

Jens Klusmeyer
Dorit Bosse *Hrsg.*

Konzepte reflexiver Praxisstudien in der Lehrer*innenbildung



Springer VS

Konzepte reflexiver Praxisstudien in der Lehrer*innenbildung

Jens Klusmeyer · Dorit Bosse
(Hrsg.)

Konzepte reflexiver Praxisstudien in der Lehrer*innenbildung

 Springer VS

Hrsg.

Jens Klusmeyer
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Universität Kassel
Kassel, Deutschland

Dorit Bosse
Fachbereich Humanwissenschaften
Universität Kassel
Kassel, Deutschland

GEFÖRDERT VOM



**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**

Die diesem Sammelband zugrunde liegenden Vorhaben wurden im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1505 und 01JA1805 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

ISBN 978-3-658-35482-4 ISBN 978-3-658-35483-1 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-35483-1>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2022

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

Theorie-, empirie- und praxisbasierte Beiträge zu reflexiven Praxisstudien in der Lehrer*innenbildung	1
Jens Klusmeyer und Dorit Bosse	
Hochschuldidaktische Lernumgebungen zur Unterstützung einer reflexiven Lehrer*innenbildung	
Reflexion im Sportstudium – Forschendes Lernen im Lehr-Lern-Labor Sportpädagogik	17
Andreas Albert, Volker Scheid und Tobias Hillebrand	
Potenziale und Herausforderungen kasuistischer Seminare im Praxissemester – Macht Fallarbeit im Praxissemester reflexionsmüde und theoriefeindlich?	49
Katharina Sirtl und Friederike Heinzel	
Akademisches Lernen und Reflexion bei der Förderung von Unterrichtsplanungskompetenz in der Wirtschaftsdidaktik	73
Matthias Söll und Jens Klusmeyer	
Kooperatives Lernen in Unterrichtsvideos sichtbar machen – Ein Seminarkonzept zur Weiterentwicklung der professionellen Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden	115
Frank Lipowsky, Anne Böhnert, Lea Nemeth, Anastasia Hirstein und Felix Pätzold	

Reflexionsgelegenheiten in der Lehrer*innenbildung

Wenn Studierende die Leitung übernehmen – widersprüchliche Anforderungen an Peer Coaches in der (digitalen) universitären Lehrer*innenbildung	155
--	-----

Anna Grabosch und Hedda Bennewitz

Kompetenzorientierte Begleitung der Studierenden im Lehramt unter Berücksichtigung heterogener Eingangsvoraussetzungen	175
---	-----

Alexandra Brutzer, Manuela Stärk und Pia Buck

Reflexive Praktikumsbegleitung – Multikriteriale und multiperspektivische Mehrebenenanalysen zum Einfluss von Prozessmerkmalen, Seminarinhalten und Merkmalen der Praktikumsbegleitenden auf Erfolgskriterien in universitären Schulpraktika	207
---	-----

Franz Klingebiel, Catrin Siedenbiedel und Hans Peter Kuhn

Phasenübergreifende Lernkonzepte zur Reflexionsentwicklung mittels ePortfolioeinsatz

Reflexive Kompetenzentwicklung – Vier Lernszenarien eines phasenübergreifenden ePortfolios	249
---	-----

Annette Busse, Dorit Bosse, Manuel Panow, Andreas Hartenbach und Jörn von Specht

Förderung der professionellen Wahrnehmung in Hospitationen zur Weiterentwicklung reflexiver Unterrichtsplanungskompetenz	273
---	-----

Serap Uzunbacak und Jens Klusmeyer

Herausgeber- und Autorenverzeichnis

Über die Herausgeber

Prof. Dr. Jens Klusmeyer, Professur für Wirtschaftsdidaktik im Institut für Berufsbildung an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Forschung zur Digitalisierung beruflicher Lehr-/Lernprozesse, zur Entwicklung von Unterrichtsplanungskompetenz und zur Professionalisierung des Lehr-/Ausbildungspersonals. klusmeyer@uni-kassel.de

Prof. Dr. Dorit Bosse, Professur für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Gymnasiale Oberstufe im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschuldidaktische Lehr-Lernformate und Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung, Unterrichts- und Schulentwicklung in der gymnasialen Oberstufe. bosse@uni-kassel.de

