



Theoriegeleitete Praxisreflexion als Professionalisierungschance

**Modellierung, Konzeptualisierung und Analyse
fachspezifischer Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden**

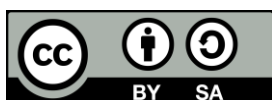
Vanessa Kilimann¹, Sebastian Krüger^{1,*} & Katja Winter¹

¹ *Westfälische Wilhelms-Universität Münster*

** Kontakt: Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Didaktik der Geographie, Heisenbergstraße 2,
48149 Münster
sebastian.krueger@uni-muenster.de*

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund des aktuellen Diskurses um reflektierte Praxiserfahrungen sowie die Anbahnung, Begleitung und Bewertung von Reflexionsprozessen, deren Bedeutung für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte unbestritten ist, wurde im Rahmen des interdisziplinären Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Praxisprojekte in Kooperationsschulen* als Teil der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster ein Reflexionsmodell entwickelt. Dieses soll die theoriegeleiteten Reflexionsprozesse der Lehramtsstudierenden der am Projekt beteiligten Fächer Deutsch, Geographie, Geschichte und Mathematik lenken und unterstützen. Die Vorstellung und detaillierte Beschreibung der einzelnen Schritte dieses deduktiv entwickelten Reflexionsmodells (*ProRefiT*) bildet den Kern des vorliegenden Beitrags. In diesem Zusammenhang wird auch aufgezeigt, wie die Reflexionsprozesse der Studierenden in den die jeweiligen Praxisphasen vorbereitenden und begleitenden hochschulischen Projektseminaren initiiert und angeleitet werden können, um Noviz_innen eine theoriegeleitete und fachdidaktisch profilierte Reflexion zu ermöglichen. Der Frage, ob und inwiefern die zunächst eng angeleitete Reflexion basierend auf dem *ProRefiT*-Modell gelingt, wird mittels einer explorativen Analyse vorliegender studentischer Reflexionsberichte nachgegangen, aus der mögliche Qualitätskriterien abgeleitet und diskutiert werden. Schlussfolgernd wird festgehalten, dass die theoriegeleitete Praxisreflexion zum Aufbau und zur Weiterentwicklung von Planungs-, Handlungs-, Diagnose- und vor allem Reflexionskompetenzen beiträgt und damit eine Professionalisierungschance für angehende Lehrer_innen darstellt.

Schlagwörter: Praxisprojekt, Theorie-Praxis-Reflexion, Reflexionsmodell, Reflexionskompetenz, Professionalisierung



1 Einleitung

In der aktuellen Debatte zur Reform von Praxisanteilen im Lehramtsstudium besteht weitgehend Konsens darin, dass erst die Reflexion schulpraktischer Erfahrungen zu einem professionsrelevanten Lernen führt (vgl. u.a. Roters, 2012; Berndt, Häcker & Leonhard, 2017). Der konzeptionellen Einbindung reflexionsorientierter Lerngelegenheiten in die Hochschuldidaktik im Zuge des *reflective turn* in der Lehrer_innenbildung liegt dabei die Vorstellung zugrunde, dass die theoriegeleitete und erfahrungsbasierte Reflexion den Ausgangspunkt neuen Erkenntnisgewinns bildet und in einem Wirkungszusammenhang mit zukünftigem Handeln in pädagogischen und fachlichen Bildungskontexten steht (vgl. Hilzensauer, 2017). Untersuchungen zum Lehrer_innenhandeln geben Hinweise darauf, „dass Erfahrungswissen direkt erworben werden kann und verbalisiertes Wissen nicht die Grundlage von Können, sondern das Ergebnis der Reflexion dieses Könnens ist“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 866). Diesem Verständnis von Professionalisierung folgend bildet die Reflexion unterrichtlichen Lehrer_innenhandelns die Voraussetzung für den Erwerb professioneller Kompetenzen, deren konsekutiver Aufbau angesichts wachsender Herausforderungen des Lehrer_innenberufs zunehmend an Relevanz gewinnt.

In diesem Rahmen bewegt sich das interdisziplinäre Teilprojekt *Praxisprojekte in Kooperationsschulen* (PiK) des Vorhabens *Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxis*¹ der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der *Universität Münster*: Die beteiligten Fächer Deutsch, Geographie, Geschichte und Mathematik entwickeln und erproben fachspezifische Lehrkonzepte mit integrierten Schulpraxisphasen. Ziel des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Praxisprojekte in Kooperationsschulen* ist es dabei, Lehramtsstudierende dieser Fächer im Bereich der Vermittlung eines fachspezifisch profilierten strategischen Zugangs zu Texten in heterogenen Lerngruppen zu fördern (vgl. Bönninghausen, 2019a). Um die Reflexion der Studierenden anzuregen und anzuleiten, wird in allen beteiligten Fächern auf ein im Projekt gemeinsam entwickeltes Reflexionsprozessmodell (*ProRefiT*-Modell) zurückgegriffen, das Reflexion als einen zwischen theoretischer Vermittlung und schulischer Praxiserfahrung changierenden Prozess versteht (vgl. Krüger & Winter, 2019).

Im Folgenden wird einleitend dargestellt, welche Funktion der reflektierten Praxiserfahrung für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte zukommt. Dabei wird vor allem dem kompetenztheoretischen Ansatz der Lehrerprofessionalität (Kategorisierung der Professionalitätsansätze nach Terhart, 2011) gefolgt und die Steigerung von Reflexionskompetenz in den Kontext einer heterogenitätssensiblen Lehrer_innenbildung gestellt (Kap. 2). Im Zentrum des Beitrags stehen dann die Modellierung und Konzeptualisierung fachspezifischer Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden: Ausgehend von einer Darstellung des Formats PiK sowie des *ProRefiT*-Modells und seiner einzelnen Teilschritte werden konzeptionelle Umsetzungsmöglichkeiten in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen aufgezeigt (Kap. 3). Auf Basis der Ergebnisse einer explorativen Analyse von in diesem Rahmen entstandenen studentischen Reflexionsberichten wird anschließend diskutiert, ob das Reflexionsmodell dazu beiträgt, Lehramtsstudierende bei der Reflexion von Praxiserfahrungen zu unterstützen (Kap. 4).

Ziel des Beitrags ist es also aufzuzeigen, welches Potenzial eine theoriegeleitete und fachdidaktisch profilierte Praxisreflexion für die Professionalisierung Lehramtsstudierender hat.

¹ Das Projekt „Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung“ wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1621).

2 Professionalisierung durch reflektierte Praxiserfahrung

Der Konzeption einer konsekutiven Theorie-Praxis-Reflexion im Allgemeinen sowie des hier vorzustellenden Ansatzes einer theoriegeleiteten Reflexion schulischer Praxiserfahrungen im Besonderen liegt die Vorstellung zugrunde, dass reflektierte Praxis zur Entwicklung professionsrelevanter Kompetenzen beiträgt. In der kompetenzorientierten Lehrer_innenbildungsforschung werden unter professionellen Kompetenzen sowohl Merkmale professionellen Wissens und professioneller Überzeugungen als auch motivationaler Orientierungen verstanden, aus deren Zusammenspiel professionelle Handlungskompetenz als integraler Bestandteil pädagogischer Professionalität entsteht (vgl. u.a. Baumert & Kunter, 2006).

Diesem kompetenztheoretischen Ansatz folgend zielen reflexiv angelegte Ausbildungsformate darauf ab, kognitive und metakognitiv-affektive Kompetenzen auszubilden, weiterzuentwickeln und somit entsprechende professionelle Handlungsfähigkeiten anzubahnen. Lehrer_innen-Professionalisierung geht als individuelles Merkmal auch mit einer Steigerung der Reflexionskompetenz einher, welche bereits in einer frühen Phase der Ausbildung anzugehen ist, um langfristig den Erwerb von Reflexivität als habitualisierter Form reflexiven Denkens anzuregen (vgl. Häcker, 2017; Budde, 2017). Denn für den Aufbau professioneller selbstregulativer Fähigkeiten sollten angehende Lehrkräfte sukzessive an Strategien der Kompetenzentwicklung und der Belastungsbewältigung herangeführt werden, um langfristig mit den komplexen Anforderungen des Lehrer_innenberufes umgehen zu können (vgl. u.a. Helsper, 2011; Terhart, 2014). Die strukturelle Förderung von „Reflexivität als Haltung“ durch „Reflexion als einzuübende[r] Praxis“ (Kahlau & Tietjen, 2018, S. 129) bildet folglich ein Kernelement des Aufbaus professioneller Handlungskompetenz (vgl. Helsper, 2011) und wird daher im Rahmen des hier vorzustellenden Konzepts fachdidaktischer Theorie-Praxis-Reflexion ausdrücklich berücksichtigt.

