. & Schütz, S. (2017): Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht. In: Journal für LehrerInnenbildung. Thema: Reformen – Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Fokus. Jg. 17, H. 3, S. 44–48. | Wittek, D., Schneider, E. & Kramer, R.-T. (i. V.): Strukturtheoretischer Professionsansatz und Evidenzbasierung? – Ein neues Instrument zur Erfassung fachübergreifender professionsrelevanter Merkmale von Lehramtsstudierenden. In: Gogolin, I., Hannover, B. & Scheunpflug, A. (Hrsg.): Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung. Buchreihe Edition der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.

(Selbst-)Reflexivität als Ziel pädagogischer Professionalisierung erforschen

Doris Wittek; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Im strukturtheoretischen Ansatz der Professionsforschung stellt Reflexivität ein zentrales Merkmal professionellen Handelns dar; insbesondere da die berufliche Tätigkeit als durch einen Umgang mit pädagogische Antinomien geprägt verstanden wird: Weil die Antinomien im Lehrerhandeln nicht prinzipiell aufzuheben sind, ist es entscheidend, sich mit diesen Antinomien reflexiv auseinanderzusetzen (vgl. Helsper 2016: 111). Professionelles Lehrerhandeln bedinge daher einen „reflexiven Lehrerhabitus“ (ebd.: 104). Der Begriff Habitus impliziert dabei, dass es auch um Prozesse der Transformation von pädagogischen Überzeugungen und Orientierungen geht (vgl. Kramer 2013; Pauli und Reusser 2014).

Der einleitende Beitrag zeigt entlang dieser theoretischen Konzeption eine Modellierung von (Selbst-)Reflexivität in der Lehrerbildung auf, die im Projekt KALEI entwickelt und in einem Mixed-Methods-Design längsschnittlich untersucht wird. Profilbildendes Element der Halleschen Lehrerbildung sind kasuistische Lehr-Lern-Formate, deren fallreflexives Potenzial für Professionalisierung nun evidenzbasiert weiterentwickelt werden (vgl. Schneider et al. 2018; Wittek et al. i.V.). (Selbst-)Reflexion wird dabei als *modus operandi* der pädagogischen Professionalisierung verstanden.

Die Begleitstudie untersucht im Sinne der Förderziele der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ insbesondere, wie die Studierenden im Hinblick auf inklusive Lehr- und Lernsettings darin befördert werden können, eine für Heterogenität sensible und nicht-subsumtive Wahr-

nehmung und Reflexionsfähigkeit zu entwickeln. Im Fokus stehen damit fachübergreifender Kompetenzen wie die (Selbst-)Reflexivität, die innerhalb der kompetenzorientierten Lehrerbildungsforschung bislang zu wenig expliziert und untersucht wurden. Das Professionsmodell des KALEI-Projekts wird entsprechend als innovativer Ansatz für einen forschungsorientierten Brückenschlag zwischen strukturtheoretischem und kompetenztheoretischem Professionsansatz diskutiert.

Literatur: Helsper, W. (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, M. (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster & New York: Waxmann, S. 103–125. | Kramer, R.-T. (2013): »Habitus(-wandel)« im Spiegel von »Krise« und »Bewährung«. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, Jg. 14, H. 1, S. 13–32. | Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 642–661. | Schneider, E., Kramer, R.-T. & Wittek, D. (2018): „Ich mache mir Sorgen wegen der Probleme, die auf mich in der Schulpraxis zukommen“ In: *Journal für LehrerInnenbildung*, Jg. 18, H. 3, S. 29–33. | Wittek, D., Schneider, E. & Kramer, R.-T. (i.V.): Strukturtheoretischer Professionsansatz und Evidenzbasierung? – Ein neues Instrument zur Erfassung fachübergreifender professionsrelevanter Merkmale von Lehramtsstudierenden. In: Gogolin, I., Hannover, B. & Scheunpflug, A. (Hrsg.): *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*. Buchreihe Edition der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.

Das Potenzial kasuistischer Lehr-Lern-Formate für die Anbahnung von (Selbst-)Reflexivität

Richard Schmidt; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Als Teil der formativen Begleitstudie geht die qualitative Teilstudie des KALEI-Projekts u.a. den Fragen nach, wie Studierende und Lehrende kasuistische Lehr-Lern-Formate wahrnehmen und welche Vorstellungen sie von Kasuistik haben. Hierzu finden Audio- und Videographien von Lehrveranstaltungen, Interviews mit Studierenden und Gruppendiskussionen mit Lehrenden verschiedener Bereiche der Lehrerbildung sowie mit Studierenden statt. Die Daten werden mittels der Dokumentarischen Methode ausgewertet.

Nach einer Klärung des Begriffs Kasuistik (vgl. z. B. Kunze 2017: 215; Steiner 2014: 8f.) und einer Erläuterung der Relation von Kasuistik und Reflexivität (vgl. z. B. Reh/Schelle 2010: 18; Beck et al. 2000: 30ff.) werden im Beitrag erste Befunde aus unseren Erhebungen präsentiert. Hierbei stehen die Gruppendiskussionen mit den Studierenden, die unter anderem über ihre Erfahrungen mit kasuistischen Lehr-Lern-Formaten sprechen, im Vordergrund. Auf Basis der Gruppendiskussionen sollen folgende Fragen in den Blick genommen werden: Wie erleben die Studierenden kasuistische Lehr-Lern-Formate? Welche Chancen und Schwierigkeiten lassen sich ableiten? Vor allem: Lässt sich aus den Gruppendiskussionen etwas darüber aussagen, inwiefern Kasuistik als geeignetes Lehr-Lern-Format angesehen werden kann, die Reflexivität angehender Lehrpersonen anzubahnen? Da sich die Studierenden in den Gruppendiskussionen zu vielfältigen Themen des Lehramtsstudiums und des Lehrer-Seins äußern, kann auch der Frage nachgegangen werden, wie die

Wahrnehmung kasuistischer Lehr-Lern-Formate mit anderen Erfahrungen und Orientierungen zusammenhängt. Diese Fragen sind insofern relevant, als sich kasuistische Lehr-Lern-Formate, gerade auch durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, zurzeit zwar stark verbreiten, aber empirisch noch eher wenig erforscht sind (vgl. Kunze 2017: 215).

Literatur: Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ulrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung: Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske + Budrich. | Kunze, K. (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214–227. | Reh, S. & Schelle, C. (2010): Der Fall im Lehrstudium – Kasuistik und Reflexion. In: Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S. (Hrsg.): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13–23. | Steiner, E. (2014): Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 32, H. 1, S. 6–20.

Quantitative Befunde zur Struktur und Wirkungsweise von (Selbst-)Reflexivität

Edina Schneiderl; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

In einem dritten Beitrag soll die quantitative Teilstudie mit ihrer im Längsschnitt laufenden, kohortenspezifischen Lehramtsstudierendenbefragungen „Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik“ (PIK) sowie zentrale Ergebnisse draus präsentiert werden. Die Herausforderung und das damit gleichzeitig verbundene Novum der PIK-Befragung besteht darin, ausgehend vom strukturtheoretischen Professionsansatz (vgl. Oevermann 1996; Helsper 2014) und einer darauf bezogenen Idee der Professionalisierung, eine bislang ausgebliebene Adaption strukturtheoretischer Professionsannahmen an die standardisierte Forschung zu erarbeiten und zugleich über die zumeist konfrontative Diskussion der beiden Professionsansätze (vgl. Baumert/ Kunter 2006; Helsper 2007) hinauszugehen. Die PIK-Befragung fokussiert u.a. auf eine Untersuchung der strukturtheoretisch abgeleiteten, professionalisierungsrelevanten Kompetenz der (Selbst-)Reflexivität in ihrer Entwicklung und Wirkungsweise im Längsschnitt.

Dabei stehen folgende Fragestellungen im Zentrum: (1) Welche Bereitschaft und Fähigkeit der (Selbst-)Reflexion zeigen Lehramtsstudierende und wie entwickeln sich diese im Verlaufe der Lehrerbildung? (2) In welcher Beziehung stehen Fähigkeiten der (Selbst-)Reflexion mit inklusiven Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit Heterogenität sowie mit verschiedenen fachdidaktischen Arbeitsformen und einem (antizipierten) beruflichen Belastungserleben? (3) Wie können Prozesse

der (Selbst-)Reflexion angeregt sowie untersucht und messbar gemacht werden?

Nachdem die Operationalisierung und Erhebungsinstrumente der relevanten Merkmale vorgestellt werden, sollen zentrale Ergebnisse bivariater, korrelations- sowie regressionsanalytischer Berechnungen präsentiert und zur Diskussion gestellt werden.

Literatur: Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 4, S. 469–520. | Helsper, W. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10, H. 4, S. 567–579. | Helsper, W. (2014): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster u. a.: Waxmann, S. 216–241. | Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. & Helsper, W. (1996): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–183.

Reflexivität in der Lehramtsausbildung: Eine Idee und vier Formate der Gestaltung

Stefan Müller, May Jehle; Goethe-Universität Frankfurt, Justus-Liebig-Universität Gießen

Reflexivität kann nicht verordnet werden – aus guten Gründen. Im Symposium werden Gestaltungsmöglichkeiten zur Entwicklung reflexiver Fähigkeiten in der Lehramtsausbildung vorgestellt. Mit den Konzepten der professional vision, der Portfolioarbeit, des Planspiels sowie mit videobasierten Lehr-Lernplattformen werden vier Formate aus dem Projekt ‚Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln‘ an der Goethe-Universität sowie (erste) Ergebnisse empirischer Analysen zur Förderung von Reflexivität diskutiert. Vor dem Hintergrund der Bezugsdisziplinen (Geschichte, Geographie, Erziehungswissenschaft und Politikdidaktik) werden die Potenziale und Grenzen der jeweiligen Konzepte exemplarisch skizziert. Anschließend werden diese durch den Diskutanten interdisziplinär ins Gespräch gebracht, um strukturelle, individuelle und intersubjektive (Minimal-)Bedingungen zu identifizieren, welche die Idee der Reflexivität in und durch die Lehramtsausbildung auszugestalten erlauben.

Literatur: Adl-Amini, K., M. T. Meßner, M. Hehn-Oldiges (2018): „Der Förderausschuss“: Das Planspiel als „pädagogischer Doppeldecker“ in der Ausbildung von (Förderschul-)Lehrkräften. In: Meßner, M. T., M. Schedelik, T. Engartner (Hrsg.): Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Lehre. Frankfurt/M., S. 221–229. | Cramer, C., M. Harant, S. Merk, M. Drahmman, M. Emmerich: Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. (unveröffentlichtes Manuskript) | Dorsch, C. (2018): Reflecting on the smart city: How student teachers learn to teach smart pupils. GI_FORUM 2018, Volume 2 (in Druckvorbereitung). | Helsper, W. (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, W., R. Hörster, J. Kade (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist, S. 142–160. | Jehle, M. (2017): Möglichkeitsräume des Performativen. Potenziale handlungsorientierter Methoden zur Förderung von Mündigkeit im Politikunterricht. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 6, S. 68–82. | Leonhard, T., N. Nagel, T. Rihm, V. Strittmatter-Haubold, P. Wengert-Richter (2010): Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In: Gehrmann, A., U. Hericks, M. Lüders (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 111–127. | Müller, St. (2018): Reflexivität als Bezugsproblem der Lehrerbildung. In: Böhme, J., C. Cramer, Ch. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn. (im Druck) | Reh, S., K. Rabenstein (2005): „Fälle“ in der Lehrerausbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 4, S. 47–54.

Theorie-Praxis-Reflexion – Ausbildung von professional vision bei angehenden Geschichtslehrer*innen

Philipp McLean; Goethe-Universität Frankfurt

In der Lehramtsausbildung besteht ein Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis: Die Forderung nach mehr Praxisorientierung durchzieht viele Kritiken am universitären Teil der zweiphasigen Ausbildung zur Lehrkraft – scheinen das Berufsziel und damit die zukünftige berufliche Praxis, im Gegensatz zu anderen universitären Studiengängen, doch sehr vorhersehbar. Sowohl die fachwissenschaftliche als auch die fachdidaktische Seite begegnen dieser Kritik, indem sie auf die Notwendigkeit theoretischen Wissens für eine reflektierte Praxis verweisen. Ohne dieses Wissen sei es kaum möglich, die komplexen Zusammenhänge im Unterrichtsgeschehen zu analysieren, kritisches Denken über die Fachinhalte anzuschleifen und didaktisierte, fachwissenschaftlich fundierte Inhalte im Schulunterricht zur Geltung zu bringen.

Das Konzept der professional vision (professionellen Wahrnehmung) stellt eine Möglichkeit dar, um auf die Reflexions- und Theoriebedürftigkeit der Lehramtsausbildung und -praxis hinzuweisen. Die professional vision bezeichnet dabei eine zentrale, theoriebasierte Analyse- und Reflexionskompetenz, welche wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Handeln in der Schulpraxis ist. Mit ihr sollen Lehrkräfte Unterrichtssituation sowie Schüler*innenäußerungen bzw. -vorstellungen analysieren und reflektieren.

Unterrichtsvideos eignen sich besonders, um die professional vision zu schulen. Neben der Analyse von Argumentationen und Urteilsbegründungen ermöglichen die audiovisuellen Daten auf ethnographische wie

interaktionistische Ansätze gestützte Reflexionen der performativen Vollzüge von Aushandlungsprozessen innerhalb des Unterrichts.

In dem Vortrag soll ein Videomodul zur Schulung der professional vision knapp vorgestellt und die Frage fokussiert werden, welches die Potenziale und Grenzen der Nutzung audiovisueller Aufnahmen von Schulunterricht zur Förderung der Theorie-Praxis-Reflexion Geschichtslehramtsstudium sind.

Literatur: Goodwin, C. (1994): Professional Vision. In: *American Anthropologist* 96, 3, S. 606–633. | Koselleck, R. (1972): Über die Theoriebedürftigkeit der Geschichtswissenschaft. In: Conze, W. (Hrsg.): *Theorie der Geschichtswissenschaft und Praxis des Geschichtsunterrichts*. Stuttgart, S. 10–28. | Jehle, M. (2017): Möglichkeitsräume des Performativen. Potenziale handlungsorientierter Methoden zur Förderung von Mündigkeit im Politikunterricht. In: *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 6, S. 68–82. | Proske, M., K. Rabenstein (2018): *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn. | Rauin, U., M. Herrle, T. Engartner (Hrsg.) (2016): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim, Basel. | Sherin, M. G. (2004): New perspectives on the role of video in teacher education. In: Brophy, J. (Hrsg.): *Using video in teacher education. Advances in research on teaching* (Bd. 10). Bingley, S. 1–28. | Stürmer, K. (2011): Voraussetzungen für die Entwicklung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. München.

Reflektieren können – Das Potenzial von Portfolioarbeit in der Geographielehrer*innenbildung

Christian Dorsch; Goethe-Universität Frankfurt

Die Fähigkeit zu reflektieren – seien es selbst erlebte Unterrichtssituationen, Unterrichtsvideos oder nur die Konzeptionsphase einer Klassenarbeit – ist in der Praxis und Ausbildung des Lehrer*innenberufs für die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz essenziell. In diesem Zusammenhang gilt das Portfolio als ein geeignetes Medium, um die eigene Reflexionskompetenz zu erweitern. In ihm können Studierende Erlebtes niederschreiben und in der Auseinandersetzung mit der Theorie reflektieren. Dies geschieht vorrangig durch das Sammeln, Ordnen und die In-Wert-Setzung sogenannter Artefakte, der einzelnen Bestandteile des Portfolios.

