



Theoriebasierte Fallreflexion (TFR) im Praxissemester

Didaktische Umsetzung und Evaluation

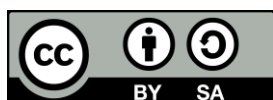
Sabrina Bonanati^{1,*}, Petra Westphal^{1,*} & Christoph Wiethoff^{1,*}

¹ Universität Paderborn

* Kontakt: Universität Paderborn,
Fakultät für Kulturwissenschaften,
Warburger Straße 100, 33098 Paderborn
sabrina.bonanati@upb.de; petra.westphal@upb.de;
christoph.wiethoff@upb.de

Zusammenfassung: Der systematischen Reflexion von Praxiserfahrungen anhand von Theorie wird in der Lehrer*innenbildung ein besonders hoher Stellenwert zugeschrieben. Auf Makroebene wurde durch die Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen auf der einen Seite ein wichtiger Schritt zur stärkeren Verknüpfung von Schulpraxis und universitärer Ausbildung getan. Auf der anderen Seite bestehen auf der Mikroebene immer noch Herausforderungen in der Relationierung von Theorie und Praxis für Lehramtsstudierende. Hier heißt es für Dozierende, die Lehramtsstudierende während dieses Langzeitpraktikums in universitären Veranstaltungen begleiten, tragfähige Seminarkonzepte zu entwickeln. Der vorliegende Beitrag stellt eine Methode, die Theoriebasierte Fallreflexion (TFR), mit zwei Umsetzungsvarianten vor. Damit wird eine konkrete Möglichkeit dargestellt, wie in Begleitveranstaltungen zum Praxissemester zum einen eine systematische theoretische Analyse und zum anderen die Generierung individueller Handlungsmöglichkeiten für die konkrete Schulpraxis angeleitet werden können. Des Weiteren werden insgesamt 410 verschiedene Rückmeldungen zur Methode von insgesamt $N = 93$ Studierenden, welche die TFR im Rahmen einer halbtägigen Blockveranstaltung durchführten, mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) kategorisiert. Die Studierenden betonten in ihren Rückmeldungen besonders das Potenzial der TFR im Hinblick auf ein tieferes Verständnis von theoretischen Inhalten sowie hinsichtlich der Möglichkeiten zum intensiven Austausch mit Kommilitonen*innen sowie zur individuellen Reflexion schulpraktischer Situationen.

Schlagwörter: Theorie-Praxis-Bezug, Praxissemester, Subjektive Theorie, Kollegiale Fallberatung



1 Einleitung

1.1 Praxissemester in NRW: Ziele, Chancen und Herausforderungen

Laut Rahmenkonzeption zum Praxissemester in Nordrhein-Westfalen ist es

„Ziel des Praxissemesters [...], im Rahmen des universitären Masterstudiums Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten“ (MSW NRW, 2010, S. 4).

Dieses Ziel möchte auch die Ausbildungsregion Paderborn mit den Lernorten Universität, Zentren für schulpraktische Lehrer*innenausbildung und Schulen verfolgen und hat eine entsprechende Umsetzung konzipiert, die seit dem Wintersemester 2014/15 durchgeführt und kontinuierlich weiterentwickelt wird (z.B. Herzig & Wiethoff, 2019).

Am Lernort Universität liegt der primäre Fokus auf der Relationierung von Theorie und Praxis, konkret der von den Studierenden erlebten Schulpraxis (Patry, 2014). Vor der Einführung des Praxissemesters beschränkten sich die Praxiserfahrungen der Studierenden auf einige wenige, vergleichsweise kurze Praxisphasen. Im Praxissemester nehmen die Lehramtsstudierenden für 15 Wochen an beinahe allen Bereichen des Schullebens teil. Diese Praxis soll genutzt werden, um sie ins Verhältnis zu wissenschaftlichen Theorien zu setzen, den praktischen Nutzen dieser Theorien zu prüfen sowie das eigene (Rollen-)Handeln kritisch zu reflektieren (Keuffer & Oelkers, 2001; Patry, 2014). Dieser systematischen Reflexion von theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen wird in der Lehrer*innenbildung ein besonderer Stellenwert im Hinblick auf die Ausbildung einer professionellen Handlungskompetenz zugeschrieben (Baumert & Kunter, 2013; Rahm & Lunkenbein, 2014).

Aus Studierendenperspektive bringt diese, aus universitärer Sicht große Chance gleichsam auch Herausforderungen und Probleme mit sich (Patry, 2018). Sie melden regelmäßig zurück, dass ihnen universitäre Begleitseminare – in unserem Fall in den Bildungswissenschaften – zu sehr auf theoretisches Wissen fokussieren und zu wenig auf praktische Handlungsmöglichkeiten bzw. -anleitungen eingehen (Scharlau & Wiescholek, 2013; MSW NRW, 2016; Weyland, 2010; Weyland, 2014). Das heißt, die Studierenden kommen mit konkreten Fragen aus der Praxis in die Begleitseminare und hoffen auf konkrete Hilfen und Tipps – ein Verweis auf oder eine Bearbeitung von theoretische(n) Ansätze(n) und Konzepte(n) hilft den Studierenden in den meisten Fällen nicht direkt weiter.

Dieser Herausforderung versuchen Dozierende im Praxissemester am Lernort Universität mithilfe der Theoriebasierten Fallreflexion zu begegnen. Bevor das Format und dessen Umsetzung sowie erste Evaluationsergebnisse vorgestellt werden, wird in knappen Worten die Umsetzung der Lehre im Praxissemester an der Universität Paderborn dargestellt, um die darauffolgenden Ausführungen in einen organisatorischen Rahmen zu setzen. Nach der allgemeinen Darstellung des Ablaufes der Theoriebasierten Fallreflexion werden zwei konkrete Umsetzungsvarianten erläutert. Anschließend wird die Bewertung des Formats durch Studierende vorgestellt. Dabei handelt es sich um eine inhaltsanalytische Auswertung kurzer Rückmeldungen von Studierenden, nachdem diese die Theoriebasierte Fallreflexion durchgeführt haben. Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert.

2 Fachliche und theoretische Verortung: Umsetzung des bildungswissenschaftlichen Teils im Praxissemester

Das Praxissemester wird am Lernort Universität vorbereitet und begleitet. In der Regel durchlaufen die Studierenden der lehramtsbezogenen Masterstudiengänge das Praxissemester im zweiten Mastersemester. Vorbereitet werden die Studierenden im ersten Mastersemester in sogenannten Vorbereitungsseminaren. Während des Praxissemesters nehmen sie in der Regel an wöchentlich einmal stattfindenden Begleitseminaren teil. Beide Seminarformate durchlaufen die Studierenden in ihren Fächern und den Bildungswissenschaften. Die Begleitseminare umfassen im Semester in der Regel zwölf Sitzungen (zwölf Wochen) je 90 Minuten. Die Begleitseminare der Bildungswissenschaften belegen die Studierenden getrennt nach den jeweiligen Schulformen. Während des Praxissemesters belegen die Studierenden zudem ein Begleitforschungsseminar (in einem ihrer Fächer oder in den Bildungswissenschaften). Dort wird ein eigenes Studienprojekt entwickelt und begleitet. Eine Übersicht der universitären Seminare in Verortung zu zentralen Lerngelegenheiten am Lernort Schule kann der Abbildung 1 entnommen werden.

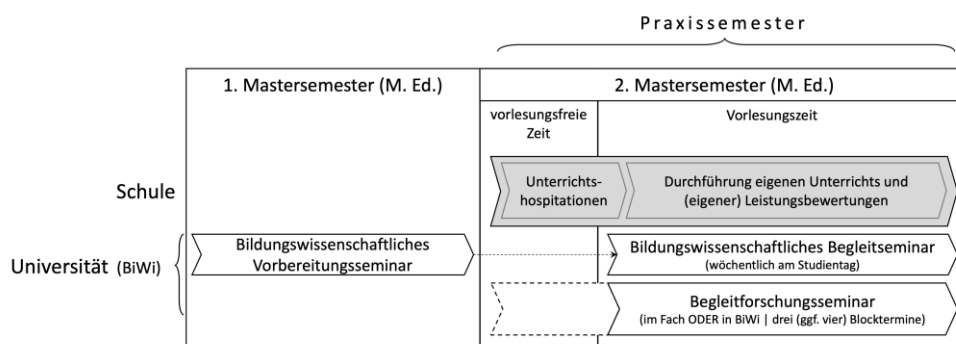


Abbildung 1: Aufbau der bildungswissenschaftlichen Vorbereitung und Begleitung zum Praxissemester (Herzig & Wiethoff, 2019, S. 16)