Diese verschiedenen Ansätze der Förderung von Reflexion bzw. Reflexivität führten zu der Empfehlung, „Reflexionskompetenz“ und „reflexive[s] Berufswissen“ bereits im Studium und somit in einer frühen Phase des Professionalisierungsprozesses anzubahnen (vgl. Wissenschaftsrat, 2001, S. 41). Damit ist nicht nur die Annahme verbunden, der häufig beklagten Dichotomie von Theorie und Praxis entgegenwirken und die von Lehramtsanwärter_innen wahrgenommene Zäsur zwischen erster und zweiter Phase der Lehrer_innenbildung reduzieren zu können (vgl. Košinár, 2014b), sondern vielmehr angehende Lehrkräfte durch professionsbezogene Zugänge auf ihre spätere Berufstätigkeit vorzubereiten. Aktuell gewinnt die Forderung nach einer Steigerung der Reflexionskompetenz durch die Bereitstellung reflexionsorientierter Lerngelegenheiten vor allem im Zuge migrations- und inklusionsbedingter Veränderungen der Schülerschaft an Relevanz (vgl. etwa Rott, Zeuch, Fischer, Souvignier & Terhart, 2018) und erfährt durch studienstrukturelle Änderungen, wie etwa die Einführung des Praxissemesters, in den letzten Jahren einen Bedeutungszuwachs (vgl. Schüssler, Schwier, Klewin, Schicht, Schöning & Weyland, 2017; Holler-Nowitzki, Klewin & Koch, 2018).

Spätestens seit der Realisierung eines inklusiven Schulwesens im Zuge der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 wird der kompetente Umgang mit Heterogenität als eine der größten Herausforderungen der Unterrichtspraxis und damit der Lehrer_innenbildung diskutiert (vgl. Fischer, Veber, Fischer-Ontrup & Buschmann, 2015; Greiten, Geber, Gruhn & Königer, 2017; Rott et al., 2018). Mit Blick auf die spezifischen Anforderungen im Rahmen von professioneller Diagnostik, innerer Differenzierung und individueller Förderung stellt sich die Frage, wie angehende Lehrpersonen möglichst handlungsbezogen bei der Entwicklung entsprechender Kompetenzen unterstützt werden können. Hochschuldidaktische Ansätze und Konzepte, die dieser Professionalisierungsherausforderung begegnen, sind daher von besonderem Interesse. Ein wichtiger

Zugang wird dabei in der Steigerung der Reflexionskompetenz in und durch Praxisphasen gesehen und mit bildungspolitischem Impetus als integraler Bestandteil der „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (HRK & KMK, 2015) empfohlen:

„Die für den Lehrberuf benötigten Kompetenzen schließen neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt ein, die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrung erlebbar werden müssen“ (HRK & KMK, 2015, S. 3).

Das Projekt PiK setzt hier an, indem es die theoriebasierte und praxisbezogene Reflexion als Professionalisierungschance für den Aufbau grundlegender Diagnose-, Planungs- und Handlungskompetenzen im Bereich des professionellen Umgangs mit Heterogenität im Zuge einer fachintegralen Förderung des Textverstehens auffasst.² Vor diesem Hintergrund soll eine reflexive Grundhaltung der angehenden Lehrkräfte angebahnt werden (vgl. Krüger & Winter, 2019). Im Rahmen des QLB-Teilprojekts PiK wurde daher ein Reflexionsmodell entwickelt, das die Professionalisierung durch Reflexion der Vermittlung fachspezifischer individualisierend-differenzierter Texterschließungsstrategien (*ProRefiT*) fokussiert (vgl. Krüger & Winter, 2019).

3 Das *ProRefiT*-Modell im Kontext des Formats *Praxisprojekte in Kooperationsschulen*

Da das Reflexionsmodell *ProRefiT* eng an das Ziel und die Struktur des Formats PiK gebunden ist – obwohl es sich grundsätzlich auch für andere Fächer und Gegenstände adaptieren ließe –, erfolgt zunächst eine Darstellung des Projektformats. Im Anschluss daran wird das *ProRefiT*-Modell in seinen einzelnen Phasen und Dimensionen sowie in seiner Genese näher erläutert.

3.1 Das Format *Praxisprojekte in Kooperationsschulen*

Dass schulpraktische Phasen im Lehramtsstudium, wenn mit ihnen der Anspruch einer Theorieorientierung und einer intensiven Betreuung einhergeht, bedeutsame Lerngelegenheiten im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte darstellen können, ist mehrfach belegt (vgl. u.a. Weyland, 2014), ebenso wie die vielfältigen Möglichkeiten, von universitärer Seite aus mit der schulischen Praxis zu kooperieren (z.B. Pilypaitytė & Siller, 2018). Im Rahmen solcher Kooperationsformate entstehen Praxisbezüge mit unterschiedlichen Zielsetzungen und – in Abhängigkeit davon – unterschiedlicher Nähe zum schulischen Feld und Intensität der individuellen Einbindung in unterrichtliche Prozesse (für eine detailliertere Kategorisierung vgl. z.B. Scheidig, 2017).³ Die Mehrzahl der existierenden Formate ist dabei in ihrer konkreten Ausgestaltung eher organisatorisch und weniger lerntheoretisch motiviert (vgl. Hascher, 2011).

Ihnen gemeinsam ist jedoch das Bestreben, Lehramtsstudierende zu professionalisieren bzw. in ihren berufsrelevanten Kompetenzen zu stärken. Dabei ist es vor allem die möglichst enge Verzahnung von theoretisch-fachlichen Inhalten und der Praxissituation, die die professionalisierende Wirkung von Praxisphasen ausmacht (z.B. Felbrich, Müller & Blömeke, 2008; Knüppel, 2014). In dieser Verzahnung liegt das besondere Potenzial,

² Im Beschluss der KMK-Plenarsitzung im März 2005 wurde die Erarbeitung von Konzepten und Materialien zum Thema Lesen und Schreiben als Aufgabe aller Fächer bestimmt, und es wurden Maßnahmen zur Professionalisierung schulischer Leseförderung festgelegt (vgl. KMK, 2005). Der Ausrichtung dieses Schwerpunkts im Projekt liegt die Annahme zu Grunde, dass das Lesen und Verstehen von Texten die grundlegende Voraussetzung für schulisches Lernen in allen Fächern darstellt (vgl. Eikenbusch, 2007).

³ Die unterschiedliche Nähe zum schulischen Feld entspricht keiner Hierarchisierung verschiedener Praxisbezüge hinsichtlich der professionalisierenden Wirkung. Vielmehr hängen die Nähe und damit der Grad von Komplexität und Authentizität von den jeweils angestrebten Professionalisierungszielen ab.

der Forderung nach der Integration von Theorie, Fachlichkeit und authentischer Praxiserfahrung in der Lehrer_innenbildung (vgl. Favella, Herrmann & Schiefner-Rohs, 2018) nachzukommen. Je näher die Praxissituation dabei den Anforderungen der Schule angepasst ist und je konkreter und zielgerichteter die Lerngelegenheit ist, desto effektiver können Professionalisierungsprozesse ausfallen (vgl. Roters, 2012). Eine allein zeitliche Ausdehnung der Praxisphasen ist dabei nicht zielführend; vielmehr ist die Betreuung bzw. Begleitung vor, während und nach der schulischen Praxis ausschlaggebend (vgl. Hascher & Kittinger, 2014). So kann sich durch ein Zusammenspiel von bewusst geförderter studentischer Eigenaktivität und gegenseitiger Unterstützung durch die beteiligten Akteure sowie der Anleitung dazu, Theorie und Praxis in Beziehung zu setzen, eine hohe Betreuungsqualität entwickeln (vgl. Grassmé, Biermann & Gläser-Zikuda, 2018).

Diese Aspekte wurden in der Konzeption des Formats PiK berücksichtigt: Innerhalb der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen im Kontext des Projekts werden kompakte schulische Praxisphasen integriert, die den Studierenden Erfahrungen fachlicher Vermittlungsprozesse in heterogenen Lerngruppen ermöglichen (vgl. Abb. 1).⁴ In der konkreten Ausgestaltung bedeutet dies, dass zunächst am Lernort Universität theoretische und analytische Grundlagen zum Textverstehen im Fach vermittelt und fachspezifische diagnostische Kategorien zu zentralen Heterogenitätsdimensionen eingeführt werden.⁵ Auf dieser Basis werden im Lehrveranstaltungskontext Lernangebote zur Förderung fachlichen Textverstehens von den Studierenden und in Kooperation mit den Fachlehrkräften (weiter-)entwickelt und für den unterrichtlichen Einsatz in heterogenen Lerngruppen differenzierend geplant. Im Rahmen eines Lernortwechsels realisieren die Studierenden die geplanten Lernangebote daraufhin direkt am Schulstandort in Kooperationsklassen, indem sie Schüler_innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen materialbasiert bei der Erschließung fachspezifischer Texte unterstützen. Im Sinne einer konsekutiven Theorie-Praxis-Verzahnung reflektieren die Studierenden diese in der konkreten Unterrichtspraxis gesammelten Erfahrungen. Die Reflexion erfolgt dabei auf zwei aufeinander bezogenen Ebenen: zum einen individuell in schriftlicher Form als leitfadengestützter Reflexionsbericht, zum anderen kollektiv in Form einer mündlichen Explikation im Rahmen von Reflexionssitzungen, die das Lehrveranstaltungskonzept abschließen und dazu dienen, die individuellen Erfahrungen der Studierenden zu vergleichen, zu beurteilen und zu systematisieren.