In dem Vortrag wird ausgehend von einer Untersuchung, die im Rahmen des Projekts „Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“ in einem Seminar der Lehrer*innenbildung am Fachbereich Geographie der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt wurde, das Potenzial von Portfolioarbeit hinsichtlich der Förderung von Reflexionskompetenz fokussiert. Die hierzu als Orientierungsrahmen interdisziplinär entwickelte „Reflexionsspirale“ diente den Studierenden bei der Bearbeitung von Reflexionsaufgaben im Portfolio als Unterstützung. Die im Seminar erstellten (E-)Portfolios und Interviews mit den Teilnehmer*innen wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring auf verschiedene Dimensionen von Reflexion hin untersucht. Die beispielhaft vorgestellten Ergebnisse lassen darauf schließen, dass Portfolioarbeit die Studierenden in zweierlei Hinsicht unterstützt: Zum einen

werden sie in die Lage versetzt, den eigenen Lernprozess im Seminar zu reflektieren, zum anderen führt der vertiefende Schreibprozess dazu, dass sie ihre eigene Meinung zu bestimmten Sachverhalten reflexiv identifizieren und argumentativ untermauern können. Die Frage, wie Portfolioarbeit mit Blick auf die Ergebnisse gestaltet werden sollte, wird abschließend diskutiert.

Literatur: Denner, L., D. Gesenhues (2013): Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium – eine explorative Studie zu Analyse, Interpretation und Handlungsoption. In: Bolle, R. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehramtsstudium. Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion. Leipzig, S. 59–119. | Dorsch, C. (2018): Reflecting on the smart city: How student teachers learn to teach smart pupils. GI_FORUM 2018, Volume 2 (in Druckvorbereitung). | Häcker, T. (2011): Vielfalt der Portfoliobegriffe. In: Brunner, I., T. Häcker und F. Winter (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung (4. Auflage). Seelze-Velber, S. 33–39. | Leonhard, T., N. Nagel, T. Rihm, V. Strittmatter-Haubold, P. Wengert-Richter (2010): Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In: Gehrmann, A., U. Hericks, M. Lüders (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 111–127. | Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel.

Planspiel als Fördermethode der Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden zum Thema „Inklusion“

Katja Adl-Amini, Maria Theresa Meßner, Ilonca Hardy; Goethe-Universität Frankfurt

Im Bereich der inklusiven Beschulung, wo dilemmatische Situationen im Spannungsfeld von Chancengleichheit und Selektion besonders wahrscheinlich sind, kommt der Reflexion als gedankliche Vermittlung zwischen praktischen Erfahrungen, professionellem Wissen und Überzeugungen der Lehrkräfte eine zentrale Bedeutung zu. Daraus ergibt sich die Frage, wie die Reflexionskompetenz in Bezug auf das Thema „Inklusion“ im Lehramtsstudium gefördert werden kann. Eine Methode, welche in den Sozialwissenschaften zur Förderung des reflexiven Lernens eingesetzt wird, ist das Planspiel: Planspiele simulieren in einem (realitätsnahen) Umwelt-Modell eine Entscheidungssituation. Dabei existieren üblicherweise konfligierende Positionen, die in zumeist funktionalen Rollen durchgesetzt werden sollen.

In der Ausbildung von Lehrkräften wurden Planspiele bisher selten verwendet und evaluiert. Die vorliegende Studie setzt hier an. Im Projekt „Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“ wurde in Zusammenarbeit der Fachbereiche Erziehungswissenschaften und Gesellschaftswissenschaften ein Planspiel entwickelt, bei dem ein Förderausschuss simuliert wird – ein Gremium, welches in Hessen Empfehlungen über Art, Umfang und Organisation der sonderpädagogischen Förderung abgibt. In der vorliegenden Studie wurde anhand eines Vergleichsgruppendesigns das Planspiel „Der Förderausschuss“ als Fördermethode der Reflexionskompetenz in Bezug auf das Thema „Inklusion“ evaluiert (N = 80 Lehramtsstudierende). Nach einer theoretischen Einführung führte die Hälfte der Studierenden das Planspiel durch, die andere eine Gruppendiskussion. Vor und nach der Durchführung wurde

die Reflexionskompetenz anhand einer Videovignette zu einer dilemmatischen Situation im inklusiven Unterricht erhoben. Im Vortrag werden die Intervention und erste Ergebnisse vorgestellt.

Literatur: Adl-Amini, K., M. T. Meßner, M. Hehn-Oldiges (2018): „Der Förderausschuss“: Das Planspiel als „pädagogischer Doppeldecker“ in der Ausbildung von (Förderschul-)Lehrkräften. In: Meßner, M. T., M. Schedelik, T. Engartner (Hrsg.): Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Lehre. Frankfurt/M., S. 221–229. | Geuting, M. (2000): Soziale Simulation und Planspiel in pädagogischer Perspektive. In: Herz, D., A. Blätte (Hrsg.): Simulation und Planspiel in den Sozialwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme der internationalen Diskussion. Münster, S. 15–61. | Hessisches Schulgesetz (HSchG) (o.J.). Online verfügbar unter: http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html#docid:169561,1,20150401 (27.05.2018). | Leonhard, T., N. Nagel, T. Rihm, V. Strittmatter-Haubold, P. Wengert-Richter (2010): Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In: Gehrmann A., U. Hericks, U., M. Lüders (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 111–127. | Petrik, A. (2017): Raus aus der Alltagswelt! Zur unterschätzten Anforderung der transpersonalen Perspektivenübernahme in Planspielen. In: Petrik, A., S. Rappenglück (Hrsg.): Handbuch Planspiele in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts, S. 35–57. | Reinisch, H. (1980): Planspiel und wissenschaftspropädeutisches Lernen. Hamburg. | Sturm, T. (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München. | Sturm, T., M. Weibel, S. Włodarczyk (2017): Simulationsspiel als hochschuldidaktisches Medium zur Auseinandersetzung mit soziologischen Theorien – am Beispiel von Bourdieus ‚Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule‘. Zeitschrift für Inklusion online. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/402> (27.05.2018).

Videobasierte Lehr-Lernplattformen zur Etablierung von Praktiken der Reflexivität

May Jehle, Nadine Heiduk; Goethe-Universität Frankfurt

Mit dem Aufbau einer fächer- und phasenübergreifenden videobasierten Lehr-Lernplattform im Rahmen des Projekts „Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“ wird vor allem die Entwicklung und Förderung einer professionellen Unterrichtswahrnehmung (angehender) Lehrkräfte angestrebt. In politikdidaktischen Zusammenhängen ist damit auch die Fähigkeit verbunden, implizite fachliche Konzepte, die in Schüler*innenäußerungen zum Ausdruck kommen, zu erkennen und im Sinne intendierter Lernprozesse produktiv aufzugreifen. Die didaktische Methode des Planspiels gilt dabei im fachdidaktischen Diskurs als ein besonders geeignetes Instrument, unterschiedlich gelagerte fachliche Vorstellungen einer lernförderlichen Bearbeitung im Rahmen unterrichtlicher Aushandlungsprozesse zugänglich zu machen. Zugleich erhöht diese Methode die Lern- und Bildungsprozessen innewohnende Kontingenz, die nicht nur eine aufmerksame und reflexive Beobachterhaltung der Lehrpersonen voraussetzt, sondern auch eine spezifische Form des Umgangs verlangt, die mit dem Begriff der „Reflexivität“ nicht nur als Herausforderung für Lehrerhandeln, sondern zugleich als Aufgabe der Lehrer*innenbildung verstanden werden kann.

Vor diesem Hintergrund wurden für die aufzubauende Lehr-Lernplattform thematische Module konzipiert, die Sequenzen videographierter Planspieldurchführungen in schulischen Kontexten mit spezifischen Aufgabenformaten verbinden. Unter Einbindung der verwendeten Planspielmateriale sowie didaktischer

Fachliteratur zielen diese darauf, die (angehenden) Lehrkräfte zu detaillierten Rekonstruktionen der dokumentierten Interaktionen anzuleiten, die Irritationen vorschneller Deutungen sowie die Ausbildung eines reflexiven Habitus ermöglichen. Im Vortrag werden diese Lehr-Lernformate sowie ihr Einsatz in Lehrveranstaltungen beispielhaft vorgestellt und auf der Grundlage exemplarischer Auswertungen daraus hervorgegangener Portfolioarbeiten mit Blick auf ihre Potenziale und Grenzen diskutiert.

Literatur: Helsper, W. (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, W., R. Hörster, J. Kade (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist, S. 142–160. | Kriz, W. C. (2018): Planspiele als Trainingsmethode in der Hochschuldidaktik: Zur Funktion der Planspielleitung. In: Meßner, M. T., M. Schedelik, T. Engartner (Hrsg.): Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre. Frankfurt a. M., S. 43–56. | Müller, St. (2016): Multiperspektivität und Reflexivität als Bezugspunkte politischer Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 2, S. 108–118. | Petrik, A. (2018): Fachdidaktische Analyse von Planspielen. Zur fallorientierten Erschließung politikdidaktischer Konzeptionen und politischer Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Meßner, M. T., M. Schedelik, T. Engartner (Hrsg.): Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre. Frankfurt a. M., S. 115–129. | Reh, S., K. Rabenstein (2005): „Fälle“ in der Lehrerbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 4, S. 47–54. | Sherin, M. G. (2001): Developing a Professional Vision of Classroom Events. In: Wood, T., B. S. Nelson, J. Warfield (Hrsg.): Beyond Classical Pedagogy. Teaching Elementary School Mathematics. New York, London, S. 75–93.

Personenbezogene pädagogische Professionalisierung – theoretisch und empirisch gestützt

Liselotte Denner; Pädagogische Hochschule Karlsruhe

In favorisierten kompetenzorientierten Ansätzen zur pädagogischen Professionalisierung (u.a. Baumert & Kunter 2006; Bauer 1998, 2005; Besser & Krauss 2009) finden nur vereinzelt Momente personaler Aneignung Berücksichtigung. Um damit verbundene Defizite (Wehner 2009; Wehner & Staiger-Engel 2018) auszugleichen, bedarf es einer Modellierung, die Professionalisierung als zielgerichteten und durch die studentischen Akteure zu steuernden Vermittlungsprozess zwischen „Person“, „Theorien/Wissensbeständen“ und „pädagogischer Praxis“ begreift (Denner 2016, S. 16ff.). Im Projekt „Personenbezogene pädagogische Professionalisierung“ (ppProfess) werden solche Prozesse in theoretischer und didaktischer Hinsicht gerahmt und empirisch gesichert. Entsprechend des Design Based Research-Ansatzes (McKenney & Reeves 2012; Reinmann 2005) werden Entwicklungs- und Forschungszyklus fokussiert. Neben didaktischen Neuerungen (Übungen, „refdocs“, Fallarbeit) werden auch grundlagentheoretische Befunde erwartet.

Literatur: Bauer, Karl-Oswald: Pädagogische Basiskompetenzen: Theorie und Training: Weinheim, München: Juventa 2005. | Bauer, Karl-Oswald: Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik (44) 1998, H. 3, S. 343–359. | Baumert, Jürgen & Mareike Kunter: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (9) 2006, H. 4, S. 469–520. | Besser, Michael & Stefan Krauss: Zur Professionalität als Expertise. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga, Klaus Beck, Detlef Sembill, Reinhold Nickolaus & Regina Mulder (Hrsg.): Lehrerprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz 2009, S. 71–82. | Denner, Liselotte: Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien: Konzepte – empirische Befunde – Perspektiven. In: Bolle, Rainer (Hrsg.): Schulpraktische Studien 2016. Professionalisierung des Lehrerberufs. Empirische Befunde und kritisch-konstruktive Kommentare. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag 2016, S. 5–64. | McKenney, Susan & Thomas C. Reeves: Conducting educational design research. London: Routledge 2012. | Reinmann, Gabi: Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft (33) 2005, H. 1, S. 52–69. | Wehner, Ulrich & Julia Staiger-Engel: Pädagogische Professionalisierung jenseits affirmativer Kompetenzorientierung und pauschaler Kompetenzkritik am Beispiel des Service Learning. In: Dialog (5) 2018, H.1, S. 17–21. | Wehner, Ulrich: Etwas können – Jemand werden. Bildungstheoretische Vermessungen zwischen Qualifikations- und Identitätstheorie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (85) 2009, H. 1, S. 81–98.

Personenbezogene pädagogische Professionalisierung – Aktualität und theoretische Grundlegung

Ulrich Wehner; Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Im Konzept der Vermittlung zwischen Person, Praxis und Theorie (Denner 2016) finden diese Bereiche sowohl gesondert als auch im Verbund (Person-Praxis, Person-Theorie, Theorie-Praxis, Person-Praxis-Theorie) Berücksichtigung. Professionalisierungsprozesse können nur Bestandteil personaler Eigentümlichkeit werden, wenn sie in personaler Jemeinigkeit vollzogen werden.

Personale Aneignung wird häufig mit Biografiearbeit verbunden (Röhler, Conein & Fengler 2018). Sofern diese narrativ jedoch Entwicklungen einer pädagogischen Grundhaltung verfolgt (Neuß & Zeiß 2013), droht sie in Gesinnungsbildung stecken zu bleiben. Zwischen Biografiearbeit und Anforderungs- und Qualifizierungsprofilen (BAG-BEK 2009; KMK 2008/2015; KMK-Standards 2004/2014) klafft dann eine unbefriedigende Lücke.

Im Projekt werden Räume personaler Aneignung durch Kasuistik, Portfolioarbeit (refdocs) und kunstbezogene Übungen eröffnet. Damit werden Professionalisierungsprozesse mental als „Langzeitprojekt“ (Denner 2018) verankert. Die personale Dimension findet in einem mehrdimensional und multimodal angelegten Lehr-Lernformat Berücksichtigung, das zunächst eine Studienkohorte (BA Pädagogik der Kindheit) im Kontrollgruppendesign untersucht. Studierende zweier Gruppen (Gr. 1: 4 Tage, Wo-Ende, N1=19; Gr. 2: 7-mal wöchentl. 4-stündig, N2=21) befassen sich mit Professionalisierungskonzepten, Anforderungsprofilen und Theorien der Persönlichkeitsveränderung (v.a. ModiV, Seiler 2018). Ergebnisse fachlicher Reflexion werden in Bezug zu je individuell vorliegenden rezeptiv-emotionalen und aktiv-motivationalen Mustern der eigenen Persönlichkeit gesetzt. Eine dritte Gruppe (N=37) pflegt klassische Formen der Biografiearbeit.

Quantitative (Test, Fragebögen) und qualitative Forschungsinstrumente (refdocs als Reflexionsdokumente) erfassen Übereinstimmungen und Differenzen in Selbst- und Fremdeinschätzungen bezüglich personaler und berufsbezogener Ausgangslagen, Reflexions- und Transferprozesse.

Literatur: BAG-BEK: Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“ / „Bildung und Erziehung in der Kindheit“, 2009, Druckversion des Onlinedokumentes abgerufen am 01.03.2018, S. 2–10. | Denner, Liselotte: Professionalisierung – ein übergangsspezifisches Langzeitprojekt. In: Dialog (5) 2018, H. 1, S. 11–15. | Denner, Liselotte: Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien: Konzepte – empirische Befunde – Perspektiven. In: Bolle, Rainer (Hrsg.): Schulpraktische Studien 2016. Professionalisierung des Lehrerberufs. Empirische Befunde und kritisch-konstruktive Kommentare. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag 2016, S. 5–64. | KMK (2008/2015): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.10.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Abruf: 29.03.2018). | KMK-Standards (2004/2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, i. d. F. vom 12.06.2014. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-StandardsLehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abruf: 29.03.2018). | Neuß, Norbert & Julia Zeiß: Biografiearbeit als Bestandteil von Professionalisierung. Die eigene Kindheit ins Bewusstsein rücken. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2013, H. 1, S. 22–25. | Röhler, Alexander, Stephanie Conein & Janne Fengler: Die Persönlichkeit der Fachkraft in der Früh- und Kindheitspädagogik. Ein Beitrag zur Qualitätsdiskussion in der Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. In: Frühe Bildung (7) 2018, H. 2, S. 88–97. | Seiler, Brigitte: Wirkfaktoren menschlicher Veränderungsprozesse. Das ModiV in allgemeiner und kunstbezogener Beratung, Psychotherapie und Pädagogik. Wiesbaden: Springer 2018.

Das ModiV als Grundlage eines multimodalen Konzepts personenbezogener Professionalisierung

Brigitte Seiler; Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Das dem ppProfess-Projekt zugrunde liegende Modell interaktionaler Veränderungsprozesse (ModiV, Seiler 2018) berücksichtigt neben situativem Verhalten und Erleben von Personen auch stabile Muster und subjektiv erlebte Bedingungen. Es ermöglicht eine systematische Planung, Erfassung und Gestaltung professionell begleiteter Veränderungsprozesse.