Autorenverzeichnis

Dr. Andreas Albert, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder“ im Institut für Sport und Sportwissenschaft an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Motorische Entwicklung und Fördermaßnahmen im Kindes- und Jugendalter, Kompetenzentwicklung und Unterrichtsqualität im Kontext der Lehrer*innenbildung. andreas.albert@uni-kassel.de

Prof. Dr. Hedda Bennewitz, Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität

Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Lehrerbildungsforschung sowie qualitative Methoden der Sozialforschung. hedda.bennewitz@uni-kassel.de

Anne Böhnert, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet für Empirische Schul- und Unterrichtsforschung im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen anhand von Unterrichtsvideos, Schulische Praxisphasen in der Ausbildung von Lehrpersonen, Lernen durch Kontrastieren und Vergleichen. anne.boehnert@uni-kassel.de

Dr. Alexandra Brutzer, Vertretungsprofessorin für das Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Institut für Berufsbildung an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschuldidaktische Lehr-Lernformate in der Lehrer*innenbildung (v.a. Studieneingangsphase), Kompetenzentwicklung in Schule und Betrieb, Berufs-/Bildungsberatung sowie Gestaltung von Übergängen erste und zweite Schwelle. brutzer@uni-kassel.de

Pia Buck, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet der Berufs- und Wirtschaftspädagogik des Institutes für Berufsbildung an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschuldidaktische Lehr-Lernformate in der Lehrer*innenbildung des beruflichen Lehramtes, ökonomische Bildung, Übergänge zwischen Schule und Beruf. pbuck@uni-kassel.de

Dr. Annette Busse, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Gymnasiale Oberstufe im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Phasenübergreifende Lehrer*innenbildung, hochschuldidaktische Lehr-Lernsettings, Transfer von Innovationen in der Lehrer*innenbildung. abusse@uni-kassel.de

Dr. Anna Grabosch, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Praxisphasen und Kompetenzentwicklung in der Lehrer*innenbildung, Peer Learning und Peer Coaching sowie qualitative Forschungsmethoden. anna.grabosch@uni-kassel.de

Andreas Hartenbach, Fachleiter für Englisch und Französisch sowie päd. IT-Beauftragter am Studienseminar für Gymnasien in Kassel und bis zum 31. Januar 2021 abgeordnet im Rahmen von pronet² an die Universität Kassel sowie an die Hess. Lehrkräfteakademie Frankfurt im Bereich der innovativen Medienprojekte.

Arbeits- und Ausbildungsschwerpunkte: Fremdsprachendidaktik sowie Implementierung des ePortfolios in die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung in Hessen, Entwicklung digitaler Konzepte und deren Umsetzung am Studienseminar. andreas.hartenbach@schule.hessen.de

Prof. Dr. Friederike Heinzel, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Verbindung von Kindheits- und Grundschulforschung, Interaktionen im Grundschulunterricht, Methoden der Kindheitsforschung, Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung. heinzel@uni-kassel.de

Tobias Hillebrand, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Erziehung und Unterricht“ im Institut für Sport und Sportwissenschaft an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Evaluation von Programmen und Konzepten sportbezogener Bildungseinrichtungen, Kompetenzentwicklung und Unterrichtsqualität im Kontext der Lehrer*innenbildung, Inklusion im organisierten sowie im Schulsport. t.hillebrand@uni-kassel.de

Anastasia Hirstein, ehem. wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet für Empirische Schul- und Unterrichtsforschung im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen anhand von Unterrichtsvideos, kooperatives Lernen, Lernen durch Kontrastieren und Vergleichen. hirstein@uni-kassel.de

Franz Klingebiel, Dipl. Soz.-Wirt, Mitarbeiter an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung im Institut für Erziehungswissenschaft sowie im Referat für Schulpraktische Studien am Teilprojekt 25 „Evidenzbasierte Weiterentwicklung der Schulpraktischen Studien zur systematischen Eignungsreflexion und Professionalisierung bei Lehramtsstudierenden“. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kompetenzbeschreibung und -entwicklung in Praxisphasen, multiperspektivische Kompetenzmessung sowie die Professionalisierung in Praxisphasen. klingebiel@uni-kassel.de

Prof. Dr. Hans Peter Kuhn, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ganztagschule, Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrer*innenbildung, Multiprofessionelle Kooperation, Bildungsungleichheit, Entwicklung im Jugendalter. hpkuhn@uni-kassel.de

