

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Informationsgestützte Auseinandersetzung mit pädagogischen Situationen

Ein Lehrkonzept für die bildungswissenschaftliche Vorbereitung
des Praxissemesters

Ulrike Hartmann^{1,2,*}, Kati Trempler¹
& Judith Schellenbach-Zell¹

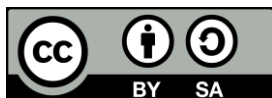
¹ Bergische Universität Wuppertal

² DIPF / Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

* Kontakt: DIPF / Leibniz-Institut für Bildungsforschung
und Bildungsinformation, Rostocker Str. 6,
60323 Frankfurt am Main
u.hartmann@dipf.de

Zusammenfassung: In dem vorgestellten Lehrkonzept wird durch die Auseinandersetzung mit realen pädagogischen Situationen ein Vorgehen zur informationsbasierten Reflexion für das Praxissemester eingeübt. Das Konzept schließt an den aktuellen Diskurs zur Evidenzorientierung sowie an das professionstheoretische Modell metareflexiver Lehrerbildung an. Es wird davon ausgegangen, dass eine intensive Auseinandersetzung mit pädagogischen Situationen den (angehenden) Lehrkräften komplexe Fähigkeiten abverlangt, die u.a. die Wahrnehmung und das Verstehen einer Situation, die Informationssuche und -bewertung bildungswissenschaftlicher Theorien und Befunde, die argumentative und reflektierte Auseinandersetzung sowie das Ableiten alternativer Handlungen umfassen. Anhand eines Videofalls wird ein mehrschrittiger Reflexionsprozess eingeübt, der aus folgenden Elementen besteht: (1) die Beschreibung einer pädagogischen Situation, (2) die Erklärung der gewählten Situation anhand interner und externer Informationsquellen sowie (3) die Schlussfolgerung mit der Ableitung von Handlungsoptionen für die eigene professionelle Praxis. In der hier vorgestellten Form dient das Lehrkonzept als Trainingseinheit für praxissemesterbegleitende Reflexionsaufgaben in Form von Lerntagebüchern, die von den Studierenden verfasst werden und die sich auf selbst erlebte pädagogische Situationen an ihrer Praxissemesterschule beziehen.

Schlagerwörter: Reflexion, Evidenzorientierung, Informationsintegration



1 Einleitung

Lehrkräfte müssen in ihrem Berufsalltag täglich mit komplexen pädagogischen Situationen umgehen und bestmögliche verantwortbare Entscheidungen anhand bestehender Informationen treffen (Berliner, 2002; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Tenorth, 2006). Vor allem die Nutzung bildungswissenschaftlicher Theorien und empirischer Befunde für Entscheidungen in pädagogischen Situationen wird in den letzten Jahren vermehrt im Zuge der Evidenzorientierung im Lehrerberuf diskutiert (Bauer, Berthold, Hefter, Prenzel & Renkl, 2017; Hartmann, Decristan & Klieme, 2016; Stark, 2017). Dabei zeigt sich – wie bei allen komplexeren Sachverhalten –, dass nicht die *eine* Informationsquelle genügt, um fundierte professionelle Entscheidungen zu treffen. Vielmehr ist eine sorgsame Betrachtung und kritische Abwägung verschiedener Informationen unabdingbar und sollte bereits während des Studiums eingeübt werden, um professionelle Handlungsentscheidungen im Lehrerberuf unter Rekurs auf bildungswissenschaftliche Theorien und Befunde anzubahnen (vgl. Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019).