Das im Folgenden vorgestellte Format der Theoriebasierten Fallreflexion ist verortet in den bildungswissenschaftlichen Begleitseminaren während des Praxissemesters. Aus den in der Einleitung genannten Herausforderungen der Relationierung von Theorie und Praxis werden mit dem Format der Theoriebasierten Fallreflexion unterschiedliche Lernziele verfolgt. Da in den Begleitseminaren auf dem bereits im Bachelor und in den Vorbereitungsseminaren erworbenen Wissen zu zentralen bildungswissenschaftlichen Theorien (z.B. zu Motivation, Kommunikation, Unterrichtsstörungen etc.) aufgebaut werden kann, verfolgt das Format vor allem Lernziele ab der zweiten Stufe der Lernzieltaxonomie nach Bloom, Englehart, Furst, Hill und Krathwohl (1956; Krathwohl & Anderson, 2010). Auf der Ebene des Verstehens soll bereits erlerntes Wissen zu zentralen bildungswissenschaftlichen Theorien zunächst erläutert werden. Darüber hinaus liegt der Fokus auf dem Lösen von Problemen und damit bei der Anwendung, der Analyse und der Evaluierung von vorhandenem Wissen (Krathwohl & Anderson, 2010). Im letzten Schritt werden die Studierenden durch das Format dazu ermutigt, Handlungsmöglichkeiten und -optionen für ihre individuelle Schulpraxis zu generieren. Das folgende Kapitel veranschaulicht mit der Erläuterung der einzelnen Phasen der Theoriebasierten Fallreflexion die Umsetzung der Lernziele.

3 Didaktisch-methodischer Aufbau der Theoriebasierten Fallreflexion¹

Die theoretische Analyse von Praxissituationen der Studierenden, wie sie im Praxissemester angestrebt wird, ist im Konzept der Theoriebasierten Fallreflexion eng mit einer jeweiligen individuellen Sammlung von konkreten Handlungsmöglichkeiten verknüpft. Dieser in Tabelle 1 dargestellte Prozess lässt sich in acht aufeinanderfolgenden Phasen beschreiben. Diese sind eng an das Vorgehen einer Kollegialen Beratung nach Tietze (2012) angelehnt und durch Phasen ergänzt worden, die einen Theorie-Praxis-Transfer fördern sollen.

Tabelle 1: Überblick über die Phasen der Theoriebasierten Fallreflexion

| Phase | Kurzbeschreibung |
|--|---|
| (0) Obenauf-Runde und Rollenverteilung | Sammlung von Fällen und Verteilung von Rollen. |
| (1) Fallerzählung | Fallerzähler*in berichtet spontan vom Fall; Berater*innen stellen Verständnisfragen. |
| (2) Theorieauswahl | Blick aus verschiedenen theoretischen Perspektiven (mithilfe zentraler Bildungswissenschaftlicher Theorien) auf den Fall. |
| (3) Zielformulierung | Fallerzähler*in legt Frage und Fokus fest. |
| (4) Analyse | Der Fall wird mit Hilfe von theoretischen Konzepten analysiert. |
| (5) Handlungsoptionen | Abstrakte theoretische Handlungsoptionen werden zusammengetragen. |
| (6) Lösungsphase | Konkrete Handlungsmöglichkeiten für den Fall werden gesammelt. |
| (7) Abschluss | Fallerzähler*in benennt favorisierte Handlungsmöglichkeit. |
| (8) Reflexion der Berater*innen | Abschlussblichlicht der Berater*innen zur Übertragbarkeit. |

Methodisch und inhaltlich bewegen wir uns auf zwei Ebenen, zwischen denen im Verlauf des Vorgehens bewusst gewechselt wird. Die zwei Ebenen werden in Abbildung 2 auf der folgenden Seite jeweils links und rechts dargestellt. Die Ziele für die Gruppe und den bzw. die Fallerzähler*in sind je nach Ebene unterschiedlich ausgerichtet. Auf der Ebene (A) der *Individuellen Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten mit konkretem Praxisbezug* orientiert sich die Vorgehensweise an einer kollegialen Beratung. Kollegiale Beratung verstehen wir dabei als „ein strukturiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe, in dem ein Teilnehmer von den übrigen Teilnehmern nach einem feststehenden Ablauf mit verteilten Rollen beraten wird.“ Ziel der Kollegialen Beratung ist es, „Lösungen für eine konkrete berufliche Schlüsselfrage zu entwickeln“ (Tietze, 2012, S. 11).

Auf der gegenüberliegenden Ebene (B) der *Theoriebasierten Analyse und Reflexion allgemeiner Handlungsoptionen* orientiert sich das Vorgehen an den Überlegungen zum Theorie-Praxis-Transfer in der Lehrer*innenbildung von Patry (2018; Westphal & Wiethoff, im Druck). Patry (2018) unterscheidet subjektive von wissenschaftlichen Theorien (Patry, 2018). Wissenschaftliche Theorien sind aufgrund ihres gewissen Allgemeinheitsgrades (Patry, 2018) nicht ohne weiteres auf die individuelle Komplexität von Praxissi-

¹ Der im Folgenden beschriebene Ablauf befindet sich, angereichert mit einigen theoretischen Verweisen, in Westphal und Wiethoff (im Druck).

tuationen übertragbar. Diese müssen daher zunächst – z.B. im Rahmen der Lehrer*innenbildung – in subjektive Theorien integriert werden. „Subjektive Theorien erfüllen die gleichen Funktionen wie wissenschaftliche Theorien, sind aber individuelle Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die den Kriterien wissenschaftlicher Theorien nicht genügen und einen geringeren Geltungsbereich haben“ (Herzig & Wiethoff, 2019, S. 8). Diese nehmen dann, neben anderen Faktoren wie bspw. Erziehungszielen, Einfluss auf das konkrete pädagogische Handeln einer Lehrperson (Patry, 2018). Durch die Reflexion von theoretischem Wissen und Praxiserlebnissen „wird ein vertieftes Verständnis des aktuellen Handelns im Spannungsfeld von bereits erlebtem und antizipiertem Handeln“ (Bräuer, 2016, S. 13) ermöglicht. Dadurch kann zukünftige Handlungssteuerung zum einen im Handlungsverlauf (reflection-*IN*-action) und zum anderen nach der Handlung (reflection-*ON*-action) optimiert werden (Schön, 1983). Auf Ebene (B) der *Theoriebasierten Analyse und Reflexion allgemeiner Handlungsoptionen* wird nur rückblickend auf eine Handlung im Sinne einer „reflection-*ON*-action“ reagiert.

Ziele der Theoriebasierten Fallreflexion sind somit zum einen die individuelle Erarbeitung von konkreten Handlungsoptionen für aktuelle Praxisfelder auf Ebene (A), zum anderen eine Theorie-Praxis-Verzahnung auf Ebene (B). Als Übersicht zu den Phasen wird der Ablauf, wie in Abbildung 2 dargestellt, genutzt.