Das Lehr-Lernsetting, mit zwei Kohorten erprobt und evaluiert, eröffnet einen Erfahrungsraum, in dem Studierende sich selbst mit ihren biografisch erworbenen Mustern differenziert erkennen und verstehen lernen können. Parallel zu Persönlichkeitstheorien und dem ModiV werden berufliche Anforderungen anhand von Professionalisierungskonzepten studiert. Über Persönlichkeits- und Motivationstests erhalten die Persönlichkeitstheorien Aussagekraft bezüglich der eigenen Person. Kunstbezogene Übungen machen kognitive, emotionale und motivationale Muster spür- und bearbeitbar. „Refdocs“ bieten Gelegenheit, Erfahrungen zu fixieren und eingehender Reflexion zugänglich zu machen. Mit Fallbeispielen, Fragebögen und Reflexionsaufgaben werden Fremd- und Selbsteinschätzungen gezielt in Relation zu professionstheoretisch erstrebenswerten Kompetenzen gesetzt. Solche Verhältnisbestimmungen fordern Studierende auf, differenziell eigene Ausgangspunkte zu markieren. Im Rekurs auf 16 persönlichkeits-theoretisch fundierte Wirkfaktoren menschlicher Veränderung sind Studierende angehalten, Zonen ihrer nächsten professionellen Entwicklung zu generieren und planerisch anzuvisieren.

Mit diesem Design lässt sich die Stringenz und Validität studentischer Selbsteinschätzungen analysieren. Ferner lässt sich untersuchen, welche Bedeutung Studierende ihren Selbsteinschätzungen beimessen und inwiefern diese fachlich versierten Reflexionen zugänglich gemacht werden. In Didaktik und Forschung spielen damit auch Fragen nach Hindernissen und Widerständen eine Rolle. Erste Ergebnisse des Entwicklungs- und Forschungszyklus (McKenney et al. 2012) werden vorgestellt.

Literatur: McKenney, Susan & Thomas C. Reeves: Conducting educational design research. London: Routledge 2012. | Seiler, Brigitte: Wirkfaktoren menschlicher Veränderungsprozesse. Das ModiV in allgemeiner und kunstbezogener Beratung, Psychotherapie und Pädagogik. Wiesbaden: Springer 2018.

Wie gehen Studierende mit Professionalisierungsbedarf und Professionalisierungszumutung um?

Annette Scheible; Pädagogische Hochschule Karlsruhe

In ihrer kindheitspädagogischen Expertise zur Kompetenzorientierung verstehen Fröhlich-Gildhoff u.a. (2011) Praxis- und Selbstreflexion als zentrale Bedingungen für Professionalisierungsprozesse. Im Anschluss an Denner (2016) lässt sich professionalisierende Reflexion als mehrfacher Vermittlungsprozess begreifen.

Sich der „Zumutung“ eines Professionalisierungsprozesses zu stellen, setzt nicht nur ein hinlänglich verstandenes Fachwissen um Anforderungsprofile, sondern auch eine realistische Einschätzung eigener Ressourcen und Potenziale voraus.

Didaktisch gilt es Wege zu finden, die Studierende zuversichtlich stimmen und motivieren, bestimmte Dispositionen ihrer Persönlichkeit in einem „Reflexionszyklus“ (Denner & Gesenhues 2013) als Variablen ihres professionellen Selbst zu erkennen und zu modellieren. Dieser Zyklus dürfte eine notwendige Bedingung dafür sein, dass sich Studierende nicht blindlings vermeintlichen beruflichen Anforderungen beugen, sondern sich personal kritisch pädagogische Kompetenzen aneignen (Wehner & Staiger-Engel 2018).

Im Seminar wurden Studierende u.a. mittels Fragebogen aufgefordert, sich selbst im Hinblick auf in Professionalisierungsmodellen enthaltene Kompetenzen einzuschätzen. Die Konstruktion des Fragebogens zum so genannten Anforderungsprofil für Kindheitspädagog/innen erfolgte literaturbasiert (BAG-BEK 2009; DJI 2011; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014; KMK/JFK 2010; Robert Bosch Stiftung 2008; VBW 2012). Mittels Dokumentenanalyse konn-

ten neun Dimensionen eruiert, mit Items unterlegt und in ein Erhebungsinstrument überführt werden, das zu Beginn und am Ende des Seminars als Fragebogen eingesetzt wurde.

Die Datenlage aus zwei Kohorten (qualitativ, quantitativ) ermöglicht nicht nur einen ersten Blick auf Gelingensbedingungen für Professionalisierungsprozesse, sondern enthält auch hochschuldidaktisch interessante Befunde zur studentischen Studienkultur.

Literatur: BAG-BEK: Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“ / „Bildung und Erziehung in der Kindheit“, 2009, Druckversion des Onlinedokumentes abgerufen am 01.03.2018, S. 2–10. | Denner, Liselotte & Daniela Gesenhues: Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium – eine explorative Studie zu Analyse, Interpretation und Handlungsoption. In: Bolle, Rainer (Hrsg.): Professionalisierung im Lehramtsstudium: Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag 2013, S. 59–119. | Denner, Liselotte: Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien: Konzepte – empirische Befunde – Perspektiven. In: Bolle, Rainer (Hrsg.): Schulpraktische Studien 2016. Professionalisierung des Lehrerberufs. Empirische Befunde und kritisch-konstruktive Kommentare. Leipzig: Leipziger Univ.Verlag 2016, S. 5–64. | DJI (Hrsg.): Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, WIFF 4, 2011, Druckversion des Onlinedokumentes abgerufen am 01.03.2018. | Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Iris Nentwig-Gesemann & Stefanie Pietsch: Kompetenzorientierung in der Qualifizie-

rung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WIFF 19, 2011. | Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Dörte Weltzien, Nicole Kirstein, Stefanie Pietsch & Katharina Rauh: Expertise. Kompetenzen früh-/ kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis, 2014, Druckversion des Onlinedokumentes abgerufen am 01.03.2018, S. 257–276. | Kultusministerkonferenz / Jugend- und Familienministerkonferenz (KMK/JFMK) (Hrsg.): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010 / Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010, Druckversion des Onlinedokumentes abgerufen am 01.03.2018, S. 7–10. | Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen, 2008, Druckversion des Onlinedokumentes abgerufen am 01.03.2018, S. 26–35. | VBW (Hrsg.): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung, 2012, Druckversion des Onlinedokumentes abgerufen am 01.03.2018, S. 9–27. | Wehner, Ulrich & Julia Staiger-Engel: Pädagogische Professionalisierung jenseits affirmativer Kompetenzorientierung und pauschaler Kompetenzkritik am Beispiel des Service Learning. In: Dialog (5) 2018, H.1, S. 17–21.

Impulse durch Fallarbeit für eine personenbezogene pädagogische Professionalisierung

Nina Köppel, Liselotte Denner; Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Im ppProfess-Projekt wird Professionalisierung als Vermittlung zwischen Person, Praxis und Theorie modelliert und durch reflexive Fall- und Portfolioarbeit unterstützt (Denner 2013, 2016). Die in Beratung und Lehre üblichen Termini „Fall“, „Fallarbeit“ und „Fallbeispiel“ werden beibehalten, wenngleich die Gefahr der „subtilen Verdinglichung“ (Petzold 1998) von Menschen zu Objekten gesehen wird. Unter „Fall“ wird eine berichtete Szene, eine Situation oder ein verdichteter Ausschnitt aus dem (pädagogischen) Alltag verstanden. Fallarbeit, die sich regelgeleitet mit Fällen auseinandersetzt und einem Reflexionszyklus folgt (Denner & Gesenhues 2013), hat ihren theoretischen Ort in der Kasuistik sowie im hochschuldidaktischen Konzept des Forschenden Lernens.

Im Gruppensetting wird an studien- und berufspraxisnahen Fallbeispielen und vor dem Hintergrund des vorgestellten Anforderungsprofils gearbeitet. Dabei werden in einer multimodalen Herangehensweise die zuvor theoretisch angeeigneten Wirkfaktoren des ModiV (Seiler 2018) reflektiert und systematisch in die praktische Anwendung überführt. Die Erfahrungen der Fallarbeit werden von den Studierenden im Anschluss in reldocs verschriftlicht und im Projekt mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2015) unter Einbezug der Software MAXQDA 12 ausgewertet. Erste Ergebnisse aus zwei Gruppen (N=40) zeigen, dass die Qualität der Schreibprodukte und damit der qualitativen Daten neben den studentischen Bereitschaften zur intensiven Auseinandersetzung und zu Transferleistungen mit durch die Seminardidaktik (inhaltliche

Gestaltung und zeitlicher Umfang, Qualität der Instruktion, Gruppenkohärenz) bedingt wird. Gleichzeitig wird anhand der Seminarevaluation (Fragebogen mit Likertskala, qualitative Elemente) deutlich, dass eine Fallarbeit am fremden Fall und damit an Sachreflexion orientiert, höhere Akzeptanz erfährt, als kunstbezogene Übungen mit Irritationspotenzial und Selbst- und Gruppenreflexionsanteilen.

Literatur: Denner, Liselotte: Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien – aber wie? Grundlagen – Lehr-Lernsettings – empirische Befunde. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2013. | Denner, Liselotte: Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien: Konzepte – empirische Befunde – Perspektiven. In: Bolle, Rainer (Hrsg.): Schulpraktische Studien 2016. Professionalisierung des Lehrberufs. Empirische Befunde und kritisch-konstruktive Kommentare. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag 2016, S. 5–64. | Denner, Liselotte & Daniela Gesenhues: Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium – eine explorative Studie zu Analyse, Interpretation und Handlungsoption. In: Bolle, Rainer (Hrsg.): Professionalisierung im Lehramtsstudium: Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag 2013, S. 59–119. | Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlage und Techniken. 12., überarb. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz 2015. | Petzold, Hilmarion G.: Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung: Modelle und Methoden reflexiver Praxis. Ein Handbuch. Paderborn: Junfermann 1998. | Seiler, Brigitte: Wirkfaktoren menschlicher Veränderungsprozesse. Das ModiV in allgemeiner und kunstbezogener Beratung, Psychotherapie und Pädagogik. Wiesbaden: Springer 2018.

Förderung und Bedingungen der Selbstreflexion in der schulpraktischen Lehrerbildung

Katharina Neuber, Anne-Sophie Waag; Universität Duisburg-Essen, Universität Mannheim

Die schulpraktische Lehrerbildung weist ein hohes Potenzial zur professionellen Entwicklung angehenden Lehrkräfte auf, insbesondere zur Entwicklung selbstreflexiver Fähigkeiten, welche zentrale Merkmale der Professionalität im Lehrerberuf darstellen (Svojanovsky, 2017). Das Schulpraktikum bietet zudem die Gelegenheit, systematische Angebote zur Entwicklung von Reflexionsbereitschaft und -kompetenz zu realisieren und unterschiedliche Reflexionsbedingungen empirisch zu erforschen. Die Beiträge des Symposiums widmen sich der Frage, wie die Selbstreflexion in Praxisphasen der Lehrerbildung unterstützt werden kann und stellen verschiedene Ansätze zur Förderung der Reflexionsbereitschaft und -kompetenz vor: Rückmeldungen von Lernenden und Peers sowie Reflexionsanleitungen in Form von Prompts und Rollenspielen. Befunde der Interventionsstudien zur Wirkungsweise der Reflexionsunterstützung sowie zu Bedingungen der Reflexion werden diskutiert.

Literatur: Svojanovsky, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, 66, 338–348.

Zusammenhänge zwischen Reflexionskompetenz und epistemologischen Überzeugungen im Praxissemester

Judith Schellenbach-Zell, Michael Rochnia; Universität Wuppertal

Der Aufbau von Reflexionskompetenz als Möglichkeit, universitär vermitteltes Wissen mit erlebter Praxis zu verbinden, stellt ein zentrales Ziel für das Praxissemester im fortgeschrittenen Studium dar. Reflexion zielt demnach auf Erweiterung und Durchdringung relevanter Wissensbestände ab (Berndt & Häcker, 2017). Der Umgang mit Wissen wird insbesondere auch durch persönliche Einstellungen und Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb, den epistemologischen Überzeugungen, beeinflusst (Sinatra, Kienhues & Hofer, 2014). Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem Ausmaß der Zusammenhänge zwischen wissenschaftlicher Reflexion und den verschiedenen Formen epistemologischer Überzeugungen. Zur differenzierten Betrachtung unterscheiden wir in Anlehnung an Hofer (2000) verschiedene Dimensionen epistemologischer Überzeugungen, nämlich Sicherheit des Wissens und seine Rechtfertigung, Wissensquellen und Wissenserwerb. Außerdem beziehen wir uns auf die stärker konnotative Aspekte des Wissens im Hinblick auf seine Textur und Variabilität (Stahl & Bromme, 2007).

Dazu wurden im Sommer 2017 261 Studierende vor und nach dem Praxissemester mit einem Fragebogen bezüglich ihrer epistemologischen Überzeugungen befragt. Außerdem fertigten die Studierenden während des Praxissemesters Lerntagebücher an, in denen sie praktische Situationen anhand wissenschaftlicher Theorien und Befunde erklären sollten. Diese Lerntagebücher wurden im Hinblick auf die Anzahl und Qualität der wissenschaftlichen Bezüge, dem Ausmaß

der Verknüpfung und die abgeleiteten Konsequenzen für die eigene Professionalisierung eingeschätzt. Insgesamt konnten in 218 Fällen Tagebuchdaten mit den Daten des Fragebogens verbunden werden. Die Ergebnisse zeigen signifikante mittlere Zusammenhänge zwischen verschiedenen Dimensionen der epistemologischen Überzeugungen und der Reflexion. Diese werden vor dem Hintergrund der aktuellen Forschung zur Lehrerverprofessionalisierung eingeordnet und ihre Implikationen diskutiert.

Literatur: Berndt, C., & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 240–253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. | Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378–405. | Sinatra, G. M., Kienhues, D., & Hofer, B. K. (2014). Addressing challenges to public understanding of science: Epistemic cognition, motivated reasoning, and conceptual change. *Educational Psychologist*, 49(2), 123–128. | Stahl, E., & Bromme, R. (2007). An instrument for measuring connotative aspects of epistemological beliefs. *Learning and Instruction*, 17, 773–785.

Bedingungen der Nutzung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht durch Praxissemesterstudierende

Katharina Neuber, Kerstin Göbel; Universität Duisburg-Essen

Feedback nimmt in der schulpraktischen Lehrerbildung eine zentrale Rolle ein, da es die Reflexion eigener Erfahrungen unterstützen (Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen, 2016) und reflexive Handlungsbereitschaften von Lehramtsstudierenden fördern kann. Als Reflexionsanregung können Studierende in Praxisphasen auch Unterrichtsrückmeldungen der Lernenden nutzen. Obwohl der Umgang mit Lernenden innerhalb und außerhalb des Unterrichts ein zentraler Bestandteil des Schulpraktikums ist und deren Rückmeldungen für die Reflexion von Studierenden relevant sein können, wird die Schülerperspektive in aktuellen Studien kaum berücksichtigt (Lawson et al., 2015).

Der Beitrag stellt Befunde der ScRiPS-Studie zu den Bedingungen und Wirkungen der Nutzung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht auf die Reflexionsbereitschaft von Praxissemesterstudierenden vor. Die Rückmeldungsnutzung wird in einem quasiexperimentellen Design mit drei Interventions- und einer Kontrollgruppe untersucht. Die Interventionsgruppen holen im Praxissemester Schülerrückmeldungen zu ihrem Unterricht ein und werden bei der Reflexion dieser unterschiedlich unterstützt (schriftliches vs. kollegiales Setting); die Kontrollgruppe nutzt kein schülerrückmeldungsgestütztes Reflexionssetting. Die Reflexionsbereitschaft der Studierenden wird zu Beginn und zum Ende des Praxissemesters erfasst (Fragebögen); Studierende der Interventionsgruppen werden nach der Praxisphase zudem zu ihren Erfahrungen mit der Rückmeldungsnutzung befragt (Interviews).

