

Reflexion im Schulpraktikum - Pilotstudie

Motivation und Fragestellungen

Die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Tätigkeit kann als Teil professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften angesehen werden und gilt als elementar für den Lehrerberuf und das Lehrerhandeln (Korthagen, 2001; Schön, 1987; vgl. Abels, 2011). Trotz dieser Betonung der Relevanz befassen sich nur relativ wenig Projekte mit der Reflexionskompetenz von Lehrkräften (Clarà, 2015). Insbesondere ist bisher kaum untersucht, inwiefern schon bei Lehramtsstudierenden Reflexionskompetenz vorhanden ist. In der hier vorgestellten Studie wird die Reflexionskompetenz von Studierenden im Schulpraktikum untersucht, da Praxisphasen für die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit eine besondere Bedeutung zukommt (Rahm & Lunkenbein, 2014). In der ersten Phase der hessischen Lehrerbildung ist nach einem allgemeinen schulischen Praktikum ein „Fachpraktikum“ vorgesehen, welches eines der Unterrichtsfächer nach Wahl der Studierenden in das Zentrum von Vorbereitung, Durchführung und Auswertung rückt. In der hier vorgestellten Erhebung werden ausschließlich Studierende betrachtet, die ihr Fachpraktikum in Physik absolvieren. Im Rahmen der Studie soll nicht nur der Reflexionsbegriff theoretisch geklärt werden, sondern auch die Reflexionskompetenz der Studierenden zu verschiedenen Zeitpunkten (während und nach dem Praktikum) mit unterschiedlichen Verfahren erfasst werden.

Wie lässt sich Reflexionskompetenz beschreiben, operationalisieren und erfassen?

Weil die Begriffe Reflexion und Reflexionskompetenz bisher nicht eindeutig geklärt sind, kommt einer literaturbasierten Klärung im Kontext des Projektes besondere Bedeutung zu. Sie bildet die Ausgangsbasis für eine Erfassung der Reflexionskompetenz der Studierenden. Es ist davon auszugehen, dass der Prozess der empirischen Untersuchung zur Begriffsklärung beiträgt, sich Empirie und Theorie also im Wechsel weiterentwickeln.

Wie hängen individuelle Reflexionen mit dem Reflexionsanlass zusammen?

Für das Praktikum ergeben sich drei strukturell etwas unterschiedliche Reflexionsanlässe: (1) Die Unterrichtsstunden werden in einem dialogischen Gespräch reflektiert. Hier erhalten die Studierenden nicht nur schriftliche Strukturierungshilfen, sondern ihre Überlegungen werden im Diskurs auch kritisch hinterfragt bzw. andere Einschätzungen präsentiert. (2) Die Studierenden verfassen nach dem Praktikum einen Bericht, in dem sie schriftlich zwei ihrer Stunden reflektieren müssen. Sie können sich dabei auf die schriftlichen Strukturierungshilfen aus (1) beziehen, müssen es aber nicht. (3) Nach Abgabe des Berichtes werden Interviews zum Unterricht durchgeführt, in denen den Studierenden nach einer kurzen Reflexionsphase erneut die aus (1) bereits bekannten strukturierenden Vorgaben gemacht werden. Im Interview werden die Ausführungen der Studierenden zwar durch festgelegte Fragen angeregt, aber nicht kritisch hinterfragt oder alternative Deutungen präsentiert. Im Vergleich dieser drei unterschiedlichen Anlässe soll untersucht werden, wie sich die Reflexionen der Studierenden unterscheiden.

Wie hängen Personenmerkmale und Reflexionsqualität zusammen?

Zu den erhobenen Personenmerkmalen zählen neben allgemeinen soziodemographischen Angaben (u. a. Vorerfahrungen im Unterrichten), das Pedagogical Content Knowledge (PCK, u. a. Shulman, 1986) und die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) bzgl. der eigenen

Lehrtätigkeit im Physikunterricht. Es ist zu vermuten, dass eine höhere Reflexionsqualität u. a. mit höherem PCK und höherer SWE einhergeht (für SWE und Lehrerverhalten in Warner und Schwarzer (2009) beschrieben).