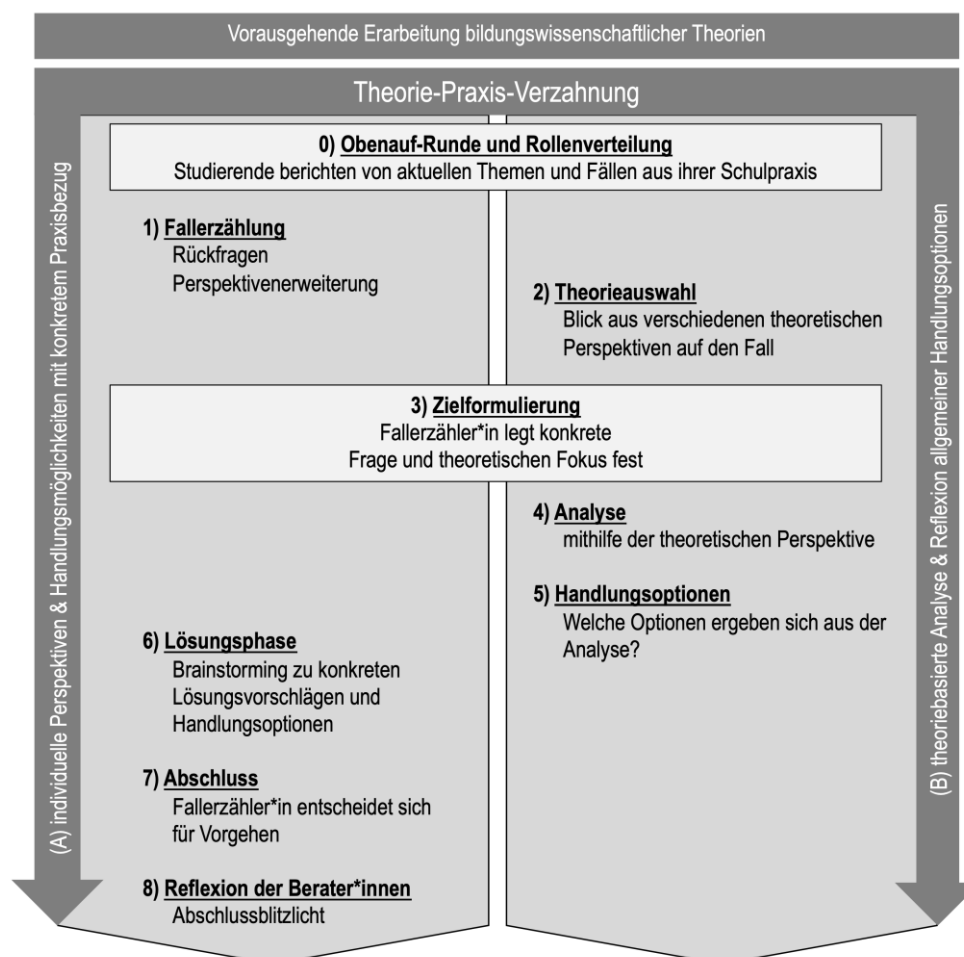


Abbildung 2: Die Schritte der Theoriebasierten Fallreflexion im Überblick

3.1 Phase 0: Obenauf-Runde und Rollenverteilung

Vor der eigentlichen Reflexion und Beratung wird zunächst ein schulpraktischer Fall ausgewählt, über den in der Folge reflektiert und für den konkrete Handlungsmöglichkeiten gefunden werden sollen. Zudem werden die verschiedenen Rollen (s.u.), die die Studierenden während der Fallreflexion einnehmen, festgelegt. Dies geschieht in einer sogenannten „Obenauf-Runde“ (Schlee, 2012, S. 79), in der mögliche Themen aus der aktuellen Schulpraxis der Studierenden für die Reflexion gesammelt werden. Ihren Namen verdankt diese Phase ihrem Ziel: der Sammlung von Themen, die bei den Teilnehmenden „obenauf“ liegen. Von diesen vorgetragenen Themen bzw. Fällen wird dann das Thema oder der Fall für die Reflexion gewählt, welches bzw. welcher für die Teilnehmenden am dringlichsten erscheint. Hierbei ist zu beachten, dass es sich empfiehlt, den Begriff „Problem“ zu vermeiden. In der Theoriebasierten Fallreflexion soll es nicht Ziel sein, (ausschließlich) schwerwiegende Probleme oder Konflikte aus der Schulpraxis zu lösen, sondern jegliche Fälle zu besprechen, die den Studierenden besonders aufgefallen sind, die sie beschäftigen oder zu denen sie eine Handlungsalternative suchen.

Wurde von der Gruppe ein Fall ausgewählt, beginnt die Festlegung der Rollen. Hierbei werden die folgenden Rollen unterschieden:

- Fallerzähler*in,
- Moderator*in,
- Berater*innen,
- ggf. Protokollant*in und Zeitwächter*in (Kopp & Vonesch, 2003; Tietze, 2012).

Der bzw. die *Fallerzähler*in* ist die Person, die den Fall einbringt, für den sich die Gruppe entschieden hat. Im Anschluss daran sollte der bzw. die *Moderator*in* festgelegt werden. Hierbei sollte es sich um eine Person handeln, mit der der bzw. die Fallerzähler*in am Fall arbeiten möchte. Zentrale Aufgaben der moderierenden Person bestehen darin, den im Folgenden beschriebenen Ablauf und die Regeln für die einzelnen Phasen zu beachten. Er bzw. sie bewahrt den inhaltlichen Fokus auf das festgelegte Thema (vgl. Phase 3) und bezieht alle weiteren Beteiligten in den Prozess mit ein (Tietze, 2012). Die weiteren teilnehmenden Personen nehmen die Rolle der *Berater*innen* ein. Die Berater*innen hören dem bzw. der Fallerzähler*in aufmerksam und v.a. wertschätzend zu und stellen Verständnisfragen. Auf der Ebene (A) der individuellen Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten achten die Berater*innen darauf, dass sie dem bzw. der Fallerzähler*in nicht die eigenen Sichtweisen und Lösungsideen überstülpen (Kopp & Vonesch, 2003).

Die Rollen *Protokollant*in* und *Zeitwächter*in* sind an den entsprechenden Stellen für das Mitschreiben von z.B. Handlungsmöglichkeiten bzw. für die Beachtung abgesprochener Zeiteinheiten für die Schritte verantwortlich.

Mit der nun folgenden Phase 1 begibt sich die Gruppe auf die Ebene (A) der individuellen Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten. Der bzw. die Moderator*in spricht die jeweilige Ebene kurz an und ruft den Teilnehmenden die Merkmale der Phase ins Gedächtnis.

3.2 Phase 1: Fallerzählung

Der bzw. die Fallerzähler*in wird von der moderierenden Person gebeten, den Fall im Sinne einer Spontanerzählung darzustellen. Das heißt, der bzw. die Fallerzähler*in berichtet ohne Vorbereitung assoziativ von der entsprechenden Situation (Kopp & Vonesch, 2003). Für diese Phase empfiehlt sich eine enge Zeitvorgabe (z.B. fünf bis zehn Min.) damit der bzw. die Fallerzähler*in sich auf die relevanten Informationen beschränkt und nicht zu sehr die eigene, ggf. festgefahrene Sichtweise ausführt. Die Berater*innen sollen nämlich im weiteren Verlauf möglichst unvoreingenommen an die Analyse und Bearbeitung des Falls gehen (Tietze, 2012). Die Berater*innen hören auf-

merksam und unbedingt wertschätzend zu, halten sich zunächst mit verbalen oder non-verbalen Reaktionen und Nachfragen zurück. Der bzw. die Fallzähler*in wird von dem bzw. der Moderator*in durch klärende und fokussierende Fragen unterstützt. Die Berater*innen machen sich während dieser Phase Notizen zum Fall, um im weiteren Verlauf der Theoriebasierten Fallreflexion darauf zurückgreifen zu können. Sie erhalten zum Abschluss der Spontanerzählung Zeit für ihre Nachfragen. Wichtig ist, die Situation so gut wie möglich in ihrer Komplexität zu erfassen (Patry, 2012). Nur so ist es im Folgenden möglich, theoretische Überlegungen auf die jeweilige Situation zu beziehen. Nachdem das erste Ziel dieser Phase erreicht ist (die Generierung einer Falldarstellung für die folgende Analyse durch die Berater*innen), sollen anschließend bewusst Perspektivwechsel und Irritationen beim Fallzähler bzw. bei der Fallzählerin angeregt werden.

Nun wechselt die Gruppe auf die Ebene (B) der Theoriebasierten Analyse und Reflexion möglicher allgemeiner Handlungsmöglichkeiten. Dies wird von dem bzw. der Moderator*in eingeleitet und kurz erläutert. Im Mittelpunkt steht jetzt nicht mehr die persönliche Erfahrung des bzw. der Fallzähler*in, sondern zunächst die Analyse der vorgestellten Situation aus verschiedenen theoretischen Perspektiven.

3.3 Phase 2: Theorieauswahl (Blick aus verschiedenen theoretischen Perspektiven)

Der bzw. die Moderator*in bittet die Berater*innen in dieser Phase, Modelle o.ä. aus einem erarbeiteten Fundus von Theorien vorzuschlagen, die aus ihrer Sicht einen Beitrag zur Bearbeitung des Falls leisten können. Dafür wird zum einen der theoretische Ansatz kurz erläutert, und es werden Anknüpfungspunkte an den Fall benannt. Ziel ist es, möglichst verschiedene Perspektiven auf den Fall und dessen Bearbeitung zu ermöglichen. Der bzw. die Moderator*in achtet auf eine prägnante Zusammenfassung der jeweiligen Theorien und eine klare Abgrenzung der Beiträge, damit nicht insgesamt zu viel Zeit aufgewendet und theoretische Perspektiven vermischt werden. Der bzw. die Fallzähler*in hält sich in dieser Phase zurück und hört sich die Vorschläge an. Der bzw. die Protokollant*in hält die vorgeschlagenen Ansätze bspw. an Tafel oder Flipchart fest. Dieser Schritt dient somit der Vermittlung zwischen wissenschaftlicher und subjektiver Theorie (Patry, 2018). Hinsichtlich der Lernziele stehen in dieser Phase vor allem die Erläuterung und Erklärung schon bekannter Theorien im Mittelpunkt.

Die nun folgende Phase bezieht sich auf beide Ebenen der Bearbeitung (A und B).

