

Förderung der Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung durch reflexionsorientierte Workshops im Lehramtsstudium

Sabrina M. Kleine¹, Sylvia Sohlau¹, Andreas Seifert¹
& Heike M. Buhl^{1,*}

¹ *Universität Paderborn, Pädagogische Psychologie und
Entwicklungspsychologie*

** Kontakt: Universität Paderborn,
Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie,
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
heike.buhl@uni-paderborn.de*

Zusammenfassung: In der Professionalisierung von Lehrkräften ist die Selbstreflexion eine wesentliche Voraussetzung, da sie zentral für die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen ist. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung die Selbstreflexion und die Weiterentwicklungsorientierung zu fördern. Hierzu sind auf Grund des sozialen Settings gezielte reflexionsorientierte Workshops chancenreich. Um die Effekte von reflexionsorientierten Workshops und dabei den Zusammenhang zwischen der Selbstreflexion und der Weiterentwicklungsorientierung zu überprüfen, wurden anhand einer Stichprobe von $N = 646$ Lehramtsstudierenden die Entwicklung der Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung beim Besuch von Workshops zu überfachlichen Kompetenzen untersucht. Die Datenerhebung erfolgte vor, direkt nach und erneut vier bis sechs Wochen nach den reflexionsorientierten Workshops mittels eines Fragebogens. Durch Varianzanalysen können in Bezug auf die Selbstreflexion direkt nach den Workshops signifikante Effekte sowie eine konstante Ausprägung vier bis sechs Wochen später nachgewiesen werden. Weiterhin konnte ein signifikanter Anstieg bei der Weiterentwicklungsorientierung über die drei Messzeitpunkte verzeichnet werden. Ebenso zeigte sich ein positiver Effekt der Selbstreflexion auf den Anstieg der Weiterentwicklungsorientierung.

Schlagwörter: Reflexion; Professionalisierung; Lehramtsstudium; Kompetenzentwicklung; Lehrkräftebildung



1 Einleitung

Absolvent*innen des Lehramtsstudiums in Deutschland stehen vor verschiedenen Anforderungen, die die Kultusministerkonferenz (KMK, 2022) in Form von zu erreichenden Kompetenzen formuliert hat. Relevant für die Entwicklung der eigenen Kompetenzen ist vor allem die Selbstreflexion. Absolvent*innen sollen die Kompetenzen reflektieren und im Sinne einer Weiterentwicklungsorientierung Konsequenzen daraus ziehen (KMK, 2022). Im Lehramtsstudium bieten vor allem die Praxisphasen Raum für die Erprobung der eigenen Kompetenzen und damit auch für verschiedene Reflexionsanlässe. In diesen testen Lehramtsstudierende nicht nur ihre fachlichen, sondern auch ihre überfachlichen Kompetenzen, die für die Berufspraxis relevant sind. Überfachliche Kompetenzen, wie die Kommunikation oder die Selbstorganisation, sind nicht berufsspezifisch, jedoch berufsrelevant (vgl. Bohndick et al., 2015, S. 40) und auch schon Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium (Bohndick & Buhl, 2014). Die Selbstreflexion dieser Kompetenzen ist somit für die Professionalisierung bedeutsam. Aus kompetenztheoretischer Perspektive ist hiermit das Erlernen von relevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Ausübung des Berufs gemeint (Terhart, 2011; Weinert, 2001). Damit Lehramtsstudierende sich professionalisieren und ihre Kompetenzen mit dem angestrebten Zielzustand abgleichen und sie entwickeln können, müssen sie diese selbst reflektieren. Sie benötigen also eine reflexive Denkweise (Buhl et al., 2022). Dieses geschieht unter der Hinzunahme theoretischen Wissens (Herzog, 1995; Korthagen, 2001; Leonhard & Rihm, 2011). Durch den Abgleich des eigenen Kompetenzerlebens mit theoretischem Wissen kann es gegebenenfalls bei den angehenden Lehrkräften zu einer Weiterentwicklungsorientierung der eigenen Kompetenzen kommen.

Im Studium ist es deshalb notwendig, die Selbstreflexion schon früh zu fördern. Dies findet zwar häufig in Seminaren statt, wie beispielsweise in der Begleitung von Praxisphasen. Zur Stärkung und Förderung dieser ist darüber hinaus die Durchführung von gezielten Workshops besonders erfolgversprechend.

Im Folgenden werden zunächst der Gegenstand und der Prozess der Selbstreflexion erläutert, um auf dieser Grundlage zentrale Aspekte der von uns durchgeführten Workshops darzustellen. Ihr Zusammenhang mit der Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung sowie das Zusammenspiel beider Konstrukte wird exemplarisch empirisch untersucht, um Hinweise auf ihre Förderbarkeit im Lehramtsstudium zu gewinnen.

2 Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung überfachlicher Kompetenzen

2.1 Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung im Lehramtsstudium

Der (Selbst-)Reflexion¹ wird eine große Bedeutung für die Professionalisierung zugeschrieben (Combe & Kolbe, 2008) und sie wird insbesondere seit der Arbeit von Schön (1983) im Zuge der Lehrkräftebildung thematisiert. Dies führte auch dazu, dass verschiedene Kritikpunkte geäußert werden (Beauchamp, 2015), wie die Schwierigkeit der Umsetzung von (Selbst-)Reflexionstheorien (z.B. Atkinson, 2012; Postholm, 2008).

In der Forschungsliteratur finden sich unterschiedliche Definitionen der (Selbst-)Reflexion (vgl. von Aufschnaiter et al., 2019). Sie kann sich nach außen und nach innen richten (vgl. Jahncke et al., 2018, S. 509). Bei Reflexionen, die nach außen gerichtet sind, werden zum Beispiel Rahmenbedingungen reflektiert (vgl. Jahncke et al., 2018, S. 509). Das Selbst ist zwar an diesen ebenfalls beteiligt, indem es über etwas reflektiert.

1 Der Begriff der (Selbst-)Reflexion wird hier verwendet, um sowohl die Selbstreflexion als auch die Reflexion einzubeziehen.

Bei der Selbstreflexion wird es jedoch zum reflektierten Objekt (vgl. Albers, 2020, S. 184). Sie ist somit nach innen gerichtet (vgl. Jahncke et al., 2018, S. 509). Die Übergänge sind jedoch fließend (Albers, 2020): Je mehr der Blick nach innen gelenkt ist, sich die Reflexion auf das eigene Handeln richtet und auf die eigenen Kompetenzen Bezug genommen wird, umso mehr handelt es sich um Selbstreflexion (Jahncke et al., 2018). Ihr wird zugeschrieben, zu einer Verringerung des Risikos für beruflichen Burnout beizutragen, da eigene Grenzen des Handelns kritisch hinterfragt werden (vgl. Dauber, 2006, S. 31).

In dieser Arbeit beziehen wir sie auf die Beurteilung des individuellen Stands der eigenen Kompetenzentwicklung zum angestrebten Zustand. Die Selbstreflexion zeichnet sich demnach durch eine Ergebnisorientierung „im Sinne einer individuell überprüfaren Weiterentwicklung der eigenen überfachlichen Kompetenzen hin zur geforderten Professionskompetenz“ (Kohlmeyer, 2016, S. 5) aus. Sie ist ebenso prozessorientiert, da die Weiterentwicklung fortwährend abgeglichen wird (vgl. Kohlmeyer, 2016, S. 5). Hier reflektiert das Selbst anhand eigener Handlungen seine Kompetenzen.

