

Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften

*„LauRa – In der Lehramtsausbildung Reflexionskompetenz analysieren“
Untersuchungen zum Verhältnis von Theorie, Praxis und Reflexion im Rahmen der Professionalisierung angehender Lehrpersonen*

Manteltext zur Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.)
im Fach Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn

von

Jana Meier (geb. Stender)

Abgabe der Dissertation: Paderborn, September 2021

Disputation: Paderborn, Januar 2022

Erstgutachter: Prof. Dr. Niclas Schaper

Zweitgutachter: Prof. Dr. Bardo Herzog

Danksagung

Wenn ich meine Promotionszeit und die Erfahrungen, welche ich in dieser Zeit sammeln konnte, rückblickend betrachte, so denke ich zuerst an all die wichtigen Menschen, die mich auf diesem Weg begleitet und unterstützt haben. Bei diesen Menschen möchte ich mich herzlich bedanken.

Besonders danken möchte ich meinem Betreuer Prof. Dr. Niclas Schaper für die fachliche Expertise sowie die wertschätzende Beratung und Unterstützung, die er mir im gesamten Verlauf der Promotion zukommen lassen hat. All die produktiven Gespräche und konstruktiven Rückmeldungen haben erheblich dazu beigetragen, die Qualität dieser Arbeit zu erhöhen.

Prof. Dr. Bardo Herzig danke ich herzlich für die bereitwillige Übernahme der Zweitbeurteilung und die wertvollen Rückmeldungen zur Gestaltung meiner Lehrveranstaltungen, ohne die ein großer Anteil dieser Arbeit nicht denkbar gewesen wäre.

Weiterhin gilt mein herzlichster Dank Frau Prof. Dr. Heike M. Buhl, die sich bereit erklärt hat, den Kommissionsvorsitz zu übernehmen.

Meinem Kollegen Dr. Christoph Vogelsang danke ich für seine wertvollen Rückmeldungen und Anregungen, die das Forschungsprojekt stets mit neuen Ideen und Perspektiven bereichert haben.

Meiner Vorgesetzten Dr. Annegret Hilligus gilt besonderer Dank, da sie mir die Möglichkeit gegeben hat, das Forschungsprojekt „LauRa“ eigenständig entwickeln und durchführen zu können.

Dr. Christina Watson danke ich von ganzem Herzen, mich zu jeder Zeit bestärkt und meine Arbeit mit wertvollen Rückmeldungen bereichert zu haben. Am meisten danke ich ihr für ihre wunderbare Freundschaft.

Weiterhin danke ich dem Forschungsteam der PLAZ-Professional School für den emotionalen Beistand und die vielen aufheiternden Teamsitzungen. Unseren studentischen Mitarbeiter*innen danke ich ebenfalls sehr für ihre Flexibilität und ihre hervorragende Arbeit, die mir eine außerordentliche Hilfe war.

Ebenso möchte ich mich bei allen Kolleg*innen der PLAZ-Professional School und des Forschungskollegs Empirische Bildungsforschung für anregende Diskussionen und eine gute Zusammenarbeit bedanken.

Meinen Freunden und Bekannten danke ich für ihre Geduld und das Verständnis, was sie mir jederzeit entgegengebracht haben.

Mein größter Dank gilt jedoch meiner Familie und meinem Mann Jörg Meier. Vielen Dank für eure Liebe und Unterstützung, euer Vertrauen und vor allem euren unerschütterlichen Glauben an mich!

Januar 2022

Jana Meier (geb. Stender)

Zusammenfassung

Auftrag und Ziel universitärer Lehrer*innenbildung ist die Professionalisierung angehender Lehrpersonen (Blömeke, 2001). Hierunter ist im Sinne der Standard- und Kompetenzorientierung der Lehrer*innenbildung zu verstehen, dass angehende Lehrpersonen im Laufe ihres Studiums Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen, welche sie für eine erfolgreiche (professionelle) Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeiten benötigen (Terhart, 2012; Weinert, 2001). Der Kompetenzerwerb Lehramtsstudierender bezieht sich grundsätzlich auf drei Bereiche: Dem Expertenparadigma folgend geht es (1) um die Vermittlung *professionellen Wissens* (Bromme, 1992; Shulman, 1987), welches domänen spezifisch und ausbildungsabhängig ist, d.h. es ist vermittelbar und erlernbar (Baumert & Kunter, 2006). Neben der Vermittlung theoretischen Wissens ist es ebenfalls während der universitären Phase von Bedeutung, Lehramtsstudierenden (2) konkrete *Handlungserprobungen* zu ermöglichen, um gelerntes Wissen in der Praxis einüben zu können (KMK, 2004; 2019). In diesem Zusammenhang kommt der Förderung von (3) *Urteils- und Reflexionsfähigkeit* mit Blick auf ihren späteren Beruf ein enormer Stellenwert zu (Terhart, 2002), da durch Reflexion theoretisches Wissen für praktisches Handeln nutzbar gemacht werden kann (Häcker, 2017). In Diskussionen um das Verhältnis von Theorie und Praxis im Rahmen der Professionalisierung angehender Lehrpersonen kann Reflexion die Rolle einnehmen, Wissenschaftswissen und Handlungssituationen miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Herzig & Wiethoff, 2019, S. 8) und so einen essentiellen Beitrag zur Professionalisierung leisten. Der besondere Stellenwert von Reflexionskompetenz für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen ist Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit.

Im Fokus steht hierbei die Erfassung von (fachübergreifender) Reflexionskompetenz Lehramtsstudierender, um einen empirischen Beitrag zu häufig normativ vermuteten Zusammenhängen zwischen den Bereichen Wissen, Handlungserfahrungen und Reflexion zu leisten. Die Dissertation orientiert sich an einem kompetenztheoretischen Ansatz zur Modellierung professioneller Handlungs- und Reflexionskompetenz, der von zugrundeliegenden Dispositionen ausgeht, die durch situationsspezifische Fähigkeiten in beobachtbares Handeln transformiert werden (vgl. Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015, S. 16). In Ergänzung zu Studien, die sich mit fachlichen oder fachdidaktischen Reflexionsprozessen auseinandersetzen (z. B. Abels, 2011; Roters, 2012; Klempin, 2019;

Volmer, Pawezik, Todorova & Windt, 2019), wurden im Rahmen dieser Arbeit bildungswissenschaftliche Studienanteile als fach- und schulformübergreifende Elemente und Reflexionsgelegenheiten der Lehrer*innenbildung näher betrachtet. Hierbei wurden Untersuchungsgegenstände genutzt, die eine gewisse Tradition in der Reflexionsforschung aufweisen (Portfolios, schriftliche Ausarbeitungen) (z. B. Leonhard, 2013) sowie Settings, denen besondere Fördermöglichkeiten bei der Theorie-Praxis-Verknüpfung nachgesagt werden (*microteaching*) (z. B. Hatton & Smith, 1995). Eine Weiterentwicklung wurde bei der dreidimensionalen Auswertung reflexionsbezogener Denkprozesse vorgenommen, um neben Inhalten und Niveaus in Anlehnung an ein kognitiv-psychologisches Reflexionsverständnis (Aeppli & Lötscher, 2016; Korthagen, 2001) auch eine Zieldimension von Reflexion abzubilden. Darüber hinaus wurden qualitative Auswertungen an einigen Stellen quantifiziert, um z. B. Gruppenunterschiede und Zusammenhangsanalysen durchführen zu können. In Anlehnung an das Modell professioneller Handlungskompetenz (Blömeke et al., 2015), wurden außerdem Zusammenhänge zwischen kognitiven sowie affektiv-motivationalen Dispositionen und der Reflexionsperformanz Lehramtsstudierender untersucht. Die vorliegende Arbeit hat hierbei an der Forderung angesetzt, Einflussfaktoren auf den Reflexionsprozess wie Motivation und Professionswissen zu erheben (vgl. Wyss, 2019, S. 14). Die übergeordnete Fragestellung der Dissertation lautet:

*Theorie-Praxis-Relationierung durch Reflexion (?) – Inwiefern gelingt es Lehramtsstudierenden durch Reflexionsgelegenheiten im Studium ihr theoretisches Wissen mit praktischen Erfahrungen in Beziehung zu setzen und in welchem Zusammenhang steht die Reflexionskompetenz zu bestimmten Fördermaßnahmen (standardorientierter Portfolioarbeit), Lehr-Lern-Settings (*microteaching*-Lehrveranstaltungen) sowie zu anderen Facetten professioneller Handlungskompetenz (affektiv-motivationalen und kognitiven Dispositionen)?*

Im Rahmen der **ersten Studie** (Stender, Schaper, Vogelsang & Watson, 2019) wurde die Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen durch die Analyse von Portfoliotexten erfasst, um zu untersuchen, inwiefern gemachte Praxiserfahrungen der Studierenden im „Portfolio Praxiselemente“ (Bildungsportal NRW, 2021) im Anschluss an das bildungswissenschaftlich begleitete Eignungs- und Orientierungspraktikum standardorientiert

reflektiert werden, welche Inhalte hierbei angesprochen werden und auf welchem (reflexivem) Niveau die Studierenden dies tun. Die Ergebnisse der ersten Studie stimmen dahingehend mit anderen Befunden überein, dass die Studierenden in ihren Portfolios überwiegend auf einer beschreibenden Ebene reflektieren. Durch die stärker differenzierte Auswertung konnten aber Bereiche identifiziert werden, in denen höhere Reflexionsniveaus erreicht wurden. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Studierenden konkret dazu aufgefordert werden, praktische Erfahrungen mit theoretischen Inhalten zu verknüpfen. Reflexionskompetenz steht den Ergebnissen zufolge in einem Zusammenhang zu den *prompts*, also den Aufforderungen zur Reflexion, wenn sich diese konkret darauf beziehen, Theorien bei der Reflexion hinzuzuziehen. So gelingt es den Studierenden, Erfahrungen nicht nur zu beschreiben, sondern auch aus verschiedenen Perspektiven zu beurteilen und alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, was ihnen ohne einen Theoriebezug selten gelingt.

Da bei der Vielfältigkeit an unterschiedlichen Handlungserfahrungen bei der Portfolioarbeit keine einheitlichen Vorgaben gemacht werden (können), welche theoretischen Inhalte zur Reflexion genutzt werden sollen, wurde im Kontext der **zweiten Studie** (Stender, Vogelsang, Watson & Schaper, 2020) auf dieser Erkenntnis aufbauend ein bildungswissenschaftliches *microteaching*-Seminar entwickelt, in welchem Theorieinhalte kontrolliert vermittelt, Handlungserprobungen in einem sicheren Rahmen ermöglicht und die anschließende Reflexion gezielt angeleitet wurde. Der Theoriebezug sollte in diesem Setting also gezielt gefördert und begleitet werden, um die Reflexionskompetenz der Studierenden zu fördern. Den Studierenden sollte verdeutlicht werden, dass universitär vermitteltes Wissen einen expliziten Bezug zum (späteren) Berufshandeln hat und dass die Reflexion von Unterrichtshandeln bedeutsam für qualitätsvollen Unterricht ist. Das Seminarsetting hat angehenden Lehrpersonen die Gelegenheit geboten, Handlungserfahrungen zu sammeln, welche mit Hilfe berufsrelevanter theoretischer Inhalte reflektiert werden sollten. Die im Rahmen des Seminars verfassten schriftlichen Arbeiten (Reflexionsperformanz) der Studierenden wurden anschließend qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet, um auch hier Rückschlüsse auf die reflexiven Denkprozesse (situationsspezifische Fähigkeiten) der Studierenden zu ziehen. Darüber hinaus wurde untersucht, ob es einen Unterschied macht, ob eigenes oder fremdes (simuliertes) Un-

terrichtshandeln reflektiert wird. Die Ergebnisse der zweiten Studie deuten auch in diesem Fall auf einen Zusammenhang zwischen hergestellten Theoriebezügen und höheren Reflexionsniveaus hin. Außerdem scheint sich die Reflexion eigenen (im Vergleich zu fremden) Verhaltens als förderlicher für Reflexion zu erweisen.

Die ersten beiden Studien deuten an, dass es einen Zusammenhang zwischen dem theoretischen Wissen (indirekt erfasst über die Herstellung theoretischer Bezüge in schriftlichen Reflexionen) und der reflexiven Qualität der Reflexionsdokumente gibt. Damit Studierende eine höhere Reflexionsperformanz zeigen, benötigen sie demnach wahrscheinlich auch ein höheres Professionswissen. Um das Wissen angehender Lehrpersonen direkter zu erfassen und mit ihrer Reflexionskompetenz zu korrelieren, wurde in der **dritten Studie** (Stender, Watson, Vogelsang & Schaper, 2021) der Zusammenhang zwischen (bildungswissenschaftlichem) Professionswissen und der Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen untersucht. Neben der kognitiven Disposition des Professionswissens wurden außerdem affektiv-motivationale Dispositionen als Facetten professioneller Handlungskompetenz erhoben. Neben den Zusammenhangsanalysen wurde der Frage nachgegangen, ob das bildungswissenschaftliche Professionswissen sowie die subjektiven Einstellungen zu Reflexion Unterschiede hinsichtlich der Reflexionsperformanz bei angehenden Lehrpersonen erklären können. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde im Rahmen einer Onlinebefragung das bildungswissenschaftliche Wissen mit Hilfe eines standardisierten Wissenstests und die subjektiven Einstellungen zu Reflexion (Einschätzung der Relevanz von Reflexion sowie reflexionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen) mit Hilfe bestehender Einschätzungsskalen erhoben. Die situationsspezifische Fähigkeit zu reflektieren (Performanz) wurde mit Hilfe von schriftlichen Situationsvignetten erhoben, die typische Situationen aus dem Schulalltag beschreiben. Die Ergebnisse der dritten Studie zeigen signifikante, positive Zusammenhänge zwischen dem Wissen der Studierenden, der subjektiven Einschätzung der Relevanz von Reflexion im Lehramtsstudium und ihren subjektiven reflexionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen sowie ihrer Fähigkeit, fiktive Situationsvignetten zu reflektieren. Unterschiede bzgl. der Reflexionsperformanz kann (statistisch signifikant) nur das bildungswissenschaftliche Wissen in geringen Anteilen erklären.

Insgesamt zeigen die Befunde der drei Studien, dass Wissen, Handlungserfahrungen und Reflexion in einem Zusammenhang zueinanderstehen und dass Reflexion(sperformanz) insbesondere dann von höherer Qualität ist, wenn theoretische Inhalte mit praktischen Erfahrungen relationiert werden. Die Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen kann also durch Fördermaßnahmen und Settings gefördert werden, die (eigene) Handlungserfahrungen für Studierende ermöglichen, welche anschließend mit professionellem Wissen in Beziehung gesetzt werden. Die Modellierung professioneller Reflexion (in Abgrenzung z. B. zu Konzepten der Selbstreflexion) aus kompetenztheoretischer Perspektive (Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019) hat sich als gewinnbringend erwiesen, um einerseits einem einheitlichen Verständnis von Reflexion im Rahmen empirischer Bildungsforschung näherzukommen, andererseits aber auch, um die Elemente von Reflexionskompetenz (Dispositionen, Denkprozesse und Performanz) für empirische Forschung geeignet zu operationalisieren und somit Erkenntnisse für die Förderung von Reflexionskompetenz im Rahmen der Lehrer*innenbildung zu gewinnen.

Schlüsselwörter: *Professionelle Handlungskompetenz – Lehrer*innenbildung – Theorie-Praxis-Verhältnis – Reflexionskompetenz – Bildungswissenschaften*

Summary

The mission and aim of university teacher education is the professionalisation of prospective teachers (Blömeke, 2001). According to the standard and competence orientation of teacher training, this means that prospective teachers have to acquire skills and abilities in the course of their studies which they need in order to successfully master professional tasks (Terhart, 2012; Weinert, 2001). The acquisition of competences by prospective teachers should basically take place in three areas: Following the expert paradigm, it is about (1) imparting *professional knowledge* (Bromme, 1992; Shulman, 1987), which is domain-specific and training-dependent, i.e. it can be imparted and learned (Baumert & Kunter, 2006). In addition to that, it is also important to offer student teachers possibilities to (2) gain *practical experiences* during the university phase in order to apply learned knowledge in practice (KMK, 2004; 2019). In this context, it is of huge relevance to promote the (3) *judgement and reflection competencies* of prospective teachers (Terhart, 2002), as it is assumed that reflection can make theoretical knowledge useful for practical action (Häcker, 2007). In discussions about the relationship between theory and practice in the context of professionalisation of prospective teachers, reflection can take on the role of relating scientific knowledge and situations of action (cf. Herzig & Wiethoff, 2019, p. 8) and thus make an essential contribution to professionalisation. The special significance of reflection competence for the professionalisation process of (prospective) teachers is the initiation for this work.

The focus here is to measure the reflection competence of student teachers in order to make an empirical contribution to the often normatively assumed connections between knowledge, practical experiences and reflection. Regarding the modelling of professional action and reflection competence, a theoretical approach to measure competence was chosen that views competence as “a continuum from traits (cognitive, affective, motivational) that underlie the perception, interpretation and decision making that give rise to observed behavior” (Blömeke et al., 2015, S. 16). In addition to studies that focus on subject-specific or subject-didactic reflection processes (e.g. Abels, 2011; Roters, 2012; Klempin, 2019; Volmer, Pawezik, Todorova & Windt, 2019), this work deals with educational science study components as elements of teacher training and opportunities to reflect. In this context, research objects were used that have a certain tradition in reflection research (portfolios, written assignments) as well as settings that are

assumed to be particularly conducive to linking theory and practice (microteaching) (cf. Hatton & Smith, 1995). Following a cognitive-psychological understanding of reflection (Aeppli & Lötscher, 2016; Korthagen, 2001), a further development was made in the three-dimensional evaluation of reflection-related thought processes by modelling not only content and levels but also a target dimension of reflection. Additionally, some of the qualitative evaluations were quantified in order to analyse group differences and correlations. Based on the model of professional competence (cf. Blömeke et al., 2015), connections between cognitive, affective-motivational dispositions and the reflective performance of student teachers were also investigated. In this context, the present work has taken up the demand to survey factors influencing the reflection process, such as motivation and professional knowledge (cf. Wyss, 2019, p. 14). The overall question of the dissertation is:

Theory-practice-relation through reflection (?) - To what extent do student teachers succeed in relating their theoretical knowledge to practical experiences through opportunities for reflection in their studies, and how is reflection competence related to specific support measures (standards-oriented portfolio work), settings (microteaching courses) and other facets of professional action competence (affective-motivational and cognitive dispositions)?

In the **first study** (Stender, Schaper, Vogelsang & Watson, 2019), the reflection competence of prospective teachers was measured by analysing portfolio texts. It was investigated to what extent and on what (reflexive) level practical experiences were reflected on in a theory-based manner in the "*Portfolio Praxiselemente*" (Bildungsportal NRW, 2021) that students have to write after their orientation internship in educational science. The results of the first study were consistent with other findings in that the students reflect predominantly on a descriptive level in their portfolios. Through the more differentiated evaluation, however, it was possible to identify areas in which higher levels of reflection were achieved. This was particularly the case when students are specifically asked to link practical experiences with theoretical content. According to the results, reflection competence is related to the prompts for reflection if they specifically refer to including theories in the reflection. In this way, students succeed not only in

describing experiences, but also in assessing them from different perspectives and developing alternative possibilities for action, which they rarely succeed in doing without a reference to theory.

Due to the diversity of practical experiences that are reflected in the portfolios, it is difficult to make uniform requirements as to which theoretical content should be used for reflection. Therefore, an educational microteaching seminar was developed in the context of the **second study** (Stender, Vogelsang, Watson & Schaper, 2020) in which theory content was taught in a controlled manner, action trials were made possible in a safe setting and subsequent reflection was specifically guided. In this setting, the theory reference was to be specifically promoted and accompanied in order to promote the students' reflection competence. It was to be made clear to the students that knowledge imparted at university has an explicit reference to (later) professional action and that reflection on teaching is significant for the quality of lessons. The seminar setting therefore offered prospective teachers the opportunity to gather experiences of action, which were to be reflected on with the help of professionally relevant theoretical content. The written work (reflective performance) of the students produced during the seminar was then evaluated qualitatively using content analysis in order to draw conclusions about the students' reflective thinking processes (situation-specific skills). In addition, it was investigated whether it makes a difference whether the students' own or others' (simulated) teaching actions are reflected. The results of the second study also indicate a connection between the theory references made and higher levels of reflection. Furthermore, reflecting on one's own (compared to others') behaviour proves to be more conducive to reflection.

The first two studies indicate that there is a connection between theoretical knowledge (indirectly measured through the creation of theoretical references in written reflections) and the reflective quality of the reflection documents. In order for students to show a higher reflective performance, they probably also need a higher level of professional knowledge. In order to capture the knowledge of prospective teachers more directly and correlate it with their reflection competence, the **third study** (Stender, Watson, Vogelsang & Schaper, 2021) investigated the relationship between (educational) professional knowledge and the reflection competence of prospective teachers.

In addition to the cognitive disposition of professional knowledge, affective-motivational dispositions were also surveyed as facets of professional action competence. In addition to the correlation analyses, the question was pursued as to whether the educational-scientific professional knowledge as well as the subjective attitudes towards reflection can explain differences with regard to the reflection performance of prospective teachers. In order to answer the research questions, the educational science knowledge was captured in an online survey with the help of a standardised knowledge test and the subjective attitudes towards reflection (assessment of the relevance of reflection as well as reflection-related self-efficacy expectations) with the help of existing assessment scales. The situation-specific ability to reflect (performance) was assessed with the help of written situation vignettes describing typical situations from everyday school life. The results of the third study show significant, positive correlations between the students' knowledge, their subjective assessment of the relevance of reflection in teacher training and their subjective reflection-related self-efficacy expectations as well as their ability to reflect on fictitious situation vignettes. Differences with regard to reflective performance can only be explained (statistically significantly) by educational science knowledge in small proportions.

Overall, the findings of the three studies show that knowledge, practical experience and reflection are interrelated and that reflection performance is of higher quality when theoretical content is related to practical experience. The reflection competence of prospective students can therefore be promoted by support measures and settings that enable (own) action experiences for students, which are subsequently related to professional knowledge. The modelling of professional reflection (in distinction to e.g. concepts of self-reflection) from a competence-theoretical perspective (cf. Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019) has proven to be profitable in order to come closer to a uniform understanding of reflection in the context of empirical educational research on the one hand, and on the other hand to operationalise the elements of reflection competence (dispositions, thought processes and performance) appropriately for empirical research and thus to gain insights for the promotion of reflection competence in the context of teacher training.

Key words: *professional competence – teacher education – theory-practice relationship – reflection competence – educational science studies*

Das Dissertationsprojekt besteht aus drei in Fachzeitschriften mit *double-blind peer-review* veröffentlichten Artikeln:

- Stender, J., Schaper, N., Vogelsang, C. & Watson, C. (2019). Professionalisierung durch Portfolioarbeit – Ein Beitrag zur Erfassung der Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12 (2), 181-206.
- Stender, J., Vogelsang, C., Watson, C. & Schaper, N. (2020). Reflexion von (eigenem oder fremdem) Klassenführungsverhalten angehender Lehrpersonen. Eine Untersuchung im Kontext von Unterrichtssimulationen im Lehramtsstudium. In M. Keller-Schneider, K. Krammer, M. Trautmann, K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik (JfAD) 2020* (S. 18 – 39).
- Stender, J., Watson, C., Vogelsang, C. & Schaper, N. (2021). Wie hängen bildungswissenschaftliches Professionswissen, Einstellungen zu Reflexion & die Reflexionsperformanz angehender Lehrpersonen zusammen? *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 229–248. <https://doi.org/10.11576/hlz-4057>

Konferenzbeiträge, die sich auf das Dissertationsprojekt beziehen:

Stender, J. (2018, September). *Wie wirksam ist Portfolioarbeit? Analyse der Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen auf Basis von Portfoliotexten*. Vortrag am 28.09.2018 im Rahmen der Fachtagung "Beratung und (Selbst-) Reflexion in der Lehrer*innenbildung". Universität Vechta.

