

**Reflexions- und Feedbackformate  
zur kohärenten Ausgestaltung  
des Praxissemesters.  
Konzepte aus dem QLB-Projekt  
„Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi)**

**Hrsg. Judith Schellenbach-Zell,  
Stefan Freund, Maria Degeling,  
Nadine Franken,  
Silvia Greiten & Daniela Neuhaus**

**Themenheft der Zeitschrift  
DiMawe – Die Materialwerkstatt**

**Jahrgang 2 | 2020, Heft 2**

DiMawe  
Die Materialwerkstatt  
Jahrgang 2 | Heft 2 | 2020

Herausgeber\*innen  
Martin Heinrich, Julia Schweitzer, Lilian Streblov

Geschäftsführerin  
Sylvia Schütze



© Dieses Werk 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>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2020. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser\*innen.

ISSN 2629-5598

## Inhalt

### Editorial

*Judith Schellenbach-Zell, Stefan Freund, Maria Degeling,  
Nadine Franken, Silvia Greiten & Daniela Neuhaus*  
Reflexions- und Feedbackformate zur kohärenten Ausgestaltung des  
Praxissemesters. Einführung in das Themenheft des QLB-Projekts KoLBi ..... 1

### Zum Nacherfinden. Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

*Judith Schellenbach-Zell*  
Lehrkonzept zur Thematisierung von individuellen Voraussetzungen  
zur Nutzung von wissenschaftlichem Wissen im Praxissemester ..... 7

*Ulrike Hartmann, Kati Trempler & Judith Schellenbach-Zell*  
Informationsgestützte Auseinandersetzung mit pädagogischen Situationen.  
Ein Lehrkonzept für die bildungswissenschaftliche Vorbereitung  
des Praxissemesters ..... 16

*Judith Schellenbach-Zell*  
Die Anregung von Reflexion im Praxissemester durch Prompts  
in Lerntagebüchern ..... 24

*Daniela Neuhaus*  
Reflexion fachspezifischer Beliefs. „Meine musikdidaktische Position“ ..... 32

*Silvia Greiten*  
Szenarien zum *Co-Peer-Learning* als Reflexionsanlässe  
zur Unterrichtsplanung in Praxisphasen ..... 40

*Nadine Franken & Angelika Preisfeld*  
Klein, aber Aha! – Reflexionsschema zur Videoanalyse  
geplanter Experimentiereinheiten von Studierenden ..... 49

*Maria Degeling*

Die Sicht von Schüler\*innen auf Klassenführungsstrategien als  
Reflexionsanlass für angehende Lehrer\*innen.

Handreichung zur Unterstützung in schulpraktischen Phasen ..... 57

*Stefan Freund & Leoni Janssen*

Forschendes Lernen im Praxissemester unter den Bedingungen kleiner Fächer.  
Ein Praxiskonzept für die Begleitung von Studienprojekten im Praxissemester

am Beispiel des Faches Latein ..... 66

Editorial

# Reflexions- und Feedbackformate zur kohärenten Ausgestaltung des Praxissemesters

Einführung in das Themenheft des QLB-Projekts KoLBi

Judith Schellenbach-Zell<sup>1,\*</sup>, Stefan Freund<sup>1</sup>,  
Maria Degeling<sup>1</sup>, Nadine Franken<sup>1</sup>,  
Silvia Greiten<sup>2</sup> & Daniela Neuhaus<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Bergische Universität Wuppertal

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Heidelberg

\* Kontakt: Bergische Universität Wuppertal,

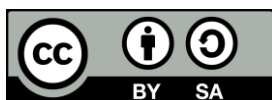
Institut für Bildungsforschung,

Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal

zell@uni-wuppertal.de

**Zusammenfassung:** In diesem Themenheft werden Reflexions- und Feedbackformate zur kohärenten Ausgestaltung des Praxissemesters vorgestellt. Diese Formate wurden im vom BMBF geförderten Projekt „KoLBi – Kohärenz in der Lehrerbildung“ an der Bergischen Universität Wuppertal entwickelt, erprobt, erforscht und evaluiert. Die Darstellung der unterschiedlichen Formate ist so aufbereitet, dass diese hochschuldidaktisch eingesetzt werden können.

**Schlagwörter:** Reflexion, Feedback, Kohärenz in der Lehrerbildung, Praxissemester



© 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 KoLBi – Kohärenz in der Lehrerbildung: Kontext der Reflexions- und Feedbackformate

Mangelnde Kohärenz zwischen universitären und praktischen Phasen zeigt sich vor allem darin, dass das an der Universität erworbene Wissen träge bleibt und in konkreten Handlungssituationen nicht genutzt werden kann (Renkl, 1996). Die Idee, horizontale Kohärenz in der Lehrerbildung herzustellen, also universitäre (d.h. fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche) Inhalte mit der Schulpraxis zu verbinden (Hellmann, 2019), wurde an der Bergischen Universität im Rahmen des Projektes „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) aufgegriffen und verfolgt.<sup>1</sup> Dazu entwickelte und erforschte die Arbeitsgruppe in einer von zwei Maßnahmenlinien unterschiedliche Reflexions- und Feedbackformate für die Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters.

Das Praxissemester gestaltet sich in Nordrhein-Westfalen als fünfmonatige Praxisphase und zeichnet sich durch die Kooperation von Universität, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und Schulen aus. Die erste Projektphase (2015–2018) nahm vor allem die universitäre Vorbereitung und Begleitung in den Blick. Das Ziel der neu entwickelten Reflexions- und Feedbackformate lag darin, bereits in der Vorbereitung eine Verzahnung von Theorie und Praxis anzubahnen und diese während der Begleitung weiter zu unterstützen und zu verstetigen. Darüber hinaus sollten die entwickelten Formate den Austausch zwischen den Akteur\*innen im Praxissemester ermöglichen.

## 2 Anregung zu Reflexion und Feedback als zentrale Elemente der Lernbegleitung in Praxisphasen

Ein Dauerbrenner in der Lehrkräftebildung ist die Frage, wie das an der Universität erworbene Wissen in professionelle Handlung gebracht werden kann. Eine Möglichkeit dazu, wie theoretische mit praktischen Studienelementen in der Lehrkräftebildung verbunden werden können, stellt das Konzept eines universitär verantworteten Praxissemesters dar (Schubarth, Speck & Seidel, 2012). Die Aufgabenstellungen und Anforderungen, die Studierende während der Praxisphase bewältigen sollen, sind breit angelegt. So umfassen sie Dokumentations- und Beobachtungsaufgaben wie die schriftliche Planung von Unterricht und die Beobachtung von unterrichtlichem Interaktionsverhalten, die Teilnahme an außerunterrichtlichen Veranstaltungen, aber auch verschiedene Handlungsaufgaben wie die eigenständige Durchführung von Unterrichtssequenzen oder die Assistenz bei ganzen Unterrichtsstunden (Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm, 2011). Zentral gerade aufgrund der universitären Verortung sind jedoch auch reflexiv angelegte Aufgabenstellungen mit analytischen Facetten wie die Erklärung und Analyse unterrichtlicher Situationen unter Rückgriff auf das erworbene Wissen oder die wissensgeleitete Erkundung von Unterricht (König & Rothland, 2018). So liegt die Zielstellung des Praxissemesters in NRW entsprechend darin, „Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten“ (Freimuth & Sommer, 2010, S. 4).

Wenn die Vermittlung von Reflexionsfähigkeit in der Praxisphase im Vordergrund steht (Weyland, 2010), muss der zentrale Begriff der Reflexion geklärt werden. Der Begriff der Reflexion ist schillernd und umfänglich. Leonhard (2016) geht sogar so weit, dass er den normativ aufgeladenen Begriff aufgrund seiner nur schwer herzustellenden

---

<sup>1</sup> Das Projekt ist Teil der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern und wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (FKZ 1. Projektphase: 01JA1507; FKZ 2. Projektphase: 01JA1807).

semantischen Eindeutigkeit unter Rückgriff auf Pörksen (2011) als „Plastikwort“ einordnet. Dewey (1910) beschreibt Reflexion als bewusstes Nachdenken auf ein bestimmtes Ziel hin. Die Herausgeber\*innen des vorliegenden Themenheftes rekurren auf die stärkere Betonung eines systematischen und regelgeleiteten Nachdenkens, wie sie auch Bengtsson aus der Perspektive der Philosophie vornimmt: „Mostly, ‚reflection‘ is then intended as thinking. In philosophy, however, thinking is of course not a loose wondering or a gloomy pondering, but a rigorous, systematic, principal and argued activity“ (Bengtsson, 2003, S. 297).

Im Vordergrund aller Beiträge steht die Anforderung, bei der Reflexion auf universitär vermittelte Wissensbestände zurückzugreifen; daher begreifen wir hier Reflexion als

„Fähigkeit, in der Vergegenwärtigung typischer Situationen des schulischen Alltags durch aktive Distanzierung eine eigene Bewertung und Haltung sowie Handlungsperspektiven auf der Basis eigener Erfahrung in Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen argumentativ zu entwickeln und zu artikulieren“ (Leonhard, Nagel, Rihm, Strittmatter-Haubold & Wengert-Richter, 2010, S. 114).

Eine universitär verantwortete Lernbegleitung für das Praxissemester hat somit die verantwortungsvolle Aufgabe, Formate zu entwickeln und zu etablieren, die solche Reflexionsprozesse anregen. Darüber hinaus kommt der Begleitung die Aufgabe zu, studentische Reflexionsprozesse im Hinblick auf die Nutzung des Wissens einzuordnen und entsprechendes Feedback zu geben. Feedback verstehen wir hier „as information communicated to the learner that is intended to modify his or her thinking or behavior to improve learning. [...] Formative feedback is usually presented as information to a learner in response to some action on the learner’s part“ (Shute, 2008, S. 153).

Das vorliegende Themenheft setzt an diesen Zielstellungen an und präsentiert die verschiedenen im Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“ entwickelten Formate zur Anregung von Reflexionsprozessen sowie entsprechende Feedbackformen zur Verbindung von Theorie und Praxis. Die präsentierten Materialien wurden in vielen Durchgängen des Praxissemesters eingesetzt und basierend auf den Erfahrungen, aber auch den forschungsorientierten Evaluationen weiterentwickelt. Sie eignen sich zur Nachnutzung und können für eigene Bedarfe adaptiert werden.

### 3 Zu den Beiträgen

*Judith Schellenbach-Zell* (S. 7–15) entwickelte ein Lehrkonzept für die bildungswissenschaftliche Vorbereitung des Praxissemesters, das an den persönlichen Voraussetzungen von Studierenden für die Nutzung von Lerngelegenheiten des Praxissemesters ansetzt. Die zentrale Anforderung dieser Lerngelegenheiten liegt darin, dass wissenschaftliches Wissen angewendet wird. Studentische Vorstellungen zu dessen Relevanz und zur Professionalisierung können die Nutzung des wissenschaftlichen Wissens moderieren. Im Lehrkonzept werden diese Vorstellungen aufgegriffen und Lernprozesse daran orientiert. Damit steht diese Lehreinheit dem nachfolgenden Lehrkonzept sowie dem Einsatz von Prompts in Lerntagebüchern voran.

*Ulrike Hartmann, Kati Trempler und Judith Schellenbach-Zell* (S. 16–23) stellen ein Lehrkonzept zur informationsbasierten Reflexion realer Schul- und Unterrichtssituationen vor. Es kann als Trainingseinheit für das Verfassen von Lerntagebüchern während des Praxissemesters eingesetzt werden. Das Konzept schließt an den aktuellen Diskurs zur Evidenzorientierung sowie an das professionstheoretische Modell metareflexiver Lehrerbildung von Cramer und Kollegen (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019) an.

Der Beitrag von *Judith Schellenbach-Zell* (S. 24–31) fokussiert mit der Idee der Evidenznutzung auf theorieorientierte Lerngelegenheiten im Praxissemester. Das vorgestellte Material bildet eine Möglichkeit ab, Studierende bei der Verknüpfung von Theorien mit erlebten unterrichtsnahen Situationen zu unterstützen. Im Vordergrund stehen dabei sogenannte Prompts, also Hinweise, die sich auf die Nutzung von (bildungswissenschaftlichen) Theorien beziehen. Diese werden im Rahmen schriftlicher Reflexionen während des Praxissemesters eingesetzt.

*Daniela Neuhaus* (S. 32–39) stellt ein Material vor, das Musikstudierende dabei unterstützt, sich ihre fachbezogenen Beliefs im Hinblick auf Ziele, Inhalte und Methoden des Musikunterrichts bewusst zu machen. Durch eine ausführliche Instruktion werden die Studierenden angeleitet, ihre Beliefs sowie die ihnen zugrundeliegenden, vor allem fachspezifischen, Erfahrungen schriftlich zu formulieren. Das Material liegt in zwei Varianten vor, so dass es zu verschiedenen Zeitpunkten eingesetzt werden kann und damit auch das Nachdenken über Veränderungen und Reflexionsanlässe ermöglicht, die sich im Rahmen der Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters ergeben. Es lässt sich auf andere Studienzeitpunkte sowie fachdidaktische Beliefs anderer Fächer adaptieren.

Der Beitrag von *Silvia Greiten* (S. 40–48) stellt mit dem Co-Peer-Learning-Konzept ein Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester vor, das auf der Kooperation von Studierenden beruht. Studierende mit vergleichbarem Ausbildungsstand und gemeinsamen Wissensgrundlagen vereinbaren in Vorbereitungsseminaren als Tandems oder Tridems Gesprächstermine, in denen sie strukturierte Gespräche zur Planung von Unterrichtsvorhaben führen und dabei verschiedene Materialien nutzen, u.a. eine Liste zu Planungskategorien, die auf individuelle Förderung ausgerichtet ist. Im Beitrag werden das Konzept und ausgewählte Materialien vorgestellt.

*Nadine Franken* und *Angelika Preisfeld* (S. 49–56) beschreiben ein adaptiertes Reflexionsformat, das im Vorbereitungsseminar zum Praxissemester in den Fächern Biologie, Chemie und Sachunterricht eingesetzt wurde. Dabei führten Studierende Videoanalysen eigener geplanter Experimentiereinheiten mit einem Reflexionsschema durch. Mit dem Reflexionsschema wurden zuerst aufgetretene Schwierigkeiten beim Experimentieren in den Videosequenzen wahrgenommen und identifiziert. Die Schwierigkeiten beim Experimentieren wurden anschließend analysiert und mit Blick auf die vorherige Planung der Experimentiereinheit überlegt, was zu den Schwierigkeiten geführt haben könnte. Am Ende der Reflexion entwickelten die Studierenden Handlungsoptionen, um solche Schwierigkeiten zukünftig bei der Planung von Experimentalunterricht zu berücksichtigen und so einen reibungslosen Experimentierprozess zu gewährleisten.

*Maria Degeling* (S. 57–65) beschreibt eine Handreichung, mit der Studierende bei der Reflexion ihrer Klassenführungsstrategien im Rahmen eigener unterrichtlicher Tätigkeiten unterstützt werden können. Dabei durchlaufen die Studierenden einen Forschungsprozess, der an die Ideen der Aktionsforschung angelehnt ist. Zentral ist darin, dass die Perspektive der Schüler\*innen auf die Klassenführungsstrategien der Studierenden mittels eines Fragebogens erfasst wird. Basierend auf diesen Daten entwickeln die Studierenden Handlungsstrategien für Veränderungen und setzen diese im Verlauf ihres eigenen Unterrichts um. Mit der abermaligen Befragung der Schüler\*innen werden ihre (Neben-)Wirkungen sichtbar gemacht. Eine entsprechende Handreichung enthält dabei die wesentlichen Informationen zum Forschungsprozess, zur Reflexion, zu seinen Zielen, zur zugehörigen Veröffentlichung, ein Bewertungsraster und weiterführende Literatur.



*Stefan Freund* und *Leoni Janssen* (S. 66–74) beschäftigen sich am Beispiel des Faches Latein mit den spezifischen Herausforderungen der Praxissemesterbegleitung in kleinen Fächern. Sie stellen drei Modelle zur Begleitung der Praxissemesterstudierenden bei der Konzeption und Durchführung des Studienprojekts in unterschiedlichen Szenarien vor: Im ersten Szenario kommt es zu einer personellen Diskontinuität zwischen Vorbereitungslehrveranstaltung und Praxissemester, im zweiten zu einer zeitlichen Distanz, im dritten werden Promovierende in die Betreuung des forschenden Lernens eingebunden. Ziel ist es stets, forschendes Lernen nicht nur zu ermöglichen, sondern durch eine entsprechende Professionalisierung eine vertiefte Theorie-Praxis-Verzahnung in der gesamten Lehrerbildung und im fachdidaktischen Diskurs zu implementieren.

Die in diesem Themenheft vorgestellten Reflexions- und Feedbackformate stellen Arbeitsprodukte aus dem QLB-Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“ dar und wurden in vielen Schritten erprobt, evaluiert und modifiziert. Gerne tragen die Autor\*innen dazu bei, dass manche Räder in der Lehrkräftebildung nicht wieder neu erfunden werden müssen. Wir freuen uns, wenn die vorgestellten Materialien zur Nachnutzung eingesetzt werden; bei Fragen stehen wir gerne zur Verfügung.

*Anmerkung der Herausgeber\*innen: Wir danken Dr. Antje Wehner für ihren Beitrag zur Entstehung dieses Themenheftes.*

## Literatur und Internetquellen

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bengtsson, J. (2003). Possibilities and Limits of Self-Reflection in the Teaching Profession. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (3–4), 295–316. <https://doi.org/10.1023/A:1022813119743>
- 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.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston, MA: Heath. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Freimuth, A., & Sommer, B. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudien-gang*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- König, J., & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projektes Learning to Practice. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1)
- Leonhard, T. (2016). Reflexion im Portfolio. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung: Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre* (S. 45–58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V., & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden.

- In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 111–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pörksen, U. (2011). *Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47 (2), 78–92.
- Schubarth, W., Speck, K., & Seidel, A. (2012). Einführung in den Band. 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. 9–18). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_1)
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Paderborn: Eusl.

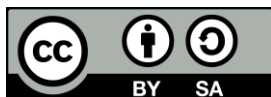
## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Schellenbach-Zell, J., Freund, F., Degeling, M., Franken, N., Greiten, S., & Neuhaus, D. (2020). Reflexions- und Feedbackformate zur kohärenten Ausgestaltung des Praxissemesters. Einführung in das Themenheft des QLB-Projekts KoLBi. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 1–6. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3892>

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>

Zum Nacherfinden.  
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

# Lehrkonzept zur Thematisierung von individuellen Voraussetzungen zur Nutzung von wissenschaftlichem Wissen im Praxissemester

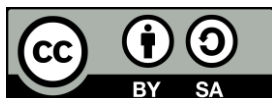
Judith Schellenbach-Zell<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Bergische Universität Wuppertal*

<sup>\*</sup> *Bergische Universität Wuppertal,  
Institut für Bildungsforschung,  
Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal  
zell@uni-wuppertal.de*

**Zusammenfassung:** Das vorgestellte Lehrkonzept wird im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Praxissemestervorbereitung durchgeführt und steht dem Lehrkonzept zur informationsgestützten Auseinandersetzung mit pädagogischen Situationen inhaltlich voran. Der Schwerpunkt liegt auf der Thematisierung individueller Voraussetzungen der Studierenden; darunter fallen persönliche Ziele für das Praxissemester, Vorstellungen zu Zielen des Praxissemesters allgemein, Vorstellungen zur Beziehung zwischen Theorie und Praxis und zur eigenen Professionalisierung sowie Einschätzungen zur Relevanz und zum Nutzen von Theorien. Grundlage dafür bildet die Annahme, dass diese Faktoren die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen und die Bearbeitung der Anforderungen im Praxissemester beeinflussen und moderieren. Das Lehrkonzept umfasst mehrere Phasen der Reflexion dieser Faktoren und entsprechende thematisch ausgerichtete Kurzvorträge, deren beständige Relationierung die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit und zur Nutzung von wissenschaftlichem Wissen erhöhen soll.

**Schlagwörter:** individuelle Voraussetzungen bei der Nutzung von Lerngelegenheiten, Reflexion, Nutzung von wissenschaftlichem Wissen



## 1 Einleitung

Das Praxissemester als universitäre Praxisphase bietet nicht nur Lerngelegenheiten zum professionellen Handeln, sondern zeichnet sich insbesondere durch seine reflexive Ausrichtung bei der Auseinandersetzung mit Theorien und Befunden aus (z.B. Weyland, 2010). Das entsprechend reichhaltige Lernangebot ergibt sich aus der Begleitung durch drei Institutionen (Universität, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL), Schule) und lässt sich fünf Dimensionen lernprozessbezogener Tätigkeiten zuordnen (König, Tachtsoglou, Darge & Lünemann, 2014, S. 8): Komplexität über forschungsmethodische Zugänge erkunden, pädagogische Handlungssituationen planen, pädagogische Handlungssituationen durchführen, Theorien auf Situationen beziehen, mit Situationen analytisch-reflexiv umgehen. Die Tätigkeiten unterscheiden sich im Ausmaß des professionellen Handelns in der konkreten Praxis; grundsätzlich erfordern jedoch alle Tätigkeiten die Nutzung wissenschaftlichen Wissens (von Theorien und Befunden), die in Veranstaltungen der Universität vermittelt werden. Zielperspektive professionellen Handelns stellt dabei die Entwicklung einer epistemischen Haltung dar, die mit einer epistemisch informierten Praxis einhergeht (Buehl & Fives, 2016).

„Die Uni“, sowie deren Angebot an Lernsituationen und Wissen werden jedoch geringgeschätzt: So messen Studierende im Praxissemester unterrichtspraktischer Erfahrung deutlich mehr Relevanz bei als Lerngelegenheiten aus dem universitären Kontext (Mertens, Schellenbach-Zell & Gräsel, 2020; Schellenbach-Zell & Neuhaus, eingereicht). Entsprechend geht die Zuschreibung von Bedeutungslosigkeit von (gerade bildungswissenschaftlichen) Inhalten mit einer negativen Bewertung von universitären Veranstaltungen einher (Bleck & Lipowsky, 2020). Dieses Ergebnis passt zu dem Befund, dass der eingeschätzte Nutzen bildungswissenschaftlichen Wissens über den Verlauf des Studiums abnimmt (Cramer, 2013). Denkbar ist, dass die Einschätzung bezüglich der Nützlichkeit und Relevanz von universitärem Wissen auch von Vorstellungen zur Funktion des Wissens beeinflusst wird: So kann theoretisches Wissen zur Reflexion von schulischer Praxis genutzt werden oder ist mit dem Wunsch verbunden, Rezepte zur Instruktion von Handlung anzubieten (Schüssler & Keuffer, 2012). Solche Vorstellungen bilden einen Teil der individuellen Voraussetzungen ab, mit denen Studierende Lerngelegenheiten des Praxissemesters begegnen (z.B. Hascher & Kittinger, 2014). Die hier im Lehrkonzept angesprochenen individuellen Voraussetzungen beziehen sich auf kognitive Faktoren wie die Vorstellungen zu den intendierten Zielen im Praxissemester, zur Verknüpfung von Theorie und Praxis und zur eigenen Professionalisierung, jedoch auch auf motivationale Faktoren wie die Relevanzeinschätzung von Theorien und Befunden und die persönlichen Zielsetzungen für die Praxisphase. Die Forschung thematisiert derlei individuelle Voraussetzungen Studierender bei der Nutzung wissenschaftlichen Wissens zur Bearbeitung der praxissemesterbezogenen Anforderungen nur wenig (Ulrich, Klingebiel, Bartels, Staab, Scherer & Gröschner, 2020).

Die Erfahrungen der Autorin bei der Durchführung von Vorbereitungs- und Begleitseminaren im Praxissemester knüpfen dort an. Das hier skizzierte Lehrkonzept wurde auf Basis der (auch forschungsbasierten) Einsicht entwickelt, individuelle Voraussetzungen der Studierenden, d.h. ihre Vorstellungen und motivationalen Orientierungen bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis, stärker aufzugreifen und für das studentische Lernen zu nutzen. Dabei soll die Relevanz von wissenschaftlichem Wissen allgemein und für das Handeln in der schulischen Praxis verdeutlicht werden. Damit verbunden ist die Absicht, auf diese Weise die Bereitschaft zur Nutzung von wissenschaftlichem Wissen zu erhöhen.

## 2 Didaktischer Kommentar

Das vorliegende Material wurde für das bildungswissenschaftliche Vorbereitungsseminar zum Praxissemester konzipiert, dessen Fokus auf der Anbahnung von Reflexivität im Sinne einer Nutzung von wissenschaftlichem Wissen bei den Tätigkeiten „Theorien auf Situationen beziehen“ und „Mit Situationen analytisch-reflexiv umgehen“ liegt (König et al., 2014, S. 8ff.). Sie erstreckt sich jedoch auch auf stärker praktische lernprozessbezogene Tätigkeiten wie beispielsweise „pädagogische Handlungssituationen planen“ (König et al., 2014, S. 8ff.). Die Nutzung von Theorien und Befunden zur Analyse schulischer Praxis wird dabei in der Vorbereitung und Begleitung sukzessive aufgebaut: So wird in der *Vorbereitungsveranstaltung* im ersten Schritt das hier beschriebene Lehrkonzept durchgeführt, das eine Bewusstheit über die Relevanz von wissenschaftlichem Wissen schaffen und individuelle kognitive und motivationale Voraussetzungen zur Theorie-Praxis-Verzahnung als Grundlage der eigenen Professionalisierung thematisieren soll. Im zweiten Schritt wird in der Vorbereitungsveranstaltung die konkrete Nutzung von wissenschaftlichem Wissen angeleitet (vgl. den Beitrag von Hartmann, Trempler & Schellenbach-Zell, S. 16–23 in diesem Heft). Darauf aufbauend erhalten Studierende *während* der Begleitung im Praxissemester entsprechende Prompts, um ihre Reflexion unter Nutzung des verfügbaren Wissens in Form von Lerntagebüchern anzufertigen (vgl. den Beitrag von Schellenbach-Zell, S. 24–31 in diesem Heft).

Aufgrund der derzeitigen Corona-Pandemie wurde das hier präsentierte Lehrkonzept als Onlineformat konzipiert; es lässt sich jedoch problemlos auch als Präsenzveranstaltung durchführen. Mit zeitlichem Puffer nimmt das Lehrkonzept etwa einen Blockseminartag des Vorbereitungsseminars (etwa fünf Zeitstunden exklusive Pausen) in Anspruch und ist angelegt für eine Gruppengröße von 20 Studierenden.

