

Anna Nowak¹
 Lukas Mientus¹
 Peter Wulff²
 Andreas Borowski¹

¹Universität Potsdam
²Pädagogische Hochschule Heidelberg

Zielklarheit als Qualitätsmerkmal in schriftlichen Reflexionstexten

In nationalen und internationalen Standards der Lehrer:innenausbildung wird die Reflexion von Unterricht gefordert (KMK, 2004; InTASC, 2013). Ziele von Reflexion im Kontext der Lehrer:innenbildung sind vor allem die eigene professionelle Weiterentwicklung (*internales Ziel*) und die Verbesserung des Unterrichts (*externales Ziel*) (von Aufschnaiter et al., 2019). Es gibt viele verschiedene Definitionen und Verständnisse von „Reflexion“ (u.a. Clará, 2015; Hatton & Smith, 1995). Nach Dewey (1933) ist Reflexion eine besondere Form des Denkens, die ein Zurück- und Vorausschauen beinhaltet (Valli, 1997). An ihrem Anfang kann dabei ein positiver oder negativer Reflexionsanlass stehen (Boud et al., 2005; Dewey, 1933). Zu diesem Anlass sollte ein begründeter Standpunkt eingenommen werden (Leonhard & Rihm, 2011) und Alternativen für die Verbesserung von Unterricht und Ideen für die eigene professionelle Weiterentwicklung in Form von Konsequenzen entwickelt werden (Nowak et al., 2019). Reflexionstiefe ist ein Merkmal, um die Qualität von Reflexion einzuschätzen, meist in Form von Stufenmodellen, die von deskriptiver Reflexion bis zu kritischer Reflexion reichen. Empirische Analysen zeigen, dass Studierende tendenziell auf einer deskriptiven Ebene reflektieren (u.a. Hatton & Smith, 1994; Wyss, 2013; Chamoso & Cáceres, 2009). In diesen Studien wird nicht zwischen den beiden Zielen differenziert, sodass im Rahmen dieser Studie mit Hilfe der nachfolgenden Definitionen Selbstreflexionstexte fokussierter untersucht wurden, um dem externalen und internalen Ziel gerecht zu werden bzw. deren Umsetzung überprüfen zu können.

Verständnis von Reflexionstiefe in dieser Studie

Es ist wichtig, die beiden Ziele (*external* und *internal*) klar im Blick zu behalten, um einen qualitativ hochwertigen Reflexionstext verfassen bzw. einschätzen und erkennen zu können. Darauf aufbauend wird Reflexionstiefe in dieser Studie folgendermaßen definiert:

Bezogen auf das *externale Ziel* - Reflexionstiefe zeigt sich darin, dass *ein* Reflexionsanlass (fachlich) angemessen begründet beschrieben und bewertet wird und dazu passende Alternativen ausführlich diskutiert werden, mit dem Ziel der Verbesserung des eigenen Unterrichts.

Bezogen auf das *internale Ziel* - Reflexionstiefe zeigt sich darin, dass *ein* Reflexionsanlass (fachlich) angemessen begründet beschrieben und bewertet wird und dazu passende Konsequenzen ausführlich diskutiert werden, mit dem Ziel der eigenen professionellen Entwicklung.

Vorstellung der Studie und Methodik

Intention dieser Studie ist es, die Zielklarheit der Reflexion in der Reflexionstiefe zu erfassen. Die Datenerhebung fand über drei Semester in den Jahren 2017/2018 statt. Die insgesamt 22

Praxissemesterstudierenden (4 w, 18 m) haben theoretisch angeleitet jeweils 6 schriftliche Selbstreflexionen verfasst, sodass insgesamt 132 Texte vorlagen.

Um die Codierung standardisiert und anschlussfähig umsetzen und mehr relevante Informationen codieren zu können (Stede et al., 2016), wurden zunächst alle Texte in elementare Diskurseinheiten segmentiert (Interraterübereinstimmung: 96,8%). In einem weiteren Schritt wurden alle Stellen, die inhaltlich mit einem positiven oder negativen Reflexionsanlass in Bezug stehen, als zusammengehörig codiert (Interraterübereinstimmung nach Brennan & Prediger (1981): $K=0.91$; „almost perfect“ nach Landis & Koch (1977)).