2 Didaktischer Kommentar

In dem vorgestellten Lehrkonzept für die Vorbereitung des Praxissemesters wird anhand von videografierten Unterrichtssituationen ein Vorgehen zur informationsbasierten Reflexion von realen pädagogischen Situationen eingeübt. Ziel ist es, dass Studierende das so eingeübte Vorgehen während ihres Praxissemesters auf Realsituationen übertragen. Das Lehrkonzept umfasst ca. acht Zeitstunden und kann wahlweise als Block von einem oder eineinhalb Seminartagen oder auch im Rahmen wöchentlicher Veranstaltungen in der bildungswissenschaftlichen Vorbereitung des Praxissemesters eingesetzt werden. Es kann optional durch Selbststudiumsanteile (z.B. zur Reflexion eigener Schulerfahrungen oder zur Recherche bildungswissenschaftlicher Studien) ergänzt werden. In der hier vorgestellten Form dient es als Trainingseinheit für Reflexionsaufgaben in Form von Lerntagebüchern, die von den Studierenden begleitend zum Praxissemester verfasst werden und die sich auf selbst erlebte pädagogische Situationen an ihrer Schule beziehen. Dieses Format eines intensiven Trainings während des Vorbereitungskurses mit nachfolgenden individuellen Reflexionen, die durch den bzw. die Dozent*in bewertet werden, hat sich als zielführend für die informationsgestützte Erklärung pädagogischer Situationen erwiesen, wie erste empirische Analysen zeigen können (siehe Kap. 5 sowie den Beitrag „Die Anregung von Reflexion im Praxissemester durch Prompts in Lerntagebüchern“ von Schellenbach-Zell, S.24–31 in diesem Heft).

Möglich ist ebenfalls, die Reflexionsaufgaben ausschließlich auf Videofällen aufzubauen und so das Lehrkonzept ohne den direkten Anschluss einer schulischen Praxisphase einzusetzen. Außerdem sind eine Modifikation bzw. Erweiterungen des Konzeptes um eine fachdidaktische Perspektive auf Unterrichtssituationen denkbar. Aktuell wird zudem an einer Aufbereitung des Lehrkonzeptes für digitale Lern-Management-Systeme (z.B. Moodle) gearbeitet.

3 Das Material

Die Lehreinheit beginnt mit einer kurzen Einführung in Inhalte und Ziele professioneller Reflexion für den Lehrer*innenberuf. Dabei wird auf theoretische Grundlagen von Cochran Smith und Lytle (1999; *knowledge-for-practice, knowledge-in-practice, knowledge-of-practice*) sowie den Reflexionskreislauf von Korthagen (1999) rekurriert. So wird verdeutlicht, dass Situationen, die Studierende in ihrem Praxissemester oder auch später als Lehrkraft selbst erleben, als Anlässe für Reflexionen dienen können und dass zielgerichtete Reflexionen darin unterstützen können, zukünftige professionelle Handlungsspielräume zu erweitern. Im Anschluss daran wird ein Videoausschnitt einer oder

mehrerer Unterrichtssituationen gezeigt. Dies können kurze 1–2-Minuten-Sequenzen sein, die zusammengeschnitten präsentiert werden, oder wahlweise auch ein längerer Abschnitt aus einer Unterrichtsstunde. Gängige Videoportale (z.B. ProVision der Universität Münster oder Focus Videoportal der FU Berlin) können für die Auswahl herangezogen werden. Dabei sollten Dozierende sich möglichst an der Schulform, ggf. auch an den Unterrichtsfächern, orientieren, für die die Teilnehmer*innen ausgebildet werden, um eine hohe persönliche Relevanz für das gezeigte Unterrichtsgeschehen sicherstellen zu können. Auch der Rückgriff auf eine Kombination aus fachlichem, fachdidaktischem und bildungswissenschaftlichem Wissen wird somit im Sinne einer Vernetzung und Informationsintegration befördert.

Die Reflexion des Videofalls besteht aus drei größeren Abschnitten, die das vorgestellte Lehrkonzept strukturieren (vgl. auch Schellenbach-Zell, Fussangel, Erpenbach & Rochnia, 2018): (1) die *Beschreibung* einer pädagogischen Situation, (2) die *Erklärung* der gewählten Situation anhand interner und externer Informationsquellen sowie (3) die *Schlussfolgerung* mit der Ableitung von Handlungsoptionen für die eigene professionelle Praxis.

In allen drei Abschnitten wird auf eine Mischung von Arbeitsformen (Inputs durch Dozierende, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, Plenumsdiskussionen) zurückgegriffen.