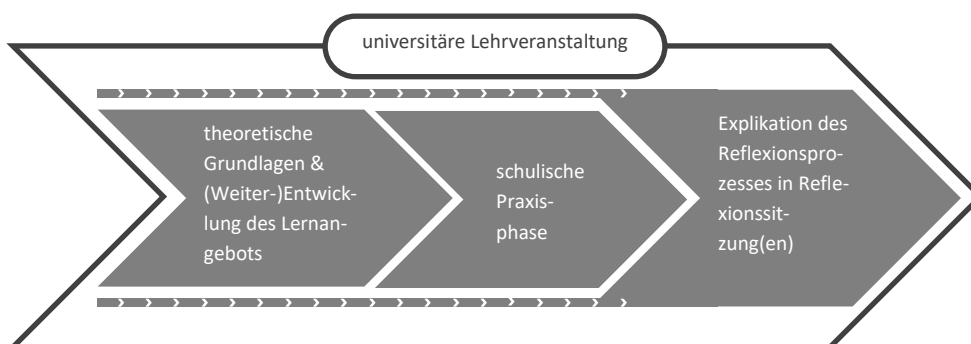


Abbildung 1: Grundlegende Konzeption und Phasierung der universitären Lehrveranstaltungen im Format PiK

⁴ Die dabei in den Blick genommenen Jahrgangsstufen (3.–8. Jgst.) sowie die Dauer der schulischen Praxisphasen (4–20 Unterrichtsstunden) variieren dabei von Fachprojekt zu Fachprojekt (vgl. Bönnighausen, 2019b).

⁵ Dem Heterogenitätsverständnis im Projekt liegen dabei jeweils fachlich profilierte Heterogenitätsdimensionen im Textverstehen zugrunde (u.a. Leistungsheterogenität, kulturell bedingte Heterogenität, sprachliche Heterogenität; vgl. Friker & Winter, 2019).

In den universitären Lehrveranstaltungen werden also (1.) auf Basis von theoretischen Grundlagen, Diagnoseergebnissen und der Expertise von Kooperationslehrkräften heterogenitätssensible Lernangebote konzipiert bzw. weiterentwickelt, die (2.) von Studierenden in Regelklassen im Rahmen von schulischen Praxisphasen umgesetzt und (3.) anhand von fachspezifischen Reflexionsleitfäden und unter Einbezug multipler Perspektiven (Studierende, Dozierende, Schüler_innen und Kooperationslehrkräfte) reflektiert werden. Der Reflexionsprozess wird dabei bereits während der theoretischen Vermittlung zu Beginn der universitären Lehrveranstaltung thematisiert und initiiert; jedoch erst während der schulischen Praxisphase wird mit der Praxiserfahrung der Studierenden die zentrale Bezugsgröße der reflexiven Bemühungen geschaffen. Diese wird schließlich in daran anknüpfenden Reflexionssitzungen expliziert und aktiv in den Reflexionsprozess eingegliedert.

Merkmale, die den Praxisbezug im PiK-Projekt von dem anderer praxisorientierter Konzepte (z.B. Praxissemester, Lehr-Lern-Labore, Einsatz unterrichtsbezogener Video-vignetten) abgrenzen, sind somit insbesondere der Anspruch einer dezidiert theorie- und gegenstandsbezogenen Fachlichkeit sowie die Schaffung kooperativer Unterrichtsettings: So liegen die Schwerpunkte des Formats (a) auf dem Handeln in kompakten, jedoch intensiv vor- und nachbereiteten Schulpraxisphasen, (b) auf einem vorgegebenen, fachlich modellierten Aspekt, (c) auf der Diagnose von fach- und gegenstandsspezifischen Heterogenitätsdimensionen, (d) auf der engen Kooperation mit den Fachlehrkräften in jeder Projektphase sowie (e) auf der intensiven Reflexion der schulischen Praxis in Hinblick auf Aspekte der fachlichen Vermittlung mithilfe des *ProRefiT*-Modells (vgl. Bönnighausen, 2019b).

3.2 Das *ProRefiT*-Modell

Mit dem *ProRefiT*-Modell wurde ein handlungsbezogenes Prozessmodell entwickelt, das die Studierenden in ihrem Noviz_innenstatus⁶ eng anleitet, um sie durch Reflexion einer individuellen Primärerfahrung, die sich als ein subjektiv bedeutsam wahrgenommenes Moment der Vermittlung von fachspezifischen Lese- und Verstehenstrategien in einer heterogenen Lerngruppe konkretisiert, zu einer Sekundärerfahrung zu führen (vgl. Krüger & Winter, 2019).

Auf Basis einer vergleichenden Gegenüberstellung einschlägiger Arbeiten zur Reflexion und zum Reflexionsprozess, u.a. von Dewey (1933), Schön (1983), Gibbs (1988), Bain, Ballantyne, Mills & Lester (2002), Korthagen & Vasalos (2005) und Košinar (2014a), ließen sich markante Merkmale und Eigenschaften von Reflexionsprozessmodellen bestimmen, die in die Entwicklung des *ProRefiT*-Modells einfließen und nachfolgend dargestellt werden.

Reflexion wird grundsätzlich als eine Form des Denkens verstanden, welches sich gleichermaßen auf vergangenes Erleben bezieht und Konsequenzen für zukünftige Handlungen in den Blick nimmt. Unterscheiden lassen sich diesbezüglich klassischerweise drei Formen der Reflexion: *Reflection in Action* (Schön, 1983) ist die Reflexion im Augenblick des Handelns, aus der im besten Fall Handlungsalternativen generiert werden, die unmittelbar umgesetzt werden können. Unter *Reflection on Action* (Schön,

⁶ Die Festlegung des Noviz_innenstatus' bezüglich Studierender bezieht sich auf zwei Ebenen: zum einen auf die Erfahrung der Studierenden als Lehrkraft. Bei Studierenden kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass sie über wenig oder keine Erfahrung in der Bewältigung komplexer beruflicher Anforderungen im eigentlichen Sinne verfügen, für die sie sowohl berufsbezogenes theoretisches Wissen als auch praktische Erfahrungen haben sammeln müssen (vgl. Tsui, 2003). Zum anderen bezieht sich der Status auf die Erfahrungen mit der hier beschriebenen Art und Weise der angeleiteten, theoriebasierten und fachlichen Praxisreflexion. Der Noviz_innenstatus in Bezug auf die Reflexionskompetenz kann nach Dreyfus, Dreyfus & Athanasiou (1986) und Bromme (2014) vor allem durch Aspekte der geringen Wahrnehmungstiefe und -breite in komplexen Situationen zugunsten einer starken Selbstfokussierung sowie einer geringen Strukturiertheit und Flexibilität im reflexiven Prozess definiert werden.

1983) wird eine zeitlich nachgeordnete Reflexion verstanden, die darauf abzielt, die zugrundeliegenden Annahmen und Gründe für eine bestimmte Handlung nachträglich zu erklären. *Reflection for Action* (Dewey, 1933) schließlich meint die nachgelagerte Reflexion, die vor allem die Konsequenzen für zukünftige Handlungen in den Blick nimmt. Im Hinblick auf den Noviz_innenstatus der Studierenden wird im Kontext des Projekts zu einer *Reflection on Action* angeleitet, also einer der Erfahrung nachgelagerten Reflexion, die das Erlebte ggf. unter Einbezug anderer Perspektiven (z.B. der der kooperierenden Lehrkraft) ergründet.⁷

Darüber hinaus besteht in der Forschung weitgehend Konsens darüber, dass ein gelungener Reflexionsprozess die Zusammenführung von Praxis und Theorie umfasst (Altrichter, 1990; Altrichter & Posch, 2007). Erst eine Reflexion, die zwischen individueller Praxiserfahrung und Theorie changiert, führt zu dem „Never-ending Cycle of Teacher Growth“ (Mayher & Brause, 1998, S. 23). Das heißt für das Praxisprojekt konkret, dass fachwissenschaftliche und -didaktische Theorien zum Textverstehen im Fach und fachlich profilierter Lese- und Verstehensstrategien ebenso wie theoretische und empirische Befunde zum Umgang mit Heterogenität nicht nur bereitgestellt werden, sondern gezielt die Folie für die Reflexion bilden. Dabei gilt Reflexion prinzipiell als ein mit dem *Learning Cycle* von Kolb (1984) vergleichbarer zyklisch verlaufender Prozess, der letztlich auch in die Erprobung neuer Handlungsoptionen münden kann.

Vor diesem Hintergrund wird Reflexion im Kontext des PiK-Projekts als ein mehrschrittiger, zyklischer und (der unmittelbaren Erfahrung) nachgelagerter Prozess definiert, durch den ein Bedeutungs- und Erklärungstransfer auf zukünftige Situationen initiiert werden kann (vgl. Abb. 2 auf der folgenden Seite).