3.4 Phase 3: Zielformulierung (Festlegung von Frage und Fokus)

Der bzw. die Fallzähler*in wird von der moderierenden Person aufgefordert, eine konkrete Fragestellung zu formulieren und zu entscheiden, unter welcher der vorgeschlagenen theoretischen Perspektiven der Fall bearbeitet werden soll. Dieser Schritt dient der Zielbestimmung für das weitere Vorgehen, sowohl auf der Ebene (B) der theoretischen Analyse als auch auf Ebene (A) der individuellen Handlungsmöglichkeiten. Für die Formulierung der Frage sollen einige Merkmale beachtet werden (Wiethoff & Stolcis, 2018):

Die Frage sollte positiv formuliert sein. In vielen Fällen tendieren Fallzähler*innen dazu, Fragen oder Ziele in der Form „Von-weg“ anstelle „Hin-zu“ zu formulieren. Eine typische „Von-weg-Frage“ könnte lauten: Was kann ich tun, damit die Schüler*innen im Unterricht nicht mehr dazwischenrufen? Stattdessen sollte eher eine positiv ausgerichtete „Hin-zu-Frage“ formuliert werden: Was kann ich tun, damit die Schüler*innen sich melden, bevor sie etwas beitragen? (Storch & Krause, 2017) Solche Annäherungsziele tragen oftmals bereits einen Teil der Lösung in sich, da sie „das Vorstellungsbild von dem Zustand, der angestrebt wird [, erzeugen]“ (Storch & Krause, 2017, S. 151), und wirken zudem motivierender als Vermeidungsziele. Auch sollte sich die Gruppe darauf

einigen können, dass die Beantwortung der Frage im Rahmen der Theoriebasierten Fallreflexion möglich und die erfolgreiche Beantwortung überprüfbar ist. Die Frage liegt im Verantwortungsbereich des Fallerzählers bzw. der Fallerzählerin und bezieht sich auf dessen bzw. deren Handlungsmöglichkeiten. Lernziele dieser Phase liegen überwiegend im Beurteilen der verschiedenen theoretischen Perspektiven hinsichtlich deren Nutzbarkeit zur Beantwortung der Frage des Fallerzählers bzw. der Fallerzählerin.

Nun begibt sich die Gruppe auf die Ebene (B) der Theoriebasierten Analyse und Reflexion allgemeiner Handlungsoptionen.

3.5 Phase 4: Analyse (Theoretisch fundierte Analyse)

Wenn sowohl die konkrete Frage formuliert als auch der theoretische Fokus bestimmt ist, fordert der bzw. die Moderator*in die Berater*innen auf, den Fall auf Grundlage des ausgewählten theoretischen Schwerpunktes im Austausch miteinander zu analysieren. Konkret bedeutet dies, dass die Berater*innen mögliche Erklärungen mit Bezügen zum ausgewählten theoretischen Hintergrund austauschen und den eingebrachten Fall nun differenziert betrachten. Zu beachten ist hierbei, dass explizit Vermutungen oder Hypothesen zum Fall und der entsprechenden Frage formuliert werden und keine bewertende Analyse des bzw. der Ratsuchenden vorgenommen wird. Der bzw. die Fallerzähler*in diskutiert hier nicht mit, hält sich mit eigenen Vorschlägen zurück und hört den Ausführungen der Berater*innen zu.

3.6 Phase 5: Handlungsoptionen (Theoriegeleitete Konsequenzen für den Fall)

Die moderierende Person bittet die Berater*innen, gemeinsam zu überlegen, welche abstrakten Handlungsoptionen sich aufgrund der gewählten theoretischen Perspektive ergeben. Der bzw. die Protokollant*in visualisiert (z.B. auf einem Flipchart) die entwickelten Handlungsoptionen aus theoretischer Sicht. Der bzw. die Fallerzähler*in macht sich Notizen zu den Ansätzen, die ihm bzw. ihr persönlich hilfreich erscheinen.

Nachdem auf theoretischer Ebene Handlungsmöglichkeiten gesammelt wurden, widmet sich die Gruppe abschließend auf Ebene (A) der individuellen Fallbearbeitung und damit der Sammlung von konkreten Handlungsmöglichkeiten für den bzw. die Fallerzähler*in.

3.7 Phase 6: Lösungsphase (Brainstorming)

In diesem Schritt geht es nun darum, den bzw. die Ratsuchende*n zu unterstützen, konkrete Handlungsoptionen zu sammeln und einige davon auszuwählen, die dann zukünftig in konkretes Tun „übersetzt“ werden können. Dazu fordert die moderierende Person – analog zur Lösungsphase einer Kollegialen Beratung – die Berater*innen auf, in einem Brainstorming nun konkrete Handlungsoptionen für den vorliegenden Fall zu sammeln: „Ziel der Lösungserarbeitung ist es, möglichst viele und unterschiedliche Vorgehensideen und -möglichkeiten aufzuzeigen“ (Kopp & Vonesch, 2003, S. 83). Die Berater*innen sammeln hierbei nach dem Motto „Quantität vor Qualität“ (Tietze, 2012). Hier wird eine klare Unterscheidung zur Ebene (B) deutlich, bei der es um die Sammlung theoretisch fundierter Handlungsoptionen geht. Wichtig ist also in dieser Phase eine klare Trennung von diesem Vorgehen in Phase 5. Die dort entwickelten Handlungsoptionen stellen Anregungen und Anreicherungen für das nun offene Brainstorming sehr konkreter Lösungsmöglichkeiten für den bzw. die Fallerzähler*in dar. Die Erfahrung zeigt, dass an dieser Stelle der bzw. die Moderator*in besonders auf die Trennung dieser Phasen zu achten hat und ggf. die Berater*innen an die Regeln für das Brainstorming erinnert (Kopp & Vonesch, 2003; Tietze, 2012). Die Ideen werden während der Sammlung durch den Protokollanten bzw. die Protokollantin, z.B. auf einem Flipchart, notiert. Der bzw. die Fallerzähler*in hält sich mit jeglichen Reaktionen (Rückfragen, Kommentierungen

etc.) zurück. Erst am Ende der Sammlung darf der bzw. die Fall Erzähler*in Verständnisfragen stellen.

3.8 Phase 7: Abschluss

Der bzw. die Moderator*in bittet den bzw. die Fall Erzähler*in, aus seiner bzw. ihrer Sicht bis zu drei hilfreiche Anregungen auszuwählen. Tietze bezeichnet diesen Vorgang trefflich als das Herauspicken der „Rosinen“ (2012, S. 104). Das heißt, er bzw. sie markiert oder benennt die konkreten Handlungsmöglichkeiten, die er bzw. sie in Kürze ausprobieren möchte. Nur wenn er bzw. sie es möchte, kann eine kurze Begründung folgen. Die Auswahl wird nicht weiter diskutiert. Die Theoriebasierte Fallreflexion endet mit einem Dank an den bzw. die Fall Erzähler*in und Berater*innen durch die moderierende Person.

3.9 Phase 8: Reflexion der Berater*innen

Der bzw. die Moderator*in lädt die Berater*innen ein, in einem kurzen Blitzlicht zu benennen, was sie für sich aus dieser Theoriebasierten Fallreflexion mit in ihre eigene (zukünftige) Praxis nehmen. Eine offene Runde ermöglicht allen Teilnehmenden, die unterschiedlichen Wahrnehmungen hinsichtlich der Übertragbarkeit zu teilen und damit den Blick auch auf die eigene Praxis zu erweitern.

4 Die konkrete Durchführung der Theoriebasierten Fallreflexion im Begleitseminar

In der Vergangenheit wurde die Theoriebasierte Fallreflexion an der Universität Paderborn in zwei verschiedenen Varianten im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Begleitseminare erprobt. Zunächst wird Variante 1 vorgestellt. Hier wurde die Theoriebasierte Fallreflexion wöchentlich in 90-minütigen Sitzungen des bildungswissenschaftlichen Begleitseminars durchgeführt. In Variante 2 wurde die Theoriebasierte Fallreflexion am Semesterende, im Rahmen einer halbtägigen Blockveranstaltung, durchgeführt. In beiden Varianten umfasst die Seminarstärke in der Regel 30 Studierende. Die Varianten unterscheiden sich in der zeitlichen Rahmung des Settings und in der Nutzung von unterschiedlichen Materialien.

4.1 Wöchentliche Theoriebasierte Fallreflexionen

Im Rahmen des Praxissemesters wird die Seminargruppe in zwei Kleingruppen à 15 Personen geteilt. Der bzw. die Dozierende gibt in einer einführenden Sitzung einen Überblick über die Rahmenbedingungen dieses kollegialen Austauschs, wie bspw. die Ziele des Begleitseminars und Vertraulichkeit im Umgang mit Inhalten der Gespräche, sowie eine Einführung in die Ziele und den Ablauf der Theoriebasierten Fallreflexion anhand der Abbildung 2 auf Seite 465.