(1) Beschreibung pädagogischer Situationen

Aufbauend auf Ansätzen zur professionellen Unterrichtswahrnehmung (z.B. Bromme & Haag, 2004; van Es & Sherin, 2008) wird im Lehrkonzept aufgegriffen, dass es für angehende Lehrkräfte eine Herausforderung darstellt, im schnellen und komplexen Unterrichtsgeschehen spezifische Elemente genau wahrzunehmen und zu erinnern, so dass sie für eine tiefere Reflexion von Lehr- und Lernprozessen genutzt werden können. Nach dem gemeinsamen Anschauen eines Videos werden zunächst im Plenum bildungswissenschaftliche Begriffe in Form von Schlagworten gesammelt, mit denen sich das Gesehene beschreiben lässt. Nach dieser Sammlung wird das Video erneut angesehen, und die Teilnehmenden sind aufgefordert, eine für sie bedeutsame Sequenz auszuwählen und diese in Form eines kurzen Textes zu beschreiben. Dabei werden Studierende dazu angeleitet, das Geschehene objektiv, präzise und niedrig-inferent (vgl. van Es & Sherin, 2008) darzustellen. In Partnerarbeit werden die Texte getauscht und kommentiert. Anhand eines Kriterienkatalogs, basierend auf Literatur von Bromme und Haag (2004), van Es und Sherin (2008) sowie der Taxonomie von Seidel und Shavelson (2007), werden die wesentlichen Aspekte einer professionellen Beschreibung pädagogischer Situationen anhand der geschriebenen Texte gemeinsam reflektiert.

(2) Erklärung der gewählten Situation

Unter „Erklärung“ einer pädagogischen Situation wird in dem vorgestellten Lehrkonzept der Rückgriff auf verschiedene Informationsquellen verstanden – im Sinne einer Etablierung „reliabler Prozesse“ nach Chinn, Rinehart und Buckland (2014). Der Informationsbegriff wird hier bewusst weit ausgelegt und geht damit deutlich über empirische Studienbefunde im Sinne von „Evidenz“ hinaus (vgl. auch Stark, 2017). Unter Informationen werden alle potenziellen Quellen verstanden, die zur substanziellen Erklärung einer pädagogischen Situation herangezogen werden können (z.B. ergänzende Details aus der Kenntnis des Kontextes, Hinweise erfahrener Lehrkräfte, wissenschaftliche Theorien und Befunde zu Aspekten der pädagogischen Situation). Die kognitionspsychologische Systematisierung nach Chinn, Buckland und Samarapungavan (2011) wird dazu herangezogen. Hier werden zunächst interne von externen Informationsquellen unterschieden und diese dann weiter ausdifferenziert. Gemeinsam mit den Teilnehmenden werden Bei-

spiele für Informationsarten gesammelt und Vor- und Nachteile verschiedener Informationsarten diskutiert. Dabei ist hervorzuheben, dass von Dozierendenseite keine Wertungen im Sinne einer generellen Präferenz für die eine oder andere Informationsart abgegeben werden. Nachfolgend werden drei Informationsarten im Detail vorgestellt und im Zuge einer Anwendung auf das Videobeispiel gemeinsam mit den Teilnehmenden erarbeitet. Dabei handelt es sich um folgende Aspekte:

- *Subjektive Deutungen:* In dieser Einheit wird eine Reflexion in Einzelarbeit über eigene Erfahrungen und damit einhergehende Deutungen zum Thema der gezeigten Videosequenz angeregt, z.B. Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit oder aus vorherigen Praktika. Dabei wird Bezug darauf genommen, dass solche Begebenheiten und ihre (mehr oder weniger bewusst reflektierten) Deutungen die Wahrnehmung und Bewertung pädagogischer Situationen beeinflussen, vor allem wenn sie stark emotional gefärbt sind. Die Teilnehmenden werden dazu ermutigt, den bewussten Rückgriff auf eigene Erfahrungen kenntlich zu machen, um eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand anzustoßen, die auch die Verarbeitung erfahrungskonträrer Informationen ermöglicht (vgl. z.B. Gregoire, 2003).
- *Wissenschaftliche Theorien:* Die Einheit enthält einen Input zur Abgrenzung von wissenschaftlichen, subjektiven und Alltagstheorien sowie eine Erläuterung wesentlicher Kriterien wissenschaftlicher Theorien (Nachvollziehbarkeit, Sparsamkeit, Vorhersagegüte, Falsifizierbarkeit). Nachfolgend findet eine Übung zur Recherche bildungswissenschaftlicher Theorien anhand von Lehr- und Handbüchern aus dem bildungswissenschaftlichen Studium statt, die zur Erklärung des Videobeispiels herangezogen werden. Die Teilnehmenden wählen dabei selbst den inhaltlichen Fokus ihrer Erklärung des Videobeispiels und suchen entsprechend passende Theorien aus verschiedenen Bereichen der Bildungswissenschaften (z.B. Psychologie, Erziehungswissenschaften, Soziologie). Verschiedene Erklärungsansätze werden in Kleingruppen zu Mindmaps zusammengeführt, und die unterschiedlichen Erklärungsmodelle werden im Plenum präsentiert.
- *Empirische Studien:* Die Einheit enthält einen Input zur datenbankgestützten Recherche empirischer Studien der Bildungswissenschaften. Mögliche Bewertungskriterien für wissenschaftliche Studien werden vorgestellt und diskutiert. Anschließend erhalten die Teilnehmenden die Aufgabe, zwei auf den Inhalt des Videobeispiels bezogene empirische Studien aus wissenschaftlichen Zeitschriften zu recherchieren, auf die pädagogische Situation zu beziehen und hinsichtlich ihrer Aussagekraft und Glaubwürdigkeit zu reflektieren.

Im Anschluss an die Erarbeitung der drei Informationsarten verfassen die Teilnehmenden einen Erklärungstext für die pädagogische Situation, in dem sie auf ihre reflektierten Erfahrungen, die gemeinsam im Seminar erarbeiteten wissenschaftlichen Theorien sowie die recherchierten empirischen Befunde rekurrieren. Sie werden dazu angeleitet, mehrere Informationsarten ins Verhältnis zueinander zu setzen, ggf. Widersprüche zu identifizieren und somit eine Informationsintegration vorzunehmen, um den pädagogischen Sachverhalt möglichst multiperspektivisch zu beleuchten und zu belastbaren Erklärungsansätzen zu gelangen.

(3) Schlussfolgerung

Auf Basis der erarbeiteten Erklärung werden die Teilnehmenden dazu angeleitet, begründete Schlussfolgerungen aus der Beschäftigung mit der Beispielsituation abzuleiten. Diese beziehen sich zum einen auf die Reflexion des eigenen Wissens (Was habe ich dazugelernt? Wo bestehen noch Wissenslücken und wie könnten diese geschlossen werden?), zum anderen auf die Konsequenzen für das eigene professionelle Handeln (Welche Handlungsoptionen habe ich in vergleichbaren pädagogischen Situationen? Welche sind nach dem aktuellen Kenntnisstand zielführend?).

Nach dem in dieser Weise erarbeiteten Schema erhalten die Teilnehmenden im Rahmen des Vorbereitungskurses zum Praxissemester die Gelegenheit, den kompletten Reflexionsprozess in Form eines Essays zu verschriftlichen und Feedback dazu zu erhalten. Ausgehend von diesem Schema erstellen die Teilnehmer*innen im Verlauf ihres Praxissemesters mehrere schriftliche Reflexionen. Anhand eines halbstandardisierten Leitfadens erhalten die Studierenden ein formatives Feedback durch den bzw. die Dozierende*n.