Mit der Absicht, das Erreichen der *externalen* und *internen* Ziele überprüfen zu können, wurde die Analyse zur Reflexionstiefe nicht textweise durchgeführt, sondern es wurde die Vollständigkeit einzelner Diskussionen zu den Reflexionsanlässen (positiv/negativ) in Bezug auf die Ziele einer Reflexion (*external/ internal*) überprüft. Beispielsweise kann ein external negativer Anlass sein, dass die Schüler:innen nicht in der Lage waren, die Aufgabe zu lösen. Alle weiteren Stellen die auf dieses Problem, den Umgang damit oder Ideen zur Verbesserung eingehen werden dann als zusammengehörig codiert.

Dadurch ergeben sich für die Reflexionstiefe die 4 Bereiche, für die jeweils im Hinblick auf die obige Definition von Reflexionstiefe mit einer deduktiv entwickelten Feincodierung die Vollständigkeit überprüft wurde:

- *External* positiv/negativ (positiver/negativer Reflexionsanlass, mit dem Ziel den Unterricht zu verbessern; $K=0.73/ K=0.85$; moderate/ (almost) perfect nach Landis & Koch (1977))
- *Internal* positiv/negativ (positiver/negativer Reflexionsanlass, mit dem Ziel der professionellen Weiterentwicklung; $K=0.71/ K=0.79$; jeweils moderate nach Landis & Koch (1977))

Die Ausführungen zu einem Reflexionsanlass wurden dann in das nachfolgende Bewertungsschema eingeordnet, dabei wurde jeweils das Vorhandensein einzelner Abschnitte nach Definition von Reflexionstiefe überprüft und entsprechend „bepunktet“, sodass ein Wert zwischen 0 (es wird nichts in diesem Bereich reflektiert) und 1 (ein Reflexionsanlass wird vollständig reflektiert) entstand und einem der drei Qualitätsstufen zugeordnet wurde (Intervallgrenzen für external und internal siehe *Abb. 1*):

- Deskriptive Reflexion: Ausführungen eher beschreibend und bewertend
- Instrumentelle Reflexion: Formal wurden alle Elemente einer Reflexion abgearbeitet, aber es wurde keine ausführliche Alternative/ Konsequenz beschrieben
- Produktive Reflexion: Konstruktive Kritik, mögliche Alternativen wurden ausführlich und nachvollziehbar dargestellt/ eine anknüpffähige Konsequenz wurde gefunden

Erste Ergebnisse

Insgesamt wurden in den 132 Texten 536 Reflexionsanlässe gefunden und codiert. Zwei Drittel der Reflexionsanlässe waren negativ und wurden anschließend entweder *external* oder *internal* diskutiert, nur ein Drittel der Anlässe waren positive Erlebnisse.

Knapp die Hälfte aller Reflexionsanlässe fällt in den Bereich „*External* negativ“, d.h. es gab einen negativen Reflexionsanlass, der mit dem Ziel, den Unterricht zu verbessern, reflektiert wurde. 82% der Reflexionsanlässe wurden im Hinblick auf das *externale* Ziel, also die Verbesserung von Unterricht, reflektiert, nur 18% im Hinblick auf das *interne* Ziel (eigene professionelle Weiterentwicklung). In *Abb. 1* sind die Ergebnisse bezogen auf die Reflexionstiefe für die vier Teilbereiche dargestellt.