Im Sinne der Selbstreflexion als Prozess und der damit verbundenen Orientierung an der eigenen Weiterentwicklung werden im ALACT-Modell (Korthagen, 1985) fünf verschiedene aufeinander aufbauende Phasen (*Action – Handlung*, *Looking back on the action – Rückblick auf die Handlung*, *Awareness of essential aspects – Bewusstsein für die wesentlichen Aspekte*, *Creating alternative methods of action – Entwickeln von Handlungsalternativen*, *Trial - Ausprobieren*) dargelegt. Diese basieren auf eigenen Erfahrungen und sollen das eigene Handeln professionalisieren (vgl. Abb. 1). Die Weiterentwicklungsorientierung meint in diesem Zusammenhang das fortwährende Umsetzen von Handlungen auf der Basis eines Selbstreflexionsprozesses mit dem Ziel, die eigenen überfachlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

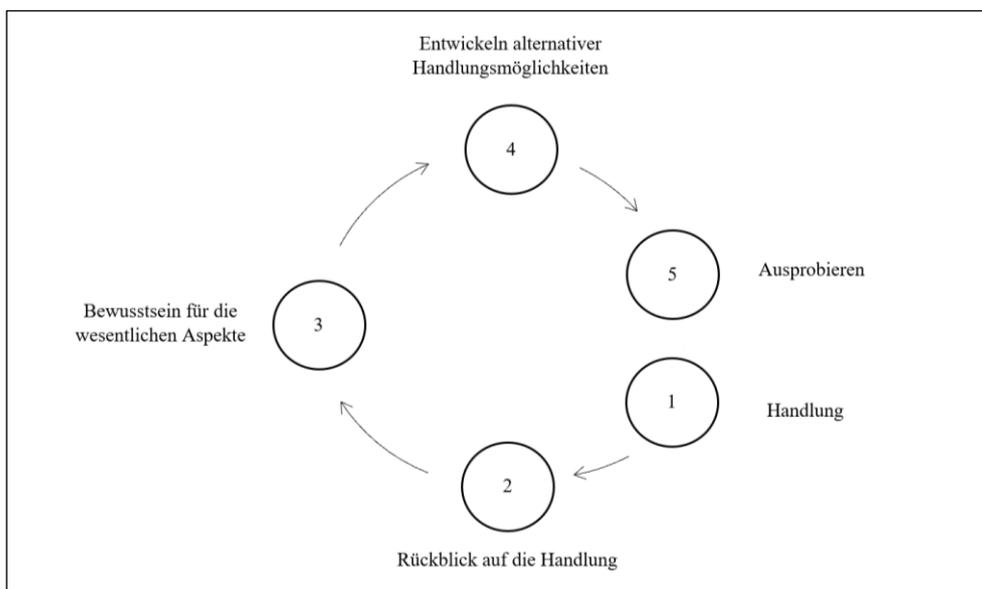


Abbildung 1: ALACT-Modell (eigene Darstellung nach Korthagen, 1985)

In diesem Prozess geht es um die Distanzierung, in der ein Rückblick vollzogen wird (vgl. Combe & Kolbe, 2008). Das ALACT-Modell (Korthagen, 1985) ist aufgrund seiner zyklischen und übersichtlichen Form als Grundlage für die Förderung eines angeleiteten Selbstreflexionsprozesses, in dem die eigenen überfachlichen Kompetenzen Gegenstand sind, gut geeignet, da es die praktische Umsetzung besonders fokussiert. Am Anfang des Prozesses steht demnach eine erlebte Handlung, auf die zurückgeblickt wird. Dabei betrachtet der oder die Handelnde die eigenen Gedanken und Empfindungen (Korthagen,

1985; Korthagen & Vasalos, 2005). Es wird somit auf das Innere der Person geschaut (vgl. Jahncke et al., 2018; Korthagen & Vasalos, 2005). Dabei ist eine zunehmende Distanz notwendig, um zu Erkenntnissen über sich selbst und die eigene Praxis zu gelangen (vgl. Bengtsson, 1995, S. 31). In einer nächsten Phase wird ein Bewusstsein für die wesentlichen Aspekte entwickelt, die auf das Kernproblem Bezug nehmen (Korthagen, 1985, 2001). In dieser Phase kann bei den Reflektierenden ein Bedürfnis nach Theorie aufkommen. Dieses können Anleitende (Korthagen spricht von Lehrkräfteausbildenden) durch das Einbringen entsprechender theoretischer Elemente, die an die Bedürfnisse der Teilnehmenden angepasst werden müssen, erfüllen (vgl. Korthagen, 2001, S. 8). Der Einbezug von theoretischen Wissens-elementen kann in besonderem Maße die Weiterentwicklung fördern (Wyss, 2018; Wyss & Mahler, 2021). Daraus werden im Nachfolgenden Handlungsalternativen entwickelt (Korthagen, 2001). Dabei wird abgewogen, welche Vor- und Nachteile sie mit sich bringen (vgl. Korthagen & Kessels, 1999, S. 14), bevor ein Entschluss für eine Handlungsalternative gefasst und diese erprobt wird. Diese Handlung ist dann der Ausgangspunkt einer erneuten Selbstreflexion (vgl. Korthagen, 1985, S. 12, 2001, S. 7). Zwar wird oft diskutiert, ob die Selbstreflexion zu der Entwicklung von Maßnahmen beiträgt (Beauchamp, 2015), diese Diskussionen beziehen sich jedoch auf die Umsetzung. Russell (2013) fordert beispielsweise, die reflexive Praxis als einen Prozess zu verstehen und die Praxis mit der Theorie zu verbinden.

In der Lehrkräftebildung werden zur Unterstützung der Umsetzung verschiedene Formen eingesetzt, wie zum Beispiel videobasierte (z.B. Kücholl & Lazarides, 2021) oder schriftliche Formen wie Portfolios (z.B. Idel & Schütz, 2017; Stender et al., 2019; Toom et al., 2015). In diesen beschreiben und begründen Lehramtsstudierende eigene Handlungen. Hierbei fällt auf, dass Lehramtsstudierende in Portfolios oft keine alternativen Handlungsweisen generieren (Stender et al., 2019). Studien, die die Selbstreflexion anhand von Portfolios untersuchten, beziehen sich vor allem auf das eigene Unterrichtshandeln. Dabei werden auch die eigenen Kompetenzen erkenntlich, wie die Kommunikationskompetenz oder die Kompetenz im Umgang mit Heterogenität. Der Selbstreflexion wird zugeschrieben, die Kompetenzen der Lehrkräfte zu fördern (Rahm & Lunkenbein, 2014; Wyss, 2013). Daher ist es notwendig, diese bereits im Studium mit-einzubeziehen. Dadurch können angehende Lehrkräfte bestmöglich auf die Praxis vorbereitet werden. Im Lehrberuf ist zum Beispiel die Kommunikationskompetenz im Unterricht sowie in anderen Interaktionssituationen, wie in Konfliktsituationen mit Eltern oder Schüler*innen, zentral (Hertzsch & Schneider, 2018; KMK, 2022).