## 3 Das Material

Das vorliegende Lehrkonzept bildet den Auftakt der gesamten Vorbereitungsveranstaltung; die Thematisierung des Praxissemesters und seiner Professionalisierungsziele stellt also eine gute Anbindungsmöglichkeit an die eigenen Vorstellungen zu theoretischem Wissen und der eigenen Professionalisierung dar. Im Online-Supplement 1 findet sich als Material eine grafische Übersicht des nachfolgend beschriebenen Ablaufs der Lehreinheit.

Im ersten Schritt werden die Studierenden dazu angeleitet, über allgemeine (intendierte) Ziele des Praxissemesters zu reflektieren und auch darüber, welche persönlichen Ziele sie während des Praxissemesters verfolgen wollen. Anschließend werden die intendierten Ziele auf der Grundlage der Rahmenvereinbarung des Landes Nordrhein-Westfalen und der lehrerbildenden Universitäten (Freimuth & Sommer, 2010) präsentiert. Sie werden als Gesprächsanlass zur Gegenüberstellung der persönlichen Ziele mit den intendierten Zielen genutzt, die auch die entsprechende bildungswissenschaftliche Begleitung mit ihren Lerngelegenheiten begründet und orientiert. Entsprechende Reflexionsfragen beziehen sich auf Übereinstimmungen, Widersprüche und wahrgenommene Widerstände. Hingeleitet wird das Gespräch auf das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, also die Probleme bei der Nutzung von wissenschaftlichem Wissen als allgemeine Aussagesysteme in der Praxis als konkretem Einzelfall (Patry, 2014).

Der nächste Block behandelt wissenschaftliches Wissen und seine Verortung im Professionalisierungsprozess und beim professionellen Handeln selbst. Im ersten Schritt werden dabei wieder die entsprechenden studentischen Vorstellungen über das Wesen von Theorien und Befunden sowie deren Relevanz aktiviert und notiert. Im zweiten Schritt wird der Nutzen von Wissenschaft für die Schule anhand einer Videoarbeit zu Fehlschlüssen von Laien und einer sich anschließenden Reflexionsphase (als *think, pair, share*) verdeutlicht und bewusst gemacht. Dabei handelt es sich um ein maiLab-Video

der Wissenschaftsjournalistin Mai Thi Nguyen-Kim (2020). Daran schließt sich ein Kurzvortrag der Dozentin an, der sich insbesondere mit zwei zentralen Theorien zur Professionalisierung (Expertenansatz, Kompetenzansatz) beschäftigt. Dieser Vortrag bietet Gelegenheit zu einer ausführlichen Zwischenreflexion zur persönlichen Relevanz der Ausführungen. Ein zweiter Kurzvortrag geht auf Problemlagen der Praxis und Antworten, die Theorie darauf geben kann, ein. Grundlage bietet dabei insbesondere der Text zu den wissenschaftstheoretischen Grundfragen der Pädagogischen Psychologie von Beck und Krapp (2006). Hieran anschließend werden wiederum Reflexionsfragen eingesetzt, die zur Herstellung von Verbindungen zu den persönlichen Vorstellungen einladen.

Der dritte Block geht auf die Frage ein, an welchen Stellen wissenschaftliches Wissen für das professionelle Handeln eingesetzt und genutzt werden kann. Ausgangspunkt für diese Arbeitsphase bietet der Ansatz der Core Practices, der an realen Berufsanforderungen ansetzt (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). Dieser Zugriff macht deutlich, dass das universitäre Wissen für die Praxis nicht verzichtbar ist; vielmehr wird es als eine Form der Anreicherung von Praxis verstanden (Neuweg, 2004). Das Lehrkonzept sieht vor, dass im ersten Schritt mögliche Anforderungen der Praxis gesammelt und geclustert und im zweiten Schritt denkbare hierfür nützliche Wissensbestände identifiziert werden. Dazu erhalten die Studierenden ein Arbeitsblatt, auf dem sie möglichen Core Practices wissenschaftliche Wissensbestände zuordnen können. Die Wissensbestände werden beispielhaft durch das *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (Rost, Sparfeldt & Buch, 2018) repräsentiert. Die verschiedenen Zugriffe werden abschließend im Plenum besprochen.

Das Lehrkonzept beschließt eine Einzelreflexion zum eigenen Lernprozess und zu den eigenen (überraschenden?) Erkenntnissen anhand eines Arbeitsblattes (s. Online-Supplement 2). Zusätzlich haben dabei die Studierenden die Möglichkeit, ihr Verständnis der Inhalte zu bilanzieren und offene Fragen zu notieren, die im Nachgang mit der Dozentin besprochen werden können.

## 4 Theoretischer Hintergrund

Das gesamte Lernarrangement zur Nutzung von wissenschaftlichem Wissen umfasst als erstes das vorliegende Lehrkonzept, gefolgt vom Lehrkonzept zur informationsgestützten Auseinandersetzung mit pädagogischen Situationen (Hartmann et al., S. 16–23 in diesem Heft) im Sinne einer *Vorbereitung* der Praxisphase. In der *Lernbegleitung* werden Prompts zur Reflexion von pädagogischen Situationen in Lerntagebüchern eingesetzt (Schellenbach-Zell, S. 24–31 in diesem Heft). Das Arrangement knüpft an der Idee evidenzbasierter Praxis im Bildungsbereich an, dass „zukünftige Lehrkräfte fähig sein sollen, (bildungs-)wissenschaftliche Forschungsbefunde zu rezipieren, zu interpretieren und für ihre Unterrichtspraxis nutzbar zu machen“ (Bauer, Prenzel & Renkl, 2015, S. 189). Neben bestimmten Kompetenzen – Heid (2015) spricht von der Rezeptionskompetenz – kommt es bei der Nutzung von Evidenz maßgeblich auf die Einstellungen und Überzeugungen der Handelnden (und Lernenden) an, insbesondere gegenüber empirischer Forschung und dem Nutzen von theoriebasiertem Wissen (Bauer et al., 2015; Stark, 2017).

Die Nutzung von Evidenz meint jedoch nicht die Ersetzung von eigenen Erfahrungen oder deren „Überlernen“, sondern „die verschiedenen Wissensbestände zu kontrastieren und situationsspezifisch zu angemessenen Lösungen zu kommen, die nicht notwendigerweise integrativ sein müssen“ (Stark, 2017, S. 107). Somit bildet das beschriebene Lehrkonzept einen ersten Ausgangspunkt und setzt an Aspekten an, die die studentischen Vorstellungen, die damit verbundenen Überzeugungen und ihre Motivationslagen betreffen. Stark (2017) stellt diese personenseitigen Faktoren als zentral heraus, da gerade sie den Zugang zu bildungswissenschaftlichem Wissen moderieren. So lassen sich die

Einschätzung, dass Forschungsergebnisse für die spätere Unterrichtstätigkeit von Nutzen sind, sowie die Begeisterung für Wissenschaft und deren Methodik als wesentliche Einflussfaktoren für die Entwicklung einer forschenden Haltung von Studierenden identifizieren (Egger & Groß Ophoff, 2020). Annahmen aus der Forschung zu epistemischen Kognitionen und ihrer Rolle beim Lernen von Lehrkräften verweisen darauf, dass eine solche Haltung mit einer entsprechend informierten Handlungspraxis einhergeht (Buehl & Fives, 2016, S. 249).

Individuelle Voraussetzungen wie Vorstellungen und motivationale Orientierungen werden auch in Modellen zur Entwicklung von Professionalisierung beschrieben: Lerngelegenheiten werden nicht passiv rezipiert, sondern in ihrer Nutzung entscheidend durch persönliche Faktoren der Studierenden im Hinblick auf ihre Wahrnehmung und ihre Ver- und Bearbeitung beeinflusst (speziell für Praxisphasen vgl. Hascher & Kittinger, 2014; für die Lehrerbildung allgemein vgl. Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011).

Für die Konzeptualisierung des vorliegenden Lehrkonzepts waren darüber hinaus folgende theoretische Prämissen zentral:

- *Herstellung von Relevanz*: Ausgehend von der Interessentheorie (z.B. Krapp, 1992) und dem Erwartungs-Wert-Modell (Eccles & Wigfield, 2002) steigt die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen bei der Bearbeitung der lernprozessbezogenen Anforderungen, wenn es als persönlich bedeutsam und als Teil der (eigenen) Professionalisierung anerkannt wird (auch Vetter & Ingrisani, 2013). Didaktisch-methodisch wird im Lehrkonzept daher zum einen der Nutzen explizit verdeutlicht. Zum anderen werden persönliche Vorstellungen und Konzepte (als sogenannte Arbeitstheorien; vgl. Artmann, Herzmann, Hoffmann & Proske, 2013, sowie auch Neuhaus, S. 32–39 in diesem Heft) verbalisiert, thematisiert und in Bezug zur Funktion gesetzt. Relevanz stellt sich insbesondere dann ein – so die Interessentheorie –, wenn sich ein Lebensweltbezug abzeichnet. Entsprechend wird die Herstellung solcher Bezüge über beständige Reflexionsfragen angebahnt.
- *Modellverhalten der Dozierenden*: Das Lehrkonzept selbst ist mit der Idee angelegt, modellhaft und metakommunikativ zu zeigen, wie empirische Befunde und theoretisches Wissen in die didaktischen Planungsentscheidungen einfließen. Dieses Vorgehen begründet sich maßgeblich mit Forschungsbefunden der Wissenschaftskommunikation (z.B. Richter & Maier, 2018). So wird die didaktische Legitimierung des Lehrkonzepts durchgängig metakommunikativ mitvermittelt (z.B. warum es das vorliegende Lehrkonzept überhaupt gibt).
- *Praxis als Ausgangspunkt*: Das Lehrkonzept thematisiert darüber hinaus sogenannte Core Practices (Grossman et al., 2009) wie z.B. „Lernziele formulieren“ als spezifische, feingranulare, unterrichtsrelevante Praktiken (Forzani, 2014). Professionalisierung entwickelt sich entsprechend aus der Praxis und ihren Anforderungen und verbindet wissenschaftliches Wissen direkt mit der Handlung.

„Professionswissen wird nicht in einer disziplinären Architektur von Theorien, Methoden und Wissensbeständen gesucht, sondern erschließt sich durch die *Untersuchung eines konkreten Gegenstands*, der aus den unterrichtlichen Herausforderungen erwächst“ (Frael, 2019, S. 2).

Gerade diese explizite Anknüpfung universitärer Inhalte an praktische Tätigkeiten sollte die Wahrnehmung von Relevanz zusätzlich erhöhen.

## 5 Erfahrungen

Das Lehrkonzept wurde im Sommersemester 2020 zum ersten Mal erprobt. Die Entwicklung und der Einsatz ergaben sich insbesondere durch die Erfahrungen mit dem Lehrkonzept zur informationsgestützten Auseinandersetzung mit pädagogischen Situationen (vgl. Hartmann et al., S. 16–23 in diesem Heft) und durch die Bearbeitung der Lerntagebücher (vgl. Schellenbach-Zell, S. 24–31 in diesem Heft). Diese legten die Einsicht nahe, in stärkerem Maße die Ziele des Praxissemesters zu verdeutlichen und damit auch die Vorstellungen zu Theorie und zur eigenen Professionalisierung sowie die Relevanzeinschätzungen zu thematisieren. Sie bilden den Ausgangspunkt, um gezielter an den studentischen Vorstellungen entlang Erklärungen für die Relevanz von wissenschaftlichem Wissen zu geben und um dafür Bewusstheit zu schaffen.

Das Arrangement des vorliegenden Lehrkonzepts mit Phasen der Einzelarbeit, Tandemarbeit, Plenumsgesprächen und Kurzvorträgen ermöglichte es den Studierenden – auch im Onlineformat –, fokussiert an den Inhalten zu arbeiten. Die Abschlussreflexion wurde neben dem Format des Arbeitsblattes auch als Onlinebefragung im Sinne einer Kurzevaluation mit Impulsfragen durchgeführt. Die meisten Studierenden gaben dabei ein Feedback. So lautete eine studentische Antwort auf den Impuls „Das war für mich heute die wichtigste Erkenntnis“: „*Im Rahmen des Seminar [sic!] konnte ich mir Gedanken dazu machen, was unter dem Begriff ‚Theorie‘ verstanden werden kann und das [sic!] er nicht, wie von mir angenommen, überwiegend negativ gemeint ist*“ (ID 5). Insgesamt lässt sich konstatieren, dass das Lehrkonzept sehr positiv aufgenommen wurde. Hervorgehoben wurden dabei das Explizit-Machen der Professionalisierungsmöglichkeiten im Praxissemester sowie dessen theoretische Basierung. Auch die Verdeutlichung der Frage „Was ist Theorie?“ und die sich anschließende Auseinandersetzung wurden als relevant und positiv bewertet: „*Die Professionalisierung im Lehrberuf hängt stärker als von mir zunächst angenommen von dem Zusammenspiel von theoretischem und praktischem Wissen ab. Darüber hinaus war es sehr gewinnbringend einmal eingehend etwas über ‚Theorie‘ in der Wissenschaft zu erfahren, da dies oftmals unter Studenten ein sehr negativ konnotierter Begriff ist, der dabei jedoch von universitärer Seite kaum definiert wird*“ (ID 7).

Geplant ist eine Begleitevaluation zu der Frage, ob sich nach Belegung einer so ausgerichteten Vorbereitungsveranstaltung Unterschiede in den Reflexionen im Rahmen der Lerntagebücher im Vergleich zu Studierenden zeigen, in deren Vorbereitungsveranstaltung andere Schwerpunkte gelegt wurden.

## Literatur und Internetquellen

- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M., & Proske, M. (2013). Wissen über Unterricht – Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation in der Lehrerbildung* (S. 134–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, J., Prenzel, M., & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis – im Lehrberuf? Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (3), 188–192.
- Beck, K., & Krapp, A. (2006). Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5., vollst. überarb. Aufl.) (S. 33–98). Weinheim: Beltz PVU.
- Bleck, V., & Lipowsky, F. (2020). Dröge, nutzlos, praxisfern? Wie verändert sich die Bewertung wissenschaftlicher Studieninhalte in Praxisphasen? In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 9) (S. 97–127). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_3)



- Buehl, M.M., & Fives, H. (2016). The Role of Epistemic Cognition in Teacher Learning and Praxis. In J.A. Greene, W.A. Sandoval & I. Bråten (Hrsg.), *Handbook of Epistemic Cognition* (S. 247–264). New York & London: Routledge.
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 66–82.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Egger, C., & Groß Ophoff, J. (2020). Die Einschätzung des Nutzens von Forschung als Voraussetzung für die Entwicklung einer forschenden Haltung von Lehramtsstudierenden. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 4) (S. 73–93). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_4)
- Forzani, F. (2014). Understanding “Core Practices” and “Practice-based” Teacher Education: Learning from the Past. *Journal of Teacher Education*, 65 (4), 357–368. <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>
- Fraefel, U. (2019). Zentrale Praktiken des Lehrberufs. Ein pragmatischer Zugang zu professionellem Handeln. *Open Online Journal for Research and Education* (Special Issue #15).
- Freimuth, A., & Sommer, B. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining Teaching, Re-Imagining Teacher Education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hascher, T., & Kittinger, C. (2014). Lernprozesse im Schulpraktikum – Analysen aus einer Lerntagebuchstudie. Learning Processes in Student Teaching: Analyses from a Study Using Learning Diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Pedagogical Field Experiences in Teacher Education. Theoretical Foundations, Programmes, Processes, and Effects. Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221–235). Münster: Waxmann.
- Heid, H. (2015). Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 390–409.
- König, J., Tachtsoglou, S., Darge, K., & Lünemann, M. (2014). Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 3–22. <https://doi.org/10.1007/s35834-013-0084-2>
- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 297–329). Münster: Aschendorff.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In J. Baumert, W. Blum, M. Kunter & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Mertens, S., Schellenbach-Zell, J., & Gräsel, C. (2020). Studentische Bewertungen von Lerngelegenheiten im Praxissemester – eine Analyse unter Berücksichtigung in-

- dividueller Lernziele und Kompetenzwerte. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 4) (S. 217–241). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_9)
- Neuweg, G.H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB) (S. 1–26). Münster: LIT.
- Nguyen-Kim, M.T. (2020). *Wissenschaftler irren*. Zugriff am 19.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=DHyRaUeHcGY&t=465s>.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. Linking Theory and Practice in Teacher Education: A Theoretical Foundation. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Pedagogical Field Experiences in Teacher Education. Theoretical Foundations, Programmes, Processes, and Effects. Schulpraktika in der Lehrerausbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Richter, T., & Maier, J. (2018). Verstehen kontroverser wissenschaftlicher Themen. *Psychologische Rundschau*, 69 (3), 151–159. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000371>
- Rost, D., Sparfeldt, J., & Buch, S.R. (Hrsg.). (2018). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schellenbach-Zell, J., & Neuhaus, D. (eingereicht). Individuelle Einflussfaktoren auf die Relevanzeinschätzung unterschiedlicher Lernkontexte im Praxissemester.
- Schüssler, R., & Keuffer, J. (2012). „Mehr ist nicht genug (...)!“ Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 187–195). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_10)
- 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>
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 9) (S. 1–66). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Vetter, P., & Ingrisani, D. (2013). Der Nutzen der forschungsmethodischen Ausbildung für angehende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (3), 321–332.
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung*. Paderborn: Eusl.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Schellenbach-Zell, J. (2020). Lehrkonzept zur Thematisierung von individuellen Voraussetzungen zur Nutzung von wissenschaftlichem Wissen im Praxissemester. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 7–15. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3893>

**Online-Supplements:**

- 1) Übersicht der Bestandteile des Lehrkonzepts
- 2) Arbeitsblatt: Professionalisierung im Lehrberuf (Abschlussreflexion)

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>

Zum Nacherfinden.  
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

# Informationsgestützte Auseinandersetzung mit pädagogischen Situationen

Ein Lehrkonzept für die bildungswissenschaftliche Vorbereitung  
des Praxissemesters

Ulrike Hartmann<sup>1,2,\*</sup>, Kati Trempler<sup>1</sup>  
& Judith Schellenbach-Zell<sup>1</sup>

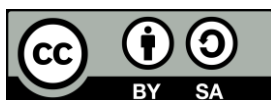
<sup>1</sup> Bergische Universität Wuppertal

<sup>2</sup> 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](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](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](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>

## Beitragsinformationen<sup>1</sup>

### Zitationshinweis:

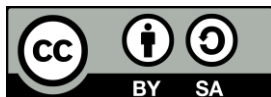
Hartmann, U., Trempler, K., & Schellenbach-Zell, J. (2020). Informationsgestützte Auseinandersetzung mit pädagogischen Situationen. Ein Lehrkonzept für die bildungswissenschaftliche Vorbereitung des Praxissemesters. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 16–23. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3894>

### 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>

<sup>1</sup> 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.

Zum Nacherfinden.  
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

# Die Anregung von Reflexion im Praxissemester durch Prompts in Lerntagebüchern

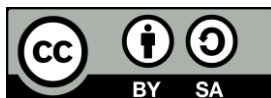
Judith Schellenbach-Zell<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Bergische Universität Wuppertal*

\* *Kontakt: Bergische Universität Wuppertal,  
Institut für Bildungsforschung,  
Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal  
zell@uni-wuppertal.de*

**Zusammenfassung:** Der vorliegende Beitrag beschreibt eine Möglichkeit, die Verbindung von Theorie und praktischen Situationen im Rahmen der Begleitung des Praxissemesters anzuregen. Dem Material liegt hochschuldidaktisch die theoretische Perspektive des selbstgesteuerten Lernens zugrunde, in der der instruktionspsychologische Ansatz der sogenannten *Prompts*, also gezielter Hinweise zur Aktivierung von Strategien zur Auseinandersetzung mit Wissensbeständen, eine wichtige Rolle spielt. Der Beitrag verdeutlicht, inwiefern Hinweise zur Aktivierung metakognitiver und kognitiver Strategien als Vorlage zur Formulierung der Hinweise zur Verknüpfung von Theorie und Praxis dienen können. Darüber hinaus werden Erfahrungen und Limitationen beim Einsatz der Hinweise nachgezeichnet.

**Schlagwörter:** Prompts, Reflexion, Lerntagebuch, Theorie-Praxis-Verzahnung



## 1 Einleitung

Eine zentrale Aufgabe verlängerter Praxisphasen, die sich universitär im Masterstudium verorten (das sogenannte Praxissemester in NRW), liegt in der Vermittlung von Reflexionswissen im Sinne einer Auseinandersetzung mit den bisher erworbenen universitären Wissensbeständen (z.B. Weyland, 2010). Die Fähigkeitsbeschreibungen definieren neben Zielen wie wissensorientierter Unterrichtsplanung oder Leistungsbeurteilung insbesondere auch, „theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln“ (Freimuth & Sommer, 2010, S. 4). Entsprechende Lehrangebote und Lernprozesse fokussieren also auf die Herstellung von Theoriebezügen in der Nachbetrachtung von pädagogischen Situationen (*reflection-on-action*; Schön, 1983) und den analytisch-reflexiven Umgang mit Theorien (König, Tachtsoglou, Darge & Lünemann, 2014, S. 8).

Dabei wird von einem weiten Theoriebegriff ausgegangen: Gemeint sind zum einen wissenschaftliche Theorien, die sich dadurch auszeichnen, dass Erkenntnisse im Sinne von allgemeinen Aussagesystemen durch forschungsmethodologische Regeln gewonnen werden, die wiederum selbst Gegenstand von Forschung sind (Häder, 2010). Darunter fallen jedoch zum anderen auch empirisch geprüfte Modelle sowie empirische Befunde. Aufgabe der universitären Lernbegleitung bei der Theorie-Praxis-Verknüpfung ist es, Studierende beim Abrufen und Nutzen von solchen Wissens- und Theoriebeständen zu unterstützen (Berndt & Häcker, 2017), die zu Fragen der Praxis, also dem konkreten Handeln in konkreten Einzelfallsituationen (Patry, 2014), existieren. Eine solche Lernbegleitung im Praxissemester berücksichtigt die Standards der KMK (2014) für die Lehrkräfteausbildung mit dem Anspruch, dass zukünftige Lehrkräfte wissenschaftliche Forschungsbefunde rezipieren, durchdringen und in ihrer pädagogischen Praxis zur Anwendung bringen (Bauer, Prenzel & Renkl, 2015). Aufgabe der Dozierenden ist es, angehenden Lehrkräften die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, „die eine professionelle Orientierung an empirischen Befunden aller Art und die Integration mit pädagogischem Erfahrungswissen möglich machen“ (Stark, 2017, S. 103). Eine Option dazu stellen instruierende schriftlich formulierte Hinweise, sogenannte Prompts, dar, die Studierende dazu anregen sollen, für die betrachtete Situation der schulischen Praxis relevante Theoriebestände zu durchdringen und diese mit der Praxis in Verbindung zu setzen.

## 2 Didaktischer Kommentar

Die bildungswissenschaftliche Begleitung im Praxissemester an der Bergischen Universität Wuppertal sieht insbesondere die theoretische Reflexion praktischer Situationen vor. Dazu werden sogenannte Lerntagebücher im Sinne einer schriftlich fixierten Reflexion eingesetzt. Die Lerntagebücher fokussieren auf bestimmte pädagogische Situationen, die die Studierenden in ihrem schulpraktischen Umfeld wahrnehmen und für relevant erachten. Gemeint ist dabei keine „objektive“ Relevanz, sondern eine persönliche Relevanz im Sinne der Interessentheorie, wenn einer bestimmten Situation persönliche Bedeutsamkeit beigemessen wird (z.B. Krapp, 1992). Dabei orientiert sich die Struktur des Lerntagebuchs an folgendem Aufbau: (1) möglichst niedrig-inferente Beschreibung der Situation, (2) Darstellung der persönlichen Relevanz, (3) Erklärung der Situation sowie (4) Schlussfolgerungen für die eigene Professionalisierung (vgl. auch Schellenbach-Zell, Fussangel, Erpenbach & Rochnia, 2018).

Die eingesetzten Prompts stammen aus der Forschung zum selbstgesteuerten Lernen und setzen an den verschiedenen Textsegmenten an, um den entsprechenden Reflexionen Struktur zu geben. Im Erklärungsteil geht es insbesondere darum, dass Studierende darauf aufmerksam gemacht werden sollen, dass sie durchaus eigene Erfahrungen und

Überzeugungen verschriftlichen können, diese jedoch mit den entsprechend verfügbaren forschungsbasierten Wissensbeständen abgleichen sollen. In den vorbereitenden Veranstaltungen des Praxissemesters wird ein Lehrkonzept umgesetzt (vgl. den Beitrag von Hartmann, Trempler & Schellenbach-Zell, S. 16–23 in diesem Heft), der verschiedene Quellen bei der Erklärung von Situationen thematisiert. Dabei wird die Relevanz wissenschaftlicher Theorien als Legitimierung und Orientierung pädagogischer Entscheidungen herausgearbeitet (vgl. dazu auch den Beitrag von Schellenbach-Zell, S. 7–15 in diesem Heft).

Die Lerntagebücher mit den entsprechenden Reflexionen stellen die Studierenden ihren Dozierenden digitalisiert zur Verfügung. Die Dozierenden können auf der Grundlage eines Feedbackbogens Rückmeldung zu den verschiedenen Segmenten der Reflexion geben. In der bildungswissenschaftlichen Begleitung müssen Studierende zusätzlich einen kleinen Forschungsauftrag wahrnehmen und dazu einen Bericht verfassen. Eine Sammelmappe, die sowohl den Forschungsbericht als auch etwa fünf schriftliche Reflexionen in Form von Lerntagebüchern umfasst, bildet die das Modul Praxissemester abschließende Prüfungsform. In die Benotung der Sammelmappe fließen sowohl der Bericht zum Forschungsauftrag als auch die Reflexionen in den Lerntagebüchern mit ein.

### 3 Das Material

Die folgende Abbildung 1 zeigt das Material, d.h. Reflexionshinweise im Rahmen des Lerntagebuchs mit strukturierenden Prompts. Zur Nachnutzung steht das Material außerdem als Online-Supplement zum Download zur Verfügung.