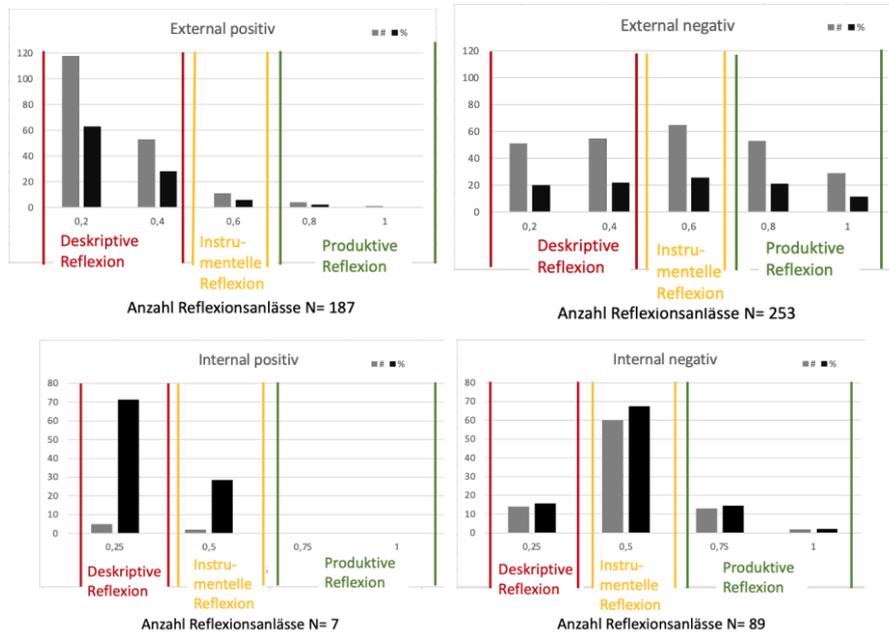


Abb. 1: Darstellung der Ergebnisse zur Reflexionstiefe für die 4 Bereiche

Erkennbar ist hier, dass die Überlegungen zu positiven Reflexionsanlässen sowohl beim *externalen* als auch im *internalen* Ziel eher im Bereich „Deskriptive Reflexion“ verbleiben, d.h. etwas wird zwar als positiv erkannt, aber es wird dann nicht differenzierter reflektiert. Für die negativen Reflexionsanlässe wird auch der Bereich der „Produktiven Reflexion“ erreicht, d.h. negative Reflexionsanlässe führen häufiger dazu, dass über die Verbesserung von Unterricht oder die eigene professionelle Weiterentwicklung nachgedacht wird.

Ausblick

Das Modell zur Reflexionstiefe ist in vielerlei Hinsicht im Rahmen der Physikdidaktik nutzbar:

- Studierenden können mögliche Kriterien für eine qualitativ hochwertige Reflexion aufgezeigt und die Ziele von Reflexion erläutert werden, wobei das Modell als Hilfestellung dient.
- Die Güte von Reflexionstexten kann eingeschätzt werden, sodass ein theoriegeleitetes Feedback in Praxisphasen möglich ist.
- Innerhalb der Forschung ist es geeignet, um bspw. die Entwicklung der Reflexionstiefe in den Texten einzelner Studierender innerhalb eines Praxiszeitraums zu untersuchen.
- In Verbindung mit weiteren Analysen, bspw. zu den Inhalten einer Reflexion, können Einblicke in die qualitativen Unterschiede der Texte erlangt werden.

Anmerkung

Die vorliegende Arbeit wurde gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung (Projekt PSI Potsdam).

Literatur

- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1994). *Reflection: Turning Experience into Learning*. New York: Nichols Publishing Company.
- Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699. <https://doi.org/10.1177/001316448104100307>
- Chamoso, J. M. & Cáceres, M. J. (2009). Analysis of the reflections of student-teachers of mathematics when working with learning portfolios in Spanish university classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 198-206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.007>
- Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261–271. <https://doi.org/10.1177/00224871.14552028>
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA, & New York: D.C. Heath & Co.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U).
- InTASC (2013). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*. Washington, DC. Zugriff am 21.10.2022. https://ccsso.org/sites/default/files/2017-12/2013_INTASC_Learning_Progressions_for_Teachers.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 21.10.2022. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159. [doi:10.2307/2529310](https://doi.org/10.2307/2529310)
- 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.
- Nowak, A., Kempin, M., Kulgemeyer, C. & Borowski, A. (2019). Reflexion von Physikunterricht. In: Maurer, C., Hrsg.: *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Kiel 2018*. Universität Regensburg, 838-841.
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion*, 2(1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.