

Anna Nowak¹
Lukas Mientus¹
Peter Wulff²
Andreas Borowski¹

¹Universität Potsdam
²PH Heidelberg

Inhaltliche Qualitätsmerkmale in Selbstreflexionstexten

In den Standards für Lehrkräftebildung wird Reflexion als eine wichtige Professionalisierungsmöglichkeit benannt (HRK, 2015; KMK, 2019a, 2019b; WR, 2001). Grund dafür ist unter anderem, dass Reflexion als notwendig für die Verbesserung von Unterricht angesehen wird, dem externalen Ziel von Reflexion (van Beveren et al., 2018; von Aufschnaiter et al., 2019). Das interne Ziel von Reflexion ist die eigene professionelle Entwicklung (van Beveren et al., 2018; von Aufschnaiter et al., 2019). Zudem wird angenommen, dass Reflexion einen positiven Einfluss auf Gesundheit, Zufriedenheit und Wohlbefinden haben kann (Brookfield, 2017; Führer, 2019; Svojanovsky, 2017; Wyss, 2013). Obwohl Reflexion eine immer größere Rolle in der Lehrkräftebildung einnimmt und in der Praxis umgesetzt wird, herrscht aus theoretischer Sicht eine große Uneinigkeit über den Begriff selbst (Collin et al., 2013). Das führt dazu, dass auch über den Reflexionsprozess und die damit verbundenen Kompetenzen verschiedene Auffassungen vorliegen. Vor allem, was Qualitätsmerkmale einer Reflexion angeht, sind die Ansprüche an Studierende zum Teil zu hoch (Labott & Reintjes, 2022), wie etwa bei der Reflexionstiefe (Leonhard & Rihm, 2011), wengleich Qualitätsmerkmale noch nicht ausreichend geklärt sind.

Operationalisierung des Reflexionsprozesses und der Reflexionstiefe

Zu einem vollständigen Reflexionsprozess gehören im Reflexionsmodell nach Nowak et al. (2019) die Elemente *Rahmenbedingungen*, eine möglichst objektive *Beschreibung* der Situation, eine positive oder negative *Bewertung* der Situation, eine *Alternative* zum bisherigen Vorgehen und *Konsequenzen* für die professionelle Weiterentwicklung. Jedes der Elemente kann begründet oder unbegründet vorliegen und die thematisierten Inhalte sind abhängig von der Wissensbasis (Fachdidaktisches Wissen, Fachwissen, Pädagogisches Wissen) (Nowak et al., 2019). In einer einzelnen Situation kann es verschiedene Reflexionsauslöser (positive oder negative Geschehnisse) geben, die zum Nachdenken anregen (Nowak, 2023). Für die Reflexionstiefe als Qualitätsmerkmal ergibt sich folgende Definition: „Für die externe Zielüberprüfung zeigt sich *Reflexionstiefe* darin, dass ein *negativer oder positiver Reflexionsauslöser*, an der Wissensbasis orientiert, angemessen *begründet, beschrieben* und *bewertet* wird und dazu passende *Alternativen* ausführlich diskutiert werden mit dem Ziel der Verbesserung des Unterrichts. Für die interne Zielüberprüfung zeigt sich *Reflexionstiefe* darin, dass ein *negativer Reflexionsauslöser*, an der Wissensbasis orientiert, *begründet, beschrieben* und *bewertet* wird und dazu passende *Konsequenzen* ausführlich diskutiert werden mit dem Ziel der eigenen professionellen Entwicklung.“ (Nowak, 2023, p. 33)

Forschungsfragen und Erhebung

Basierend auf der Operationalisierung des Reflexionsprozesses und der Reflexionstiefe wurden in dieser Studie Texte, die die Qualitätsmerkmale unterschiedlich erfüllten, verglichen, um Rückschlüsse über weitere mögliche Qualitätsmerkmale ziehen zu können.

Dabei wurde der Frage nachgegangen, welche Inhalte Praxissemesterstudierende in Texten mit größerer Reflexionstiefe in den einzelnen Elementen thematisieren. Die Datenerhebung fand 2017/18 in drei aufeinanderfolgenden Semestern statt. Insgesamt haben $N = 22$ Studierende im Praxissemester Physik teilgenommen und über das Praxissemester hinweg in regelmäßigen Abständen jeweils sechs schriftliche Selbstreflexionstexte über eine Unterrichtssituation mit Hilfe von Leitfragen verfasst. Für die Analyse wurden die $N = 132$ Texte in einem ersten Schritt segmentiert. Über die Anzahl der Segmente konnte dann auch die Textlänge bestimmt werden. Anschließend wurden für jedes Segment die Elemente über ein validiertes Kodiermanual und die thematisierten Inhalte über ein kommunikativ validiertes Manual codiert. Für jeden einzelnen Reflexionsauslöser wurden die zugehörigen Textstellen bestimmt und die Reflexionstiefe bestimmt: deskriptiv (beschreibend), instrumentell (formale Erfüllung der Elemente, aber nicht tiefgründig durchdacht) und produktiv (tiefgründiges Durchdenken der Alternative bzw. Konsequenz). Daraus wiederum wurde die Reflexionstiefe für den Gesamttext bestimmt (Details zum Vorgehen in Nowak (2023, pp. 49–57)).