**Aufgabe:** Suchen Sie sich *eine* für Sie relevante pädagogische Situation (im Rahmen des Schulbetriebs oder des Unterrichts) aus. Bitte orientieren Sie sich bei Ihrer Reflexion an folgenden Schritten mit den entsprechenden Reflexionshilfen:

1. **Beschreiben Sie die Situation.** Was sind die für Sie zentralen Aspekte der Situation? Erklären Sie, warum Sie diese Situation ausgewählt haben. Achten Sie unbedingt darauf, Ihre Situation präzise (d.h. möglichst konkret) zu beschreiben und keine Wertungen oder Interpretationen vorzunehmen.
2. **Erklären Sie Ihre Situation**, indem Sie nun Ihre Situation anhand folgender Aspekte reflektieren:
  - Haben Sie ähnliche Situationen schon einmal erlebt? Wo sehen Sie Ähnlichkeiten oder Widersprüche zwischen Ihrer Situation und Ihren (persönlichen und professionellen) Erfahrungen?
  - Welche Theorien und Befunde können Sie heranziehen, um Ihre Situation zu erklären? Stellen Sie die Theorien und Befunde noch einmal in den Grundzügen dar und beziehen Sie sie auf Ihre Situation. Stellen Sie auch dar, warum Ihr theoretischer Bezug geeignet ist, Ihre ausgewählte Situation zu erklären.
  - Überlegen Sie, ob Sie weitere/andere Theorien und Befunde heranziehen können, die mit Ihrer Situation im Zusammenhang stehen:
    - Inwieweit können andere Theorien und Befunde die Erklärung der Situation weiter untermauern? Gibt es eine mögliche logische Anordnung oder eine Verknüpfung?
    - Kennen Sie Theorien und Befunde, die zu Ihrer Erklärung im Widerspruch stehen? Wo genau sehen Sie die widersprüchlichen Punkte?

3. Betrachten Sie nun Ihren Reflexionsprozess selbst und stellen Sie dar, inwiefern Sie Konsequenzen aus Ihrer vorangehenden Analyse ziehen.
  - Auf der Ebene Ihrer professionellen Rolle und/oder Ihres professionellen Selbst: Was nehmen Sie für sich mit? Wie wollen Sie sich als Lehrkraft verhalten? Begründen Sie bitte Ihre Konsequenzen.
  - Auf der Ebene Ihres professionellen Wissens: Was nehmen Sie für sich mit? Inwieweit sehen Sie Handlungsbedarf auf der Ebene Ihres Wissens? Begründen Sie bitte Ihre Konsequenzen.
4. Führen Sie die verwendete Literatur auf.

Ab hier haben Sie Platz, Ihre ausgewählte pädagogische Situation *auf etwa zwei bis drei Seiten zu reflektieren*. Bitte notieren Sie am Ende der Reflexion, wieviel Zeit Sie für die Reflexion benötigt haben.

Abbildung 1: Eingesetzte Prompts in der bildungswissenschaftlichen Begleitung des Praxissemesters

## 4 Theoretischer Hintergrund

Die vorgestellten Prompts sind in das Medium des Lerntagebuchs eingebettet. Das reflexiv angelegte Lerntagebuch ist ein hochschuldidaktisches Instrument, das im Sinne des selbstgesteuerten Lernens als eigenständig dauerhaft geführtes Protokoll zur Überwachung des eigenen Lernprozesses verstanden werden kann (Rambow & Nückles, 2002). Rambow und Nückles (2002) sehen seine zentralen Funktionen darin, dass Lernende dabei Kompetenzen des selbstgesteuerten Lernens erwerben, die Verantwortung für den Lernprozess übernehmen und auf diese Weise auch das Verfassen von Texten und die Umstrukturierung von Wissen vornehmen können (zu Schreiben und Lernen im Überblick Hübner, Nückles & Renkl, 2007). Darüber hinaus schaffen die Lerntagebücher eine Grundlage für die Rückmeldung durch die Dozierenden (Rambow & Nückles, 2002). Das Führen eines Lerntagebuchs führt jedoch nicht per se zur vertieften Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien; oftmals bleiben die Reflexionen, die Studierende während ihres Praxissemesters verfassen, eher beschreibend und oberflächlich (z.B. Schlag & Hartung-Beck, 2016). Denkbar ist, dass gerade vor dem Hintergrund des selbstgesteuerten Lernens die gezielte Anregung der Reflexion z.B. über sogenannte Prompts eine tiefenorientierte Auseinandersetzung mit dem erworbenen Wissen ermöglicht (Glogger, Holzäpfel, Schwonke, Nückles & Renkl, 2009; Schäfer, Blomberg, Stürmer & Seidel, 2012).

Prompts werden unter anderem in der Forschung zum selbstgesteuerten Lernen untersucht und werden dort als aufmerksamkeitssteuernde Lernhilfen verstanden, die sich am Lernprozess und am Lerngeschehen selbst orientieren und damit inhaltsübergreifend sind (Konrad, 2006). „Prompts are short hints or questions presented to students in order to activate knowledge, strategies, or skills that students have already available but do not use spontaneously“ (Wirth, 2009, S. 92). Dabei bleiben sie – gerade weil die Verantwortung für den Lernprozess bei den Lernenden selbst liegt – wenig direktiv (Wirth, 2009). Die Verwendung von Prompts zur Anregung der Theorie-Praxis-Verknüpfung basiert also auf der Annahme, dass Lernenden die zur Bearbeitung notwendigen Wissensbestände bekannt sind, ihre Verwendung jedoch aktiviert werden muss.

Im ersten Schritt werden die Studierenden gebeten, eine selbstgewählte Situation unter Vermeidung von Interpretationen zu beschreiben. Damit sollen zunächst die Situation inhaltlich vorstrukturiert und die persönliche Relevanz herausgearbeitet werden. Die Hinweise orientieren sich somit an der Idee der Organisationsstrategien (Nückles, Hübner & Renkl, 2009).

Im zweiten Schritt sind die Studierenden angehalten, ihre Situation zu erklären. Das Erklärungssegment basiert insgesamt im Wesentlichen auf der Idee der sogenannten *explanation prompts*, insofern als Lernende überhaupt Erklärungen für Sachverhalte geben (wie beispielsweise bei Wichmann & Leutner, 2009), anstatt sie nur zu beschreiben. Zunächst liegt der Fokus der Ausführungen auf eigenen Erfahrungen, die aktiviert und mitreflektiert werden sollen und somit die Idee der Elaborationsprompts implizieren (Nückles et al., 2009; Picard & Imhof, 2010). Ziel der sich anschließenden Prompts ist die Anregung zur Auseinandersetzung mit zentralen theorieorientierten Wissensbeständen einschließlich entsprechender Befunde. Bei der Konzipierung wurden Strategien berücksichtigt, die auf die Integration von verschiedenen Wissensbeständen fokussieren (Wäschle, Lehmann, Brauch & Nückles, 2015), um Theorien und Befunde zur Erklärung der pädagogischen Situationen heranzuziehen. Diese Wissensbereiche können zueinander in Widerspruch, Übereinstimmung oder in Ergänzung stehen (z.B. Stadler & Bromme, 2013). Die Herausarbeitung dieser Relationen soll dabei mit angeregt werden, damit die Wissensbestände zu einem bestimmten Thema in angemessener und ausgewogener Weise kognitiv repräsentiert werden (Richter & Maier, 2018).

Im letzten Segment wird der Reflexionsprozess selbst auf einer Metaebene betrachtet; dieses impliziert somit ein selbstevaluatives Element. Die dort dargestellten Hinweise orientieren sich an den metakognitiven Strategien des Monitorings und der Planung sogenannter *remedial strategies*, also Möglichkeiten, zum Beispiel aktuell identifizierte Wissenslücken zu schließen (Nückles et al., 2009). Gerade die Kombination von kognitiven und metakognitiven Prompts erweist sich für das selbstgesteuerte Lernen als effektiv (Berthold, Nückles & Renkl, 2007).

## 5 Erfahrungen

Die vorgestellten Prompts wurden im Rahmen eines Praxissemesterdurchgangs in einem Prä-Post-Design mit Vergleichsgruppe überprüft. Hier ließ sich zeigen, dass der Einsatz der Prompts – insbesondere wenn deren Verwendung mit einem damit korrespondierenden Feedbackleitfaden kombiniert wird – dazu führt, dass Studierende ihre ausgewählte Situation deutlicher mit Theorien in Zusammenhang bringen (Schellenbach-Zell, eingereicht). Die Prompts können in der aktuellen Begleitung des Praxissemesters im Zusammenhang mit den entsprechenden vorbereitenden Lehrkonzepten (vgl. Schellenbach-Zell, S. 7–15, und Hartmann et al., S. 16–23 in diesem Heft) eingesetzt werden. Sie stellen eine empfohlene Vorbereitung für das Erstellen der Lerntagebücher und die verwendeten Prompts dar, da in diesem Rahmen sinnstiftende Erläuterungen zum (theoretischen) Hintergrund der Prompts gegeben werden können.

Konstatieren lässt sich, dass der Theoriebezug durch die Verwendung der Prompts durchaus gestärkt werden kann. Einschränkend zeigt die Befundlage jedoch, dass Studierende theoriebezogenen Lernaufgaben nur wenig Bedeutsamkeit im Praxissemester zuschreiben; diese liegt eher auf den handlungsbezogenen Tätigkeiten im Schulkontext (König et al., 2018; Mertens, Schellenbach-Zell & Gräsel, 2020; Schellenbach-Zell & Mertens, 2019). Sinnvolle Ergänzungen zur Einbettung der Prompts liegen daher zum einen darin, die Relevanz dieser Lernaufgabe und deren Umsetzung stärker zu verdeutlichen. So könnten beispielsweise gesellschaftlich relevante Fragestellungen aufgegriffen werden, und es könnte dargestellt werden, wie es ohne Nutzung von wissenschaftlichem Wissen zu Verzerrungen in der Bewertung von Informationen kommen kann (z.B. Richter & Maier, 2018).

Zum anderen könnten Einübephasen von Recherche- und Suchstrategien ergänzt sowie beispielhafte Lerntagebucheinträge verwendet werden, obgleich gerade dann die Gefahr besteht, dass sich die Lernenden dadurch in ihrem reflexiven Freiraum selbst einschränken und aus den angebotenen Lerntagebucheinträgen wahrgenommene Denk- und Schreibmuster übernehmen.



## Literatur und Internetquellen

- Bauer, J., Prenzel, M., & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis – im Lehrerberuf? Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (3), 188–192.
- Berndt, C., & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 240–253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berthold, K., Nückles, M., & Renkl, A. (2007). Do Learning Protocols Support Learning Strategies and Outcomes? The Role of Cognitive and Metacognitive Prompts. *Learning and Instruction*, 17, 564–577. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.007>
- Freimuth, A., & Sommer, B. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Glogger, I., Holzäpfel, L., Schwonke, R., Nückles, M., & Renkl, A. (2009). Activation of Learning Strategies in Writing Learning Journals. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (3), 95–104. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.2.95>
- Häder, M. (2010). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92187-7>
- Hübner, S., Nückles, M., & Renkl, A. (2007). Lerntagebücher als Medium des selbstgesteuerten Lernens – Wie viel instruktionale Unterstützung ist sinnvoll? *Empirische Pädagogik*, 21 (2), 119–137.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014. Zugriff am 28.09.2020. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/theme/n/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html>.
- König, J., Darge, K., Kramer, C., Ligtvoet, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M, et al. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 87–114). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_3)
- König, J., Tachtsoglou, S., Darge, K., & Lünemann, M. (2014). Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 3–22. <https://doi.org/10.1007/s35834-013-0084-2>
- Konrad, K. (2006). Reflexion in interaktiven Lernumgebungen: Können (meta)kognitive prompts und concept maps reflexive Aktivitäten optimieren? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53 (3), 188–200.
- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 297–329). Münster: Aschendorff.
- Mertens, S., Schellenbach-Zell, J., & Gräsel, C. (2020). Studentische Bewertungen von Lerngelegenheiten im Praxissemester – eine Analyse unter Berücksichtigung individueller Lernziele und Kompetenzwerte. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (Edition ZfE,

- Bd. 4) (S. 217–241). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_9)
- Nückles, M., Hübner, S., & Renkl, A. (2009). Enhancing Self-Regulated Learning by Writing Learning Protocols. *Learning and Instruction, 19*, 259–271. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.002>
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. Linking Theory and Practice in Teacher Education: A Theoretical Foundation. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Pedagogical Field Experiences in Teacher Education. Theoretical Foundations, Programmes, Processes, and Effects. Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Picard, C., & Imhof, M. (2010). Prompts zur Anleitung tiefenorientierten Schreibens in Lerntagebüchern und Portfolios. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (S. 59–76). Landau: Verlag empirische Pädagogik e.V.
- Rambow, R., & Nückles, M. (2002). Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschullehre. *Das Hochschulwesen, 50* (3), 113–120.
- Richter, T., & Maier, J. (2018). Verstehen kontroverser wissenschaftlicher Themen. *Psychologische Rundschau, 69* (3), 151–159. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000371>
- Schäfer, S., Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2012). Der Einsatz von Lerntagebüchern in der universitären Lehrerbildung – Welchen Effekt haben strukturierende Leitfragen auf die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden? *Empirische Pädagogik, 26* (2), 271–291.
- Schellenbach-Zell, J. (eingereicht). *Die Unterstützung von Theorienutzung bei der studentischen Reflexion praktischer Situationen im Praxissemester durch Prompts und Feedback*.
- Schellenbach-Zell, J., Fussangel, K., Erpenbach, A.L., & Rochnia, M. (2018). Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung der Reflexionskompetenz im Praxissemester. 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.
- Schellenbach-Zell, J., & Mertens, S. (2019). Kohärente Lernziele und ihre Effekte auf die Bewertung von Lerngelegenheiten im Praxissemester. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus den Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 157–164). Berlin: BMBF.
- Schlag, S., & Hartung-Beck, V. (2016). Lerntagebücher im Praxissemester der Lehrerbildung an der Bergischen Universität Wuppertal. Reflexionsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters in Lerntagebüchern. In J. Kosinar (Hrsg.), *Schulpraktische Professionalisierung. Entwicklungsprozesse angehender Lehrpersonen* (S. 221–236). Münster: Waxmann.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Arena.
- Stadtler, M., & Bromme, R. (2013). Multiple Document Comprehension: An Approach to Public Understanding of Science. *Cognition and Instruction, 31* (2), 122–129. <https://doi.org/10.1080/07370008.2013.771106>
- 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>

- Wäschle, K., Lehmann, T., Brauch, N., & Nückles, M. (2015). Prompted Journal Writing Supports Preservice History Teachers in Drawing on Multiple Knowledge Domains for Designing Learning Tasks. *Peabody Journal of Education*, 90 (4), 546–559. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068084>
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Paderborn: Eusl.
- Wichmann, A., & Leutner, D. (2009). Inquiry Learning. Multilevel Support with Respect to Inquiry, Explanations and Regulation During an Inquiry Circle. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (1), 117–127. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.2.117>
- Wirth, J. (2009). Promoting Self-Regulated Learning Through Prompts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (3), 91–94. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.2.91>

## Beitragsinformationen<sup>1</sup>

### Zitationshinweis:

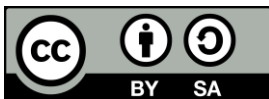
Schellenbach-Zell, J. (2020). Die Anregung von Reflexion im Praxissemester durch Prompts in Lerntagebüchern. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 24–31. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3895>

### Online-Supplement:

Eingesetzte Prompts in der bildungswissenschaftlichen Begleitung des Praxissemesters

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>

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag basiert auf Forschungsaktivitäten im Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird (Förderkennzeichen: 01JA1807). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Zum Nacherfinden.  
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

## Reflexion fachspezifischer Beliefs

### „Meine musikdidaktische Position“

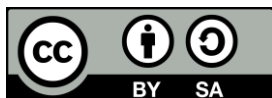
Daniela Neuhaus<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Bergische Universität Wuppertal*

\* *Kontakt: Bergische Universität Wuppertal,  
School of Education,  
Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal  
neuhaus@uni-wuppertal.de*

**Zusammenfassung:** Das vorgestellte Material zielt darauf ab, Lehramtsstudierende mit dem Fach Musik dabei zu unterstützen, sich ihre Beliefs über Musikunterricht bewusst zu machen, und entsprechende Reflexionsprozesse im Kontext des Praxissemesters anzuregen. Inhaltlich stehen dabei normative Vorstellungen über Musikunterricht im Mittelpunkt. Das Material besteht aus einer ausführlichen Anleitung dazu, sich die Beliefs zu Zielen, Inhalten und Methoden von Musikunterricht soweit wie möglich bewusst zu machen. Im nächsten Schritt werden diese schriftlich formuliert sowie mit den zugrundeliegenden Erfahrungen verknüpft. Ebenso sollen Veränderungen vor bzw. während des Praxissemesters reflektiert werden.

**Schlagerwörter:** Beliefs, Biographie, Fachdidaktik, Reflexion, Praxisphase



## 1 Einleitung

In allen Phasen der Lehrer\*innenbildung ist es notwendig, dass sich (angehende) Lehrkräfte mit den eigenen professionsbezogenen Beliefs auseinandersetzen, diese kritisch hinterfragen und sich ihrer Bedeutung für das eigene professionelle Handeln bewusst sind. Beliefs haben vielfältige Auswirkungen auf unterrichtliches Handeln, auch wenn im Hinblick auf den genauen Zusammenhang von Beliefs und unterrichtlichem Handeln noch viele Fragen nicht ausreichend geklärt sind. Beliefs bilden den Rahmen, in dem Situationen und Probleme wahrgenommen werden; sie leiten Ziele und Handlungen und filtern außerdem Informationen und Erfahrungen (Fives & Buehl, 2012): „If teacher educators expect to influence teachers in their classes, they must help teachers make their beliefs explicit because beliefs serve as filters, frames, and guides to what is learned“ (Levin, 2015, S. 61; vgl. auch Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015, S. 7). Gerade Aus- und Weiterbildung müssen daher, wenn sie wirksam sein sollen, „zumindest bis zu einem gewissen Grad – bei den berufsbioграфisch geprägten Erfahrungen und Überzeugungen der Lehrkräfte ansetzen“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 655).

Dies gilt insbesondere für den Musikunterricht, der gekennzeichnet ist durch eine „Pluralität empirisch nicht überprüfter didaktischer Modelle und Konzepte“ (Puffer & Hofmann, 2016, S. 113) sowie einen fehlenden festen Wissenskanon und fehlende objektivierbare Leistungsniveaus und der somit eine gering strukturierte Domäne darstellt (vgl. Puffer & Hofmann, 2016, S. 113; zum Begriff vgl. Gruber & Lehmann, 2008, S. 500). Gerade wenn es kaum allgemein akzeptierte Richtlinien und Orientierungen für die Gestaltung des Unterrichts gibt, ist davon auszugehen, dass unterrichtliches Handeln besonders stark durch die Beliefs geprägt wird. Daher ist es für (angehende) Musiklehrkräfte notwendig, einen eigenen musikdidaktischen Standpunkt zu entwickeln und sich dessen Relativität bewusst zu sein. Ebenso sollten sie in der Lage sein, ihren Standpunkt vor dem Hintergrund der musikpädagogischen Diskussion und der eigenen Erfahrungen immer wieder zu hinterfragen und dadurch weiterzuentwickeln (vgl. Lehmann-Wermser, 2016, S. 131; Neuhaus, 2019b). Den fachdidaktischen Hintergrund hierfür bilden entsprechend musikdidaktische Konzeptionen<sup>1</sup> und Konzepte, die einen wesentlichen Teil des Professionswissens angehender Musiklehrkräfte darstellen (Jank, 2013; Lehmann-Wermser, 2016; Neuhaus, 2019b).

## 2 Didaktischer Kommentar

Das Material zielt darauf ab, Lehramtsstudierende mit dem Fach Musik bei der Entwicklung eines eigenen musikdidaktischen Standpunkts zu unterstützen, indem es sie anregt, sich ihre musikdidaktischen Beliefs<sup>2</sup> bewusst zu machen und diese zu reflektieren. Das geschieht mit Hilfe einer detaillierten Arbeitsanweisung zur Formulierung der „Musikdidaktischen Position“ in einem zusammenhängenden Text. Diese findet sich im Online-Supplement zu diesem Beitrag.

Eine Auseinandersetzung mit den professionsbezogenen Beliefs ist wegen ihrer grundsätzlichen Bedeutung für das Lernen in jeder Studienphase sinnvoll und möglich (vgl. Kap. 4). Erprobt wurde das Material im Rahmen des Praxissemesters, da die Studierenden hier auf vielfältige Weise mit ihren eigenen musikdidaktischen Beliefs, der

---

<sup>1</sup> Der Begriff „musikdidaktische Konzeptionen“ ist zwar verbreitet, aber mehrdeutig und in seinem Umfang nicht klar abgegrenzt: „Folgt man dem Wortgebrauch bis heute (2017), so deckt er keineswegs nur Entwürfe und Praxen ab, die ein vollständiges Bild des Musikunterrichts in einer Schulstufe oder Schulart im Blick auf seine didaktischen Grund- und Detailentscheidungen ergeben. Vielmehr fallen darunter auch didaktisch-methodische Ansätze für einzelne inhaltliche Arbeitsfelder sowie spezifische Handlungsperspektiven durch Übernahmen von Verfahrensweisen aus anderen Disziplinen.“ (Ott, 2018, S. 264)

<sup>2</sup> Aufgrund der verschiedenen geläufigen Übersetzungen des Begriffs „Beliefs“ mit „Vorstellungen“, „Sichtweisen“, „Überzeugungen“, „Einstellungen“ usw. wird hier der englischsprachige Begriff „Beliefs“ beibehalten. Zur Definition siehe Kapitel 4.

Frage nach den Zielen, Inhalten, Methoden, Umgangsweisen<sup>3</sup> usw. des Musikunterrichts konfrontiert werden und sich zahlreiche Reflexionsanlässe bieten.

Für die Formulierung der musikdidaktischen Position erhalten die Studierenden im Rahmen einer Seminarsitzung 60 bis 90 Minuten Zeit.<sup>4</sup> Zuvor erfolgt eine kurze mündliche Einführung in das Material durch den bzw. die Dozierende\*n. Hierbei sowie im Material selbst wird der Nutzen einer Auseinandersetzung mit den Beliefs für das Praxissemester bzw. die spätere Berufstätigkeit erläutert, da es sich im Sinne Häckers (vgl. 2017, S. 27) um eine Form von didaktisch induzierter Reflexion handelt. Die Formulierung erfolgt in Einzelarbeit; im Anschluss wird Raum für einen informellen Austausch unter den Studierenden gegeben, da in der Regel ein großes Bedürfnis besteht, anderen die eigenen Erfahrungen und Überlegungen mitzuteilen.<sup>5</sup>

Auch wenn die Formulierung der eigenen Beliefs mühsam und zunächst ungewohnt ist und vor allem beim ersten Mal viel Zeit braucht, ist die Schriftlichkeit ein zentraler didaktischer Aspekt. Sie setzt zwar ein hohes Maß an schriftsprachlichen Fähigkeiten und eine gewisse Argumentationskompetenz voraus,<sup>6</sup> zwingt aber gleichzeitig zu einer intensiven Reflexion, da die eigenen Gedanken geordnet und für einen (imaginären) Dritten nachvollziehbar formuliert werden müssen. Diese schriftliche Form ermöglicht es zudem, auf die eigenen Überlegungen zu einem späteren Zeitpunkt zurückzukommen, sie als Basis für Vergleiche zu nutzen und so mögliche Veränderungen besser wahrnehmen zu können.

Eine Anpassung an andere Studienzeitpunkte oder fachdidaktische Inhalte anderer Fächer ist denkbar und wahrscheinlich mit wenigen Änderungen umsetzbar. Ebenso kann das Material sowohl einmalig als auch mehrmals im Abstand von einigen Wochen oder Monaten eingesetzt werden; hierfür finden sich im Online-Supplement zwei Varianten des Materials. Eine Übertragbarkeit auf andere Bereiche professionsbezogener Beliefs wird vor allem im Hinblick auf normative Konzepte gesehen, bei denen die Entwicklung eines argumentativ gut abgesicherten und mehrperspektivischen Standpunkts besonders relevant ist. Inwieweit eine Anpassung des Materials mit Blick auf Themen sinnvoll ist, bei denen eine inhaltliche Korrektur der Beliefs auf Grundlage empirischer Evidenzen angestrebt wird (z.B. lerntheoretische Überzeugungen; vgl. zusammenfassend Reusser & Pauli, 2014), sich also die Beliefs inhaltlich in eine ganz bestimmte Richtung verändern sollen, müsste im Einzelfall erprobt werden. Dies könnte mit der hier vorgestellten Reflexionsform erfasst und untersucht werden. Wichtig ist in jedem Fall, das Material in eine Lehrveranstaltung zu integrieren, die entsprechendes Wissen bzw. Erfahrungsmöglichkeiten bietet und dabei unterstützt (etwa durch ein Lerntagebuch), immer wieder Bezüge zu den Beliefs herzustellen und diese weiterzuentwickeln.

---

<sup>3</sup> In der Musikdidaktik und im Musikunterricht (z.B. in den Lehrplänen) spielt die Differenzierung verschiedener Umgangsweisen mit Musik eine zentrale Rolle. Hierbei gibt es unterschiedliche Varianten, die in der Regel alle auf die Systematik von Venus (1969, S. 21f.) zurückgehen, der als „vorrangige Verhaltensweise gegenüber Musik“ zwischen Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion unterscheidet.

<sup>4</sup> Eine Bearbeitung außerhalb der Seminarsitzungen ist grundsätzlich möglich, da seitens der Lehrenden keine besondere Unterstützung erforderlich ist. Diese birgt aber die Gefahr, dass die Auseinandersetzung mit dem Material gar nicht oder nur kurz und oberflächlich erfolgt.

<sup>5</sup> Da die eigenen Beliefs und besonders die Erfahrungen sehr persönlich sein können, sollte dieser Austausch unbedingt in geschütztem Rahmen stattfinden und absolut freiwillig sein. Eine Plenumsphase ist hierfür nicht geeignet.

<sup>6</sup> Beim Einsatz des Materials im Masterstudium können solche Fähigkeiten vorausgesetzt werden. Je nach Studienphase, insbesondere zu Studienbeginn, sind hier jedoch zusätzliche Maßnahmen zur Unterstützung in Betracht zu ziehen, beispielsweise kooperative Phasen, Formulierungs- oder Strukturierungshilfen.

### 3 Material

Das Material liegt in zwei Varianten vor und findet sich im Online-Supplement zu diesem Beitrag. Die dort genannten Zeitpunkte bzw. Zeiträume sind als Beispiele zu verstehen, die jeweils entsprechend angepasst werden können. Erprobt wurde der Einsatz zu Beginn des Vorbereitungsseminars (Variante 1), nach Ende des Vorbereitungsseminars (Variante 2 ohne den Punkt „Veränderungen Ihrer musikdidaktischen Position“) sowie erneut nach dem schulpraktischen Teil des Praxissemesters (Variante 2). Insgesamt formulierten die Studierenden also dreimal ihre musikdidaktische Position; dabei schlossen sich bei der zweiten und dritten Formulierung verschiedene Impulse zu Reflexionsanlässen und wahrgenommenen Veränderungen an.