Im Folgenden werden die einzelnen Prozessschritte theoretisch abgeleitet und erläutert. Zudem werden Möglichkeiten der Anleitung in fachdidaktischen Seminaren aufgezeigt, um Studierende dazu zu befähigen, einen Reflexionsbericht entlang der im Modell angelegten Prozessschritte zu formulieren. Diese schriftlichen Reflexionsberichte umfassen mindestens (die exakten Anforderungen an den Bericht variieren von Fach zu Fach) die Schritte (3) *Beschreiben* bis (5) *Handlungsalternativen formulieren* in ausführlicher und differenzierter Darstellung.

⁷ Während eine *Reflection for Action* eine nochmalige Durchführung in der Schulpraxis voraussetzt, die im Projekt nicht notwendigerweise angelegt ist, und eine *Reflection in Action* mit ihren zahlreichen Anforderungen (vgl. Schön, 1983) für Reflexionsnoviz_innen kognitiv überfordernd sein kann, gibt der restrukturierende und rekonstruierende Nachvollzug einer Praxissituation im Rahmen einer nachgelagerten *Reflection on Action* kognitive Ressourcen frei (vgl. Saucerman, Ruis & Shaffer, 2017).

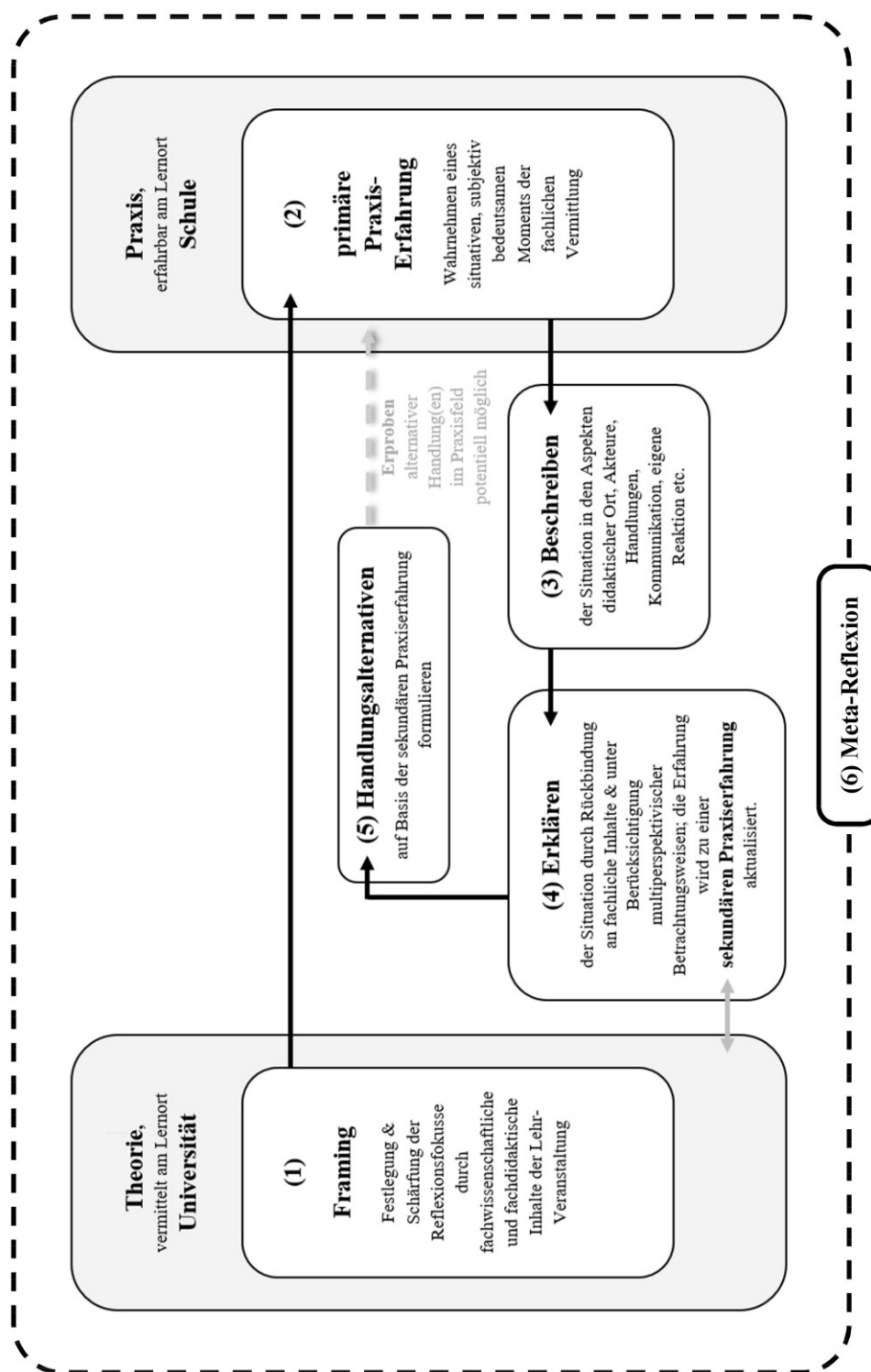


Abbildung 2: Das ProRefiT-Modell (vgl. Krüger & Winter, 2019, S. 54), weiterentwickelt um den Aspekt der Meta-Reflexion

(1) Framing

Als grundlegend für einen gelingenden Reflexionsprozess stellt Schön (1987) das *Framing* heraus. *Framing* meint die (theoretische) Rahmung des Reflexionsprozesses durch spezifische Vorgaben, die die Blickrichtung schärfen. Dies zielt erstens darauf ab, die Wahrnehmung der Reflektierenden innerhalb der hochkomplexen Situation des Unterrichts, die durch Vernetzung, Intransparenz, Eigendynamik und Unvollständigkeit geprägt ist (Dörner, 1993), auf ein nicht nur subjektiv bedeutsames, sondern auch aus fachlicher Perspektive reflexionsrelevantes Moment zu lenken. Ein in diesem Sinne relevantes Moment kann überhaupt nur, so Schöns These, innerhalb eines vorgegebenen Bezugsrahmens und mit einer spezifischen Blickrichtung identifiziert und angemessen reflektiert werden. Erst vor einem solchen Hintergrund ist es zum Beispiel möglich, dass subjektive Theorien (z.B. durch eigene Schulerfahrungen) und implizites Wissen expliziert und reflektierbar werden (vgl. Bromme, 2014). Zweitens wird durch das *Framing* das nötige theoretische Fundament gebildet, das die fachlich relevanten Beschreibungskategorien sowie das entsprechende Vokabular zur Verfügung stellt, um die erlebte Situation adäquat, d.h. fachdidaktisch orientiert, zu beschreiben, reflektiert zu durchdenken und theoriebasiert erklären zu können (vgl. Blömeke, 2002).

Im PiK-Projekt dienen die fachdidaktischen Seminarsitzungen, die den Praxisphasen in Kooperationsschulen vorgeschaltet sind, dem *Framing*. Innerhalb dieser setzen sich die Studierenden mit fachwissenschaftlichen und -didaktischen Theorien und Konzepten zum fachlichen Textverstehen auseinander, die besonders im Kontext fachlicher Kompetenzentwicklung Fragen nach geeigneten Fördermaßnahmen und Vermittlungsstrategien aufwerfen.

(2) Bedeutsames Moment (Primärerfahrung)

Bezugspunkt der Reflexion ist das subjektiv bedeutsame Moment. Ein solches Moment, dessen subjektive Bedeutsamkeit in der Professionsforschung insbesondere vor dem Hintergrund motivationaler und volitionaler Aspekte diskutiert wird (Combe & Gebhard, 2007; Combe, 2010; Košinár, 2014a, 2017), ist eine persönlich erlebte Erfahrung. Diese kann ein Zweifeln, ein Zögern, eine Irritation (Dewey, 1933), einen „Spannungszustand zwischen Nicht-Können und Können, zwischen Nicht-Wissen und Wissen“ (Combe & Gebhard, 2007, S. 48) auslösen, der wiederum eine Fragehaltung provoziert und dazu führt, das „Problem“ lösen zu wollen (Dewey, 1933).

„Erfahrung“ (*Experience*), die für Dewey als Vertreter der pragmatischen Erkenntnistheorie die Grundlage jeder Erkenntnis bildet, besteht dabei immer aus zwei Dimensionen: erstens aus der Einwirkung der Person auf ihre Umwelt und zweitens aus der Wahrnehmung der Folgen dieses Handelns (Dewey, 1993). Im Projektrahmen sind dies die Dimensionen des eigenen unterrichtlichen Handelns im Kontext der Vermittlung fachlich profilierter Lese- und Verstehensstrategien einerseits und die Wahrnehmung möglicher individueller Schwierigkeiten der Schüler_innen beim Bearbeiten einer gestellten Leseanforderung andererseits. Vor diesem Hintergrund, so lässt sich folgern, ist nicht allein die subjektive Bedeutsamkeit des Moments, sondern vor allem auch dessen fachdidaktische Relevanz hinsichtlich der Planung und der Vermittlung fachspezifischer Lesestrategien entscheidend. Auch wenn grundsätzlich mitunter allgemein-pädagogische Praxiserfahrungen professionsrelevant sein können, ist das Kriterium der Fachlichkeit des Moments unabdingbar, da sie eine theoriegeleitete Praxisreflexion erst ermöglicht.