Eine detaillierte Übersicht der Bestandteile des Lehrkonzeptes sowie ein Kriterienkatalog für die Bewertung informationsgestützter Reflexionen in Form von Lerntagebucheinträgen können als Online-Supplements zu diesem Beitrag abgerufen werden. Den Foliensatz inkl. der Arbeitsanweisungen für die einzelnen Übungen (zuzüglich Erweiterungsmöglichkeiten für digitale Lernmanagement-Systeme) stellen wir gern auf Nachfrage in einer aktuellen Version zur Verfügung.

4 Theoretischer Hintergrund

Das vorgestellte Lehrkonzept schließt an den aktuellen Diskurs zur evidenzorientierten Lehrer*innenausbildung (z.B. Stark, 2017) an, wobei Evidenz in einem weiten Sinne verstanden wird und sich keinesfalls auf kontrollierte experimentelle Studienbefunde beschränkt. In Anlehnung an psychologische Modelle der epistemischen Kognition (z.B. AIR-Modell nach Chinn et al., 2014) werden Studierende mit dem Lehrkonzept dazu angeregt, reliable Prozesse für die Erklärung pädagogischer Situationen auszubilden, die ihnen informationsbasierte Schlussfolgerungen für das eigene Handeln ermöglichen. Es wird davon ausgegangen, dass eine informationsbasierte Auseinandersetzung mit pädagogischen Situationen den (angehenden) Lehrkräften komplexe Fähigkeiten abverlangt, die u.a. die Wahrnehmung und das Verstehen einer Situation, die Informationssuche und -bewertung, die argumentative und reflektierte Auseinandersetzung mit den gesammelten Informationen sowie das Ableiten alternativer Handlungen umfassen (Bauer et al., 2017; Trempler et al., 2015).

Eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit bildungswissenschaftlichen Theorien und Befunden für angemessene situative Deutungen und professionelles Handeln wird auch in nationalen und internationalen Modellen der Lehrer*innenausbildung als unabdingbar für die Entwicklung einer reflexiven Unterrichtspraxis angesehen (Cramer et al., 2019; Lunn Brownlee, Ferguson & Ryan, 2017).

Empirisch liegt der Anspruch, die Entwicklung solcher Fähigkeiten im Rahmen der Ausbildung zu unterstützen, unter anderem darin begründet, dass positive Wirkungen für Lehrkräfte wie bspw. eine bessere Unterrichtswahrnehmung (Mertens & Gräsel, 2018) sowie erhöhtes Wohlbefinden (Mattern & Bauer, 2014; Wubbels & Korthagen, 1990) die Folge sein können. Eigene Untersuchungen legen nahe, dass die Integration verschiedener Informationsquellen mit einem höheren Ausmaß an epistemischer Reflexivität der Studierenden einhergeht, die für den Beruf der Lehrkraft als zentral angesehen wird (Hartmann, Kindlinger & Trempler, 2021). Zudem können Lehrkräfte als Multiplikator*innen fungieren, wenn sie selbst über Fähigkeiten des analytisch differenzierenden Denkens verfügen und sie diese authentisch an ihre Schüler*innen vermitteln können (Muis, Bendixen & Haerle, 2006), was aus der Sicht nationaler wie internationaler Bildungsstandards als wünschenswert erachtet wird (Common Core State Standards Initiative, 2010; KMK, 2012).

5 Erfahrungen

Das vorgestellte Lehrkonzept wurde an der Bergischen Universität Wuppertal im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters 2017 entwickelt und seitdem kontinuierlich erprobt und erweitert. Es fließt mittlerweile als zentraler Bestandteil zur Anleitung informationsgestützter Reflexion pädagogischer

Situationen in einen Großteil der obligatorischen Vorbereitungsseminare am Institut für Bildungsforschung der Bergischen Universität Wuppertal ein. Es existieren erste Erweiterungen im Hinblick auf die Integration bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektiven durch die Zusammenarbeit mit der Musikpädagogik. Außerdem wurde das schriftliche Format der Reflexionen erweitert, so dass Studierende die Erklärung einer pädagogischen Situation auch in Form von Kleingruppengesprächen mit Kommiliton*innen absolvieren können.