Die erste Variante dient zunächst der initialen Formulierung der Beliefs in Form der „musikdidaktischen Position“. Zusätzlich wird hier die Verknüpfung mit den erinnerten zugrundeliegenden Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, dem Studium, pädagogischen sowie künstlerischen Tätigkeiten und dem persönlichen und professionellen Umfeld angeregt, um auch diese bewusst und damit der Reflexion zugänglich zu machen (Richardson, 1996; Kerchner, 2006). Nach einer allgemeinen Einleitung folgen zunächst Erläuterungen zu den verschiedenen möglichen biografischen Quellen sowie konkrete Hinweise zur Formulierung. Diese enden mit folgenden Leitfragen, an denen sich die Studierenden bei ihren Ausführungen orientieren können:

- Mit *welchen eigenen Erfahrungen* verknüpfen Sie Ihre Vorstellungen über Musikunterricht? Hierzu können Sie auch die oben genannten Beispiele nutzen.
- *Was sollen Gegenstände und Inhalte* Ihres Musikunterrichts sein und warum?
- *Wie, mit welchen Methoden*, sollen Schüler\*innen in Ihrem Musikunterricht lernen und warum?
- *Welche Ziele* wollen Sie mit Ihrem Musikunterricht erreichen und warum?
- Was ist aus Ihrer Sicht das „*Besondere*“ des Fachs Musik, das es von anderen Schulfächern unterscheidet?

Die zweite Variante kann genutzt werden, wenn die musikdidaktische Position wiederholt formuliert wird. Sie ist um den Aspekt biografischer Erfahrungen gekürzt und adressiert ergänzend Reflexionsanlässe, die beispielsweise wissenschaftliche Texte, schulpraktische Erfahrungen oder das professionelle Umfeld in der Zwischenzeit gegeben haben (Leonhard, 2016). Wenn die Studierenden die zuvor formulierte(n) musikdidaktische(n) Position(en) vorliegen haben, können sie diese außerdem mit ihrer aktuellen Position vergleichen. Das Material regt die Studierenden dazu an, über selbst wahrgenommene Veränderungen und deren mögliche Ursachen nachzudenken und so zu erkennen, wie und wodurch sich ihre Vorstellungen weiterentwickelt haben.

### 4 Theoretischer Hintergrund

Grundsätzlich lässt sich disziplinübergreifend ein Verständnis von Beliefs als „psychologically held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true“ erkennen (Richardson, 1996, S. 103). Für Lehrkräfte konkretisiert Skott:

“The term is used to designate individual, subjectively true, value-laden mental constructs that are the relatively stable results of substantial social experiences and that have significant impact on one’s interpretations of and contributions to classroom practice.” (Skott, 2015, S. 19)

Diese Beliefs sind teilweise bewusst, teilweise unbewusst und nicht ohne Weiteres zugänglich (Fives & Buehl, 2012). Sie sind in Clustern strukturiert (Skott, 2015) und können situationsbezogen unterschiedlich sein (Fives & Buehl, 2012). Als Quellen dieser Beliefs gelten neben persönlichen Erfahrungen die Schul- und Unterrichtserfahrungen wie jene aus der eigenen Schulzeit oder aus der Beobachtung von Lehrkräften in Pra-

xisphasen. Auch formales Wissen, das z.B. in der Lehrer\*innenausbildung erworben wurde, zählt zu den relevanten Erfahrungen für die Entstehung von Beliefs (Levin, 2015; Richardson, 1996; Skott, 2015).

Obwohl immer wieder die Bedeutung einer Auseinandersetzung mit den professionsbezogenen Beliefs sowie den ihnen zugrundeliegenden Erfahrungen als wichtiger Teil des Professionalisierungsprozesses zukünftiger Lehrkräfte herausgehoben wird (z.B. Dann & Haag, 2017; Kirchner, 2016; Leonhard, 2016), liegen bislang wenige hochschuldidaktische Konzepte zu deren Reflexion mit entsprechenden Forschungsergebnissen vor. Eine Ausnahme bildet die Forschung zur gezielten Veränderung lerntheoretischer Überzeugungen von Lehrkräften mit dem Ziel, die konstruktivistische Perspektive auf Lehren und Lernen bei Lehrkräften im Sinn eines Conceptual Change zu stärken (Reusser & Pauli, 2014).

Ein erster Schritt der Reflexion ist es, die eigenen Beliefs überhaupt – soweit möglich – explizit zu machen:

„In dem Maße, in dem Lehrkräfte sich ihrer Überzeugungen und Subjektiven Theorien bewusst werden, indem sie diese weiterentwickeln und sich mit anderen Personen [...] darüber austauschen, können sie die Qualität ihrer beruflichen Praxis verbessern.“ (Dann & Haag, 2017, S. 92)

Hierfür bieten sich grundsätzlich sowohl kommunikativ-interaktive als auch stärker individuell-selbstreflexive Zugänge an. Das vorliegende Material greift auf die Idee des reflexiven Schreibens (Paus & Jucks, 2013) zurück: Eine geordnete und schriftliche Darstellung stellt eine intensive Form der Selbstreflexion dar und kann zudem metakognitive Prozesse des Hinterfragens auslösen (vgl. Paus & Jucks, 2013, S. 125; Leonhard, 2016).

Das in diesem Beitrag vorgestellte Material geht inhaltlich zurück auf das Konzept der „Arbeitstheorie“ zur Formulierung „eigener Einstellungen, Überzeugungen, Vorerfahrungen und Kenntnisse“ (Artmann et al., 2012, S. 117; vgl. Kricke & Reich, 2009), das im Kölner Modellkolleg „als Instrument zur Reflexion der eigenen lernbiografisch erworbenen Einstellungen und subjektiven Theorien vor dem Hintergrund von wissenschaftlichen Theorien, empirischen Befunden und eigenen Praxiserfahrungen“ entwickelt und eingesetzt wurde (Artmann, Michalak & Rohr, 2012, S. 72). Es wurde in mehreren Schritten (vgl. Kap. 5) an die fachspezifische Zielsetzung angepasst und konkretisiert.

Das Material orientiert sich außerdem am Reflexionsverständnis des Reflexionsstrukturmodells von Leonhard (vgl. 2016, S. 52). Reflexion wird hierin verstanden als Relationierung von Wissenschaft, Praxisfeld und Person sowie als Selbstreflexion innerhalb professioneller Lerngemeinschaften. Ziel ist es also, den Studierenden mit dem Material die Grundlage dafür zu geben, ihre Beliefs in Bezug zu wissenschaftlichem Wissen, ihren Erfahrungen im Berufsfeld Schule sowie den Beliefs von Musiklehrkräften (und anderen relevanten Personen) zu setzen, wie sie in deren Unterricht oder in der gemeinsamen Planung und Auswertung von Unterricht deutlich werden.

## 5 Erfahrungen und Evaluation

Das Material wurde inzwischen in vier aufeinanderfolgenden Kohorten (n=26) eingesetzt. Anhand der schriftlichen Dokumente der Studierenden, die in pseudonymisierter Form vorliegen, wurde zunächst analysiert, inwiefern die Umsetzung durch die Studierenden der Intention des Materials entsprach. Dies wurde durch die Ergebnisse einer inhaltsanalytischen Auswertung unterstützt (Kuckartz, 2016), die im Rahmen des begleitenden größeren Forschungsprojekts vorgenommen wurde. Dabei zeigte sich vor allem in den ersten beiden Kohorten Verbesserungsbedarf bei den gewählten Formulierungen der Aufgabenstellung, die zwar auf das Fach Musik bezogen, jedoch insgesamt zunächst eng an der Arbeitstheorie zum Modul Erziehen/Unterricht (Kricke & Reich, 2009) orientiert waren, die den Ausgangspunkt bildete. Im Verlauf der Erprobung wurde daher



die Bezeichnung „Ihre Arbeitstheorie über guten Musikunterricht“ aufgegeben und durch „Ihre musikdidaktische Position“ ersetzt. Damit sollten stärker die Vorläufigkeit des eigenen Standpunkts sowie dessen Unvollkommenheit berücksichtigt werden, da insbesondere der Terminus „Theorie“ eine gewisse inhaltliche und argumentative Geschlossenheit nahelegt und von den Studierenden als besondere Herausforderung wahrgenommen wurde. Eine eigene Position dagegen kann sich immer wieder und leicht(er) verändern als eine formulierte Theorie und betont stärker den individuellen Charakter, sollte jedoch trotzdem umfangreich sein und bedarf einer möglichst überzeugenden Begründung. Zudem führte das Adjektiv „gut“ in Einzelfällen dazu, dass nicht musikdidaktische Überlegungen dargestellt wurden, sondern die „Merkmale guten Unterrichts“ (Meyer, 2009, S. 17f., bzw. Helmke, 2009) niedergeschrieben wurden. Ebenso zeigte sich, dass die Studierenden nach dem Praxissemester eher von außen an sie herangetragene Kriterien „guten“ Musikunterrichts wiedergaben als ihre persönlichen musikdidaktischen Beliefs. Entsprechend wurde das Material so geändert, dass es die Studierenden auffordert zu beschreiben, wie sie ihren Musikunterricht gestalten wollen, so dass darin stärker ihr eigenes Verständnis von „gutem“ Musikunterricht zum Ausdruck kommt.

Zudem wurden die Formulierungen zunehmend stärker fachspezifisch konkretisiert, um die Beliefs inhaltlich besser auf Musikunterricht zu fokussieren. Gerade nach dem Praxissemester, in dem Fragen des Classroom Managements und der Unterrichtsorganisation besonders virulent sind und in den Reflexionsgesprächen mit Lehrkräften viel Raum einnehmen, gerieten musikdidaktische Fragen, auf die das Material ja abzielt, teilweise deutlich in den Hintergrund. Im gleichen Zug wurde das Material dabei im Hinblick auf detaillierte Informationen zur Arbeitstheorie allgemein gekürzt. So wurde etwa auf genauere Erläuterungen und Beispiele dafür verzichtet, dass die Arbeitstheorie im Hinblick auf Strategien des Classroom Managements abhängig von der jeweiligen Situation unterschiedlich aussehen kann, um stärker den Fachaspekt und grundlegende musikpädagogische Beliefs zu adressieren.

Gestärkt wurde außerdem die Verknüpfung der Beliefs mit den eigenen Erfahrungen, die im ursprünglichen Material (Kricke & Reich, 2009) nur allgemein angerissen wurden und gerade für das Fach Musik von besonderer Bedeutung sind. Im Vergleich mit anderen Fächern ist der Anteil der Studierenden mit fachbezogenen pädagogischen Vorerfahrungen (etwa durch das Erteilen von Instrumentalunterricht) mit am höchsten (Neuhaus, 2019a; Neuhaus & Schellenbach-Zell, 2018). Auch die eigenen künstlerischen Erfahrungen sind von besonderer Bedeutung für die Beliefs. So werden im Material nun fünf Erfahrungsbereiche (als Schüler\*in, als Musiker\*in, als (Musik-)Pädagoge bzw. -Pädagogin, als Student\*in, im Austausch mit anderen) mit entsprechenden Beispielen ausführlich angesprochen, damit die Studierenden auch auf andere als die zunächst fast ausschließlich angeführten eigenen Schulerfahrungen aufmerksam werden.

Im Anschluss an die letzte Formulierung ihrer musikdidaktischen Position direkt nach dem Praxissemester wurde mittels fünf offener Fragen das Feedback der Studierenden zum Material eingeholt (n=26). Die Rückmeldungen sind dabei fast ausschließlich positiv; besonders die Fragen bieten aus Sicht der Studierenden eine gute Orientierung. Verbesserungsvorschläge gibt es wenige; manche wünschen sich hier noch mehr oder konkretere Fragen und Beispiele, die helfen, den Text zu strukturieren. Fast alle sehen einen Nutzen darin, ihre Beliefs über Musikunterricht aufzuschreiben. Sie schätzen es unter anderem, sich die eigenen Vorstellungen bewusst zu machen und sie zu ordnen sowie sich gezielt und in Ruhe über einen längeren Zeitraum damit auseinanderzusetzen.

## Literatur und Internetquellen

Artmann, M., Gantefort, C., Herzmann, P., König, J., Kricke, M., Karduck, S., et al. (2012). Evaluation. In D. Rohr & H.-J. Roth (Hrsg.), *Bildungswissenschaften. Das Kölner Modell von der Erprobung bis zur Implementierung* (S. 101–127). Münster: Waxmann.

- Artmann, M., Michalak, M., & Rohr, D. (2012). Theorie-Praxis-Bezug. In D. Rohr & H.-J. Roth (Hrsg.), *Bildungswissenschaften. Das Kölner Modell von der Erprobung bis zur Implementierung* (S. 70–73). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R.J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Dann, H.-D., & Haag, L. (2017). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (Schule und Gesellschaft, Bd. 24; 3., überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 89–120). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_4)
- 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, S. Graham & T. Urdan (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook, Vol.2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (S. 471–499). Washington, DC: APA. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Gruber, H., & Lehmann, A.C. (2008). Entwicklung von Expertise und Hochleistung in Musik und Sport. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C, Theorie und Forschung: Ser. 5, Entwicklungspsychologie, Bd. 7) (S. 497–519). Göttingen: Hogrefe.
- 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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Jank, W. (Hrsg.). (2013). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kerchner, J.L. (2006). Tools for Developing Reflective Skills. In P. Burnard & S. Hennessy (Hrsg.), *Reflective Practice in Arts Education* (S. 123–136). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/1-4020-4703-7\\_11](https://doi.org/10.1007/1-4020-4703-7_11)
- Kirchner, V. (2016). *Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers’ beliefs in der ökonomischen Bildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10832-8>
- Kricke, M., & Reich, K. (2009). *Das Portfolio im Modellkolleg Bildungswissenschaften (Grundstruktur)*. Zugriff am 15.02.2020. Verfügbar unter: [https://www.hf.uni-koeln.de/data/lebama/File/erziehen/Portfolio\\_Modellkolleg.pdf](https://www.hf.uni-koeln.de/data/lebama/File/erziehen/Portfolio_Modellkolleg.pdf).
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.). (2016). *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (Musikpädagogik im Fokus). Augsburg: Wißner.
- Leonhard, T. (2016). Reflexion im Portfolio. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre* (S. 45–58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Levin, B.B. (2015). The Development of Teachers’ Beliefs. In H. Fives & M.G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs* (S. 48–65). New York: Routledge.
- Meyer, H. (2009). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Neuhaus, D. (2019a). Pädagogische Vorerfahrungen als Lernvoraussetzungen vor dem Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12 (2), 207–228.

- Neuhaus, D. (2019b). Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik. 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. 222–233). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuhaus, D., & Schellenbach-Zell, J. (2018). *Pädagogische Vorerfahrungen als Lernvoraussetzungen vor dem Praxissemester*. Poster beim Programm-Workshop der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Berlin. Zugriff am 20.04.2020. Verfügbar unter: [https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/forschung/bmbf\\_workshop\\_2018/Poster/Posterzusammenstellung-QLB-Programm-Workshop-FU-Berlin.pdf](https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/forschung/bmbf_workshop_2018/Poster/Posterzusammenstellung-QLB-Programm-Workshop-FU-Berlin.pdf).
- Ott, T. (2018). Konzeptionen und zentrale Orientierungen für schulischen Musikunterricht. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 284–288). Münster: Waxmann.
- Paus, E., & Jucks, R. (2013). Reflexives Schreiben als Seminarkonzept in den Lehramtsstudiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (1), 124–134. <https://doi.org/10.3217/zfhe-8-01/12>
- Puffer, G., & Hofmann, B. (2016). FALCO-M. Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 37) (S. 107–120). Münster: Waxmann.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J.P. Sikula (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators* (S. 102–119). New York: Macmillan Library Reference USA, Simon & Schuster Macmillan, Prentice Hall International.
- Skott, J. (2015). The Promises, Problems and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. In H. Fives & M.G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research in Teachers' Beliefs* (S. 13–30). New York: Routledge.
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören*. Wuppertal: A. Henn.

## Beitragsinformationen<sup>7</sup>

### Zitationshinweis:

Neuhaus, D. (2020). Reflexion fachspezifischer Beliefs. „Meine musikdidaktische Position“. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 32–39. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3896>

### Online-Supplement:

Material zur Formulierung der musikdidaktischen Position

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>

<sup>7</sup> Der vorliegende Beitrag basiert auf Forschungsaktivitäten im Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird (Förderkennzeichen: 01JA1507). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Zum Nacherfinden.  
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

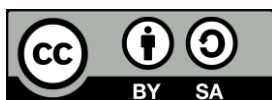
## Szenarien zum *Co-Peer-Learning* als Reflexionsanlässe zur Unterrichtsplanung in Praxisphasen

Silvia Greiten<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Heidelberg  
<sup>\*</sup> Pädagogische Hochschule Heidelberg,  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg  
greiten@ph-heidelberg.de

**Zusammenfassung:** Unterrichtsplanung und -durchführung sind bedeutende Handlungsfelder in der schulpraktischen Lehrer\*innenprofessionalisierung. Unter den Anforderungen, Unterricht an individueller Förderung und auf heterogene Lerngruppen auszurichten, sind darauf bezogenes fachwissenschaftliches, didaktisches und weiteres bildungswissenschaftliches Wissen und der Aufbau von Handlungsroutinen unabdingbar. Der in diesem Beitrag vorgestellte Ausschnitt aus dem Konzept des *Co-Peer-Learning zur Unterrichtsplanung als Reflexions- und Feedbackformat* verbindet den Aufbau von Wissen zur Planung von Unterrichtsreihen mit konkreten Reflexionsimpulsen, die Studierende in Tandems oder Dreiergruppen in Gesprächen zur Unterrichtsplanung konkreter Unterrichtsreihen im Praxissemester einsetzen. Darüber hinaus wird eine Arbeitshilfe vorgestellt, die Planungskategorien anbietet.

**Schlagwörter:** Co-Peer-Learning, Unterrichtsplanung, Heterogenität, schulische Praxisphasen, Professionalisierung



## 1 Einleitung

In den Rahmenvorgaben zum Praxissemester in Nordrhein-Westfalen, die das Ministerium für Schule und Bildung 2010 publizierte (vgl. MSW NRW, 2010) und 2016 durch Konkretisierungen erweiterte (vgl. MSW NRW, 2016), erhalten *Unterricht* und *Reflexion* im schulpraktischen Teil des Praxissemesters einen großen Stellenwert. Ein wesentliches Element dieser Schulpraxis sind 50 bis 70 Unterrichtsstunden, die die Studierenden anteilig oder vollständig planen und durchführen. Dabei liegt die Verantwortung für den Unterricht in der jeweiligen Schule und bei den Mentor\*innen. Innerhalb dieses Stundenvolumens sind zwei *Unterrichtsvorhaben* im Umfang von fünf bis fünfzehn Unterrichtsstunden durchzuführen. Dies bedeutet eine komplexe, auf eine Unterrichtsreihe ausgerichtete Unterrichtsplanung und -durchführung mit entsprechender Reflexion. Bei diesen *Unterrichtsvorhaben* geht es nicht nur um die Planung von Einzelstunden, wie sie zum Beginn des Praxissemesters als Erprobung dienen, sondern auch darum, verschiedene didaktische Zugänge und Organisationsformen innerhalb einer Unterrichtsreihe zu planen, um für Schüler\*innen komplexe Lernsituationen zu konzipieren. Zugleich sollen die damit verbundenen Planungen und Durchführungen Reflexionsanlässe für Studierende schaffen:

„[Unterrichtsvorhaben] sind schüler- und handlungsorientierte, offene Formen der Unterrichtsgestaltung, die die Lernenden zu einem selbstregulierten fachlichen oder überfachlichen Lernen in komplexen Lernsituationen befähigen sollen und auch den Studierenden unterschiedliche Perspektiven auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie Reflexionsanlässe für ihren eigenen Professionalisierungsprozess eröffnen. Zentrales Ziel ist es, dass die Studierenden Unterricht als Einheit erfahren und sie Lehr- und Lernprozesse in größeren Zusammenhängen denken. In diesem Sinne umfassen Unterrichtsvorhaben, die im Rahmen des Praxissemesters durchgeführt werden, eine Folge von Stunden, an denen die Studierenden mit einem hohen Eigenanteil bei der Planung und Durchführung beteiligt sind und diese gemeinsam mit den betreuenden Lehrkräften auswerten.“ (MSW NRW, 2016).

Über diese Anforderungen hinaus, ist Unterrichtsplanung auch vor dem Hintergrund der für alle Schulen des Landes Nordrhein-Westfalens geltenden Vorgaben zur individuellen Förderung, Kompetenzorientierung, Inklusion und Kooperation (MSW NRW, 2018) zu orientieren. Um in schulpraktischen Phasen Unterrichtsvorhaben mit diesen Ansprüchen planen und durchführen zu können, benötigen Studierende zum einen fachwissenschaftliches, (fach-)didaktisches und weiteres bildungswissenschaftliches Wissen und darüberhinausgehende Kompetenzen. Zum anderen brauchen sie Lerngelegenheiten, bei denen sie sich erproben, ihre Praxis reflektieren und die weitere Planung mit daraus abgeleiteten Folgerungen steuern können. Ziel dabei ist es, einen reflexiv angelegten Professionalisierungsprozess zu initiieren und diesen erfolgreich zu durchlaufen.

Drei Akteursgruppen begleiten diese Prozesse der schulpraktischen Professionalisierung: (1) Dozierende der Hochschulen durch Vorbereitungs-, Nachbereitungs- und Begleitveranstaltungen aus den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften, (2) Fach- und Kernseminarleitungen aus den Zentren für schulpraktische Lehrer\*innenbildung durch Begleitveranstaltungen und Unterrichtsbesuche und schließlich (3) Lehrkräfte an den Schulen, in denen die Studierenden ihr Praxissemester absolvieren, durch Beratungen und gemeinsame Unterrichtsplanung und -durchführung. Innerhalb dieser Akteurskonstellation werden verschiedene Perspektiven auf die schulpraktische Professionalisierung eingenommen. Für Studierende kann die Mehrperspektivität ein Gewinn sein, aber zugleich müssen sie auch die Anforderungen, die die verschiedenen Akteursgruppen an sie stellen, koordiniert erfüllen.

Freilich gibt es im System des Praxissemesters noch eine weitere Gruppe von Akteur\*innen: die Mitstudierenden. Diese Ressource wird aktuell in Lehre und Forschung wenig berücksichtigt. Praxissemesterstudierende und ihre Mitstudierenden durchlaufen

in den Studienfächern gemeinsam vorbereitende Veranstaltungen. Wenn sie ihr Praxissemester auch nicht zusammen an einer Schule absolvieren, so sind dennoch Kooperationen und damit gegenseitige Unterstützungen auch auf der Basis gemeinsamen Wissens aus dem Vorbereitungsseminar möglich. Das hier vorgestellte Format des *Co-Peer-Learning* setzt an dieser Ressource an, fokussiert auf Unterrichtsplanung und deren Reflexion.

## 2 Didaktischer Kommentar

Die Unterrichtsplanung von Unterrichtsvorhaben, wie sie im Praxissemester in Nordrhein-Westfalen vorgesehen sind, und deren Reflexion stehen im Mittelpunkt des hier vorgestellten Co-Peer-Learning-Konzepts. Im Folgenden werden das Setting des Co-Peer-Learning-Gesprächs, Impulsfragen, Planungskategorien und ein Planungsschaubild sowie deren Verwendung im Co-Peer-Learning beschrieben und didaktisch kommentiert.

Der hier vorgestellte Auszug des Co-Peer-Learning-Konzepts ist in den das Praxissemester vorbereitenden Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften verortet. Dort kommen Studierende mit unterschiedlichen Unterrichtsfächern zusammen; ihnen gemein ist die Schulform Gymnasium/Gesamtschule. Innerhalb eines Vorbereitungsseminars, gestaltet in zwei Blöcken à zwei Tage, umfassen die Themen Unterrichtsplanung, Planung von Unterrichtsvorhaben, didaktische Konzeptionen, Kompetenzorientierung, individuelle Förderung, Umgang mit heterogenen Lerngruppen, Binnendifferenzierung, unterschiedliche Organisationsformen von Unterricht usw. mit Inputs und Übungen ca. einen Tag. In Diskussionen und Arbeitsphasen zur Unterrichtsplanung fließen auch Wissensbestände aus den unterschiedlichen Fachdidaktiken ein, die die Studierenden in das Vorbereitungsseminar mitbringen.

Im Laufe des Seminars bilden sich dann Tandems oder Dreiergruppen, meist orientiert an demselben Fach oder an verwandten Fächern. Studierende werden so zu Co-Peer-Lernern. In ausgewiesenen Arbeitsphasen simulieren sie ein Co-Peer-Learning-Gespräch, in dem u.a. Impulsfragen und Planungskategorien verwendet werden, um über ein geplantes Unterrichtsvorhaben ins Gespräch zu kommen. Dazu werden Materialien genutzt (siehe die beigefügten Online-Supplements). Die Simulation dient dem methodischen Einüben des Gesprächssettings und konzentriert sich auf eine Unterrichtsthematik, die Studierende bereits vorbereitet haben und zu der sie eine Skizze für ein Unterrichtsvorhaben mitbringen, um daran dann weiterzuarbeiten. Im Praxissemester selbst soll dieses Planungsgespräch zu einem konkret zu planenden Unterrichtsvorhaben mindestens zweimal vor der tatsächlichen Durchführung des Vorhabens und idealerweise auch mindestens einmal während des Zeitraums des Unterrichtsvorhabens stattfinden, letzteres, um Anpassungen vornehmen zu können. Zur Reflexion bietet sich ein nachbereitendes Gespräch an (siehe Online-Supplement 1). Die Gespräche dauern jeweils zwischen 45 und 90 Minuten, je nach dem Gesprächsbedarf der Studierenden.

Die Planung des Unterrichtsvorhabens ist an den curricularen Vorgaben des jeweiligen Faches, der individuellen Förderung und den Vorgaben der Rahmenkonzeption zur Gestaltung von Unterrichtsvorhaben orientiert. Das Ziel der Planungsgespräche ist eine strukturierte Planung von fünf bis fünfzehn Unterrichtsstunden zunächst auf der Oberfläche, mit der Intention, zu den zu vermittelnden Inhalten didaktisch begründet verschiedene Organisationsformen wie Plenumsunterricht, Stationenlernen, Wochenplan usw. zu konzipieren, die sowohl arbeitsgleiche als auch binnendifferenzierende Unterrichtssettings ermöglichen und darüber hinaus Grundprinzipien der individuellen Förderung sichtbar machen. Die Detailplanung der Einzelstunden erfolgt dann sukzessiv im Nachgang des Gesprächs.