Die Identifikation eines in diesem Sinne fachlich relevanten und subjektiv bedeutsamen Moments ist für die Studierenden in ihrem Noviz_innenstatus herausfordernd, da sie innerhalb der Unterrichtssituation selbst in Vermittlungsprozesse involviert sind und die Situation gleichzeitig beobachten müssen, um reflexionsrelevante Momente wahrnehmen zu können. Um die Studierenden einerseits hinsichtlich dieser Anforderungen vorzubereiten und zu unterstützen und andererseits die Komplexität des Unterrichts zu

reduzieren, werden daher im Projekt verschiedene Maßnahmen ergriffen: Im vorbereitenden Seminar erhalten die Studierenden die Möglichkeit, die Beobachtung komplexer Unterrichtssituationen anhand von Videosequenzen zu üben und dabei reflexionsrelevante Momente zu identifizieren. Des Weiteren wird ihnen durch Reflexionsberichte von Studierenden aus vorangegangenen Semestern eine Bandbreite möglicher reflexionsrelevanter Momente aufgezeigt. Innerhalb des Unterrichts in der Praxisphase agieren die Studierenden außerdem nicht allein, sondern sind gemeinsam mit Kommiliton_innen bzw. den schulischen Lehrkräften vor Ort im Unterricht aktiv. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, dass die Studierenden zwischenzeitlich in eine Beobachterrolle wechseln und die Unterrichtssituation und die unterrichtlichen Handlungen beobachten und protokollieren können. Vorstrukturierte Beobachtungsbögen unterstützen dies. Ein weiterer Vorteil des kooperativen Vorgehens innerhalb des Unterrichts ist zudem die Möglichkeit des anschließenden Austauschs über bestimmte Momente des Unterrichts, deren fachliche Relevanz und subjektive Bedeutsamkeit.

(3) Beschreiben

Während das *Framing* der eigentlichen Reflexion vorgelagert bzw. begleitend vollzogen wird und die Auswahl des subjektiv bedeutsamen und reflexionsrelevanten Moments den Ausgangspunkt der Reflexion bildet, ist das Beschreiben der gewählten Situation der erste Schritt des Reflexionsprozesses selbst (und somit auch oftmals des Reflexionsberichts). Dieses hat einen strikt deskriptiven Charakter und erfordert eine genaue und detaillierte Darstellung der Situation unter Einbezug aller relevanten Einflussfaktoren. Dazu zählen etwa die beteiligten Akteure, die fachlich-kommunikativen Handlungen, die Verortung im didaktischen Kontext, d.h. innerhalb der Unterrichtsreihe und der Unterrichtsstunde, sowie die Explikation der Unterrichtsmethode usw.

Dieses Beschreiben soll dabei nicht etwa ein erneutes Erleben der Situation provozieren, sondern erstens eine nachgelagerte Um- oder Neustrukturierung des Wahrgenommenen initiieren (Klotz, 2013), zweitens durch Abkopplung vom Erklären dem vorschnellen Bewerten und Urteilen entgegenwirken (Boud & Walker, 1985) und drittens eine größere Distanz zur erlebten Situation herstellen. Damit schafft das Beschreiben nicht nur eine Basis für die weitere reflexive Auseinandersetzung mit dem erlebten Moment, sondern besitzt bereits selbst heuristisches Potenzial (Gibbs, 1988; Bain et al., 2002; Korthagen & Vasalos, 2005; Aepli & Lötscher, 2016).

Insbesondere die strikte Trennung von Beschreiben und Erklären innerhalb des Reflexionsprozesses einzuhalten, ist für Noviz_innen jedoch schwierig. In den projektbezogenen Lehrveranstaltungen werden die Studierenden daher vorbereitet und angeleitet, indem die genaue und detaillierte Beschreibung weitgehend ohne erklärende und wertende Elemente u.a. an videographierten Unterrichtssituationen erprobt und gemeinsam Kriterien und Leitfragen für eine gelungene Beschreibung erarbeitet werden. Diese sollen den Studierenden die Möglichkeit bieten, jeweils die spezifische Relevanz der Einflussfaktoren für die ausgewählte Situation herauszuarbeiten und zu gewichten.

(4) Erklären (Sekundärerfahrung)

Dem Beschreiben nachgelagert erfolgt das Erklären der Situation. Unter Erklären wird dabei die Analyse der zu reflektierenden Situation vor dem Hintergrund theoretisch-konzeptionellen Wissens verstanden (*attending to our theories*; Schön, 1987). Ziel ist die vertiefte Auseinandersetzung mit der Situation, indem die einzelnen Faktoren, die die Situation bedingen, fachwissenschaftlich und -didaktisch verortet, begründet und damit objektiviert und abstrahiert werden.

Hier nimmt also das *Framing* entscheidenden Einfluss: Denn das aus dem jeweiligen Seminar erworbene Wissen und die Kenntnisse über Theorien und Konzepte dienen als Grundlage für die Erklärung von Ursachen von Schwierigkeiten der Schüler_innen im Umgang mit den jeweiligen Fachtexten, die Analyse von Lernvoraussetzungen und der

eigenen didaktischen Handlungsmöglichkeiten. Erst das theoriebasierte Erklären lässt es zu, Hypothesen über mögliche Ursachen und Gründe aufzustellen, Deutungsoptionen zu erarbeiten und die Situation sowie die eigene Planung und unterrichtliche Handlung begründet zu bewerten. Damit wird die ursprüngliche Primärerfahrung zu einer reflektierten Sekundärerfahrung.

Die Anbindung der Primärerfahrung an die theoretischen Inhalte des Framings ist dabei ein wechselseitiger Prozess. So kann die beobachtete Praxissituation auch dazu führen, Aspekte der Theorie begründet zu aktualisieren und anzupassen. Auf diese Weise leisten die Praxisphasen und ihre Reflexion auch einen wichtigen Beitrag für die Weiterentwicklung der spezifischen Inhalte des fachlichen Framings.

Die pragmatischen Umsetzungsmöglichkeiten im Seminar umfassen hier einerseits Aspekte der Vorstrukturierung und Einübung einer geeigneten Vorgehensweise für die Theorieanbindung und andererseits Impulse zur Berücksichtigung bzw. zum Einbezug alternativer Begründungen. Solche Impulse können z.B. in Form der Schaffung von graphisch-clusternden Darstellungen wie Concept Maps gesetzt werden, durch die mögliche kausale Zusammenhänge kompakt dargestellt und auf ihre Gültigkeit und theoretische Anschlussfähigkeit hin überprüft werden können.

(5) Handlungsalternativen formulieren und ggf. erneutes Erproben

Auf der Basis der umfassenden Erklärung der Situation und der erarbeiteten Hypothesen ihres Zustandekommens werden anschließend elaborierte, das heißt vor allem auch theoretisch begründete, Handlungsalternativen formuliert (Gibbs, 1988). Diese Handlungsalternativen müssen jedoch erstens nicht unbedingt „bessere“ Möglichkeiten darstellen, wenn z.B. die Analyse der Situation ergab, dass die situativ vollzogene Handlung grundsätzlich adäquat war. Und sie müssen sich zweitens nicht ausschließlich unmittelbar auf die Lehrer_innenhandlung innerhalb der Situation beziehen, z.B. auf die eigene kommunikative Handlung, sondern können auch Handlungen der der eigentlichen Situation vorgelagerten Planung des Lernangebotes beschreiben. Die formulierten Handlungsalternativen können dann in einer erneuten Erprobung (*Trial*) münden, wodurch der zyklisch angelegte Reflexionsprozess von vorn beginnt (Korthagen & Vasalos, 2005).

Damit dieses diskursive Durchdenken möglicher Handlungsalternativen sowie deren theoretische Verortung gelingen, ist es notwendig, dies im Seminar einzuüben. Hilfreich könnte auch hierbei die Analyse von Unterrichtsvideos sein, zu denen im Anschluss an die Beschreibung und Erklärung mögliche Handlungsalternativen der Lehrkraft entworfen und diskutiert werden.

Durch die Struktur und Organisation der universitären Lehrveranstaltung im Zuge des Formats PiK ergibt sich für die Studierenden jedoch nur in Ausnahmefällen die Möglichkeit, im Anschluss an die Reflexion der Primärerfahrungen erneute Praxiserfahrungen zu machen und ein vergleichbares Moment noch einmal zu erleben, um mögliche Handlungsalternativen zu erproben. Doch auch ohne die Möglichkeit der erneuten Erfahrung lässt sich als Mehrwert der theoriebasierten Praxisreflexion für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte die Anbahnung einer reflexiven Grundhaltung festhalten, die sich durch die Meta-Reflexion noch verstärken lässt.