Zu Beginn einer jeden Sitzung gibt es eine Runde des offenen Austausches (offenes Ohr). Diese Runde dient dazu, allen Studierenden zu ermöglichen, über jegliche Erfahrungen und Fragen aus der Praxis zu berichten, die sie derzeit bewegen. Diese Erzählungen dienen dem Austausch aktueller Themen, Fragen und Probleme, bei denen ggf. auch Hilfestellung von Dozierendenseite notwendig ist. Hieran anschließend beginnt die Theoriebasierte Fallreflexion mit der Obenauf-Runde. Bezugnehmend auf Inhalte aus dem offenen Ohr, aber auch darüber hinaus, werden hier Fälle gesammelt und ausgewählt, die innerhalb der Sitzung vertieft bearbeitet werden. Dadurch wird die Rolle des bzw. der Fall Erzähler*in festgelegt. Anschließend wird ein*e Moderator*in ausgewählt. Je nachdem, wie gut die Studierenden mit dem Ablauf vertraut sind und es sich zutrauen, wird die Rolle entweder von den Studierenden oder dem bzw. der Dozierenden übernommen.

Die Theorien und Modelle, auf die sich die Studierenden in der Theoriebasierten Fallreflexion beziehen (Phase 2, 4 und 5), werden in dieser Variante bereits im vorherigen Semester im Vorbereitungsseminar in Form von sog. Handbuchartikeln erarbeitet. Dafür wird vom Team der Dozierenden eine Vorauswahl von Theorien, Modellen u.Ä. getroffen. Diese Vorauswahl orientiert sich an den Themenfeldern der bildungswissenschaftlichen Infobroschüre zum Praxissemester (z.B. zur Gestaltung von Leistungsbeurteilungen oder der Wahrnehmung des Erziehungsauftrages; PLAZ, 2017) sowie den Prüfungsordnungen der jeweiligen Lehramtsstudiengänge (HRSGe, GyGe und BK)². Den Studierenden wird zur Bearbeitung Literatur vorgeschlagen und zur Verfügung gestellt.

Im Vorbereitungsseminar wählen Studierende in Kleingruppen (ca. fünf Personen) interessengeleitet einen theoretischen Schwerpunkt für die Bearbeitung der Seminarinhalte und die vertiefte Auseinandersetzung mit ihnen. Produkt der Auseinandersetzung ist ein Handbuchartikel zur fallbasierten Nutzung im Begleitseminar. In der Regel umfassen die Handbuchartikel Definitionen zu grundlegenden Begriffen eines Themengebiets sowie dessen Kernaussagen und vertiefenden Erläuterungen, die nach Möglichkeit mit Beispielen und Visualisierungen veranschaulicht sind. Darüber hinaus sollen die Ausführungen durchgängig mit Literaturangaben fundiert werden. Zusätzlich dazu sollen seitengenaue Verweise auf prägnante, relevante Textstellen oder Abbildungen zum Thema angegeben werden, um die Möglichkeit zur weiteren Lektüre zu geben. Die Entwicklung der Handbuchartikel wird von dem bzw. der Dozierenden begleitet und findet in enger Abstimmung statt, um die Einhaltung wissenschaftlicher Standards zu gewährleisten. Die Handbuchartikel werden für die zukünftige Nutzung im Begleitseminar auf einer Onlineplattform zur Verfügung gestellt.

Die Durchführung der Theoriebasierten Fallreflexion erfolgt dann nach den oben beschriebenen Schritten.

4.2 Theoriebasierte Fallreflexionen als Block zum Abschluss des Praxissemesters

Neben der wöchentlichen Durchführung der Theoriebasierten Fallreflexion über das gesamte Praxissemester wurde auch eine Variation erprobt, die in einer Kombination von 12 wöchentlichen Sitzungen und einer halbtägigen Blockveranstaltung am Ende des Praxissemesters stattfindet. In den zwölf wöchentlichen Sitzungen werden Theorien aus dem Bachelorstudium wiederholt, und es wird geübt, den praktischen Gehalt der Theorien in vorgegebenen Fallbeispielen wiederzuerkennen. Des Weiteren erarbeiten sich die Studierenden eigene Fallbeispiele (Erfahrungen aus ihrer Schulpraxis), die sie zum Abschluss des Seminars im Rahmen der halbtägigen Blockveranstaltung mit der Theoriebasierten Fallreflexion besprechen wollen. Die Studierenden kommen zum Ende des Semesters jeweils zu Gruppen von ca. 15 Personen zusammen. Die Reflexion der erarbeiteten Fälle am Blocktermin findet in Vierergruppen statt. Jeder Gruppe steht folgendes Material zur Verfügung: verschiedene Lehrbücher zu erziehungswissenschaftlichen, soziologischen oder pädagogisch-psychologischen Theorien, vier Praxis-Paper, vier bis fünf Theorie-Paper zu ausgewählten Theorien, die im Vorbereitungsseminar erarbeitet und während des Praxissemesters im Begleitseminar wiederholt wurden.

Die Studierenden erhalten zunächst ca. 30 Minuten Zeit, die Theorie- und Praxis-Paper mit Inhalt zu füllen. Theorie-Paper sind vorgedruckte Karten, die mit Überschriften der zuvor behandelten Theorien versehen sind. Ziel ist es, dass die Studierenden zunächst die zentralen Theorien auf den Theorie-Papers kurz und knapp zusammenzufassen, um sie später auf die Praxiserfahrungen anwenden zu können. Das Produkt ähnelt einer Karteikarte oder einem Spickzettel. Genauso wie bei den Theorien erstellen die Studierenden in den ersten 30 Minuten im Rahmen der Praxis-Paper eine Art Karteikarte für ihren

² Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRSGe) / Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (GyGe) / Lehramt an Berufskollegs (BK).

Fall aus der Schulpraxis. Auch hierbei ist es Ziel, eine kurze Zusammenfassung des Falls zu erstellen, die es den Studierenden bei der späteren Theoriebasierten Fallreflexion ermöglicht, den Fokus zu halten. Sind die Theorie- und Praxis-Paper erstellt, liegen sie sichtbar für alle, ähnlich wie Spielkarten, auf dem Gruppentisch.

Im Anschluss an diese Phase formulieren die Studierenden auf dem Praxis-Paper im Rahmen der Obenauf-Runde jeweils eine prägnante Überschrift für ihren mitgebrachten Fall und stellen diesen nacheinander jeweils in drei bis vier Sätzen vor. Nach dieser ersten Arbeitsphase erhalten die Studierenden eine Einführung in die Theoriebasierte Fallreflexion. Daraufhin wählt jede Gruppe für sich eine Reihenfolge, in der sie alle Fälle mittels der Theoriebasierten Fallreflexion durchgehen will. Für jeden Fall stehen den Studierenden 30 Minuten zur Verfügung. In jeder Runde werden die Rollen neu verteilt.

Wie schon mittels der Handbuchartikel in Variante 1 gehen die Studierenden in dieser Variante bei Phase 2 jedes Theorie-Paper gemeinsam durch und überlegen zusammen, welche theoretische Perspektive helfen könnte, den Fall zu erklären. Der bzw. die Fall-erzähler*in entscheidet zum Abschluss dieser Phase, welche Perspektive mit welcher Frage und welchem Fokus genutzt werden sollte (Phase 3). Phase 4 bis 6 erfolgt dann nach den oben beschriebenen Schritten.

5 Evaluation der Theoriebasierten Fallreflexion

5.1 Durchführung und Stichprobe

Die Evaluation der Theoriebasierten Fallreflexion wurde in den Seminaren der Variante 2 durchgeführt. Die Studierenden dieser Seminare erhielten nach der Durchführung der Theoriebasierten Fallreflexion zum Abschluss der Blockveranstaltung die Aufgabe, ein One-Minute-Paper zur Beurteilung der Theoriebasierten Fallreflexion zu verfassen. Die Aufgabe war für die Studierenden freiwillig und wurde anonym abgegeben. Die Evaluation wurde in fünf Begleitseminaren in der Zeit vom Sommersemester 2018 bis zum Sommersemester 2019 durchgeführt. Insgesamt besuchten 144 (73.61% weiblich) Masterstudierende die Seminare. Es handelte sich um Studierende des Master of Education für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen sowie das Lehramt an Berufskollegs. 93 von 144 Studierenden (63.89%) gaben ihr One-Minute-Paper ab.

5.2 Messinstrument und Auswertungsmethode

Im Rahmen des One-Minute-Papers wurden die Studierenden gebeten, zu zwei Fragen Stellung zu beziehen. Die erste Frage bezog sich auf die Bewertung der Theoriebasierten Fallreflexion (Wie hat Ihnen die Methode gefallen?). Bei der zweiten Frage sollten die Studierenden Ideen äußern, wie die Methode noch verbessert werden kann (Was kann die Dozentin beim nächsten Mal besser machen?). Für die Bearbeitung der beiden Fragen hatten die Studierenden, wie es die Methode des One-Minute-Papers impliziert, eine Minute Zeit. Ziel war es, Assoziationen und Eindrücke zur Methode zu sammeln.