Stender, J. (2021, September). *Wissen & Reflexion im Lehramtsstudium – Ergebnisse zum Verhältnis von Professionswissen und der Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen*. Vortrag am 23.09.2021 im Rahmen der Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik „Reflexion & Reflexivität in Unterricht, Schule & Lehrer*innenbildung“. Universität Osnabrück.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	13
2	Theoretischer Hintergrund & Forschungsstand	15
2.1	Professionalisierung von Lehrpersonen	15
2.2	Das Theorie-Praxis-Reflexion Verhältnis in der Lehrer*innenbildung	20
2.3	Reflexion im Professionalisierungskontext angehender Lehrpersonen	24
2.3.1	Modellierung von Reflexion als Kompetenz	28
2.3.2	Erfassung der Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen	31
2.3.3	Reflexionsgelegenheiten in der universitären Lehrer*innenbildung	34
3	Zentrale Fragestellung & Untersuchungsdesign der Dissertation	38
4	Zusammenfassung der Studien	40
4.1	Professionalisierung durch Portfolioarbeit – Ein Beitrag zur Erfassung der Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden	41
4.2	Reflexion von (eigenem oder fremdem) Klassenführungsverhalten angehender Lehrpersonen – Eine Untersuchung im Kontext von Unterrichtssimulationen im Lehramtsstudium	45
4.3	Wie hängen bildungswissenschaftliches Professionswissen, Einstellungen zu Reflexion und die Reflexionsperformanz angehender Lehrpersonen zusammen?	50
5	Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn	53
5.1	Zusammenfassende Diskussion der Studien	54
5.2	Beitrag zum wissenschaftlichen Forschungsstand	55
5.3	Beitrag zur methodischen Erfassung von Reflexionskompetenz	56
5.4	Limitationen der Studien	57
5.5	Implikationen für zukünftige Forschung	59
5.6	Praktische Implikationen	61
	Literatur	63

1 Einleitung

Terhart (2018, S. 15) bezeichnet die Lehrer*innenbildung als „Dauerbaustelle“, die durch ständige öffentliche und bildungspolitische Kritik und darauf basierenden Reformbewegungen charakterisiert werden kann. Der Beruf der Lehrperson hat eine hohe gesamtgesellschaftliche Verantwortung, schließlich hängt „die Qualität schulischer Bildung [...] auch von der Qualität der Arbeit der Lehrkräfte ab [und] diese hängt wiederum auch von der Qualität der Lehrerbildung ab“ (Terhart, 2018, S. 15). Fokussiert wurden in den Debatten und Reformen zur Qualitätssteigerung der deutschen Lehrer*innenbildung unterschiedliche Aspekte wie die Einführung von Standards und Kompetenzerwartungen, die Angleichung der Lehrämter oder auch die Erhöhung von Praxisanteilen in der universitären Ausbildungsphase (vgl. Terhart 2018, S. 16). Zentrales Ziel der Lehrer*innenbildung und den unterschiedlichen Reformbewegungen ist es, (angehende) Lehrpersonen angemessen auf ihren Beruf vorzubereiten, sodass sie ihre Aufgaben später professionell bewältigen können (Terhart, 2012; Weinert, 2001). Fasst man den Lehrer*innenberuf als Profession auf, dann bedeutet erfolgreiches Lehrer*innenhandeln kompetentes Handeln (vgl. Terhart, 2011, S. 215). Ausgehend von diesen Überlegungen wurden Ziele der deutschen universitären Lehrer*innenbildung formuliert, die einen kumulativen, systematischen Kompetenzerwerb in den Bereichen (1) *Professionswissen* (Bromme, 1992; Shulman, 1987), (2) ersten praktischen *Handlungserprobungen* (KMK, 2004; 2019) sowie (3) der Entwicklung einer *Urteils- und Reflexionsfähigkeit* (Terhart, 2002) anstreben. Um diese drei zentralen Kompetenzbereiche miteinander in Relation zu setzen und damit das erworbene Wissen reflexiv für praktisches Handeln nutzbar zu machen, bedarf es Formate im Rahmen der Ausbildung, welche eine „reflexive Kompetenzentwicklung“ ermöglichen (vgl. Busse & Bosse, 2020, S. 54). In diesem Zusammenhang wurde in den letzten Jahren eine stärkere Praxisorientierung schon im Verlauf der ersten, universitären Ausbildungsphase angehender Lehrpersonen fokussiert (z. B. die Einführung des Praxissemesters bzw. generell verlängerte Praxisphasen oder das Konzept des forschenden Lernens), um erste praktische Handlungserprobungen durch eine reflexive Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten aus dem Studium zu verbinden und damit einen Beitrag zur Professionalisierung zu leisten (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019; Weyland & Wittmann, 2015). In diesem Zusammenhang wird insbesondere Reflexion als zentraler Kompetenzaspekt angesehen, da „Reflexion

[...] als Schlüsselkonzept für den Aufbau von Wissen und den Transfer von pädagogischem Wissen zum Handeln beschrieben [wird]“ (Dittrich, 2020, S. 71). Die vorliegende Arbeit setzt sich daher mit der Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden an einer deutschen Universität auseinander.

Als fach- und schulformübergreifende Studienelemente wurden im Rahmen dieser Dissertation bildungswissenschaftliche Reflexionsanlässe näher betrachtet. Hierzu wurden zum einen bildungswissenschaftliche Praxisphasenportfolios als Reflexionsinstrument hinsichtlich der reflexiven Kompetenz von Studierenden qualitativ-inhaltsanalytisch untersucht. Des Weiteren wurde ein universitäres bildungswissenschaftliches Seminar mit dem inhaltlichen Schwerpunkt auf effektive Klassenführung entwickelt, welches theoretische und praktische Elemente umfasst und in dessen Kontext schriftliche Reflexionspapiere von Studierenden angefertigt wurden. Das im Zentrum der Reflexion stehende Handeln bezieht sich hier auf eigenes und fremdes (simuliertes) Klassenführungsverhalten. Weiterhin wurde die Reflexionsperformanz sowie affektiv-motivationale reflexionsbezogene Dispositionen gemeinsam mit dem bildungswissenschaftlichen Professionswissen angehender Lehrpersonen im Rahmen einer Onlinebefragung erhoben, um die Zusammenhänge zwischen den Konstrukten zu untersuchen. So wurden zum einen unterschiedliche Reflexionsformate untersucht, zum anderen wurde sich der Reflexionskompetenz Studierender auch methodisch aus unterschiedlichen Perspektiven im Sinne eines *Mixed-Methods* Ansatzes genähert.

Bei dem Konstrukt Reflexion handelt es sich um ein schwer operationalisierbares Phänomen. Die vorliegende Arbeit orientiert sich am kompetenztheoretischen Professionalisierungsansatz und definiert Reflexion als Kompetenz, die (kognitive sowie affektiv-motivationale) Dispositionen, situationsspezifische Fähigkeiten sowie beobachtbares Verhalten (Performanz) umfasst (Blömeke et al., 2015; Aufschnaiter et al., 2019). Der kompetenztheoretische Professionalisierungsansatz wird schwerpunktmäßig in Kapitel 2 thematisiert. Da die deutsche Lehrer*innenbildung entsprechend der Vorstellungen zum Professionalisierungsprozess auf theoretische sowie praktische Ausbildungsabschnitte ausgerichtet ist, wird das Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrer*innenbildung in Kapitel 2.2 behandelt. Hier wird der besondere Stellenwert von Reflexion verdeutlicht, der darin besteht, Theorie und Praxis miteinander in Beziehung setzen zu können und

so einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung Studierender zu leisten. Im darauffolgenden Kapitel 2.3 wird Reflexion im Professionalisierungskontext angehender Lehrpersonen ausführlich behandelt. Zunächst wird eine Charakterisierung von Reflexion mit Bezügen zu wichtigen Vertreter*innen des Reflexionskonzepts vorgenommen, bevor die Modellierung von Reflexion als Kompetenz und Möglichkeiten der Erfassung dargestellt und für diese Arbeit bedeutsame Reflexionsgelegenheiten innerhalb der Lehrer*innenbildung aufgezeigt werden. Im Anschluss an die theoretischen Ausführungen werden die zentralen Fragestellungen der Dissertation sowie das Untersuchungsdesign dargestellt (Kapitel 3). Die Zusammenfassung der drei Studien erfolgt in Kapitel 4. Die zusammenfassende Diskussion der drei Studien wird in Kapitel 5.1 angeführt, ebenso wie die Darstellung des Beitrags zum wissenschaftlichen Forschungsstand (Kapitel 5.2) und zur methodischen Erfassung von Reflexionskompetenz (Kapitel 5.3). Die Limitationen der Studie (Kapitel 5.4) sowie Implikationen für zukünftige Forschung (Kapitel 5.5) und Praxis (Kapitel 5.6) schließen die Arbeit ab.

2 Theoretischer Hintergrund & Forschungsstand

2.1 Professionalisierung von Lehrpersonen

Lehrpersonen stehen seit vielen Jahrzehnten im Fokus öffentlicher, bildungspolitischer und empirischer Debatten, da der Beruf von Lehrpersonen mit hoher Verantwortung (da eng verknüpft mit der Qualität der Bildung von Schüler*innen) verbunden wird (z. B. Hattie, 2009; Lipowsky, 2006). In diesem Zusammenhang wird auch die Qualität der Ausbildung angehender Lehrpersonen sowohl theoretisch, als auch empirisch aus unterschiedlichen Perspektiven und aus verschiedenen Disziplinen heraus betrachtet und untersucht (vgl. Rothland, Cramer & Terhart, 2018, S. 1015). Um die Qualität der Lehrer*innenbildung zu sichern und zu optimieren, wurden vor einigen Jahren länderübergreifende Standards eingeführt (KMK 2004; 2019). Die deutsche Lehrer*innenbildung wurde dementsprechend auf Outcomes, also auf zu erreichende Kompetenzen und Fähigkeiten im Zuge der theoretischen sowie praktischen Ausbildungsabschnitte, ausgerichtet, um angehende Lehrpersonen auf ihren späteren Beruf vorzubereiten. Die vier zentralen Kompetenzbereiche, die durch die KMK definiert wurden sind Unterrichten, Erziehen, Beurteilen sowie Innovieren (KMK, 2004; 2019). Die Outcome-Orientierung der Lehrer*innenbildung ist von einem Professionalisierungsmodell geprägt, welches

von einer Wirkungskette zwischen dem Wissen und Können einer Lehrperson und dem Lernzuwachs der einzelnen Schüler*innen ausgeht (Frey & Jung, 2011; Reinisch, 2009). Eine Lehrperson werde „umso *professioneller*, je *kompetenter* [die] beruflichen Aufgaben erfüllt [werden]“ (Terhart, 2011, S. 215). Was genau aber unter Professionalisierung und dem damit zusammenhängenden Kompetenzerwerb von Lehrpersonen zu verstehen ist, wird aus unterschiedlichen Bestimmungs- und Forschungsansätzen betrachtet (z. B. Besser & Kraus, 2009; Keller-Schneider & Hericks, 2011; Terhart, 2011).

Zur Beschreibung des Professionalisierungsprozesses angehender Lehrpersonen lassen sich in der deutschen Erziehungswissenschaft nach Terhart (2013) drei grundsätzliche Ansätze identifizieren. Der (1) *strukturtheoretische Ansatz* in Anlehnung an Oevermann (1996) und Helsper (2004) beschäftigt sich mit den Aufgaben und Anforderungen an Lehrpersonen, indem diese als grundsätzlich widersprüchlich angesehen werden (z. B. Nähe vs. Distanz, Subsumption vs. Rekonstruktion usw.) und professionelles Handeln sich entsprechend dadurch auszeichnet, dass diese Strukturprobleme und Antinomien durch selbstkritisches, reflektiertes Handeln der Lehrer*innen bewältigt werden (vgl. Terhart, 2011, S. 207). Der (2) *berufsbiographische Ansatz* versteht unter Professionalisierung die Entwicklung von Expertise als sukzessiven Kompetenzaufbau über die gesamte Lebensspanne und nimmt die individuellen (privaten und beruflichen) Berufsbiographien in den Blick (Terhart, 2011). Die Individualität von Biographien bringt die Schwierigkeit mit sich, diese mit normativen Vorgaben über eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung zu verknüpfen (vgl. Terhart, 2011, S. 208). Auch im (3) *kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz* von Lehrer*innenprofessionalität steht die Entwicklung von Expertise im Fokus, indem Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen definiert werden, die für eine erfolgreiche Bewältigung beruflicher Aufgaben obligatorisch sind bzw. sein sollen (z. B. Klieme & Hartig, 2008; Weinert, 2001). Diese Dimensionen werden größtenteils auf Basis empirischer Forschung festgelegt und im Konstrukt der professionellen Handlungskompetenz zusammengefasst (Baumert & Kunter, 2006; Terhart, 2011):

„*Professionell ist ein Lehrer dann, wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen (Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung; Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen etc.) über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt,*

die anhand der Bezeichnung „professionelle Handlungskompetenzen“ zusammengefasst werden.“ (Terhart, 2011, S. 207)

In Anlehnung an das Expertiseparadigma¹ der empirischen Bildungsforschung wird der Professionalisierungsprozess als Wandel vom Novizen zum Experten durch Anbahnung eben dieser professionellen Handlungskompetenz verstanden (vgl. Rothland et al., 2018, S. 1016). *Professionelle Kompetenz* wird dabei als domänenspezifisch und erlernbar betrachtet (z. B. Weinert, 2001) und zeigt sich in Handlungen, also in professionellem Verhalten (z. B. Terhart, 2011).

Im Rahmen von Lehrer*innenprofessionalisierung wird häufig eine analytische Perspektive auf die Definition von Kompetenz eingenommen, indem dispositionale (vorrangig kognitive, aber auch affektiv-motivationale und selbstregulative) Kompetenzen als die zugrundeliegenden Eigenschaften bzw. Ressourcen einer Person definiert werden, um (professionelles) Verhalten zu zeigen (vgl. Blömeke et al., 2015, S. 5). Zur Modellierung professioneller Handlungskompetenz hat sich in vielen Studien daher das Rahmenmodell von Baumert und Kunter (2006) etabliert, welches die Kompetenzbereiche *Professionswissen, motivationale Orientierungen, selbstregulative Fähigkeiten* sowie *Überzeugungen/Werthaltungen* umfasst (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 482). Das Professionswissen von Lehrpersonen wird als Voraussetzung für erfolgreiches Lehrer*innenhandeln angesehen (z. B. Kunter et al., 2017) und wird in Anlehnung an Shulman (1986) und Bromme (1997) durch die Komponenten Fachwissen (*content knowledge*), fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*) sowie allgemein-pädagogisches bzw. bildungswissenschaftliches Wissen (*pedagogical knowledge*) definiert. Die einzelnen Wissensbereiche werden weiter ausdifferenziert in Wissensfacetten, z. B. gilt das Wissen über Klassenführung als Wissensfacette des bildungswissenschaftlichen Professionswissen (z. B. Gawlitza & Perels, 2013). In den letzten Jahren wurden viele Messinstrumente zur Erfassung der unterschiedlichen Wissensbereiche des Professionswissens (angehender) Lehrpersonen entwickelt, wobei ein deutlicher

¹ Neben den theoretischen Bestimmungsansätzen von Lehrer*innenprofessionalität finden sich auch im Kontext empirischer Bildungsforschung verschiedene Strömungen, die sich mit diesem Konstrukt auseinandersetzen (z. B. Besser & Krauss, 2009). An dieser Stelle werden das *Persönlichkeitsparadigma* (mit dem Fokus auf Persönlichkeitsmerkmale von „guten“ Lehrpersonen) sowie das *Prozess-Produkt-Paradigma* (mit dem Fokus auf Zusammenhänge zwischen Unterricht und Schüler*innenleistungen) jedoch nicht weiter aufgegriffen, da das *Expertiseparadigma* seit einigen Jahren in den Mittelpunkt empirischer Bildungsforschung bzw. Lehrerbildungsforschung gerückt ist (vgl. Krauss, 2011, S. 172; vgl. Schaper, 2009, S. 171).

Schwerpunkt auf Instrumenten zur Erfassung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer (kognitiver) Kompetenzen angehender Lehrkräfte im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich zu erkennen ist (vgl. Kuhn, Zlatkin-Troitschanskaia, Pant & Hannover, 2016, S. 283). Auch das bildungswissenschaftliche Professionswissen angehender Lehrpersonen wurde in den letzten Jahren zunehmend empirisch modelliert und in unterschiedlichen Studien erfasst (z. B. Kunter et al., 2017; Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015). Das Professionswissen von Lehrpersonen scheint generell der Bereich des Kompetenzmodells von Baumert & Kunter (2006) zu sein, der am meisten Beachtung im Rahmen der Lehrer*innenbildungsforschung gefunden hat. Die professionellen Überzeugungen bzw. Werthaltungen von Lehrpersonen (*teachers' beliefs*) als weiterer Kompetenzbereich des Modells beziehen sich auf „untested assumptions that influence how they [teachers] think about classroom matters and respond to particular situations“ (Calderhead, 1996, S.719). Überzeugungen von Lehrpersonen beeinflussen also ihr Handeln (Köller, Baumert & Neubrand, 2000) und können explizit (bewusst) oder implizit (unbewusst) vorliegen (Fives & Buehl, 2012). Überzeugungen von Lehrpersonen können epistemologisch (Lerninhalte und Lernprozesse betreffend), personenbezogen oder kontextbezogen sein (vgl. Oser & Blömeke, 2012, S. 416) und lassen sich dahingehend vom Konzept des Wissens abgrenzen, als dass bei Überzeugungen nur das Individuum an den Wahrheitsgehalt glauben muss, wohingegen Wissen validiert und widerspruchsfrei sein sollte (vgl. Artelt & Kunter, 2019, S. 403). Motivationale Orientierungen (z. B. die Begeisterung für die eigenen Unterrichtsfächer, Selbstwirksamkeitserwartungen oder Zielorientierungen) wirken sich ebenfalls auf das Lehrer*innenhandeln und die Qualität von Unterricht aus (Schwippert, Feld, Doll & Buchholtz, 2013) und scheinen eine bedeutsame Rolle bzgl. der Lehrer*innengesundheit zu spielen (Schwarzer & Warner, 2014). Die selbstregulativen Fähigkeiten von Lehrpersonen sind ebenfalls stark durch Forschung zur Lehrer*innengesundheit geprägt und beziehen sich auf einen effektiven Umgang mit den eigenen Ressourcen im Sinne eines hohen beruflichen Engagements sowie einer hohen beruflichen Widerstandsfähigkeit (vgl. Artelt & Kunter, 2019, S. 406).

Eine weitere Sicht auf Kompetenz, die neben den zugrundeliegenden Dispositionen auch das beobachtbare Verhalten und die zwischen beiden Größen vermittelnden Prozesse in den Blick nimmt, ist das Kontinuumsmodell von Kompetenz von Blömeke,

Gustafsson und Shavelson (2015). In Anlehnung an dieses Modell wird professionelle Handlungskompetenz durch kognitive sowie affektiv-motivationale *Dispositionen* definiert, welche vermittelt über die *situationsspezifischen Fähigkeiten* der Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung in beobachtbares Verhalten (*Performanz*) in realen Situationen transformiert werden (vgl. Abbildung 1).

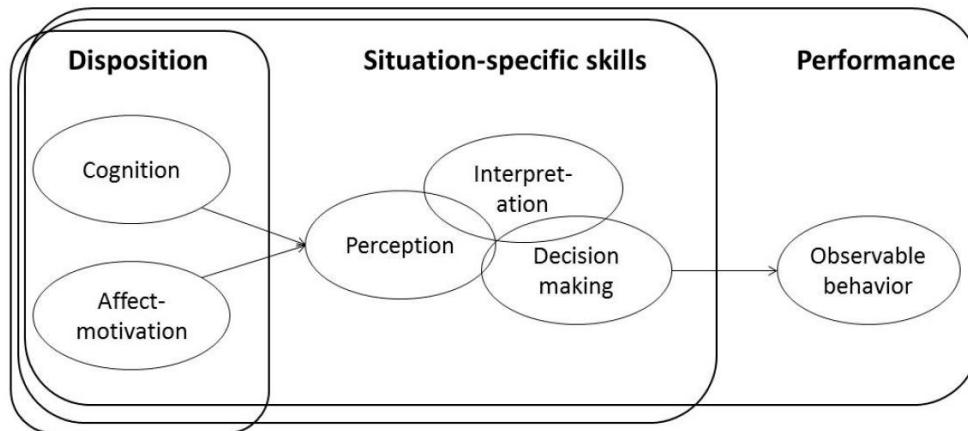


Abbildung 1: Kontinuumsmodell von Kompetenz (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015, S. 9)

Die zugrundeliegenden Dispositionen einer Handlung beziehen sich in diesem Modell ebenfalls auf das Professionswissen sowie auf affektiv-motivationale Dispositionen (z. B. Überzeugungen, Motivation, Selbstregulation). Je nach Anforderungssituation und den bei einer Lehrperson vorhandenen Dispositionen spielen die verschiedenen Komponenten unterschiedlich zusammen: „*Cognition, affect-motivation and performance are linked as a system, cobbled together in response to task demands, somewhat differently for each person*“ (Blömeke et al., 2015, S. 7). Die Prozesse der Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung haben als situationsspezifische Fähigkeiten in diesem Modell die Aufgabe, zwischen den Dispositionen einer Lehrperson und ihrem tatsächlichen (beobachtbaren) Verhalten zu vermitteln. Handlungsentscheidungen werden demnach in Anlehnung an Erkenntnisse aus der kognitionspsychologischen Expertiseforschung als abhängig von Wahrnehmung und Interpretation betrachtet und markieren einen essentiellen Unterschied zwischen Expertenlehrer*innen und Novizen, da Expert*innen unterrichtliche Situationen anders wahrnehmen, interpretieren und dementsprechend unterschiedlich Entscheidungen treffen zu können (vgl. Bromme, 2008, S. 160). Bei der Erfassung von Performanz wird eine Orientierung an realitätsnahen Formaten empfohlen, wie sie bspw. in der Medizin zu finden sind (vgl. Blömeke et al., 2015,

S. 13). Grundsätzlich scheint die Entwicklung von Messinstrumenten, die die Handlungsfähigkeit erfassen, eine größere Herausforderung darzustellen, als es bei der Messung kognitiver Kompetenzen der Fall ist, dennoch lässt sich ein Trend von handlungsnäheren Testformaten auch in der Lehrer*innenbildungsforschung erkennen (vgl. Kuhn et al., 2016, S. 280/290).

Die Lehrer*innenbildung in Deutschland ist entsprechend dieser Vorstellungen zur Professionalisierung darauf ausgerichtet, Studierenden einen kumulativen Kompetenzerwerb in theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitten zu ermöglichen (KMK, 2004; 2019). Ihre Struktur kann wie folgt beschrieben werden:

„Als Gemeinsamkeit der Ausbildungsstruktur in den 16 Bundesländern kann festgehalten werden, dass die Ausbildung in zwei aufeinander folgenden Phasen an unterschiedlichen Institutionen stattfindet: Einer ersten wissenschaftlichen Ausbildungsphase an Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen folgt eine zweite praktische Ausbildungsphase [Vorbereitungsdienst] an Studienseminaren bzw. Seminarschulen. Die Lehrerausbildung umfasst vier Komponenten: eine fachwissenschaftliche, eine fachdidaktische, eine erziehungswissenschaftliche und eine schulpraktische Ausbildung.“ (Blömeke, 2009, S. 5)

Der Fokus der vorliegenden Dissertation liegt auf der universitären Ausbildungsphase, im Rahmen derer den Studierenden Professionswissen vermittelt, erste praktische Handlungserprobungen ermöglicht sowie die Entwicklung einer professionellen Urteils- und Reflexionsfähigkeit gefördert werden soll (z. B. Bromme, 1992; KMK, 2004/2019; Terhart, 2002). Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Rahmen der Professionalisierung angehender Lehrpersonen wird im folgenden Kapitel thematisiert, um darauf aufbauend Reflexion als Bindeglied der beiden Konstrukte näher zu betrachten.