Bisherige Analysen der schriftlichen Arbeitsergebnisse in Form von Lerntagebüchern, die nach der Durchführung des Lehrkonzeptes von Studierenden verfasst wurden, geben Aufschluss darüber, welche Informationsquellen Studierende in den schriftlichen Reflexionen nutzen und inwiefern sie in der Auseinandersetzung mit realen pädagogischen Situationen kompetente Argumentationen bestehend aus Argumenten, ggf. Gegenargumenten und informationsbasierten Schlussfolgerungen entwickeln (Trempler & Hartmann, 2020). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die angehenden Lehrkräfte in der Lage sind zu argumentieren, dabei aber oftmals eine einseitige Argumentation entwickeln, die kaum Gegenargumente enthält. Es zeigte sich, dass sie sich bei ihrer Argumentation vorwiegend auf pädagogische Lehrbücher und Ratgeberliteratur stützen, während die Nutzung empirischer Zeitschriftenartikel vor allem in Verbindung mit einer Argumentation steht, die sowohl Argumente als auch Gegenargumente einbezieht. Weiterhin wurden die nach diesem Lehrkonzept verfassten studentischen Reflexionen dahingehend analysiert, ob eine kompetente Integration mehrerer Textquellen nach dem Documents Model Framework (Perfetti, Rouet & Britt, 1999) festgestellt werden kann. Insgesamt 36 Prozent der untersuchten Studierenden wurden dem Typus kompetenter Informationsintegration zugeordnet und erreichen somit ein hohes Maß von inhaltlichen Bezügen zwischen unterschiedlichen Informationen zu einem pädagogischen Sachverhalt. Dieser Typus zeigt zudem ein höheres Ausmaß epistemischer Reflexivität, die dadurch gekennzeichnet ist, dass Studierende das Verhältnis zwischen externen Informationen (z.B. bildungswissenschaftliche Theorien und empirische Befunde) und der spezifischen pädagogischen Situation reflektieren und bei der Entwicklung von Schlussfolgerungen für das eigene professionelle Handeln berücksichtigen. Zudem werden die Schlussfolgerungen, die aus solchen informationsintegrierenden Reflexionen abgeleitet werden, von einer Expert*innengruppe aus Bildungswissenschaft und Schulpraxis als qualitativ hochwertiger eingeschätzt als die Schlussfolgerungen von Studierenden, die ohne eine Integration multipler Informationen auskommen (Hartmann et al., 2021).

Literatur und Internetquellen

- Bauer, J., Berthold, K., Hefter, M.H., Prenzel, M., & Renkl, A. (2017). Wie können Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler lernen, fragile Evidenz zu verstehen und zu nutzen? *Psychologische Rundschau*, 68 (3), 188–192. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000363>
- Berliner, D.C. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31 (8), 18–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X031008018>
- Bromme, R., & Haag, L. (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 777–793). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_31
- Chinn, C.A., Buckland, L.A., & Samarapungavan, A. (2011). Expanding the Dimensions of Epistemic Cognition: Arguments from Philosophy and Psychology. *Educational Psychologist*, 46 (3), 141–167. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587722>
- Chinn, C.A., Rinehart, R.W., & Buckland, L.A. (2014). Epistemic Cognition and Evaluating Information: Applying the AIR Model of Epistemic Cognition. In D.N. Rapp