Erste begriffliche Klärung zu „Reflexionskompetenz“

Wir gehen davon aus, dass eine Reflexion zwei Elemente enthält: Das erste Element betrifft das Wahrnehmen eines für das Lernen relevanten Sachverhaltes und dessen Deutung (Dewey, 2002; vgl. Schön, 1987). In ähnlicher Weise wird im internationalen Sprachraum von professional vision (PV) oder von noticing and knowledge-based-reasoning (KBR) gesprochen (u. a. Meschede, 2014, Sherin, 2007). Das zweite Element beinhaltet das Ableiten möglicher Konsequenzen, die sich u. a. auf unterrichtliche Maßnahmen oder auf das eigene Lehrerverhalten beziehen können (Copeland, 1993; Korthagen 2001). Die Ableitung von Konsequenzen ist typischerweise im internationalen Sprachraum in Überlegungen zum KBR oder PV enthalten. Es scheint uns aber hilfreich, die beiden Elemente „Aussagen über lernrelevante Sachverhalte generieren“ und „Konsequenzen ziehen“ zu trennen, weil wir u. a. vermuten, dass sich Reflexionsqualität gerade in zielgerichteten und mit Deutungen gestützten Aussagen zu möglichen Konsequenzen bemerkbar macht. Wir gehen dabei davon aus, dass eine Reflexion nur dann „vollständig“ ist, wenn sie auch Aussagen zu Veränderungen in den Lernangeboten, zum Unterricht oder zur eigenen Person beinhaltet. In dieser Annahme umfasst „Reflexionskompetenz“ somit die Fähigkeit von Lehrkräften, beide Elemente in sachangemessener Weise zu generieren und zu verbinden.

Qualität von Reflexionen

Als mögliche Kriterien für eine Einschätzung der Qualität bzw. Differenziertheit von Reflexionen (angehender) Lehrkräfte bieten sich folgende Aspekte an:

- **Eingenommener Fokus:** Ist der Fokus auf Aktivitäten der Schüler/-innen, der Lehrkraft, auf allgemeine unterrichtliche oder auf fachliche Aspekte gerichtet (Hofmann, 2015; vgl. Korthagen, 2001)? Obwohl Qualität hier nicht in einem bestimmten Fokus zu sehen ist, ist davon auszugehen, dass das Fehlen eines auf Schüler/-innen gerichteten Fokus bzw. ein alleiniger Fokus auf fachliche Aspekte nicht hinreichend für eine differenzierte Erfassung lernrelevanter Ereignisse ist.
- **Art der Konsequenzen** (Copeland, 1993): Alleine die Frage, ob überhaupt Konsequenzen gezogen werden, ist bereits für eine Qualitätseinschätzung relevant. Auch den Konsequenzen selbst kann aber unterschiedliche Qualität zugeschrieben werden, u. a. wenn sich die Konsequenzen nur auf Änderungen im Verhalten anderer beziehen, nicht aber Änderungen des eigenen Verhaltens in Betracht ziehen (eher niedrige Qualität).
- **Verwendung von Begründungen** (Copeland, 1993): Sowohl für Deutungen als auch für Konsequenzen ist das Anführen von Gründen zentral – Deutungen können dabei als Gründe für Konsequenzen fungieren – und ein Merkmal für Qualität im Sinne evidenzbasierten Argumentierens (in der Lehrerbildung u. a. Bauer, Prenzel & Renkl 2015; Gholami & Husu, 2010).
- **Verallgemeinerungsgrad:** Reflexionen können sich auch dadurch unterscheiden, ob sie situationsspezifische oder allgemeingültige Aussagen generieren. Aufschnaiter und Rogge (2010) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Zunahme des Konzeptualisierungsniveaus. Es ist grundsätzlich davon auszugehen, dass ein höheres Niveau auf eine höhere Qualität der Reflexionen hindeutet, nicht immer aber legt die spezifische Situation tatsächlich ein solches Niveau nahe.