2.2 Das Theorie-Praxis-Reflexion Verhältnis in der Lehrer*innenbildung

Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird im Kontext der Professionalisierung angehender Lehrpersonen seit mehreren Jahrzehnten kontrovers diskutiert (z. B. Beckmann, 1997; Herbart 1802/1991; Herzog, 1995; Neuweg, 2011; Tenorth, 2008). So stellt sich seit jeher die Frage, wie viel Bezug eine (wissenschaftliche) Ausbildung zum (praktischen) Berufsfeld angehender Lehrpersonen herstellen muss und umgekehrt, wie relevant (wissenschaftliches) Wissen für die Berufspraxis angehender Lehrpersonen überhaupt ist (vgl. Schubarth, 2017, S. 132). Die beiden Konstrukte Theorie und Praxis werden häufig voneinander abgegrenzt, indem „Theorien [...] als wissenschaftliche oder

subjektive Aussagesysteme und Praxis als Tun bzw. konkretes situatives Handeln verstanden“ werden (Cramer, 2014, S. 345). In Diskursen um professionelles Handeln von Pädagog*innen existieren insbesondere unterschiedliche Vorstellungen über die Beziehung von Theorie und Praxis und dem Vermittlungsprozess zwischen ihnen (vgl. Makrinus, 2013, S. 57). So gehen *Transferkonzepte* davon aus, dass eine *direkte* Anwendung wissenschaftlichen Wissens in der Praxis möglich ist (z. B. Dreer, Dietrich & Kracke, 2017; Radtke, 2004). *Transformationskonzepte* nehmen hingegen eine strukturelle Unterschiedlichkeit von Theorie (Wissenschaftswissen) und Praxis (Handlungswissen) an und gehen davon aus, dass Theorie erst durch bestimmte Prozesse in Praxis transformiert werden muss (vgl. Schneider & Cramer, 2020, S. 24). Hier wird angenommen, dass theoretisches Wissen durch bspw. längere Zeiten des Unterrichtens Routineformen annimmt und somit zu Handlungswissen transformiert wird (vgl. Herzig & Gafe, 2017, S. 210). Ein weiteres Verständnis des Theorie-Praxis Verhältnisses bezieht sich auf *Relationierungskonzepte*, welche von einer grundlegenden Differenz zwischen Theorie und Praxis ausgehen, die nicht miteinander verknüpft, „wohl aber in ihrer Relation zueinander beschrieben werden können“ (Schneider & Cramer, 2020, S. 24). Wissenschaft und Schule werden diesem Konzept nach als zwei separate Konstrukte beschrieben, die sich durch verschiedene Denkweisen und Perspektiven auszeichnen, die im Kontext der Lehrer*innenbildung aber miteinander in Beziehung gesetzt werden sollten ohne die jeweils andere Perspektive zu negieren (vgl. Lohse-Bossenz, Seidenfuß, Dörfler, Vogel & Rehm, 2020, S. 194). Aus diesem Grund scheinen Relationierungskonzepte von Theorie und Praxis für die Lehrer*innenbildung und die Professionalisierung angehender Lehrpersonen bedeutend zu sein, da Theorien demnach Wissen liefern, welches für die Planung, Durchführung und Analyse von Praxis relevant sein kann, wobei hierbei weder

„direkte Transferleistungen noch bestimmte Transformationsregeln von der Theorie zur Praxis führen, sondern [...] es sich um eine professionelle Kompetenz handelt, Theorie und Praxis bzw. Wissenschaftswissen und Handlungssituationen in Relation zueinander zu bringen.“ (Herzig & Wiethoff, 2019, S. 8)

Die Kompetenz, Theorie und Praxis miteinander in Beziehung zu setzen, sollte also schon im Studium gefördert werden, um Studierenden (theoretisches) Wissenschaftswissen so „zugänglich zu machen, dass ein *In-Beziehung-Setzen* dieses Wissens zu unterrichtlichen Situationen und zu eigenen, subjektiven Vorstellungen über Unterricht möglich wird“ (Herzig & Gafe, 2017, S. 212). Hierzu wurde das Verhältnis von Theorie und Praxis im

Kontext der Ausbildung angehender Lehrpersonen schon oft theoretisch und politisch diskutiert (vgl. Cramer, 2014, S. 346). So gibt es seit vielen Jahren die öffentliche Forderung, Theorie und Praxis schon im Studium stärker miteinander zu verzähnen, was zahlreiche Umstrukturierungen und Reformbewegungen im Rahmen der (universitären) Ausbildung angehender Lehrpersonen zur Folge hatte (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019; Weyland & Wittmann, 2015). Für das Lehramtsstudium existieren einige Möglichkeiten und Formen der Theorie-Praxis-Relationierung (z. B. fallbasierte Lehre, Praxisforschung) (vgl. Schubarth et al., 2012, S. 52). Insbesondere die Praxisphasen im Studium werden als geeignete Lerngelegenheiten bezeichnet, hier einen wertvollen Beitrag zu leisten, da laut Hochschulrektorenkonferenz „Praktika [...] eine besondere, intensive Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Studium dar[stellen]“ (HRK, 2016, S.2). Eine Relationierung von Theorie und Praxis würde insbesondere dann gelingen, wenn Studierende in universitären Praxisphasen dazu bereit sind, sich mit Theorien (subjektive wie auch wissenschaftliche) auseinanderzusetzen, diese vor dem Hintergrund (schul-)praktischer Erfahrungen zu überprüfen und ggf. zu bestätigen oder zu modifizieren (vgl. Caruso & Harteis, 2020, S. 61; vgl. Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2017, S. 322). Diese Auffassung, dass schulpraktische Elemente in der wissenschaftlichen Lehrer*innenbildung einen Beitrag zu Theorie-Praxis-Bezügen leisten (sollen), findet sich national wie international (vgl. Gröschner et al., 2015, S. 640).

Empirische (Einzel-) Befunde zum Verhältnis von Theorie und Praxis finden sich vornehmlich in Studien zu Praxisphasen im universitären Studium (vgl. Cramer, 2014, S. 346). So zeigt sich bspw., dass Lehramtsstudierende häufig der Meinung sind, dass sie Theoriewissen nicht für ihre praktische Tätigkeit als Lehrperson benötigen und Praxisphasen sogar dazu beitragen können, dass sie universitäre Inhalte als nutzlos und praxisfern empfinden (Hascher, 2006; Zeichner, 2009). Auch wenn Lehramtsstudierende Inhalte aus dem Studium und wissenschaftliche Theorien nicht konsequent ablehnen, so zeigt sich dennoch, dass es ihnen nicht leichtfällt, schulpraktische Erfahrungen mit theoretischen Inhalten miteinander in Beziehung zu setzen, was wohl (auch) damit zusammenhängen kann, dass Lehramtsstudierende an der Hochschule nicht selten als „unvollkommene Halbwissenschaftler“ angesehen werden und sich daher stärker mit Lehrpersonen in der Schulpraxis identifizieren können (vgl. Holtz, 2014, S. 113). Aus die-

sem Grund scheint es von besonderer Bedeutung, Lehramtsstudierende auch von universitärer Seite angemessen vor, während und nach den Praxisphasen zu begleiten und sie dabei zu unterstützen, Theorie und Praxis zu relationieren (vgl. Caruso & Harteis, 2020, S. 64). So werden auch Formate von Studierenden als gewinnbringender eingeschätzt, die intensiv begleitet werden (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2012). Bzgl. der zweiten Ausbildungsphase des Vorbereitungsdienstes angehender Lehrpersonen gibt es erste empirische Befunde, die die Bedeutsamkeit des In-Beziehung-Setzens von Wissenschaft und Praxis betonen und positive Zusammenhänge zwischen stärkeren Relationierungen in Seminaren und höheren Ausprägungen in (selbst eingeschätzten) Unterrichtsqualitätsmerkmalen berichten (Lohse-Bossenz et al., 2020). Cramer (2014, S. 349) konstatiert, dass es insgesamt wenig, wenn vereinzelt und eher schwache, empirische Evidenz dafür gibt, „dass wissenschaftliche Theorie das Lernen im Praktikum begünstigt“. So bleibt auch ungeklärt, „wie viel Theorie und wie viel Praxis [...] Lehrkräfte und somit die Lehrer*innenbildung [im Professionalisierungsprozess] braucht“ (Caruso & Harteis, 2020, S. 62). Konsistent scheint aber die Auffassung, dass Lehramtsstudierenden deutlich gemacht werden muss, dass „sich nicht unmittelbar aus wissenschaftlicher Theorie für die Praxis lernen lässt, die Praxis aber auch nicht den Gegenstand dieser Theorie bestimmt“ (Cramer, 2014, S. 352). Beide „Größen“ – sowohl Theorie als auch Praxis – sind also für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen von Bedeutung, eine besondere Relevanz scheint hierbei auf dem *Prozess* ihrer Relationierung zu liegen:

„Weil [...] Theorie und Praxis [...] niemals bruchlos ineinander übergehen, gibt es die dritte Phase der Handlung: die Phase der Reflexion. Diese Phase ist der Ort, wo der Bruch „repariert“ wird, der beim Übergang von der Planung zur Ausführung der Handlung entstanden ist.“ (Herzog, 1995, S. 256)

Mittlerweile finden sich vielfach Hinweise darauf, dass das theoretische „Wissen zur Reflexion [...] und Begründung einer Handlung [...] herangezogen werden kann“ (Caruso & Harteis, 2020, S. 62). Ein In-Beziehung-Setzen von Theorie und Praxis wird demnach vermehrt als *professionelle Reflexionsleistung* bezeichnet (vgl. Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2017, S. 322), im Rahmen derer Theoriewissen als bedeutsamer Generator von Alternativen zu subjektiven Theorien (vgl. Neuweg, 2000, S. 22) bezeichnet werden kann. Der Stellenwert von Reflexion für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen wird im folgenden Kapitel ausführlich dargestellt.

2.3 Reflexion im Professionalisierungskontext angehender Lehrpersonen

Reflexion wird „als Schlüsselkonzept für [...] den Transfer von pädagogischem Wissen zum Handeln beschrieben“ (Dittrich, 2020, S. 71) und somit neben Wissen und Handlungsfähigkeit als zentraler Bestandteil der Entwicklung von Lehrerexpertise angesehen (Roters, 2012). Reflexion soll durch ihre Vermittlungs- bzw. Relationierungsfunktion zwischen (wissenschaftlichem) Theoriewissen und (schulischen) Praxiserfahrungen (Frey & Buhl, 2018) einen essentiellen Beitrag zur Kompetenzentwicklung Studierender leisten (Aeppli & Lötscher, 2016; Gördel, Schumacher & Stadler-Altmann, 2018). Grundlage dieser Argumentation bietet in vielen Fällen die Annahme, dass (professionelles) Wissen und (professionelles) Handeln grundsätzlich verschiedene Konstrukte sind, welche im Prozess der Reflexion miteinander in Relation gesetzt werden müssen (Gördel et al., 2018; Häcker, 2017; Korthagen, 2001; Leonhard & Rihm, 2011; Neuweg, 2005). Im Sinne des Expertiseparadigmas wird durch diesen Prozess das eigene Wissen und Handeln zyklisch erkundet, um ein vertieftes Verständnis des eigenen Handelns und so eine Verbesserung zukünftigen Handelns zu ermöglichen (Shulman, 1987). Auch im Kontext des strukturtheoretischen Professionalisierungsansatzes nimmt Reflexion eine zentrale Funktion ein, da unvorhersehbare, paradoxe und unsichere Handlungssituationen erst durch Reflexion verarbeitet und so für die eigene Weiterentwicklung genutzt werden können (Combe & Kolbe, 2008; Helsper, 2004; Terhart, 2011). Da der Lehrer*innenberuf durch seine Komplexität eine Reihe solcher Situationen umfasst und man angehende Lehrer*innen nicht auf jede erdenkliche Praxissituation vorbereiten kann, indem man ihnen stereotype Verhaltensweisen „indoktriniert“, müssen sie darin unterstützt werden, „über ihr Handeln klug nachzudenken, um sie zu befähigen, klug zu unterrichten“ (Herzog, 1995, S. 271). Herzog (1995, S. 271) bezeichnet diesen Prozess als die „Fähigkeit zur reflexiven Verarbeitung von Erfahrungen“.

Doch was genau ist mit Reflexion bzw. einer reflexiven Verarbeitung von Erfahrungen gemeint? John Dewey gilt mit seinem Werk *How we think* (Originalausgabe 1910 bzw. Überarbeitung 1933) als der „Urvater des Reflexionsgedankens“ (Abels, 2011, S. 49). Auf seinen Arbeiten aufbauend fand das Reflexionskonzept Jahre später auch im Kontext von Bildung und Professionalisierung in zunehmendem Maße Verwendung (z. B. Borton, 1970; Gibbs, 1988; Kolb, 1984; Schön, 1983). Seit jeher wird jedoch im Kontext von Lehrer*innenbildungsforschung eine uneinheitliche Definitionslage von Reflexion

konstatiert (z. B. Abels, 2011; Calderhead, 1989; Häcker, 2017). Reflektieren – das haben all die zahlreichen Definitionen des Konstrukts gemeinsam – wird als eine besondere Form des Denkens bezeichnet, speziell ein bewusstes Überlegen bzw. Nachdenken, mit dem ein bestimmtes Ziel verfolgt wird (Dewey, 1933; Schön, 1983; Shulman, 1987), im Kern die (Um-)Strukturierung bestehender mentaler Strukturen (Korthagen, 2001). Auch wird in allen Konzepten und Modellen von Reflexion eine Erfahrung vorausgesetzt, die im Sinne eines „Zurückblickens“, eines „Nachdenkens über“ und ein „in Beziehung setzen“ verarbeitet wird (Weyland, 2010). In diesem Zusammenhang wird Reflexion häufig (ausgehend von einer Erfahrung) als Prozess weitergedacht, der verschiedene Reflexionsphasen umfasst. Dewey (1933) selbst hat den Fokus von Reflexion auf problem-lösendes Handeln gerichtet. Ausgangspunkt für Reflexion war aus seiner Sicht eine Schwierigkeit, eine Diskrepanz, also ein zu lösendes Problem. Um dieses zu lösen, hat er folgende Schritte von Reflexion beschrieben:

„(1) *a felt difficulty*, (2) *its location and definition*, (3) *suggestion of possible solution*, (4) *development by reasoning of the bearings of the suggestion*, (5) *further observation and experiment leading to its acceptance or rejection; that is, the conclusion of belief or disbelief.*“ (Dewey, 1997², S. 72)

Eine Erfahrung wird demnach im Reflexionsprozess definiert und interpretiert, indem das zentrale Problem bzw. eine empfundene Schwierigkeit erkannt wird, um darauf aufbauend mögliche Erklärungen für das Aufkommen des Problems sowie mögliche Problemlösungen zu entwickeln, die erneut untersucht bzw. getestet werden müssen (vgl. Aeppli & Lötscher, 2016, S. 83). Kolb (1984) versteht Lernen aus Erfahrung ebenfalls als Ausgangslage von Weiterentwicklung und definiert in seinem *learning cycle* die Prozessschritte: (1) *Concrete experience*, (2) *Observations and reflections*, (3) *Formation of abstract concepts and generalisations* sowie (4) *Testing the new concepts* (Kolb & Fry, 1975, S. 33). Auch Korthagen (1985) beschreibt in seinem ALACT-Modell „Lernen aus Erfahrung als zyklischen Prozess der Reflexion“ (Lüken, Wellensiek & Rottmann, 2020, S. 305), der die einzelnen Schritte (1) *Action* (Handeln bzw. eine Erfahrung machen), (2) *Looking back on the action* (Zurückblicken auf die Erfahrung), (3) *Awareness of essential aspects* (Bewusstmachen der wesentlichen Aspekte), (4) *Creating alternative methods for action* (Generierung von Handlungsalternativen) sowie (5) *Trial* (Ausprobieren der

² Bei dieser Publikation handelt es sich um eine ungekürzte Wiederveröffentlichung des Originalwerkes aus dem Jahre 1910.

Handlungsalternativen, was gleichzeitig eine neue *Action* in einem neuen Reflexionskreislauf wird) umfasst. In ihrer ausführlichen Analyse einer Vielzahl von Reflexionsmodellen und Prozessschritten von Reflexion identifizierte Beauchamp (2006, S. 68ff.) die oft wiederkehrenden Elemente (1) *examine*, (2) *think and understand*, (3) *problem-solve*, (4) *analyze*, (5) *evaluate*, (6) *construct, develop, transform*. Aktuellere Reflexionsmodelle umfassen ähnliche Prozessschritte oder Phasen von Reflexion, wie zum Beispiel das EDAMA-Modell (Erleben, Darstellen, Analysieren, Maßnahmen entwickeln, Anwenden) von Aeppli und Lötscher (2016, S. 83) oder die Zusammenfassung von Kost (2019, S. 14): Beschreibung, Deutung, Ursachen(-forschung) sowie Konsequenz(-ableitung). Die Generierung von Prozessschritten von Reflexion hängt auch mit dem Verständnis einer gewissen „Steigerbarkeit“ von Reflexion zusammen (z. B. Hatton & Smith, 1995). So werden den verschiedenen kognitiven Aktivitäten des Beschreibens, Interpretierens, Analyisierens, Bewertens und der Generierung von Konsequenzen oder Alternativen unterschiedliche Reflexionsniveaus zugesprochen, wobei eine Beschreibung ein niedriges Reflexionsniveau und die Generierung von Konsequenzen ein hohes Reflexionsniveau abbilden (z. B. Abels, 2011, Jahnke, Berding, Porath & Magh, 2018; Kempin, Kulgemeyer & Schecker, 2020; Leonhard, 2013; Roters, 2012; Windt & Lenske, 2016; Wyss, 2013). In Anlehnung an die zahlreichen Modelle lässt sich Reflexion als Prozess beschreiben, der durch folgende drei Komponenten charakterisiert wird (Aeppli & Lötscher, 2016; Beauchamp, 2006; Korthagen, 2001):

- Reflexion betrifft einen konkreten *Denkgegenstand* (z. B. eine Erfahrung, eine Beobachtung, eigenes oder fremdes Handeln...)
- Reflexion umfasst unterschiedliche *kognitive Denkaktivitäten* (beschreiben, interpretieren, analysieren, beurteilen...)
- Reflexion erfolgt aus einem bestimmten *Grund*, mit einer bestimmten *Absicht*, also einem *Ziel* (z. B. Weiterentwicklung, das Aufbrechen von Routinen...)

Im Sinne Deweys (1933) ist Reflexion ein Prozess mit den genannten Merkmalen, aber gleichzeitig auch ein Personenmerkmal. Reflexion als Personenmerkmal, welches die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion beschreibt, wird häufig *Reflexivität* genannt und vom Prozess der (kognitiven) Reflexion selbst abgegrenzt (vgl. Kost, 2019, S. 16; vgl. Szogs, Kobl, Volmer & Korneck, 2019, S. 317). So benötigt eine „reflexive“ Person nach

Dewey (1933) bestimmte Charaktereigenschaften, um den Reflexionsprozess erfolgreich zu durchlaufen: Offenheit (*open-mindedness*), Gewissenhaftigkeit/ Ernsthaftigkeit (*whole-heartedness*) sowie Verantwortungsgefühl (*responsibility*) (vgl. Abels, 2011, S. 50; vgl. Kost, 2019, S. 16). Die Auffassung, dass bei Reflexion „neben kognitiven Aspekten (Wissen-, Lern- und Denkstrategien) auch die Handlungsmotivation (Erwartung, Wert, Affekt), die Ziele der Person sowie emotionale und volitionale Faktoren eine Rolle spielen“ (Latzel, 2004, S. 20) wird nicht bestritten, jedoch resümierte Beauchamp (2006, S. 125): „Many of the authors [...] express the concern that affective processes have been much less acknowledged. What remains is an uncertain sense of the connection between cognition and affect in reflection“. In letzter Zeit scheint diese „Sonderrolle“ von Reflexion, die „sowohl die Eigenschaften als auch die Handlungen von Lehrpersonen [prägt]“ (Szogs et al., 2019, S. 317) von erneutem Interesse zu sein. Es finden sich in diesem Kontext Forschungsvorhaben, die neben dem Reflexionsprozess (als „Produkt“ einer Reflexionshandlung) auch die affektiv-motivationalen reflexionsbezogenen Dispositionen untersuchen (z. B. Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019; Fraij, 2018; Hombach, 2019; Kost, 2019; Kunter et al., 2019; Lohse-Bossenz, Schönknecht & Brandtner, 2019).

Eine weitere Charakteristik von Reflexion bezieht sich neben den Prozess- und Personenmerkmalen auf den zeitlichen Bezug zur Handlung (vgl. Szogs et al., 2019, S. 318). In diesem Zusammenhang erfuhren insbesondere die Arbeiten von Donald Schön (1983) und seinem Konzept des *Reflective Practitioner* in unterschiedlichen Praxisfeldern (u. a. auch der Lehrer*innenbildung) erhebliche Beachtung. Neben den Arbeiten Deweys gilt auch Schöns Konzept der reflexiven Praxis als sehr einflussreich für verschiedene Professionalisierungskontexte. In Anlehnung an Schön wird „*the ability to reflect on one's action*“ als „*characteristic of professional practice*“ definiert (Peterson, 2016, S. 7). Das Modell der *Reflective Practice* von Donald Schön (1983) definiert verschiedene (zeitliche) Typen bzw. Modi von Reflexion: Die Reflexion während einer Handlung (*reflection-in-action*) sowie die Reflexion nach einer Handlung (*reflection-on-action*). Der Modus von Reflexion während einer Handlung ist die zentrale Figur aus Schöns Theorie, welche jedoch im Kontext der Lehrer*innenbildung kaum gelehrt und gelernt werden kann (vgl. Leonhard & Abels, 2017, S. 50). Aus diesem Grund kann im Kontext von Lehrer*innenbildung hauptsächlich die *reflection-on-action* fokussiert werden, indem Studierende lernen, (Handlungs-) Erfahrungen im Nachhinein zu reflektieren. In Anlehnung

an das Modell des reflexiven Lernens (Herzig, Grafe & Reinhold, 2005), das Reflexion als ein In-Beziehung-Setzen von Wissen und Können definiert (s. Kapitel 2.2), sollten Studierenden im Laufe ihrer Ausbildung praktische Erfahrungsräume ermöglicht werden, um sie daran anschließend bei der kriteriengeleiteten (auf ihrem wissenschaftlichen Theoriewissen sowie ihren subjektiven Theorien beruhenden) Reflexion zu unterstützen.

Die Ausführungen zur Charakterisierung von Reflexion zeigen, dass es sich hierbei um ein vielschichtiges Konstrukt handelt. Im Zusammenhang mit der Professionalisierung angehender Lehrpersonen nimmt Reflexion die Rolle ein, professionelles Wissen und Handeln miteinander in Beziehung zu setzen, um die Kompetenzentwicklung Lehramtsstudierender zu unterstützen. Zwar finden sich auch im strukturtheoretischen und berufsbiographischen Professionalisierungsansatz Hinweise zur Bedeutung von Reflexion für die Professionalisierung, jedoch scheint insbesondere der kompetenztheoretische Ansatz dazu geeignet, Reflexion zu operationalisieren (vgl. Kost, 2019, S. 19). Aus diesem Grund wird im Folgenden die Modellierung von Reflexion als Kompetenz (Aufschnaiter et al., 2019) dargestellt.

2.3.1 Modellierung von Reflexion als Kompetenz

Um einem einheitlichen Verständnis von Reflexion im Kontext der Professionalisierung von Lehrpersonen näher zu kommen, orientiert sich die vorliegende Arbeit an einem kognitiv-psychologischen Reflexionsverständnis (Aeppli & Lötscher, 2016; Hatton & Smith, 1995; Korthagen, 2001), welches mit einem kompetenztheoretischen Rahmenmodell in Anlehnung an Aufschnaiter, Fraij und Kost (2019) sowie Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) verbunden wird. Reflexion als Kompetenz zu definieren bedeutet, dass sie als eine erlernbare Fähigkeit verstanden wird, die verknüpft mit affektiv-motivationalen Bereitschaften eine Person dazu befähigt, berufliche Anforderungssituationen zu bewältigen (z. B. Hartig & Klieme, 2006; Weinert, 2001). Das „Bewältigen“ verweist außerdem auf einen performativen Charakter von Kompetenz. Das Kontinuumsmodell von Kompetenz (Blömeke et al., 2015) verdeutlicht, dass die zugrundeliegenden Dispositionen (kognitive sowie affektiv-motivationale) vermittelt über situationsspezifische Fähigkeiten in Performanz (beobachtbares Verhalten) transformiert werden (s. Kapitel 2). Dieses Kompetenzmodell erlaubt es, die Differenzierung von

Reflexion als Personenmerkmal (als reflexionsbezogene Dispositionen wie Einstellungen und Motivation) sowie als Prozess (reflexionsbezogene Denkprozesse, die zu einer reflexionsbezogenen Performanz führen) vorzunehmen (vgl. Kost, 2019, S. 17). Darüber hinaus lassen sich die vermittelnden situationsspezifischen Fähigkeiten als reflexionsbezogene Denkprozesse verstehen (Aufschnaiter et al., 2019), welche kognitive Aktivitäten, Denkgegenstände sowie Ziele (Aeppli & Lötscher, 2016) umfassen (s. Kapitel 2) (s. Abbildung 2).