(6) Meta-Reflexion (Reflexion zweiter Ordnung)

Unter Meta-Reflexion bzw. der Reflexion zweiter Ordnung (vgl. Feindt & Broszio, 2008) wird das bewusste Durchdenken des gesamten und auf die eigentliche Praxiserfahrung bezogenen Reflexionsprozesses (Reflexion erster Ordnung) sowie seiner einzelnen Teilschritte verstanden, durch die die eigene Reflexionstätigkeit nicht nur ins Bewusstsein gehoben, sondern auch evaluiert wird. Durch die Verbindung der Erkenntnisse aus der reflektierten Sekundärerfahrung (Reflexion erster Ordnung) mit denen der meta-reflexiven Prozesse wird die Ausbildung einer reflexiven Grundhaltung als *meta-skill* des reflektierten Praktikers (Schön, 1987) begünstigt.

Im Projektkontext wird die Meta-Reflexion von Beginn an angebahnt, indem die einzelnen Prozessschritte der Reflexion erster Ordnung explizit angeleitet und diskursiv verhandelt werden.

Die entstandenen Reflexionsberichte werden in den Reflexionssitzungen, an denen die Studierenden, die Seminarverantwortlichen sowie idealerweise die schulischen Lehrkräfte teilnehmen, präsentiert, diskutiert und bewertet. Es findet also abschließend ein multiperspektivischer Austausch über die Praxiserfahrung an sich, aber auch die Reflexionsprozesse der Studierenden statt.

Insgesamt vollzieht sich der Reflexionsprozess entlang des *ProRefiT*-Modells also vor dem Hintergrund des *Framings* in vier Prozessschritten (Auswahl des bedeutsamen Moments, Beschreiben, Erklären, Formulieren von Handlungsalternativen). Diese Reflexion (Reflexion erster Ordnung) wird meta-reflexiv begleitet, geprüft und bewertet, was den Aufbau einer reflexiven Grundhaltung unterstützen soll.

Der theoriebasierten Entwicklung und dem Einsatz des hier vorgestellten Reflexionsmodells liegen die Annahmen zugrunde, dass erstens durch die Einhaltung der angegebenen Schrittigkeit, zweitens durch die qualitative Ausgestaltung der einzelnen Schritte in den Reflexionsberichten und drittens durch die Meta-Reflexion des Prozesses eine effektive Anbahnung von Reflexionskompetenz gelingen kann. Durch eine Analyse vorliegender schriftlicher Reflexionsberichte sollen die ersten beiden Annahmen im Folgenden überprüft werden.

4 Analyseergebnisse studentischer Reflexionsprozesse

Das *ProRefiT*-Modell wird seit dem Sommersemester 2018 in den PiK-Lehrveranstaltungen der am Projekt beteiligten Fächer zur Anbahnung und Anleitung der studentischen Theorie-Praxis-Reflexion eingesetzt. Zum jetzigen Zeitpunkt (Frühjahr 2019) liegen daher Reflexionsberichte von zwei Studierendenkohorten aus den Fächern Deutsch, Geographie und Geschichte ($n = 52$) vor.

Die Berichte wurden nach Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) untersucht. Im Zentrum der explorativen Analyse stand die Frage, ob und inwiefern sich das theoretisch konzipierte *ProRefiT*-Modell in der konkreten Umsetzung, d.h. in der Anleitung der einzelnen Schritte in den fachdidaktischen Projektseminaren sowie der praktischen Anwendung in Form der Reflexionsberichte der Studierenden, bewährt hat. Konkret wurde untersucht, ob die vorgegebene Schrittigkeit eingehalten wurde und welchen Einfluss die jeweilige Qualität der Ausgestaltung der einzelnen Schritte auf die nachfolgenden Schritte und den reflexiven Gehalt des gesamten Reflexionsprozesses hat.⁸

Die Analyse der Reflexionsberichte offenbarte zunächst, dass ihr reflexiver Gehalt – im Sinne einer dezidiert fachlichen Relevanz – im Gesamten ganz entscheidend von der Auswahl des fachlich relevanten und subjektiv bedeutsamen Moments und dessen expliziter Begründung für die individuelle Professionsrelevanz abhängt. In der kontrastierenden Zusammenschau von positiven und negativen Beispielen der vorliegenden Daten zeigte sich, inwiefern sich das Zusammenspiel von subjektiver Relevanz und fachlichem Bezug auf die Qualität der Berichte auswirkt: Als positives Beispiel kann an dieser Stelle die Wahl eines Moments fachdidaktischer Anforderung gelten, als ein Student problematisierte, dass der geplante Strategieeinsatz zur Leseförderung im Geschichtsunterricht nicht in der intendierten Weise wirkte und er in der Praxissituation auch keine didaktischen Handlungsalternativen entwerfen konnte (RB6_Ges). In der Erklärung der

⁸ Die Anwendung bereits existenter reflexionsbezogener Niveaustufenmodelle (vgl. z.B. Bain, Ballantyne, Packer & Mills, 1999, oder Chen, Wei, Wu & Uden, 2009) zu diesem Zweck hat sich als nicht zielführend erwiesen, weil die dort ausgewiesenen Niveaustufen, wie u.a. *Reporting*, *Responding*, *Relating*, *Reasoning* (vgl. Bain et al., 1999, S. 60), im hier vorgestellten Modell eher vorgegebenen Prozessschritten entsprechen und somit nicht anknüpfungsfähig sind.

wahrgenommenen Anforderung nahm der Student direkten Bezug zur im Seminar vermittelten Theorie, indem er bestimmte geschichtsunterrichtlich relevante Lernvoraussetzungen des Schülers als entscheidende Einflussgrößen identifizierte. Auf dieser Grundlage und im gemeinsamen Erfahrungsaustausch mit anderen Studierenden in der abschließenden Reflexionssitzung war es dann möglich, fachdidaktische Handlungsstrategien zu entwickeln, wie etwa die Modellierung und fachliche Begründung des Strategieinsatzes durch die Lehrperson.

Neben bedeutsamen Momenten im Bereich des fachdidaktischen Wissens können auch Reflexionsgegenstände, die sich im Bereich des Fachwissens verorten lassen, als positive Beispiele angeführt werden. So reflektierte beispielsweise ein Student, dass er den Umgang mit kultureller Heterogenität beim Textverstehen im Geschichtsunterricht als fachliche Herausforderung wahrnahm, als er bei der Klärung offener Fragen zu einem Text zur Verbreitung des Christentums bei der europäischen Stadtentstehung die identifikatorisch relevante Frage eines muslimischen Schülers nach der Bedeutung des Islams bei der Stadtentstehung nicht beantworten konnte. In der Reflexion dieses subjektiv relevanten Erfahrungsmoments offenbarte sich dem Studenten nicht nur mangelndes Geschichtswissen. Ihm wurde gleichermaßen deutlich, welche Relevanz ein flexibles Repertoire an Handlungsalternativen der (fach-)unterrichtlichen Kommunikation hat (vgl. RB14_Ges).

Die Varianz dieser Beispiele verdeutlicht, dass sich die Wahl bedeutsamer Praxismomente in unterschiedlichen professionsrelevanten Bereichen spiegelt, sich im Spannungsfeld von individueller Verunsicherung und professioneller Handlungskompetenz bewegt und an fachlich relevante Diskurse anbindbar ist.

Im Gegensatz zur Anforderung an die Auswahl des bedeutsamen Moments, dezidiert im Rahmen der fachlichen Vermittlung des Textverstehens eingebettet zu sein, wählte ein Student im Fachprojekt Deutsch beispielsweise eine Praxissituation, die in einem offensichtlich allgemein-pädagogischen Kontext steht und damit nicht den Kriterien theoriegeleiteter Praxisreflexion im Projektkontext entspricht: In der Situation sagte ein Schüler einem anderen etwas vor, was die gesamte Lerngruppe entrüstete, bis wiederum ein Schüler „zu weinen“ begann und sich „nur schwer beruhigen“ ließ (RB4_Deu). Die Konsequenz der Auswahl dieses Moments ist, dass sich auch die Erklärung und die formulierte Handlungsalternative im allgemein-pädagogischen Kontext bewegt, wenn geschlussfolgert wird, dass es wichtig sei, „das soziale Klima, Beziehungen zwischen SuS [und] bestehende Konflikte in der Klasse [...] zu beachten“ (RB4_Deu). Die weiteren Reflexionsschritte der Erklärung sowie der Formulierung von Handlungsalternativen sind damit nicht mehr an die vermittelten Theorien anbindbar.

Im Zuge der Beschreibung, die sich im Reflexionsprozess der Auswahl des Moments anschließt, sind die Studierenden angehalten, die relevanten Einflussfaktoren der Situation und ihres Kontexts mit einzubeziehen. Als produktbezogenes Qualitätskriterium kann hier gelten, nicht möglichst viele Faktoren mit einzubeziehen, sondern bewusst diejenigen herauszufiltern, welche das gewählte Moment in Hinblick auf seine Reflexionsrelevanz bezüglich der fachlichen Vermittlung entscheidend prägen. Dieser Auswahlprozess sollte in der Reflexion transparent und nachvollziehbar gemacht und die gewählten Faktoren sollten in ihrer situationskonstitutiven Rolle, ihrer Beschreibungstiefe sowie im Geflecht ihres Zusammenwirkens so angemessen-konkret dargestellt werden, dass ein Außenstehender, welcher mit der Situation nicht vertraut ist, diese in ihren hauptsächlichen Merkmalen nachvollziehen kann. Dabei ist es ebenfalls entscheidend für die Qualität der Beschreibung, dass sie klar zur theoriebasierten Erklärung hin abgegrenzt und auf einen deskriptiven Modus beschränkt wird.