Die Ergebnisse weisen auf Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich ihrer Veränderung der Reflexionsbereitschaft hin: Für Studierende mit schriftlicher Reflexionsunterstützung zeigt sich eine Zunahme der positiven Einstellung gegenüber Schülerrückmeldungen. Für eine gewinnbringende Nutzung der Reflexionsformate scheinen aus Studierendensicht insbesondere der damit verbundene zeitliche und organisatorische Aufwand sowie die Qualität der Schülerrückmeldungen bedeutsam zu sein.

Literatur: Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. | Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M. & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38 (3), 392–407.

Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität durch Reflexive Praktika

Bernhard Rauh; Ludwig-Maximilians-Universität München

Gegenwärtig wird der Reflexion eine große Bedeutung bei der Entwicklung pädagogischer Professionalität zugeschrieben. Insbesondere im Umgang mit komplexen Handlungssituationen wie inklusiven schulischen Settings stellt Reflexion die Strategie der Wahl dar. Im Symposium werden erste Zwischenergebnisse aus dem Erasmus+ Projekt „Professionalisierung für inklusive Bildung durch reflexive Praktika“ zur Diskussion gestellt. Leitperspektive des Projekts ist eine psychodynamische. Leitfrage ist, wie bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung durch eine entsprechende Begleitung der Schulpraktischen Studien eine propädeutische Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität ermöglicht werden kann. Dazu werden ausgewählte internationale Forschungsbefunde zur Gestaltung und den Wirkungen von Schulpraktika erörtert sowie Folgerungen für die Praktikumsgestaltung und vor allem der Begleitung der Praktikant*innen durch Hochschule/Universität im Sinne eines reflexiven Praktikums gezogen.

Erwartungen der Akteure an die schulpraktischen Studien

Bernhard Rauh; Ludwig-Maximilians-Universität München

Der Beitrag leitet in das Symposium ein. Dazu gibt er einen Überblick zu ausgewählten Forschungsergebnissen zur Situation der Schulpraktika in Hinblick auf Gelingensbedingungen, Erwartungen und Erwartungserwartungen der am Praktikum beteiligten Akteure, wie Studierende, Praxisbegleiter*innen und Universität/Hochschule. Die Analyse zeigt, dass bei den Erwartungen Passungen bestehen, sich aber unweigerlich Diskrepanzen und Passungsprobleme ergeben. Diese und mitunter auftretende unerwünschte Nebenwirkungen und goldenen Fantasien der Akteure werden thematisiert. Insbesondere das Spannungsfeld zwischen Meisterlehre und wissenschaftlicher Lehrer*innenbildung (Oelkers 2007, 1) wird entfaltet. Es gibt gewichtige Hinweise, dass als zentrale Lehr-Lernform in Praktika das Geben von Ratschlägen durch die Betreuungslehrkräfte (Hascher 2006, 140f) dominiert. Bach (2013, 121) kritisiert ein „Imitationslernen unterrichtspraktischer Fertigkeiten“, Hascher (2012, 112) eine „Tipps-und-Tricks-Vermittlungskultur“, was den hochschulisch-universitären Vorstellungen zur Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses entgegenstehen würde.

Unter Bezug auf Koller (2012, 157) wird auf Basis seiner transformatorischen Bildungstheorie darauf hingewiesen, dass sich Bildung nicht durch einen Fertigkeitenzuwachs auszeichnet, sondern dadurch, dass sich die „Schemata der Wahrnehmung, Deutung und Verarbeitung von Problemen“ (ebd.) verändern, was durch bestimmte Reflexionsformate unterstützt werden kann.

Literatur: Bach, A. (2013). Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Münster: Waxmann. | Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 51, 130–148. | Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. Zeitschrift für Bildungsforschung 2(2), 109–129. | Koller, H.-Ch. (2012). Fremdheitserfahrungen als Herausforderungen transformatorischer Bildungsprozesse. In S. Bartmann & O. Immel (Hrsg.), Das Vertraute und das Fremde. Differenzenerfahrungen und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs (S. 157–176). Wien: transcript. | Oelkers, J. (2007). Kompetenz und Professionalität: Neue Wege in der Lehrerbildung. Vortrag im Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GHS) Lörrach am 6. März 2007. | http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2007/257_Loerrach.pdf. Zugriffen: 6. Oktober 2018.

Den „Reflective Practitioner“ operationalisieren? – Die Gestaltung von Praxisbegleitseminaren

Margit Datler; Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Der Beitrag führt ein in die Konzeption eines Praxisbegleitmoduls, das von aufeinander aufbauenden Wahrnehmungs-, Erlebens- und Erkenntnisprozessen ausgeht und einen Bezug zu den schulbiographischen Erfahrungen der Studierenden herstellt. Eine zentrale Kategorie hierbei stellt der Bezug der Studierenden zum Wissen dar. Im Seminar werden die eigenen Erlebnisse mit Theorien in einen dann subjektiv bedeutsamen interaktiven Zusammenhang gebracht, um die eigene Person- und Bildungsgenese besser zu verstehen. Durch diese Bewusstmachung und Reflexion sowie die theoriengeleitete Zusammenführung der in den verschiedenen Kontexten gemachten Erfahrungen durch spezifische Reflexionsformate sollen Lehramtsstudierende die Entstehung und Bedeutung ihrer jetzigen psychischen und kognitiven Strukturen erfassen. Das ist von zentraler Bedeutung, da diese Strukturierungen wesentlich mit beeinflussen, in welcher Weise Studierende Schulpraxis aktuell erleben und das zum Unterrichten Erforderliche (Inhalte, Methodik/Didaktik, Interaktion) umsetzen (vgl. Datler 2006; Wyss 2008).

Zentrale erkenntnisleitende Hypothesen sind, dass Studierende – auf dieser reflexiv-kontextualisierten Basis Unterricht und schulische Interaktionen mit sehr heterogenen Schüler*innen differenzierter analysieren und gestalten können, – in diesem Prozess zentrale schulpädagogische und didaktische Konzepte subjektiv bedeutsam werden, damit angeeignet und präzisiert werden können.

Literatur: Datler, M. (2006). Schon lange vorbei und doch noch immer wirksam. – Anmerkungen zur Bedeutung der Bearbeitung früher schulischer Erfahrungen. In R. Hinz & T. Pütz (Hrsg.), *Professionelles Handeln in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde* (S. 114–120). Baltmannsweiler: Schneider | Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5(2). | <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lehrperson/>. Zugegriffen: 25. Juli 2018.

Reflexivität und Übertragung zwischen Studierenden im Praktikum und ihren Lehrkräften

Jean-Marie Weber; Universität Luxemburg

Es ist nicht nur wichtig, Module für die Praktikumsbegleitung in der Bildung der Lehrkräfte zu entwickeln, sondern möglicherweise noch wichtiger ist es, Lehrkräfte und Hochschuldozentinnen und -dozenten, die Studierende im Praktikum begleiten, für diese anspruchsvolle Aufgabe zu qualifizieren. Es sind Fachkräfte sind erforderlich, die willens und in der Lage sind, Studierende anzuleiten und sie bei ihren Bildungsprozessen zu unterstützen (vgl. Neuweg 2005). Einer der wesentlichen Qualifikationsbereiche – insbesondere in der Arbeit in inklusiven Settings – ist das Verstehen von Übertragungsdynamiken, die durch Differenzen in gender-, Kultur- und psycho-sozialen Bedingungen noch befördert werden können. Aufgabe der Praxisbegleiter*innen ist es, die Begleitung/Anleitung mit möglichst wenig eigenen Übertragungstendenzen zu praktizieren. Es geht um ein Doppeltes: Wie können Praktikumsbegleiter*innen angehende Lehrkräfte unterstützen, ihre schulische Praxis zu reflektieren und wie können sie einen Sinn für die Übertragungsprozesse zwischen ihnen als Praxisbegleiter*innen und den angehenden Lehrkräften entwickeln? Vom Nutzen, Ziel und dem methodischen Vorgehen dieses Unterfangens handelt der Beitrag. Dazu werden Ergebnisse narrativer Interviews mit Praxisbegleiter*innen zu ihrem Bezug zum Wissen, ihren Erfahrungen mit reflexiver Praxis und der Funktion der

Praxisbegleiter*innen für die Studierenden vorgestellt und erörtert. Abschließend wird thematisiert, welche Herausforderungen sich daraus für eine Vorbereitung auf die Aufgabe der Begleitung der Studierenden im Praktikum ergeben.

Literatur: Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & Ch. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). Wiesbaden: Springer VS.

Non-Perfect-Data

Dienstag, 9. April 2019

13:00 bis 14:30 Uhr

Potenziale und Grenzen von Unterstützungstools zur Förderung von Reflexionskompetenz

Melanie Zylka; Universität Bremen

In der Forschungsliteratur zum Thema Reflexionskompetenz besteht Einigkeit darüber, dass die Reflexionsfähigkeit von zukünftigen Lehrer*innen eine wichtige Eigenschaft für den Beruf ist (vgl. Leonhard & Rihm, 2011; Wyss 2013). Eine tiefgreifende Reflexion eigenen und fremden Verhaltens im Rahmen von Fallanalysen, eigenen Praxiserfahrungen etc. ist für Lehramtsstudierende häufig schwierig. Aufgaben zur Anregung von Reflexion werden entsprechend meistens nur oberflächlich bearbeitet. Im Zuge der Dissertation wurden Portfolioaufgaben mit unterstützenden Tools zur Förderung von Reflexionskompetenz entwickelt, die den Studierenden im Rahmen von elektronischen Portfolioansichten in p:ier (1) zur Verfügung gestellt wurden. Diese lernerzentrierte Dokumentationsplattform soll unter anderem Studierende bei der Entwicklung zum reflektierenden Praktiker (Schön 1983) unterstützen. Im Rahmen der Dissertation wird anhand zweier Kohorten in zwei quasi-experimentellen Studien untersucht, ob die eingesetzten Unterstützungstools spezifische Beiträge zur Förderung von Reflexionskompetenz leisten können. Bei der ersten Kohorte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse und bei der zweiten Kohorte mittels quantitativer statistischer Verfahren. Die schriftlichen Produkte der Reflexionsaufgaben werden anhand des Reflexionsmodells STORIES (Levin, Meyer-Siever 2018) ausgewertet. (Leistungs-)Rückmeldungen im Rahmen der Lehrerbildung können mit Hilfe des Modells in Reflexionsraster überführt und ausgewertet werden.

Anhand erster Ergebnisse können auf der Tagung sowohl die Unterstützungstools, als auch die Frage der Wirksamkeit von e-Portfolioarbeit zur Förderung von Reflexionskompetenz diskutiert werden.

(1) Die e-Portfolio Plattform p:ier ist entstanden im Rahmen des zweiten Teilprojektes von „Schnittstellen gestalten“ der Universität Bremen und wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Literatur: Leonhard, Tobias; Rihm, Thomas (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: LehrerInnenbildung auf dem Prüfstand, 4/2 (2011), 240 - 270. | Levin, A. & Meyer-Siever, K. (2018): Entwicklung der Reflexionskompetenz im Rahmen eines fächerübergreifenden e-Portfolios. In S. Doff & M. Wulf (Hrsg.) Schnittstellen gestalten – das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen. Professionalisierung zum Reflective Practitioner. Resonanz, 24–31 [Sonderheft]. Bremen: Universität Bremen. | Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books. | Wyss, Corinne (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster u.a.: Waxmann.

Forschend Lehren Lernen: Zur Schulung von Forschungs- und Reflexionskompetenzen im Lehr-Lern-Labor

Cathrin Sprenger; Universität Göttingen

Der Beitrag stellt eine Forschungsarbeit zur Eignung des Lehr-Lern-Ortes Schülerlabor (hier: YLAB Göttingen) für den Erwerb von Forschungs- und Reflexionskompetenzen angehender Englischlehrer*innen durch Forschendes Lernen vor. Dem Aktionsforschungsansatz folgend wird ein Seminar entwickelt und evaluiert, in welchem Masterstudierende im Rahmen ihres Forschungspraktikums im Fach Englisch eine Veranstaltung für Schüler*innen im Lehr-Lern-Labor konzipieren, durchführen, beforschen und reflektieren. Laut Krofta, Fandrich & Nordmeier (2013) können Lehr-Lern-Labore bei Lehramtsstudierenden positive Effekte auf Professionswissen, Reflexionsprozesse und Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen und einen „Praxisschock“ abmildern. Inwiefern sich dabei die Übernahme der Forscherperspektive auf die Professionalisierung der Studierenden auswirkt, ist nicht bekannt und soll in der vorgestellten Arbeit mittels eines Mixed-Methods-Designs untersucht werden.

Im Prä-Post-Design werden in drei Kohorten (WiSe17/18-WiSe18/19) die Forschungskompetenzen sowie Einstellungen zu fachdidaktischer Forschung mittels bereits validierter Skalen (u.a. nach Böttcher&Thiel 2013) erhoben. Befragt werden pro Semester eine Treatmentgruppe (N=10) und eine Kontrollgruppe (N=20).

Zudem wird mit teilstrukturierten Leitfadenterviews und der strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring untersucht, wie die Studierenden ihren eigenen Forschungsprozess wahrnehmen.

Erste Auswertungen der Interviews deuten darauf hin, dass sie einerseits der empirischen Untersuchung einer eigenen Unterrichtssequenz große Relevanz zusprechen. Andererseits wird häufig die Überforderung durch die Vermischung von Lehrer- und Forscherrolle thematisiert.

In der Non-perfect-data-session sollen sowohl die Schwierigkeiten beim Arbeiten mit kleinen Probandenzahlen als auch ausgewählte Resultate der Prä-Post-Erhebung diskutiert werden. Zudem soll auf die Verknüpfung der beiden Forschungsstränge (qualitativ und quantitativ) eingegangen werden.

Literatur: Baumgardt, I. (2014). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In I. Baumgardt (Hrsg.), *Forschen, Lehren und Lernen in der Lehrerbildung* (S. 6–26). Schneiderverlag Hohengehren. | Böttcher, F. & Thiel, F. (2013). Modellierung fächerübergreifender Forschungskompetenzen. In: B. Berendt et.al. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 109–114). Berlin: Raabe. | Haberfellner, C. (2016). Der Nutzen von Forschungskompetenz im Lehramt. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. | Krofta, H.; Fandrich, J. & Nordmeier V. (2013). Fördern Praxisseminare im Schülerlabor das Professionswissen und einen reflexiven Habitus bei Lehramtsstudierenden?. Verfügbar unter phydid.physik.fu-berlin.de/index.php/phydid-b/article/download/493/626 [13.01.2017]. | Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. | Schocker-v. Dittfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.

Lehrkräfte erforschen Schule und Unterricht – Anregung von Reflexion durch forschendes Lernen

Katharina Hombach, Bianka Kaufmann; Justus-Liebig-Universität Gießen

Der Umgang mit nicht abschließend planbaren Situationen erfordert, dass Lehrkräfte ihr eigenes Handeln und dessen Wirkung auf der Basis theoretischen und empirischen Wissens reflexiv hinterfragen. Reflexion dient dabei als Motor der (Weiter-)Entwicklung professionellen Handelns (z.B. Roters, 2012; Wyss, 2013). Forschungsorientierung wird als eine Möglichkeit angesehen, Reflexivität anzuregen (z.B. Altrichter & Mayr, 2004; Huber, 2009; Fichten, 2010).

Im Rahmen der Gießener Offensive Lehrerbildung wird aktuell ein Projekt erprobt, in dem ausgewählte Lehrkräfte begleitet von Wissenschaftler*innen praxisorientierte Forschungsprojekte zur datenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung an ihrer jeweiligen Schule durchführen. Das sogenannte Multiplikatorenprogramm verzahnt schulische und wissenschaftliche Praxis. Die Ergebnisse der Lehrerforschungsprojekte fließen unmittelbar in die Schulpraxis zurück. Zugrunde liegt der Ansatz der Lehrerforschung bzw. Aktionsforschung (vgl. Altrichter & Posch, 2007).