Um die eigene Weiterentwicklung der Kompetenzen auf der Basis eines Selbstreflexionsprozesses zu fördern, werden in der Lehrkräftebildung an einigen Universitäten auch weiterentwicklungsorientierte Online-Self-Assessments eingesetzt (z.B. Lehramtskompass der Universität Dresden und Leipzig, vgl. Dietrich et al., 2021, oder LehramtsNavi der Universität Paderborn, vgl. Buhl et al., 2022). Die Weiterentwicklungsorientierung wird dabei als Konsequenz aus der persönlichen Bedeutung von Weiterentwicklung sowie der Freude an ihr angenommen (vgl. Bohndick et al., 2019, S. 21). Diese können sich positiv auf den Selbstreflexionsprozess auswirken, der dann vermutlich wiederum die tatsächliche Weiterentwicklung von eigenen Kompetenzen anstößt und zu der Durchführung von Maßnahmen zur Zielerreichung anregen kann. Die KMK (2022) weist darauf hin, dass es bereits im Studium entscheidend ist, die eigenen Kompetenzen zu reflektieren. Dadurch können Rückschlüsse auf den eigenen Weiterentwicklungsbedarf gezogen werden, wie zum Beispiel die der eigenen überfachlichen Kompetenzen, die für die erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen relevant sind.

2.2 Aktivierung der Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung durch reflexionsorientierte Workshops

Zur Förderung der Selbstreflexion wurden bereits verschiedene Konzepte entwickelt, wie zum Beispiel das Programm BASIS an der Universität Kassel (vgl. Nolle, 2013)

oder Begleitveranstaltungen zu schulpraktischen Studien (vgl. Leonhard & Rihm, 2011). In dem Projekt BASIS (Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf) überprüfen Studierende ihre Studien- und Berufswahl, indem sie ihre Kompetenzen im Hinblick auf die Anforderungen reflektieren. Dadurch werden zukünftige Lernschritte geplant (vgl. Döring-Seipel & Seip, 2016, S. 287). Das Seminar besteht aus einer Vorbereitung und Einführung, verschiedenen Praxisübungen, wie Gruppendiskussionen, einer Rückmeldung durch Peer-Feedback und ein Perspektivgespräch sowie einer anschließenden Nachbereitung. Evaluationsergebnisse zeigten, dass das Seminar die Teilnehmenden zur Selbstreflexion anregte (vgl. Döring-Seipel & Seip, 2016, S. 290ff.).

Mit der Frage, wie Selbstreflexion darüber hinaus gefördert werden kann, bieten sich Workshops an, die verschiedene Übungen, Austausch und Feedback enthalten. Sie verfolgen so das Ziel, die eigenen Kompetenzen auf der Grundlage von theoretischem Wissen und eigenen Erfahrungen zu reflektieren und darauf aufbauend geeignete Weiterentwicklungsalternativen zu entwickeln. Studien zur Förderung der Selbstreflexion durch diese Workshops sind jedoch bislang noch rar. Es konnte bisher herausgestellt werden, dass die verbalen Reflexionen, die auch in den Workshops Anwendung finden, von Lehramtsstudierenden präferiert werden (Greiman & Covington, 2007).

Das Projekt LehramtsNavi bietet Lehramtsstudierenden der Universität Paderborn eine Auswahl von vier dreistündigen reflexionsorientierten Workshops zu den überfachlichen Kompetenzen *Umgang mit Heterogenität*, *Umgang mit Belastungen*, *Kommunikation* und *Selbstorganisation*. Diese wurden auf der Basis einer empirischen Bedarfsanalyse entworfen (Bohndick & Buhl, 2014; Bohndick et al., 2015). Das Ziel der Workshops besteht darin, dass die Studierenden auf der Grundlage der Selbstreflexion der eigenen überfachlichen Kompetenzen ihre eigene Studien- und Berufsprofessionalität weiterentwickeln (Bohndick & Kohlmeyer, 2016; vgl. Kohlmeyer, 2016, S. 3). Sie arbeiten dazu auf der Grundlage von theoretischem Input und praktischen Übungen sowie unter Einbeziehung individueller (schulpraktischer) Erfahrungen. Der Selbstreflexionsprozess der Studierenden wird dabei durch reflexionsunterstützende Fragen und theoretisches Wissen im Peer-to-Peer-Konzept von studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften begleitet. Die Hilfskräfte wurden zuvor intensiv auf die Unterstützung dieses Prozesses von den wissenschaftlichen Projektmitarbeitenden vorbereitet. Im Workshop werden sowohl individuelle als auch kollaborative Reflexionen durchgeführt. Durch den Austausch untereinander erleben die Studierenden weitere Perspektiven, wodurch sie den Inhalt ihrer Selbstreflexion erweitern können.

In den Workshops des Projekts LehramtsNavi werden die im ALACT-Modell aufgeführten Phasen (vgl. Abb. 1) durch die Verankerung von reflexionsfördernden Aufgaben umgesetzt, die sowohl individuell schriftlich als auch verbal im Austausch durchgeführt werden. Dabei geschieht auch ein Rückgriff auf wissenschaftliche Konzeptionen, damit theoriegeleitet professionell reflektiert wird (Berndt & Häcker, 2017). Beispielsweise wird im Workshop *Kommunikation* das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun (2009/1981) auf eine Aussage im schulischen Kontext übertragen.

Bei den schriftlichen Aufgaben werden die Studierenden mithilfe von Leitfragen durch ihren Selbstreflexionsprozess geleitet. Exemplarisch ist hier eine Aufgabe aus dem Workshop *Umgang mit Belastungen* zu nennen, bei der die Lehramtsstudierenden eine Situation aus dem Praxissemester, in der sie sich belastungsbedingt unwohl gefühlt haben, nach verschiedenen Leitfragen individuell schriftlich reflektieren. Hierbei wird vor allem auf die Bewertung des eigenen Verhaltens, die eigenen Erwartungen sowie Befürchtungen und die eigene Reaktion Bezug genommen. Diese Leitfragen weisen Ähnlichkeiten zu den reflexionsorientierten Fragestellungen von Korthagen und Kessels (1999) auf. Anschließend findet ein Austausch im Plenum statt. Durch diesen Rückblick wird ein Bewusstsein für die wesentlichen Aspekte der Situation erreicht, in der der eigene Umgang mit Belastungen erlebt wurde, welches im ALACT-Modell die zweite und dritte Phase bildet (vgl. Korthagen, 1985). Der Austausch im sozialen Kontext hat

das Abwägen von Handlungsmöglichkeiten und die Unterstützung der Weiterentwicklungsorientierung zum Ziel. Die Durchführung eines Selbstreflexionsprozesses unter Hinzunahme von Leitfragen findet auch in anderen Formen der Selbstreflexion, wie in Tagebüchern (z.B. Gläser-Zikuda, 2007) und Portfolios (z.B. Brouër, 2007), statt. Durch die Verschriftlichung werden die eigenen Erfahrungen bewusst gemacht und mit Wissen verbunden, wodurch weitere Erkenntnisse gesammelt werden (Bräuer, 2000; Gläser-Zikuda, 2007). Positive Effekte unter Verwendung von selbstreflexiven Leitfragen ließen sich bereits in einer Studie erkennen, die Unterschiede von Portfolios mit und ohne diese untersuchte. In den Portfolios mit den Leitfragen ließen sich vermehrt Selbstreflexionsanteile erkennen (Brouër, 2007).

Neben der schriftlichen Selbstreflexion wird ebenso die verbale Form im Austausch mit Mitstudierenden für diesen Prozess als geeignet angesehen, da die Teilnehmenden verschiedene Perspektiven aufgezeigt bekommen (vgl. Buhl et al., 2022, S. 119f.). Dadurch können sie ihre eigene Einstellung überdenken. Diese Möglichkeiten bieten Workshops, da sie ein soziales Setting schaffen. Der Gruppenkontext kann ebenso zu einer Entlastung durch das Gefühl, nicht allein zu sein, und zu einer gegenseitigen Motivierung beitragen (vgl. Kaluza, 2011, S. 66).