Impulsfragen, die im Gespräch diskutiert werden (siehe Online-Supplement 1), sollen zu Reflexion und Folgerungen für die Unterrichtsplanung anregen. Eine „Arbeitshilfe zu

Reflexion und Feedback zur Unterrichtsplanung im Kontext von individueller Förderung und Heterogenität“ (siehe Online-Supplement 2) bietet für das Gespräch zusätzlich einen Stichwortkatalog mit Planungskategorien, deren Verwendung im Prozess der Unterrichtsplanung intensiviert und routinisiert werden soll. Dieser Stichwortkatalog wurde im Vorbereitungsseminar eingeführt und ist den Studierenden somit bekannt.

Studierende verabreden Gesprächszeiten während des Praxissemesters vor Ort in den Schulen oder treffen sich dazu an der Hochschule oder im digitalen Raum. Idealerweise audio- oder videografieren die Studierenden diese Gespräche, um eine Grundlage für die spätere Reflexion zu haben, die dazu führen soll, beim Abhören der Aufzeichnung Konsequenzen für die eigene Unterrichtsplanung abzuleiten. Wenn Aufzeichnungen nicht möglich oder von den Studierenden nicht gewünscht sind, müssen die Gespräche zumindest protokolliert werden. Letzteres ist aber für eine Reflexion eventuell weniger ertragreich, weil der Gesprächsfluss dadurch beeinträchtigt ist und nur einige Sequenzen stichpunktartig erfasst werden.

Sowohl das Setting des Co-Peer-Learning-Gesprächs als auch die Impulse und Materialien intendieren eine didaktische Unterstützung des Lernprozesses zur Unterrichtsplanung im Praxissemester, v.a. im Hinblick auf einen heterogenitätssensiblen Unterricht und darauf bezogene Reflexionsprozesse.

### 3 Das Material

#### 3.1 Erläuterungen zum Einsatz des Materials zum „Co-Peer-Learning-Gespräch“ und zu den „Gesprächs-Impulsen“

Das Material im Online-Supplement 1 bietet Informationen zur Organisation und Phasierung des Co-Peer-Learning-Gesprächs an (vgl. Abschnitte I–III) mit Impulsen, Phasen des Feedbacks und der Reflexion. Zudem enthält das Material Impulsfragen (vgl. Abschnitte V–VII), die in unterschiedlichen Zeitfenstern des Planungs- und Durchführungsprozesses des Unterrichtsvorhabens eingesetzt werden können.

Die Impulsfragen zum Co-Peer-Learning-Gespräch, welches in der Vorbereitung des Unterrichtsvorhabens mindestens einmal, besser zweimal geführt wird (vgl. Abschnitt V), zielt mit den Fragen 1 und 2 darauf ab, den Planungsprozess zu reflektieren. Die Fragen 3 und 4 fokussieren auf die Themen Heterogenität und individuelle Förderung. Im Vorbereitungsseminar wurden diese Themen behandelt und mit Materialien, Videosequenzen zu Unterrichtssettings und Literatur angereichert. So können sich die Studierenden auf Informationen stützen, die sie aus der gemeinsamen Seminararbeit kennen. Die Frage 5 regt noch einmal eine Reflexion an, diesmal konkretisiert auf Entscheidungsprozesse und Alternativen. Die Auseinandersetzung damit betrifft unterrichtsrelevante Kompetenzen, nämlich Entscheidungen zu begründen und Alternativen zu finden und zu trainieren. Mit den Fragen 6 und 7 sollen die Kenntnisse aus Fachdidaktik, allgemeiner Didaktik und weiteres bildungswissenschaftliches Wissen aktiviert werden. Diese Fragen sind allgemein gehalten und bedürfen daher inhaltlicher Füllung. In der Simulation des Gesprächs sollte mit den Studierenden gemeinsam überlegt werden, auf welche Kenntnisse ihres bisherigen Studiums sie zurückgreifen können. Die Forderung, die für alle Praxisphasen immer wieder formuliert wird, Theorie und Praxis zu verbinden, hat hier ihren Ansatzpunkt, bedarf aber der Konkretisierung und Explikation. Die Frage 8 ist offen gestaltet, um den Impulsgebenden weitere Anregungen zu ermöglichen.

Ein Co-Peer-Learning-Gespräch (vgl. Abschnitt VI) sollte während des Zeitraums des Unterrichtsvorhabens geführt werden. Ziele dabei sind, die Reflexion fortzusetzen, aber auch Folgerungen abzuleiten, um das Unterrichtsvorhaben zu modifizieren. Dazu dienen die Impulsfragen aus Abschnitt VI des Materials. Da sich einige Erläuterungen zu den Impulsen aus Abschnitt V auf den Abschnitt VI übertragen lassen, wird im Folgenden nur noch auf einige Impulse Bezug genommen. Die Fragen 2 und 3 schließen an den in den vorbereitenden Co-Peer-Learning-Gesprächen initiierten Reflexionsprozess an und

sollen die Auseinandersetzung mit Veränderungen der eigenen Planungskonzepte und -aktivitäten unterstützen. Dies betrifft auch die Fragen 8 und 9, hier noch ergänzt durch exemplarische konkretisierte Beschreibungen.

Nach dem Abschluss des Unterrichtsvorhabens wird ein weiteres Co-Peer-Learning-Gespräch geführt (vgl. Abschnitt VII). Wie auch in den vorhergehenden Gesprächssettings wird durch die Frage 1 zunächst erneut auf die konkrete Planung und Durchführung der Unterrichtsreihe Bezug genommen, um einen Ausgangspunkt für die Reflexion zu bieten. Die Frage 2 zielt darauf ab, die Planungskategorien individuelle Förderung und Heterogenität im Planungsprozess routinisiert zu verankern. Frage 3 nimmt die Impulse aus den Co-Peer-Learning-Gesprächen in den Blick. Mit den Fragen 4 und 5 ist beabsichtigt, auf das Praxissemester als Lerngelegenheit und das dann noch folgende Studium oder auch schon den Start in das Referendariat zu fokussieren mit der Perspektive auf die Konkretisierung weiterer Lerninhalte und -prozesse der zukünftigen Ausbildung. Die Frage 7 sucht nach konkreten Auslösern für Reflexionsprozesse. Damit soll auch im Zusammenhang mit den angebotenen Fragen langfristig der Prozess initiiert werden, Reflexionsanlässe im Schulalltag zu beschreiben und Konsequenzen für die eigene Professionalisierung abzuleiten und zu planen.

### 3.2 Erläuterungen zum Einsatz der Arbeitshilfe „Reflexions- und Feedbackanregungen zur Unterrichtsplanung im Kontext von individueller Förderung und Heterogenität“

Diese Arbeitshilfe (Online-Supplement 2) enthält Stichwörter zum Themenfeld individuelle Förderung und Umgang mit Heterogenität im Unterricht. Diese Stichwörter sollen die Studierenden in der individuellen Vorbereitung ihres Unterrichtsvorhabens unterstützen und im Sinne von Planungskategorien über die Unterrichtsreihe hinweg gedacht und konkretisiert werden. Sie beziehen sich auf Inhalte des Vorbereitungsseminars und weitere Lernangebote in Form von Literatur, didaktischen Materialien und Videosequenzen. Die Kontexte der Stichwörter lassen sich passend zu den eigenen Planungsüberlegungen, den Bedingungen der Lerngruppe und den curricularen Vorgaben füllen. Je nach Unterrichtsvorhaben sind sie unterschiedlich relevant.

Während der Co-Peer-Learning-Gespräche bietet diese Arbeitshilfe Ansatzpunkte für die Reflexion und das Feedback und soll zur routinisierten Verwendung der Planungskategorien beitragen. Die Arbeitshilfe kann auf verschiedene Art und Weise verwendet werden: in der eigenen Reflexion während der Planung der Unterrichtsreihe, im Feedback während der Co-Peer-Learning-Sitzung oder in Reflexionsformaten wie Lerntagebucheinträgen.

## 4 Theoretischer Hintergrund

Im Konzept des *Co-Peer-Learning* werden Studierende als „Co-Peers“ (Falchikov, 2001, S. 1) adressiert, die in Bezug auf ihren Ausbildungs-, Kenntnis- und Kompetenzstand vergleichbar sind (vgl. Treidler, Westphal & Stroot, 2014; Greiten, 2019). Das Co-Peer-Learning-Konzept, wie es hier vorgestellt wird, setzt auf eine gemeinsame Wissensbasis und eine daran anschließende Reflexion. Die Reflexionsimpulse sollen dazu anleiten, implizites Wissen zu explizieren, Theoriewissen auf Handeln zu beziehen (vgl. Korthagen, 2002; Neuweg, 2011) und in diesem Fall auf Unterrichtsplanung anzuwenden. In dem Konzept ist ein zielgerichtetes Feedback durch den bzw. die Gesprächspartner\*in vorgesehen, im Sinne einer kriteriengeleiteten Rückmeldung zu Planungsüberlegungen und -begründungen, wie die Impulsfragen oder auch die Stichwörter der Arbeitshilfe es anbieten. Zielgerichtetes Feedback gilt als effektive Intervention, um Lernprozesse zu initiieren und Motivation, Anstrengungsbereitschaft, Leistungen und Strategien positiv zu beeinflussen (vgl. Hattie & Wollenschläger, 2014; Müller & Ditton,



2014). Lern-, Entwicklungs- und Professionalisierungsaspekte werden somit im Konzept des Co-Peer-Learnings verbunden.

Durch die Konzentration auf theoriebasierte Unterrichtsplanung soll prozedurales Wissen für einen theoretisch fundierten Planungsprozess aufgebaut und in Handlungs-routinen überführt werden, indem die Studierenden die Co-Peer-Learning-Gespräche vor, während und nach dem Planungsprozess des Unterrichtsvorhabens führen und vergleichbare Fragen verwenden. Die wiederholte Auseinandersetzung mit Unterrichtsplanung vermag so das Wissen auch über Unterrichtsqualität zu erhöhen (vgl. Baer, Kocher, Wyss, Guldemann, Larcher & Dörr 2011; Schnebel & Kreis, 2014). Es kann auch angenommen werden, dass Studierende entsprechende Handlungsskripte entwickeln (vgl. Schank & Abelson, 1977; Baumert & Kunter, 2011).

In der Forschung zur Unterrichtsplanung in Praxisphasen dominieren Studien mit Selbsteinschätzungen von Studierenden, meist mit vorgegebenen Items. Diese Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Studierende wahrnehmen, dass ihre allgemeindidaktischen und unterrichtsbezogenen Kompetenzen sowie ihr pädagogisches Wissen während Phasen schulischer Praxis zunehmen (vgl. Kreis & Staub, 2011; Gassmann, 2012; Schnebel & Kreis, 2014). Eine Korrelation in Bezug auf zunehmendes theoretisches Wissen besteht jedoch nicht (vgl. König, Kaiser & Felbrich, 2012). In diesem Zusammenhang steht auch der Hinweis von Hascher (2006), dass fehlendes Wissen zu einer unreflektierten Praxis führen kann. In Studien zur Unterrichtsplanung im Orientierungspraktikum (vgl. Greiten & Trumpp, 2017) und im Praxissemester in Nordrhein-Westfalen (vgl. Greiten, 2017) konnte gezeigt werden, dass Studierende der Lehrämter für die Sekundarstufen über wenig Wissen zur Gestaltung von variierenden Lehr-Lernsettings mit binnendifferenzierenden Phasen sowie über wenige Kenntnisse zu didaktischen Modellen verfügen und in der Schulpraxis durch Lehrkräfte dazu auch kaum Anleitung erhalten. Studien, die den aktiven und kriteriengeleiteten Wissenserwerb und entsprechende Handlungspraxis zur Unterrichtsplanung für komplexe Lehr-Lernsituationen unter der Perspektive der individuellen Förderung in heterogenen Lerngruppen untersuchen, liegen bislang kaum vor. Die hier vorgestellten Konzepte und Materialien setzen an diesem Desiderat an.

## 5 Erfahrungen

Das Format der Planungsgespräche, die konkreten Impulse und die vorgestellte Arbeits-hilfe wurden in den Vorbereitungsseminaren mehrfach evaluiert und angepasst und werden aktuell weiterentwickelt. Im Folgenden werden einige Erfahrungen beschrieben, deren Auswahl sich auf den Transfer in andere Seminarkontexte richtet.

Das Setting der Co-Peer-Learning-Gespräche ist für die Studierenden zunächst ungewohnt, und der Einsatz einiger Impulsfragen aus dem Vorbereitungsgespräch irritiert manche Studierende und bringt sie zu der spontanen Einsicht, darüber noch nie nachgedacht zu haben. Zugleich führt diese Irritation zusammen mit dem Wissen darum, dass diese Impulsfragen in der Realität des Praxissemesters erneut gestellt werden, dazu, dass sich die Studierenden mit zugrundeliegenden Inhalten beschäftigen und sie in die Vorbereitung des Unterrichtsvorhabens einbeziehen.

Studierende sind aus den didaktisch orientierten Veranstaltungen der Hochschule gewohnt, einzelne Unterrichtsstunden zu entwerfen. Die Auseinandersetzung mit Planungskonzepten für Unterrichtsreihen, wie die Unterrichtsvorhaben nach den Vorgaben der Rahmenkonzeption in Nordrhein-Westfalen dies intendieren, ist für sie eher ungewohnt. Hinzu kommt, dass im deutschsprachigen Raum bislang auch in didaktischer Literatur der Schwerpunkt auf die Planung einzelner Stunden im Kontext einer Unterrichtsreihe gelegt wird. Das Planungskonzept, das den hier vorgestellten Materialien zugrunde liegt, setzt auf Variationen von Organisationsformen einzelner Unterrichtsstunden inner-

halb einer Unterrichtsreihe, auf verschiedene didaktische Zugänge und die Konkretisierung von Lern-, Förderungs- und Leistungssituationen, mit denen im Verlauf der Unterrichtsreihe auch eine individuelle Förderung verbunden ist. Für viele Studierende, die derartige Variationen aus der eigenen Schulzeit nicht kennen oder die mit variierenden Unterrichtssettings auch in Hospitationen oder Videoanalysen nicht konfrontiert wurden, stellen derartige Planungskonzepte eine zusätzliche Herausforderung dar. Von daher sollten in den Seminaren zur Vorbereitung auf das Praxissemester hier gegebenenfalls noch Akzente gesetzt werden.

Die Terminierung der Gespräche im Verlaufe des Praxissemesters muss rechtzeitig begonnen werden. Die Studierenden sind in der Regel nicht an derselben Schule tätig, und die Unterrichtsvorhaben beginnen selten gleichzeitig. Insofern sind ein entsprechender Plan und auch eine flexible Handhabung der Gesprächstermine sinnvoll. Videokonferenzen, die auch eine Einsicht in die Planungsmaterialien ermöglichen, wurden von einigen Tandems genutzt und waren auch kurzfristig umsetzbar.

Evaluationen zu den Impulsfragen und der Arbeitshilfe waren überwiegend positiv; Studierende bezogen sich dabei v.a. auf die konkreten Planungskategorien, aber auch auf grundsätzliche Impulse, den Planungsprozess zu explizieren, Alternativen zu durchdenken und Entscheidungen zu begründen. Der Zeitaufwand, der für die Planungsgespräche benötigt wird, wurde in Relation zum persönlichen Benefit unterschiedlich eingeschätzt.

## Literatur und Internetquellen

- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldimann, T., Larcher, S., & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 85–117. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0168-5>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Falchikov, N. (2001). *Learning Together. Peer Tutoring in Higher Education*. London: Psychology Press.
- Gassmann, C. (2012). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung. Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praxisphasen der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00243-5>
- Greiten, S. (2017). Unterrichtsplanung im Praxissemester – Zwischen Intuition, Phasenrastern und Wissen? *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 7, 30–46.
- Greiten, S. (2019). Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester. 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. 209–221). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greiten, S., & Trumpa, S. (2017). Co-Peer-Learning in Praxisphasen – Ein Ausweg aus der Tradierungsfalle didaktischer Konzeptionen zur Unterrichtsplanung. In A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.), *Peer Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Sonderheft der Zeitschrift Lehrerbildung auf dem Prüfstand) (S. 66–82). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen*

- und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft) (S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- Hattie, J., & Wollenschläger, M. (2014). A Conceptualization of Feedback. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 135–149). Münster: Waxmann.
- König, J., Kaiser, G., & Felbrich, A. (2012). Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen am Ende der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 476–491.
- Korthagen, F. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerausbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 55–73). Hamburg: EB-Verlag.
- Kreis, A., & Staub, F.C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum: Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61–83. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0170-y>
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Zugriff am 03.04.2020. Abgerufen von: [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Lehrkraft NRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Wege-der-Reform/Endfassung\\_Rahmenkonzept\\_Praxissemester\\_14042010.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Lehrkraft_NRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Wege-der-Reform/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf). Nicht mehr verfügbar.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2016). *Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“* (Rahmenkonzeption). Zugriff am 03.04.2020. Abgerufen von: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/FAQ-Lehramtsstudium-Praxissemester/index.html>. Nicht mehr verfügbar.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2018). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG NRW) vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch Gesetz am 21. Juli 2018*. Zugriff am 03.04.2020. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/index.html>.
- Müller, A., & Ditton, H. (2014). Feedback. Begriffe, Formen und Funktionen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 11–28). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G.H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster: Waxmann.
- Schank, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schnebel, S., & Kreis, A. (2014). Kollegiales Unterrichtscoaching zwischen Lehramtsstudierenden. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14 (4), 41–46.
- Treidler, M., Westphal, P., & Stroot, T. (2014). Peer-Learning. In P. Westphal, T. Stroot, E.-M. Lerche & C. Wiethoff (Hrsg.), *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co* (S. 15–20). Kassel: Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3z0p.4>

## Beitragsinformationen<sup>1</sup>

**Zitationshinweis:**

Greiten, S. (2020). Szenarien zum *Co-Peer-Learning* als Reflexionsanlässe zur Unterrichtsplanung in Praxisphasen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 40–48. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3897>

**Online-Supplements:**

- 1) Das Co-Peer-Learning-Gespräch und die Gesprächsimpulse
- 2) Arbeitshilfe „Reflexions- und Feedbackanregungen zur Unterrichtsplanung im Kontext von individueller Förderung und Heterogenität“

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>

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag basiert auf Forschungsaktivitäten im Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird (Förderkennzeichen: 01JA1807). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Zum Nacherfinden.  
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

# Klein, aber Aha! – Reflexionsschema zur Videoanalyse geplanter Experimentiereinheiten von Studierenden

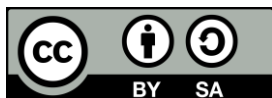
Nadine Franken<sup>1,\*</sup> & Angelika Preisfeld<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Bergische Universität Wuppertal*

\* *Kontakt: Bergische Universität Wuppertal,  
Institut für Bildungsforschung,  
Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal  
franken@uni-wuppertal.de*

**Zusammenfassung:** In diesem Beitrag wird beschrieben, wie Studierende der Fächer Biologie, Chemie und Sachunterricht Videoanalysen eigener geplanter Experimentiereinheiten im Vorbereitungsseminar zum Praxissemester durchgeführt haben. Dazu wurde ein existierendes Reflexionsschema modifiziert und eingesetzt, welches die Videoanalyse der Studierenden schrittweise unterstützte. Dieses Reflexionsformat leitet Studierende dazu an, anhand ausgewählter Videosequenzen auftretende Erschwernisse beim Experimentieren wahrzunehmen und zu identifizieren. Darauf folgen die Analyse der Situation und das Durchdenken, wie es zu den Schwierigkeiten gekommen sein könnte. Anschließend entwickeln die Studierenden idealerweise mit Bezug zur Theorie Handlungsoptionen, um solche Eventualitäten zukünftig bereits bei der Planung von Experimentalunterricht zu antizipieren und, für einen reibungslosen Experimentierprozess, bestenfalls zu verhindern.

**Schlagwörter:** Videoanalyse, Experimentieren, Reflexion, Lehrer\*innenprofessionalisierung



## 1 Einleitung

Die Intention dieses Ansatzes besteht darin, während der universitären Lehrer\*innenbildung einen Beitrag dazu zu leisten, dass Studierende der Fächer Biologie, Chemie und Sachunterricht zukünftig einen lernwirksamen Experimentalunterricht planen können. Die Effektivität des Experimentalunterrichts zeichnet sich dadurch aus, dass eine Lernumgebung konstruiert wird, in der Schüler\*innen bestmöglich in ihren Experimentierkompetenzen gefordert und gefördert werden (Schulz, Wirtz & Starauschek, 2012). Zu berücksichtigen sind dabei u.a. Schüler\*innenvoraussetzungen, curriculare Aspekte, die Reduzierung der Komplexität eines naturwissenschaftlichen Sachverhaltes sowie mögliche Vermittlungsstrategien fachlicher Inhalte, aber auch Sicherheits- und Entsorgungsaspekte (Nerdel, 2017). Hinderlich für einen lernwirksamen Experimentierprozess können Eventualitäten sein, die während der Planung des Unterrichts unzureichend berücksichtigt wurden. So können z.B. Unklarheiten auf Seiten von Schüler\*innen auftreten, wenn Aufgabenstellungen oder Versuchsdurchführungen von der Lehrperson im Vorfeld nicht adressatengerecht formuliert wurden. Folglich wird ein experimenteller Arbeitsauftrag von Schüler\*innen nicht verstanden und ein problemloses Experimentieren erschwert. Überdies können ungeahnte Situationen auftreten, wenn Experimente vor der Durchführung mit Schüler\*innen von der Lehrperson nicht in Gänze durchdacht wurden. Es bleibt dann z.B. unklar, ob genügend Materialien zum Experimentieren vorhanden sind und inwiefern den Schüler\*innen das (sichere) Experiment gelingt (Barke, Harsch, Marohn & Kröger, 2015). Ferner ist es möglich, dass Experimentierkompetenzen von Schüler\*innen unzureichend diagnostiziert wurden (Hammann, Phan, Ehmer & Bayrhuber, 2006). Dies kann z.B. der Fall sein, wenn ein Lehr-Lern-Setting vorbereitet wird, in dem Schüler\*innen selbst ein Experiment planen sollen. Fehlende Experimentierkompetenzen im Bereich der Planung seitens der Schüler\*innen können jedoch dazu führen, dass diese Aufgabe nur unzureichend erfüllt werden kann. Diese und andere Eventualitäten gilt es bereits im Rahmen der Planung des Unterrichts zu antizipieren. Besonderes Augenmerk sollte dabei auf die adressatengerechte Gestaltung von Lerngelegenheiten, bezogen auf den Fachinhalt und auf die eingesetzten naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen, gelegt werden.

## 2 Didaktischer Kommentar

Das Reflexionsformat, das in diesem Beitrag dargestellt wird, wurde für die universitären Vorbereitungsseminare zum Praxissemester der Fächer Biologie, Chemie und Sachunterricht adaptiert und erprobt. Entlehnt wurden insbesondere der modifizierte Ablauf der Reflexion (Reflexionsschema) sowie Reflexionsfragen einer Handreichung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (vgl. LI Hamburg, 2018, S. 12) zur Förderung der Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung. Einsicht in das ursprüngliche Reflexionsschema und die zugehörigen Reflexionsfragen kann in der genannten Handreichung erhalten werden. Im vorliegenden Beitrag wurde dieses Reflexionsformat im Rahmen einer videografierten Unterrichtssimulation mit dem Schwerpunkt auf den Experimentalunterricht eingesetzt. Ursprünglich ist es jedoch nicht fachgebunden und kann interdisziplinär verwendet werden. Sofern die videobasierte Reflexion von Unterricht oder Unterrichtssimulationen nicht möglich ist, könnten sich Studierende, Lehramtsanwärter\*innen oder Lehrpersonen konkrete Situationen des Unterrichts (z.B. Erarbeitungsphasen im Experimentalunterricht im Praxissemester) mental vergegenwärtigen. Das Reflexionsschema könnte ferner in Gespräche, z.B. zwischen Fachleiter\*in/Mentor\*in und Referendar\*in/Student\*in (Wischmann, 2015), in kollegiale Fallberatungen (Kreis & Staub, 2017) oder Co-Peer-Learning-Gespräche (Greiten, 2019) sowie Lerntagebucheinträge (Nückles & Renkl, 2010) integriert werden. Zudem könnte das Format für die Reflexion schriftlicher bzw. videografierten Vignetten oder

Schüler\*innenprodukte zur Fallanalyse (Brauer, Fischer, Hößle, Niesel, Voß & Warnstedt, 2017; Hilfert-Rüppell, Penrose, Höner, Eghtessad, Koch & Hormann, 2018) genutzt werden. Es ist ratsam, das Format kontinuierlich einzusetzen, um eine fortwährende Theorie-Praxis-Verzahnung anzuregen, was beim einmaligen Einsatz (noch) nicht gewährleistet werden kann. Die vorliegenden Reflexionsfragen können parallel und/oder nacheinander ausgelegt werden. Zweifelsohne ist die Auswahl der Videosequenzen durch die Seminarleitung mit einem hohen zeitlichen Aufwand verbunden, weshalb man diesen Prozess teilweise in die Verantwortung der angehenden Lehrpersonen übergeben könnte.

## 2.1 Experimentalunterricht en miniature – Die Unterrichtssimulation

Die Studierenden planten für die Unterrichtssimulation in Gruppen (zwei bis vier Personen) u.a. eine Station mit einem Experiment und Arbeitsmaterialien (Musterlösungen, Arbeitsblätter, Scaffolds, digitale Medien, Modelle etc.) für ihre Kommiliton\*innen (*Planung*).

Im Fach Biologie handelte es sich dabei um das Themenfeld Humanbiologie, für das z.B. Stationen zur Sinnesphysiologie, zur Muskulatur, zur Atmung oder zum motorischen Lernen für die Sekundarstufe I und II geplant wurden. Die Chemiestudierenden entwickelten u.a. Stationen zur Titration, zur pH-Wert-Bestimmung oder zu Untersuchungen mit Indikatoren. Für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht wurden Stationen zum Thema Magnetismus oder Stärkenachweis geplant. Daraus ergaben sich in jedem Vorbereitungsseminar mehrere kleine Experimentierstationen.

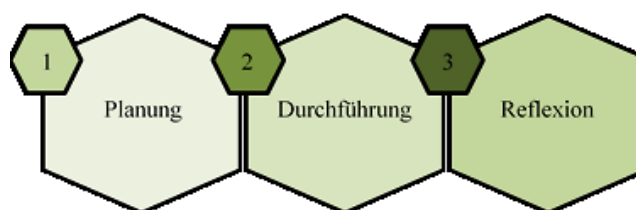


Abbildung 1: Ablauf der Unterrichtssimulation (reduziert: Franken & Preisfeld, 2019, S. 253f.)

Nach der erfolgten Planung wurden die Experimentierstationen von den Studierenden für ihre Kommiliton\*innen aufgebaut, sodass die Durchführung der Experimente und die Erprobung der entwickelten Arbeitsmaterialien von diesen in Kleingruppen stattfinden konnten (*Durchführung*). Die Studierenden führten bei der Stationsarbeit alle Experimente mit Ausnahme ihrer eigenen durch. Die Durchführung der Experimente wurde mit Körperkameras von den Kommiliton\*innen während des Prozesses der Durchführung aufgezeichnet.