Alle getroffenen Aussagen wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Alle Aussagen wurden von einer Beurteilerin kategorisiert. Zur Auswertung der ersten Frage lagen insgesamt $N = 360$ Aussagen und für die zweite Frage $N = 50$ Aussagen vor. Eine weitere Beurteilung durch eine zweite Beurteilerin diente zur Bestimmung der Reliabilität der Zuordnungen der einzelnen Aussagen zu den übergeordneten Kategorien. Zur Überprüfung der Übereinstimmung der Beurteilerinnen wurde Krippendorffs Alpha berechnet. Krippendorffs Alpha für die Kategoriezuordnung aller Aussagen zur ersten Fragestellung betrug $\alpha = .89$ und für die Kategoriezuordnung zur zweiten Fragestellung $\alpha = .88$, womit eine gute Inter-Rater-Reliabilität gezeigt werden kann (Krippendorff, 2004).

6 Ergebnisse

Im Folgenden werden zuerst die Ergebnisse zur ersten Frage (Wie hat Ihnen die Methode gefallen?) und darauf aufbauend die Ergebnisse zur zweiten Frage (Was kann die Dozentin beim nächsten Mal besser machen?) vorgestellt.

6.1 Studierendenrückmeldungen zur Theoriebasierten Fallreflexion

Die Aussagen der Studierenden konnten induktiv in insgesamt elf Kategorien zusammengefasst werden. Die erste Kategorie bezieht sich auf die allgemeine positive Bewertung der Theoriebasierten Fallreflexion, bei Kategorie elf handelt es sich um eine Rest-Kategorie, die Einzelaussagen beinhaltet. Insgesamt verdeutlichten 94 der 360 kodierten Aussagen, dass den Studierenden die Theoriebasierte Fallreflexion sehr gut gefallen hat und dass die Studierenden diese Methode im Allgemeinen für sich als gewinnbringend empfanden. Insgesamt 39 individuelle Aussagen wurden der Kategorie (1.11) Rest zugeordnet. Kategorie (1.2) bis (1.10) gaben inhaltlich relevante Chancen der Methode wieder. In Tabelle 2 sind alle Kategorien mit einer kurzen Beschreibung und einem Ankerbeispiel dargestellt.

Tabelle 2: Kategorien zur Rückmeldung zur Theoriebasierten Fallreflexion

| Kategorie | Beschreibung | Ankerbeispiel | Häufigkeit |
|------------------------------|--|--|------------|
| (1.1) Positive Rückmeldungen | In Kategorie 1 erscheinen alle positiven Äußerungen der Studierenden über die Theoriebasierte Fallreflexion. Die allermeisten Studierenden geben an, dass ihnen die Methode gut gefallen hat und dass die Methode sehr hilfreich und sinnvoll war. | „Insgesamt hat mir die Sitzung heute am besten von allen Seminarsitzungen gefallen, da ich einen sehr hohen Erkenntnisgewinn hatte.“ | 94 |
| (1.2) Prüfungsvorbereitung | Zu der Kategorie 2 zählen alle Äußerungen der Studierenden darüber, dass die Methode gut auf ihre anstehende Modulabschlussprüfungen vorbereitet. | „Die Methode ist sehr hilfreich, besonders als Vorbereitung für die Klausur und zur Wiederholung.“ | 21 |
| (1.3) Gruppenarbeit | Die Kategorie 3 beinhaltet alle positiven Äußerungen darüber, dass die Theoriebasierte Fallreflexion in Gruppenarbeit durchgeführt wurde. | „Strukturierte Methode war sehr hilfreich, da man sich intensiv mit den Fällen auseinandersetzen konnte und durch die GA viele verschiedene Einfälle zusammengetragen wurden.“ | 17 |
| (1.4) Theorieverständnis | Kategorie 4 beinhaltet alle Äußerungen darüber, dass die Studierenden durch diese Methode die Theorie besser verstanden haben. | „Die Methode hat mir sehr gut gefallen. Ich habe dadurch einen guten Überblick über die Themen bekommen habe.“ | 19 |
| (1.5) Theorieanwendung | Kategorie 5 beinhaltet alle Aussagen darüber, dass durch die angewendete Methode die Theorien mit den praktischen Erfahrungen verknüpft werden konnten. | „Mir hat die Methode gut gefallen, da wir so die Möglichkeit hatten uns schrittweise den Theorien zu nähern, an denen unsere Fallbeispiele deutlicher wurden.“ | 25 |

| | | | |
|-------------------------------|--|---|----|
| (1.6) Strukturiertes Vorgehen | Kategorie 6 fasst alle Aussagen zusammen, die Studierende über die Vorbereitung, das Material und den Ablauf der Methode geben. | „Gut, vor allem mit den vorbereiteten bunten Zetteln; genug Zeit für Diskussionen (30 min), d.h., man hatte genug Zeit, sich einem Fall ausreichend zu widmen.“ | 23 |
| (1.7) Austausch | Kategorie 7 beinhaltet alle Aussagen über das Potenzial der Theoriebasierten Fallreflexion zu einem intensiven Austausch über Praxiserfahrungen. | „Gut, gefallen, da sie vor allem auf gegenseitigem Austausch beruht; mehrere Sichtweisen auf einen Fall werden klar.“ | 61 |
| (1.8) Individuelle Reflexion | Kategorie 8 beinhaltet alle Äußerungen über die individuelle Auseinandersetzung mit Erfahrungen und Problemen in der Praxis. | „Vor allem durch die Systematik, die angepasst/aufgeweicht werden kann, ist eine Struktur gegeben, die aber Raum für Individualität lässt.“ | 15 |
| (1.9) Frageaufklärung | Kategorie 9 befasst sich mit den Aussagen über die Klärung der offenen Fragen durch die Methode. | „... effektiv, und es konnten Verständnisfragen geklärt werden.“ | 5 |
| (1.10) Negatives Feedback | Die Kategorie 10 beinhaltet alle negativen Aussagen über die Methode. | „... , dass es einige 3er Gruppen gab, war ungünstig, da diese eher fertig waren.“ | 27 |
| (1.11) Rest | In Kategorie 11 fallen Einzelaussagen, die nicht zu einer übergeordneten Kategorie zusammengefasst werden konnten. | „... und auch gesehen haben, wie viele Facetten ein einzelner Fall haben kann.“ | 39 |

Die Studierenden hoben in ihren Aussagen, neben Rückmeldungen zur Organisation der Methode in Kategorie (1.3) Gruppenarbeit und in Kategorie (1.6) Strukturiertes Vorgehen, vor allem den vertieften inhaltlichen Austausch, der ihnen durch die Methode ermöglicht wurde, hervor. Dies wurde in den Kategorien (1.4) Theorieverständnis, (1.5) Theorieanwendung, (1.7) Austausch und (1.8) Individuelle Reflexion deutlich. Da das Ziel der Theoriebasierten Fallreflexion insbesondere eine systematische Reflexion theoretischen Wissens und praktischer Erfahrungen ist, werden die Kategorien, die Auskunft über die Reflexion von Theorie und Praxis enthalten, im Folgenden kurz näher beschrieben.

Aussagen von Studierenden darüber, dass sie einen hohen Erkenntnisgewinn durch die Theoriebasierte Fallreflexion hatten, wurden der Kategorie (1.4) Theorieverständnis zugeordnet. Die Studierenden begründeten ihren höheren Erkenntnisgewinn damit, dass Theorien durch die Theoriebasierte Fallreflexion zusammengefasst, vertieft und wiederholt wurden, sodass sie einen guten Überblick über die Theorien erhielten und diese somit verfestigt wurden. In Kategorie (1.5) Theorieanwendung wurde darauf aufbauend von den Studierenden besonders die gelungene Verknüpfung von Theorie und Praxis betont. Die Studierenden gaben an, dass sie die Verknüpfung zwischen der Theorie und der Praxis sehr gut fanden und diese Vorgehensweise hilfreich war, um Fallbeispiele und Theorien besser zu verstehen. Das schrittweise Vorgehen half den Studierenden, Theorien zu konkretisieren und in ihren Fallbeispielen wiederzuerkennen.

Aussagen der Studierenden, die den konstruktiven Austausch in der Gruppe lobten, fielen in Kategorie (1.7). Die Studierenden konnten gute und motivierende Gespräche führen, welche als sehr hilfreich eingeschätzt wurden. Sie hatten die Möglichkeit, verschiedene Eindrücke wahrzunehmen und sich Fälle aus der Praxis aus verschiedenen

Perspektiven anzuschauen. Außerdem wurde mehrfach betont, dass sie durch die Gruppendiskussionen Unterstützung und Bekräftigung erfuhren.