Prof. Dr. Frank Lipowsky, Professur für Empirische Schul- und Unterrichtsforschung im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsqualität, Professionalisierung von Lehrpersonen, Hochschuldidaktik unter Nutzung von Unterrichtsvideos. lipowsky@uni-kassel.de

Lea Nemeth, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet für Empirische Schul- und Unterrichtsforschung im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen durch Kontrastieren und Vergleichen, Verschachteltes Lernen. nemeth@uni-kassel.de

Manuel Panow, Ständiger Vertreter des Leiters des Studienseminars für Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen in Kassel mit Außenstelle in Eschwege. Arbeits- und Ausbildungsschwerpunkte: Ausbildungsmodul Medienerziehung, Implementierung des ePortfolios in die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung in Hessen, Digitale Seminarorganisation, Digitale Rückmeldeinstrumente im Unterricht und der Modularbeit. Manuel.Panow@sts-ks-esw.de

Felix Pätzold, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Empirische Schul- und Unterrichtsforschung im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Videografie, Medienpädagogik, E-Learning und Biografiearbeit. felix.paeztold@uni-kassel.de

Prof. Dr. Volker Scheid, Professur für Sportpädagogik im Institut für Sport und Sportwissenschaft an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Evaluation von Programmen und Konzepten sportbezogener Bildungseinrichtungen, Motorische Entwicklung und Fördermaßnahmen im Kindes- und Jugendalter, Kompetenzentwicklung und Unterrichtsqualität im Kontext der Lehrer*innenbildung. scheid@uni-kassel.de

Dr. Catrin Siedenbiedel, OstR i.H., Geschäftsführerin im Referat für Schulpraktische Studien am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik, Inklusive Bildung am Gymnasium, Autismus, universitäre Schulpraxisphasen. siedenbiedel@uni-kassel.de

Katharina Sirtl, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Kasuistik und Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung, qualitative Forschungsmethoden, soziale Praxis in schulischen und universitären Kontexten. sirtl@uni-kassel.de

Dr. Matthias Söll, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Wirtschaftsdidaktik im Institut für Berufsbildung an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbildungsforschung, Curriculumforschung, Unterrichtsplanungsforschung, Wissenschafts- und Disziplinforschung. matthias.soell@uni-kassel.de

Jörn von Specht, Förderschullehrer, Gestaltpädagoge und Medienbildner MA; Ausbilder am Studienseminar GHRF Kassel mit der Außenstelle in Eschwege. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeinpädagogik und Medienbildung in der Lehrkräftebildung der zweiten Phase, Inklusion (BFZ an einer Integrierten Gesamtschule). joern.vonspecht@sts-ks-esw.de

Manuela Stärk, Projektmitarbeiterin im Fachgebiet der Berufs- und Wirtschaftspädagogik des Institutes für Berufsbildung an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschuldidaktische Lehr-Lernformate in der Lehrer*innenbildung des beruflichen Lehramtes, Heterogenität und Studierende mit beruflicher Vorbildung. staerk@uni-kassel.de

Serap Uzunbacak, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Wirtschaftsdidaktik im Institut für Berufsbildung an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Phasenübergreifende Lehrer*innenbildung, hochschuldidaktische Lehr-Lernsettings, Unterrichtsplanung, E-Portfolioarbeit. s.uzunbacak@uni-kassel.de



Theorie-, empirie- und praxisbasierte Beiträge zu reflexiven Praxisstudien in der Lehrer*innenbildung

Jens Klusmeyer und Dorit Bosse

Zusammenfassung

Zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte sind Praxisbezüge in der Ausbildung in einen pädagogischen, fachdidaktischen und fachlichen Reflexionskontext zu stellen. Die so zu erreichende wissenschaftsbasierte Reflexion von Praxis wird im Beitrag mit dem Begriff der ‚*reflexiven Praxisstudien*‘ gekennzeichnet, theoretisch erörtert und eingeordnet sowie am Modell der ‚Theorie-Praxis-Relationierung‘ nach Wildt (2003) spezifiziert. Zudem werden die theorie-, empirie- und/oder praxisbasierten Beiträge des Sammelbandes vorgestellt, die im Rahmen des Kasseler Projekts „Professionalisierung durch Vernetzung – Fortführung und Potenzierung“ (PRONET²) der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ (QLB) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) entstanden sind.