In den Workshops des Projekts LehramtsNavi wird die verbale Form einerseits im Anschluss an die individuell zu erledigenden Aufgaben eingesetzt, wodurch die Studierenden Feedback von ihren Kommiliton*innen und der Workshopleitung erhalten. Dem Feedback wird in der Forschung im Zusammenhang mit der Selbstreflexion und zur Kompetenzförderung eine zentrale Rolle zugeschrieben, um Handlungen kritischer zu überdenken (z.B. Jahncke et al., 2018). Andererseits geschieht die verbale Selbstreflexion in den Gruppen, wenn sich die Lehramtsstudierenden unter der Verwendung von Leitfragen über ein Thema austauschen.

Im Workshop *Umgang mit Belastungen* beispielsweise tauschen sich die Teilnehmenden über die Belastungen im Praxissemester aus und erarbeiten, welche Kompetenzen sie besitzen, um anfallende Aufgaben zu bewältigen. Weiterhin werden selbstreflexionsorientierte Übungen eingesetzt. Im Workshop *Umgang mit Heterogenität* wird ein Rollenspiel mit den Teilnehmenden durchgeführt, in dem jede*r eine Rollenbeschreibung erhält, in die sie*er sich hineinversetzen soll, wie zum Beispiel „die Tochter des Bankdirektors, die Wirtschaftswissenschaften studiert“ oder „ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, dessen Eltern staatliche Hilfeleistungen beantragen mussten“. Von der Workshopleitung werden verschiedene Aussagen vorgelesen, bei der die Teilnehmenden bei einer Bejahung der Aussage einen Schritt nach vorne gehen sollen. Exemplarische Aussagen sind: „Du hast noch nie in finanziellen Schwierigkeiten gesteckt“, „Du hast das Gefühl, du kannst auf jeden Fall studieren und deinen Wunschberuf ergreifen.“ Dabei wird den Teilnehmenden nach dem Rollenspiel bewusst, dass sie an unterschiedlichen Punkten stehen, wodurch ein Selbstreflexionsprozess unter Verwendung von Leitfragen angeregt wird. Durch den Perspektivwechsel reflektieren die Workshopteilnehmenden ihr Kategoriendenken. Im Vergleich zu den anderen Aufgaben wird bei dem Rollenspiel eine Handlung direkt im Workshop erlebt, auf die anschließend zurückgeblickt wird und Ansätze des eigenen Umgangs mit Heterogenität diskutiert werden. Eine genauere Beschreibung der Workshops ist in dem Überblicksartikel über das Projekt LehramtsNavi von Kohlmeyer (2016) zu finden.

3 Ableitung der Fragestellungen und Hypothesen

Dieser Beitrag befasst sich mit der Förderung der (selbst berichteten) Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung durch reflexionsorientierte Workshops am Beispiel von überfachlichen Kompetenzen unter den folgenden Fragestellungen:

Fragestellung 1: Inwiefern werden die Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung der eigenen überfachlichen Kompetenzen durch reflexionsorientierte Workshops gefördert?

Wir erwarten, dass durch reflexionsorientierte Workshops die Selbstreflexion (*Hypothese 1*) sowie die Weiterentwicklungsorientierung der überfachlichen Kompetenzen (*Hypothese 2*) gefördert wird. Demnach gehen wir davon aus, dass die Teilnehmenden nach diesen Workshops ihr Handeln bewusster reflektieren und sich aktiv daran orientieren, ihr Handeln weiterzuentwickeln.

Fragestellung 2: In welchem Zusammenhang steht dabei die Selbstreflexion mit der Weiterentwicklungsorientierung überfachlicher Kompetenzen?

Hinsichtlich des Zusammenhangs der Selbstreflexion mit der Weiterentwicklungsorientierung überfachlicher Kompetenzen nehmen wir an, dass die Selbstreflexion den Anstieg der Weiterentwicklungsorientierung in Bezug auf überfachliche Kompetenzen vorhersagt (*Hypothese 3*).

4 Methode

Um die Hypothesen zu prüfen, wurden die Workshops des Projekts LehramtsNavi der Universität Paderborn herangezogen, mit denen weiterentwicklungsorientierte Selbstreflexion überfachlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden gefördert werden soll.

4.1 Design

Zur Untersuchung der Verläufe der Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung bei reflexionsorientierten Workshops wurden Workshopangebote des LehramtsNavi systematisch anhand eines Prä-, Post- und Follow-up-Designs evaluiert. Die Messzeitpunkte lagen vor dem Workshop (t1), direkt nach dem Workshop (t2) und vier bis sechs Wochen nach dem Workshop (t3). Dabei wurden unter anderem die Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung der Studierenden im Hinblick auf ihre überfachlichen Kompetenzen mittels Paper-Pencil-Fragebögen erfasst. Die Zuordnung über die Messzeitpunkte erfolgte mit Hilfe eines Pseudonymisierungscode.

4.2 Stichprobe

Das Projekt LehramtsNavi bietet pro Semester circa acht dreistündige Workshops für jeweils 15 bis 20 Lehramtsstudierende an. Die Datenerhebung erfolgte vom Sommersemester 2016 bis zum Wintersemester 2019/2020 und beinhaltet die Befragung von insgesamt $N = 786$ Workshopteilnehmenden, die an den Workshops eigeninitiativ oder in einem Wahlpflichtbereich begleitend zum Praxissemester teilnahmen. Für diese Untersuchung wurden die Daten von $N = 646$ Lehramtsstudierenden verwendet, die an allen drei Messzeitpunkten teilgenommen haben. An einem Workshop zum Thema *Kommunikation* nahmen davon $n = 142$ Studierende, zum Thema *Selbstorganisation* $n = 164$ Studierende, zum Thema *Umgang mit Belastungen* $n = 177$ Studierende und zum Thema *Umgang mit Heterogenität* $n = 163$ Studierende teil.

4.3 Messinstrumente

Die Selbstreflexion wurde mittels der Subskala *Self-Reflection* mit den beiden Teilbereichen *Engagement* und *Notwendigkeit* aus der Self-Reflection and Insight Scale (SRIS, Grant et al., 2002) erhoben, wobei die Itemformulierungen domänenspezifisch an die Inhalte des jeweiligen Workshopthemas angepasst wurden (*Selbstreflexion über Workshopinhalte*, 11 Items, Bsp.: „*Ich setze mich häufig mit meiner Kommunikation auseinander.*“, Antwortformat von *trifft gar nicht zu (1)* bis *trifft voll zu (5)*, $\alpha = .86$ bis $.88$).

Die Weiterentwicklungsorientierung wurde anhand einer selbst entwickelten Skala erfasst (4 Items, „Ich versuche, mich persönlich ständig weiterzuentwickeln.“, „Es gelingt mir gut, mich weiterzuentwickeln.“, „Für mich ist professionelle Weiterentwicklung für den Lehrerberuf wichtig.“, „Ich arbeite an meinen überfachlichen Kompetenzen (z.B. habe ich dazu ein Buch gelesen, mich mit meinen Kommiliton*innen ausgetauscht oder Angebote der Uni genutzt).“, Antwortformat von trifft gar nicht zu (1) bis trifft voll zu (5), $\alpha = .58$ bis $.67$). Hier liegt nur eine geringe Reliabilität vor, vor deren Hintergrund die Ergebnisinterpretation zu beachten ist. Eine Übersicht der Skalen mit den deskriptiven Statistiken findet sich in Tabelle 1. Hierbei wird bereits deutlich, dass es einen Unterschied in der subjektiv berichteten Selbstreflexion und der Weiterentwicklungsorientierung über die drei Messzeitpunkte gibt.