Ergebnisse

Die Texte waren bezüglich der Elemente des Reflexionsprozesses (von beschreibend bis zur Abdeckung aller Elemente) und der thematisierten Inhalte (eher einseitig bis sehr vielseitig) sehr divers. Positive Reflexionsauslöser wurden eher deskriptiv reflektiert, negative Reflexionsauslöser erreichten alle drei Ausprägungen. Insgesamt konnte über das Praxissemester hinweg kaum eine Entwicklung festgestellt werden (Nowak, 2023). Um die unterschiedlichen Texte bezüglich der thematisierten Inhalte in den einzelnen Elementen vergleichen zu können, wurde zunächst bestimmt, welche Inhalte in den einzelnen Elementen vorkommen. Dann wurde über die Spearman-Rangkorrelation der Zusammenhang mit der Reflexionstiefe überprüft (ausgewählte Ergebnisse siehe Tab) 1). Für das Element **Rahmenbedingung** hat sich gezeigt, dass die relative Häufigkeit der Kategorie (*Physik-*) *didaktische Vorüberlegungen und Theorieplanung* signifikant negativ mit der Reflexionstiefe korreliert bei mittlerem Effekt, da dies sehr deskriptive Texte sind. Die absolute Häufigkeit des Subcodes *Sequenzordnung davor* korreliert bei schwachem Effekt signifikant positiv mit der Reflexionstiefe, ebenso die absoluten Häufigkeiten von *Stundenordnung*, *Lernzielen zum Fachwissen* und *Lernzielen zur Erkenntnisgewinnung*. Auch für Aspekte der Tiefenstruktur wurden positive Korrelationen mit schwachem Effekt gefunden: für *Metainformationen zum Arbeitsauftrag* und die *Verwendung von Didaktiktheorie*. Und auch für die *Antizipation von Problemen* gibt es eine signifikant positive Korrelation mit der Reflexionstiefe bei schwachem Effekt. All das sind Aspekte einer zuvor gut durchdachten Stunde. Für das Element der **Beschreibung** fanden sich positive Korrelationen mit der Reflexionstiefe jeweils bei schwachem Effekt vor allem für die absolute Häufigkeit von *kommunikativen Lehrer:innenhandlungen – Auftrag bzw. Fragestellung durch Lehrer:in*, *Anweisungen der Lehrer:in* und das *Aufgreifen* von Antworten oder Ideen *durch die Lehrer:in* – und *Schüler:innenhandlungen*. Zudem korrelierte auch der *Umgang mit Problemen* signifikant positiv mit der Reflexionstiefe bei mittlerem Effekt. Innerhalb des Elements **Bewertung** fanden sich vor allem positive Zusammenhänge mit der absoluten und relativen Häufigkeit von problembehafteten Inhalten, dazu gehören z.B. *Probleme von Schüler:innen* (schwacher Effekt), *Ablaufprobleme* (schwacher Effekt) und auch die *Negative Selbsteinschätzung* (mittlerer Effekt). Gleichzeitig gibt es negative Zusammenhänge der Reflexionstiefe mit der relativen Häufigkeit von sehr positiven Einschätzungen: *Problemfreiheit* (schwacher Effekt) und *Positive Selbsteinschätzung* (mittlerer Effekt). Für das Element **Alternative** fanden sich

signifikant positive Korrelationen der Reflexionstiefe mit allen drei Varianten *Verbesserung des Vorgehens* (mittlerer Effekt), *Ausgeschlossenes Vorgehen* (schwacher Effekt) und *Ganz anderes Vorgehen* (schwacher Effekt). Für das Element **Konsequenz** fanden sich signifikant positive Zusammenhänge der Reflexionstiefe mit der *Individuellen Weiterentwicklung* (mittlerer Effekt).