Die Erklärung der Situation umfasst dann das In-Bezug-Setzen der zuvor beschriebenen Situation mit der im Rahmen des *Framings* vermittelten fachlichen und fachdidaktischen Theorie. Die Analyse der studentischen Reflexionsberichte hat ergeben, dass eine

Reflexion besser gelingt, wenn sie sich zum einen im Kontext der im *Framing* vermittelten Theorien bewegt und zum anderen innerhalb dieser Auswahl diejenigen Bezugstheorien ausgewählt werden, welche auch tatsächlich das Potenzial haben, das Dargestellte in seinen Zusammenhängen zu erklären bzw. im nachfolgenden Schritt Handlungsalternativen theoretisch zu begründen. So zeigt sich in einigen Reflexionsberichten, dass gerade der erstgenannte Aspekt einen Hauptgrund für unzureichende Reflexionen darstellt. Eine Studentin wählte beispielsweise eine Situation als Primärerfahrung aus, in welcher ein Schüler mit Fluchthintergrund aufgrund sprachlicher Verständnisschwierigkeiten die Bedeutung und den Handlungsimpetus einer Aufgabenstellung für sich nicht eindeutig erschließen konnte. Das betreffende *Framing* offerierte Erklärungsansätze z.B. aus dem Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts. Die Studierende eröffnete jedoch eine überfachliche und grundsätzliche Diskussion über die Inklusion von Lernenden mit Fluchthintergrund (vgl. RB9_Geo). Die auf solchen Erklärungsansätzen basierenden Handlungsalternativen weisen oftmals einen verallgemeinernden bzw. nicht theoriebasierten Charakter auf.

Die Analyse der Berichte weist außerdem das Aufstellen verschiedener Hypothesen bzw. die diskursive Verhandlung mehrerer alternativer Erklärungsoptionen als weiteres Qualitätsmerkmal aus. So scheint der reflexive Gehalt eines Berichts besonders hoch, wenn verschiedene Bezugstheorien im Rahmen des *Framings* ausgewählt und in ihrer erklärenden Wirkung gegeneinander abgewogen werden. Die Studierenden offenbaren damit eine besondere Sensibilität für die Komplexität unterrichtlichen Geschehens (vgl. Doyle & Carter, 2003) und ein Bewusstsein für die oftmalige Unzulässigkeit rein monokausaler Erklärungen.

Bei den abschließend zu formulierenden Handlungsalternativen ist im Zusammenhang mit dem Erklären ebenfalls das Kriterium der theoretischen Begründbarkeit für die Qualität ausschlaggebend. In der Analyse der Reflexionsberichte zeigte sich Folgendes: Je reflektierter, differenzierter und theoriegeleiteter die Erklärung der Situation erfolgt, desto elaborierter sind auch die formulierten Handlungsalternativen. So kam z.B. eine Studentin aus dem Fach Deutsch, die die gewählte Situation umfassend und theoretisch fundiert erklärte und dabei die Voraussetzungen des betreffenden Schülers ebenso wie ihre Maßnahmen in der Planung und der situativen Vermittlung theoriebasiert analysierte und elaborierte Hypothesen zum Zustandekommen dieser Situation formulierte, zu dem Schluss, dass es nicht eine, sondern mehrere Handlungsalternativen gebe, die gegeneinander abgewogen werden müssten. So nahm sie jede ihrer Hypothesen noch einmal auf und entwarf jeweils eine alternative Handlungsmöglichkeit, die die Planung des Unterrichts, die Konzeption der Lernangebote, aber auch situative Handlungen betrafen, und diskutierte diese vor dem Hintergrund theoretischer Konzepte (vgl. RB6_Deu). Damit hat die Studentin die primär erfahrene Situation umfassend reflektiert, in eine sekundäre Erfahrung überführt und damit Erkenntnisse gewonnen, die sie für ähnliche Situationen im Laufe ihrer beruflichen Laufbahn nutzen kann.

Zusammenfassend hat die Analyse gezeigt, dass die Qualität der Reflexion maßgeblich von der Auswahl eines nicht nur als subjektiv bedeutsam erlebten, sondern auch aus fachlicher Perspektive reflexionsrelevanten Moments abhängt, der an die theoretischen Grundlagen des *Framings* anbindbar sein muss, damit die Erklärung der Situation theoriebasiert erfolgen kann. Erst vor diesem Hintergrund ist es möglich, verschiedene Hypothesen für das Zustandekommen der Situation aufzustellen, diese diskursiv zu verhandeln, um schließlich elaborierte Handlungsalternativen für zukünftiges Lehrer_innenhandeln aufzustellen und professionelle Handlungskompetenzen anzubahnen.

Das *ProRefiT*-Modell ist daher in seiner Schrittigkeit grundsätzlich geeignet, um die Studierenden als Noviz_innen in ihrem Reflexionsprozess anzuleiten und zu begleiten, wenn sie für die einzelnen Schritte sensibilisiert und diese in den universitären Lehrveranstaltungen eingeübt werden. Auch die zeitliche Zerdehnung im Sinne einer *Reflection*

on Action, also der der Praxissituation nachgelagerten Reflexion, sowie die mediale Fixierung in Form von Reflexionsberichten haben sich vor allem aufgrund des Noviz_innenstatus der Studierenden als Gelingensbedingungen herausgestellt.

Nicht zuletzt ist darüber hinaus die (oftmals kollektiv und multiperspektivisch realisierte) Meta-Reflexion ein entscheidender Faktor für die Initiierung der angestrebten Professionalisierungsprozesse: Erst durch die Reflexion zweiter Ordnung erfolgt eine Bewusstmachung des vollzogenen Prozesses, mit der Erkenntnisse über das grundsätzliche Vorgehen und die Bedingungen theoriebasierter Praxisreflexionen einhergehen.

Wenn diese Gelingensbedingungen erfüllt sind, werden die Studierenden in die Lage versetzt, grundlegende reflexive Muster zunächst unter stark vorstrukturierten Bedingungen einzuüben bzw. aufzubauen und allmählich eine reflexive Grundhaltung als professionsrelevante *meta-skill* zu erlangen. Insofern besteht in der theoriegeleiteten Praxisreflexion eine Professionalisierungschance zum Aufbau und zur Weiterentwicklung zentraler Lehrer_innenkompetenzen.

Literatur und Internetquellen

- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2016). EDAMA – ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–97.
- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bain, J.D., Ballantyne, R., Mills, C., & Lester, N.C. (2002). *Reflecting on Practice: Student Teachers' Perspective*. Flaxton: Post Pressed. <https://doi.org/10.1080/14623940220142343>
- Bain, J.D., Ballantyne, R., Packer, J., & Mills, C. (1999). Using Journal Writing to Enhance Student Teachers' Reflectivity During Field Experience Placements. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5 (1), 51–73. <https://doi.org/10.1080/1354060990050104>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Berndt, C., Häcker, T., & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bönnighausen, M. (2019a). Praxisprojekte in Kooperationsschulen – Eine Einführung. In M. Bönnighausen (Hrsg.), *Praxisprojekte in Kooperationsschulen. Fachdidaktische Modellierung von Lehrkonzepten zur Förderung strategiebasierten Textverstehens in den Fächern Deutsch, Geographie, Geschichte und Mathematik* (S. 5–15). Münster: WTM.
- Bönnighausen, M. (Hrsg.). (2019b). *Praxisprojekte in Kooperationsschulen. Fachdidaktische Modellierung von Lehrkonzepten zur Förderung strategiebasierten Textverstehens in den Fächern Deutsch, Geographie, Geschichte und Mathematik*. Münster: WTM. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf01pd.14>
- Boud, D., & Walker, D. (1985). Promoting Reflection in Learning. A Model. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Hrsg.), *Reflection. Turning Experience into Learning* (S. 18–40). London: Kogan Page.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Münster: Waxmann.