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken der Instrumente (eigene Berechnung)

Skala	Workshop	n	t1		t2		t3	
			M	SD	M	SD	M	SD
SR	Kommunikation	142	3.48	0.65	3.56	0.59	3.57	0.62
	Selbstorganisation	164	3.26	0.65	3.14	0.61	3.21	0.63
	Umgang mit Belastungen	176	3.41	0.61	3.47	0.61	3.48	0.68
	Umgang mit Heterogenität	163	3.33	0.57	3.51	0.54	3.53	0.61
	Gesamt	645	3.37	0.63	3.42	0.61	3.44	0.65
WO	Kommunikation	142	3.86	0.50	3.91	0.55	4.03	0.54
	Selbstorganisation	164	3.75	0.51	3.76	0.56	3.84	0.56
	Umgang mit Belastungen	177	3.80	0.54	3.84	0.57	3.92	0.54
	Umgang mit Heterogenität	163	3.84	0.50	3.91	0.55	3.97	0.55
	Gesamt	646	3.81	0.52	3.85	0.56	3.93	0.55

Anmerkung: SR = Selbstreflexion; WO = Weiterentwicklungsorientierung.

4.4 Auswertung

Zur Testung der ersten und zweiten Hypothese wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung zur Ausprägung der Konstrukte über die drei Messzeitpunkte und dem Zwischensubjektfaktor *Workshopthema* (4 Stufen) durchgeführt. Die dritte Hypothese zum Zusammenhang zwischen der Selbstreflexion und der Weiterentwicklungsorientierung überfachlicher Kompetenzen wurde mithilfe zweier autoregressiver Modelle überprüft. Für die Auswertung wurden die Teilnehmenden aus allen Workshops über acht Semester zusammengenommen.

5 Ergebnisse

Hypothese 1 – Durch reflexionsorientierte Workshops wird die Selbstreflexion der überfachlichen Kompetenzen gefördert: Bezüglich der Selbstreflexion gibt es einen signifikanten Effekt des Zeitpunkts, $F(2,1282) = 8.58, p < .001, \eta^2 = .013$. Dieser Effekt ist als klein einzustufen. Auch die Interaktion von Zeitpunkt und Workshopthema ist signifikant, $F(6,1282) = 6.10, p < .001, \eta^2 = .028$. Auch wenn dieser Effekt etwas größer ist, ist er ebenfalls als klein einzustufen. Beim Test der Innersubjektkontraste zeigt sich, dass sich ein signifikanter Zuwachs von Zeitpunkt 1 zu 2 findet, $F(1,641) = 9.03, p < .01, \eta^2 = .014$. Von Zeitpunkt 2 zu 3 findet sich keine signifikante Entwicklung, $F(1,641) = 1.88, p > .05, \eta^2 = .003$. Auch die Interaktion von Zeitpunkt und Workshopthema ist von Zeitpunkt 1 zu 2 signifikant, $F(3,641) = 13.15, p < .001, \eta^2 = .058$. Dieser Effekt ist als mittel einzustufen. Von Zeitpunkt 2 zu 3 findet sich hier keine signifikante Interaktion, $F(3,641) = 0.54, p > .05, \eta^2 = .003$. Der Haupteffekt des

Workshopthemas ist signifikant, $F(3,641) = 11.16$, $p < .001$, $\eta^2 = .050$. Beim Scheffé-Test wird deutlich, dass sich das Workshopthema *Selbstorganisation* signifikant von allen anderen unterscheidet, die restlichen Workshopthemen aber nicht voneinander. Abbildung 2 macht deutlich, dass das Workshopthema *Selbstorganisation* eine deutliche Abweichung darstellt, zum einen, weil die Selbstreflexion absolut niedriger eingeschätzt wird, zum anderen, weil von Zeitpunkt 1 zu 2 die Selbstreflexion sinkt statt ansteigt.

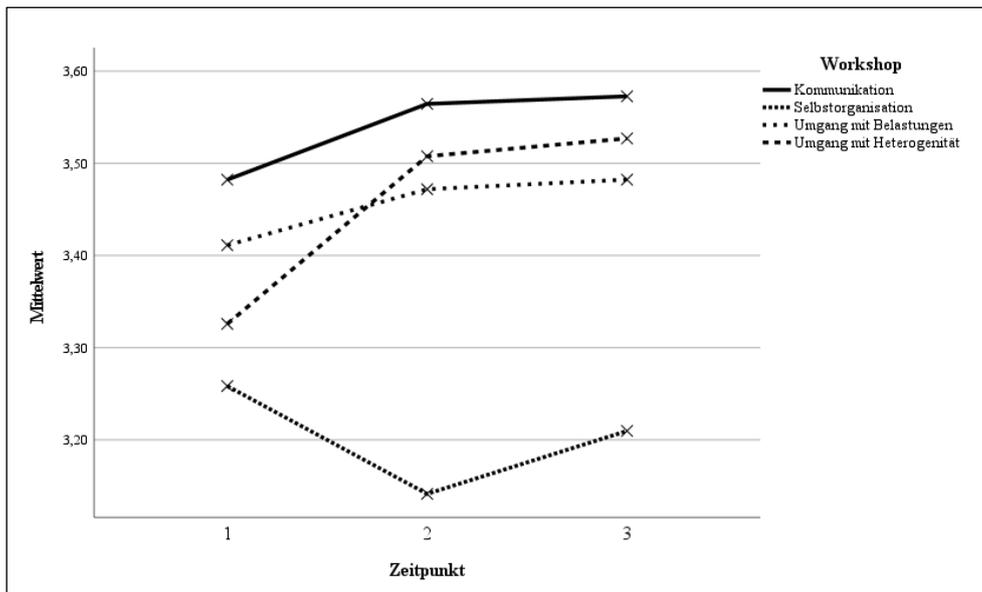


Abbildung 2: Entwicklung des Konstrukts *Selbstreflexion* in den vier Workshopthemen (eigene Darstellung)

Hypothese 2 – Durch reflexionsorientierte Workshops wird die Weiterentwicklungsorientierung der überfachlichen Kompetenzen gefördert: Auch bei der Weiterentwicklungsorientierung ist ein signifikanter Zuwachs über die Zeit zu verzeichnen, $F(2,1284) = 23.56$, $p < .001$, $\eta^2 = .035$. Dieser Effekt ist als klein einzustufen. Es findet sich keine signifikante Interaktion von Zeitpunkt und Workshopthema, $F(6,1284) = 0.54$, $p > .05$, $\eta^2 = .003$. Die Entwicklung von Zeitpunkt 1 zu 2 ist etwas geringer als die von Zeitpunkt 2 zu 3, $F(1,642) = 5.84$, $p < .05$, $\eta^2 = .009$ respektive $F(1,642) = 19.42$, $p < .001$, $\eta^2 = .029$. Die Ausprägung der Weiterentwicklungsorientierung ist in den Workshops signifikant unterschiedlich, $F(3,642) = 3.09$, $p < .05$, $\eta^2 = .014$, allerdings zeigt sich im Scheffé-Test nur ein tendenzieller Unterschied zwischen den Angeboten *Selbstorganisation* und *Kommunikation*. Abbildung 3 zeigt den zeitlichen Verlauf in den vier Workshopthemen. Bei den Ergebnissen muss jedoch beachtet werden, dass die Reliabilität des Konstrukts als kritisch anzusehen ist.