Nach erfolgter Durchführung der Experimentierstationen fanden Reflexionsgespräche zwischen der Seminarleitung und Studierenden der Planungsgruppen statt (*Reflexion*). Die Reflexionsgespräche fanden aus zeitökonomischen Gründen i.d.R. jeweils nur mit einer Person der Planungsgruppe statt. Dazu spielte die Seminarleitung einem bzw. einer Studierenden Videosequenzen der videografierten Durchführung (der Kommiliton\*innen) ihrer eigens geplanten Experimentierstationen vor. Mittels des Reflexionsschemas, welches die Seminarleitung schrittweise vortrug, reflektierten die Studierenden über die dargestellte Experimentiersituation, identifizierten Schwierigkeiten beim Experimentieren ihrer Kommiliton\*innen und entwickelten zur Vermeidung dieser Schwierigkeiten theoriebasiert Handlungsalternativen, um solche Situationen im Experimentalunterricht mit Blick auf das Praxissemester und das Experimentieren mit Schüler\*innen zukünftig zu verhindern.

### 3 Das Material: Review auf die Experimentierstation – Das Reflexionsformat

Das Reflexionsgespräch zwischen der Seminarleitung und einem bzw. einer Studierenden zur geplanten Experimentierstation beginnt mit einigen „Aufwärmfragen“, mit denen die Planung der Experimentierstationen bei den Studierenden wieder in Erinnerung gerufen wird (Niebert & Gropengießer, 2014). Im Zuge dessen sollen die Studierenden erörtern, welche fachlichen Inhalte sie innerhalb ihrer Experimentierstation vermitteln wollten und für welche naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen sie sich entschieden haben. Anschließend erklären sie, welches Schüler\*innenvorwissen sie bei ihrer Planung berücksichtigt haben. Im Anschluss daran beschreiben sie, wie sie bei der Planung der Experimentierstation vorgegangen sind und welches Professionswissen (aus der Universität oder vorherigen Praxisphasen) sie einbringen können. Daraufhin reflektieren sie darüber, was ihnen bei der Planung leicht und was ihnen schwerfiel und in welchen Bereichen sie noch Hilfe benötigen könnten.

Anschließend werden dem bzw. der Studierenden Videosequenzen von der Durchführung der eigens geplanten Experimentierstation durch ihre Kommiliton\*innen vorgespielt. Die Auswahl der Sequenzen wird vor dem Reflexionsgespräch von der Seminarleitung getroffen. Es handelt sich dabei um kleine Videosequenzen, in denen sich insbesondere Schwierigkeiten beim Experimentieren bzw. bei der Erarbeitung gestellter Aufgaben innerhalb der Experimentierstation abzeichneten. Mittels des Reflexionschemas und nacheinander dazu ausgelegter Reflexionsfragen reflektierten die Studierenden über die dargestellte Experimentiersituation. Der Ablauf der Reflexion orientierte sich dabei sehr eng an der Handreichung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (vgl. LI Hamburg, 2018, S. 12) zur Förderung der Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung. Das entlehnte und modifizierte Reflexionsformat folgt dem ALACT-Modell von Korthagen (vgl. 2002, S. 49) und bezieht die *Action* (hier: Unterrichtssimulation zum Experimentalunterricht), *Looking back on action* (hier: Rückblick auf die Unterrichtssimulation), *Awareness of essential aspects* (hier: Wahrnehmung und Beschreibung, Identifikation, Analyse von z.B. Schwierigkeiten beim Experimentieren), *Creating alternative methods of action* (hier: Entwicklung von Handlungsalternativen) und *Trial* (Erprobung der Handlungsalternativen im Rahmen einer erneuten Unterrichtssimulation) ein. Im Zentrum dieses Ansatzes steht, eine stattgefunden Handlung bewusst wahrzunehmen und Alternativen für zukünftige Situationen zu entwickeln, welche anschließend erprobt werden. In der beschriebenen Unterrichtssimulation fehlt die erneute Erprobung (*Trial*), weil die Simulation am Ende der Veranstaltungsreihe zum Praxissemester lediglich einmal durchgeführt wurde. Es ist allerdings empfehlenswert, den Ablauf der Simulation dahingehend zukünftig zu modifizieren, um die Wirksamkeit der entwickelten Handlungsalternativen zu eruieren.

Im Folgenden wird die schrittweise Reflexion in Anlehnung an die zuvor zitierte Handreichung (LI Hamburg, 2018, S. 12) nach der durchgeführten Unterrichtssimulation vorgestellt.

Schritt 1: Zunächst beschreiben die Studierenden die wahrgenommene Experimentiersituation möglichst wertneutral (*Wahrnehmung & Beschreibung*). Dabei soll wiedergegeben werden, was ihre Kommiliton\*innen in dem gezeigten Videoabschnitt, bezogen auf das Experimentieren, machen und was ihnen Schwierigkeiten beim Experimentieren bereitet.

Schritt 2: Anschließend benennen sie die Bedeutsamkeit der wahrgenommenen Situation für die Reflexion (*Identifikation*). In dieser Phase erklären die Studierenden, welche Auswirkungen die wahrgenommenen Schwierigkeiten auf den weiteren Experimentierpro-



zess für ihre Kommiliton\*innen haben könnten. Dann wird ein Transfer zum Experimentalunterricht mit Schüler\*innen hergestellt und überlegt, inwiefern die aufgetretenen Schwierigkeiten auch deren Experimentierprozess beeinträchtigen könnten.

Schritt 3: Daraufhin wird analysiert, wie es zu den Schwierigkeiten beim Experimentieren der Kommilitonen\*innen gekommen sein könnte (*Analyse*). Die Studierenden gehen dabei gedanklich zu ihrer Planung der Experimentierstation zurück. Die Planung der Experimentierstation wird dazu aus fachlicher, fachdidaktischer und/oder pädagogischer Perspektive ergründet und es wird beschrieben, welche Gedankengänge die Studierenden im Vorfeld bei der Planung verfolgt haben. Weiterhin überlegen sie, ob es in ihrer Vergangenheit (z.B. während Hospitationen, der Durchführung eigenen Unterrichts in schulischen Praktika, im Vertretungsunterricht) bereits zu ähnlichen Situationen kam.

Schritt 4: Folglich wird idealerweise theoriebasiert reflektiert, wo sich diese Situation fachwissenschaftlich, fachdidaktisch und pädagogisch verorten lässt (*vielperspektivisch & kritisch denken*). Dazu soll mit Bezug zu den genannten Bezugsdisziplinen beschrieben werden, wie mit solchen Situationen umgegangen werden kann. So empfehlen z.B. Arnold, Kremer und Mayer (2016) den Einsatz von Scaffolds oder Walpuski und Sumfleth (2007) den Einsatz von Strukturierungshilfen beim Experimentieren von Schüler\*innen zur Unterstützung des Forschenden Lernens. Äußerungen der Studierenden, welche in diese Richtung gehen, würden einen eindeutigen Bezug zur naturwissenschaftlichen Fachdidaktik darstellen.

Schritt 5: Anschließend wurden unter Einbezug der aufgezählten theoretischen Befunde Handlungsoptionen für die Planung ihrer Experimentierstation zur konkreten Vermeidung der gezeigten Situation entwickelt (*Handlungsoptionen*). Dazu könnte z.B. beschrieben werden, wie Scaffolds zum Forschenden Lernen (Arnold et al., 2016) ganz konkret für das gezeigte Beispiel aussehen könnten.

Schritt 6: Zum Schluss findet eine Metareflexion statt, in der die Studierenden überlegen, welche Erkenntnisse sie aus der Reflexion für ihre schulische Zukunft ableiten (*Metareflexion*). Hier könnten Bezüge zum anstehenden Praxissemester hergestellt werden, indem die Studierenden Strategien zur Prävention solcher oder ähnlicher, den Experimentierprozess von Schüler\*innen beeinflussenden, Situationen für sich mitnehmen.

## 4 Theoretischer Hintergrund

Das Reflexionsformat wurde in Anlehnung an einen Vorschlag des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (vgl. LI Hamburg, 2018, S. 12) zur Förderung der Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung modifiziert. Eine überarbeitete Fassung dieser Handreichung existiert seit 2020 (vgl. LI Hamburg, 2020, S. 8). Das entlehnte Reflexionsformat folgt dem ALACT-Modell von Korthagen (vgl. 2002, S. 49) und wird in diesem Beitrag mit dem Verständnis von Reflexion von Leonhard, Nagel, Rihm, Strittmatter-Haubold und Wengert-Richter (2010) zusammengebracht. Diese definieren Reflexion als „gedankliche Vermittlung [...] zwischen den Erlebnissen und Erfahrungen in Schule und Unterricht, den Zielen, Erwartungen und Überzeugungen [...] sowie dem zur Verfügung stehenden pädagogischen, didaktischen und fachlichen Wissen“ (Leonhard et al., 2010, S. 111) einer (angehenden) Lehrperson. Durch das Herausstreifen aus der Handlung und die stattfindende Reflexion (reflektierte Videoanalyse) wird eine distanzierte Perspektive auf die zurückliegende Handlung (Planung von Experimentalunterricht) eingenommen. Im Zuge der Reflexion wird auf verfügbares Professionswissen zurückgegriffen und dieses expliziert. Indem Handlungsoptionen, vor dem Hintergrund des Professionswissens (z.B. Repertoire an fachdidaktischen Vermittlungsstrategien) und Erfahrungen mit ähnlichen Situationen (z.B. eigene Schwierigkeiten bei

der Umsetzung von Experimenten), durchdacht werden, können implizites Wissen in den Wissensbereichen des Professionswissen zutage gefördert und die Wissensvernetzung angeregt werden (vgl. Leonhard et al., 2010).

## 5 Erfahrungen

Im Rahmen der Erprobung wurde anhand eines exemplarischen Beispiels deutlich, dass das Reflexionsschema eine sukzessive Reflexion auf Seiten der Studierenden anregen kann. Es stellte sich heraus, dass Studierende in der Lage sein können, Schwierigkeiten ihrer Kommiliton\*innen beim Experimentieren wahrzunehmen, deren Bedeutsamkeit für den weiteren Experimentierprozess (auch im Kontext mit Schüler\*innen) zu erkennen und Handlungsoptionen abzuleiten. Inwiefern sie jedoch theoretische Bezüge herstellen und ob das Ergebnis verallgemeinerbar ist, gilt es zukünftig näher zu betrachten. Das folgende Beispiel entstammt einem videobasierten Reflexionsgespräch zwischen einem Studierenden (Peter) und der Seminarleitung nach der stattgefundenen Unterrichtssimulation. Das Tandem, in dem sich Peter befand, hat eine Experimentierstation zum Thema „Atmung“ geplant.

*Also ich hatte auf jeden Fall einen Aha-Effekt, weil ich gesehen habe, wie die Studierenden darauf reagiert haben. Ich habe gesehen, und das ging auch aus dem Feedback der Kommiliton\*innen hervor, dass die Hypothesenbildung gar nicht stattfinden konnte. Das Experiment hat ja auch gar nicht richtig funktioniert. Das war für mich ein sehr erstaunliches Aha-Erlebnis. Das hat mir auf jeden Fall einen Anhaltspunkt gegeben, worauf ich in Zukunft noch mehr achten sollte. Man darf sich auf jeden Fall nicht zu sehr von einem Experiment hinreißen lassen, weil man es toll findet. Stattdessen sollte man strukturierter an die Sache herangehen und sich erst überlegen, was man überhaupt erreichen möchte. Ich muss auch darüber nachdenken, was die Schüler\*innen schon können. Dann kann es sein, dass ich so ein schönes Experiment dann auch mal streichen muss (lacht). Also das hat mich sehr viel weitergebracht, auch wenn es ein bisschen wehgetan hat (lacht). (Peter, Biologiestudent; Name geändert)*

Peter erkannte, welche Schwierigkeiten seine Kommiliton\*innen beim Experimentieren hatten und inwiefern dies bedeutsam für den naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozess (hier: Hypothesenbildung, Durchführung des Experiments) sein könnte. Dies wurde darauf zurückgeführt, dass Peter während der Planung vorrangig die Attraktivität des Experiments und weniger die Schüler\*innenvoraussetzungen sowie die Ziele der Experimentiereinheit berücksichtigt hat. Peter kann die Situation aus der Unterrichtssimulation mit seinen Kommiliton\*innen auch auf zukünftige Unterrichtssituationen mit Schüler\*innen übertragen, was aus der Aussage „*Ich muss auch darüber nachdenken, was die Schüler\*innen schon können.*“ hervorgeht. Sein Vorschlag für zukünftige Planungen war, zuerst die Lernziele zu definieren, diese mit den Schüler\*innenvoraussetzungen abzugleichen und dann zu überlegen, ob sich das Experiment für die Erreichung der Lernziele eignet und ob gegebenenfalls über Handlungsalternativen (z.B. ein anderes Experiment) nachgedacht werden sollte.

## Literatur und Internetquellen

- Arnold, J., Kremer, K., & Mayer, J. (2017). Scaffolding beim Forschenden Lernen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von Lernunterstützungen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 23, 21–37. <https://doi.org/10.1007/s40573-016-0053-0>
- Barke, H.-D., Harsch, G., Marohn, A., & Kröger, S. (2015). *Chemiedidaktik kompakt. Lernprozesse in Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Berlin & Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-43396-6>

- Brauer, L., Fischer, A., Hößle, C., Niesel, V., Voß, S., & Warnstedt, J.A. (2017). Vignettenbasierte Instrumente zur Förderung der diagnostischen Fähigkeiten von Studierenden mit den Fächern Biologie und Mathematik (Sekundarstufe I). In C. Selter, S. Hußmann, C. Hößle, C. Knipping, K. Lengnink & J. Michaelis (Hrsg.), *Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen* (S. 257–276). Münster: Waxmann.
- Franken, N., & Preisfeld, A. (2019). Reflection-for-action im Praxissemester – Planen Studierende Experimentalunterricht fachlich reflektiert? In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung* (S. 247–258). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greiten, S. (2019). Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester. 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. 209–221). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hammann, M., Phan, T.T.H., Ehmer, M., & Bayrhuber, H. (2006). Fehlerfrei Experimentieren. *Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht*, 59, 292–299.
- Hilfert-Rüppell, D., Penrose, V., Höner, K., Eghtessad A., Koch, K., & Hormann, O. (2018). Forschendes Lernen zur naturwissenschaftlich-experimentellen Problemlösefähigkeit von Schülerinnen und Schülern. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 1 (2), 345–365. <https://doi.org/10.4119/hlz-2409>
- Korthagen, F.A.J. (2002). *Schulwirklichkeit und Lehrerausbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB-Verlag.
- Kreis, A., & Staub, F.C. (2017). *Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Instrument zur praxissituierten Unterrichtsentwicklung*. Köln: Carl Link.
- Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V., & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 111–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- LI Hamburg (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Abteilung Ausbildung). (2018). *Reflexionskompetenz fördern. Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung*. Zugriff am 30.04.2020. Verfügbar unter: [https://e-doc.sub.uni-hamburg.de/hlb/volltexte/2018/198/pdf/handreichung\\_reflexionskompetenz.pdf](https://e-doc.sub.uni-hamburg.de/hlb/volltexte/2018/198/pdf/handreichung_reflexionskompetenz.pdf).
- LI Hamburg (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Abteilung Ausbildung). (2020). *Reflexionskompetenz fördern. Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung*. Zugriff am 26.08.2020. Verfügbar unter: <https://li.hamburg.de/contentblob/11197900/045f9eb4aed4e50d07ddd500f8022e5/data/handreichung-reflexionskompetenz.pdf>.
- Nerdel, C. (2017). *Grundlagen der Naturwissenschaftsdidaktik. Kompetenzorientiert und aufgabenbasiert für Schule und Hochschule*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53158-7>
- Niebert, K., & Gropengießer, H. (2014). Leitfadengestützte Interviews. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 121–132). Berlin & Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_10)
- Nückles, M., & Renkl, A. (2010). Das Lerntagebuch in der Hochschullehre. Ein hochschuldidaktischer Ansatz zur Förderung selbstgesteuerten Lernens. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 319–323). Göttingen: Hogrefe.

- Schulz, A., Wirtz, M., & Starauschek, E. (2012). Das Experiment in den Naturwissenschaften. In W. Rieß, M. Wirtz, B. Barzel & A. Schulz (Hrsg.), *Experimentieren im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Schüler lernen wissenschaftlich denken und arbeiten* (S. 15–38). Münster: Waxmann.
- Walpuski, M., & Sumfleth, E. (2007). Strukturierungshilfen und Feedback zur Unterstützung experimenteller Kleingruppenarbeit im Chemieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 13, 181–198.
- Wischmann, F. (2015). *Mentoring im fachbezogenen Schulpraktikum. Analyse von Reflexionsgesprächen*. Dissertation Universität Bremen. Bremen. Zugriff am 09.10.2020. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00104792-11>.

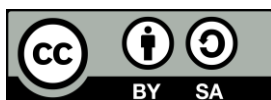
## Beitragsinformationen<sup>1</sup>

**Zitationshinweis:**

Franken, N., & Preisfeld, A. (2020). Klein, aber Aha! – Reflexionsschema zur Videoanalyse geplanter Experimentiereinheiten von Studierenden. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 49–56. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3898>

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>

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag basiert auf Forschungsaktivitäten im Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird (Förderkennzeichen: 01JA1507). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Zum Nacherfinden.  
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

# Die Sicht von Schüler\*innen auf Klassenführungsstrategien als Reflexionsanlass für angehende Lehrer\*innen

Handreichung zur Unterstützung in schulpraktischen Phasen

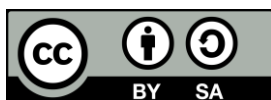
Maria Degeling<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Bergische Universität Wuppertal*

\* *Kontakt: Bergische Universität Wuppertal,  
School of Education, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal  
degeling@uni-wuppertal.de*

**Zusammenfassung:** Das vorgestellte Material – eine Handreichung – leitet Studierende zu einer Reflexion von Klassenführungsstrategien unter Zuhilfenahme der Sicht der Schüler\*innen an. Das Konzept hinter dem Material basiert auf den Ideen der Aktionsforschung. Zentrales Element ist ein Fragebogen, mit dem die Studierenden die Sicht der Schüler\*innen und ihre eigene auf den von ihnen gehaltenen Unterricht bzw. ihre gezeigten Klassenführungsstrategien erfassen. Nach der Auswertung reflektieren die Studierenden die Ergebnisse der Erhebung, und entwickeln bezugnehmend auf ihre unterrichtsbezogenen „Schwächen“ theoriebasiert Handlungsstrategien, die sie im weiteren Verlauf ihres eigenen Unterrichts einsetzen. Abschließend nehmen sie wiederholt die Sicht ihrer Schüler\*innen und ihre eigene mit dem Fragebogen auf, werten sie aus und reflektieren den Erfolg ihrer Strategien und der Vorgehensweise.

**Schlagwörter:** schulpraktische Phasen, Reflexion, Aktionsforschung, Klassenführungsstrategie, Schüler\*innenfeedback



# 1 Einleitung

In diesem Beitrag wird eine Handreichung vorgestellt, welche Studierenden zur Unterstützung der Erforschung ihres eigenen unterrichtlichen Handelns im Sinne der Aktionsforschung zur Verfügung gestellt werden kann. Zunächst wird dazu kurz das hinter der Handreichung stehende Konzept vorgestellt, bevor die damit verbundenen Ziele benannt werden. Im didaktischen Kommentar werden die zum Einsatz der Handreichung nötigen Rahmenbedingungen aufgelistet, und die Umsetzung an der Bergischen Universität Wuppertal wird exemplarisch dargestellt. Im Materialkapitel werden die einzelnen Elemente des Materials expliziert. Diese werden im anschließenden theoretischen Hintergrund aus empirischer Perspektive begründet und diskutiert. Abschließend kommen im Erfahrungsbericht Studierende, die das Material benutzt haben, zu Wort.

Die zu diesem Beitrag als Online-Supplement bereitgestellte Handreichung besteht aus vierzehn Seiten auf denen für die Studierenden der Ablauf des Forschungsprozesses, Hintergrundinformationen zum Thema „Handlungsstrategien“, die geltenden formalen Regeln für das Veröffentlichen des Forschungsprozesses sowie Bewertungskriterien für eben jene schriftliche Dokumentation des Forschungsprozesses beschrieben werden. Ergänzend kommen noch weiterführende Literaturangaben, die bei der Suche nach Handlungsstrategien verwendet werden können, hinzu.

Der Forschungsprozess ist im Aufbau angelehnt an die Ideen der Aktionsforschung (vgl. Altrichter & Posch, 2007, 1998) und des ALACT-Modells (Action – Looking back on the action – Awareness of essential aspects – Creating alternative methods for action – Trial) der Reflexion (vgl. Korthagen & Vasalos, 2005). Er leitet die Studierenden zu einer Reflexion des Themas „Klassenführungsstrategien“ an. Dazu besteht der Forschungsprozess für die Studierenden aus den nachfolgend dargestellten Phasen:

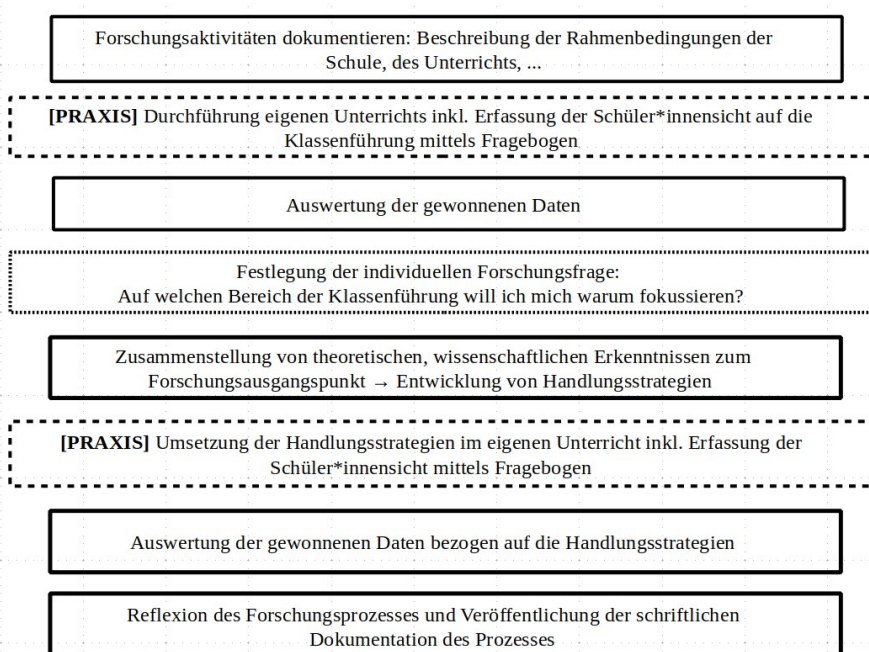


Abbildung 1: Phasen des Forschungsprozesses (eigener Entwurf)

Zentral im Forschungsprozess ist, dass die Studierenden die Perspektive der Schüler\*innen und ihre eigene auf den von ihnen gehalten Unterricht bzw. ihre Klassenführungsstrategien mittels eines Fragebogens festhalten und auswerten.

Für die Erfassung der verschiedenen Perspektiven wird der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) von Mayr, Eder, Fartacek, Lenske & Pflanzl verwendet. Dies ist

ein Fragebogen, mit dessen Hilfe das Klassenführungshandeln sowie dessen Voraussetzungen und Wirkungen aus der Sicht der Schüler\*innen und der unterrichtenden Lehrkraft beschrieben und analysiert werden können (vgl. Lenske & Mayr, 2015). Die drei zentralen Dimensionen der Klassenführung – Beziehung, Kontrolle und Unterricht – sind dabei durch acht Strategien beschrieben, die erfolgreiche Lehrkräfte innerhalb einer bestimmten empirischen Bandbreite anwenden (vgl. Pflanzl & Seethaler, 2019, S. 1). Auf der Website zum LDK (<https://ldk.aau.at>) sind Hintergrundinformationen, verschiedene Versionen des Diagnosebogens sowie alle Instruktionen und Tools zu finden, die für die Anwendung und Auswertung benötigt werden.

Nach dem Einsatz des Fragebogens in ihrem eigenen Unterricht werten die Studierenden die Ergebnisse der Erhebung aus und entwickeln daran ansetzend theoriebasiert Handlungsstrategien für ihren Unterricht, die sie dann in diesem umsetzen.

Abschließend erfassen sie wieder das Schüler\*innenfeedback und ihre eigene Sicht mit dem LDK, werten beides aus und bewerten sowie reflektieren abschließend den Erfolg ihrer Handlungsstrategien. Den ganzen Prozess sollen sie dabei unter Berücksichtigung der in der Handreichung gemachten inhaltlichen wie formalen Vorgaben schriftlich dokumentieren und gegenüber einer universitären Lehrkraft präsentieren. Die Präsentation kann durch das in der Handreichung bereitgestellte Raster bewertet werden. Das Bewertungsraster berücksichtigt dabei nicht die Sicht der Schüler\*innen auf die Klassenführungsstrategien – also die Ergebnisse der Erhebungen –, sondern die Aufbereitung, Auswertung und Interpretation der Daten, die theoriebasierte Darlegung der Handlungsstrategien sowie die Reflexion des Forschungsprozesses. Mit der Darstellung der Kriterien in der Handreichung selbst wird Transparenz bezüglich der Bewertungskriterien gegenüber den Studierenden geschaffen.

Mit dem beschriebenen Vorgehen unter Einsatz der Handreichung im Rahmen der schulpraktischen Studien werden mehrere Ziele verfolgt:

Die Studierenden

- verfügen nach der selbständigen Durchführung des Forschungsprozesses über die Fähigkeit, Aktionsforschung im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Im besten Fall gelingt dabei die Ausbildung einer forschend-reflektierenden Haltung auf Seiten der Studierenden.
- entwickeln sich über das eigentliche Aktionsforschungsvorhaben hinaus in Richtung „Reflective Practitioner“ im Sinne Schöns (1983), indem sie sich mit ihrer eigenen unterrichtlichen Tätigkeit auseinandersetzen.
- erwerben Wissen zur Klassenführung und wenden dieses an, womit der individuelle Erfahrungsschatz der angehenden Lehrer\*innen bereichert wird.
- bekommen durch die Auswertung der Fragebögen „Entwicklungsaufgaben“ bezogen auf ihre Klassenführungsstrategien aufgezeigt.
- werden mit den Möglichkeiten und Erfordernissen von Schüler\*innenfeedback konfrontiert und können diesbezüglich bestehende Hemmungen abbauen.