Im Beitrag werden neben der Konzeption des Multiplikatorenprogramms erste Evaluationsergebnisse aus der Pilotierung (N=2) vorgestellt. Dabei gehen wir der Fragestellung nach, welche Reflexionsanlässe die Durchführung eines Forschungsprojekts für die teilnehmenden Lehrkräfte bietet und ob sich die reflexiven Haltungen der Lehrkräfte während des Forschungsprozesses verändern.

Zur Datenerhebung werden sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden genutzt. Die Daten werden trianguliert. Die Datenlage umfasst standardisierte Fragebögen zu zwei Zeitpunkten sowie leitfadengestützte Interviews zu vier Zeitpunk-

ten des Programms. Die Auswertung der Interviews erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) sowie dokumentarischer Methode (Bohnsack, 1989; Nohl, 2009). Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass die teilnehmenden Lehrkräfte bereits zu Beginn über eine hohe reflexionsbezogene Orientierung, jedoch über ein geringes forschungsmethodisches Wissen verfügen.

Literatur: Altrichter, H. & Mayr, J. (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wild (Hrsg.). Handbuch Lehrerbildung (S. 164–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. | Altrichter, H. & Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. | Bohnsack, R. (1989). Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich. | Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: U. Eberhardt (Hrsg.). Neue Impulse in der Hochschuldidaktik (S. 127–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. | Huber, L. (2009): Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: L. Huber, J. Hellern & F. Schneider (Hrsg.). Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen (S. 9–36). Bielefeld: UVW. | Nohl, A.-M. (2009). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. | Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz. | Roters, B. (2012). Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann. | Wyss, C. (2013). Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann.

Vorträge

Dienstag, 9. April 2019
15:00 bis 16:00 Uhr

‚Der rote Faden‘ – Phasenübergreifende Reflexionsräume in der Lehrerbildung

Kerstin Wallinda, Esther Würtz; Universität Koblenz-Landau

Eine selbstreflexive Distanz ist nicht auf einen einzelnen Lernort in einer Zeitspanne bezogen, sondern ein fortlaufender Prozess, eine Haltung und Einstellung, die sich über die gesamte Berufsbiographie als Lehrkraft hinweg bezieht. Die Gratwanderung zwischen Bewerten und Fördern kann nur in einem situativen Ausbalancieren der Antinomien pädagogischen Handelns gelingen (vgl. Helsper 2007). Dazu bedarf es einer Ermöglichungsdidaktik, die eine ständige Reflexion des eigenen beraterischen LehrerInnenhandelns ermöglicht. Innerhalb des phasenübergreifendes Beratungscurriculums von SoBiS (Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule) werden mit Studierenden für das Lehramt für Sonderpädagogik kontinuierlich reflexive Methoden durchgeführt, in denen sie Flexibilität, Selbstreflexivität und Perspektivenvielfalt einüben können. Lernen kann dadurch einhergehen mit Selbsterfahrung, die auf einer Metaebene reflektiert wird (Vgl. Zwicker-Pelzer 2015). Rohr (2015) spricht von einem Empowermentansatz, der die Studierenden dazu befähigt, Selbsterfahrungssituationen zu erleben und so sich selbst und die Rolle als zukünftige Lehrkraft mit allen Chancen, Aufgaben und Grenzen in Bezug auf Beratungshandeln zu reflektieren. Beratungslehre allein kann dabei eine „Haltung“ nicht „herstellen“, jedoch in der systematischen Anleitung- in gemeinsamen Reflexionsräumen- zur Selbstreflexion im Plenum, in Kleingruppenarbeiten, der kollegialen Fallberatung und letztendlich in Einzelcoachings eine selbstreflexive Ausgangslage schaffen, die sich als ‚ro-

ter Faden‘ in der 2. und 3. Ausbildungsphase, Studienseminar und Berufseinstieg, weiterentwickelt. Der Beitrag wird die Vorgehensweise in der universitären Phase der Lehre, die Ideen für die Weiterentwicklung der Reflexivität in den weiteren Phasen sowie erste Ergebnisse der Evaluation (Mixed-Methods Ansatz: Kuckartz 2014) vorstellen.

Literatur: Helsper, W. (2007): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.- H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 8.Aufl. Opladen: UTB, S. 15–34. | Kuckartz, U. (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer Verlag | Rohr, D. (2015): Lehren durch Beraten und Vorleben: Ambivalenzen wertschätzend transparent machen, in: Rohr, D. / Hummelsheim A., Höcker, M. (Hrsg.) (2015): Beratung lehren. Erfahrungen, Geschichten, Reflexionen aus der Praxis von 30 Lehrenden. Beltz Juventa (Weinheim und Basel), S. 123–133 | Zwicker-Pelzer, R. (2015): Persönliche Zugänge zur Entwicklung und Verwicklung im Lehr-Lerngeschehen in: Rohr, D. / Hummelsheim A., Höcker, M. (Hrsg.) (2015): Beratung lehren. Erfahrungen, Geschichten, Reflexionen aus der Praxis von 30 Lehrenden. Beltz Juventa (Weinheim und Basel), S. 90–102

Reflexionsimpulse zur Auseinandersetzung mit Herausforderungen im Berufseinstieg

Manuela Keller-Schneider; Pädagogische Hochschule Zürich

Der Berufseinstieg stellt Anforderungen, auf deren sprunghaft ansteigende Komplexität im Rahmen der Ausbildung nur begrenzt vorbereitet werden kann (Keller-Schneider/Hericks 2014). Weiterlernen ist erforderlich. Wissen allein genügt nicht, um Anforderungen zu bewältigen, denn Wissen kann nicht direkt in Handlung umgesetzt werden (Mandl/Gerstenmaier 2000). Den Berufseinsteigenden stellen sich Entwicklungsaufgaben, die es zu bearbeiten gilt. Reflexion trägt dazu bei, eigene Fähigkeiten und Stärken nutzbar zu machen, um Anforderungen ressourcenbewusst zu bewältigen und Zufriedenheit zu schöpfen (Buchwald/Hobfoll 2004). Die antizipierende Auseinandersetzung mit spezifischen Erfordernissen, das Regulieren der eigenen Handlungen in der aktuellen Situation sowie die nachträgliche Prüfung ihrer Angemessenheit erfordern Reflexionsfähigkeit. Diese kann im Rahmen der Ausbildung über unterschiedliche Zugänge gefördert werden. Analyse- und Synthesefähigkeit (Anderson/Krathwohl 2001) ermöglichen, sich über eine Distanzierung auf eigene Erfahrungen einzulassen und über mehrperspektivische Betrachtungen Erkenntnisse zu gewinnen. Durch die Integration gewonnener Erkenntnisse in die subjektiven Wissensstrukturen (Neuweg 2014) werden diese angereichert und weiterentwickelt. Reflexionsfähigkeit stellt damit einen erfahrungsgestützten Weg der Professionalisierung dar. Die Frage stellt sich, wie solche Reflexionsprozesse angeregt werden können.

An diesem Punkt setzt der Beitrag an und stellt Reflexionsansätze vor (Keller-Schneider 2018), mit denen Studierende und Lehrpersonen als herausfordernd wahrgenommene berufliche Situationen gewinnbringend reflektieren. Diese Reflexionsansätze fokussieren auf empirisch identifizierte Anforderungen, die sich im Berufseinstieg stellen und können eigenständig oder im Kontext von erfahrungsgestützten und reflexionsorientierten Seminaren bearbeitet werden, um sich mit im Schulfeld erworbenen Erfahrungen auseinanderzusetzen und Erkenntnisse zu gewinnen.

Literatur: Anderson, L. W. & Krathwohl, D. L. (2001) (Hrsg.). A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman. | Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (51), 247–257. | Keller-Schneider, M. (2018). Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. *Grundlagen – Erfahrungsberichte – Reflexionsinstrumente*. Bern: hep. Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386–407). Münster: Waxmann. | Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.) (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe. | Neuweg, H. G. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Münster: Waxmann

Ein reflexionszentriertes Fortbildungsangebot für Lehrkräfte. Ergebnisse einer Evaluationsstudie

Anita Pachner, Christina Baust; Universität Tübingen

Damit Lehrkräfte der hohen inneren Dynamik, Unsicherheit und wachsenden Vielfalt ihres Berufsfeldes gerecht werden können, ist eine fortlaufende Reflexion und Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis unerlässlich (vgl. Schön, 1983; Terhart, 2011). (Selbst-)Reflexion ist Voraussetzung für die „Bewältigung komplexer, divergenter Situationen und Handlungsanforderungen“ (Pachner, 2013, S. 5) und deshalb eine grundlegende Kompetenz, die es im Rahmen von berufsbegleitenden Professionalisierungsprozessen zu fördern gilt (Baumert & Kunter, 2006).

Im geplanten Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, wie das Lehrhandeln und die damit verbundenen berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften durch Anregungen zur (Selbst-)Reflexion und zum Erfahrungsaustausch gezielt weiterentwickelt werden können. Zur Beantwortung dieser Frage wurde eine Evaluationsstudie zu einer Lehrerfortbildungsreihe zum Thema „Professioneller Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ durchgeführt. Die Veranstaltung im Blended Learning-Format wurde im Rahmen der BMBF-geförderten Tübingen School of Education von einem interdisziplinären Team aus Erwachsenenbildung und Allgemeiner Pädagogik (SP Inklusion, Heterogenität, Diversität) konzipiert und umgesetzt. Sie zeichnet sich durch eine Verschränkung von Input-, Erprobungs- und (interaktiven) Reflexionsphasen über die professionelle Praxis der Lehrkräfte aus. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) wurden die in „Logbüchern“ (N=30) verschriftlichen

Reflexionsaufgaben sowie der in den Präsenzphasen stattfindende und systematisch erfasste Austausch aus zwei Durchführungsrunden ausgewertet. Präsentiert werden die bisher unveröffentlichten Ergebnisse dieser Evaluationsstudie. Sie geben Auskunft über die individuellen Lern- und Reflexionsprozesse der teilnehmenden Lehrkräfte. Es können Handlungsempfehlungen für die erfolgversprechende Gestaltung von reflexionsanregenden Lernsettings und -formaten in der Fortbildung von Lehrkräften abgeleitet werden

Literatur: Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 4, 469–520. | Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz. | Pachner, A. (2013). Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 20, S. 1–9. URL: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf>. | Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basics Books. | Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a.: Beltz, S. 202–224.

Reflexivität von Studierenden durch Forschendes Lernen fördern und über Praktikumsberichte erfassen

Jan-Hendrik Hinzke; Universität Bielefeld

Mit der Ausweitung von Praktika in den Lehramtsstudiengängen ist das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens in den Mittelpunkt gerückt worden (etwa Fichten 2017; Schüssler et al. 2017; Paseka & Hinzke i.E.). Ergebnisse empirischer Untersuchungen weisen jedoch darauf hin, dass Forschendes Lernen, wenn es zeitgleich mit Unterrichtsverpflichtungen betrieben wird, sein Potenzial nur unzulänglich entfalten kann. Der Handlungsdruck des Unterrichts im Praktikum führt dazu, dass Studierende eher eigene Vorstellungen umsetzen und das Handeln der Praxislehrpersonen imitieren als sich distanzieren und aus einer forschenden Haltung heraus mit unterrichtlichem Lehrer- und Schülerhandeln auseinandersetzen (König et al. 2018; Rothland & Boecker 2014; Weyland & Wittmann 2015). Die Gestaltung, Erfahrung und Reflexion eines Forschungsvorhabens – Elemente, die nach Huber (2009) Forschendes Lernen auszeichnen – drohen auf der Strecke zu bleiben.

An der Universität Bielefeld führen Lehramtsstudierende im Bachelor-Studiengang sog. berufsfeldbezogene Studien durch, im Zuge derer sie nicht unterrichten müssen. In einem Modul von BiProfessional, dem Bielefelder Qualitätsoffensive-Projekt, wurde ein Seminarskonzept entwickelt, in dem die Studierenden auffällige Situationen des Praktikums zu Fällen verdichten (Geertz 1987) und in Praktikumsberichten analysieren (Heinrich & Klenner i.E.). Mittels Dokumentarischer Methode (Bohnsack 2014) werden diese Berichte in einem laufenden Forschungsprojekt unter der Leitfrage

rekonstruiert, inwiefern sich in den Falldarstellungen Reflexivität – verstanden als Vermögen, sich von schulischer Praxis zu distanzieren und eine sprachlich-vermittelte Vergegenwärtigung problemhafter Situationen vorzunehmen (vgl. Dewey 1933) – dokumentiert. Erste Ergebnisse zeigen, dass das Setting Forschenden Lernens reflexive Momente ermöglicht, Breite und Tiefe der Reflexion (Leonhard et al. 2010) jedoch variieren und auch vom Gegenstand der Reflexion abhängen.

Literatur: Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen & Toronto: Budrich. | Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston u. a.: Heath. | Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 155–164). Frankfurt & New York: Campus. | Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung*. Frankfurt: Suhrkamp. | Heinrich, M. & Klenner, D. (i.E.). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla; K. Kunze; A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasustik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. | Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber; J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW. | König, J. et al. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozess-

bezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 87–114). Wiesbaden: Springer VS. | Leonhard, T.; Nagel, N.; Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V. & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrman; U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle* (S. 111–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag. | Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (i.E.). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Kosinár & Ch. Reintjes (Hrsg.), *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191–207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. | Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 386–397. | Schüssler, R.; Schöning, A.; Schwier, V.; Schicht, S.; Gold, J. & Weyland, U. (Hrsg.) (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. | Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *journal für lehrerInnenbildung*, 15 (1), 8–21.

Zur Förderung der Reflexivität im Rahmen von empirischen Masterarbeiten

Peter Vetter; Universität Freiburg

Im Rahmen des Beitrages wird aufgezeigt, wie die Reflexionsfähigkeit der Studierenden beim Verfassen ihrer Masterarbeiten gefördert werden kann. Grundsätzlich können sich die Studierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Freiburg zwischen drei Grundformen entscheiden (Vetter, Staub & Ingrisani 2014): Neben der Entwicklung und Erprobung von Materialien im Unterricht (Grundform 1), und der Analyse von Schul- und Unterrichtsrealität (Grundform 2), steht bei der dritten Grundform die theoriebasierte und iterative Entwicklung des eigenen Unterrichtsverhaltens im Vordergrund. Gemeinsam ist allen drei Grundformen, dass sie von einer unterrichts- oder schulspezifischen Problemstellung ausgehen und eine systematische (datengestützte) Reflexion beinhalten sollen.

Im Rahmen des Beitrags soll einerseits der Frage nachgegangen werden, welche reflexiven Momente spezifisch durch die Grundformen von Masterarbeiten initiiert werden. Ein besonderes Augenmerk soll im Beitrag auf die dritte Grundform gelegt werden, da hier das eigene Unterrichtsverhalten im Zentrum steht und im Lichte theoretischer Erkenntnisse und praktischer Erfahrungen reflektiert wird. Dabei steht die handelnde Lehrperson im Zentrum, das heißt auch, es braucht ein hohes Maß an Offenheit und die Bereitschaft, sich im Rahmen der Masterarbeit als eigenes ‚Studienobjekt‘ zu exponieren. Die zentralen Ziele dieser Grundform sind einerseits berufspraktische Erkenntnisse in Bezug zur Problemstellung zu erlangen und andererseits die eigene Handlungskompetenz im Unterricht zu erwei-

tern. Für beide Zielbereiche sind reflexive Prozesse grundlegend. Für die Illustrierung dieser Grundform werden auch konkrete Beispiele von abgeschlossenen Masterarbeiten (aus den Themenbereichen Klassengespräche und Klassenführung) exemplarisch dargestellt.

Literatur: Vetter, P., Staub, F. C. & Ingrisani, D. (2014). Masterarbeiten als Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung*. Münster: Waxmann.