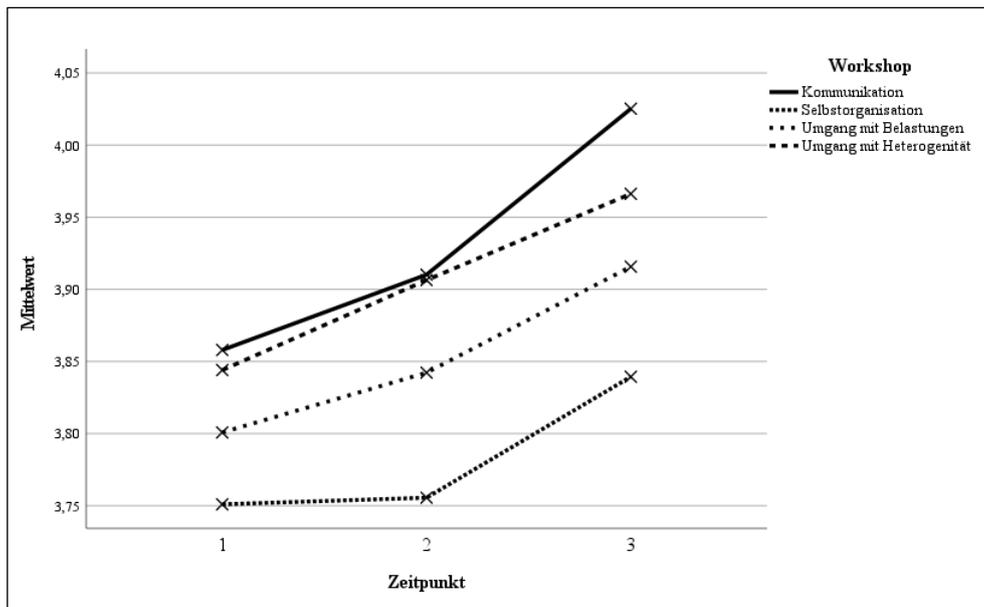


Abbildung 3: Entwicklung des Konstrukts Weiterentwicklungsorientierung in den vier Workshopthemen (eigene Darstellung)

Hypothese 3 – Die Selbstreflexion sagt den Anstieg der Weiterentwicklungsorientierung in Bezug auf überfachliche Kompetenzen vorher: Der Zusammenhang der Selbstreflexion mit dem Anstieg der Weiterentwicklungsorientierung wurde von Zeitpunkt 1 auf 2 und von Zeitpunkt 2 auf 3 überprüft. Das erste Regressionsmodell klärt 51 Prozent der Varianz auf und ist signifikant, $F(2,759) = 391.42, p < .001$. Tabelle 2 zeigt die Koeffizienten.

Tabelle 2: Übersicht über die Koeffizienten Zeitpunkt 1 zu 2 (eigene Forschung)

	B	SE	β	T	p
Konstante	.794	.111		7.148	<.001
Weiterentwicklungsorientierung (t1)	.659	.031	.610	21.514	<.001
Selbstreflexion (t1)	.168	.026	.187	6.576	<.001

a. Abhängige Variable: Weiterentwicklungsorientierung (t2)

Das zweite Regressionsmodell klärt 42 Prozent der Varianz auf und ist ebenfalls signifikant. Tabelle 3 zeigt die Koeffizienten.

Tabelle 3: Übersicht über die Koeffizienten Zeitpunkt 2 zu 3 (eigene Forschung)

	B	SE	β	T	p
Konstante	1.367	.122		11.224	<.001
Weiterentwicklungsorientierung (t2)	.545	.034	.558	16.147	<.001
Selbstreflexion (t2)	.137	.031	.152	4.416	<.001

a. Abhängige Variable: Weiterentwicklungsorientierung (t3)

Der angenommene Zusammenhang der Selbstreflexion mit dem Anstieg der Weiterentwicklungsorientierung wird damit bestätigt.

6 Diskussion

Ziel dieser Studie war es, zu untersuchen, inwiefern die Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung von Lehramtsstudierenden durch reflexionsorientierte Workshops gefördert werden und in welchem Zusammenhang dabei die Selbstreflexion mit der Weiterentwicklungsorientierung steht. Dazu wurden Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung im Zusammenhang mit reflexionsorientierten Workshops am Beispiel von vier verschiedenen überfachlichen Kompetenzen zu drei Messzeitpunkten geprüft. Im Sinne des ALACT-Modells (Korthagen, 1985) soll durch die Workshops eine eingehende Selbstreflexion gefördert werden, aus der gegebenenfalls eine Weiterentwicklungsorientierung resultiert. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass positive Verläufe der Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung bei den befragten Lehramtsstudierenden vorhanden sind und sich die Selbstreflexion darüber hinaus positiv auf den Anstieg der Weiterentwicklungsorientierung auswirkt. Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der Forschungsfragen diskutiert.

Die Ausprägung der Selbstreflexion erhöhte sich insgesamt direkt nach den reflexionsorientierten Workshops und war auch noch nach vier bis sechs Wochen konstant erhöht. Diese Ergebnisse sind im Zusammenhang mit anderen Forschungsergebnissen zu sehen, die auf den positiven Einfluss von anderen Reflexionsformaten eingehen, wie den reflexionsorientierten Seminaren (z.B. Döring-Seipel & Seip, 2016), bei denen die Studierenden zur Selbstreflexion angeregt wurden. In unseren Ergebnissen konnten jedoch genaue Verläufe dieses Konstrukts ausgemacht werden, die auch je nach Workshopthema unterschiedliche Ausgangslagen und Verläufe zeigten. Bei den Workshops zu den Themen *Kommunikation*, *Umgang mit Belastungen* und *Umgang mit Heterogenität* konnte direkt nach den Workshops ein Anstieg in der Ausprägung der Selbstreflexion im Vergleich zu der Ausgangslage der Studierenden vor den Workshops festgestellt werden. Beim Workshop zum Thema *Selbstorganisation* nahm dagegen die Ausprägung direkt nach der Durchführung des Workshops im Vergleich zu davor ab und stieg nach vier bis sechs Wochen wieder an. Ein möglicher Grund dafür könnte darin liegen, dass in diesem Workshop im Vergleich zu den anderen Workshopthemen der Fokus stärker auf anwendungsbezogenen Strategien und Methoden zur Selbstorganisation und zum Zeitmanagement liegt als auf Übungen zur Selbstreflexion. Eine häufige Rückmeldung der Teilnehmenden ist auch, dass sie in diesem Bereich eher wenig Handlungsbedarf sehen und sich in ihren bisherigen Strategien bestätigt fühlen. Sie reflektieren daher direkt nach dem Workshop möglicherweise weniger als in der Vorbereitung. Arbeiten weisen darauf hin, dass der wahrgenommene Sinn der Selbstreflexion zentral für den Verlauf des Selbstreflexionsprozesses ist (Wyss & Mahler, 2021).

Die Zuwächse der Selbstreflexion insgesamt sprechen für positive Effekte im Zusammenhang mit reflexionsorientierten Workshops, welche auch nach vier bis sechs Wochen noch bestehen.

Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass die Weiterentwicklungsorientierung sowohl direkt nach den Workshops als auch noch einmal vier bis sechs Wochen später signifikant anstieg. Der Anstieg nach der Durchführung der Workshops vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt ist sogar noch etwas stärker als der Anstieg vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Der Effekt geht also über die typische Zufriedenheit und die „guten Vorsätze“ direkt nach einem Workshop hinaus. Allerdings ist zu vermuten, dass der Anstieg direkt nach den Workshops auf dieses Format zurückzuführen ist, da die Befragung sowohl vor den Workshops als auch danach zeitnah von den Studierenden beantwortet wurde.