## 2 Didaktischer Kommentar

Das Material wurde zwischen dem Sommersemester 2017 und dem Sommersemester 2019 an der Bergischen Universität Wuppertal im Rahmen des Praxissemesters in ausgewählten Kursen der Fächer Mathematik und Geographie eingesetzt. Insgesamt partizipierten daran 40 Studierende der Studiengänge Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen und Lehramt Sonderpädagogik. Eine Übertragung des Konzepts auf weitere Fächer scheint unter Berücksichtigung fachspezifischer Aspekte der Klassenführung möglich und sinnvoll. Durch die Verknüpfung des fachdidaktischen und des pädagogischen Wissens kann dabei der Problematik des Erwerbs von isoliertem und nicht situiertem Wissen begegnet

werden, womit den Anforderungen einer komplexen Unterrichtspraxis Rechnung getragen werden kann (Hörter, Gippert, Holodynski & Stein, 2020), zumal es für unterrichtliche Praxissituationen charakteristisch ist, dass fachdidaktische und pädagogische Entscheidungen im Prozess des Unterrichtens in enger Verbindung stattfinden (vgl. Busse & Kaiser, 2015, S. 328).

Nachfolgend werden einige Überlegungen zum Umgang mit der hier vorgestellten Handreichung angeführt. *In kursiver Schrift wird in aller Kürze die bisherige Umsetzung der Überlegungen beschrieben.*

Vor dem Einsatz der Handreichung in der Vorbereitung schulpraktischer Studien scheint eine kurze Einführung der Studierenden in die Ideen der Aktionsforschung hilfreich. Hierzu eignet sich ein Vortrag über die Grundlagen. Eine gute Basis dafür bietet z.B. ein Vortrag von Peter Posch.<sup>1</sup> Alternativ oder ergänzend kann das theoretische Durchspielen des Forschungsprozesses an praktischen, realen Beispielen sinnvoll sein.

Das Buch von Brugger & Kyburz-Graber (2016) stellt hierfür eine Sammlung von 20 Fallstudien mit vielen Hintergrundinformationen bereit. *An der Bergischen Universität hat sich eine Kopplung aus beiden Ideen als zielführend erwiesen.*

Ebenfalls zuträglich ist eine Einführung in den LDK und wie man ihn gegenüber Schüler\*innen einführt. Dazu finden sich zahlreiche Informationen auf den Internetseiten rund um den LDK. *Diese sind in der Vorbereitungsveranstaltung durch die Dozentin vorgetragen worden, bevor der LDK – leicht modifiziert für den universitären Kontext – von den Studierenden und der Dozentin ausgefüllt wurde.*

Zusätzlich empfiehlt sich eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Klassenführung“. *Dazu wurden an der Bergischen Universität Wuppertal spontane Antworten auf die Frage „Was ist guter Unterricht?“ gesammelt. Die Studierenden sortierten die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Antworten und nutzten diese als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit der Theorie zur Klassenführung, wobei auch spezielle fachdidaktische Aspekte, z.B. zum Thema „Erklärungen“, hinzukamen. Die Literaturrecherche nahmen die Studierenden selbst vor. Abschließend präsentierten und diskutierten sie die Ergebnisse unter der Frage „Inwiefern decken sich die eigenen Erfahrungen mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen?“ Mit dem gemeinsamen Entwickeln von Handlungsstrategien für die Veranstaltung nach der Auswertung des real eingesetzten LDKs wurden die Erkenntnisse zum Thema „Klassenführung“ in die Praxis transferiert.*

Im Zuge dessen ist auch eine Besprechung der Vor- und Nachteile von Schüler\*innenfeedback angeraten, weil einige Studierende Hemmungen signalisierten, ihren Unterricht durch den Einsatz eines Fragebogens „bewerten“ zu lassen. Dies mag sich mit der Einstellung erklären lassen, dass Ergebnisse von Befragungen oft als Kritik an der bisherigen Arbeit empfunden werden (vgl. Rolff, 2001, S. 341).

Ebenfalls sinnvoll kann im Vorfeld eine Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen des Forschungsprozesses in den schulpraktischen Studien sein: So sind die Studierenden oft nicht lange im Unterricht, so dass die Schüler\*innen sich nur kurz ein Bild von ihnen machen können. Auch die Handlungsstrategien können nur über einen kurzen Zeitraum eingesetzt werden, so dass ihre Wirkungen eher kurzfristig und gering sind und sich unter Umständen nicht in der zweiten Befragung abbilden. *An der Bergischen Universität Wuppertal wurden die beiden letztgenannten Punkte im Zuge der Auswertungsdiskussion um den real eingesetzten LDK im Plenum besprochen.*

Die formalen und inhaltlichen Vorgaben der vorliegenden Handreichung sowie die Bewertungskriterien können und sollten vor dem Einsatz an die individuellen Rahmenbedingungen und Wünsche des Einsatzes angepasst werden.

Für die Nachbereitung empfehlen sich eine individuelle Rückmeldung der Dokumentation des Forschungsprozesses auf Grundlage der Bewertungskriterien, eine Präsen-

---

<sup>1</sup> Verfügbar unter: [https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien\\_KPH/Forschung\\_Entwicklung/Service\\_Downloads/Archiv\\_Veranstaltungen/Vortrag\\_Aktionsforschung-KPH.pdf](https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Forschung_Entwicklung/Service_Downloads/Archiv_Veranstaltungen/Vortrag_Aktionsforschung-KPH.pdf); Zugriff am 13.10.2020.



tion zentraler Erkenntnisse zur Klassenführung aus den Forschungsprozessen der einzelnen Studierenden und eine gemeinsame Diskussion des Forschungsprozesses mit den von universitärer Seite beteiligten Akteur\*innen.

### 3 Das Material

Das im Rahmen des Artikels zur Verfügung gestellte Material besteht aus vierzehn Seiten. Auf den ersten drei Seiten (nach den Deckblättern) werden die Studierenden in das hinter dem Material stehende Konzept eingeführt. Zudem wird der Forschungsprozess visualisiert. Auf der anschließenden Seite finden sich Hinweise zur schriftlichen Ausgestaltung der zugehörigen Veröffentlichung des Forschungsprozesses. Dabei werden formale sowie inhaltliche Regeln aufgelistet. Dazu gehören auch Hinweise auf wichtige Aspekte und Reflexionsfragen, die in die schriftliche Ausarbeitung einfließen sollen. Des Weiteren ist auf zwei Seiten ein kompetenzorientiertes Bewertungsraster enthalten, auf welchem sich die Leistungen der Studierenden, wie sie in der Veröffentlichung dargestellt werden, auf vier Niveaustufen einordnen lassen. Das Bewertungsraster wurde mehrfach modifiziert und legt in der vorliegenden aktuellen Version einen Schwerpunkt auf den methodischen Aspekt des Forschungsprozesses.

Zudem enthält die Handreichung noch sechs Seiten mit Informationen zum Thema „Handlungsstrategien“, wie sie im Sinne der Aktionsforschung nach Altrichter & Posch (2007) verstanden werden, und weiterführende Literaturangaben sowohl zur Klassenführung als auch zur Aktionsforschung.

### 4 Theoretischer Hintergrund

Die vorgestellte Handreichung fokussiert auf Seiten der Studierenden eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Klassenführung“ in Theorie und Praxis. Dies ist insofern sinnvoll, als Klassenführung ein wesentlicher Prädiktor für das Leistungsniveau und den Leistungsfortschritt in einer Klasse darstellt (vgl. Hascher, Baillod & Wehr, 2004, S. 240). Bis dato wird gerade dieser Themenbereich in den Besprechungen im Rahmen der Praxisbegleitung (in diesem Fall im Rahmen des Praxissemesters in NRW) stark vernachlässigt, wie die Untersuchungen von Wachnowski & Kull (vgl. 2015, S. 202) zeigen.

In der Auseinandersetzung mit dem Thema Klassenführung ist gerade das Hinzuziehen der Sicht der Schüler\*innen eine hilfreiche Ergänzung zur eigenen Sicht. Denn die Forschung zeigt, dass es sowohl für angehende als auch für ausgebildete Lehrkräfte schwierig ist, ihr eigenes Verhalten realistisch einzuschätzen (vgl. Mayr, 2012, S. 20). Dabei treten insbesondere „blinde Flecken“ in der Selbstwahrnehmung gerade bezüglich jener Verhaltensbereiche auf, in denen die betreffende Lehrkraft Defizite hat (vgl. Mayr, 2012, S. 20). So können aus den Schüler\*innenaussagen abgeleitete Mittelwertvergleiche helfen, indem sie Stärken- und Schwächenprofile der angehenden Lehrer\*innen deutlich zum Ausdruck bringen (vgl. Rahn, Gruehn, Keune & Fuhrmann, 2016, S. 168).

Dass Schüler\*innen in der Lage sind, valide Informationen über die Qualität des Unterrichts bereitzustellen, wurde im Rahmen empirischer Studien mehrfach gezeigt (z.B. Clausen, 2002; Ditton, 2002; Gruehn, 2000; Helmke, Piskol, Pikowsky & Wagner, 2009). Verschiedene Studien konnten zudem nachweisen, dass die angehenden Lehrer\*innen die Bedeutung des Schüler\*innenfeedbacks zwar erkannt haben, dies aber dennoch wenig berücksichtigen (vgl. Hascher, Baillod & Wehr, 2004; Holtz, 2014; Wachnowski & Kull, 2015). Dabei ist auch die positive Wirkung von Schüler\*innenrückmeldungen an Lehrpersonen auf die Unterrichtsqualität empirisch gut belegt (vgl. u.a. Bastian, Combe & Langer, 2007; Ditton & Arnold, 2004; Gärtner & Vogt, 2013). Zusätzlich bietet Schüler\*innenfeedback die Chance, das eigene Lehrerverhalten mit Hilfe der Schüler\*innenaussagen zu validieren (vgl. Rahn et al., 2016, S. 172), womit

eine Kombination aus Selbst- und Fremdevaluation zur Entwicklung eines professionellen Selbstkonzepts umgesetzt wird. Dies entspricht den Anforderungen in den Standards für Schulpraktische Studien der Bundesarbeitsgemeinschaft (vgl. Weyland, Schöning, Schüssler, Winkel & Bandorski, 2015, S. 14).

Damit lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Auseinandersetzung mit Rückmeldungen von Schüler\*innen und deren spezifischer Perspektive aus vielfältigen Gründen sinnvoll für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrer\*innen insbesondere bezogen auf die Unterrichtsentwicklung sein kann.

Der LDK ist zur Aufnahme der Schüler\*innensicht im Vergleich mit anderen Tools von Vorteil, weil er in seinem Auswertungsraster einen sachbezogenen Vergleich der eigenen Ergebnisse mit den Ergebnissen einer Bandbreite von „guten“ Lehrer\*innen ermöglicht – basierend auf den Ergebnissen zahlreicher Analysen (z.B. Krammer, Pflanzl & Mayr, 2019; Lenske & Mayr, 2015; Mayr, 2006). Nach Rahn et al. (vgl. 2016, S. 172) ist es erst der Vergleich zwischen Rückmeldungen verschiedener Lerngruppen und verschiedener Lehrpersonen, der es erlaubt, einen konkreten Wert als relativ gut oder schlecht zu verorten. Dies ist sicherlich insbesondere für angehende Lehrer\*innen hilfreich.

Durch den Vergleich mit einer Bandbreite (anstelle von Maximierung bei jeder Strategie) und der Betonung unterschiedlicher Wege (anstelle eines einzigen „richtigen“ Weges) werden die angehenden Lehrer\*innen vor Überforderung und Vereinnahmung durch einseitige pädagogische Idealvorstellungen geschützt (vgl. Lenske & Mayr, 2015, S. 76).

Befürchtungen, wonach die angehenden Lehrer\*innen die Einschätzung ihrer Schüler\*innen fürchten müssen, scheinen nicht nötig. So zeigt die Forschung zum LDK in einer Studie mit angehenden Lehrer\*innen, dass diese dazu neigen – im Gegensatz zu aktiven Lehrer\*innen –, sich selbst im Vergleich zur Schüler\*innensicht zu unterschätzen (vgl. Krammer et al., 2019, S. 605f.). Demnach können sie in der Regel aus den Ergebnissen positiv gestärkt herausgehen, weil das Bewusstsein für die eigene Eignung gestärkt wurde (Krammer et al., 2019).

Neben dem LDK sind auch andere Fragebögen für den Einsatz im Konzept denkbar sind. Der „EMU-Bogen“ von Helmke et al. (<https://www.unterrichtsdiagnostik.de>) wurde diesbezüglich von der Autorin bzw. einigen angehenden Lehrer\*innen vergleichend eingesetzt und für geeignet befunden, wobei in der Auswertung der soziale Vergleich fehlte.

Mit der Entwicklung von Handlungsstrategien im Anschluss an die Auswertung der ersten Erhebung wird eine Verknüpfung von Theoriewissen und praktischem Handlungswissen auf Ebene der Klassenführung intendiert. Damit wird der zentralen Forderung von schulpraktischen Studien, nämlich der Verzahnung von Theorie und Praxis, Rechnung getragen.

Die wiederholte Erfassung der Schüler\*innensicht durch den zweiten Einsatz des LDKs nach der Umsetzung der Handlungsstrategien kann den Erfolg bzw. Misserfolg der vorgenommenen Veränderungen visualisieren und so unerwartete Nebeneffekte aufzeigen, die von reflektierenden Praktiker\*innen nicht übersehen werden dürfen (vgl. Alt-richter, 2008, S. 213). Die zweite Befragung scheint auch insofern notwendig, weil die Forschung zeigt, dass mit dem einmaligen Befragen der Schritt zum Handeln noch keineswegs vollzogen oder ausreichend vorbereitet ist (vgl. Ditton & Arnoldt, 2004, S. 169). Dabei ist zu bedenken und im Vorfeld bekannt zu geben, dass ein kurzer Impuls überraschend zu Veränderungen führen kann, dafür aber in der Regel ein längeres gezieltes Bemühen erforderlich ist (vgl. Mayr, 2008, S. 20).

## 5 Erfahrungen

Nachfolgend werden zwei exemplarische Bewertungen von Studierenden präsentiert, die den schriftlichen Ausarbeitungen entnommen sind:

*Dahingehend ist die durchgeführte Forschungsaufgabe für den Autor ein voller Erfolg, da sie zu neuen Reflexionen angeregt hat und er sich mit Hilfe der Handlungsstrategien den Bedarfen der SuS [Schüler\*innen] anzupassen versucht hat, und sich in seiner Bewusstheit über bestimmte Bedarfe und Beziehungen sowie Interaktionen zwischen Lehrperson und Lernenden entwickelt hat. (Christian, LA Geographie)*

*Das eigene Lehrerhandeln zu erforschen und sich selbst wie in einer Versuchsanordnung zwischen Aktion und Reaktion zu bewerten, hat starke Reflexionsprozesse angeregt. (Lea, LA Geographie)*

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das vorgestellte Konzept und Material sowohl von den Studierenden als auch von der Dozierenden als für den Zweck geeignet empfunden wurden. Insbesondere die enge Führung des Forschungsprozesses durch die Handreichung sowie der Einsatz des Bewertungsrasters haben dabei zu einem angemessenen Umfang des Zeitaufwandes sowohl bei der Betreuung der Studierenden als auch bei der Bewertung der Veröffentlichungen beigetragen.

Das Konzept hinter dem Material hat die Studierenden bei der Reflexion der eigenen Klassenführungsstrategien angeleitet und unterstützt. Durch die Auseinandersetzung mit der Theorie und ihrer Übertragung in die Praxis in Form von Handlungsstrategien wird eine Brücke zwischen universitärer Lehre und schulischer Praxis geschlagen. Die Überprüfung der Handlungsstrategien und die Reflexion der Vorgehensweise runden das Konzept ab und zeichnen den Kreislauf der Aktionsforschung nach, den die Studierenden damit praxisnah selbst durchlaufen. Nichtsdestotrotz bleibt festzuhalten, dass die Ergebnisse der studentischen Präsentationen zeigen, wie auch Feindt (vgl. 2007, S. 263) konstatiert, dass Reflexivität nicht verordnet werden kann und dass es keinen Automatismus professionalitätsfördernder Handlungsschemata gibt.

## Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (2008). Komplexe praktische Tätigkeit braucht Forschung. Aktionsforschung und Weiterentwicklung beruflichen Handelns. In H. Krall, E. Mikula & W. Jansche (Hrsg.), *Supervision und Coaching* (S. 269–284). Wiesbaden: VS.
- Altrichter, H., & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, J., Combe, A., & Langer, R. (2007). *Feedback-Methoden*. Weinheim: Beltz.
- Brugger, P., & Kyburz-Graber, R. (2016). *Unterrichtssituationen meistern: 20 Fallstudien aus der Sekundarstufe II*. Bern: hep.
- Busse, A., & Kaiser, G. (2015). Wissen und Fähigkeiten in Fachdidaktik und Pädagogik. Zur Natur der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 328–344.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 262–286.

- Ditton, H., & Arnoldt, B. (2004). Wirksamkeit von Schülerfeedback zum Fachunterricht. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 152–170). Münster: Waxmann.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen: Budrich.
- Gärtner, H., & Vogt, A. (2013). Wie Lehrkräfte Ergebnisse eines Schülerfeedbacks verarbeiten und nutzen. *Unterrichtswissenschaft*, 41 (3), 252–267.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T., Baillod, J., & Wehr, S. (2004). Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2), 223–243.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A., Piskol, K., Pikowsky, B., & Wagner, W. (2009). Schüler als Experten von Unterricht. Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive. *Lernende Schule*, 46, 98–105.
- Hörter, P., Gippert, C., Holodynski, M., & Stein, M. (2020). Klassenführung und Fachdidaktik im (Anfangs-)Unterricht Mathematik erfolgreich integrieren – Konzeption einer videobasierten Lehrveranstaltung zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung. *HLZ – Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 3 (1), 256–282. <https://doi.org/10.4119/hlz-2551>
- 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 Entwicklungsprozesse im Jenaer Modell der Lehrerbildung* (S. 97–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Zugriff am 15.04.2020. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/314118065\\_Es\\_heisst\\_ja\\_auch\\_Praxissemester\\_und\\_nicht\\_Theoriesemester\\_Quantitative\\_und\\_qualitative\\_Befunde\\_zum\\_Spannungsfeld\\_zwischen\\_Theorie\\_und\\_Praxis\\_im\\_Jenaer\\_Praxissemester\\_Quantitative\\_and\\_quantitative\\_find](https://www.researchgate.net/publication/314118065_Es_heisst_ja_auch_Praxissemester_und_nicht_Theoriesemester_Quantitative_und_qualitative_Befunde_zum_Spannungsfeld_zwischen_Theorie_und_Praxis_im_Jenaer_Praxissemester_Quantitative_and_quantitative_find).
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching*, 11 (1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Krammer, G., Pflanzl, B., & Mayr, J. (2019). Using Students' Feedback for Teacher Education: Measurement Invariance across Pre-Service Teacher-Rated and Student-Rated Aspects of Quality of Teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44 (4), 596–609. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1525338>
- Lenske, G., & Mayr, J. (2015). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. In K. Zierer & K. Reusser (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2015* (S. 71–84). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (2), 227–242.
- Mayr, J. (2008). Klassen kompetent führen. Ergebnisse aus der Forschung und Anregungen für die Lehrerbildung. *Seminar*, 14 (1), 76–87.
- Mayr, J. (2012). Klassen kompetent führen: Do it your way! *Lehren & lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg*, 38 (2), 20–24.

- Pflanzl, B., & Seethaler, E. (2019). Strategien der Klassenführung optimieren. *Erziehung und Unterricht*, (3–4), 337–344. Zugriff am 15.04.2020. Verfügbar unter: [https://www.oebv.at/sites/default/files/19\\_pflanzl\\_seethaler\\_eu34.pdf](https://www.oebv.at/sites/default/files/19_pflanzl_seethaler_eu34.pdf).
- Rahn, S., Gruehn, S., Keune, M., & Fuhrmann, C. (2016). Aus Schüleraussagen lernen?! – Auf dem Weg zu einer professionellen Feedbackkultur an Schulen. *DDS – Die deutsche Schule*, 108 (2), 163–175. Zugriff am 09.10.2020. Verfügbar unter: [https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_artikel=ART101930&uid=frei](https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101930&uid=frei).
- Rolff, H.G. (2001). Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit in Schulen? In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 337–352). Weinheim & Basel: Beltz.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Wachnowski, K.V., & Kull, C. (2015). Zur Einführung des Praxissemesters in NRW: Chancen und Herausforderungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63 (2), 194–206. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-2-194>
- Weyland, U., Schöning, A., Schüssler, R., Winkel J., & Bandorski, S. (2015). Standards für Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung – ein Orientierungsrahmen. In R. Bolle (Hrsg.), *Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen* (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 10) (S. 5–16). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

## Beitragsinformationen<sup>2</sup>

### Zitationshinweis:

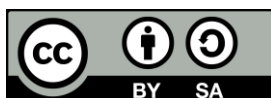
Degeling, M. (2020). Die Sicht von Schüler\*innen auf Klassenführungsstrategien als Reflexionsanlass für angehende Lehrer\*innen. Handreichung zur Unterstützung in schulpraktischen Phasen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 57–65. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3899>

### Online-Supplement:

Handreichung

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>

<sup>2</sup> Der vorliegende Beitrag basiert auf Forschungsaktivitäten im Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird (Förderkennzeichen: 01JA1507). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Zum Nacherfinden.  
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

# Forschendes Lernen im Praxissemester unter den Bedingungen kleiner Fächer

Ein Praxiskonzept für die Begleitung von Studienprojekten  
im Praxissemester am Beispiel des Faches Latein

Stefan Freund<sup>1,\*</sup> & Leoni Janssen<sup>2,\*</sup>

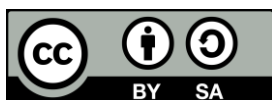
<sup>1</sup> *Bergische Universität Wuppertal*

<sup>2</sup> *Bergische Universität Wuppertal/Wilhelm-Dörpfeld-Gymnasium Wuppertal*

\* *Kontakt: Bergische Universität Wuppertal,  
Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften,  
Klassische Philologie, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal  
freund@uni-wuppertal.de; leoni.janssen@wdgintern.de*

**Zusammenfassung:** Die Betreuung von Studienprojekten im Rahmen des Praxissemesters, in denen Studierende in einer Verzahnung von Theorie und Praxis forschendes Lernen betreiben sollen, stellt kleine Fächer in der universitären Lehrerbildung vor besondere Herausforderungen. Der vorliegende Beitrag zeigt am Beispiel des Faches Latein ein Praxismodell für den Ablauf der Praxissemesterstudienprojektbetreuung, der forschendes Lernen durch begleitete Formulierung der Forschungsfrage und begleitende Reflexionsimpulse unterstützt. Hinzu kommen als Sonderfälle die zeitliche Distanz zwischen Vorbereitungsveranstaltung und Praxissemester, die personelle Diskontinuität bei der Betreuung und die Einbindung von Promovierenden.

**Schlagwörter:** Studienprojekt, Praxissemester, forschendes Lernen, Praxisphasen, Lehrerbildung, Kleine Fächer



## 1 Einleitung: Besondere Bedingungen kleiner Fächer im Hinblick auf die Praxissemesterbetreuung

Neben den bekannten großen Fächern, die an allen Lehrerbildungsstandorten und im Lehramtsstudium für alle Schularten vertreten sind, komplettieren auch mehrere mittlere und kleine Fächer das Portfolio der Lehrerbildung. Dabei sind nicht so sehr an sich große Fächer gemeint, die lediglich in der Lehrerausbildung nur eine quantitativ geringe Rolle spielen (etwa die Rechts-, Wirtschafts- oder Ingenieurwissenschaften – die wären eigens zu erörtern), sondern Fächer, die auch aus universitärer Sicht zu den zahlenmäßig kleineren gehören. Häufig handelt es sich dabei um Disziplinen, deren entsprechende Unterrichtsfächer nur an Gymnasien und Gesamtschulen und dort in der Regel im Pflichtwahlbereich und nicht unbedingt an jedem Schulstandort angeboten werden. Insbesondere fallen hierunter moderne Sprachen wie Niederländisch, Italienisch, Russisch, Japanisch oder Chinesisch sowie die alten Sprachen Hebräisch, Altgriechisch oder Latein. Das letztgenannte Fach sei hier, als eines der größeren unter den kleinen, exemplarisch gewählt, um die besonderen Bedingungen kleiner Fächer in der Lehrerbildung in NRW im Hinblick auf Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung des Praxissemesters aufzuzeigen und Best-Practice-Erfahrungen darzustellen. Das Praxissemester wurde in NRW mit dem Lehrerausbildungsgesetz 2009 eingeführt und 2010 durch eine „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang“ in der Lehrerbildung verankert. In der Rahmenkonzeption wird u.a. auch die Kooperation der an der Lehrerbildung beteiligten Universitäten, den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und Schulen, an denen ein Praxissemester absolviert werden kann, näher erläutert (Neufassungen 2016). Das Praxissemester muss, so sehen es die Regelungen vor, von den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften vorbereitet werden. Im Rahmen des forschenden Lernens sollen Studienprojekte am Lernort Schule durchgeführt werden, die von universitärer Seite vorbereitet und begleitet sind. Angesichts dessen ergeben sich insbesondere für Studienprojekte in kleinen Fächern möglicherweise folgende besondere Bedingungen, die nicht immer alle zutreffen müssen:

- In kleinen Fächern werden die Lehrveranstaltungen, die zur Vorbereitung des Praxissemesters dienen, öfter nicht von Stammpersonal, sondern von Lehrbeauftragten übernommen. Da sich aber ein Lehrauftrag jeweils nur auf ein Semester erstreckt, muss die Begleitung der Praxissemesterstudierenden und des Studienprojekts während des schulpraktischen Teils des Praxissemesters durch Stammpersonal erfolgen, da sie nicht verlässlich während der Dauer einer Vorlesungszeit abzuschließen ist und die Begleitung nicht in Lehrdeputat dargestellt werden kann. Daraus ergibt sich eine personelle Diskontinuität in der Betreuung.
- Die Lehrveranstaltungen zur Praxissemestervorbereitung können nur einmal im Jahr angeboten werden. Damit liegt für die Hälfte der Teilnehmenden zwischen der Vorbereitungsveranstaltung und dem Antritt des Praxissemesters ein reguläres Studiensemester. Die Anbahnung von Ansätzen und Konzepten forschenden Lernens für das Studienprojekt erfährt somit eine Unterbrechung.