J. Klusmeyer (✉)

Institut für Berufsbildung, Universität Kassel, Kassel, Deutschland

E-Mail: klusmeyer@uni-kassel.de

D. Bosse

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Kassel, Kassel, Deutschland

E-Mail: bosse@uni-kassel.de

© Der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2022

J. Klusmeyer und D. Bosse (Hrsg.), *Konzepte reflexiver Praxisstudien in der Lehrer*innenbildung*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-35483-1_1

1 Praxis in der Lehrer*innenbildung: Problemaufriss

Der Ruf nach mehr Praxis in der ersten, universitären Phase der Lehrer*innenbildung ist in den bildungspolitischen und pädagogischen Diskussionen der letzten drei Dekaden (vgl. Schubarth et. al, [2012b](#), S. 138) unüberhörbar. Verbunden werden mit dem Schlagwort Praxis im Lehramtsstudium ganz unterschiedliche Ansprüche und Zielsetzungen, die hier cursorisch benannt seien (vgl. hierzu auch Schubarth et. al, [2012a](#), S. 52):

- Praxis in Bezug auf Praktika: Angestrebt ist die Ausweitung und Differenzierung der Praktika mit unterschiedlichen Zielsetzungen zur frühzeitigen berufsbezogenen Professionalisierung der Studierenden (bspw. Überprüfung des Berufswunsches und der Fächerwahl, Wahrnehmung der Schulkultur inkl. gesellschaftlicher Ansprüche, Sammeln von Unterrichtserfahrungen auch unter dem Anspruch von Inklusion).
- Praxis in Bezug auf das Praxissemester: Mit dem Praxissemester wird die Idee der (frühzeitigen) Überprüfung des Berufswunsches und der Beschäftigungsfähigkeit verfolgt. Es ersetzt oftmals das oben angesprochene differenzierte Praxisangebot.
- Praxis in Bezug auf fachübergreifende Module: Angesprochen ist die Herstellung von Employability/Beschäftigungsfähigkeit im Geiste der ökonomischen Verwertbarkeit von Modulinhalt, beispielsweise über die Förderung praxisrelevanter Schlüsselkompetenzen, die eine Art von ‚universeller‘ Beschäftigungsfähigkeit absichern sollen.
- Praxis in Bezug auf angereicherte Fachmodule: Ziel ist die Integration von Erkundungen, Gästen/Expert*innen, Fallstudien und Fällen, praxisorientierte Textgattungen usw. in universitäre Lehrveranstaltungen.
- Praxis in Bezug auf forschungsorientierte Fachmodule: Gedacht sei an forschungsorientierte Seminare oder Projekte, die sich explizit auf die wissenschaftliche Bearbeitung eines Praxisausschnitts beziehen.

Der Diskurs in der Lehrer*innenbildung zu mehr Praxisorientierung erweckt das Bild der ‚Raupe Nimmersatt‘. So resümiert Hedtke pointiert: „Praxisbezug‘ oder ‚Berufsorientierung‘ haben die offensichtliche Eigenschaft, immer knapp zu sein. Denn aus Sicht des pädagogischen und bildungspolitischen Diskurses [...] kann es anscheinend nie genug Praxisbezug oder Berufsorientierung geben, völlig unabhängig davon, wieviel man davon schon hat“ (Hedtke, [2000](#), S. 4).

Die Forderung nach mehr Praxis im Studium hat durch die Zielsetzungen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) einen weiteren Schub erhalten. Förderziel des Programms ist u. a. die „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“ (BMBF, 2014, vgl. zur Praxisorientierung auch BMBF, 2019). Der Terminus ‚*Qualitätsverbesserung*‘ verweist darauf, dass auch die Programm-initiator*innen davon ausgehen, „dass eine einfache Ausweitung von Praxisphasen nicht zwingend zu einem zusätzlichen Kompetenzerwerb bei den Lehramtsstudierenden führt“ (BMBF, o. J.). Mehr noch: Praxisphasen wie bspw. „Schulpraktische Studien können sogar zu Deprofessionalisierung führen oder zu unerwünschten Entwicklungen und Lernprozessen“ (Hascher, 2014, S. 555).