Dies deutet darauf hin, dass sich die Studierenden innerhalb der vier bis sechs Wochen nach den Workshops verstärkt mit der Weiterentwicklung der jeweiligen überfachlichen Kompetenz beschäftigten und Möglichkeiten genutzt haben, um sich weiterzuentwi-

ckeln. Dieses kann darauf hindeuten, dass die Lehramtsstudierenden die eigene Weiterentwicklung als persönlich bedeutsam ansahen (vgl. Bohndick et al., 2019). Zu bedenken ist jedoch, dass das Praxissemester ebenso dazu beigetragen haben kann, dass die Lehramtsstudierenden eine Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen verfolgten. Studien, die die Wirkung anderer Reflexionsformate in Praxisphasen im Hinblick auf Ziele der Weiterentwicklung untersuchten, wie zum Beispiel Videoselbstanalysen, kommen zu dem Ergebnis, dass diese die Weiterentwicklung begünstigen (z.B. Herbst, 2019). Im Praxissemester werden zudem weitere vertiefende Selbstreflexionsanlässe zur Verfügung gestellt (Störtländer et al., 2020), die vermutlich die Effekte verstärken, was die durch den Workshop angeregte Weiterentwicklungsorientierung fördert. Tatsächlich werden allerdings die Workshops von uns in Begleitung des Praxissemesters angeboten, um in dieser kritischen Phase die Selbstreflexion und gezielte Weiterentwicklung zu unterstützen.

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wird in den Ergebnissen deutlich, dass die Weiterentwicklungsorientierung direkt nach den Workshops und vier bis sechs Wochen später mit der Selbstreflexion des vorherigen Messzeitpunkts zusammenhängt, obwohl durchaus weitere Einflussfaktoren für diese verantwortlich scheinen. Demnach führt die Selbstreflexion dazu, dass die Studierenden sich aktiv an der Weiterentwicklung der jeweiligen überfachlichen Kompetenz orientieren und somit Handlungen vollziehen, um diese weiter auszubauen. Die bereits vorhandene Ausprägung der Weiterentwicklungsorientierung kann auf die Lerngelegenheiten im Studium, wie sie vor allem durch die Praxisphasen bereitgestellt werden, zurückgeführt werden. Der Einfluss der Selbstreflexion zur Erklärung der Weiterentwicklungsorientierung ist insgesamt direkt nach den Workshops etwas größer als vier bis sechs Wochen später. Dies kann daran liegen, dass die Studierenden in den Workshops gezielt dazu angeleitet werden, selbst über Handlungen und Situationen zu reflektieren, und sie dadurch direkt neue Perspektiven erhalten, die aus der Reflexion des Selbst und dem Austausch mit Peers entstehen. Diese verbalen Reflexionen fördern in besonderer Weise auch die Weiterentwicklung (vgl. Buhl et al., 2022, S. 119f.; Greiman & Covington, 2007). Studien, die schriftliche Selbstreflexionen thematisieren, wie zum Beispiel anhand von Portfolios, weisen darauf hin, dass Lehramtsstudierende häufig nur Situationen beschreiben und weniger Alternativen generieren (z.B. Stender et al., 2019). In unseren Workshops werden ebenfalls schriftliche Selbstreflexionsaufgaben durchgeführt, in denen auch Alternativen entwickelt werden, die für eine Weiterentwicklungsorientierung gewählt werden können. Daher ist davon auszugehen, dass die Aufgaben ebenfalls dazu beigetragen haben, dass sich die Teilnehmenden an der Weiterentwicklung orientieren. Zudem werden den Lehramtsstudierenden in den Workshops verschiedene Theorien aufgezeigt, auf deren Grundlage sie eigene Handlungen reflektieren, wodurch sie auch die Theorie und das praktische Handeln miteinander verknüpfen können. Durch das Einbringen der theoretischen Elemente in die Workshops, wie es auch Korthagen (2001) für die dritte Phase des ALACT-Modells vorschlägt, kann die Verknüpfung der Theorie mit der Praxis im besten Fall sogar noch gefördert werden.

Einschränkend muss zu den positiven Ergebnissen der Studie angemerkt werden, dass es bei dieser Untersuchung keinen Vergleich mit einer Kontrollgruppe gab. Da die Mehrzahl der Studierenden begleitend zum Praxissemester an den Workshops teilgenommen hat, können auch andere Begleitveranstaltungen an der Universität sowie schulische Erfahrungen die Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung beeinflusst haben. Um diesen Effekt auszuschließen, sind Folgeerhebungen notwendig, in denen ein Vergleich mit einer Kontrollgruppe stattfindet.

Weiterhin wäre ein vierter Messzeitpunkt optimal, um herauszufinden, wie sich die beiden Konstrukte im weiteren Verlauf entwickeln, und um zu sehen, ob die Workshops einen nachhaltigen Effekt auf diese ausüben.

Ebenso liegen Einschränkungen bei der Methode dieser Untersuchung vor. Es wurde nur mit subjektiven Einschätzungen der Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung gearbeitet. Für eine objektivere Einschätzung könnte zusätzlich Geschriebenes oder die Auseinandersetzung mit Vignetten analysiert werden (vgl. Stender et al., 2019). Auch wären die weitergehenden Schritte und Maßnahmen der Studierenden interessant.

Bei der selbst entwickelten Skala zur Weiterentwicklungsorientierung ist die Reliabilität niedrig. Ein Grund dafür könnte sein, dass sich die Items zwar auf die eigene Weiterentwicklung beziehen, jedoch unterschiedliche Aspekte dieses heterogenen Konstrukts aufgreifen: Die Items adressieren die Wichtigkeit der eigenen professionellen Weiterentwicklung, ihr Gelingen, und auch den Versuch, sich weiterzuentwickeln. Ein weiteres Item bezieht sich auch speziell auf die Arbeit an den eigenen überfachlichen Kompetenzen und damit nicht auf die Weiterentwicklung im Allgemeinen. Auf diese Aspekte wollen wir hier nicht verzichten.

Für weitere Forschungen bietet es sich weiter an, zu untersuchen, welche Elemente der einzelnen Workshops für die Förderung der Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung besonders ertragreich sind. Schon jetzt bekräftigen die Befunde aber ihre Förderbarkeit durch reflexionsorientierte Workshops. Sie bieten damit eine gute Möglichkeit, bei Studierenden einerseits die Selbstreflexion zu fördern, die für das Studium wie auch den späteren Beruf relevant ist, andererseits durch einen selbstreflexiven Prozess auch eine Orientierung an der eigenen Weiterentwicklung vorzunehmen und aktiv nach Möglichkeiten zu suchen, was für den eigenen Professionalisierungsprozess unabdingbar ist. Die positiven Verläufe der beiden Konstrukte im Zusammenhang mit den Workshops unterstreichen die Relevanz dieser in der Lehrkräftebildung.

Für die zukünftige Forschung ist die Förderung der Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung durch reflexionsorientierte Workshops somit relevant, da sich aus unseren Ergebnissen Rückschlüsse auf ihre Förderbarkeit ziehen lassen.