Neben dem Austausch und der Diskussion verschiedener Perspektiven bot die Theoriebasierte Fallreflexion auch Raum für die individuelle Reflexion (Kategorie 1.8) der eigenen Praxiserfahrungen. Die Studierenden gaben an, dass sie die Fallbeispielreflexionen pro Person sehr gelungen fanden. Außerdem hatte jede*r eine Chance, seinen bzw. ihren eigenen Fall zu besprechen und eine individuelle Beratung zu erhalten. Die eigenen Fragen, die Studierende aus ihrer Praxiserfahrung mitbrachten, konnten gut beantwortet und Lösungen im Austausch mit den Kommiliton*innen erarbeitet werden.

Die Häufigkeit der kodierten Aussagen zu den einzelnen Kategorien können Tabelle 2 auf Seite 472f. entnommen werden. Mit 61 Nennungen wurde das höchste Potenzial der Theoriebasierten Fallreflexion im Austausch mit anderen Studierenden gesehen. Dahinter folgten mit 25 und 23 Nennungen die Theorieanwendung und das strukturierte Vorgehen. Die wenigsten Nennungen betrafen die Klärung von Fragen (fünf Nennungen). Zusammengefasst bezogen sich 120 der insgesamt 360 kodierten Aussagen auf die oben beschriebenen Kategorien, mit denen die Studierenden die Möglichkeit zur vertieften Auseinandersetzung von Praxis und Theorie hervorhoben. Neben den inhaltlichen Chancen wurden auch 27 negative Aussagen der Studierenden kategorisiert. Im folgenden Abschnitt werden diese im Rahmen der zweiten Frage nach den Verbesserungsvorschlägen zur Methode genauer beschrieben.

6.2 Verbesserungsvorschläge zur Theoriebasierten Fallreflexion

Aus den Antworten zu der Frage, was an der Methode der Theoriebasierten Fallreflexion in den Folgesemestern verbessert werden könne, konnten fünf Kategorien gebildet werden. In Tabelle 3 auf der folgenden Seite sind die einzelnen Kategorien mit ihren Beschreibungen und Beispielen dargestellt.

Auf organisatorischer Ebene wurden Verbesserungsvorschläge zur zeitlichen Anordnung und zum Ablauf der Theoriebasierten Fallreflexion im Seminar genannt. Hier wurde insbesondere hervorgehoben, die Theoriebasierte Fallreflexion schon früher im Seminar durchzuführen, damit eine mehrmalige Durchführung der Methode möglich würde (Kategorie 2.1, Zeitpunkt im Seminar). Des Weiteren wünschten sich einige Studierende eine stärkere Einführung und vorherige Einübung der Methode im Seminar. Sie schlugen vor, die Theoriebasierte Fallreflexion zuvor in der großen Gruppe beispielhaft durchzuführen, um die Verzahnung von Theorie und Praxis besser verstehen zu können (Kategorie 2.2, Ablauf).

Auf inhaltlicher Ebene konnten einige Aussagen zum Umgang mit der Theorie in Kategorie (2.4) Theorie zusammengefasst werden. Aussagen, die sich speziell auf die Arbeit mit den Fallbeispielen beziehen, wurden in Kategorie (2.3) zusammengefasst. Hinsichtlich des Umgangs mit Theorie (2.4) betonten die Studierenden, dass ihnen ein stärkerer Überblick über mehrere Theorien helfen würde, noch besser theoretische Inhalte mit ihren Praxiserfahrungen verknüpfen zu können. Einige Studierende betonten des Weiteren, dass sie die Theorie zum Zeitpunkt der Theoriebasierten Fallreflexion noch nicht gelernt bzw. verinnerlicht hatten und dass dies die Theorie-Praxis-Verknüpfung erschwerte. Im Rahmen der Arbeit mit Fallbeispielen (2.3) gab es sowohl Stimmen, die sich mehr Fallbeispiele, die zu verschiedenen Theorien passen, wünschten, als auch Studierende, die betonten, dass die Bearbeitung weniger Fälle wünschenswert gewesen wäre.

Die Häufigkeiten der Kategorisierungen der Verbesserungsvorschläge können Tabelle 3 auf der folgenden Seite entnommen werden. Die meisten Verbesserungsvorschläge bezogen sich mit 15 Nennungen auf die Kategorie (2.2) zum Ablauf der Theoriebasierten Fallreflexion im Seminar. Hilfreich für die Studierenden wäre zur Durchführung der Theoriebasierten Fallreflexion eine verkürzte Version des Ablaufs gewesen, weil sie diesen in der ersten Runde erst einmal einüben mussten und sich somit

erst in der zweiten Runde, bei der Diskussion des zweiten Fallbeispiels, richtig auf die Inhalte konzentrieren konnten.

Tabelle 3: Kategorien zu Verbesserungsvorschlägen für die Umsetzung der Theoriebasierten Fallreflexion

| Kategorie | Beschreibung | Ankerbeispiel | Häufigkeit |
|----------------------------|--|--|------------|
| (2.1) Zeitpunkt im Seminar | Kategorie 2.1 beinhaltet alle Aussagen darüber, dass die Methode zu einem anderen Zeitpunkt sinnvoller wäre. | „Vielleicht könnte man die Methode immer wieder während des Semesters einbringen, mit eigenen Fällen oder denen aus dem Reader. Dadurch hätte man noch die Möglichkeit, Dinge in der Schule auszuprobieren.“ | 6 |
| (2.2) Ablauf | Kategorie 2.2 beinhaltet alle Äußerungen über den Ablauf der Theoriebasierten Fallreflexion innerhalb des Seminars. | „Methode vielleicht in der Stunde vorher schon erklären → klarer, was in Sitzung passiert.“ | 15 |
| (2.3) Fallbeispiele | Kategorie 2.3 befasst sich mit allen Aussagen über die Anzahl der Fallbeispiele innerhalb der Methode. | „... evtl. zu jeder Theorie mindestens über ein Fallbeispiel sprechen.“ | 9 |
| (2.4) Theorie | Kategorie 2.4 beinhaltet alle Aussagen über die Wiederholung und Vorbereitung der Theorie, die in der Theoriebasierten Fallreflexion ermöglicht wurde. | „Die Zeit war etwas knapp; man konnte nicht in die Tiefe gehen, vor allem bei der Verzahnung von Theorie und Praxis.“ | 12 |
| (2.5) Rest | In Kategorie 2.5 fallen individuelle Verbesserungsvorschläge, die nicht zu einer übergeordneten Kategorie zusammengefasst werden konnten. | „Einzigster Punkt, den man überdenken kann: evtl. 3er-Gruppen statt 4er/5er-Gruppen.“ | 7 |

7 Diskussion

Mit der Theoriebasierten Fallreflexion wurde eine sehr strukturierte Methode vorgestellt, wie in den bildungswissenschaftlichen Begleitseminaren während des Praxissemesters Praxiserfahrungen von Studierenden unter mehreren theoretischen Perspektiven reflektiert werden können. Die Theoriebasierte Fallreflexion lehnt sich dabei an das Vorgehen der Kollegialen Beratung nach Tietze (2012) und das Verständnis des Theorie-Praxis-Transfers von Patry (2018) an. Ziel der Theoriebasierten Fallreflexion ist nicht nur, den Studierenden durch das systematische Vorgehen die Theorie-Praxis-Relationierung zu erleichtern, sondern auch, Handlungsoptionen aus der Analyse zu generieren, welche Studierende für ihre weitere berufliche Laufbahn nutzen können. Im Rahmen des Beitrages wurden zwei konkrete Umsetzungsmöglichkeiten der Theoriebasierten Fallreflexion vorgestellt. Durch die Darstellung der verschiedenen didaktischen Umsetzungen der Theoriebasierten Fallreflexion im Rahmen des Praxissemesters wird deutlich, dass es sich hierbei um eine sehr flexibel einsetzbare Methode handelt, die sehr einfach in bestehende Modulkonzeptionen oder Seminarstrukturen zu integrieren ist. Hinsichtlich der Verfolgung bestimmter Lernziele zeigt sich, dass mit der Theoriebasierten Fallreflexion Lernziele höherer Stufen (Stufe 2: Verstehen bis Stufe 5: Evaluieren; Krathwohl &

Anderson, 2010) verfolgt werden können. Durch die inhaltsanalytische Auswertung der Rückmeldungen von Studierenden in der Blockvariante konnten auch vermehrt Kommentare kategorisiert werden, die sich auf Tätigkeiten von Lernzielen innerhalb von Stufe 2 bis 5 beziehen. So wurde in Kategorie (1.4) das Theorieverständnis und in Kategorie (1.5) die Theorieanwendung positiv hervorgehoben. Aussagen in diesen Kategorien könnten den Lernzielen auf Stufe 2 „Verstehen“ und auf Stufe 3 „Anwenden“ zugeordnet werden (Krathwohl & Anderson, 2010). Inwieweit Lernziele der Stufe 4 und 5 durch die Theoriebasierte Fallreflexion abgedeckt werden, lässt sich auf Grundlage der inhaltsanalytischen Auswertung der Studierendenrückmeldungen nicht feststellen. Hierzu wurden von den Studierenden keine Anmerkungen gemacht. In zukünftigen Evaluationsstudien zu beiden Umsetzungsvarianten könnte durch eine gezieltere Befragung herausgefunden werden, ob diese Lernziele durch die Anwendung der Methode erreicht werden können.