- Budde, J. (2017). Professionalisierung und Differenzkonstruktionen im Lehramtsstudium durch begleitete Praktika. Möglichkeiten – Notwendigkeiten – Grenzen. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 34–50). Münster: Waxmann.
- Chen, N.-S., Wei, C.-W., Wu, K.-T., & Uden, L. (2009). Effects of High Level Prompts and Peer Assessment on Online Learners' Reflection Levels. *Computers & Education*, 52 (2), 283–291. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.08.007>
- Combe, A. (2010). Wie lassen sich in der Schule Erfahrungen machen? Lernen aus Sicht der Erfahrungstheorie. *Pädagogik*, 62 (7–8), 72–77.
- Combe, A., & Gebhard, U. (2007). *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen & Farmington Hills, MI: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf00pz>
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: Heath.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (Nachdr. der 3. Aufl. 1964). Weinheim & Basel: Beltz.
- Dörner, D. (1993). Wissen, Emotionen und Handlungsregulation oder Die Vernunft der Gefühle. *Zeitschrift für Psychologie*, 201, 167–202.
- Doyle, W., & Carter, K. (2003). Narrative and Learning to Teach: Implications for Teacher-Education Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 35 (2), 129–137. <https://doi.org/10.1080/0022027022000023053>
- Dreyfus, H.L., Dreyfus, S.E., & Athanasiou, T. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Eikenbusch, G. (2007). Lesen und Lesen lassen. Zur Förderung von Leseverständnis in allen Fächern. *Pädagogik*, 59 (6), 6–10.
- Favella, G., Herrmann, A.-C., & Schiefner-Rohs, M. (2018). Praxisphasen als hybride Lern- und Erfahrungsräume zwischen Hochschule und Schule. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 185–192). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_10
- Feindt, A., & Broszio, A. (2008). Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung. Exemplarische Rekonstruktion eines Arbeitsbogens studentischer Forschung. *Forum qualitative Sozialforschung*, 9 (1), Art. 55.
- Felbrich, A., Müller, C., & Blömeke, S. (2008). Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 327–363). Münster: Waxmann.
- Fischer, C., Veber, M., Fischer-Ontrup, C., & Buschmann, R. (Hrsg.). (2015). *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Friker, K., & Winter, K. (2019). Heterogenität. In M. Bönnighausen (Hrsg.), *Praxisprojekte in Kooperationsschulen. Fachdidaktische Modellierung von Lehrkonzepten zur Förderung strategiebasierten Textverstehens in den Fächern Deutsch, Geographie, Geschichte und Mathematik* (S. 29–41). Münster: WTM.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing. A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford: Oxford Brookes University, Wheatley Campus. Online-Wiederauflage.

- Zugriff am 18.04.2019. Verfügbar unter: <https://thoughtsmostlyaboutlearning.files.wordpress.com/2015/12/learning-by-doing-graham-gibbs.pdf>.
- Grassmé, I., Biermann, A., & Gläser-Zikuda, M. (2018). Lerngelegenheiten in Schulpraktika und ihre Bedeutung für professionsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 15–24). Münster: Waxmann.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A., & Königer, M. (Hrsg.). (2017). *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann.
- 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.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11 (3), 8–16.
- Hascher, T., & Kittinger, C. (2014). Learning Processes in Student Teaching. Analyses from a Study Using Learning Diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221–235). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster & New York: Waxmann.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G., & Koch, B. (2018). Reflexion durch Forschendes Lernen? Analyse von Studienberichten. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1 (2), 106–125. Zugriff am 15.04.2019. Verfügbar unter: <http://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/88/91>. <https://doi.org/10.4119/hlz-2403>
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz und Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Zugriff am 21.02.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf.
- Kahlau, J., & Tietjen, C. (2018). Reflexive Begleitung von Studien-Praxis-Projekten und die Förderung von Reflexivität in (alternativen) Praxisphasen. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1 (2), 126–141. Zugriff am 15.04.2019. Verfügbar unter: <http://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/63/88>. <https://doi.org/10.4119/hlz-2413>
- Klotz, P. (2013). *Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie*. Berlin: Schmidt.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005). *Ergebnisse der 309. Plenarsitzung. 2. Tag*. Zugriff am 01.08.2019. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/ergebnisse-der-309-plenarsitzung-zweiter-tag.html>.
- Knüppel, A. (2014). *Praxisphasen in der Lehrerbildung. Wie aus Vorbehalten Zusammenarbeit werden kann*. Immenhausen: Prolog.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection. Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>

- Košinár, J. (2014a). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzws8>
- Košinár, J. (2014b). Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. *ZISU*, 3, 29–43. <https://doi.org/10.3224/zisu.v3i1.15482>
- Košinár, J. (2017). Reflexion eigener Handlungskompetenz im Prozess des Erfahrungslernens. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 147–157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krüger, S., & Winter, K. (2019). Theorie-Praxis-Reflexion. In M. Bönnighausen (Hrsg.), *Praxisprojekte in Kooperationsschulen. Fachdidaktische Modellierung von Lehrkonzepten zur Förderung strategiebasierten Textverstehens in den Fächern Deutsch, Geographie, Geschichte und Mathematik* (S. 49–56). Münster: WTM.
- Mayher, J.S., & Brause, R.S. (1998). The Never-Ending Cycle of Teacher Growth. In R.S. Brause & J.S. Mayher (Hrsg.), *Search and Re-Search: What the Inquiring Teacher Needs to Know* (S. 23–42). London, New York & Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Pilypaitytė, L., & Siller, H.-S. (2018). Hybrid Spaces. Zusammenarbeit zwischen Universität, Schulen und Studienseminaren zum Zweck der Lehrerprofessionalisierung. In L. Pilypaitytė und H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 1–13). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_1
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Rott, D., Zeuch, N., Fischer, C., Souvignier, E., & Terhart, E. (Hrsg.). (2018). *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Münster & New York: Waxmann.
- Saucerman, J., Ruis, A.R., & Shaffer, D.W. (2017). Automating the Detection of Reflection-on-Action. *Journal of Learning Analytics*, 4 (2), 212–239. <https://doi.org/10.18608/jla.2017.42.15>
- Scheidig, F. (2017). Praxisbezüge arrangieren und analysieren. Der „morphologische Kasten“ als Planungs- und Reflexionsinstrument des Praxisbezugs in Studium und Lehre. In M. Weil (Hrsg.), *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus* (S. 135–159). Münster & New York: Waxmann.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schüssler, R., Schwier, S., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A., & Weyland, U. (Hrsg.). (2017). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2014). Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. *Lehren & Lernen*, 40 (8/9), 7–12.
- Tsui, A.B.M. (2003). *Understanding Expertise in Teaching. Case Studies of Second Language Teachers*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524698>

Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium. Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? In S. Naeve-Stoss, S. Seeber & W. Brand (Hrsg.), *Profile 3. Digitale Festschrift für Tade Tramm zum 60. Geburtstag*. Zugriff am 11.04.2019. Verfügbar unter: <http://www.bwpat.de/profil-3/weyland>.

Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung*. Berlin, 16.01.2001. Zugriff am 21.02.2019. Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kilimann, V., Krüger, S., & Winter, K. (2020). Theoriegeleitete Praxisreflexion als Professionalisierungschance. Modellierung, Konzeptualisierung und Analyse fachspezifischer Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 325–344. <https://doi.org/10.4119/hlz-2502>

Eingereicht: 06.05.2019 / Angenommen: 09.10.2019 / Online verfügbar: 28.01.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

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

English Information

Title: Theory-based Reflection of Teaching Experience as a Chance to Professionalize

Abstract: Teaching experiences in schools are highly relevant to future teachers. In terms of professional assets, it is very important to reflect these teaching experiences. The reflection aims at combining pedagogical content theory and practical experience. The interdisciplinary research and development project named *Praxisprojekte in Kooperationsschulen* is a part of the *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* at the *University of Münster* and focuses on the question to what extent theory-based reflection processes can be initiated, accompanied and evaluated. Therefore the participating subjects German, History, Geography and Mathematics developed a reflectory model called *ProRefIT* deductively in order to support the students of the subjects concerned. The reflectory processes take place during university seminars using the model to prepare and guide the students. At the end, a report is supposed to be conducted by the students. This article presents the model and its application in seminars in detail. Thus, it describes the model's individual phases. The explicit sequence is intended to guide the novice students. The question to what extent the theory-based developed *ProRefIT*-model has proved its practicability in concrete implementation will be explored by an explorative analysis of student reflection reports. It is specifically examined to what extent the quality of the realization of single steps affects the entire reflection process. Fundamental is here the assumption that the theory-based reflection on teaching experience offers a chance of professionalization in the sense of the development of essential teacher competences.

Keywords: projects including teaching practice, reflection combining pedagogical content theory and practical experience, teacher training, school practice, professionalization

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwiss. Zugehörigkeit: Fachdidaktik Deutsch, Fachdidaktik Geographie, Fachdidaktik Geschichte, Fachdidaktik Mathematik

Ausbildungsphase: Bachelor & Master

Durchführungshinweise: siehe Beitrag

Evaluation: explorative Dokumentenanalyse

Schulfachspezifik: Deutsch, Geographie, Geschichte, Mathematik

Schulformspezifika: schulformübergreifend

Lehrmethoden/-medien: Konzeption, Durchführung und Reflexion von Praxisprojekten an Kooperationsschulen

Lernziel: Steigerung der Reflexionskompetenz

Lerninhalte: heterogenitätssensible Vermittlung fachlich profilierten Textverstehens

Oberthema: Professionalisierung durch Praxisreflexion

Prüfungsformen: Anfertigung eines Reflexionsprodukts als Studienleistung

Prüfungsinhalte: Reflexion professionsrelevanter Praxiserfahrungen

Sozialform: Einzelarbeit

Veranstaltungsart: Seminare

Zielgruppe: Bachelor- & Masterstudierende

Zielgruppe, Umfang: 10–25 Studierende

Zeitlicher Umfang: ein Semester