Dabei handelt es sich um grundsätzlich struktur- und ressourcenbedingte Herausforderungen, denen die Praxissemestervorbereitung und -begleitung in kleinen Fächern wohl in den meisten Fällen, wenn auch unter unterschiedlichen örtlichen Gegebenheiten, gerecht werden muss. Hinzu kommt eine weitere Problemstellung, die sich daraus ergibt, dass im Studienprojekt das Konzept forschenden Lernens umgesetzt werden soll: Forschendes Lernen lässt sich in fachdidaktischem Kontext insbesondere dann umsetzen, wenn die Studierenden eine problemorientiert forschende Fachdidaktik kennenlernen,

die zumindest punktuell über die Weitergabe von Best-Practice-Konzepten hinauszuweisen vermag. Das betrifft alle Akteur\*innen, die an der Gestaltung von Studienprojekten beteiligt sind:

- Forschendes Lernen lässt sich in besonders naheliegender Weise aus der Perspektive eigenen fachdidaktischen Forschens anleiten. Das trifft auf viele Lehrende in der Fachdidaktik kleiner Fächer oft aus naheliegenden sachlichen Gründen nicht zu, beispielsweise wenn es sich um Lehrbeauftragte aus der Schulpraxis handelt.
- Studierende orientieren sich, wenn sie kein klares Bild fachdidaktischen Forschens vor Augen haben, an Präkonzepten empirischen Forschens aus den Bildungswissenschaften, die sich häufig im fachdidaktischen Kontext nicht sinnvoll umsetzen lassen.

Die Fachmentor\*innen an den Schulen sind zwar de jure nicht an den Studienprojekten beteiligt, aber sinnvollerweise sehen die Regelungen vor, dass die Studienprojekte an die Gegebenheiten der jeweiligen Praktikumsschule angepasst werden. Und natürlich kann der bzw. die Mentor\*in eine wichtige Ansprechperson bei der Durchführung sein. Freilich setzt auch dies ein grundsätzlich forschungsaffines Verständnis von Fachdidaktik oder allgemeiner von Lehrerhandeln im Fach voraus. Gerade in den kleineren Fächern jedoch haben nur wenige Mentor\*innen in ihrer eigenen Studienzeit und Ausbildung ein solches Konzept entwickeln können; oft herrschen noch Vorstellungen von einer klaren Trennung der Lernorte Universität und Schule („Hier ist eine Schule, hier kann man nicht forschen.“). Im Fach Latein kommt noch das Spezifikum hinzu, dass während des großen Mangels an fachlich qualifizierten Lehrkräften, der etwa zwischen 2005 und 2015 zu beobachten war, in NRW sogenannte Zertifikatskurse aufgelegt wurden, in denen fachfremde Lehrkräfte im Rahmen eines nicht wissenschaftlich und nicht wissenschaftlich-didaktisch, sondern unterrichtspraktisch orientierten Kurzcurriculums die Lehrbefähigung für Latein dauerhaft erwerben konnten. Mentor\*innen aus diesem Kreis werden von Praxissemesterstudierenden oft als nicht in vollem Umfang fachlich und fachdidaktisch kompetent erlebt.

## 2 Didaktischer Kommentar: Vorbereitung und Umsetzung des Studienprojekts im Praxissemester im Fach Latein an der Bergischen Universität Wuppertal

Das Konzept zur Umsetzung des Studienprojekts an der Bergischen Universität Wuppertal im Fach Latein zielt darauf, dass die Studierenden möglichst flexibel und angepasst an die Situation, die sie an ihrer Praxissemesterschule vorfinden und in den Klassen, in denen sie tätig sind, forschendes Lernen umsetzen. Die Themenfindung für das Projekt geschieht daher stets im Gespräch und ausgehend von der Situationsschilderung der Praxissemesterstudierenden. Ausgangspunkt zur Themenfindung ist die Frage, was den Praxissemesterstudierenden im Lichte ihres fachlichen und oder fachdidaktischen Wissens besonders im Hinblick auf den Theorie-Praxis-Abgleich aufgefallen sei. Für das so gefundene Thema ist eine angemessene Methodik zu entwickeln. Dabei kann es sich, je nach Thema und Umständen, um eine Erhebung unter Schüler\*innen oder Lehrer\*innen, um einen Lehrbuchvergleich, um einen Unterrichtsentwurf nebst Evaluation oder sonstige Formen oder Mischformen handeln. Es ist zu berücksichtigen, dass methodische Ansätze, die beispielsweise eine durch Prä-Post-Erhebungen begleitete Intervention beinhalten – und dies entspricht häufig den Präkonzepten der Praxissemesterstudierenden für ein Studienprojekt –, möglicherweise terminlich gar nicht mehr umsetzbar sind. Daher steht im Mittelpunkt, die ganze methodische Breite forschenden Lernens als mögliche Ausgangsbasis für die Konzeption eines Studienprojekts individuell zu erschließen.



Das vorgestellte Material dient nun vor allem dazu, die thematische Heuristik personenunabhängig möglichst effizient zu gestalten und ein einheitliches Prozedere und eine möglichst hohe inhaltliche Kohärenz bei der Begleitung zu gewährleisten.

### 3 Das Material

#### 3.1 Allgemeiner Ablauf der Studienprojektbetreuung

Der Ablauf der Studienprojektbetreuung ist im Online-Supplement 1 „Ablaufschema Studienprojektbegleitung“ schematisch dargestellt. In einer realitätsnahen Beschränkung auf drei Treffen sollen die Studierenden zur Durchführung und Verschriftlichung ihres Studienprojekts begleitet werden. Dabei empfiehlt sich die Applizierung einer in Bezug auf fachdidaktische Themen möglichst breit einsetzbaren, aber zugleich gut handhabbaren Konzeption von Studienprojekten. Sie sollte für alle Beteiligten einen verbindlichen und transparenten Orientierungsrahmen schaffen und trotz ggf. wechselnder Lehrpersonen eine effektive Form der Anleitung in den bereits erwähnten drei Treffen während des Praxissemesters ermöglichen. Zudem sollten die Studienprojekte das besondere Potenzial des Praxissemesters aufgreifen, dass die Studierenden in einem bewertungsfreien Raum neue fachdidaktische Methoden oder Modelle unterrichtspraktisch erproben können, die sie noch nicht aus ihrer eigenen Schulzeit oder anderen Schulpraktika kennen und zu welchen sie sich deshalb bisher noch keinerlei Erfahrungswissen oder Handlungsroutrinen aneignen konnten. Das Studienprojekt in der hier vorliegenden Form ist für Studierende als Anregung gedacht, alte, wohlbekannte Pfade lang etablierter Unterrichtskonzepte zu verlassen, fachdidaktische Neuerungen produktiv zu rezipieren und kritisch zu reflektieren und so im besten Falle eine offene und neugierige Haltung neuen didaktischen Konzepten gegenüber zu entwickeln.

Besonderes Augenmerk wird auf folgende Punkte gelegt, die sich im Laufe der Praxissemesterbetreuung als Schlüsselmomente für eine erfolgreiche Durchführung der Studienprojekte erwiesen haben:

##### 1. Formulierung der Forschungsfrage:

Eine besondere Herausforderung stellt sich den Studierenden bei der Formulierung der Forschungsfrage und damit bei der Fokussierung ihrer Untersuchung und Reflexion. Um den begrenzten Rahmen der Studienprojekte nicht zu sprengen, ist es unumgänglich, dass die Studierenden sich nur einen Aspekt des von ihnen ausgewählten fachdidaktischen Modells auswählen und sich bei der Auswertung ihres Unterrichts und seiner Reflexion allein darauf beschränken. Das erste Begleittreffen befasste sich deshalb mit der Auswahl einer zu untersuchenden didaktischen Theorie, mit der Formulierung des Erkenntnisinteresses und der Fokussierung auf einen Einzelaspekt in der Forschungsfrage. Erst auf der Basis einer klar umgrenzten Forschungsfrage konnte von den Studierenden ein einfaches Erhebungsinstrument entworfen werden, das ihnen eine weitere Perspektive für ihre Reflexion eröffnen sollte. Dieser Schritt war Gegenstand des zweiten Begleittreffens.

##### 2. Anleitung der Reflexion:

Die Reflexion des Unterrichtsversuchs im Rahmen des Studienprojekts erfolgt schriftlich in Form eines Projektberichts und soll an den oben genannten zwei Punkten ansetzen: (1) an der praktischen Umsetzung von Theorie in das Unterrichtshandeln durch die Studierenden und (2) an ihren vorab gebildeten subjektiven Theorien zu Vor- und Nachteilen des fachdidaktischen Ansatzes.

Die Komplexität von Reflexionsprozessen und die Schwierigkeit vieler Studierender, zu einer wirklichen Reflexionstiefe zu gelangen, wurden in der Fachliteratur verschiedentlich herausgestellt (vgl. Feindt & Wischer, 2017, S. 140; Leonhard & Rihm,

2011, S. 240f.; Weyland & Wittmann, 2017, S. 23). Um die Studierenden bei ihren Reflexionen zu unterstützen, wurde zum einen auf die Formulierung konkreter Reflexionsaufträge Wert gelegt, die Gegenstand und Ziel der Reflexion transparent machen sollten (siehe Online-Supplement 2: „Eine schriftliche Reflexion anleiten“). Zum anderen wurde mit Hatton & Smith (1995, S. 41f.) davon ausgegangen, dass tiefgreifende, verschiedene Perspektiven berücksichtigende und abwägende Reflexionen nach bestimmten Textentfaltungsmustern ablaufen und Reflexionskompetenz auch an Textsortenkompetenz gebunden ist (vgl. auch Janssen, 2019). Die Anleitung zur Reflexion und die Auseinandersetzung mit Reflexion als Textsorte waren dabei Thema des letzten Begleittreffens.

### 3.2 Szenarien der Praxissemesterbetreuung – drei Praxiskonzepte

Bei der Umsetzung des unter 3.1 dargestellten Betreuungsschemas ergaben sich häufig drei Sonderszenarien, die im Online-Supplement 3 „Sonderszenarien der Studienprojektbegleitung“ schematisch dargestellt und nachfolgend kurz beschrieben sind:

#### 3.2.1 Studienprojektbetreuung bei Betreuungsdiskontinuität

Wenn die Praxissemestervorbereitungslehrveranstaltung von Lehrbeauftragten abgehalten wurde, konnten diese nicht die Betreuung des Studienprojekts im Praxissemester übernehmen; vielmehr musste dies durch hauptamtliches Personal übernommen werden, mit dem die Studierenden bezüglich des Praxissemesters noch keinen (praxissemesterbezogenen) Kontakt hatten. Diese Situation konnte mit Schwierigkeiten verbunden sein: Erstens musste der Kontakt zur Betreuungsperson von den Studierenden eigenständig hergestellt werden. In diesem Fall lag oft das erste Treffen (siehe Online-Supplement 1: „Ablaufschema Studienprojektbegleitung“) relativ spät; der zeitliche Verlauf musste entsprechend gerafft werden, z.B., weil zeitlich keine Erhebungen mehr möglich waren. Zweitens war eine Vorbereitung der Studienprojektkonzeption aufgrund der personellen Diskontinuität etwas schwieriger; für das erste Treffen musste daher eine etwas größere Zeitdauer eingeplant werden.

#### 3.2.2 Studienprojektbegleitung bei zeitlicher Distanz

Auch bei personeller Kontinuität, also wenn die Praxissemestervorbereitungslehrveranstaltung von einer hauptamtlichen Lehrperson abgehalten wurde, die dann auch die Studienprojektbetreuung übernahm, war immer wieder die zeitliche Distanz zwischen Praxissemestervorbereitungslehrveranstaltung und Praxissemesterbeginn zu berücksichtigen, die auch ein oder zwei dazwischenliegende Semester betragen konnte. Diese zeitliche Distanz machte in der Praxis terminliche Absprachen – etwa, wann im Verlauf des Praxissemesters sich die Praxissemesterstudierenden melden sollten – schwieriger. Es konnte daher beispielsweise vorkommen, dass das erste Treffen (siehe Online-Supplement 1: „Ablaufschema Studienprojektbegleitung“) relativ spät zustande kam.

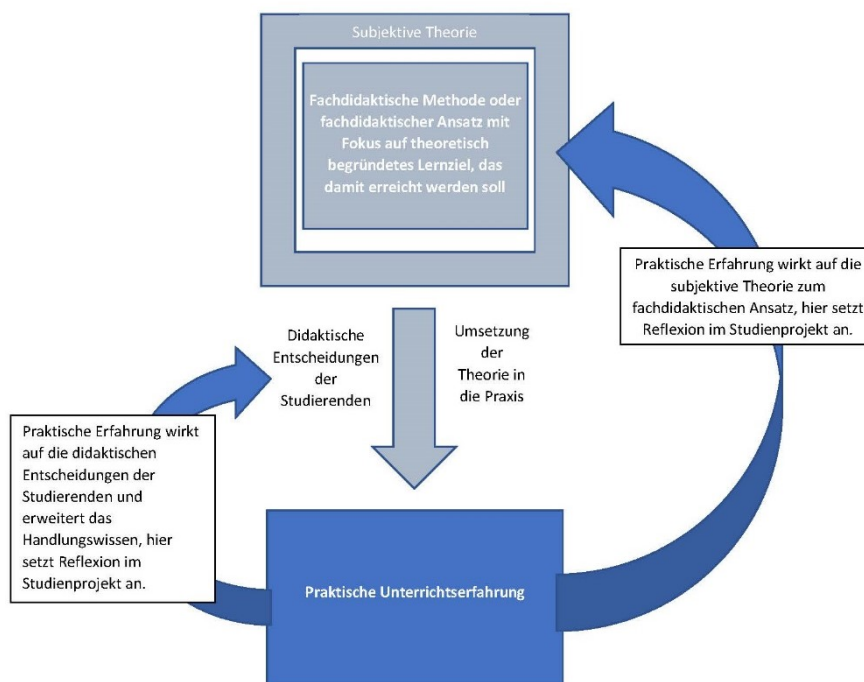
#### 3.2.3 Studienprojektbegleitung unter Beteiligung Promovierender

Während die beiden vorgenannten Szenarien eher typische Probleme beschreiben, liegt im dritten vor allem eine Chance: Die Ausrichtung des Studienprojekts auf die praktische Erprobung neuer fachdidaktischer Ansätze ermöglichte es, Promovierende im Bereich der Fachdidaktik in Studienprojekte miteinzubinden und ihre Expertise für die Betreuung zu nutzen. So konnte den Studierenden angeboten werden, ihr Studienprojekt an einem aktuellen fachdidaktischen Dissertationsprojekt auszurichten und in allen ablaufenden Schritten von einem Doktoranden bzw. einer Doktorandin begleitet zu werden. Die Forschung im Studienprojekt wurde so Teil eines größeren Forschungsprojekts. Dies barg Vorteile in doppelter Hinsicht: Auf der einen Seite konnten die Studierenden ihr

Studienprojekt in einem Forschungsstandem mit dem bzw. der Promovierenden durchführen. Bei der Abstimmung von Forschungsfrage, Erhebungsinstrument und in der Auswertung und Reflexion hatten sie direkte Ansprechpartner\*innen, die als Expert\*innen im wissenschaftlichen Forschen fungieren und die Studierenden auch durch Hospitationen an den Schulen bei der Durchführung ihres Studienprojekts unterstützen konnten. Auf der anderen Seite erhielten die Promovierenden laufend Einblick in die Schulpraxis. Auch wenn die Studienprojekte nicht als valide und direkt verwertbare Forschungsergebnisse gelten konnten, so konnten die Praxiserfahrungen doch als Gedankenimpulse für die wissenschaftliche Theorieentwicklung dienen. Die Verschränkung von Theorie und Praxis wirkte in beide Richtungen: Die Theorie fand Eingang in die schulische Praxis, die Praxis wirkte jedoch auch auf die Theorie zurück. Dadurch konnte fachdidaktische Forschung von allen Beteiligten als Gemeinschaftsleistung verstanden werden, für welche auch die Perspektiven der Praktiker\*innen Relevanz besitzen.

#### 4 Theoretischer Hintergrund

Mithilfe dieser Festlegung durchlaufen alle Studierenden in ihren Studienprojekten ähnliche Prozesse der Theorie-Praxis-Verzahnung (nach Patry, 2014):



Die Studierenden entscheiden sich vorab für eine neue fachdidaktische Methode oder ein fachdidaktisches Modell und machen sich mit seiner theoretischen Begründung vertraut. In dieser Phase bauen sie zum einen gezielt Theoriewissen auf, auf das sie bei der Reflexion zurückgreifen können; zum anderen bilden sie sich eine subjektive Theorie, mit Patry (2014, S. 33) verstanden als die Vorstellungen von Praktiker\*innen von dem auf fachdidaktischer Theorie basierenden Unterrichtsmodell, die auch ihre Selbst- und Weltsicht miteinschließen.

In einem zweiten Schritt wählen sie ein theoretisch begründetes Lernziel der Methode oder des Ansatzes aus (Beispiele: Einsatz der „Moderator-et-scriptor-Methode“ zur Förderung der Schüler\*innenselbstständigkeit beim Übersetzen, Einbezug der Herkunftssprachen in den Sprachvergleich zur Förderung von Neugier auf Sprachenvielfalt, existenzieller Transfer des Aeneas-Mythos auf die Situation heutiger Flüchtender zur Ausbildung

von Multiperspektivität). Auf dieser Basis entwickeln sie einen Unterrichtsplan, der die Methode bzw. den Ansatz aufgreift und der praktischen Umsetzung dieses Lernziels dienen soll. Damit vollziehen die Studierenden den Schritt von der Theorie in die Praxis: Sie setzen eine fachdidaktische Theorie, die als Aussagesystem einen weiten Geltungsanspruch erheben möchte und daher stets allgemein gehalten sein muss, in konkretes Tun und in das ganz spezifische Unterrichtsgeschehen ihrer Praktikumsklasse um. Hierfür müssen die Studierenden einige praktische Entscheidungen treffen, die ihrer Meinung nach dazu dienen, den fachdidaktischen Ansatz in ihrem Unterricht zu realisieren und das von ihnen anvisierte Lernziel zu erreichen. Im Verlauf des Unterrichtsversuchs machen die Studierenden dann Erfahrungen – entweder durch eigenes Erleben oder durch einfache Erhebungsinstrumente wie einen Fragebogen für die Schüler\*innen oder die Unterrichtsbeobachtung des anleitenden Lehrers oder der anleitenden Lehrerin. Diese Erfahrungen geben ihnen zu ihren didaktischen Entscheidungen Rückmeldung und ermöglichen es den Studierenden, erstes erfahrungsbasiertes Handlungswissen in diesem Bereich aufzubauen. Die im Unterrichtsversuch gemachten Erfahrungen wirken aber nicht nur auf das konkrete Handlungswissen zur unterrichtspraktischen Umsetzung, sondern auch auf die subjektiven Theorien der Studierenden, also auf ihre Überzeugungen und Erwartungen bezüglich der Vor- und Nachteile des neuen fachdidaktischen Ansatzes sowie auf ihre Selbst- und Weltsicht (vgl. Patry, 2014; siehe auch Janssen, 2019).

Damit die Studierenden die in ihrem Studienprojekt gemachten Erfahrungen zu ihrer professionellen Weiterentwicklung und zu einer wirklichen Horizonterweiterung nutzen können, müssen an zwei Punkten Reflexionsprozesse ansetzen:

Punkt 1: Reflexion muss auf der Ebene des eigenen Unterrichtshandelns ansetzen, um so das Handlungs- und Erfahrungswissen durch die Einordnung ihrer Unterrichtserfahrungen in größere Kontexte und die Entwicklung von Handlungsalternativen tatsächlich auszubauen, ohne auf der Ebene des bereits Erreichten stehenzubleiben.

Punkt 2: Reflexion muss an der eigenen subjektiven Theorie zum umgesetzten fachdidaktischen Modell oder zur umgesetzten fachdidaktischen Methode ansetzen, um diese auf der Basis der Erkenntnisse des Unterrichtsversuchs zu überprüfen und ggf. zu revidieren oder auszudifferenzieren (zu diesen beiden Reflexionsanlässen in Studienprojekten vgl. auch Neuhaus & Schellenbach-Zell, 2019).

## 5 Erfahrungen

Auf diese Weise konnte die Durchführung der Studienprojekte in vorher festgelegten, bei allen Studierenden mehr oder weniger gleich ablaufenden Einzelschritten über das Praxissemester hinweg begleitet werden. Die schematische Vorgehensweise schaffte einen Orientierungsrahmen für Studierende, betreuende Lehrer\*innen an den Schulen sowie alle Lehrenden, die an der Universität mit der Betreuung des Praxissemesters betraut sind. Die Konzipierung des Studienprojekts wurde dabei freilich sehr eng und schematisch gehalten. Der individuelle Gestaltungsfreiraum, der für forschendes Lernen im eigentlichen Sinne für wesentlich erachtet wird (vgl. Fichten, 2017, S. 31), wurde deutlich eingegrenzt. Angesichts der im Einleitungsteil des Artikels dargestellten Ausgangssituation für kleine Fächer musste dieser Nachteil in Kauf genommen werden. Zudem zeigte sich bei der Durchführung, dass die Studierenden aufgrund ihrer Unerfahrenheit im empirischen Forschen und ihrer hohen Belastung im Praxissemester klare Abläufe und Arbeitsaufträge begrüßten. Die engmaschige Anleitung machte es außerdem auch für jene Lehrenden möglich, das Studienprojekt zu betreuen, die selbst wenig Erfahrung mit Unterrichtsforschung haben. Aufgrund der geringen zeitlichen und personellen Ressourcen musste außerdem eine Einbuße bei den für den Unterrichtsversuch verwendeten Forschungsmethoden hingenommen werden: Bei der Durchführung des Studienprojekts stand weniger das wissenschaftlich valide empirische Arbeiten im Fokus als vielmehr

die dialogische Reflexion des Unterrichtsversuchs. Es zeigte sich, dass einfache Fragebögen für die Schüler\*innen oder Beobachtungsbögen für die betreuenden Lehrer\*innen ausreichend waren, um den Studierenden weitere Perspektiven an die Hand zu geben, auf die sie bei ihrer Reflexion zurückgreifen konnten. Die verschiedenen Methoden der Datenauswertung spielten dabei keine Rolle.

## 6 Ausblick

Wenn in diesem Beitrag Möglichkeiten dargestellt wurden, wie das Fach Latein, hier exemplarisch für andere kleine Fächer in der Lehrerbildung stehend, angesichts erschwerender Umstände (Angewiesenheit auf Lehraufträge, personelle Diskontinuität) die Betreuung von Studienprojekten im Praxissemester umsetzt, so ist am Ende darauf hinzuweisen, dass es dabei nicht um ein Best-Practice-Modell in der Mangelverwaltung geht, sondern darum, die Entwicklungschancen für Fach und Fachdidaktik, die im forschenden Lernen im Praxissemester liegen, zu nutzen: Derzeit ist die Fachdidaktik Latein noch nicht in jeder Hinsicht an wissenschaftliche Methoden und Standards angebunden, die in den größeren, an den meisten Standorten hauptamtlich professoral vertretenen Fachdidaktiken und in den Bildungswissenschaften längst etabliert sind (vgl. Korn & Kuhlmann, 2015, S. 13). Dadurch hält sich in einigen Diskursfeldern recht hartnäckig ein „vorwissenschaftlich-praktizistisches Verständnis von Fachdidaktik“, welche normative Konzepte oder durch eigene Anekdoten belegte, „möglichst universell verfügbare Tipps und Tricks aus der Praxis für die Praxis“ zu liefern hat (Kipf, 2015, S. 49). Die Untersuchung eines neuen fachdidaktischen Ansatzes im Studienprojekt und insbesondere die Anbindung an ein Dissertationsprojekt scheinen jedoch die Chance zu bieten, dass die Studierenden die Fachdidaktik nicht nur als Vermittlerin fertiger und normativer „Unterrichtsrezepte“ erleben, sondern sie als forschende, sich permanent in Weiterentwicklung befindende Disziplin verstehen und damit zu einem konzeptuellen Wandel beitragen, der auch auf das spätere Berufsverständnis der Studierenden zurückwirken kann.

Auf der Grundlage dieser Vorentscheidungen wurden die Studienprojekte im Fach Latein an der Bergischen Universität Wuppertal auf Erkenntnisinteressen aus dem Bereich „Versuchen“ (nach einer Einteilung von Forschungsprojekten nach Mohr & Schart, 2016, S. 301f.) eingegrenzt und legen die Studierenden bei der Wahl ihres Projektthemas auf die Umsetzung und Reflexion eines für sie neuen lateindidaktischen Ansatzes oder einer Methode in ihrem eigenen Unterricht fest.

## Literatur und Internetquelle

- Feindt, A., & Wischer, B. (2017). Begründungen, Ziele und Formen forschenden Lernens – ein Reflexionsangebot für den Einstieg. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 139–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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)
- Janssen, L. (2019). Reflexion in fachdidaktischen Schulforschungsprojekten – Was, wie und wozu reflektieren Studierende bei Umsetzungsversuchen eines sprachsensiblen Lateinunterrichts unter Einbezug migrationsbedingter Mehrsprachigkeit? In S.

- Freund & L. Janssen (Hrsg.), *Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung* (S. 100–128) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kipf, S. (2015). Forschungsaufgaben altsprachlicher Didaktik. In S. Kipf & P. Kuhlmann (Hrsg.), *Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 05./06.12.2013* (S. 48–51). Bamberg: C.C. Buchner.
- Korn, M., & Kuhlmann, P. (2015). Erwartungen an das Unterrichtsfach Latein im Rahmen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags. In S. Kipf & P. Kuhlmann (Hrsg.), *Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 05./06.12.2013* (S. 8–14). Bamberg: C.C. Buchner.
- 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.
- Mohr, I., & Schart, M. (2016). Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in der Lehrerfort- und Weiterbildung. In M.K. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 291–323). Tübingen: Narr.
- Neuhaus, D., & Schellenbach-Zell, J. (2019). Reflexionsfähigkeit als ein Ziel Forschenden Lernens. In K. Heberle, U. Kranefeld & A. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Studienprojekte im Praxissemester: Grundlagen und Beispiele Forschenden Lernens in der Musiklehrer\_innenbildung in Nordrhein-Westfalen* (S. 15–31). Münster: Waxmann.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

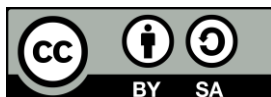
Freund, S., & Janssen, L. (2020). Forschendes Lernen im Praxissemester unter den Bedingungen kleinerer Fächer. Ein Praxiskonzept für die Begleitung von Studienprojekten im Praxissemester am Beispiel des Faches Latein. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 66–74. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3900>

### Online-Supplements:

- 1) Ablaufschema Studienprojektbegleitung
- 2) Eine schriftliche Reflexion anleiten
- 3) Sonderszenarien der Studienprojektbegleitung

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>