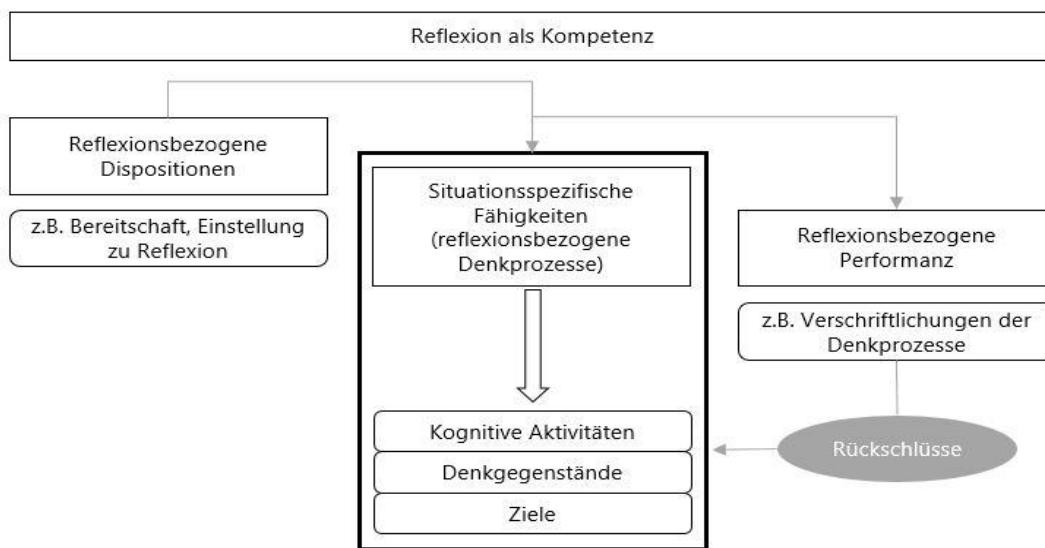


Abbildung 2: Reflexion als Kompetenz (in Anlehnung an Aeppli & Lötscher, 2016; Aufschnaiter et al., 2019; Blömeke et al., 2015)

Zur Konkretisierung der drei Komponenten des reflexionsbezogenen Denkprozesses (Kognitive Aktivitäten, Denkgegenstände sowie Ziele) wird in der vorliegenden Arbeit der Bezug zu bestehenden Reflexionsdimensionen (Reflexionsbreite sowie Reflexions-tiefe) hergestellt und durch eine weitere Dimension (Ziele) ergänzt:

- (1) *Denkgegenstände* von Reflexion im Rahmen der Lehrer*innenbildung beziehen sich meist auf Erfahrungen, die die Studierenden in praktischen Lerngelegenheiten machen (z. B. Praxisphasen, Praxisseminare) und die unterschiedlichen beruflichen Anforderungen von Lehrkräften betreffen (z. B. das Unterrichten). Diese Dimension bezieht sich auf inhaltliche Bezüge, welche häufig mit dem Begriff „Reflexionsbreite“ beschrieben und z. B. durch die für den Lehrer*innenberuf zentralen KMK-Kompetenzbereiche (KMK 2004; 2019) Unterrichten, Erziehen, Beurteilen sowie Innovieren kategorisiert werden können (z. B. Leonhard, 2013) (s. Kapitel 2).

- (2) *Kognitive Denkaktivitäten* umfassen die Denkprozesse, die bei der Reflexion im Anschluss an eine Erfahrung (*reflection-on-action*, Schön, 1983) durchlaufen werden. Diese kognitiven Prozesse werden häufig mit dem Begriff „Reflexionstiefe“ kategorisiert (z. B. Barsch & Glutsch, 2016; Leonhard, 2013) und umfassen Niveaustufen des Beschreibens, Analysierens, Beurteilens und der Generierung von Alternativen (s. Kapitel 2.3).
- (3) *Ziele* bzw. der Grund für die reflexive Auseinandersetzung mit Erfahrungen im Rahmen der Professionalisierung angehender Lehrpersonen ist es, bestehende mentale Strukturen (z. B. theoretische Annahmen über guten Unterricht) durch praktische Erfahrungen kognitiv (um-) zu strukturieren (Korthagen, 2001). Diese Zieldimension von reflexionsbezogenen Denkprozessen kann sich z. B. auf die Standards von Praxisphasen beziehen (z. B. LZV NRW, 2016, §7) oder generell auf die zentrale Funktion bzw. das zentrale Ziel von Reflexion – das In-Beziehung-Setzen von Theorie und Praxis (s. Kapitel 2.2).

Die Modellierung von Reflexion als Kompetenz bildet die Grundlage für die drei Studien, die im Rahmen der Dissertation durchgeführt wurden. Das Verständnis von Reflexion, welches dieser Arbeit zugrunde liegt, lässt sich wie folgt zusammenfassen:

*Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden bezieht sich auf die theoriegeleitete Durchdringung einer eigenen oder fremden beruflichen Praxiserfahrung. Sie erfolgt im Anschluss (*reflection-on-action*) an die Erfahrung und umfasst die hierfür notwendigen kognitiven sowie affektiv-motivationalen Fähigkeiten und Bereitschaften, die reflexionsbezogene Performanz i. S. v. Verschriftlichungen oder Verbalisierungen zu zeigen, um Rückschlüsse auf die dahinterliegenden reflexiven Denkprozesse ziehen zu können.*

Im folgenden Kapitel werden für die Arbeit relevante Möglichkeiten der Erfassung von Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen skizziert. Daran anschließend werden universitäre Lerngelegenheiten zur Förderung von Reflexionskompetenz betrachtet, die ebenfalls für die vorliegende Arbeit relevant sind.

2.3.2 Erfassung der Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen

In Anlehnung an die Modellierung von Reflexion als Kompetenz (s. Kapitel 2.3.1) werden im folgenden Kapitel die Möglichkeiten der Erfassung³ reflexionsbezogener (affektiv-motivationaler sowie kognitiver) Dispositionen, reflexionsbezogener Denkprozesse sowie reflexionsbezogener Performanz dargestellt und um aktuelle Forschungsbefunde ergänzt.

Ansätze zur Erfassung *affektiv-motivationaler reflexionsbezogener Dispositionen* finden sich in einigen Arbeiten, in denen mit Hilfe von Selbsteinschätzungsskalen Einstellungen und Bereitschaften zu Reflexion erhoben werden. Im Rahmen der Gießener Offensive Lehrerbildung wurden bspw. Skalen zur Reflexionsbereitschaft Lehramtsstudierender entwickelt, welche das Konstrukt durch die drei Dimensionen Reflexion im zukünftigen Lehralltag (z. B. „*Ich werde als zukünftige Lehrer*in mein Handeln immer wieder in Frage stellen*“), reflexionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (z. B. „*Wenn es ein Problem gibt, weiß ich, dass ich mein eigenes Handeln kritisch überprüfen kann*“) sowie interne und externe reflexive Orientierung (z. B. „*Ich denke über mich selbst nach*“) operationalisieren (Fraij, 2018⁴). Eine ebenfalls im Rahmen der Gießener Offensive Lehrerbildung entwickelte Maßnahme bezieht sich auf die berufliche Fort- und Weiterbildung von (ausgebildeten) Lehrkräften und untersucht u. a. die Reflexivität von Teilnehmer*innen eines Multiplikator*innenprogramms (Hombach, 2019). Mit Hilfe von Fragebögen (z. B. mit Skalen zur Erfassung reflexionsbezogener Orientierungen) und mit leitfadengestützten Interviews wurden erste Pilotierungsergebnisse gewonnen, die darauf hindeuten, dass das Programm das Potential hat, „Veränderungen sowohl in den reflexionsbezogenen Dispositionen als auch in den reflexionsbezogenen Denkprozessen der Lehrkräfte hervorzurufen und somit einen Beitrag zur berufsbezogenen Professionalisierung zu leisten“ (Hombach, 2019, S. 180). Im Projekt „Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester (ScRiPS)“ (Neuber

³ Die in diesem Kapitel aufgeführten Instrumente beziehen sich auf die unterschiedlichen Facetten des in Kapitel 2.3.1 dargestellten Kompetenzmodells. Instrumente zur Erfassung von Selbstreflexion wie z. B. die *self reflection and insight scale* (SRIS) von Grant, Franklin & Langford (2002) oder der *Rumination-Reflection Questionnaire* (RRQ) von Trapnell & Campbell (1999) werden hier nicht näher erläutert, da sie auf einem anderen Reflexionsverständnis beruhen und andere Facetten fokussieren.

⁴ Die Skalen wurden laut Skalendokumentation in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen in Lehramtsstudiengängen eingesetzt (vgl. Fraij, 2018, S. 1). Neben den deskriptiven Skalenwerten in der Dokumentation sind nach Kenntnis der Autorin keine weiteren Ergebnisse publiziert.

& Göbel, 2018) wurden Selbsteinschätzungsskalen zur Reflexionsbereitschaft (z. B. Einstellung zur systematischen Reflexion, Relevanz von Reflexion) sowie zur Reflexionspraxis (z. B. Mangelnde Zeit für Reflexion, Kollegiale Reflexionspraxis) entwickelt, um u. a. den Einfluss von Schüler*innenrückmeldungen auf Reflexion zu untersuchen. Die Autorinnen berichten eine generelle positive Einstellung von Studierenden gegenüber der Reflexion von Unterricht (Göbel & Neuber, 2017) und verdeutlichen, dass die Reflexion von Schüler*innenrückmeldungen von unterschiedlichen Bedingungen beeinflusst wird (z. B. Personenmerkmale, Merkmale der Rückmeldebögen) (Neuber & Göbel, 2020). Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt BilWiss (erhoben über Selbsteinschätzungsskalen zur Reflexionsbereitschaft) „weisen weiterhin darauf hin, dass die Reflexion problematischer Situationen in der Schule zur Steigerung des beruflichen Wohlbefindens beitragen kann“ (Kunter et al., 2017, S. 49) und dass die emotionale Erschöpfung von angehenden Lehrpersonen im Vorbereitungsdienst geringer zunimmt, wenn sie höhere reflexionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen aufweisen (Lohse-Bossenz et al., 2019). Darüber hinaus lassen sich erste Beziehungen zwischen reflexionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen und *kognitiven reflexionsbezogenen Dispositionen* finden. Fraij und Kirschner (2017) konnten z. B. herausfinden, dass die Fähigkeit, in problematischen Situationen reflektieren zu können (Selbsteinschätzung) mit dem Wissen über Reflexion (Wissenstest) korreliert. Weitere Testinstrumente zur Erfassung von Reflexionswissen sind eher fachdidaktisch bzw. fachwissenschaftlich angelegt (z. B. Peschek, Prediger & Schneider, 2008; Schmelzing, Fuchs, Wüsten, Sandmann & Neuhaus, 2009).

Die Erfassung *reflexionsbezogener Denkprozesse* gestaltet sich als Herausforderung, da die kognitiven Prozesse beim Reflektieren nicht *direkt* erfasst werden können. Aus diesem Grund werden sie im Kontext empirischer Bildungsforschung häufig so erhoben, dass über das Produkt der Reflexion (also die *reflexionsbezogene Performanz*) Rückschlüsse auf die dahinterliegenden reflexionsbezogenen Denkprozesse gezogen werden: „Diese Auslegung von Performanz verweist also darauf, dass zu latenten Variablen (Dispositionen, Denkprozessen) manifeste Variablen [Verbalisierungen bzw. Verschriftlichungen von Reflexionen] erfasst werden“ (Aufschnaiter et al., 2019, S. 153). So werden schriftliche Ausarbeitungen von Studierenden (z. B. Portfolios, Lerntagebücher) oder auch verbale Reflexionsleistungen, z. B. erhoben über *Stimulated Recall* Interviews

(Wyss, 2013), von Forscher*innen meist qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet, um Aussagen zur situationsspezifischen Fähigkeit des Reflektierens treffen zu können. Einige Studien verweisen darauf, dass angehende Lehrpersonen in schriftlichen Reflexionstexten, in denen eigene Erfahrungen Gegenstand der Reflexion sind (z. B. Praxisphasenportfolios) eher niedrige Niveaustufen erreichen, also selten über eine (meist subjektive und nicht theoriebasierte) Beurteilung von Erfahrungen hinausgehen und dass sowohl die Begleitung der Studierenden, als auch die Art der Aufgabenstellung wesentliche Einflussfaktoren auf die Qualität von Reflexionsprodukten sind (z. B. Barsch & Glutsch, 2016; Brouér & Gläser-Zikuda, 2010; Hatton & Smith, 1995; Leonhard, 2013). Neben der Analyse von schriftlichen Reflexionsdokumenten ist eine weitere Methode zur Erfassung reflexionsbezogener Denkprozesse der Einsatz von Vignetten (z. B. Leonhard & Rihm, 2011). Mit Hilfe von schriftlichen Fallvignetten konnten bspw. Wehner und Weber (2018) zeigen, dass unterschiedliche Inhalte unterschiedliche Reflexionsniveaus evozieren und dass auch hier die Aufgabenstellung einen Einfluss auf die Bearbeitung der Vignetten hat. Im Kontext des Verbundprojekts ProfiLe-P+ wurde ein performanzorientierter online-Reflexionstest entwickelt (Kempin, Kulgemeyer & Schecker, 2018; Kempin et al., 2020), der auf Videovignetten basiert und Physiklehramtsstudierende in eine kollegiale Supervision versetzt. In diesem Testformat sehen die Studierenden Unterrichtsvideos und werden von einem fiktiven Mitpraktikanten dazu aufgefordert, ihm Feedback zu einzelnen Unterrichtsabschnitten zu geben. Das Feedback der Studierenden erfolgt verbal, es wird audiographiert und anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet und in ein Maß für Reflexionsfähigkeit übertragen (Kempin et al., 2018; Kulgemeyer, Kempin & Weißbach, 2021). Gemeinsam mit Tests zur Erfassung des Professionswissens wurde der Reflexionstest z. B. bei Praxissemesterstudierenden des Physiklehramts eingesetzt (Kulgemeyer et al., 2021). Die Ergebnisse der Untersuchung deuten darauf hin, dass die Reflexionsfähigkeit der Studierenden vorrangig mit dem allgemein-pädagogischen Wissen zusammenhängt und dass die Anzahl an hospitierten Unterrichtsstunden im Praxissemester einen Einfluss auf die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit hat (Kulgemeyer et al., 2021).

Die Möglichkeiten zur Erfassung der Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Affektiv-motivationale reflexionsbezogene Dispositionen (Einstellungen, Bereitschaften, Motivation zu Reflexion) werden vorrangig

mit Hilfe von Selbsteinschätzungsskalen erfasst. Kognitive reflexionsbezogene Dispositionen wurden bisher nur vereinzelt untersucht. Hier gibt es einzelne fachspezifische Wissenstests zur Erfassung des Wissens über Reflexion. Die Erfassung reflexionsbezogener Denkprozesse erfolgt im Kern über die Herstellung von Rückschlüssen auf die nicht direkt erfassbaren Denkprozesse über unterschiedliche Reflexionsprodukte, also über die reflexionsbezogene Performanz. Reflexionsprodukte sind häufig Verschriftlichungen von Reflexion oder auch Verbalisierungen, die meist qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet werden.

Die Darstellung von theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen mit dem Thema Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen zeigt, dass dieses Feld Herausforderungen mit sich bringt und grundsätzlich relativ wenig empirische Forschung den zahlreichen normativen Vorstellungen zu Reflexion entgegensteht (Aufschnaiter et al., 2019). Die vorliegende Arbeit soll hier einen Beitrag leisten, indem weitere empirische Erkenntnisse zur Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen generiert werden. Im nächsten Kapitel werden für die Arbeit relevante Reflexionsgelegenheiten in der universitären Lehrer*innenbildung dargestellt, um daran anschließend die zentrale Fragestellung und das Untersuchungsdesign der Studien zu skizzieren.

2.3.3 Reflexionsgelegenheiten in der universitären Lehrer*innenbildung

Die verschiedenen Praxisphasen im Lehramtsstudium können als eine der wichtigsten Reflexionsgelegenheiten charakterisiert werden, da sie eine „intensive Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Studium darstellen“ (HRK, 2016, S.2). So gingen die Forderungen nach einer reflexiven Lehrer*innenbildung (Abels, 2011) auch mit Forderungen nach mehr Praxisnähe im Studium einher (s. Kapitel 2.2). Bundesweit sind Praxisphasen in die Lehrer*innenbildung integriert (Monitor Lehrerbildung, 2020), es lassen sich jedoch trotz bestimmter Rahmenvorgaben auf Länderebene sowohl bundesweit, als auch innerhalb einzelner Länder einige Unterschiede hinsichtlich der Konzeption, Ausgestaltung, Zuordnung und Begleitung von Praxisphasen im Lehramtsstudium identifizieren (vgl. Gröschner et al., 2015, S. 643). Trotz der unterschiedlichen Ausgestaltung der einzelnen Praxisphasen, wird ihnen übergreifend ein zentraler Stellenwert für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen zugeschrieben, da sie „[...] den viel beklagten

Graben zwischen theoretischen bzw. wissenschaftlichen Anteilen der LehrerInnenbildung, die üblicherweise an der Universität und der Hochschule vermittelt werden, und dem Schulalltag [...] überwinden [sollen]“ (Hascher, 2011, S. 10). Den hohen Erwartungen und Ansprüchen an Praxisphasen stehen jedoch wenig empirische Evidenzen gegenüber (z. B. Besa & Büdcher, 2014; Gröschner et al., 2015; Hascher, 2011; Weyland, 2014). So deuten empirische Studien darauf hin, dass Praxisphasen im Lehramtsstudium durchaus erwünschte Entwicklungen begünstigen (z. B. realistischere Vorstellungen bzgl. des Berufsalltags von Lehrpersonen), diese aber auch eine Reihe an unerwünschten Effekten mit sich bringen können (vgl. Hascher, 2012, S. 109). Wenn bspw. Rollenkonflikte im Praktikum nicht angemessen reflektiert werden oder eine zu starke Unterrichtsorientierung insbesondere in längeren Praxisphasen vorherrscht, können diese nach Weyland (2014, S. 15) sogar deprofessionalisierend wirken. Eine besondere Chance von Praxisphasen sei es aber, „Beobachtung (Wissenschaft) und Beobachtetes (Praxis) mit der Sichtweise des Beobachters (Subjekt) zueinander in Beziehung zu setzen. Die Auseinandersetzung mit Relationierungsperspektiven kann theorie- und selbstreflexives Lernen unterstützen“ (Weyland, 2014, S. 18) (s. Kapitel 2.2). Praxisphasen können demnach einen Beitrag zur Förderung reflexiver Kompetenzen der Studierenden leisten, wenn Theorie und Praxis miteinander in Beziehung gesetzt werden. In diesem Zusammenhang wird der Portfolioarbeit im Rahmen des Lehramtsstudiums großes Potential zugeschrieben, da Reflexion „als Herzstück von Portfolioarbeit“ (Häcker, 2012, S. 266) angesehen wird. Portfolios können als Instrumente zur Leistungsbeurteilung oder als Entwicklungsinstrumente eingesetzt werden, wobei im Kontext der Lehrer*innenbildung eher der zweite Ansatz verfolgt wird. So wurde bspw. in Nordrhein-Westfalen das „Portfolio Praxiselemente“ (LZV NRW, 2016, §13) gesetzlich in die Lehrer*innenbildung integriert (vgl. LABG NRW, 2009 §12(1)) und „dient der systematischen Dokumentation, Reflexion und dialogischen Steuerung des individuellen Kompetenzaufbaus“ (MSWB NRW, 2011, S. 2) über alle Praxisphasen des Studiums hinweg. Portfolioarbeit soll die Erfahrungen aus der Schulpraxis nutzbar für die professionelle Entwicklung machen, indem diese systematisch und standardorientiert reflektiert werden (vgl. Kricke & Reich, 2012, S. 19).

Im Rahmen empirischer Studien zur Portfolioarbeit im Lehramtsstudium werden häufig Einschätzungen der an der Portfolioarbeit beteiligten Akteur*innen erfasst (z. B. Imhof & Picard, 2009; Streblow, Rumpold & Valdord, 2013; Wade & Yarbrough, 1996).

Wenn in derartigen Studien herausgefunden wird, dass sehr unterschiedliche Einstellungen zum Sinn und Zweck von Portfolios existieren (Zeichner & Wray, 2001) und dass Studierende oft angeben, nicht gerne mit dem Portfolio zu arbeiten (Streblow et al., 2013), so kann sich dies auch auf den Umgang mit Portfolios und auf deren reflexive Qualität auswirken. Wenn Portfolioarbeit also vorrangig aus externer Veranlassung statt aus interner Motivation betrieben wird, stellt sich die Frage, ob Studierende „wirklich reflektieren“ oder diese Anforderung im Sinne eines „defensiven Reflektierens“ bewältigen bzw. abarbeiten (Häcker, 2017, S. 23f.). Studien, die das Portfolio selbst als Untersuchungsgegenstand nutzen, versuchen über die Verschriftlichung von Reflexion Rückschlüsse auf die dahinterliegenden kognitiven Prozesse der Studierenden zu ziehen. Hierzu werden die Texte von Studierenden meist Kategorien der Reflexionsbreite (Inhalte) und Reflexionstiefe (Niveaustufen) zugeordnet (z. B. Barsch & Glutsch, 2016; Leonhard, 2013). Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende in den Portfolios eher auf niedrigen reflexiven Niveaus verbleiben. Darüber hinaus scheint auch die Begleitung der Studierenden wichtig zu sein, um Reflexion im Portfolio zu begünstigen (Barsch & Glutsch, 2016). In einer Interventionsstudie, die ein reflexives Praktikum mit einem herkömmlichen Praktikum vergleicht, konnte gezeigt werden, dass das reflexive Praktikum die Reflexion und Entwicklung des Handelns der Studierenden stärker fördert (Felten, 2005). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Praxisphasen und Portfolioarbeit als wichtige Reflexionsgelegenheiten im Lehramtsstudium bezeichnet werden können.

Neben den „Praxisphasen als Makroform von Praxisbezug“ im Studium stellen auch universitäre Lehrveranstaltungen Reflexionsgelegenheiten dar, die auf einer Mikroebene Praxisbezüge ermöglichen, da diese „angesichts der möglichen Komplexitätsreduzierung im Rahmen von Beobachtungsaufgaben eine gute Vorbereitung auf die Beobachtung in schulischen Praxisphasen“ (Weyland, 2014, S. 18) sein können. Auch in den KMK-Standards für die Bildungswissenschaften heißt es:

„Die Entwicklung der Kompetenzen wird u. a. gefördert durch [...] die Demonstration der Konzepte an literarischen oder audio-visuellen Beispielen sowie im Rollenspiel und an Unterrichtssimulationen [sowie] die persönliche Erprobung und anschließende Reflexion eines theoretischen Konzepts in schriftlichen Übungen, im Rollenspiel, in simuliertem Unterricht oder in natürlichen Unterrichtssituationen oder an außerschulischen Lernorten.“ (KMK 2019, S. 6)

Settings, die angehenden Lehrpersonen Erfahrungsräume bieten, die sowohl durch die Vermittlung theoretischen Wissens, als auch durch praktische Übungsformen gekennzeichnet sind, lassen sich dem Ansatz des *microteachings* (Allan & Ryan, 1972; Olivero & Brunner, 1973) zuordnen, dessen Effektivität insbesondere bzgl. der Relationierung von Theorie und Praxis nachgewiesen werden konnte (Havers, 2001; Kramis, 1991). *Microteaching*-Formate zeichnen sich dadurch aus, dass kurze (Unterrichts-)Sequenzen vor einer Gruppe Mitstudierender durchgeführt (simuliert) und evtl. videografiert und im Nachhinein reflektiert werden. Voraussetzung für die Reflexion ist zunächst die Fähigkeit, relevante Momente wahrzunehmen: „Die Reflexion von Unterricht hängt besonders eng mit der Professionellen Unterrichtswahrnehmung zusammen, da die beiden Konstrukte einerseits einen ähnlichen Prozesscharakter aufweisen und sich andererseits gegenseitig bedingen“ (Szogs et al., 2019, S. 318). Die professionelle Wahrnehmung (*professional vision*; Sherin, 2003) zeichnet sich durch zwei Denkprozesse aus, die mit Modellen von Reflexion korrespondieren (s. Kapitel 2.3.1): (1) *selective attention* als Fähigkeit, bedeutungsvolle Situationen zu erkennen sowie (2) *knowledge-based reasoning* als Fähigkeit, diese Situation wissensbasiert zu erörtern (vgl. Schneider, 2016, S. 33f.). Um (pädagogische) Situationen wissensbasiert zu reflektieren, benötigen angehende Lehrpersonen demnach professionelles Wissen, in besonderem Maße allgemeinpädagogisches bzw. bildungswissenschaftliches Wissen (z. B. Klika & Schubert, 2013; Kunter et al., 2019; Linniger, 2016):

„Professionswissen ist notwendig, um Praxiserfahrungen angemessen einordnen und reflektieren zu können. Hierbei ist nicht nur eine fachliche, theoretische Rahmung notwendig, sondern in erheblichem Maße auch bildungswissenschaftliches Wissen relevant. Die theoretische Ausbildung zur Lehrkraft bildet damit die Grundlage für die Integration von Wissen unterschiedlicher disziplinärer Herkunft mit praktischen Erfahrungen. Professionelles Wissen kann auch als Ordnungsrahmen fungieren, um die komplexe praktische Realität zu ordnen.“ (Artelt & Kunter, 2019, S. 414)

Universitäre Lehrveranstaltungen können demnach einen Beitrag zur Förderung der Reflexionskompetenz Studierender leisten, wenn sie die Relationierung von Theorie und Praxis fokussieren.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden das Portfolio Praxiselemente (Studie 1) und ein bildungswissenschaftliches *microteaching*-Seminar (Studie 2) als Reflexionsgelegenheiten beforscht. Da erste Studien die Relevanz des professionellen Wissens angehender Lehrpersonen für die Entwicklung ihrer Reflexionskompetenz (z. B. Kempin et

al., 2020) betonen, hier aber noch weiterer Forschungsbedarf besteht, wird außerdem der Zusammenhang zwischen dem bildungswissenschaftlichen Professionswissen und der Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen (Studie 3) weiter untersucht. Im folgenden Kapitel wird zunächst die zentrale Fragestellung der Arbeit sowie das Untersuchungsdesign der Dissertation erläutert, bevor die drei Studien einzeln zusammengefasst und zentrale Ergebnisse berichtet werden.