Hinsichtlich der Formulierung von Lernzielen wurde davon ausgegangen, dass Studierende bereits über grundlegendes Wissen zu zentralen Konzepten und Theorien verfügen. Lernziele mit Bezug zur Methode wurden dementsprechend ab der zweiten Stufe der Lernzieltaxonomie nach Bloom et al. (1956; Krathwohl & Anderson, 2010) formuliert. Einige Rückmeldungen der Studierenden wiesen aber darauf hin, dass sie Wissen zu Konzepten und Theorien noch nicht verinnerlicht hatten. So betonten einige Studierende in Kategorie (2.4), dass sie durch eine stärkere Wiederholung von Theorien besser in der Lage gewesen wären, theoretische Konzepte auf ihre Praxisprobleme anzuwenden. Mit Wiederholungen von Theorien vor der Anwendung könnten komplexe Theorien noch besser verstanden und gelernt werden. So sollte für die Zukunft überlegt werden, wie in die Methode der Theoriebasierten Fallreflexion Wiederholungsprozesse von theoretischem Wissen individueller ermöglicht werden könnten.

Aus den Rückmeldungen der Studierenden zum Begleitseminar in der Blockvariante konnte in den vergangenen Durchgängen festgestellt werden, dass der kollegiale Austausch von den Studierenden auf der Ebene der individuellen Fallbearbeitung als besonders hilfreich erlebt wurde (Kategorie 1.7). Dies spiegeln auch Ergebnisse der Forschungen zur Wirksamkeit kollegialer Beratungsprozesse wider (Tietze, 2010). Studierende betonten, dass sie sowohl durch den Austausch mit anderen Studierenden als auch durch das systematische Hinzuziehen von Theorien (Kategorie 1.5 und 1.6) neue Perspektiven auf ihre Erlebnisse und eine neue Einschätzung dieser gewannen und so einen Lerngewinn erzielten.

Im Hinblick auf die Unterscheidung von Schön (1983) zwischen „reflection-*IN*-action“ und „reflection-*ON*-action“ muss zur Theoriebasierten Fallreflexion jedoch einschränkend angemerkt werden, dass den Studierenden zwar eine systematische „reflection-*ON*-action“ ermöglicht wird, aber eine „reflection-*IN*-action“ nur langfristig intendiert ist. Die Theoriebasierte Fallreflexion ist ein erster Schritt, „Reflexion über unterrichtliches Handeln“ (Schöning & Schwier, 2014, S. 180) und weitere Erfahrungen aus dem Schulleben anzuregen. Durch die Verzahnung von Theorie und Praxis konnte die Wahrnehmung der Relevanz von Theorie für die Praxis der Studierenden erhöht werden.

Hinsichtlich der hier präsentierten Evaluationsergebnisse muss einschränkend gesagt werden, dass sich die Rückmeldungen zur Theoriebasierten Fallreflexion ausschließlich auf die Blockvariante, die am Ende des Praxissemesters stattfand, beziehen. Besonders die Verbesserungsvorschläge zur zeitlichen Verortung der Theoriebasierten Fallreflexion müssen unter Berücksichtigung dieser Einschränkung interpretiert werden. Für die Zukunft wäre es interessant zu untersuchen, wie die Rückmeldungen aus der wöchentlichen Umsetzungsvariante der Theoriebasierten Fallreflexion ausfallen, und der Frage nachzugehen, inwiefern sich die durchaus positiven Einschätzungen zur Theoriebasierten Fallreflexion im Hinblick auf die unterschiedlichen Umsetzungsvarianten unterscheiden, um eine Weiterentwicklung zu befördern.

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337) Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Bloom, B.S., Englehart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (Hrsg.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (Kompetent lehren, Bd. 6; 2., erw. Aufl.). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Herzig, B., & Wiethoff, C. (2019). Konzeptionelle, strukturelle und inhaltliche Gestaltungsaspekte des Praxissemesters an der Universität Paderborn. In C. Caruso & J. Woppowa (Hrsg.), *Praxissemester (Religion) in NRW: Bilanz und Perspektiven* (S. 6–20). Paderborn: Universität Paderborn. <https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-603>
- Keuffer, J., & Oelkers, J. (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg*. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim & Basel: Beltz.
- Kopp, R., & Vonesch, L. (2003). Die Methodik der Kollegialen Fallberatung. In H.-W. Franz & R. Kopp (Hrsg.), *Kollegiale Fallberatung. State of the Art und organisationale Praxis* (S. 53–92). Bergisch Gladbach: EHP-Verlag Andreas Kohlhaage.
- Krathwohl, D.R., & Anderson, L.W. (2010). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis: Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research*, 30 (3), 411–433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Düsseldorf: MSW. Zugriff am: 15.11.2019. Verfügbar unter: https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Praxisphasen/Praxissemester_MA/Rahmenkonzeption_zur_strukturellen_und_inhaltlichen_Ausgestaltung_des_Praxissemesters_14.04.2010.pdf.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2016). *Auswertung der landesweiten Studierendenbefragung im Rahmen der Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen 2016. Tabellenband zur Auswertung*. Düsseldorf: MSW. Zugriff am: 15.11.2019. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Auswertung-Studierendenbefragung.pdf>.
- Patry, J.-L. (2012). Der Pädagogische Takt. In C. Nerowski & S. Rahm (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa. Zugriff am 11.02.2019. Verfügbar unter: <http://www.erzwissonline.de/>.
- 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 & New York: Waxmann.
- Patry, J.-L. (2018). Theorie-Praxis-Transfer: Hindernisse und Probleme. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 17–42). Graz & Wien: Leykam.

- PLAZ (Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung) (2017). *Das Praxissemester in der Ausbildungsregion der Universität Paderborn. Allgemeiner Teil*. Paderborn: Universität. Verfügbar unter: https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Praxisphasen/Praxissemester_MA/Allgemeiner_Teil.pdf.
- Rahm, S., & Lunkenbein, M. (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 237–256). Münster: Waxmann.
- Scharlau, I., & Wiescholek, S. (2013). Ringen um Sinn: Subjektive Theorien von Lehramtsstudierenden zum Praxisbezug des Studiums. In F. Hessler, M. Oechsle & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis* (S. 213–230). Bielefeld: transcript.
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schöning, A., & Schwier, V. (2014). Unterrichten im Praxissemester – entwickeln, erproben und reflektieren. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 178–215). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Storch, M., & Krause, F. (2017). *Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell* (6., überarb. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92155-6>
- Tietze, K.-O. (2012). *Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (5. Aufl.). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Westphal, P., & Wiethoff, C. (im Druck). Theoriebasierte Fallreflexion im Praxissemester. In Y. Völschow (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Beiträge zur Professionalisierung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften*. Leverkusen-Opladen: Budrich.
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Paderborn: EUSL.
- Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. Zugriff am 11.05.2019. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf.
- Wiethoff, C., & Stolcis, M. (2018). *Systemisches Coaching mit Schülerinnen und Schülern*. Stuttgart: Kohlhammer.

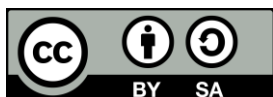
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bonanati, S., Westphal, P., & Wiethoff, C. (2020). Theoriebasierte Fallreflexion (TFR) im Praxissester. Didaktische Umsetzung und Evaluation. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 461–479. <https://doi.org/10.4119/hlz-3142>

Eingereicht: 15.11.2019 / Angenommen: 23.03.2020 / Online verfügbar: 22.04.2020

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 for Students in Teacher Education during a Long-term Internship. Didactic Implementation and Evaluation

Abstract: One important goal in teacher education is to reflect experiences, which pre-service teachers gain in their practical training during internships. On macro-level teacher education was optimized by implementing a long-term internship. For students, on micro-level, there are still challenges in relating theory and field experiences. That means for university teachers who accompany these students during their long-term internship to establish good working concepts for lectures. The following article presents a special lecture format, the theory-based reflection, with two implementation forms. Theory-based reflection offers a specific possibility to relate theory and practice systematically. Furthermore, theory-based reflection will help students to gain own and specific opportunities to act in the future. With regard to the evaluation, 410 comments of $N = 93$ students were analyzed by Mayring's (2015) qualitative content analysis. The students emphasized that theory-based reflection especially supported a deeper understanding of relevant theories, a more intensive discussion with other students, and a good option to relate theory and field experiences.

Keywords: theory-practice relationship, internship, subjective theory, case counseling