Die quasi-experimentelle Haltung als Form von Reflexivität und ihre Entwicklung im Referendariat

*Daniel Scholl, Wilfried Plöger, Andreas Seifert, Christoph Schüle;
Universität Vechta, Universität zu Köln, Universität Paderborn, Universität Vechta*

Lehrpersonen verbinden mit ihrer „firsthand experience“ eine hohe Wertschätzung und oft die Überzeugung, that „they have learned from classroom experience most of what they know about teaching“ (Buchmann & Schwille, 1983, S. 30). Bisher konnten Studien allerdings keine Evidenz für diese Annahme erbringen (Greenwald, Hedges & Laine, 1996). Vielmehr legen sie den Schluss nahe, dass eine reflexive Haltung gegenüber der eigenen Erfahrung hinzukommen muss, um systematisch daraus lernen zu können (Hiebert, Morris, Berk & Jansen, 2007; Schön, 1983; Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993; Loughran, 2002). Versuche, eine solche reflexive Haltung zu definieren, indizieren eine Vielfalt an Differenzen, denn bisher wurden „more than six hundred categories“ (Akbari, Behzadpoor, & Davdand, 2010, S. 213) als Äquivalente genutzt.

Vor dem Hintergrund dieses Desiderats wurde eine Studie durchgeführt mit dem Ziel, die quasi-experimentelle Haltung (QEH) von Lehrpersonen als Form dieser reflexiven Haltung zu modellieren und ein Instrument zu ihrer Messung zu entwickeln und anzuwenden. Dabei ist die QEH als die Bereitschaft einer Lehrperson definiert, systematisch aus ihren eigenen Erfahrungen zu lernen und dafür die Kernaktivitäten des Unterrichts – die Planung, Durchführung und Analyse – analog zum Experimenten in der Forschung wahrzunehmen, zu organisieren und sinnvolle Erfahrungen aus diesem zyklischen Prozess zu gewinnen, sie kritisch zu bewerten und daraus praktische Konsequenzen für ihr zukünftiges Handeln abzuleiten. Der

Einsatz des Instruments bei einer Stichprobe von 512 Referendar*innen zeigte, dass die QEH mit einer kurzen Skala auf reliable (.75) und valide Weise gemessen werden konnte. Bei der Anwendung dieser Skala in einer Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten (97 Referendar*innen mit wenigstens einem naturwissenschaftlichen Fach oder Mathematik) konnte darüber hinaus belegt werden, dass die QEH über den Verlauf des Referendariats signifikant steigt.

Literatur: Akbari, R., Behzadpoor, F., & Davdand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, 38 (2), 211–227. | Buchmann, M., & Schwille, J. (1983). Education: The overcoming of experience. American Journal of Education, 92, 30–51. | 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. | Greenwald, R., Hedges, L., & Laine, R. (1996). The effect of school resources on student achievement. Review of Educational Research, 66 (3), 361–396. | Hiebert, J., Morris, A., Berk, D., & Jansen, A. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. Journal of Teacher Education, 58 (1), 47–61. | Loughran, J. (2002) Effective reflective practice. In search of meaning in learning about teaching. Journal of Teacher Education, 53 (1), 33–43. | Schön, D. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.

Perspektivenübernahme und „reflective thinking“ in der Physikdidaktik

Stephanie Neppel, Karsten Rincke; Universität Regensburg

Das Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006; Riese & Reinhold, 2010) verdeutlicht, dass Unterricht verschiedene Perspektiven seiner Akteure beachten muss. Die meisten der im Modell beschriebenen Kompetenzen sollen unterstützen, Interaktionen im schulischen Zusammenhang sinnvoll und angemessen zu gestalten.

Im vorliegenden Projekt wird angenommen, dass auch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme notwendig ist, um Bedürfnisse der Interaktionspartner zu antizipieren und auf sie eingehen zu können. Für das Konzept der Perspektivenübernahme wird auf Theoriebestände zurückgegriffen, die bisher in der Lehrerbildung weniger Beachtung gefunden haben (z.B. symbolischer Interaktionismus (Mead, 2013; Blumer, 1973)). Sie werden mit dem Verständnis von „reflective thinking“ als bewusstes und forschendes Denken (Dewey, 1933) und Erkenntnissen aus der Sozialpsychologie (Steins, 1990) in Beziehung gebracht.

Auf der Basis der Definition von Perspektivenübernahme wird ein Seminarformat entwickelt. Darin werden Studierende des Lehramts Physik bei der Unterrichtsplanung an die Perspektivenvielfalt der Unterrichtsakteure sowie das gedankliche Vorwegnehmen von Reaktionen herangeführt. Sie erhalten Gelegenheiten, sich bewusst auch mit ihren eigenen Perspektiven auseinanderzusetzen sowie ihre Überlegungen mit Lehrkräften und SchülerInnen zu diskutieren. Aus den Rückmeldungen und eigenen Eindrücken aus Hospitationen ziehen die Studierenden Rückschlüsse über das Gelingen ihrer Perspektivenübernahme.

In einer qualitativen Interviewstudie werden durch leitfadengestützte, fokussierte Interviews (Wiedemann, 1987) persönliche Rückwirkungen des Seminars auf die Teilnehmenden ermittelt. Es wird zum einen untersucht, inwiefern die Studierenden bei der Planung von Unterricht Perspektivenübernahme im Sinne ihrer Definition angewendet haben. Zum anderen liegt ein Fokus auf der Wahrnehmung der Studierenden von ihrer Profession und ihrer Beziehung zum Studium.

Literatur: Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (Bd. Band 1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, S. 80 – 146). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. | Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. USA: D. C. Heath and Company. | Mead, G. H. (2013). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus* (17. Auflage Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp taschenbuch wissenschaft. | Riese, J. & Reinhold, P. (2010). Empirische Erkenntnisse zur Struktur professioneller Handlungskompetenz von angehenden Physiklehrkräften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 167 – 187. | Steins, G. (1990). *Bedingungen der Perspektivenübernahme* (Dissertation). Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft der Universität Bielefeld. | Wiedemann, P. M. (1987). Entscheidungskriterien für die Auswahl qualitativer Interviewstrategien (Bd. 87 – 1). Berlin: Technische Universität Berlin.

Einfluss von (kollegialer) Reflexion auf die Veränderung von Unterrichtsqualität

Michael Szogs, Friederike Korneck, Marvin Krüger; Goethe-Universität Frankfurt am Main

Dieser Beitrag untersucht, welchen Einfluss die Reflexionsgüte eines kollegialen Reflexionsgespräches auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität (UQ) angehender Physiklehrkräfte hat.

Reflexion wird dabei als ein Prozess des strukturierten Analysierens zur Vermittlung zwischen den Kenntnissen, Fähigkeiten und Überzeugungen einer Lehrperson und ihrem unterrichtlichen Handeln verstanden.¹⁾²⁾ Sowohl Kompetenz als auch Performanz können damit im Rahmen der eigenen Professionalisierung weiterentwickelt werden.³⁾⁴⁾

Der Unterricht ist in Form abgeschlossener Unterrichtsminiaturen (12-minütig; halbe, fremde Schulklassen) organisiert.⁵⁾ Nachdem 5 Teilnehmer(innen)

unterrichtet haben, folgt eine gemeinsame kollegiale Reflexion mit insgesamt 10 Teilnehmer(innen) und zwei Dozenten in ca. 15 Minuten pro Miniatur mit dem Ziel, Handlungsalternativen für eine 2. Durchführung zu entwickeln.

Von 50 angehenden Physiklehrkräften wurden beide Unterrichtsdurchgänge sowie die dazwischenliegende Reflexion videographiert. Deren UQ wird bezüglich der 3 Basisdimensionen sowie physikspezifischer Merkmale geratet. Die Reflexionsgespräche werden hinsichtlich der Reflexionstiefe, des Reflexionsinhalts und weiterer Merkmale, wie Perspektivwechsel und Begründungen, kodiert, um sie präzise zu charakterisieren.

Im Mittel steigert sich die UQ von der 1. zur 2. Unterrichtsdurchführung, in einzelnen Fällen sind jedoch auch Verschlechterungen beobachtbar. Sowohl das Ausmaß an Veränderungen als auch die Merkmale der UQ, in denen eine Veränderung auftritt, sind interindividuell stark unterschiedlich.

Eine Steigerung der UQ tritt besonders im Anschluss an Reflexionen mit einem hohen Anteil an Aussagen von größerer Tiefe und begründeten Aussagen auf. Reflexionen, welche durch deskriptive Aussagen geprägt sind, gehen tendenziell mit einer Minderung der UQ einher. Auch ist zu beobachten, dass die UQ in denjenigen Merkmalen beim 2. Unterrichten hoch ausgeprägt ist, welche in der Reflexion verstärkt adressiert wurden.

- 1 Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- 2 Korthagen, F. A. J. (2001). Eine Reflexion über Reflexion. In F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung* (S. 55–73). Hamburg: EB-Verlag.
- 3 Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education. Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- 4 Kost, D., Kirschner, S. & Aufschnaiter, C. v. (2017). Reflexion im Schulpraktikum – Haupterhebung. In: C. Maurer (Hrsg.), *Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Zürich 2016 (S. 248–251). Regensburg: Universität Regensburg.
- 5 Korneck, F., Oettinghaus, L., Kunter, M. & Redinger, R. (2016). Überzeugungen und Handlungen von Lehrpersonen – Messung von Unterrichtsqualität in komplexitätsreduzierten Settings des Physikunterrichts. In U. Rauin, M. Herrle & T. En-

gartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung – Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 174–197). Weinheim: Beltz Juventa.

Entwicklung der Reflexionskompetenz bei Chemielehramtsstudierenden im universitären Seminar

Christina Kobl, Oliver Tepner; Universität Regensburg

Eines der wesentlichen Elemente qualifizierten Lehrerhandelns ist die Fähigkeit, beobachten zu können (Abel, Lunkenbein & Rahm, 2007). Der Wechselwirkung in Beobachtungs- und Reflexionsprozessen, theoretisches Wissen auf die Praxis zu übertragen und gleichzeitig Beobachtungen in der Praxis auf theoretisches Wissen rückbeziehen zu können, kommt eine besondere Bedeutung zu (Korthagen, 2011). So ist die Reflexion unterrichtlichen Handelns angehender Lehrkräfte auch in Bezug auf den Einsatz von Videoanalysen unabdingbar für den Professionalisierungsprozess (Pauli & Reusser, 2006) (Lehmann & Nieke, 2001). Das erarbeitete Seminar (vgl. Anthofer, 2017) zur Stärkung der Reflexionskompetenz angehender Chemielehrkräfte beinhaltet einen selbst konzipierten Multiple-Choice-Test im Prä-Post-Design, der wesentliche Aspekte systematischen Reflektierens berücksichtigt. Der Einfluss von Selbstreflexion und externem Feedback auf die Planung und Durchführung von Chemieunterricht wird im Kontrollgruppendesign verglichen. Zusätzlich erfolgt eine schriftliche Reflexion videografiertter Unterrichtsstunden, welche mit Hilfe eines selbst erarbeiteten Kodiermanuals im Mixed-Methods-Design analysiert werden. Die von den Studierenden entwickelten Stunden werden optimiert, wiederholt gehalten und reflektiert. So werden sowohl die Entwicklung theoretischen Wissens zum Thema Reflexion, die Einschätzung der Güte von ausgewählten Reflexionsbeispielen, als auch die Anwendung der Kompetenz in schriftlichen Reflexionen überprüft. Im

Vortrag werden Ergebnisse aus der Pilot- und Hauptstudie vorgestellt. Diese beinhalten im quantitativen Teil auch Entwicklungen im Fachwissen, im fachdidaktischen Wissen und in der Selbsteinschätzung der Studierenden, sowie Entwicklungen im Fachwissen der Schülerinnen und Schüler. Der qualitative Teil konzentriert sich auf die Analyse der Reflexionstiefe und -breite der schriftlichen Reflexionen der Studierenden unter Einbezug der Einnahme verschiedener Perspektiven.

Literatur: Abel, J., Lunkenbein, M. & Rahm, S. (2007). Beobachtungen der Beobachter. Wahrnehmung von Verschiedenheit im Klassenzimmer. | Anthofer, S. (2017). Förderung des fachspezifischen Professionswissens von Chemielehramtsstudierenden: Logos Berlin. | Korthagen, F. A. J. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis scholae*, 5, 31–50. | Lehmann, G. & Nieke, W. (2001). Zum Kompetenz-Modell. | Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und-entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 774–798.

Kritisch-reflexive Professionalisierung in schulischen Praxisphasen

*Catania Pieper, Jan Christoph Störtländer;
Universität Bielefeld, Universität Paderborn / Universität Bielefeld*

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Bielefeld (Biprofessional) bündelt das Cluster „kritisch-reflexive Praxisorientierung“ unterschiedliche Angebote von schulpraktischen Studien sowohl in der Bachelor- als auch in der Masterphase. Ziel der kontinuierlichen Verknüpfung von schulischer und wissenschaftlicher Praxis in den einzelnen Maßnahmen ist es, über eine kontinuierliche Reflexion dieser Verknüpfung pädagogische Professionalität anzubahnen und Professionalisierung zu fördern. Hierbei werden neben den verschiedenen Praktikumsangeboten auch unterschiedliche Reflexionsangebote eröffnet (z. B. systemisch-lösungsorientiert, strukturtheoretische und psychanalytisch-supervisorisch), wissenschaftlich begleitet und evaluiert (vgl. Fiedler-Ebke et al. 2019 i.V.).

In unserem Beitrag zum status quo der kritisch-reflexiven Praxisorientierung wollen wir zunächst einen Überblick über die Angebote und Verfahren der einzelnen Maßnahmen geben und dann eine Maßnahme detaillierter vorstellen. Im Projekt „Schule für alle“, das im Rahmen einer Maßnahme wissenschaftlich begleitet wird, unterstützen und fördern Bachelorstudierende im Grundschullehramt über ein Jahr ein Grundschulkind in krisenhaften Lebenslagen in schulischen und außerschulischen Bereichen (vgl. Kottmann 2014). Dabei erfahren die Studierenden in der Praxisphase eine kontinuierliche universitäre Begleitung, so dass zum einen Praxiserfahrungen aus der Einzelfallarbeit im Seminar kollegial beraten, wissenschaftlich disku-

tiert und berufsbiografisch reflektiert werden. Zum anderen können wissenschaftlich-empirische Seminarinhalte (z.B. diagnostische Verfahren) in der Praxis erprobt und deren Einsatz wiederum der Reflexion zugänglich gemacht werden (vgl. Pieper, Kottmann & Miller 2018).

Abschließend möchten wir Grenzen und Möglichkeiten sowohl der Einzelmaßnahme als auch des Gesamtangebots (z.B. strukturell-curriculare Verankerung, Steuerung der Studierenden durch die Angebote etc.) kritisch diskutieren.

Literatur: Fiedler-Ebke, W., Kindsvater, L., Klenner, D., Pieper, C., Störtländer, J. C. & Valdorf, N. (2019 i.V.). Innovative Reflexionsangebote im Studienverlauf der Lehrerbildung. In te Poel, K. & Thomas, C. (Hrsg.) Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung? Themenheft, HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung 2 (2). | Kottmann, B. (2014): „Schule für alle“ – ein Projekt zur Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. In: C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.): Kompetenz – Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen (2. Aufl.) Wiesbaden: Springer VS, S. 375–384. | Pieper, C., Kottmann, B. & Miller, S. (2018): Kritisch-reflexive Praxiserfahrungen in der Grundschule: das Projekt „Schule für alle“. In: Feyerer, E. u.a. (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 293–297.

Nutzung von Reflexionsanlässen in Praxisphasen: Voraussetzungen und empirische Erkenntnisse.

Michaela Heer, Eva Parusel; School of Education

Die Bedeutung von Reflexionskompetenz im Prozess der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften ist unbestritten (vgl. z.B. Neuweg, 2005; S. 859; Leonhard / Rihm, 2011, S. 242; Wyss, 2008 und derzeit vor allem unter dem Aspekt der Ausgestaltung der Anleitung von Reflexionskompetenz im Lehramtsstudium, insbesondere in den Praxisphasen (vgl. z.B. Rahm/Lunkenbein 2014) in der Debatte.