Inhalt	r_s abs. (rel.)	p abs. (rel.)
<i>Kategorie (Physik-)didaktische Vorüberlegungen und Theorieplanung</i>	(-.35**)	(<.001)
<i>Sequenzordnung davor</i>	.18*	.034
<i>Stundenordnung</i>	.23**	.007
<i>Lernziele zum Fachwissen</i>	.22*	.013
<i>Lernziele zur Erkenntnisgewinnung</i>	.21*	.017
<i>Metainformationen zum Arbeitsauftrag</i>	.17*	.046
<i>Verwendung von Didaktiktheorie</i>	.26** (.22*)	.003 (.012)
<i>Antizipation von Problemen</i>	.19*	.027
<i>Auftrag bzw. Fragestellung durch Lehrer:in</i>	.25**	.004
<i>Anweisungen der Lehrer:in</i>	.22*	.013
<i>Aufgreifen durch die Lehrer:in</i>	.19*	.027
<i>Schüler:innenhandlungen</i>	.29*	.001
<i>Umgang mit Problemen</i>	.35** (.25**)	<.001 (.004)
<i>Probleme von Schüler:innen</i>	.27* (.21*)	.002 (.015)
<i>Ablaufprobleme</i>	.28** (.18*)	.001 (.037)
<i>Negative Selbsteinschätzung</i>	.37** (.33**)	<.001 (<.001)
<i>Problemfreiheit</i>	(-.18*)	.035
<i>Positive Selbsteinschätzung</i>	(-.30*)	.001
<i>Verbesserung des Vorgehens</i>	.49** (.37**)	<.001 (<.001)
<i>Ausgeschlossenes Vorgehen</i>	.20* (.19*)	.019 (.028)
<i>Ganz anderes Vorgehen</i>	.18*	.039
<i>Individuelle Weiterentwicklung</i>	.42** (.39**)	<.001 (<.001)

Tab 1) Ergebnisse der Spearman Rangkorrelation zwischen Reflexionstiefe (Gesamttext) und Inhalt. Anm. **Rahmenbedingung**, **Beschreibung**, **Bewertung**, **Alternative**, **Konsequenz**; $N = 132$

Selbstreflexion als Professionalisierungsmöglichkeit

Zusätzlich zur fehlenden Entwicklung im Laufe des Praxissemesters (Nowak, 2023) zeigte sich neben vielen neutralen Inhalten ein Überhang an Negativität (Probleme und negative Selbsteinschätzung vs. Problemfreiheit und positiver Selbsteinschätzung) im Zusammengang mit Reflexionstiefe, d.h. vor allem Texte mit negativen Inhalten erreichten eine große Reflexionstiefe. Bei positiven Inhalten wurde der Reflexionsprozess meist nach der Bewertung abgebrochen. Ein Lösungsvorschlag hierfür ist die bewusste und klare Fokussierung auf die unterschiedlichen Ziele (internal und external) von Reflexion im Verlauf der Lehrkräftebildung, also ganz bewusst die jeweilige Zielorientierung zu fordern und fördern. Zudem könnten positive und negative Reflexionsauslöser mit einem unterschiedlichen Erwartungshorizont bedacht werden, um Positiven mehr Raum zu geben. Im Hinblick darauf wurde das theoriebasierte Reflexionsmodell mit externaler und internaler Zielorientierung (REIZ) entwickelt (Nowak, 2023).

Literatur

- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104–117.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Führer, F.-M. (2019). *Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive*. Springer VS.
- HRK. (2015). *Hochschulrektorenkonferenz - Empfehlungen zur Lehrerbildung* (B. Michalk, Ed.). HRK.
https://www.hrk.de/uploads/media/2015-01_Lehrerbildung_01.pdf
- KMK. (2019a). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019)*.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- KMK. (2019b). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)*.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Labott, D., & Reintjes, C. (2022). Unvereinbarkeit von Bewertung und Reflexionsaufgaben in der Lehrer*innenbildung. In C. Reintjes & I. Kunze (Eds.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (pp. 170–184). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5969-10>
- 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. (2023). Untersuchung der Qualität von Selbstreflexionstexten zum Physikunterricht. Entwicklung des Reflexionsmodells REIZ. In M. Hopf & M. Ropohl (Eds.), *Studien zum Physik- und Chemielernen*. Logos. doi: 10.30819/5739
- Nowak, A., Kempin, M., Kulgemeyer, C., & Borowski, A. (2019). Reflexion von Physikunterricht. In C. Maurer (Ed.), *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Kiel 2018* (pp. 838–841). Universität Regensburg. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Svojanovsky, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, 66, 338–348. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2017.05.001>
- Van Beveren, L., Roets, G., Buysse, A., & Rutten, K. (2018). We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioral sciences. *Educational Research Review*, 24, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.002>
- 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/UNIBI/hlz-144>
- WR. (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*.
https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf%3F_blob%3DpublicationFile%26v%3D3
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.