3 Zentrale Fragestellung & Untersuchungsdesign der Dissertation

Basierend auf dem übergeordneten Ziel von Lehrer*innenbildung – der Professionalisierung angehender Lehrpersonen – soll ihnen im Laufe ihrer Ausbildung ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzerwerb in den Bereichen Theorie, Praxis sowie Reflexion ermöglicht werden (s. Abbildung 3).

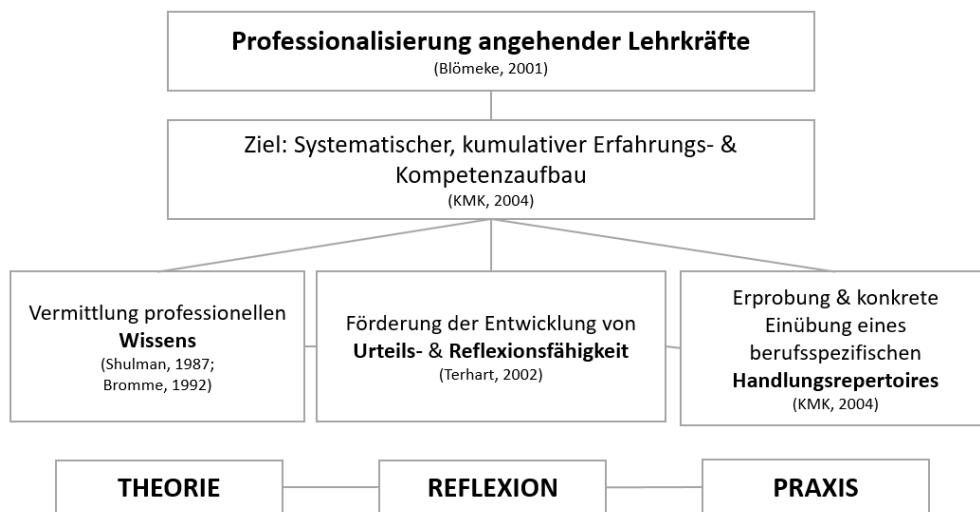


Abbildung 3: Zentrale Professionalisierungsbereiche angehender Lehrpersonen: Theorie, Praxis & Reflexion

Ausgehend von Vorstellungen zum Zusammenhang zwischen den drei Bereichen Theorie, Praxis und Reflexion im Professionalisierungsprozess angehender Lehrperson (s. Kapitel 2.2) beschäftigen sich die drei Studien der Dissertation mit der übergeordneten Fragestellung:

*Theorie-Praxis-Relationierung durch Reflexion (?) – Inwiefern gelingt es Lehrer*innenstudierenden durch Reflexionsgelegenheiten im Studium ihr theoretisches Wissen mit praktischen Erfahrungen in Beziehung zu setzen und in welchem Zusammenhang steht die Reflexionskompetenz zu bestimmten Fördermaßnahmen*

(standardorientierter Portfolioarbeit) und Settings (microteaching-Lehrveranstaltungen) sowie zu anderen Facetten professioneller Handlungskompetenz (affektiv-motivationalen und kognitiven Dispositionen)?

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an einem kompetenztheoretischen Ansatz zur Modellierung von professioneller Handlungs- und Reflexionskompetenz, um einem einheitlicheren Verständnis näherzukommen und die Elemente reflexiver Kompetenzen auch für empirische Forschung in geeigneter Weise zu operationalisieren und somit Erkenntnisse für die Förderung von Reflexionskompetenz im Rahmen der Lehrer*innenbildung zu gewinnen. Um ein möglichst umfassendes Bild zu erhalten, werden basierend auf der Modellierung von Reflexion als Kompetenz (s. Kapitel 2.3.1) sowohl Dispositionen, als auch reflexionsbezogene Denkprozesse und reflexionsbezogene Performanz im Kontext unterschiedlicher Reflexionsgelegenheiten im Lehramtsstudium (s. Kapitel 2.3.3) untersucht (s. Abbildung 4).

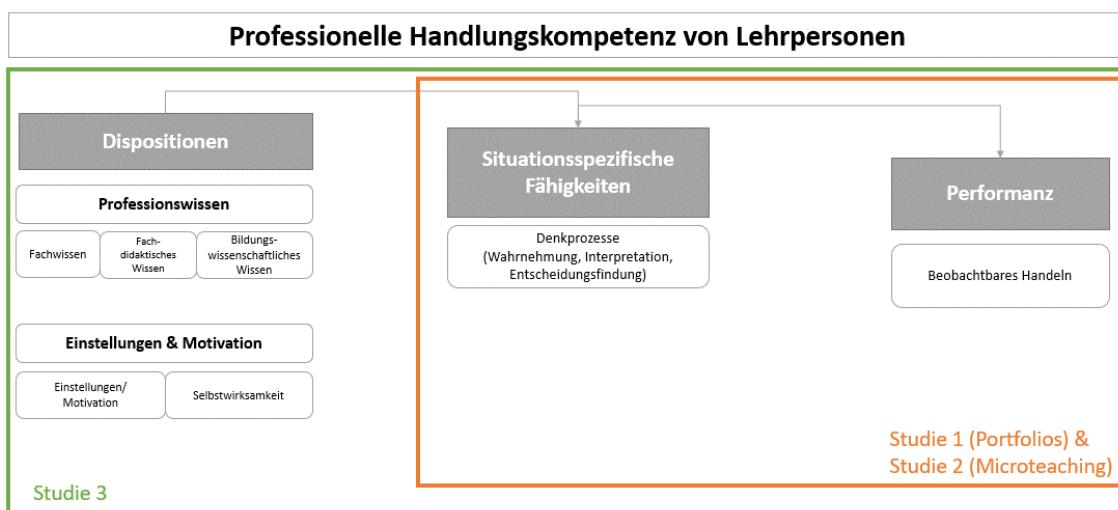


Abbildung 4: Untersuchungsdesign der drei Studien in Anlehnung an das Kontinuumsmodell von Kompetenz (Blömeke et al., 2015)

Zur Beantwortung der übergeordneten Fragestellung der Dissertation, inwiefern es Lehramtsstudierenden durch verschiedene Reflexionsgelegenheiten gelingt, ihr theorieisches Wissen mit praktischen Erfahrungen in Beziehung zu setzen, wird in den drei Studien die Reflexionsperformanz der Studierenden ausgewertet, um Rückschlüsse auf die dahinterliegenden situationsspezifischen Fähigkeiten bzw. reflexiven Denkprozesse zu ziehen. Im Fokus der ersten Studie steht die Untersuchung einer konkreten Fördermaßnahme zur Reflexionskompetenz – das Praxisphasenportfolio. In der zweiten Studie wird die Reflexionskompetenz Studierender im Anschluss an das Setting eines *microteaching*-

Seminars untersucht. Zusammenhänge zu weiteren Facetten professioneller Handlungskompetenz werden im Kontext der dritten Studie durch die Erfassung kognitiver und affektiv-motivationaler Dispositionen erforscht.

Die erste Studie ergänzt bestehende Analysen von Portfoliotexten hinsichtlich ihrer reflexiven Qualität dahingehend, dass neben Inhalten und Niveaus von Reflexion eine weitere Dimension berücksichtigt wurde, und zwar die Zieldimension von Reflexion (hier abgebildet durch die Praxisphasen-Standards). So sollen die reflexionsbezogenen Denkprozesse (als situationsspezifische Fähigkeiten) umfassend abgebildet werden und Bereiche identifiziert werden, in denen höhere Reflexionsniveaus erreicht werden. In der zweiten Studie werden schriftliche Reflexionspapiere (als Produkt reflexionsbezogener Performanz), die im Kontext des Seminars mit *microteaching*-Ansatz verfasst wurden, qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet, um auch hier Rückschlüsse auf die reflexiven Denkprozesse der Studierenden zu ziehen. Die qualitativen Ergebnisse wurden zudem quantifiziert, um Gruppenunterschiede zwischen Studierenden, die ihr eigenes Handeln reflektieren und Studierenden, die beobachtetes (fremdes) Handeln reflektieren, zu berechnen. Im Rahmen der dritten Studie wurde untersucht, ob ein höheres (bildungswissenschaftliches) Wissen ebenfalls mit höheren reflexionsbezogenen Fähigkeiten zusammenhängt. Neben dem Professionswissen (als kognitive Disposition) wurden reflexionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen und Einstellungen zu Reflexion (affektiv-motivationale Dispositionen) angehender Lehrpersonen erfasst, um Zusammenhänge zu ihrer reflexionsbezogenen Performanz (erfasst über fiktive Textvignetten) zu untersuchen. Die drei Studien werden bzgl. Annahmen, Methodik und zentraler Ergebnisse im nächsten Kapitel zusammengefasst. Anschließend wird der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn der Dissertation diskutiert.

4 Zusammenfassung der Studien

Die durchgeführten Studien im Rahmen der Dissertation werden im Folgenden skizziert. Es werden zunächst die Fragestellungen bzw. Annahmen der Studien, das methodische Vorgehen und daran anschließend die zentralen Ergebnisse berichtet.

4.1 Professionalisierung durch Portfolioarbeit – Ein Beitrag zur Erfassung der Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden

Im Jahre 2009 wurde in Nordrhein-Westfalen das „Portfolio Praxiselemente“ in die Lehramtsausbildung integriert, um als Professionalisierungsinstrument den fortschreitenden Kompetenzerwerb der Studierenden im Rahmen der Praxisphasen zu dokumentieren und zu reflektieren (MSWB NRW, 2011). Die erste Studie „Professionalisierung durch Portfolioarbeit – Ein Beitrag zur Erfassung der Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden“ (Stender et al., 2019) der vorliegenden Dissertation untersucht die Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen über die Analyse von schriftlichen Portfoliotexten. Insbesondere der Portfolioarbeit wird aus theoretisch-normativer Perspektive großes Potential für die Förderung von Reflexionskompetenz zugeschrieben. Im Anschluss an (schulische) Praxisphasen sollen die gemachten Erfahrungen im Portfolio systematisch verschriftlicht, reflektiert und bilanziert und so nutzbar für die professionelle Entwicklung der Studierenden gemacht werden (z. B. Dorlöchter, 2016). Die Portfolios, die im Rahmen der ersten Studie ausgewertet wurden, stammen von Studierenden, die die erste schulische Praxisphase im Studium an der Universität Paderborn (das Eignungs- und Orientierungspraktikum) absolviert haben. Im Sinne der Standardorientierung der Lehramtsausbildung sind die zentralen Ziele des Eignungs- und Orientierungspraktikums: (1) Schulische Handlungsfelder erkunden, (2) erste Beziehungen zwischen Theorieansätzen und schulischer Praxis herstellen, (3) eigene Handlungssituationen durchführen sowie (4) die eigene professionelle Entwicklung betrachten (LZV NRW, 2016, §7). Diese Standards sollen dementsprechend im Portfolio zum Eignungs- und Orientierungspraktikum dokumentiert bzw. reflektiert werden. Das Ziel des Reflexionsprozesses im Rahmen der Portfolioarbeit ist also, bestehende mentale Strukturen (z. B. theoretische Annahmen über Lehren und Lernen) durch gemachte Praxiserfahrungen kognitiv (um-) zu strukturieren und zu erweitern (Korthagen, 2001). So sollen die schulischen Praxiserfahrungen (im besten Fall) auf der Basis des theoretischen Professionswissens hinterfragt, aus verschiedenen Perspektiven analysiert und reflektiert werden, um Konsequenzen für die eigene berufliche Weiterentwicklung oder Alternativen für zukünftige Praxis zu generieren (Häcker, 2012). Dieses Reflexionsverständnis beinhaltet, dass reflexive Denkprozesse durch *Denkgegenstände, kognitive Denkaktivitäten* sowie *Ziele* für die Reflexion charakterisiert werden (s. Kapitel 2.3.1). Denkgegenstände

wurden bei den Portfolioanalysen in Anlehnung an die KMK-Kompetenzbereiche (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren) kategorisiert und stellen die Inhaltsbereiche (Reflexionsbreite) der Analysen dar. Die Denkaktivitäten wurden durch reflexive Niveaus (Reflexionstiefe) in Anlehnung an das empirisch fundierte Stufenmodell reflexiver Schreibstile nach Hatton und Smith (1995) kategorisiert (*descriptive writing, descriptive reflection, dialogic reflection, critical reflection*). Die Kategorie *Zielbezug* orientiert sich an den Standards für das Eignungs- und Orientierungspraktikum (LZV NRW, 2016, §7). Um die Fördermaßnahme des Portfolios hinsichtlich ihrer Wirkung auf den Reflexionsprozess zu untersuchen, lauten die Fragestellungen der ersten Studie:

- Forschungsfrage 1: Welche inhaltlichen Reflexionsschwerpunkte entlang der KMK-Kompetenzbereiche werden in Zusammenhang mit den jeweiligen Kategorien der Zieldimension (gemäß den Standards von Praxisphasen der universitären Lehramtsausbildung in NRW) in Portfoliotexten adressiert?
- Forschungsfrage 2: Welche Niveaus weisen die Reflexionen in Zusammenhang mit den jeweiligen Kategorien der Zieldimension auf?

Methodik

Im Rahmen der ersten Studie wurden 72 Praxisphasenportfolios von Lehramtsstudierenden der Universität Paderborn analysiert, die im Anschluss an das Eignungs- und Orientierungspraktikum verfasst wurden. Im Sinne einer strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring & Frenzl, 2019) wurde das für die Analysen genutzte Kategoriensystem vorab deduktiv entwickelt. Grundlage hierfür war das zugrunde gelegte Verständnis reflexionsbezogener Denkprozesse, welches durch die Oberkategorien (1) Reflexionsbreite (Denkgegenstände), (2) Reflexionstiefe (Denkaktivitäten) sowie die (3) Zieldimension abgebildet wurde. Die jeweiligen Unterkategorien sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

Tabelle 1: Kategoriensystem der Portfolioanalysen

Reflexionsbreite (Inhaltliche Schwerpunkte nach KMK-Kompetenzbereichen)	Reflexionstiefe (Niveaustufen nach Hatton & Smith, 1995)	Zieldimension (LZV NRW-Standards)
Unterrichten	descriptive writing (Stufe 0)	Erkundung
Erziehen	descriptive reflection (Stufe 1)	Analyse
Beurteilen	dialogic reflection (Stufe 2)	Handlung
Innovieren	critical reflection (Stufe 3)	Entwicklung

Im Anschluss an die deduktive Modellentwicklung wurden Ergänzungen vorgenommen, indem Ankerbeispiele aus dem Material sowie Kodierregeln dem Kodiermanual hinzugefügt wurden. Die Inhaltsanalysen erfolgten mit Hilfe der Software MAXQDA (Verbi Software, 2017). Kodiereinheiten waren thematisch-zusammenhängende Textpassagen (Kuckartz, 2010). Im Anschluss an die Unterteilung eines Textes in Kodiereinheiten wurden diese jeweils einer Unterkategorie der drei Oberkategorien zugeordnet (z. B. wird eine Passage kodiert mit „Erkundung – Unterrichten – Stufe 2“). Mit der Zuordnung zu jeweils einer der drei Oberkategorien können anschließend Abhängigkeiten zwischen den Dimensionen untersucht werden. Von den 72 Portfolios wurden im Auswertungsprozess zunächst 34 Portfolios von zwei Personen unabhängig voneinander kodiert, um mit Hilfe der Berechnung von Beurteilerübereinstimmungen Aussagen zur Reliabilität des Kodiermanuals treffen zu können. Aufgrund der guten Kennwerte bzgl. der Übereinstimmungen (prozentuale Übereinstimmung 92,94% sowie Cohens Kappa .772) wurden die restlichen Portfolios von einer Person ausgewertet.

Zentrale Ergebnisse

Insgesamt wurden über die 72 Portfolios hinweg 1.296 Analyseeinheiten kodiert. Für jede der drei Oberkategorien lässt sich eine Unterkategorie feststellen, die am häufigsten kodiert wurde: Bei der Zieldimension ist es die Unterkategorie Erkundung (37,2%), bei den inhaltlichen Schwerpunkten der Reflexionsbreite ist es die Kategorie Unterrichten (45,9%) und bei der Reflexionstiefe wird am häufigsten die Stufe des *descriptive writing* (72%) erreicht. Die Studierenden beschreiben und dokumentieren ihre Praxiserfahrungen also vorrangig im Portfolio anstatt sie zu beurteilen und auf Basis theoretischer Inhalte Handlungsalternativen zu generieren. Unterschiede zwischen den Schulformen zeigen sich nur hinsichtlich der Dimension Reflexionsbreite, da Studierende des Grundschullehramtes hier häufiger Situationen beschreiben, die dem KMK-Kompetenzbereich Erziehen zuzuordnen sind.

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden die in den Portfolios adressierten inhaltlichen Schwerpunkte der Kategorie Reflexionsbreite mit den Kategorien der Zieldimension betrachtet. In allen Kategorien der Zieldimension werden vorrangig Inhalte adressiert, die den KMK-Bereichen Unterrichten und Innovieren zugeordnet werden. Innerhalb der Zieldimensionen Erkundung und Entwicklung werden die meisten Nennungen im Inhaltsbereich Innovieren getätigt. In der Kategorie Erkundung wurden

hier vorrangig Aussagen über die Praktikumsschule, die Strukturen der Schule, das Kollegium usw. gemacht. In der Kategorie Entwicklung wurde zum Innovieren hauptsächlich auf den Beruf und die Rolle von Lehrpersonen (Lehrerprofessionalität) eingegangen. Der Inhaltsbereich Unterrichten wurde am häufigsten innerhalb der Zieldimensionen Analyse und Handlung adressiert. Die Herstellung erster Bezüge zwischen theoretischen Inhalten und beobachteter oder selbst gestalteter Praxis (Analyse) gelingt den Studierenden also hauptsächlich im Bereich Unterrichten. Auch die Gestaltung eigener Handlungssituationen findet hauptsächlich in unterrichtlichen Kontexten statt (z. B. eigene Unterrichtsstunden oder die Übernahme einzelner Unterrichtsphasen). Die Inhaltsbereiche Erziehen und Beurteilen werden in allen Kategorien der Zieldimension am wenigsten adressiert, was jedoch für die erste schulische Praxisphase im Studium nicht verwunderlich ist. Der inhaltliche Schwerpunkt in den Portfolios zum Eignungs- und Orientierungspraktikum liegt entsprechend der Analysen auf dem Unterrichten, dem Beruf und der Rolle von Lehrpersonen sowie den Rahmenbedingungen von Schule.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurden die in den Portfolios durchschnittlich erreichten Reflexionsniveaus mit den Kategorien der Zieldimension betrachtet. Generell liegt das erreichte Reflexionsniveau der Portfolios deutlich auf der untersten Stufe der deskriptiven Beschreibung und damit auf der Ebene einer reinen Beschreibung von Beobachtungen und Handlungen und nicht auf Ansätzen einer reflexiven Praxis. Eine gemeinsame Betrachtung mit den Kategorien der Zieldimension lässt jedoch Zusammenhänge erkennen, da das erreichte Reflexionsniveau in Abhängigkeit von den jeweiligen Zielkategorien variiert. Innerhalb der Kategorie Erkundung werden die Kodiereinheiten zu einem Großteil ausschließlich deskriptiv beschrieben. Auch eigene Handlungen (Zieldimension Handlung) werden meist im Sinne einer Beschreibung von Unterrichtsabläufen abgebildet. Die Kategorie Analyse hingegen erforderte explizit eine Relationierung von Theorie und Praxis, so dass in Einklang damit auch höhere Reflexionsniveaus zu erwarten sind. Diese Erwartung wird durch die Analysen bestätigt, da innerhalb dieser Kategorie der Zieldimension auch die höheren Reflexionsniveaus kodiert werden konnten. Ähnliches könnte bei der Zieldimension Entwicklung erwartet werden, jedoch wird die eigene professionelle Entwicklung der Studierenden in den Portfolios eher wenig vertiefend behandelt. Beobachtungen und eigene Handlungen werden nur in Ausnahmen hinterfragt oder für die Generierung alternativer Handlungen

genutzt. Lediglich für die Zieldimension Analyse konnten im Rahmen der Analysen also höhere Reflexionsniveaus identifiziert werden.

Zusammenfassend liefern die Ergebnisse der ersten Studie wichtige Erkenntnisse, um einerseits Abhängigkeiten und Zusammenhänge zwischen den Auswertungskategorien zu untersuchen und andererseits, um Aussagen zur Förderung von Reflexionskompetenz im Portfolio abzuleiten. Die Fokussierung der Studierenden auf die Erkundung von Unterricht korrespondiert mit den Zielen des Eignungs- und Orientierungspraktikums (LZV NRW, 2016, §7). Auch das Ergebnis, dass die eigenen Handlungen vorrangig im Unterrichten erfolgen (können), scheint nicht verwunderlich. Die Tatsache, dass die Beobachtungen und Handlungen aus der Schulpraxis im anschließenden Prozess des reflexiven Schreibens jedoch sehr selten über eine Beschreibung bzw. Dokumentation der Ereignisse hinausgeht, entspricht weniger den Erwartungen bzw. den Zielen von Portfolioarbeit. Die Auswertungen zeigen aber, dass die konkrete Aufforderung, theoretische Inhalte hinzuzuziehen auch höhere Reflexionsniveaus evozieren kann. Studierende sollten im Reflexionsprozess also bewusst dazu angeregt werden, andere Perspektiven einzunehmen, um über die reine Beschreibung von Erfahrungen hinaustreten zu können.