- & L.G. Braasch (Hrsg.), *Processing Inaccurate Information: Theoretical and Applied Perspectives from Cognitive Science and the Educational Sciences* (S. 425–453). Cambridge, MA: MIT Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24 (1), 249–305. <https://doi.org/10.2307/1167272>
- Common Core State Standards Initiative (2010). *Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects* (2010). Zugriff am 12.06.2017. Verfügbar unter: http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards1.pdf.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahm, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423.
- Gregoire, M. (2003). Is It a Challenge or a Threat? A Dual-Process Model of Teachers' Cognition and Appraisal Processes during Conceptual Change. *Educational Psychology Review*, 15 (2), 147–179. <https://doi.org/10.1023/A:1023477131081>
- Hartmann, U., Decristan, J., & Klieme, E. (2016). Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? Herausforderungen und Potenziale für einen wechselseitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (1), 179–199. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0712-4>
- Hartmann, U., Kindlinger, M., & Trempler, K. (2021). Integrating Information from Multiple Texts Relates to Pre-Service Teachers' Epistemic Products for Reflective Teaching Practice. *Teaching and Teacher Education*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103205>
- Korthagen, F.A.J. (1999). Linking Reflection and Technical Competence: The Logbook as an Instrument in Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 22, 191–207. <https://doi.org/10.1080/0261976899020191>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz. Zugriff am 12.06.2017. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf.
- Lunn Brownlee, J., Ferguson, L.E., & Ryan, M. (2017). Changing Teachers' Epistemic Cognition: A New Conceptual Framework for Epistemic Reflexivity. *Educational Psychologist*, 52 (4), 242–252. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1333430>
- Mattern, J., & Bauer, J. (2014). Does Teachers' Cognitive Self-Regulation Increase Their Occupational Well-Being? The Structure and Role of Self-Regulation in the Teaching Context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.004>
- Mertens, S., & Gräsel, C. (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (6), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0825-z>
- Muis, K.R., Bendixen L.D., & Haerle, F.C. (2006). Domain-Generality and Domain-Specificity in Personal Epistemology Research: Philosophical and Empirical Reflections in the Development of a Theoretical Framework. *Educational Psychology Review*, 18 (1), 3–54. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9003-6>
- Perfetti, C.A., Rouet, J.-F., & Britt, M.A. (1999). Toward a Theory of Documents Representation. In H. van Oostendorp & S.R. Goldman (Hrsg.), *The Construction of Mental Representations during Reading* (S. 99–122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schellenbach-Zell, J., Fussangel, K., Erpenbach, A.L., & Rochnia, M. (2018). Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung der Reflexionskompetenz im Praxisse-

- mester. In I. Biederbeck & M. Rothland (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (BzLB – Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Bd. 4) (S. 177–186). Münster: Waxmann.
- Seidel, T., & Shavelson, R.J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454–499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (2), 99–110. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000201>
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580–597. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0169-y>
- Trempler, K., & Hartmann, U. (2020). Wie setzen sich angehende Lehrkräfte mit pädagogischen Situationen auseinander? Eine Analyse von Argumentationsstrukturen und genutzten Informationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00970-w>
- Trempler, K., Hetmanek, A., Wecker, C., Kiesewetter, J., Wermelt, M., Fischer, M.R., et al. (2015). Nutzung von Evidenz im Bildungsbereich. Validierung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzen der Informationsauswahl und Bewertung von Studien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, 143–166.
- Van Es, E.A., & Sherin, M.G. (2008). Mathematics Teachers’ “Learning to Notice” in the Context of a Video Club. *Teaching and Teacher Education*, 24, 244–276. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005>
- Wubbels, T., & Korthagen, F.A.J. (1990). The Effects of a Pre-Service Teacher Education Program for the Preparation of Reflective Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 16, 29–43. <https://doi.org/10.1080/0260747900160102>

Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

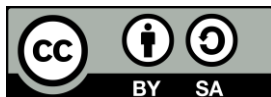
Hartmann, U., Trempler, K., & Schellenbach-Zell, J. (2020). Informationsgestützte Auseinandersetzung mit pädagogischen Situationen. Ein Lehrkonzept für die bildungswissenschaftliche Vorbereitung des Praxissemesters. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 16–23. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3894>

Online-Supplements:

- 1) Übersicht über die Bestandteile des Lehrkonzeptes
- 2) Bewertungskriterien für informationsgestützte Reflexionen in Form von Lerntagebuch-Einträgen im Praxissemester

Online verfügbar: 02.11.2020

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

¹ Das vorgestellte Konzept wurde in enger Zusammenarbeit mit dem Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal entwickelt, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird (Förderkennzeichen: 01JA1807; vgl. den Beitrag von Schellenbach-Zell, S. 7–15 in diesem Heft). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autor*innen.