Daten und methodisches Vorgehen

Betrachtet werden 37 Studierende (10 aus einer Vorstudie im Studienjahr 14/15 sowie 27 aus der Hauptstudie im Studienjahr 15/16). Zur Erfassung von Personenmerkmalen werden

die Studierenden einmal im Rahmen der Vorbereitungsveranstaltung zur ihrer Soziodemographie befragt und ihr PCK mit Hilfe von ausgewählten Items erhoben (u. a. aus Gramzow, 2015; Kirschner, Borowski, & Fischer, 2011). Vor und nach dem Praktikum werden zudem die SWE in Bezug auf spezifische Aspekte des Unterrichts erfasst (in Ahnlehnung an Rabe, Meinhardt & Krey, 2012). Zur Analyse der Reflexionskompetenz werden verschiedene Daten erhoben: (I) Es werden zwei Unterrichtsstunden besucht, nach Möglichkeit videographiert (nur Hauptstudie) und durch zwei Beobachter/-innen protokolliert. Die Nachgespräche zu den Unterrichtsstunden werden audiographiert. (II) Die von den Studierenden zu zwei Stunden abgefassten schriftlichen Reflexionen sowie das persönliche Resümee werden im Rahmen eines Praktikumsberichts abgegeben. (III) Halb-offene Leitfadeninterviews werden nach Abschluss des Praktikums und der Abgabe des Berichts durchgeführt. Die Interviews enthalten ein Stundenprotokoll bzw. einen Videoausschnitt eines Unterrichtsbesuchs als Stimulus und nutzen ähnliche Strukturierungselemente wie in (I). Die in (I) bis (III) erhobenen Daten sollen mit einem einheitlichen Klassifikationsraster ausgewertet werden, das aus den Überlegungen zu Merkmalen von Reflexionskompetenz und ihrer Qualität abgeleitet wird.

Literatur

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“: Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften.
- Aufschneider, C. v., & Rogge, C. (2010). Wie lassen sich Verläufe der Entwicklung von Kompetenz modellieren? *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 95–114.
- Bauer, J., Prenzel, M., & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis - im Lehrerberuf?! Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Lernforschung. Unterrichtswissenschaft*. 43(3), 188–192.
- Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261–271.
- Copeland, W. D., Birmingham, C., De La Cruz, E., & Lewin, B. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. *Teaching & Teacher Education*, 9(4), 347–359.
- Dewey, J. (2002). *Wie wir denken*. Zürich: Pestalozzianum.
- Gholami, K., & Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1520–1529.
- Gramzow, Y. (2015). *Fachdidaktisches Wissen von Lehramtsstudierenden im Fach Physik: Modellierung und Testkonstruktion*. Berlin: Logos.
- Hofmann, J. (2015). *Untersuchung des Kompetenzaufbaus von Physiklehrkräften während einer Fortbildungsmaßnahme*. Berlin: Logos.
- Kirschner, S., Borowski, A., & Fischer, H. E. (2011). ProwiN-Test zum fachdidaktischen Wissen von Physiklehrkräften. In A. Borowski, H. E. Fischer, M. Jüttner, S. Kirschner, B. J. Neuhaus, E. Sumfleth, ... S. Witner (Hrsg.), *ProwiN-Testinstrumente*. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Korthagen, Fred A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Meschede, N. (2014). *Professionelle Wahrnehmung der inhaltlichen Strukturierung im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht: Theoretische Beschreibung und empirische Erfassung*. Berlin: Logos.
- Rabe, T., Meinhardt, C., & Krey, O. (2012). Entwicklung eines Instruments zur Erhebung von Selbstwirksamkeitserwartungen in physikdidaktischen Handlungsfeldern. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, 293–315.
- 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.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 383–395). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Warner, L. M., & Schwarzer, R. (2009). Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 629–640). Weinheim, Basel: Beltz.