4.2 Reflexion von (eigenem oder fremdem) Klassenführungsverhalten angehender Lehrpersonen – Eine Untersuchung im Kontext von Unterrichtssimulationen im Lehramtsstudium

Um ein Setting zu untersuchen, in welchem die theoretische Fundierung eigener praktischer Handlungserprobungen besser zu kontrollieren ist, wurde im Rahmen der nächsten Studie eine bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltung entwickelt, welche im Sinne eines *microteaching*-Ansatzes die Beobachtung und Durchführung von Unterrichtssimulationen ermöglicht hat, welche anschließend (schriftlich) theoriebasiert reflektiert wurden. Da der reflexive Gehalt schriftlicher Reflexionsprodukte von Lehramtsstudierenden durch theoretische Bezüge erhöht werden kann (Kilimann, Krüger & Winter, 2020; Stender et al., 2019), sollte Studierenden dieser Zusammenhang im Rahmen ihrer Professionalisierung verdeutlicht werden und es sollte ihnen bereits in der universitären Ausbildung Gelegenheiten geboten werden, Handlungserfahrungen zu sammeln, die durch Reflexion in neues Handeln rückübersetzt werden können (Neuweg, 2005). Zentrales Ziel des Seminars war es, die Fähigkeit der Studierenden zu fördern, auf der Basis von Theorien und empirischen Befunden zum Thema Klassenführung eigenen

Unterricht zu planen, durchzuführen und beobachtetes oder eigenes Handeln theoriegeleitet zu reflektieren. Den Studierenden sollte verdeutlicht werden, dass die Reflexion von Unterrichtshandeln bedeutsam für qualitätsvollen Unterricht ist und dass theoretische Grundlagen nicht losgelöst von praktischem Handeln zu bewerten sind, sondern dass universitär vermitteltes Wissen einen expliziten Bezug zum (späteren) Berufshandeln hat. Somit kommt das Seminar der Aufforderung nach, in den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen der Lehrer*innenbildung „ein auf den Lehrerberuf ausgerichtetes Kontextwissen bereitzustellen [und] die Reflexionsfähigkeit bezogen auf den angestrebten Beruf aufzubauen“ (Rothland, 2009, S. 181). Der Ansatz des *microteaching* (Allan & Ryan, 1972; Olivero & Brunner, 1973) scheint hier besonderes Potential zu bieten, um theoretische Grundlagen mit praktischen Handlungserprobungen in Beziehung zu setzen (Havers, 2001; Kramis, 1991). Dem Ansatz folgend wurden von Studierenden kurze Unterrichtssequenzen simuliert und videografiert, um diese anschließend zu reflektieren. Die Videografie bietet hier besonderes Potential, da Videos Wahrnehmungs- und Reflexionsprozesse durch ihre Wiederholbarkeit und Möglichkeiten zur mehrperspektivischen Analyse unterstützen können (z. B. Dorlöchter, Krüger, Stiller & Wiebusch, 2006; Gold, Förster & Holodynski, 2013; Reusser, Pauli & Waldis, 2010; Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011). Hinsichtlich der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung konnte gezeigt werden, dass insbesondere die Analyse eigenen Unterrichts einen effektiven Beitrag zur Förderung der Wahrnehmungskompetenzen Studierender leistet (Hellermann, Gold & Holodynski, 2015). Als Ergänzung zu bestehenden Studien, die sich mit der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung auseinandersetzen, wurde in der zweiten Studie der vorliegenden Dissertation die Reflexion von selbst durchgeföhrtem (eigenen) und auch beobachtetem (fremden) Klassenführungsverhalten angehender Lehrpersonen fokussiert. Folgende zwei Fragestellungen stehen im Mittelpunkt der Studie, um Aussagen zum Einfluss der theoretischen Fundierung sowie unterschiedlicher Settings zu untersuchen:

- **Forschungsfrage 1:** Gibt es einen Zusammenhang zwischen den durchschnittlich erreichten Reflexionsniveaus bei der Reflexion des Klassenführungsverhaltens angehender Lehrpersonen und der Herstellung theoretischer Bezüge?

- **Forschungsfrage 2:** Gibt es Unterschiede zwischen der Reflexion eigenen und der Reflexion fremden Klassenführungsverhaltens hinsichtlich der durchschnittlich erreichten Reflexionsniveaus, der Anzahl an adressierten Inhalten und/oder der Herstellung theoretischer Bezüge?

Methodik

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden schriftliche Reflexionspapiere von 80 Lehramtsstudierenden ausgewertet. Von den 80 Studierenden haben 13 Studierende das eigene (videografierte) Klassenführungsverhalten reflektiert, die restlichen 67 Studierenden haben fremdes Klassenführungsverhalten untersucht. Die Auswertung der schriftlichen Reflexionspapiere erfolgte in zwei Schritten: Zunächst wurden die Papiere qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet, anschließend wurde auf Basis dieser Auswertungen ein quantitativer Score zur Normierung der Reflexionsdaten gebildet.

Das Kategoriensystem für die qualitativen Inhaltsanalysen orientiert sich am kognitiv-psychologischen Reflexionsverständnis (s. Kapitel 2.3.1) und umfasst die drei Oberkategorien (1) Reflexionsbreite (Inhalte bzw. Denkgegenstände), (2) Reflexionstiefe (Niveaustufen bzw. kognitive Denkaktivitäten) sowie (3) Theoriebezug (Zieldimension). Die Unterkategorien der Reflexionsbreite wurden in Anlehnung an Konzepte zum Konstrukt Klassenführung auf den drei Ebenen Unterrichtsgestaltung, Kontrolle und Beziehungsförderung (Lenske & Mayr, 2015) abgeleitet und umfassen entsprechende inhaltliche Kategorien wie z. B. Zeitnutzung, Motivierung und Strukturierung auf Unterrichtsebene, Regeln und Routinen auf der Kontrollebene oder Kommunikation auf der Beziehungsebene. Die Unterkategorien der Reflexionstiefe orientieren sich an aktuellen Stufenmodellen (z. B. Jahnke et al., 2018; Kempin et al., 2018) und umfassen die Niveaus Wiedergabe (Stufe 1), Bewertung (Stufe 2), Erklärung (Stufe 3), Analyse (Stufe 4) sowie Planung (Stufe 5). Innerhalb der dritten Oberkategorie (Theoriebezug) wird (dichotom) kodiert, ob die Studierenden einen erkennbaren Bezug zwischen der Beobachtung bzw. Durchführung von Klassenführungsverhalten und im Seminar behandelten Theorien herstellen (oder nicht). Von den 80 Reflexionspapieren wurden 20 von zwei Personen unabhängig voneinander kodiert, um Maße der Beurteilerübereinstimmung zu berechnen, welche zufriedenstellend bis gut (Cohens Kappa = .68; ICC_{unjust} = .84) ausfielen (Bortz & Döring, 2006). Die restlichen 60 Reflexionspapiere wurden anschließend von

einer Person ausgewertet. Nach der Unterteilung der Texte in thematisch zusammenhängende Kodiereinheiten, wurde jede Kodiereinheit jeder der drei Oberkategorien zugeordnet bzw. daraufhin kodiert. Als Ergänzung zu den qualitativen Analysen wurde ein quantitativer Score gebildet, der ein einheitliches Maß zur reflexiven Qualität der Ausarbeitungen abbildet⁵ und weitere Zusammenhangsanalysen sowie die Berechnung von Gruppenunterschieden ermöglicht.

Zentrale Ergebnisse

Über die 80 Reflexionspapiere hinweg wurden insgesamt 387 Analyseeinheiten definiert. Innerhalb der Kategorie Reflexionsbreite (inhaltliche Bereiche von Klassenführung) beziehen sich 37% der Aussagen auf die Unterrichtsebene, 42% auf die Kontrollebene und 21% auf die Beziehungsebene von Klassenführung. Durchschnittlich wurden pro Reflexionspapier ca. fünf Inhaltsbereiche adressiert. Bezuglich der deskriptiven Ergebnisse zur Reflexionstiefe wurden die Stufen Bewertung (48%) sowie Erklärung (32%) am häufigsten adressiert. Die höheren Stufen Analyse und Planung wurden hauptsächlich auf der Kontrollebene und der Beziehungsebene erreicht. Insgesamt erreichen die Studierenden im Mittel eine durchschnittliche Reflexionstiefe von ca. 2,5, was genau die Mitte zwischen den Stufen Bewertung und Erklärung ist. Im Gesamten stellen die Studierenden durchschnittlich ca. drei Theoriebezüge pro Reflexionspapier her (dritte Kategorie), die meisten Theoriebezüge werden im Bereich der Kontrollebene hergestellt.

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden mit Hilfe des quantifizierten Reflexionsscores Zusammenhangsanalysen zwischen den durchschnittlich erreichten Reflexionsniveaus und der Herstellung theoretischer Bezüge (beides differenziert nach den drei Ebenen Unterricht, Kontrolle und Beziehung) zum Thema Klassenführung berechnet. Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen zeigen signifikante Zusammenhänge zwischen dem Reflexionsscore und den Theoriebezügen der jeweiligen inhaltlichen Ebene. Die Zusammenhänge sind hier unterschiedlich groß und im Durchschnitt hängt der Reflexionsscore mit der Herstellung theoretischer Bezüge auf mittlerem Niveau zusammen.

⁵ Die genaue Berechnung des Reflexionsscores mit Beispielen ist der Publikation zur zweiten Studie zu entnehmen (Stender et al., 2020).

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, ob es Unterschiede zwischen der Gruppe Studierender gibt, die ihr eigenes Klassenführungsverhalten reflektieren und der Gruppe Studierender, die fremdes (beobachtetes) Klassenführungsverhalten ihrer Kommiliton*innen reflektiert haben, wurden Mittelwertvergleiche (t-Test für unabhängig Stichproben) durchgeführt. Die deskriptiven Statistiken der beiden Gruppen zeigen zunächst, dass die Eigenreflexionsgruppe durchschnittlich einen Reflexionsscore von knapp 3 (Stufe Erklärung) aufweist und die Fremdreflexionsgruppe einen Score von ca. 2 (Stufe Bewertung). Bezuglich der durchschnittlichen Anzahl adressierter Inhaltsbereiche weist die Gruppe „Reflexion fremden Handelns“ einen etwas höheren Mittelwert auf (knapp 5) als die Gruppe „Reflexion eigenen Handelns“ (knapp 4). Theoriebezüge werden bei beiden Gruppen im Mittel ungefähr gleich viele hergestellt. Hinsichtlich der beiden Kategorien Reflexionsbreite (adressierte Inhaltsbereiche) und Theoriebezug waren die Gruppenunterschiede statistisch nicht signifikant. Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen erwiesen sich jedoch bezogen auf die durchschnittlich erreichte Reflexionstiefe als signifikant mit einem hohen Effekt.

Zusammenfassend konnte mit der zweiten Studie gezeigt werden, dass Theoriebezüge anscheinend eher Denkprozesse begünstigen, die höheren Reflexionsniveaus entsprechen und dass die Reflexion eigenen Handelns ebenfalls zu durchschnittlich höheren Reflexionsniveaus führt als die Reflexion fremden Handelns. Aufgrund leicht unterschiedlicher Durchführungsbedingungen bei den Gruppen wie z. B. die Tatsache, dass die Studierenden, die ihr eigenes Handeln reflektiert haben, dieses in allen Fällen videografiert vorliegen hatten und die Reflexionspapiere der anderen Gruppe ohne diese Videos verfasst wurden, dürfen die Gruppenunterschiede nur vorsichtig interpretiert werden. Dennoch konnte auch mit der zweiten Studie der Dissertation die Relevanz theoretischer Inhalte für die Förderung der Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen verdeutlicht werden. Zwar handelt es sich bei den Reflexionsprodukten ebenfalls um „didaktisch-induzierte“ Ausarbeitungen (vgl. Häcker, 2019, S. 43), jedoch wurde mit dem entwickelten Seminarkonzept versucht, die subjektiv wahrgenommene Relevanz theoretischer Inhalte für Handlungserprobungen zu erhöhen. Eine weitere Bestätigung hierfür liefern die Ergebnisse einer zusätzlich erhobenen Seminarevaluation, die verdeutlichen, dass die Studierenden insbesondere den Bezug zwischen Theorie und Praxis positiv beurteilten.

4.3 Wie hängen bildungswissenschaftliches Professionswissen, Einstellungen zu Reflexion und die Reflexionsperformanz angehender Lehrpersonen zusammen?

Die Befunde der ersten beiden Studien der Dissertation deuten auf einen Zusammenhang zwischen dem Professionswissen angehender Lehrpersonen (bisher indirekt erfasst über die Herstellung theoretischer Bezüge) und der reflexionsbezogenen Performanz hin. Ob sich die Bedeutung des Professionswissens für die Reflexionsperformanz Studierender auch auf der Grundlage standardisierter Erhebungsmethoden bestätigen lässt, ist bisher weitgehend offen. Es finden sich erste Forschungsvorhaben im naturwissenschaftlich-fachlichen Bereich, die das Professionswissen Studierender und ihre Reflexionskompetenz über standardisierte Messinstrumente erfassen (z. B. Kempin et al., 2020; Kulgemeyer et al., 2021). Erste Befunde zeigen hier, dass sich das Professionswissen Studierender positiv auf die Reflexion von fremdem Physikunterricht auswirkt und insbesondere das allgemein-pädagogische Wissen einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit von Praxissemesterstudierenden hat (Kempin et al., 2020). Das Verhältnis zwischen Reflexionsfähigkeit und dem professionellen Wissen von (angehenden) Lehrpersonen kann in Anlehnung an Kulgemeyer et al. (2021, S. 262) wie folgt charakterisiert werden:

„Reflexionsfähigkeit und Professionswissen sind [...] in einer gegenseitigen Abhängigkeit voneinander. Einerseits ist Reflexionsfähigkeit ein Ziel der Praxisphase – und beim Reflektieren soll Professionswissen genutzt werden. Reflektieren ist schließlich eine Handlung von Lehrkräften, bei der Professionswissen Disposition sein soll. Andererseits ist Reflexionsfähigkeit ein Mechanismus – gelungene Reflexionen sollen der Weg sein, wie aus Praxiserfahrung Professionswissen entwickelt wird.“

Die dritte Studie der Dissertation knüpft hier an und untersucht den Einfluss des bildungswissenschaftlichen Professionswissens (kognitive Disposition) auf die Reflexionskompetenz Lehramtsstudierender. Darüber hinaus werden auch reflexionsbezogene affektiv-motivationale Dispositionen erhoben, um hier Zusammenhänge der Reflexionskompetenz mit weiteren Dispositionen zu untersuchen. In Anlehnung an die Forderung, die Messung von professioneller Kompetenz von Lehramtsstudierenden stärker am Handeln in der Praxis zu orientieren, wird die Reflexionsperformanz in der dritten Studie mit Hilfe von fiktiven Situationsvignetten erhoben, da „doch die Arbeit mit offenen und komplexen Testfragen im Rahmen eines Papier-Bleistift-Tests ein möglicher Weg zu sein

[scheint], dieser Forderung zu begegnen“ (König & Klemenz, 2015, S. 272). Reflexionsanlass im Kontext der dritten Studie waren fiktive Situationsvignetten, die in Anlehnung an die KMK-Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (KMK, 2004; 2019) entwickelt wurden und die Studierenden zur Reflexion anregen sollen (vgl. Leonhard & Rihm, 2011, S. 247). Die Elemente des Untersuchungsdesigns der dritten Studie sind Abbildung 5 zu entnehmen.

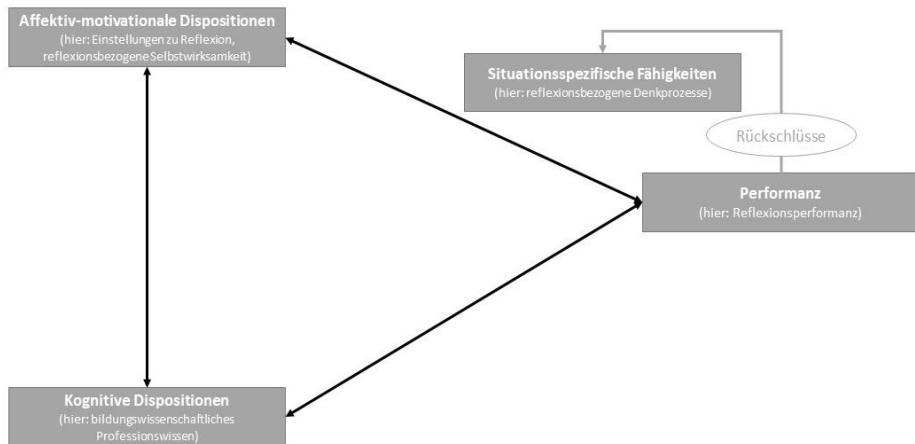


Abbildung 5: Elemente des Untersuchungsdesigns der dritten Studie

Ausgehend vom bisherigen Forschungsstand sollen folgende Hypothesen im Kontext der dritten Studie untersucht werden:

- H1: Es existiert ein Zusammenhang zwischen dem bildungswissenschaftlichen Wissen angehender Lehrpersonen und ihrer reflexionsbezogenen Performanz. Studierende, die über ein höheres Professionswissen verfügen, sollten demnach in der Lage sein, die Situationsvignetten umfassend zu reflektieren.
- H2: Da aus bestehenden Studien bekannt ist, dass affektiv-motivationale Dispositionen wie z. B. Selbstwirksamkeitserwartungen einen Einfluss auf das Reflektieren haben (s. Kapitel 2.3.2), wird auch hier vermutet, dass günstige Einstellungen zur Reflexion und reflexionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen einen positiven Einfluss auf die reflexionsbezogene Performanz haben.
- H3: Da bei der Modellierung von professioneller Handlungskompetenz von einem Wechselspiel zwischen kognitiven und nicht-kognitiven Facetten auszugehen ist, wird auch hier ein Zusammenhang zwischen dem Professionswissen (als kognitive Disposition) und den Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen (als affektiv-motivationale Dispositionen) erwartet.

- H4: In Anlehnung an die ersten drei Hypothesen wird davon ausgegangen, dass Varianz bei der Reflexionsperformanz durch kognitive und affektiv-motivationale Dispositionen aufgeklärt werden kann. Es wird vermutet, dass beide Dispositionarten einen positiven Einfluss auf die Reflexionsperformanz haben.

Methodik

Zur Beantwortung der Forschungsfragen lagen Daten von 295 Lehramtsstudierenden im Bachelor of Education der Universität Paderborn vor, die im Wintersemester 2019/20 an einer Onlineumfrage teilgenommen haben. Das bildungswissenschaftliche Wissen der Studierenden wurde mit einer Kurzform des BwW-Kompetenztests (Seifert, Hilligus & Schaper, 2009; Seifert & Schaper, 2010) erhoben. Als Score für die Analysen wurde ein Summenwert über 34 Items hinweg gebildet. Die subjektive Einschätzung der Studierenden zur Relevanz von Reflexion im Lehramtsstudium wurde mit einer Skala in Anlehnung an Neuber und Göbel (2016) erhoben (sieben Items, z. B.: „*Meiner Einschätzung nach ist das Lernen von Reflexionsfähigkeit für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen sehr wichtig.*“). Die reflexionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen wurden mit Hilfe der Skala von Fraij (2018) erhoben (acht Items, z. B.: „*Wenn es ein Problem gibt, weiß ich, dass ich mein eigenes Handeln kritisch überprüfen kann*“). Die Reflexionsperformanz der Studierenden wurde ebenfalls im Rahmen der Onlinebefragung mit Hilfe von Situationsvignetten erfasst. Die Vignetten wurden in Anlehnung an die KMK-Kompetenzbereiche entwickelt und umfassen kurze Fallbeschreibungen aus dem Schulalltag, die von den Studierenden reflektiert werden sollen. Die Auswertung der Vignetten erfolgt über die Zuordnung zu für die Vignetten relevanten Inhaltsbereichen sowie zu einem erreichten Reflexionsniveau. Beurteilerübereinstimmungen wurden für 40 Auswertungen vorgenommen und weisen gute Kennwerte auf. Die Zuordnung der Vignetten im Rahmen der Befragung erfolgte randomisiert, sodass alle Teilnehmenden insgesamt drei Vignetten bearbeiteten. Abschließend wurden Summenwerte für die beiden Auswertungskategorien Inhaltsbereiche und Reflexionsniveau gebildet.

Zentrale Ergebnisse

Zur Untersuchung von Zusammenhängen zwischen dem bildungswissenschaftlichen Wissen, Einstellungen zu Reflexion und der Reflexionsperformanz (H1 – H3), wurden Korrelationsanalysen berechnet. Die Ergebnisse weisen auf einen positiven Zusammenhang zwischen dem bildungswissenschaftlichen Wissen und der Reflexionsperformanz

(H1) hin. So adressieren Studierende mit einem höheren Wissensscore zum einen mehr Inhalte bei der Reflexion der Vignetten, zum anderen erreichen sie auch höhere Reflexionsniveaus. Darüber hinaus zeigen sich die erwarteten Zusammenhänge zwischen den reflexionsbezogenen affektiv-motivationalen Dispositionen und der Reflexionsperformance (H2). Schätzen die Studierenden die Relevanz von Reflexion im Studium als hoch ein und haben sie hohe reflexionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, reflektieren sie die Vignetten differenzierter und auf höheren Niveaus. Zwischen den Dispositionen Wissen und Einstellungen zu Reflexion konnten ebenfalls Zusammenhänge nachgewiesen werden (H3). So hängt das bildungswissenschaftliche Wissen der Studierenden sowohl mit deren subjektiven Einschätzungen zur Relevanz von Reflexion, als auch mit ihren reflexionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen zusammen. Um neben den Zusammenhängen der einzelnen Modellpfade auch das Gesamtmodell (Wissen, Einstellungen, Performance) zu untersuchen, wurden multiple Regressionsanalysen berechnet. Die Ergebnisse zeigen, dass bei Einbezug aller Faktoren lediglich das bildungswissenschaftliche Wissen einen signifikanten Einfluss auf die Reflexionsperformance aufweist. Die positiven Zusammenhänge der nicht-kognitiven Dispositionen aus den Korrelationsanalysen bleiben im Gesamtmodell nicht signifikant. Insgesamt können 12% (Inhaltsbereiche) bzw. 13,5% (Reflexionsniveaus) der Unterschiede in der Reflexionsperformance durch das bildungswissenschaftliche Wissen erklärt werden.

Zusammenfassend konnten mit der dritten Studie der Dissertation Zusammenhänge zwischen den für professionelle Handlungs- bzw. Reflexionskompetenz relevanten Facetten (Wissen, Einstellungen und Performance) nachgewiesen werden. Die Studie liefert damit einen Beitrag zur Aufklärung von unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die reflexionsbezogene Performance Lehramtsstudierender.

5 Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn

In dieser Arbeit wurden die Konstrukte Wissen, Handlungserfahrungen und Reflexion im Kontext der Professionalisierung angehender Lehrpersonen untersucht. Ziel war es, meist normativ-theoretisch vermutete Zusammenhänge zwischen diesen drei Bereichen des Kompetenzerwerbs empirisch zu untersuchen. In diesem Kapitel werden die drei durchgeführten Studien der Dissertation zunächst zusammenfassend diskutiert. Anschließend wird der Beitrag zum wissenschaftlichen Forschungsstand skizziert und es

wird auf die Limitationen der Studien eingegangen. Praktische Implikationen sowie Implikationen für zukünftige Forschung schließen die Arbeit ab.

5.1 Zusammenfassende Diskussion der Studien

Forschungsarbeiten, die das Konstrukt Reflexion untersuchen, stehen häufig vor großen Herausforderungen. Durch die vielfältigen Verständnisse, Definitionen und Charakteristika von Reflexion wird eine möglichst präzise Operationalisierung und damit eine empirische Erfassung von Reflexion erschwert. Die Orientierung an kompetenztheoretischen Modellen hat sich hierbei als hilfreich erwiesen, um Reflexionskompetenz in den Professionalisierungskontext angehender Lehrpersonen einzuordnen und relevante Bereiche von Reflexion zu identifizieren. Insbesondere das Kontinuumsmodell von Kompetenz (Blömeke et al., 2015) eignet sich zur Operationalisierung, da es das für professionelle Handlungskompetenz relevante Zusammenspiel von Dispositionen, situationsspezifischen Fähigkeiten und dem performativen Anteil von Kompetenz abbildet und die Zusammenhänge untereinander verdeutlicht. Auf Basis dieses Modells sowie auf einem kognitiv-psychologischen Reflexionsverständnis der reflexionsbezogenen Denkprozesse wurden Untersuchungsdesigns abgeleitet, welche einen Beitrag zur Beantwortung der übergeordneten Fragestellung der Arbeit leisten sollen:

Theorie-Praxis-Relationierung durch Reflexion (?) – Inwiefern gelingt es Lehramtsstudierenden durch Reflexionsgelegenheiten im Studium ihr theoretisches Wissen mit praktischen Erfahrungen in Beziehung zu setzen und in welchem Zusammenhang steht die Reflexionskompetenz zu bestimmten Fördermaßnahmen (standardorientierter Portfolioarbeit) und Settings (microteaching-Lehrveranstaltungen) sowie zu anderen Facetten professioneller Handlungskompetenz (affektiv-motivationalen und kognitiven Dispositionen)?