Im Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, unter welchen Bedingungen Studierende sich darauf einlassen, im Kontext universitärer Vorbereitung und Begleitung von Praxisphasen über schulpraktische Erfahrungen zur reflektieren. Hierbei soll zunächst theoretisch einem ganzheitlichen Verständnis von Reflexion nachgegangen werden, in dem z.B. auch unbewusste Aspekte, Bedürfnisse und Werte der reflektierenden Person berücksichtigt werden (vgl. z.B. Saric/Steh 2017). Weiter sollen Bedingungen benannt werden, von denen man vermuten kann, dass sie bei der Initiierung von Reflexionsprozessen von Bedeutung sind (z.B. Kontext, Voraussetzungen und Fähigkeiten der reflektieren Person und emotionale Prozesse) (vgl. ebd., S. 81).

Basierend auf diesen Grundüberlegungen dazu, was eine Person dazu bewegen bzw. auch davon abhalten kann, sich in den Prozess einer angeleiteten Reflexion zu begeben, sollen empirische Erkenntnisse aus verschiedenen Zusammenhängen der Begleitung von Praxisphasen an der Bergischen Universität Wuppertal beleuchtet und interpretiert werden (Nutzung von Reflexionsmaterialien im Eignungs- und Orientie-

rungspraktikum, Interviews zur Nutzung von Reflexion im Praxissemester, Interviews mit Lehrenden in der Begleitung von universitären Praxiselementen zu der Frage, wie sie reflexive Prozesse initiieren und anleiten). Aus den theoretische Überlegungen und den im empirischen Material vorliegenden Hinweisen sollen mögliche Angebote zur sinnvollen Ausgestaltung angeleiteter Reflexion in der Begleitung von Praxiselementen abgeleitet werden.

Literatur: Abels, S. (2011): LehrerInnen als „Reflective Practitioner“. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden. | Berner, H. (2011): Lehrerinnen und Lehrer zwischen Theorie und Praxis – und zwischen Idealität und Realität. In: Berner, H. und Isler, R. (2011): Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Baltmannsweiler, S. 81–104. | Fichten, W. / Meyer, H. (2006): Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen. In: Allemann-Ghionda, C., Terhart, E. (Hrsg.) (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim, S. 267–282. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51). | Häcker, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, Constanze; Häcker, Thomas; Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 21–45. | Hitzler, R. (1998): Reflexive Kompetenz – Zur Genese und Bedeutung von Expertenwissen jenseits des Professionalismus. In: Schulz, W.K. (1998): Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven. Wiesbaden, S. 33–47. | Kleinknecht, Marc; Poschinski, Nina (2014): Eigene

und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen. In : Zeitschrift für Pädagogik, 3 (2014), S. 471–490. | Leonhard, T. / Rihm, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2011, 4, S. 240–270. | Neuweg, G.H. (2000): Wissen, Können, Reflexion. München. | Neuweg, G.H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: H. Heid (Hrsg.). Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden. S. 205–228. | Rahm, S. & Lunkenbein, M. (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. K.-H. Arnold et. al. (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Münster. S. 237–256. | Saric, Marjeta; Steh, Barbara (2017): Critical reflection in the professional development of teachers: challenges and possibilities. In: CEPS Journal 7 (2017) 3, S. 67–85. | Wyss, Corinne (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In: Bildungsforschung, Jahrgang 5, Ausgabe 2, | URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lehrperson/> (Aufuf: 22.03.2018)

Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexionsformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester

Silvia Greiten; Bergische Universität Wuppertal

Studien zur Unterrichtsplanung in Praxisphasen kommen zu dem Ergebnis, dass Studierende in Praxisphasen eine Zunahme an allgemeindidaktischen und unterrichtsbezogenen Kompetenzen sowie an pädagogischem Wissen wahrnehmen (Gassmann 2012; Schnebel & Kreis 2014). Diese Einschätzungen korrelieren aber nicht zwingend mit einer Zunahme an theoriebasiertem Wissen oder reflektierter Praxis (Hascher 2006; König, Kaiser & Felbrich 2012).

Mit der Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen wird die Unterrichtsplanung fokussiert: Studierende sollen unter Begleitung von Fachlehrkräften bis zu 70 Unterrichtsstunden planen und durchführen, einschließlich komplexerer Unterrichtsvorhaben (MSW 2010, Zusatzvereinbarungen). Darüber hinaus müssen sie sich an Vorgaben zur individuellen Förderung, Kompetenzorientierung und Heterogenität orientieren (SchulG NRW, 2016). Vor diesem Hintergrund wurde im vom BMBF-geförderten Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) ein Reflexionsformat konzipiert, mit den Fragestellungen, wie Reflexivität initiiert und die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Kontext von Unterrichtsplanung angeleitet werden kann (Greiten 2018): In „Co-Peer-Learning-Gesprächen“ reflektieren Tandems von Studierenden während des Praxissemesters dreibis viermal über ihren Planungsprozess. Sie nutzen Impulse, die u.a. auf individuelle Förderung und Anwendung theoriebasierten Wissens fokussieren. Die Reflexionsimpulse dienen dazu, implizites Wissen zu

explizieren, Theoriewissen auf Handeln zu beziehen und professioneller zu handeln (vgl. Korthagen 2002; Neuweg 2011). Studierende mit vergleichbarem Ausbildungsstand lernen in diesem Setting als „Co-Peers“ mit- und voneinander (Falchikov 2001; Treidler, Westphal & Stroot 2014). Reflektieren und Lernen werden eng verbunden (Häcker 2017). Der Beitrag stellt das Reflexionsformat, das Forschungsdesign (u.a. audio-graphierte Gespräche) und Ergebnisse (u.a. inhaltsanalytische Auswertung) zur Diskussion.

Literatur: Falchikov, N. (2001). Learning together. Peer tutoring in higher education. London: Psychology Press. | Gassmann, C. (2012): Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung: Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praxisphasen der universitären Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer. | Greiten, S. (2018): Co-Peer-Learning als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester. Konzeption einer Interventionsstudie im Praxissemester. In: I. Biederbeck & M. Rothland (Hrsg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster: Waxmann, 180–189. | Hascher, T. (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51. Weinheim: Beltz Verlag, 130–148. | Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Tradi-

tionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–45. | Korthagen, F. (2002): Eine Reflexion über Reflexion. In: F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EB-Verlag, 55–73. | König, J., Kaiser, G. & Felbrich, A. (2012): Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen am Ende der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (4), 476–491. | Neuweg, G.H. (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 451–477. | MSW (Hrsg.) (2010): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehrerbezogenen Masterstudiengang. Online unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehrerstudium/Reform-der-Lehrerbildung/Wege-der-Reform/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf. (Abrufdatum: 12.01.2017). | Schnebel, S. & Kreis, A. (2014): Kollegiales Unterrichtscoaching zwischen Lehramtsstudierenden. In: Journal für LehrerInnenbildung 14 (4), 41–46. | Treidler, M., Westphal, P. & Stroot, T. (2014): Peer-Learning. In: P. Westphal, T. Stroot & E.-M. Lerche & C. Wiethoff (Hrsg.): Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co (S. 15–20). Kassel: Prolog-Verlag, 15–20.

Reflektierte Fachlichkeit als Professionalisierungsversprechen

Nina Meister, Uwe Hericks, Wolfgang Meseth; Philipps-Universität Marburg

Sowohl in strukturtheoretischen und berufsbiographischen Ansätzen der Lehrerbildungs- und Professionsforschung als auch in daran anknüpfenden jüngeren Entwicklungen zum „Lehrerhabitus“ (Helsper 2018) bzw. „professionellen Lehrerhabitus“ (Kramer/Pallesen 2018) kommt dem Thema Reflexivität eine zentrale argumentative Bedeutung zu. Reflexivität wird hier als eine im Studium zu entwickelnde Kompetenz im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen einerseits und den Erwartungen an die Aufgaben des Lehrberufs andererseits gefasst, die zur Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus und langfristig zur Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte beitragen könne. Die seit einigen Jahren in Marburg als Modellversuch erprobten „Marburger Praxismodule“ (MPM) zur Neustrukturierung der Schulpraktischen Studien teilen dieses Professionalisierungsversprechen und erweitern es in Hinblick auf eine reflektierte Fachlichkeit (vgl. Hericks/Meister/Meseth i.E.), in dessen Zentrum die Einübung in den reflektierten Umgang der konstitutiven Differenz zwischen Alltagswissen, schulischem Wissen und universitärem Fachwissen (vgl. Tenorth 1999) steht.

Im Anschluss an eine theoretisch-konzeptionelle Darstellung der Marburger Praxismodule und den damit verbundenen Professionalisierungsversprechen stellen wir erste Ergebnisse aus einem rekonstruktiven Forschungsprojekt vor (vgl. Meister 2018), die exemplarisch die Potenziale und Grenzen einer solchen Studienkonzeption aufzeigen. Mit den Befunden tritt eine strukturelle Herausforderung der universitären Leh-

rerbildung deutlich in den Vordergrund: Wie (wenn überhaupt) kann es gelingen, Reflexivität im Umgang mit Wissenschaft und wissenschaftlichem Wissen anzubahnen und dabei zugleich eine Professionalisierung angehender Lehrpersonen anzuregen, die aus den Aufgaben des künftigen Berufsfeldes und dessen Ansprüchen abgeleitet wird?

Literatur: Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, M./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. S. 105–140, Wiesbaden: VS | Hericks, U./Meister, N./Meseth, W. (im Erscheinen): Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In: Artmann, M./Herzmann, P./Liegmann, A. (Hrsg.): Professionalisierung im Praxissemester. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt | Kramer, R.-T./Pallesen, H. (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: Leonhard, T./Kosinar, J./Reintjes, C. (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt | Meister, N. (2018): Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU), 7. Jg. | Tenorth, H.-E. (1999): Unterrichtsfächer – Möglichkeiten, Rahmen, Grenzen. In: Goodaon, I.F./Hopmann, S./Riquarts, K. (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln, 191–207.

Responsivität in der Lehrkräftebildung? Ein Verfahren zur Förderung von Reflexivität

Janis Fögele; Justus-Liebig-Universität Gießen

Anlass und theoretischer Hintergrund

Strukturtheoretische Professionsansätze (Overmann 1996) verstehen die Profession der Lehrkraft als duales Konstrukt, bestehend aus einem „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2001, p. 11) und einem „Habitus des routinierten, praktischen Könnens“ (ebd., p. 13). Zentrale Schwierigkeit ist dabei, die beiden Bezugsebenen aus Theorie und Praxis miteinander zu verschränken, wie mit der reflexiven Lehrkräftebildung angestrebt (Berndt, Häcker, & Leonhard 2017). Angesichts eines stabilen (und sich selbst stabilisierenden) Habitus (Herzog & von Felten, 2001) stellt sich also die Frage, wie Reflexionsanlässe geschaffen werden können, die in der Lage sind, transformatorische Prozesse zur Förderung eines professionellen (doppelten) Habitus anzustoßen. Der Beitrag arbeitet vor diesem Hintergrund theoriebasiert sowie anhand anschlussfähiger Erkenntnisse einer geographiedidaktischen Studie das Konzept der Responsivität aus und überprüft, wie auf diese Weise in der Lehrkräftebildung Theorie und Praxis aufeinander bezogen, d.h. relationiert werden können.

Methodisches Vorgehen, Ergebnisse und Ausblick

Mittels rekonstruktiver empirischer Verfahren wird theoriebildendes Wissen zum Gegenstandsbereich der relevanten professionellen Orientierungen gewonnen (Bohnsack, 2013; Lamprecht 2012). Der so verdichtete Habitus von Lehrkräften, etwa in Form einer Typologie, dient als Reflexionsimpuls für die Praxis von Lehrkräften. Responsivität meint in diesem Kontext die Analyse fremder und eigener Orientierungen zur Selbstverortung, Infragestellung und individuellen Weiterentwicklung. Im Rahmen einer explorativen

Studie zeigen sich sowohl stabilisierende Reflexionsmodi als auch solche, die von der Infragestellung bis zur Transformation impliziter Orientierungen von Lehrkräften reichen (Fögele 2016). Diese Einblicke werden dazu genutzt, Empfehlungen für die Gestaltung von Reflexionsanlässen in der Lehrkräftebildung unter Einsatz responsiver Verfahren abzuleiten.

Literatur: Berndt, Constanze; Häcker, Thomas H.; Leonhard, Tobias (Hg.) (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Verlag Julius Klinkhardt; Tagung „Reflexive Lehrerbildung revisited“. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). | Bohnsack, R. (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: A. Lenger, C. Schneickert und F. Schumacher (Hg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden, S. 175–200. | Fögele, J. (2016): Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. Rekonstruktive Typenbildung | Relationale Prozessanalyse | Responsive Evaluation. Münster: Monsenstein und Vannerdat (Geographiedidaktische Forschungen, 61). | Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 1 (3), S. 7–15. | Herzog, W.; Felten von; R. (2001): Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 19 (1), S. 17–28. | Lamprecht, Juliane (2012): Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. | Overmann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 72–182.

Reflexionen aktiver Lehrpraxis von Info-Scout-Studierenden als Weg zur Professionalisierung

Sabine Al-Diban; Technische Universität Dresden

Dieser Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, welche theoretisch und empirisch belegten Merkmale für lernförderliche Reflexionen zu empfehlen sind? Ausgehend vom Ansatz der Cognitive Apprenticeship (Collins, Brown, Newman, 1989; Dennen et al, 2008) in dem Artikulation und Reflexion als zentrale metakognitive Methoden enthalten sind, werden Metakognitionen (Hasselhorn, Labuhn, 2008) und deren Bedeutung für das Erlernen des Lehrens eingehender betrachtet. Die theoretische Fundierung wird außerdem ergänzt um soziale Lern- und Reflexionsgelegenheiten in „Communities of Practice“ (Wenger, 2008). Diese theoretischen Grundlagen werden in Bezug auf die Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen im Rahmen des Einzelvorhabens Info-Scouts einer kritisch-konstruktiven Analyse unterzogen.

Die Lehrveranstaltungen beinhalten folgende Bausteine: ein Basisseminar zur Vorbereitung, universitär betreute, aktive Lehrerfahrungen vor Ort an Schulen und der Bibliothek als außerschulischem Lernort, multiperspektivische Erfahrungs- und Reflexionsräume (Franz, Kopp, 2010; Tietze, 2010, Schlee, 2012) und schließlich die Begutachtung von Schülerarbeiten. Das Lehrangebot umfasst drei bis vier Projekt-Semester. Aktiv gesammelte, eigene Lehrerfahrungen werden weitestgehend sanktionsfrei (Mummendey, 1981) in folgenden Erfahrungs- und Reflexionsräumen für eine bewusste Verarbeitung erschlossen: Vergleich zwischen Dozent und Studierendem, Vergleich im Lehr-Tandem untereinander und peermoderierte Reflexionen in kleinen Gruppen – immer zum gleichen Lehrgegenstand. Ausgehend von der Theorie sind multiple Vergleiche mit konzeptuellen Modellen zu empfehlen. Eine Perspektiverweiterung hinsichtlich der „Community of

Practice“, bereits in der 1. Ausbildungsphase erscheint vielversprechend. Weiter dürften auch Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht (Hattie et al, 2014) in künftigen Umsetzungen dieses hochschuldidaktischen Konzeptes zu intensiveren, da stärker realitätsbezogeneren Reflexionen führen.

Literatur: Collins, Allan; Brown, John, S.; Newman, Susann, E. (1989). Cognitive Apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, L. (ed.) *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates. | Dennen, Vanessa, P., Burner, Kerry, J. (2008)., The Cognitive Apprenticeship Model in Educational Practice. In: *Handbook on Research of Educational Communication and Technology*. Spector, M.J. Merrill, M., D., van Merriënboer, J., Driscoll, M.B. (Eds.) 3th ed., p. 426–437 | Franz, H.-W., Kopp, R. (2010, Hrsg.) *Kollegiale Fallberatung. State of the art und organisationale Praxis*. Verlag Andreas Kohlhaage. Bergisch Gladbach | Mummendey, H.D. (1981). Methoden und Probleme der Kontrolle sozialer Erwünschtheit (Social Desirability). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 2, 199–218. | Hattie, J., Bewyl, W., Zierer, K. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. London. Routledge | Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart. (Kap. 1: Beratung und Supervision & Prävention von Burn Out) | Hasselhorn, M., Labuhn, A.S. (2008). Metakognition und selbstreguliertes Lernen. In: Schneider, W. % Hasselhorn, (Eds.) *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. (S. 28–37). Göttingen: Hogrefe. | Tietze, K.-O. (2010). Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Fallberatung. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden | Wisniewski, B., Zierer, K. (2018). *Visible Feedback : ein Leitfaden für erfolgreiches Unterrichtsfeedback*. (2.Aufl.) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Reflexivität entwickeln – Ein hochschuldidaktischer Ansatz zur Förderung handlungsnaher Kompetenzen

Hannes Saas; Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Wir präsentieren einen innovativen Ansatz, bei dem sich Lehramtsstudierende mittels eines videobasierten Lehrkonzepts fachspezifisch mit ihren für das unterrichtliche Handeln erforderlichen Kompetenzen auseinandersetzen. Die Orientierung an beruflichen Anforderungen und die Reflexion des Handelns ermöglichen, frühzeitig ein eigenes Verständnis von pädagogischer Praxis zu entwickeln.