Literatur und Internetquellen

- Albers, S. (2020). Selbst-Reflexion von Schulpraxiserfahrungen auf der Grundlage von Arbeitsjournalen im Lehramtsstudium. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 183–195. <https://doi.org/10.4119/hlz-2479>
- Atkinson, B. M. (2012). Rethinking Reflection: Teachers' Critiques. *The Teacher Educator*, 47 (3), 175–194. <https://doi.org/10.1080/08878730.2012.685796>
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in Teacher Education: Issues Emerging from a Review of Current Literature. *Reflective Practice*, 16 (1), 123–141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Bengtsson, J. (1995). What is Reflection? On Reflection in the Teaching Profession and Teacher Education. *Teachers and Teaching*, 1 (1), 23–32. <https://doi.org/10.1080/1354060950010103>
- Berndt, C. & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 240–253). Klinkhardt.
- Bohdick, C. & Buhl, H.M. (2014). Auf dem Weg zur Professionalisierung: Anforderungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (1–2), 63–68. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000119>
- Bohdick, C. & Kohlmeyer, S. (2016). Der LehramtsNavi der Universität Paderborn zur Identifizierung und Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 215–228). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_10

- Bohndick, C., Kohlmeyer, S. & Buhl, H.M. (2015). Inwiefern sollten überfachliche Kompetenzen im Lehramtsstudium stärker gefördert werden? Eine interviewbasierte Studie. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (1), 38–54.
- Bohndick, C., Kohlmeyer, S. & Buhl, H.M. (2019). Anstoß und Unterstützung der professionellen Weiterentwicklung im Lehramtsstudium durch weiterentwicklungsorientiertes Online-Self-Assessment. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12 (1), 19–36.
- Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Fillibach.
- Brouër, B. (2007). Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion – Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 235–265). Klinkhardt.
- Buhl, H.M., Sagolla, N. & Bohndick, C. (2022). Die Förderung von Reflexionskompetenz und Reflexion durch die angeleitete Bearbeitung eines weiterentwicklungsorientierten Online-Self-Assessments. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 15 (1), 117–136.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., erw. Aufl., S. 857–875). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35
- Dauber, H. (2006). Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis. In H. Dauber & R. Zwiebel (Hrsg.), *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht* (S. 11–39). Klinkhardt.
- Dietrich, S., Förster, A., Stein, K. & Salomo, D. (2021). Der LEHRAMTSKOMPASS – Ein Instrument zur studienbegleitenden Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung. In Y. Völschow & K. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften* (S. 63–82). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1bvndj9.6>
- Döring-Seipel, E. & Seip, M. (2016). Projekt „Psychosoziale Basiskompetenzen“: Standortbestimmung und Selbstprofessionalisierung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 275–301). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_13
- Gläser-Zikuda, M. (2007). Lehramtsstudierende reflektieren und evaluieren ihr Unterrichtshandeln – zum Potenzial des Tagebuch-Ansatzes. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38 (1), 43–57. <https://doi.org/10.1007/s11612-007-0004-9>
- Grant, A.M., Franklin, J. & Langford, P. (2002). The Self-Reflection and Insight Scale: A New Measure of Private Self-Consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30 (8), 821–836. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.821>
- Greiman, B.C. & Covington, H.K. (2007). Reflective Thinking and Journal Writing: Examining Student Teachers' Perceptions of Preferred Reflective Modality, Journal Writing Outcomes, and Journal Structure. *Career and Technical Education Research*, 32 (2), 115–139. <https://doi.org/10.5328/CTER32.2.115>
- Herbst, S. (2019). „Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und kollegiale Fallberatung im Praxissemester. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 234–246). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17278>
- Hertzsch, H. & Schneider, F.M. (2018). Kommunikationskompetenz von Lehrkräften an Schulen. In I.C. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (2., aktual. Aufl., S. 75–100). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547190>
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273. <https://doi.org/10.25656/01:13309>

- Idel, T.-S. & Schütz, A. (2017). Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 201–213). Klinkhardt.
- Jahncke, H., Berding, F., Porath, J. & Magh, K. (2018). Einfluss von Feedback auf die (Selbst-)Reflexion von Lehramtsstudierenden. *die hochschullehre*, 4, 505–530. <https://doi.org/10.3278/hsl1830w>
- Kaluza, G. (2011). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung* (2., überarb. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-13720-4>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 07.10.2022*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Kohlmeier, S. (2016). Anstöße zur Selbstreflexion im Lehramtsstudium durch themenorientierte Workshops. *die hochschullehre*, 2, 1–18. <https://doi.org/10.3278/hsl1606w>
- Korthagen, F.A.J. (1985). Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36 (5), 11–15. <https://doi.org/10.1177/002248718503600502>
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Korthagen, F.A.J. & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching*, 11 (1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kücholl, D. & Lazarides, R. (2021). Video- und protokollbasierte Reflexionen eigener praktischer Unterrichtserfahrungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 985–1006. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01021-8>
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270.
- Nolle, T. (2013). *Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung bei Lehramtsstudierenden in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums. Eine Untersuchung im Rahmen des Studienelements „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrberuf“ an der Universität Kassel*. Klinkhardt.
- Postholm, M.B. (2008). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), 1717–1728. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>
- 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). Waxmann.
- Russell, T. (2013). Has Reflective Practice Done More Harm than Good in Teacher Education? *Phronesis*, 2 (1), 80–88. <https://doi.org/10.7202/1015641ar>

- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schulz von Thun, F. (2009/1981). *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation (47., Aufl.)*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Stender, J., Schaper, N., Vogelsang, C. & Watson, C. (2019). Professionalisierung durch Portfolioarbeit – Ein Beitrag zur Erfassung der Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12 (2), 181–206.
- Störtländer, J.C., Fiedler-Ebke, W., Jürgens, E., Kindsvater, L., Klenner, D., Pieper, C. & Valdorf, N. (2020). Kritisch-reflexive Professionalisierung in schulischen Praxisphasen. Fünf Reflexionsangebote und ihre wissenschaftliche Begleitung im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums an der Universität Bielefeld. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 399–435. <https://doi.org/10.4119/hlz-2538>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft)* (S. 202–224). Beltz.
- Toom, A., Husu, J. & Patrikainen, S. (2015). Student Teachers' Patterns of Reflection in the Context of Teaching Practice. *European Journal of Teacher Education*, 38 (3), 320–340. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.943731>
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.
- Wyss, C. (2018). Mündliche, kollegiale Reflexion von videografiertem Unterricht. In E. Christof, J. Köhler, K. Rosenberger & C. Wyss (Hrsg.), *Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion: Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 15–49). hep.
- Wyss, C. & Mahler, S. (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 21 (1), 16–25. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-01>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kleine, S.M., Sohlau, S., Seifert, A. & Buhl, H.M. (2024). Förderung der Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung durch reflexionsorientierte Workshops im Lehramtsstudium. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (1), 73–89. <https://doi.org/10.11576/hlz-6392>

Eingereicht: 11.04.2023 / Angenommen: 09.01.2024 / Online verfügbar: 01.03.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Promoting Self-Reflection and Further Development Orientation through Reflection-Oriented Workshops in Teacher Education

Abstract: In the context of teacher professionalization, self-reflection is an essential requirement because it is central to the further development of one's own competences. This connection underlines the need to promote self-reflection and further development orientation already in the first phase of teacher education. For this purpose, targeted reflection-oriented workshops seem to be promising, especially due to the social nature of this method. In order to investigate the effects of reflection-oriented workshops and the connection between self-reflection and development orientation, both constructs were examined using a sample of $N = 646$ student teachers attending workshops on generic competences. Data was collected before, immediately after and four to six weeks after the reflection-oriented workshops by questionnaire. Variance analyses show significant effects on self-reflection immediately after the workshops, as well as a constant expression four to six weeks later. In addition, a significant increase in further development orientation can be found across the three measuring points. Furthermore, there has been a positive effect of self-reflection on the increase in development orientation.

Keywords: reflection; professionalization; competence development; teacher education