Anhand der drei durchgeführten Studien im Rahmen der Dissertation können die Fragen wie folgt beantwortet werden: Eine qualitätsvolle – und somit für die Professionalisierung förderliche – Reflexion von praktischen Handlungserfahrungen gelingt Lehramtsstudierenden insbesondere dann, wenn sie (eigene) Erfahrungen reflektieren und hierbei theoretische Bezüge herstellen. Reflexion kann demnach einen Beitrag zur Relationierung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium leisten. Damit theoretische Inhalte von Studierenden bei der Reflexion von Handlungserfahrungen hinzugezogen

werden, benötigen sie eine konkrete Aufforderung hierzu, jedoch gelingt es der Mehrheit an Studierenden auch dann eher selten, tiefergehend zu reflektieren. Einen positiven Beitrag zur Förderung der Reflexionskompetenz können universitäre Lehrveranstaltungen leisten, die im Sinne des *microteaching* organisiert werden, da diese die Relationierung von Theorie und Praxis in einem geschützten Rahmen und durch Begleitung von Dozierenden fokussieren. Da aber auch hier die Ergebnisse zeigen, dass eine differenzierte Reflexion und hohe Reflexionsniveaus nicht von der Mehrheit der Studierenden erreicht werden, bedarf es der Untersuchung weiterer Einflussfaktoren auf die Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen. Im Kontext der dritten Studie wurden das bildungswissenschaftliche Professionswissen sowie reflexionsbezogene affektiv-motivationale Dispositionen erfasst, welche den Ergebnissen zufolge in einem positiven Zusammenhang zur Reflexionsperformanz der Studierenden stehen. Das Professionswissen kann diesbezüglich auch Unterschiede zwischen der gezeigten Reflexionsperformanz erklären. Studierende, die über ein höheres bildungswissenschaftliches Wissen verfügen, sind demnach eher dazu in der Lage, differenzierter zu reflektieren, indem sie mehrere Inhaltsbereiche adressieren und auch höhere Reflexionsniveaus erreichen. Zusammenfassend verdeutlichen die Ergebnisse der drei Studien, dass insbesondere die Studierenden über hohe (professionelle) reflexive Kompetenzen verfügen, die in der Lage sind, theoretische Inhalte mit praktischen Handlungserfahrungen zu relationieren, die darüber hinaus über ein höheres bildungswissenschaftliches Professionswissen verfügen sowie der Relevanz von Reflexion im Studium gegenüber positiv eingestellt sind und hohe reflexionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen aufweisen.

5.2 Beitrag zum wissenschaftlichen Forschungsstand

Im Fokus der vorliegenden Dissertation steht die professionelle Reflexion von angehenden Lehrpersonen. In Abgrenzung zu Konzepten wie der Selbstreflexion werden professionelle Reflexionsleistungen vermehrt als ein In-Beziehung-Setzen von Theorie und Praxis definiert (vgl. Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2017, S. 322). Im Rahmen entsprechender Leistungen wird Theoriewissen als bedeutsamer Generator von Alternativen zu subjektiven Theorien (vgl. Neuweg, 2002, S. 22) bezeichnet. Reflexion wird hier durch die Kennzeichnung als extern *veranlasst* (i. S. einer professionellen Reflexionsleistung als Relationierung von Theorie und Praxis) bewusst von Reflexionsanlässen distanziert,

die aus einem lebenspraktischen Anlass (i. S. einer subjektiv empfundenen Krise) entspringen (vgl. Häcker, 2019, S. 91). Um einem einheitlichen Reflexionsverständnis näher zu kommen, orientiert sich die Arbeit an bestehenden Kompetenzmodellen (Aufschnaiter et al., 2019; Blömeke et al., 2015) und untersucht unterschiedliche Facetten der Reflexionskompetenz sowie verschiedene Reflexionsanlässe in der Lehrer*innenbildung. Die Untersuchung ist demnach anschlussfähig an aktuelle Diskurse zur Reflexionskompetenz Lehramtsstudierender und liefert wichtige Erkenntnisse zur besonderen Relevanz der Theorie-Praxis-Relationierung in diesem Kontext. Die Ergebnisse der drei Studien der Dissertation verdeutlichen, dass Wissen, Handlungserfahrungen und Reflexion in einem Zusammenhang zueinanderstehen und oft normativ-theoretisch vermutete Zusammenhänge können in ersten Ansätzen auch empirisch nachgewiesen werden. In der Debatte um Bedingungsfaktoren von professioneller Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen wird außerdem zunehmend Bezug auf die zugrundeliegenden Dispositionen der Studierenden genommen (z. B. Aufschnaiter et al., 2019; Fraij, 2018; Kulgemeyer et al., 2021). Aus diesem Grund wurden im Rahmen der Dissertation sowohl kognitive (bildungswissenschaftliches Professionswissen), als auch reflexionsbezogene affektiv-motivationale Dispositionen (Einstellungen zu Reflexion) angehender Lehrpersonen erhoben. Insbesondere der Umfang des bildungswissenschaftlichen Professionswissens konnte hier Unterschiede in der Reflexionsperformanz der Studierenden erklären, was als erster Hinweis darauf interpretiert werden kann, dass das bildungswissenschaftliche Wissen ein geeigneter Orientierungsrahmen beim Reflektieren ist.

5.3 Beitrag zur methodischen Erfassung von Reflexionskompetenz

Methodisch wurde in den drei Studien vorrangig auf qualitative Inhaltsanalysen von Reflexionsprodukten (Praxisphasen-Portfolios, Reflexionspapiere, Bearbeitung von Fallvignetten) zurückgegriffen. So wurde über die Reflexionsperformanz Lehramtsstudierender Rückschlüsse auf die dahinterliegenden reflexionsbezogenen Denkprozesse gezogen, da diese nicht direkt beobachtbar sind (Aufschnaiter et al., 2019). Die Modellierung reflexionsbezogener Denkprozesse erfolgte in Anlehnung an ein kognitiv-psychologisches Reflexionsverständnis und umfasste die drei Dimensionen Denkgegenstände (Inhalte), kognitive Denkaktivitäten (Niveaus) sowie Ziele von Reflexion (Aeppli & Lötscher, 2016). Durch die dreidimensionale Kategorisierung wurden bisherige Differenzierungen von Reflexion nach Inhalten und Niveaus durch die

Zieldimension erweitert. Im Sinne eines *Mixed-Methods* Ansatzes wurden neben qualitativen auch quantitative Analysen durchgeführt, indem das Kategoriensystem der qualitativen Auswertungen quantifiziert wurde, um Zusammenhänge zwischen den Kategorien und zu weiteren Facetten professioneller Handlungskompetenz zu untersuchen sowie Unterschiede zwischen Gruppen berechnen zu können.

Darüber hinaus wurde ein Vignettentest zur Erfassung der Reflexionsperformanz (angehender) Lehrpersonen entwickelt. Die acht Vignetten umfassen kurze Situationsbeschreibungen in Anlehnung an die fachübergreifenden, bildungswissenschaftlichen KMK-Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (KMK 2019), welche mit Hilfe einer Expertenbefragung ($N = 16$) aus verschiedenen Disziplinen validiert wurden. So wurden die Vignetten auf einer 5-stufigen Likert Skala ($1 = \text{stimme ganz und gar nicht zu}$ bis $5 = \text{stimme voll und ganz zu}$) hinsichtlich ihrer Eindeutigkeit („*Die dargestellte Situation ist eindeutig beschrieben*“, $MW = 3.8$, $SD = .56$) und Realitätsnähe („*Die dargestellte Situation ist nahe am Berufsalltag von Lehrpersonen*“, $MW = 3.5$, $SD = .59$) bewertet. Auch gaben die Experten offenes Feedback zu den einzelnen Vignetten, woraufhin diese optimiert wurden. Mit Hilfe fiktiver Textvignetten kann die Reflexionsperformanz einer größeren Stichprobe erfasst werden, wenn diese bspw. in Onlineumfragen integriert werden.

5.4 Limitationen der Studien

Die Studien unterliegen Limitationen, die im Folgenden benannt und diskutiert werden. Zunächst sei in diesem Kontext auf die grundsätzliche Schwierigkeit verwiesen, etwas nicht direkt beobachtbares wie Reflexion (definiert als Denkprozess) empirisch zu erfassen. Der Weg, über die beobachtbaren Verhaltensweisen beim Reflektieren Rückschlüsse auf die dahinterliegenden Denkprozesse zu ziehen, ist immer auch mit Interpretationsleistungen von Forscher*innen und damit möglichen Verzerrungen verbunden. Als weitere Limitation der vorliegenden Arbeit können die nicht situationsspezifisch formulierten Reflexionsniveaus angeführt werden. Unter Berücksichtigung der zahlreichen Versuche zur Charakterisierung, was Reflexion als gut oder qualitativ hochwertig kennzeichnet und die hiermit verbundene Annahme einer Steigerbarkeit von Reflexion (z. B. Beauchamp, 2006; Korthagen, 2001; Leonhard & Rihm, 2011; Hatton & Smith, 1995), wurde in der vorliegenden Arbeit die Dimension der Reflexionstiefe ope-

rationalisiert, um die unterschiedlichen Reflexionsprodukte auszuwerten. Die Generierung von Niveaus hängt hierbei mit Bestrebungen der empirischen Erfassung von Reflexion (i. S. einer Graduierung von Kompetenz) zusammen (vgl. Aufschnaiter et al., 2019, S. 153). Die unterschiedlichen kognitiven Denkaktivitäten im Reflexionsprozess, die im Kern von einer Beschreibung von Handlungen über eine Analyse und Ursachenforschung hin zu einer Ableitung von Konsequenzen reichen, erlauben es dabei relativ eindeutig, Reflexionsprodukte hieraufhin zu untersuchen. Nichtsdestotrotz ist eine zentrale Leitfrage reflexiver Lehrer*innenbildung, ob „der im Zusammenhang mit Reflexion verbreitete metaphorisch-topologische Sprachgebrauch der ‚Tiefe‘ [...] bzw. des ‚Niveaus‘, der ‚Ebene‘, ‚Stufe‘ oder des ‚Grades‘ der Reflexion als Ausweis ihrer ‚Bedeutsamkeit‘ oder ‚Qualität‘ allzu weit reichende Erwartungen [weckt]“ (Häcker, 2017, S. 30). In diesem Zusammenhang wird die Frage aufgeworfen, ob Reflexion nicht eher in Bezug auf ihre situationsspezifische Angemessenheit zu beurteilen ist und somit nicht alle Situationen hohe Reflexionsniveaus „benötigen“ (vgl. Aufschnaiter et al., 2019, S. 153). Die Definition von situationsspezifischen Reflexionsniveaus würde eine empirische Erfassung von Reflexion und damit Aussagen zur Wirksamkeit von Reflexionsgelegenheiten jedoch zusätzlich erschweren.

Die vorliegende Arbeit konnte zeigen, dass bspw. die konkrete Aufforderung, theoretische Inhalte in einer Reflexion einzubeziehen, dazu führt, dass Studierende auch höhere Reflexionsniveaus erreichen. Dieses Ergebnis kann gleichzeitig als Limitation der Arbeit angesehen werden, da höhere Reflexionsniveaus evtl. eher von externen Anforderungen (z. B. Aufgabenstellungen oder *prompts*) abhängen, die die Ergebnisse beeinflussen, d. h. sie sind weniger auf ein Unvermögen der Studierenden zurückzuführen und vor diesem Hintergrund nur bedingt als Kompetenzkriterium zu verwenden (vgl. Leonhard & Rihm, 2011, S. 258). An dieser Stelle wird das Spannungsfeld deutlich, welches bei der empirischen Erfassung und der praktischen Förderung von Reflexion auftaucht. Zur Förderung von Reflexionskompetenz scheinen konkret formulierte Aufforderungen (Leitfragen, Aufgabenstellungen, *prompts* etc.) hilfreich, damit Studierende Handlungserfahrungen nicht nur beschreiben, sondern aus verschiedenen Perspektiven analysieren und ggf. Handlungsalternativen entwickeln. Für die empirische Erfassung bedeuten diese Aufforderungen eine mögliche Verzerrung der Reflexionsleistungen.

Eine weitere Limitation der Studien bezieht sich auf die untersuchten Reflexionsleistungen der Studierenden und ihrer Motivation, diese zu erbringen. Da aus bestehenden Untersuchungen bekannt ist, dass Studierende nicht unbedingt eine hohe Motivation für das Schreiben eines Portfolios aufbringen (z. B. Streblow et al., 2013), würde dies dem Kontinuumsmodell von Kompetenz folgend die reflexionsbezogene Performanz beeinflussen und somit auch die Rückschlüsse auf dahinterliegende reflexionsbezogenen Denkprozesse. Fraglich ist aus diesem Grund, ob Portfolios eine geeignete Datengrundlage sind, um Aussagen zur Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen zu treffen. Die Erfassung reflexionsbezogener Performanz über die Bearbeitung von Vignetten in einer Onlinebefragung ist ebenfalls aus motivationstheoretischer Perspektive zu diskutieren, da hier die konkreten Ziele und Qualitätskriterien von Reflexion nicht kommuniziert und geklärt werden können. Bei den Vignetten bezieht sich das Handeln, was von den Studierenden reflektiert werden soll, zudem nicht auf eigene Erfahrungen der Teilnehmer*innen.

Darüber hinaus wurden im Rahmen der Dissertation lediglich Daten von Studierenden eines Standortes erhoben, was nur bedingt generalisierenden Aussagen erlaubt (lokale Limitation). Hinsichtlich der Generalisierung der Ergebnisse, weist auch die Stichprobenqualität einige Limitationen auf. So muss bezogen auf die Korrelations- und Regressionsanalysen auf die relativ geringen Stichprobengrößen verwiesen werden. Rückschlüsse auf die Gesamtpopulation von Lehramtsstudierenden sind somit nur eingeschränkt möglich. Außerdem wurden lediglich Querschnittsdaten erhoben, die nicht kausal interpretierbar sind. In der zweiten und dritten Studie wurde die Reflexionsperformanz zudem eher fallbezogen erfasst, was keine validen Aussagen zur generellen Reflexionskompetenz der Personen erlaubt.

Trotz der Limitationen der Studien lassen sich die Ergebnisse in aktuelle Diskurse um professionelle Reflexionsleistungen als Relationierung von Theorie und Praxis sowie zur Erfassung dieser Kompetenz einordnen (s. Kapitel 5.2). Zudem können aus den Limitationen Implikationen für weitere Forschung sowie praktische Implikationen abgeleitet werden, die im Folgenden beschrieben werden.

5.5 Implikationen für zukünftige Forschung

Um weiterhin eine möglichst einheitliche Definition von Reflexion im Lehramtsstudium als Ausgangslage für Forschungsprojekte in diesem Kontext zu realisieren, empfiehlt sich

die Modellierung von Reflexion als Kompetenz (in Anlehnung an das Modell von Blömeke et al., 2015 sowie Aufschnaiter et al., 2019). Die Operationalisierung von reflexionsbezogenen Dispositionen, Denkprozessen und Performanz sollte zukünftig auch mit der Entwicklung standardisierter Instrumente einhergehen, um möglichst generalisierende Aussagen zum Konstrukt und zur Entwicklung von Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen in größeren und miteinander vergleichbaren Studien zu gewinnen. Instrumente zur Erfassung weiterer reflexionsbezogener affektiv-motivationaler Dispositionen finden sich zunehmend in Form von Selbsteinschätzungsskalen, z. B. im Projekt BilWiss-UV zur Reflexionsbereitschaft sowie zur Erfassung der Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Zusammenhang (Kunter et al., 2019). Instrumente zur Erfassung des Wissens über Reflexion (reflexionsbezogene kognitive Disposition) existieren vereinzelt im fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kontext (z. B. Peschek et al., 2008; Schmelzing et al., 2009). Die Entwicklung eines fachübergreifenden Instruments existiert nach Kenntnisstand der Autorin derzeit nicht. Dies wäre jedoch empfehlenswert, um neben dem bildungswissenschaftlichen Professionswissen als kognitive Disposition auch das Wissen über bildungswissenschaftliche Reflexionsprozesse zu erheben. Darüber hinaus wäre anzustreben, die Reflexionsperformanz nicht ausschließlich über schriftliche Reflexionsprodukte der Studierenden zu erheben, insbesondere wenn diese Produkte in einem Kontext entstehen, der mit zu erbringenden Studienleistungen einhergeht (z. B. dem Portfolio oder Seminararbeiten). Erste Ansätze finden sich hierzu in einzelnen Fachdisziplinen, die mit Hilfe berufsnaher, standardisierter Handlungssituationen Performanztests von Reflexion entwickeln (z. B. Kempin et al., 2018 für das Physiklehramt). Weitere Forschung sollte über Querschnitts- und Interventionsstudien hinaus die Entwicklungsprozesse von Reflexionskompetenz (angehender) Lehrpersonen fokussieren, da Längsschnittstudien weiterhin ein Desiderat darstellen (vgl. Wyss 2019, S. 19). Auch die Einflussfaktoren auf den Reflexionsprozess sollten durch weitere Forschung genauer untersucht werden. Die vorliegende Arbeit hat an der Forderung angesetzt, einzelne Einflussfaktoren wie Motivation und Professionswissen zu erheben (vgl. Wyss, 2019, S. 14), weitere Persönlichkeitsaspekte (z. B. Gewissenhaftigkeit, Offenheit, Selbstregulation) und kognitive Prozesse (z. B. Wahrnehmungs-, Analyse-, Problemlösefähigkeiten) würden das Konstrukt Reflexion aber wahrscheinlich noch genauer aufklären können.

5.6 Praktische Implikationen

Die vorliegende Arbeit konnte zeigen, dass ein Qualitätsmerkmal von Reflexion die Herstellung theoretischer Bezüge ist. Durch die Operationalisierung dieser Zieldimension konnte gezeigt werden, dass höhere kognitive Denaktivitäten (insbesondere die Beurteilung von Situationen und die Ableitung von Konsequenzen) damit zusammenhängen, ob Bezüge zu theoretischen Inhalten hergestellt werden. Auch konnte gezeigt werden, dass Studierende, die über höheres bildungswissenschaftliches Wissen verfügen, höhere Niveaus bei der Reflexion von Vignetten aufweisen. Von praktischer Relevanz ist dieses Ergebnis, da es für ertragreiche Reflexionsleistungen angehender Lehrpersonen demnach von Bedeutung ist, sie zu einer Theorie-Praxis-Relationierung anzuleiten und ihnen zu verdeutlichen, dass ihr universitär erworbenes Wissen nicht losgelöst von beruflicher Praxis zu verstehen ist. Die Ergebnisse liefern praktische Hinweise zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen, die darauf zielen, einen Beitrag zur Förderung der Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen zu leisten. Der Ansatz des *microteaching* eignet sich hierbei besonders, um den Studierenden eigene Handlungserfahrungen zu ermöglichen, welche anschließend mit Bezug zu theoretischen Inhalten in Beziehung gesetzt werden. Wird den Studierenden der Reflexionsprozess aus professioneller Sicht verdeutlicht und werden ihnen im Rahmen ihrer Ausbildung geschützte Räume für Reflexion geboten, können sich gelungene Reflexionsgelegenheiten bieten. Die Studierenden müssen wissen, wie Reflexion im Studium aus professionstheoretischer Sicht verstanden wird und wie sie Reflexion im professionellen Kontext als etwas für sich Lohnenswertes wahrnehmen, um affektiv-motivationale Dispositionen dahingehend zu fördern und somit auch einen positiven Einfluss auf reflexionsbezogene Denkprozesse auszuüben. In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, mit Studierenden selbst in einen Austausch zu treten, um bspw. auch das subjektive Verständnis von Reflexion der Studierenden zu erfassen und mit professionstheoretischen Modellierungen abzugleichen. Ein gemeinsames Verständnis von einem so bedeutsamen Konstrukt scheint eine zentrale Voraussetzung dafür zu sein, diese Kompetenz ihrer Bedeutung angemessen zu fördern (und zu erforschen). Hinsichtlich möglicher praktischer Implikationen zur Gestaltung von Praxisphasen bedeutet dies, dass allein der Einsatz von Portfolios zur Relationierung von Theorie und Praxis nicht ausreicht, um den hohen

Anspruch, der an Praxisphasen im Lehramtsstudium gestellt wird (s. Kapitel 2.3.3), gerecht zu werden. Studierende haben grundsätzlich positive Einstellungen zu Reflexion und erkennen Reflexion als etwas Sinnvolles für ihren Professionalisierungsprozess an (s. Kapitel 2.3.2). Hinsichtlich der Arbeit mit einem Portfolio fallen die Einschätzungen jedoch negativer aus (s. Kapitel 2.3.3). Portfolioarbeit müsste demnach mit Studierenden gemeinsam weiterentwickelt werden, um sich einem gemeinsamen Reflexionsverständnis zu nähern und Studierende dabei zu unterstützen, theoretische Inhalte aus dem Studium mit gemachten Praxiserfahrungen in Beziehung zu setzen. Es bedarf der Vermittlung von Techniken, geeignete theoretische Grundlagen zu relevanten Schlüsselmomenten zu recherchieren und zu bearbeiten, um Praxiserfahrungen theoriebasiert beurteilen zu können und Handlungsalternativen zu entwickeln. Zu ähnlichen Schlussfolgerungen gelangen auch Wyss und Mahler (2021) bei der Auswertung von Interviews mit acht Dozierenden von Praxisphasenbegleitenden Reflexionsseminaren an der PH FHNW:

„Damit Reflexionen lernrelevante Themen fokussieren und nicht auf einem oberflächlichen Erfahrungsaustausch stehen bleiben, betonen die Dozierenden, dass der Einbezug von Theorie, eine Fokussierung auf wenige relevante und interessierende Aspekte sowie ein gemeinsam geteiltes Reflexionsverständnis verbunden mit adäquaten Techniken des Reflektierens zentral sei. Zudem bedingt dies eine klare Anleitung und Steuerung durch die Dozierenden.“ (Wyss & Mahler, 2021, S. 22)

Um noch einmal auf die Situationsspezifität von Reflexion zurückzukommen (s. Kapitel 5.4), sollte diese insbesondere bei der Klärung und Kommunikation von Zielen bzw. Gründen für Reflexion bedacht werden. Wenn also qualitätsvolle Reflexion entstehen soll, so sollten die Studierenden wissen, was, warum und wie sie dies in einer spezifischen Situation (z. B. bei der Reflexion von Praktika) erreichen können. Hierzu können auch die von Forscher*innen entwickelten Niveaustufen einen praktischen Nutzen haben, wenn sie als Strukturierungshilfen verstanden werden, welche die Reflexionsprozesse bei Studierenden unterstützen, wenn man sie gezielt mit ihnen thematisiert und z. B. durch Leitfragen unterstützt, die bestimmte Niveaustufen evozieren (vgl. Wyss, 2019, S. 22).

Literatur

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“: Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92735-0>
- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78-97. http://www.pedocs.de/volltexte/2017/13921/pdf/BZL_2016_1_78_97.pdf
- Allan, D.W. & Ryan, K.A. (1972): *Microteaching*. Beltz.
- Artelt, C., & Kunter, M. (2019). Kompetenzen und berufliche Entwicklung von Lehrkräften. In D. Urhahne, M. Dresel, & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 395-418). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_20
- Aufschnaiter, C. v., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (1), 144-159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>
- Barsch, S. & Glutsch, N. (2016). Der reflektierende Blick auf die Praxis. Empirische Befunde zum Kölner Portfoliomodell. In M. Boos, A. Krämer, M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 54-65). Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A framework for Analyzing the Literature*. Library and Archives Canada.
- Beckmann, H.-K. (1997). Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik und Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung. In E. Glumpler & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Perspektiven der universitären Lehrerbildung* (S. 97-122). Klinkhardt.
- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: a review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher

- (Hrsg.). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129-145). Waxmann.
- Besser, M. & Krauss, S. (2009). Zur Professionalität als Expertise. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 71-82). Beltz.
- Bildungsportal NRW (2021). *Portfolio Praxiselemente*. <https://www.schulministerium.nrw.de/lehrkraefte/ich-moegchte-lehrerin-werden/lehramtsstudium/praxiselemente/portfolio-praxiselemente>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3-13. <http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blömeke, S. (2009). Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung? Perspektiven einer reflexiven Bildungsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 13–36). Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2001). Erwerb professioneller Kompetenzen in der Lehrerausbildung und die Aufgabe von Zentren für Lehrerbildung. Folgerungen aus einer Theorie universitärer Lehrerausbildung. In N. Seibert (Hrsg.). *Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche* (S. 131-162). Klinkhardt.
- Borton, T. (1970). *Reach, touch, and teach student concerns and process education*. McGraw-Hill.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159-167). Hogrefe.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Hogrefe.

- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens.* Huber.
- Brouér, B. & Gläser-Zikuda, M. (2010). Förderung selbstregulativer Fähigkeiten im Kontext selbstorganisierten Lernens. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft Bd. 23*, 123-136.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019). *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“.* https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Verzahnung_Theorie_Praxis_Lehramtsstudium_ErkenntnisseQLB.pdf
- Busse, A. & Bosse, D. (2020). Reflexive Kompetenzentwicklung mit ePortfolio im Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.), *Profilbildung im Lehramtsstudium Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur individuellen Orientierung, curricularen Entwicklung und institutionellen Verankerung* (S. 54 – 65). https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/BMBF-Profilbildung_im_Lehramtsstudium_barrierefrei.pdf
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 709-725). MacMillan.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 5 (1), 43–51. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90018-8)
- Caruso, C. & Harteis, C. (2020). Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und der Bestimmung von Professionalisierung* (S. 58-73). Klinkhardt.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857-876). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35

- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 344–357. <https://doi.org/10.15496/publikation-1135>
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Dover Publications, Inc.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath and Company.
- Dittrich, A.-K. (2020). *Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf. Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:20489>
- Dorlöchter, H. (2016). Das Portfolio: Making thinking visible. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 193-203). Waxmann.
- Dorlöchter, H., Krüger, U., Stiller, E. & Wiebusch, D. (2006). Zwischen Standards und individueller Könnerschaft – videotestgestützte Kompetenzentwicklung in der Lehrerausbildung. *Seminar 4*, 23–39.
- Dreer, B., Dietrich, J. & Kracke, B. (2017). From in-service teacher development to school improvement: Factors of learning transfer in teacher education. *Teacher Development*, 21 (2), 208–224. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1224774>
- Felten, R. v. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum: eine vergleichende Untersuchung*. Waxmann.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, St. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook, vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471-499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Fraij, A. (2018). *Skalendokumentation der Gießener Offensive Lehrerbildung zur Reflexionsbereitschaft*. Giessener Elektronische Bibliothek.

- Frajj, A. & Kirschner, S. (2017). *Die Messung reflexionsbezogenen Wissens von Studierenden des Lehramts und der Erziehungswissenschaft [Einzelbeitrag]*. Tagung der Sektion „Empirische Bildungsforschung – Educational Research and Governance“ der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Tübingen. <https://aepf2017.de/data/abstracts.pdf>
- Frey, A. & Buhl, H. M. (2018). Professionalisierung von Grundschullehrkräften – wissenschaftlich fundiert, praxisorientiert und reflexionsbasiert. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11 (2), 199-213. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0026-0>
- Frey, A. & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540–572). Waxmann.
- Gawlitza, G. & Perels, F. (2013). Überzeugungen, Berufsethos und Professionswissen von Studienreferendaren. Eine Studie zur Übertragung des COACTIV-Modells auf Studienreferendare. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6 (1), 7-31. <https://doi.org/10.25656/01:14740>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing. A guide to teaching and learning methods*. Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University.
- Göbel, K. & Neuber, K. (2017). Die Nutzung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht zur Förderung der Reflexionsbereitschaft angehender Lehrkräfte im Praxissemester. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Schulpraktische Professionalisierung: Konzeptionelle Perspektiven* (S. 213-226). Waxmann.
- Gold, B., Förster, S. & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (3), 141–155. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000100>
- Gördel, B. M., Schumacher S. & Stadler-Altmann, U. (2018). Durch digitale Medien gestützte Seminarformen zwischen dem Anspruch technologisch zeitgemäßer Wissensvermittlung und pädagogisch angemessener Lernumgebung. In A. Weich, J.

- Othner & K. Zickwolf (Hrsg.), *Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule. Medienbildung und Gesellschaft* (S. 99-113). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17074-5_6
- Grant, A. M., Franklin, J. & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: a new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30 (8), 821-836. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.821>
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kasper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 639-665. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0636-4>
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2012). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* (27), 77-86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81-96). Klinkhardt.
- 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. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21-45). Klinkhardt.
- Häcker, T. (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität* (S. 263-289). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3_15
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006) Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Springer. https://doi.org/10.1007/3-540-33020-8_9

- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklungen in der LehrerInnenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109-129.
<https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 8-16.
<https://doi.org/10.7892/boris.52306>
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft* (51), 130–148.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education. Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Havers, N. (2001). Mit Disziplinschwierigkeiten umgehen lernen. Das Münchener Lehrertraining. *Grundschule*, 33 (9), 33–35.
- Hellermann, C., Gold, B. & Holodynski, M. (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium: Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (2), 97–109. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000129>
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Klinkhardt.
- Herbart, J.F. (1802/1991): Die Erste Vorlesung über Pädagogik. In G. Müßener (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart* (S. 137-144). Deimling.
- Herzig, B. & Wiethoff, C. (2019). Konzeptionelle, strukturelle und inhaltliche Gestaltungsaspekte des Praxissemesters an der Universität Paderborn. In C. Caruso & J.

- Woppowa (Hrsg.), *Praxissemester (Religion) in NRW. Bilanz und Perspektiven* (S. 6–20). Universitätsbibliothek Paderborn. <https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-603>
- Herzig, B. & Gafe, S. (2017). Reflexives Lernen mit Multimedia. Ein Beitrag zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlichem Wissen und Unterrichtspraxis. In B. Bachmair, C. de Witt & P. Diepold (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 3* (S. 203-229). Leske + Budrich. <https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.07.12.X>
- Herzig, B., Gafe, S., & Reinhold, P. (2005). Reflexives Lernen mit digitalen Videos. Ein Beitrag zur didaktischen Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Lehrerausbildung. In M. Welzel & H. Stadler (Hrsg.), *Nimm' doch mal die Kamera! Zur Nutzung von Videos in der Lehrerausbildung – Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften* (S. 45-64). Waxmann.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung 13* (3), 253-273. <https://doi.org/10.25656/01:13309>
- Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie“ und „Praxis“ im Jenaer Praxissemester. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 97–118). Klinkhardt.
- Hombach, K. (2019). „Lehrkräfte erforschen Schule und Unterricht“ Forschungsorientiertes Lernen und Reflexivität in einer Lehrerfortbildung zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (1), 171-183. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-150>
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2016). *Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen*. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Impuls_Praktika__2_.pdf
- Imhof, M. & Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 149-154. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.001>
- Jahncke, H., Berding, F., Porath, J. & Magh, K. (2018). Einfluss von Feedback auf die (Selbst-)Reflexion von Lehramtsstudierenden. *die hochschullehre*, 4 (9), 505–530. <https://doi.org/10.3278/HSL1830W>

- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296-313). Waxmann.
- Kempin, M., Kulgemeyer, C. & Schecker, H. (2020). Wirkung von Professionswissen und Praxisphasen auf die Reflexionsfähigkeit von Physiklehramtsstudierenden. In S. Habig (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen – Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik* (S. 439), Jahrestagung Wien 2019. Universität Duisburg-Essen.
- Kempin, M., Kulgemeyer, C., & Schecker, H. (2018). Reflexion von Physikunterricht: Ein Performanztest. In C. Maurer (Chair), *Jahrestagung in Regensburg 2017* (S. 867-870). Symposium conducted at the meeting of Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Universität Regensburg.
- Kilimann, V., Krüger, S. & Winter, K. (2020). Theoriegeleitete Praxisreflexion als Professionalisierungschance. Modellierung, Konzeptualisierung und Analyse fachspezifischer Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 325–344. <https://doi.org/10.4119/hlz-2502>
- Klempin, C. (2019). *Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar. Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05120-2>
- Klieme, E. & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin, HH. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11-29). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2
- Klika, D. & Schubert, V. (2013): *Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt*. Beltz Juventa.
- KMK (2004; 2019). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Kolb, D.A. & Fry, R.E. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In C.L. Cooper (Hrsg.), *Theories of Group Processes* (S. 33–58). John Wiley.
- Köller, O., Baumert, J. & Neubrand, J. (2000). Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In J. Baumert, J., W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn* (S. 229-269). Leske + Budrich.
- König, J. & Klemenz, S. (2015). Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten: Zur Wirksamkeit der Lehrausbildung in Deutschland und Österreich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18(2), 247-277. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0623-9>
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (1985). Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36, 11-15. <https://doi.org/10.1177/002248718503600502>
- Kost, D. (2019). *Reflexionsprozesse von Studierenden des Physiklehramtes*. Dissertation Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Kramis, J. (1991): Eine Kombination mit hoher Effektivität: Microteaching – Reflective Teaching –Unterrichtsbeobachtung. *Unterrichtswissenschaft*, 19 (3), 260–277.
- Krauss, S. (2011): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Brennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171-191). Waxmann.
- Kricke, M. & Reich, K. (2012). Portfolio als Dialog- und Reflexionsinstrument – Mehrperspektivität fördern durch Lernteamarbeit. In D. Rohr, A. Hummelsheim, M. Kricke & B. Amrhein (Hrsg.). *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung am Beispiel der Lehramtausbildung an der Universität Köln* (S. 17 – 24). Waxmann.

- Kuckartz, U. (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>
- Kuhn, C., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., & Hannover, B. (2016). Valide Erfassung der Kompetenzen von Studierenden in der Hochschulbildung. Eine kritische Be- trachtung des nationalen Forschungsstandes. *Zeitschrift für Erziehungswissen- schaft*, 19 (2), 275–298. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0673-7>
- Kulgemeyer, C., Kempin, M. & Weißbach, A. (2021). Entwicklung von Professionswissen und Reflexionsfähigkeit im Praxissemester. In S. Habig (Hrsg.), *Naturwissenschaft- licher Unterricht und Lehrerbildung im Umbruch?* (S. 262-265). Gesellschaft für Di- daktik der Chemie und Physik online Jahrestagung 2020. Universität Duisburg- Essen.
- Kunter, M., Leutner, D., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Hein, N., Kunina-Habenicht, O., Maurer, C., Schmidt, M., Wolf, K., & Hartl, A. (2019). *Ertrag und Entwicklung des universitären bildungswissenschaftlichen Wissens. Validierung eines Kom- petenztests für Lehramtsstudierende (BilWiss-UV). Dokumentation der Erhebungsin- strumente des Studierendenlängsschnitts (LSII), 3. Projektphase des BilWiss- Forschungsprogramms (2017-2018)*. Goethe-Universität Frankfurt am Main. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/50218>
- Kunter, M. Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H., Leutner, D., Schulze-Stocker, F. & Terhart, E. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projekts BilWiss. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Professionalität pädagogischen Personals* (S. 37-54). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_3
- LABG NRW Lehrerausbildungsgesetz – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG). Vom 12. Mai 2009*. <https://www.schulministerium.nrw/lehrerausbildungsgesetz>
- Latzel, A. (2004). *Reflexion nach kritischer Erfahrung als Qualifizierungsmaßnahme – Messung, Potenzial und Training*. Dissertation, Technische Universität München. <http://mediatum.ub.tum.de/node?id=603168>

- Lenske, G. & Mayr, J. (2015). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. In K. Zierer u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 71-84). Schneider Verlag Hohengehren.
- Leonhard, T., & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–55). Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2013). Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 180-192). Klinkhardt.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240-270. <https://doi.org/10.25656/01:14722>
- Linninger, C. A. (2016). *Reflexion bei angehenden Lehrkräften. Bedeutung und Förderung im Professionalisierungsprozess*. Dissertation, Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 47-70). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7370>
- Lohse-Bossenz, H., Seidenfuß, M., Dörfler, T., Vogel, M. & Rehm, M. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis im Zusammenhang mit unterrichtlichem Handeln: Befunde aus der zweiten Phase der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 38 (2), 185-197. <https://doi.org/10.25656/01:21783>
- Lohse-Bossenz, H., Schönknecht, L. & Brandtner, M. (2019). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung reflexionsbezogener Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. *Empirische Pädagogik*, 33 (2), 164-179.

Lüken, M. M., Wellensiek, N. & Rottmann, T. (2020). Die Reflexionsprüfung zur Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Lehrer_innenausbildung. Mathematikdidaktische Reflexionsanlässe im Praxissemester. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 300-324. <https://doi.org/10.4119/hlz-2493>

LZV NRW Lehramtszugangsverordnung – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV)*. Vom 25. April 2016.

Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>

Mayring, P. & Frenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633-648). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42

Monitor Lehrerbildung (2020). *Vorgaben über Praxisphasen und insbesondere Praxissemester – bundesweite Ansicht*. Monitor Lehrerbildung. <https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/>

MSWB NRW Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011). *Portfolio Praxiselemente – Ein Beitrag zur professionsorientierte[n] Selbststeuerung in der Lehrerausbildung*. <https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/PortfolioPraxiselementeEinfuehrung.pdf>

Neuber, K. & Göbel, K. (2020). Nutzung von Schülerrückmeldungen im Praxissemester – ein Forschungskonzept zur Förderung von Reflexivität. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 122-136. <https://doi.org/10.4119/hlz-2494>

Neuber, K. & Göbel, K. (2018). *Schülerrückmeldungen zum Unterricht und Unterrichtsreflexion. Dokumentation der entwickelten Erhebungsinstrumente im Projekt „Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester (ScRiPS)“*. *Aktualisierte Skalenanalysen*. Universität Duisburg-Essen. https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-45838/Neuber_Goebel_2018_Schuelerrueckmeldungen.pdf

- Neuber, K. & Göbel, K. (2016). *Schülerrückmeldungen zum Unterricht und Unterrichtsreflexion. Dokumentation der entwickelten Erhebungsinstrumente im Projekt „Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester (ScRiPS)“ – Erste Skalenanalysen*. Universität Duisburg-Essen. http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-42835/Neuber_Goebel_2016_Schuelerrueckmeldungen.pdf
- Neuweg, G.H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Verzahnung“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft* 22 (43), 33-45.
- Neuweg, G.H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205-228). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07736-7_10
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik* 48(1), 10-29.
- Neuweg, G. H. (2000): Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In G. H. Neuweg, G. H. (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 65-82). Studien-Verlag.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70-82). Suhrkamp.
- Olivero, J. L. & Brunner, R. (1973). *Micro-Teaching ein neues Verfahren zum Training des Lehrverhaltens*. Reinhardt.
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Themen teil. *Zeitschrift für Pädagogik* 58(4), 415-421. <https://doi.org/10.25656/01:10405>
- Peschek, W., Prediger, S. & Schneider, E. (2008). Reflektieren und Reflexionswissen im Mathematikunterricht. *PM: Praxis der Mathematik in der Schule*, 50 (20), 1-6.
- Peterson, B. R. (2016). The development of a disposition for refelctive practice. In A. G. Welch & S. Areepattamannil (Hrsg.), *Dispositions in Teacher Education. A Global*

- Perspective* (S. 3–30). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-552-4_1
- Radtke, F.-O. (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsrecherche für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99–149). Klinkhardt.
- Reinisch, H. (2009). "Lehrprofessionalität" als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 33–43). Beltz.
- Reusser, K., Pauli, C. & Waldis, M. (2010). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Waxmann.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Waxmann.
- Rothland, M., Cramer, C., & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl.) (S. 1011–1034). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_44
- Rothland, M. (2009). Allgemeine Didaktik – disziplinäre Bestimmungen zwischen Willkür und Pragmatismus, Theorie und Praxis. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 173–185). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_12
- Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (1), 166–200.
- Schmelzing, S., Fuchs, C., Wüsten, S., Sandmann, A. & Neuhaus, B. (2009). Entwicklung und Evaluation eines Instruments zur Erfassung des fachdidaktischen Reflexionswissens von Biologielehrkräften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (1), 57–81.

- Schneider, D. & Cramer, C. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 23–38). Klinkhardt.
- Schneider, J. (2016). *Lehramtsstudierende analysieren Praxis. Ein Vergleich der Effekte unterschiedlicher fallbasierter Lehr-Lern-Arrangements*. Dissertation, Universität Tübingen. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-13255>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Schubarth, W. (2017). Lehrerbildung in Deutschland. Sieben Thesen zur Diskussion. In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Befunde und Positionen* (S. 127-136). Universitätsverlag Potsdam.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 47-100). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_4
- Schwarzer, R. & Warner, L.M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 662–678). Waxmann.
- Schwippert, K., Feld, I., Doll, J., & Buchholtz, N. (2013). Motivationale und volitionale Bedingungen des Studienerfolgs. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nolt, H. Haudeck, J.U. Keßler & K. Schwippert (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerausbildung aus TEDS-LT* (S. 231–250). Waxmann.

- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009>
- Seifert, A. & Schaper, N. (2010). Überprüfung eines Kompetenzmodells und Messinstruments zur Strukturierung allgemeiner pädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3 (2), 179-198. <https://doi.org/10.25656/01:14712>
- Seifert, A., Hilligus, A. H. & Schaper, N. (2009). Entwicklung und psychometrische Überprüfung eines Messinstruments zur Erfassung pädagogischer Kompetenzen in der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (1), 82-103. <https://doi.org/10.25656/01:14700>
- Sherin, M. G. (2003). New Perspectives on the Role of Video in Teacher Education. In J. E. Brophy (Hrsg.), *Using Video in Teacher Education* (S. 1-27). Emerald. [https://doi.org/10.1016/S1479-3687\(03\)10001-6](https://doi.org/10.1016/S1479-3687(03)10001-6)
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Stender, J., Watson, C., Vogelsang, C. & Schaper, N. (2021). Wie hängen bildungswissenschaftliches Professionswissen, Einstellungen zu Reflexion & die Reflexionsperformanz angehender Lehrpersonen zusammen? *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 229–248. <https://doi.org/10.11576/hlz-4057>
- Stender, J., Vogelsang, C., Watson, C. & Schaper, N. (2020). Reflexion von (eigenem oder fremdem) Klassenführungsverhalten angehender Lehrpersonen. Eine Untersuchung im Kontext von Unterrichtssimulationen im Lehramtsstudium. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik (JfAD)* 2020, 18-39.

- Stender, J., Schaper, N., Vogelsang, C. & Watson, C. (2019). Professionalisierung durch Portfolioarbeit – Ein Beitrag zur Erfassung der Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12 (2), 181-206.
- Streblow, L., Rumpold, V. & Valdord, N. (2013). Einschätzung der Portfolioarbeit durch Lehramtsstudierende – empirische Ergebnisse einer studienverlaufsbegleitenden Befragung in Bielefeld. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störländer (Hrsg.). *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 122-135). Klinkhardt.
- Szogs, M., Kobl, C., Volmer, M. & Korneck, F. (2019). Bedeutsamkeit von Reflexion und Reflexivität in der Professionalisierung von Lehrkräften sowie ihre Beziehung zu anderen Prozessen und Konstrukten. In C. Maurer (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe* (S. 317-320). GDGP Jahrestagung in Kiel 2018. https://gdcp-ev.de/wp-content/tb2019/TB2019_317_Szogs.pdf
- Tenorth, H.-E. (2008). „Theorie und Praxis“ – Thesen zu einem unerledigten Thema. In G. Weigand, M. Böschens, & H. Schulz-Gade (Hrsg.), *Allgemeines und Differentielles im pädagogischen Denken und Handeln: Grundfragen – Themenschwerpunkte – Handlungsfelder* (S. 193–202). Ergon.
- Terhart, E. (2018). Die Lehrerbildung und ihre Reform: Stand, Probleme, Perspektiven. In G. Bellenberg, H. Feldmann, C. Mattiesson & M. Vanderbeeke (Hrsg.), *Plan – Do – Check – Act: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 19-25). Projektverlag.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Waxmann.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung: Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3 (1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (S. 202-224). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7095>

- Terhart, E. (2002). Was müssen Lehrer wissen und können? Einleitende Bemerkungen zur Tagung. In W. Breidenstein & W. Kötters-König (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Die Lehrerbildung der Zukunft – Eine Streitschrift* (16) (S. 17-23). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80881-3_2
- Trapnell, P. D. & Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (2), 284-304. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.284>
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2017). *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Klinkhardt.
- VERBI Software (2017). *MAXQDA 2018 [computer software]*. VERBI Software.
- Volmer, M., Pawezik, J., Todorova, M. & Windt, A. (2019). Reflexionsfähigkeit im Praxissemester fördern. Ein Konzept universitärer Begleitung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (1), 36-45. <https://doi.org/10.25656/01:22104>
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 187-223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Wade, R. C. & Yarbrough, D. B. (1996). Portfolio: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 12 (1), 63-79. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00022-C](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00022-C)
- Wehner, F. & Weber, N. (2018). Erfassung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudiierenden anhand von Fallvignetten. In S. Miller et al. (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Jahrbuch Grundschulforschung* 22 (S. 270-275). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7_33
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Beltz.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15 (1), 8-21.

- Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Profil 3*, 1-24. https://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung*. Eusl.
- Windt, A. & Lenske, G. (2016). Qualität der Sachunterrichtsreflexion im Vorbereitungsdienst. In C. Maurer (Hrsg.), *Authentizität und Lernen – das Fach in der Fachdidaktik* (S. 284-286). Universität Regensburg. <https://doi.org/10.25656/01:12125>
- Wyss, C. & Mahler, S. (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (1), 16-25. <https://doi.org/10.25656/01:22102>
- Wyss, C. (2019). *Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung: konzeptionelle und empirische Grundlagen*. Keynote zur Tagung Reflexivität in allen Phasen der Lehrerbildung am 08.04.2019 der Gießener Offensive Lehrerbildung. Justus-Liebig-Universität. <https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfl/projekte/gol/goldateien/keynotewyss/view>
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.
- Zeichner, K. (2009). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zeichner, K. & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17 (5), 613-621. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00017-8)

Überblick der Beiträge zu den Artikeln der Dissertation

	Titel	Beiträge der Autor*innen	Status
Artikel 1	Professionalisierung durch Portfolioarbeit – Ein Beitrag zur Erfassung der Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden.	<p>Stender: Idee, Literaturrecherche, Design, Datenerhebung, Datenauswertung, Ergebnisdiskussion, Erstellen Manuskript, Überarbeitung Manuskript nach Gutachten, Reaktion auf Gutachten</p> <p>Schaper: Unterstützung bei der Entwicklung der Forschungsfragen, Überprüfung und Überarbeitung der Manuskripte</p> <p>Vogelsang: Unterstützung Ergebnisdiskussion, Überprüfung und Überarbeitung der Manuskripte</p> <p>Watson: Unterstützung Überarbeitung und Reaktion auf Gutachten, Überprüfung und Überarbeitung der Manuskripte</p>	Veröffentlicht 2019: <i>Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 12 (2), 181-206.</i>
Artikel 2	Reflexion von (eigenem oder fremdem) Klassenführungsverhalten angehender Lehrpersonen. Eine Untersuchung im Kontext von Unterrichtssimulationen im Lehramtsstudium.	<p>Stender: Idee, Literaturrecherche, Design, Datenerhebung, Datenauswertung, Ergebnisdiskussion, Erstellen Manuskript, Überarbeitung Manuskript nach Gutachten, Reaktion auf Gutachten</p> <p>Vogelsang: Unterstützung Datenauswertung, Überprüfung und Überarbeitung der Manuskripte</p> <p>Watson: Unterstützung Ergebnisdiskussion, Überprüfung und Überarbeitung der Manuskripte</p> <p>Schaper: Unterstützung Überarbeitung und Reaktion auf Gutachten, Überprüfung und Überarbeitung der Manuskripte</p>	Veröffentlicht 2020: M. Keller-Schneider, K. Krammer, M. Trautmann, K. Zierer (Hrsg.), <i>Jahrbuch für Allgemeine Didaktik (JfAD) 2020</i> (S. 18 – 39).
Artikel 3	Wie hängen bildungswissenschaftliches Professionswissen, Einstellungen zu Reflexion & die Reflexionsperformanz angehender Lehrpersonen zusammen?	<p>Stender: Idee, Literaturrecherche, Design, Datenerhebung, Datenauswertung, Ergebnisdiskussion, Erstellen Manuskript, Überarbeitung nach Gutachten, Reaktion auf Gutachten</p> <p>Watson: Unterstützung Datenauswertung, Überprüfung und Überarbeitung der Manuskripte</p> <p>Vogelsang: Unterstützung Datenauswertung, Überprüfung und Überarbeitung der Manuskripte</p> <p>Schaper: Unterstützung Ergebnisdiskussion, Überprüfung und Überarbeitung der Manuskripte</p>	Veröffentlicht 2021: <i>HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 4 (1), 229–248.</i> https://doi.org/10.11576/hlz-4057