Die Materialien und Unterrichtsvideos differenzieren handlungsnaher Kompetenzen in eine aktionsbezogene und eine reflexive Kompetenzkomponente. Beide kommen, unter Rückbezug auf das fachliche und fachdidaktische Wissen, bei der praktischen Bewältigung komplexer Anforderungssituationen im Fachunterricht zum Einsatz. Da die Videos (u.a. durch Einbezug fachlicher Schwierigkeiten der Lernenden) auf der Unterrichtspraxis basieren, lassen sich relevante Anforderungen systematisch im universitären Kontext adressieren¹⁾ und mit Rückgriff auf theoretische Aspekte (u.a. zur kognitiven Aktivierung) reflektieren²⁾.

Die stetige Analyse des eigenen Handelns, sowohl im Austausch mit Kommilitonen und Dozierenden als auch unter Einbezug theoretischer Grundlagen und Peer-Feedbacks, ermöglicht eine differenzierte Reflexion der eigenen, handlungsnahen Kompetenzen und unterstützt die Entwicklung von Reflexivität bereits ab der ersten Phase der Lehrerbildung.

Eine Interventionsstudie (N=27 Studierende der Wirtschaftspädagogik) mit Vergleichsgruppendesign, kontrollierter Variation von Instruktionsbedingungen sowie Pre-Post-Messung liefert erste Hinweise zur differenzierten Förderbarkeit aktionsbezogener und reflexiver Kompetenzkomponenten. Nach Einsatz des Lehrkonzepts können in den Interventionsgruppen heterogene Kompetenzveränderungen beobachtet werden. Die Befunde liefern Ansätze zur kritischen Diskussion der Limitationen und Implikationen, um die Fokussierung handlungsnaher Kompetenzen im Lehramtsstudium voranzutreiben und somit ein bedeutendes Einsatzgebiet von Reflexivität zu beleuchten.

- 1 Kuhn, C., Alonzo, A. C., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2016). Evaluating the pedagogical content knowledge of pre- and in-service teachers of business and economics to ensure quality of classroom practice in vocational education and training. *Empirical Research in Vocational Education and Training* 8(5). doi:10.1186/s40461-016-0031-2
- 2 Blomberg, G., Renkl, A., Gamoran Sherin, M., Borko, H., & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 90–114.

Rekonstruktion von Reflexivität in der Lehrpraxis von Lehrer*innenbilder*innen im Praxissemester

Mareike Brunk, Nora Katenbrink; Universität Bielefeld

Auch wenn die Frage, welche Kompetenzen und welches Wissen innerhalb der Lehrer*innenbildung vermittelt werden sollen, sehr different beantwortet wird, wird Reflexion als ein konstitutives Element herausgestellt. Erklärlich wird die Bedeutung von Reflexivität für die Profession durch das Theorie-Praxis-Problem. Ausgehend von der Differenz zwischen theoretisch-wissenschaftlichem Wissen und (handlungs-)praktischem Können ist es letztlich unmöglich, in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung unmittelbar anwendbares Wissen zu vermitteln (Kolbe/Combe 2008). Dieses zentrale Bezugsproblem der Lehrer*innenbildung stellt einen wichtigen Reformanlass dar, dem mit der Einführung universitärer Praxisphasen begegnet wird, die als ein optimales Format für eine Vermittlung zwischen Theorie und Praxis gelten (Hedtke 2000). Damit ist jedoch noch nichts darüber gesagt, ob und wie Reflexion im Zusammenhang von Praxisphasen angebahnt wird. Genau hier setzt das eigene Forschungsvorhaben an: Bei der Erweiterung des Masterstudiengangs Lehramt GHR in Niedersachsen wurde eine Kooperation (Tandems) etabliert, die sich (idealtypisch) aus einem/r Vertreter/in aus dem Studienseminar und einem/r Vertreter/in aus der Fachdidaktik zusammensetzt. Diese sollen bei der gemeinsamen Seminargestaltung ihre jeweils spezifische Perspektive in die Lehrpraxis einbringen, Theorie und Praxis produktiv verbinden und so Reflexionsangebote für die Studierenden bereitstellen. Dabei versucht die eigene Forschung auf der Basis von Gruppendiskussionen und mittels der Dokumen-

tarischen Methode (Bohnsack 2014) zu rekonstruieren, ob und wie die Tandems das Theorie-Praxis-Problem bearbeiten und Reflexionsangebote gestalten sowie welchen Stellenwert reflexive Anteile innerhalb der Lehrpraxis einnehmen. Anhand von Ankerfällen soll die Spannbreite der gefunden Lehrpraxen – Reflexivität als zentraler Fluchtpunkt der Professionalisierung vs. vorrangige Orientierung an handlungsanleitenden Wissen – präsentiert und diskutiert werden.

Literatur: Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. Aufl.). Opladen: Budrich. | Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Beispiel schulpraktischer Studien. In H.J. Schlösser (Hrsg.), Berufsorientierung und Arbeitsmarkt (S. 67–91). Bergisch Gladbach: Hobein. | Kolbe, Fritz-Ulrich/Combe, Arno (2008): Lehrerbildung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verl., S. 877–901.

Reflexivität durch multiprofessionelles Mentoring von Lehramtsstudierenden in der frühen Praxisphase

Ute Volkert, Frances Hoferichter, Diana Raufelder; Universität Greifswald

An der Universität Greifswald werden im Rahmen des Pilotprojektes „Reflexive Praxisphase inklusive Peer- und Schul-Mentoring“ sowohl ein Peer- und Schul-Mentoring als auch Studierenden-Tandems an Partnerschulen bereits für das erste semesterbegleitende Schulpraktikum realisiert. Studierende werden multiprofessionell durch ausgebildete Peer- und Schul-Mentor*innen begleitet, mit dem Ziel reflexive Prozesse durch verschiedene Akteure anzuregen und somit den Professionalisierungsprozess der Lehramtsstudierenden nachhaltig zu gestalten.

Die empirische Forschung zu reflexionsanleitenden Prozessen in der Lehramtsausbildung konzentriert sich vor allem auf fachspezifische Aspekte des Mentorings (Bradbury, 2010; Niggli, 2001; von Felten, 2005) und des Teacher-Tandems, z.B. in Form von Team-Teaching (Germer, 2017; Speer, 2006). Bislang fehlt es jedoch an Untersuchungen über die Rolle von Schul- und Peer-Mentoren wie auch Studierenden-Tandems in Bezug auf reflexive Prozesse im ersten Schulpraktikum.

Mittels semi-strukturierter Leitfadeninterviews wurden 38 Lehramtsstudierende nach Abschluss ihres Schulpraktikums über die Rolle ihres Schul- und Peer-Mentors sowie ihres Tandempartners in Bezug auf reflexive Prozesse befragt.

Die Ergebnisse der thematischen Analyse nach Braun und Clark (2006) zeigen, dass die Qualität der reflexiven Praxisphase allgemein als sehr hoch eingeschätzt wird, wobei vor allem das Schul-Mentoring und das Tandem-Programm als intensive Reflexion wahrge-

nommen wurden, das Peer-Mentoring hingegen wurde divers beurteilt.

Insbesondere die Tandemprozesse auf Augenhöhe bergen ein großes Potenzial für die Bereitschaft zur professionellen Reflexion und deren Entwicklung auf der Basis von Techniken und Instrumenten (Korthagen et.al, 2002) und bieten einen lohnenswerten Ansatz für weitere Forschung.

Literatur: Bradbury, L. U. (2010). Educative mentoring: Promoting reform-based science teaching through mentoring relationships. *Science Education*, 94, 1049–1071, doi:10.1002/sce.20393. | Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. | Germer, Peggy (2017). Kompetenzentwicklung im Tandem. Zugriff: <http://tandem2017.fmz.uni-greifswald.de/tandem2017/wp-content/uploads/2017/04/Germer.pdf> | Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2002). *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*, Hamburg: EB-Verlag. | Niggli, Alois (2001). Ein Mentoring-Programm mit Coaching-Anteilen für die Ausbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19(2), 244–250. | Speer, M. (2016). Beschreibung des Projektes „Lehramtsübergreifendes Peer Learning in der Praxis des Gemeinsamen Unterrichts“, Zugriff: http://www.stil.uni-leipzig.de/wp-content/uploads/2016/05/Projektbeschreibung_Lehramts%C3%BCbergreifendes_Peer_Learning.pdf | von Felten, R. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.

Wie unterrichten wir Wirtschaft? Förderung fachbezogener Reflexion angehender Wirtschaftslehrender

Tobias Jenert, Taiga Brahm; Universität Paderborn, Universität Tübingen

In verschiedenen Leitlinien für die Lehrer*innenbildung (KMK, 2004; BWP, 2014) wird gefordert, die Studierenden bei einer frühzeitigen Orientierung an beruflichen Anforderungen zu unterstützen. Ziel ist, den systematischen Kompetenzaufbau u.a. mittels einer kritischen und theoriegeleiteten Reflexion praktischer Fragen zu fördern (ebd.). In der Regel können universitäre Lehrveranstaltungen nicht in direkter Kooperation mit Schulen durchgeführt werden, so dass die geforderte Unterrichtspraxis auf anderem Wege in das Studium Eingang finden muss. Ein oft gewählter Weg bilden Unterrichtssimulationen (z. B. Hatton & Smith, 1995; Stürmer et al., 2017). Dabei kann die Aufzeichnung von Unterricht auf Videos und die daran anschließende Annotation der Videos in Kleingruppen eine Brücke bilden zwischen dem in der universitären Lehre vermittelten Wissen und dem (späteren) schulischen Handeln (Blomberg, 2011).

Für die professionelle Entwicklung von zukünftigen Wirtschaftslehrpersonen ist auch die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit verschiedenen ökonomischen Konzepten und Modellen wesentlich (Tafner, 2017). Aus diesem Grund ist es mit Blick auf die Lehrer/-innenbildung für das Fach Wirtschaft wesentlich, den Studierenden neben dem Einblick in die Unterrichtspraxis auch zu ermöglichen, die zugrundeliegenden Konzepte des Fachs zu reflektieren. Dazu gehört u.a. das Bewusstmachen der eigenen subjektiven Vorstellungen und Einstellungen in Bezug auf ökonomische Fachthemen.

Im Beitrag wird eine Konzeption für die reflexive Gestaltung der Lehrer/-innenbildung für das Fach Wirtschaft gezeigt. Unser Konzept zielt erstens darauf, den Studierenden bereits im Bachelor-Studium zu ermög-

lichen, mittels per Video aufgezeichneten Unterrichtssimulationen erste Erfahrungen in der konkreten Tätigkeit des Unterrichtens zu sammeln. Zweitens wird das Ziel verfolgt, die auf diese Weise erworbenen Unterrichtserfahrungen umfassend und wissenschaftsbasiert mit Hilfe von Video-Annotationen zu reflektieren.

Literatur: Blomberg, G., Stürmer, K. & Seidel T. (2011). How pre-service teachers observe teaching in video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject on video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131–1140. | BWP [Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik] (2014). Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Online verfügbar unter http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (abgerufen am 25.06.2018). | Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33–49. | KMK [Kultusministerkonferenz] (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (abgerufen am 25.06.2018). | Stürmer, K., Seidel, T., Müller, K., Häusler, J., & Cortina, K. S. (2017). What is in the eye of preservice teachers while instructing? An eye-tracking study about attention processes in different teaching situations. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(S1), 75–92. doi:10.1007/s11618-017-0731-9 | Tafner, G. (2017). Reflexive Wirtschaftspädagogik – ein neues Selbstverständnis der Disziplin. In T. Tramm, T. Schlömer, & C. Thole (Hrsg.), *bwp@ Spezial 14: Homo oeconomicus oder Ehrbarer Kaufmann – Reflexionen zum Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften* (S. 1–28). <http://www.bwpat.de/ausgabe/spezial14/tafner> (abgerufen am 25.06.2018).

„Wie gesagt, ich bin selber Hauptschülerin gewesen.“ Berufsbiographische Reflexionen von nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden

Sabine Klomfaß, Rabea Henze; Justus-Liebig-Universität Gießen

Die Hauptschule (bzw. der hauptschulische Bildungsgang) gilt heute vielerorts als problematisch, u.a. weil sich dort Schüler*innen konzentrieren, die herkunftsbedingt oft benachteiligt und durch schulische Misserfolgskarrieren geprägt sind. Forciert durch das schlechte Image der Hauptschulen können Jugendliche ihr Hauptschüler*in-Sein als negative Etikettierung erleben und erfolgreiche Übergänge in anerkannte Berufe sind für sie eher die Ausnahme als die Regel.

Vor diesem Hintergrund ist es ungewöhnlich, wenn es ehemaligen Hauptschüler*innen gelingt, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben und zu studieren, um selbst Lehrer*in zu werden. Diese nicht-traditionellen Studierenden sind über ‚Umwege‘ an die Universität gekommen, haben dafür aber bereits als Schüler*innen Erfahrungen in der Schulform gesammelt, die ehemalige grundständige Gymnasiast*innen frühestens in ihrem Schulpraktikum kennenlernen.

Im Vortrag stellen wir Ausschnitte aus narrativen Interviews (Rosenthal 1995) vor und konzentrieren uns auf die Frage, wie die ehemaligen Hauptschüler*innen ihr Berufsziel Lehrer*in entwerfen. Rekonstruiert werden die biographischen Relevanzsetzungen der Schüler*innenerfahrungen, die für unterschiedliche Entwürfe des zukünftigen Lehrer*innen-Seins (z.B. ‚zurück‘ zur Hauptschule oder in einem ‚nachgeholten‘ Aufstieg zum Gymnasium) herangezogen werden. Dabei legen wir besonderes Augenmerk auf die Reflexionsprozesse der bzw. des Erzählenden, die im Kontext des berufsbiographischen Professionalisierungsansatzes (Terhart 2011; Hericks 2006) interpretiert werden.

Durch die Thematisierung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Fällen soll beleuchtet werden, welche Chancen und Grenzen sich den angehenden Lehrer*innen durch ihre biographischen Erfahrungen an der Hauptschule für die berufliche Professionalisierung bieten.

Die Interviews fanden auf freiwilliger Basis und abseits von universitären Lehr- und Prüfungskontexten statt. Durch das Erzählen scheinen neue Reflexionen angestoßen worden zu sein, wenn einer Lehramtsstudentin zum Beispiel auffällt, dass sie sich in bestimmten wiederkehrenden Situationen ähnlich verhalten hat, oder wenn im Nachhinein Um- und Neubewertungen vorgenommen werden, die so nur in der Rückschau möglich sind. An diesen Momenten lassen sich Potentiale des berufsbiographischen Professionalisierungsansatzes verdeutlichen, die für eine behutsame hochschuldidaktische Konzeptionalisierung allerdings noch diskutiert werden müssten.

Literatur: Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag. | Terhart, E (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 202–224. | Rosenthal, G. (1995). Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a. M.: Campus.

Impressum: Herausgegeben von der Gießener Offensive Lehrerbildung
Rathenaustraße 8, 35394 Gießen | www.uni-giessen.de/gol

Für den Inhalt verantwortlich gemäß § 55 MDStV:
Ludwig Stecher, Claudia von Aufschnaiter, Jochen Wissinger, Edith Braun