Zur Vermeidung nicht intendierter Zielsetzungen ist es daher von großer Bedeutung, Praxisbezüge in einen fachlichen, fachdidaktischen und/oder pädagogischen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 482) Reflexionskontext zu stellen. Dieser verbindende Ansatz von Praxis und wissenschaftsbasierter Reflexion soll hier mit dem Begriff der ‚*reflexiven Praxisstudien*‘ gekennzeichnet werden. Ein ausdifferenziertes Veranstaltungsangebot an Praxisstudien ist ein ‚Markenzeichen‘ der Universität Kassel. So ergab eine Absolvent*innenstudie an der Universität Kassel vor Beginn der ersten Förderphase der QLB, dass Kasseler Lehramtsstudierende den Praxisbezug im Studium deutlich besser einschätzen als die Vergleichsgruppe von Absolvent*innen 13 anderer Hochschulen (vgl. Universität Kassel „Professionalisierung durch Vernetzung – PRONET, 2014). Und dass diese Stärke der Kasseler Lehrer*innenbildung durch das erste QLB-Projekt „Professionalisierung durch Vernetzung“ (PRONET)¹ weiter ausgebaut werden konnte, zeigt eine Befragung während der ersten Förderphase im Jahre 2017, bei der an der Universität Kassel Lehramtsstudierende signifikant häufiger Gelegenheiten zur Reflexion des Schulalltags angeben als fünf Jahre zuvor (vgl. Universität Kassel „Professionalisierung durch Vernetzung – Fortführung und Potenzierung“ (PRONET²).

Im Rahmen des Kasseler QLB-Gesamtprojekts ‚Professionalisierung durch Vernetzung – Fortführung und Potenzierung‘ (Pronet²)² wurden neun Teilprojekte

¹PRONET wurde unter dem Förderkennzeichen 01JA1505 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

²PRONET² wird unter dem Förderkennzeichen 01JA1805 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

zum Handlungsfeld I „Weiterentwicklung reflexiver Praxisstudien“ gebündelt, die in je spezifischer Weise Praxisbezüge mit Ansätzen zur Förderung von Reflexivität verbinden und damit bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung einen Beitrag zur Professionalisierung des Lehrer*innenberufs leisten.³

Im Folgenden wird das den Teilprojekten zugrunde liegende Theorie/Reflexions-Praxis-Verständnis näher konturiert und anschließend werden die Beiträge vorgestellt.

2 Theorie-Praxis-Relationierung

Das zugrunde gelegte Praxis- und darauf bezogene Theorieverständnis lässt sich am Modell der ‚Theorie-Praxis-Relationierung‘ nach Wildt (2003) verdeutlichen (Abb. 1).

Auf der Basis bildungswissenschaftlicher Grundannahmen stellt Wildt (2003) zunächst heraus, dass mit Einbezug der Hochschullehre eine doppelte Theorie-Praxis-Relationierung vorliegt. Aus der Blickrichtung der Wissenschaft und Hochschule betrachtet, mit dem Anspruch verbunden, ‚wahrheitsbezogenes‘ Wissen zum Erkenntnisfortschritt zu generieren, richtet sich die von Wildt (2003) benannte wissenschaftliche Theorie II auf die pädagogische Praxis I und damit auf die wissenschaftliche Bearbeitung des Bildungs-, Schul- und Unterrichtsystems. Als Praxis II stellt Wildt (2003, S. 77) die Praxis der Hochschullehre und des Studiums heraus. Dieser Praxisort ist bereits szientifisch geformt, kann jedoch selbst zum Betrachtungsobjekt der Wissenschaft werden, bspw. im

³Gefolgt wird damit einer „alten“, gleichwohl für eine wissenschaftsorientierte Lehrer*innenbildung auch heute noch beachtenswerten Empfehlung des Wissenschaftsrates zur Struktur der Lehrerbildung von 2001. Dieser hält fest: „Ein Lehramtsstudium zielt auf den Erwerb der Kompetenz zur schulischen Vermittlung von Bildung und disziplinärem Wissen, das zur Urteilsfähigkeit in den wissenschaftlichen Diskursen der Fachgebiete führt und auf das Berufsfeld „Schule“ bezogene Reflexionskompetenz und professionelles Handlungswissen einbezieht. Hochschulausbildung soll die Haltung forschenden Lernens einüben und fördern, um die zukünftigen Lehrer zu befähigen, ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben. Der Erwerb dieser Kompetenz zur Vermittlung aktuellen disziplinären Wissens verbunden mit reflexivem Berufswissen soll in fachwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Studien erreicht werden“ (Wissenschaftsrat, 2001, S. 41).

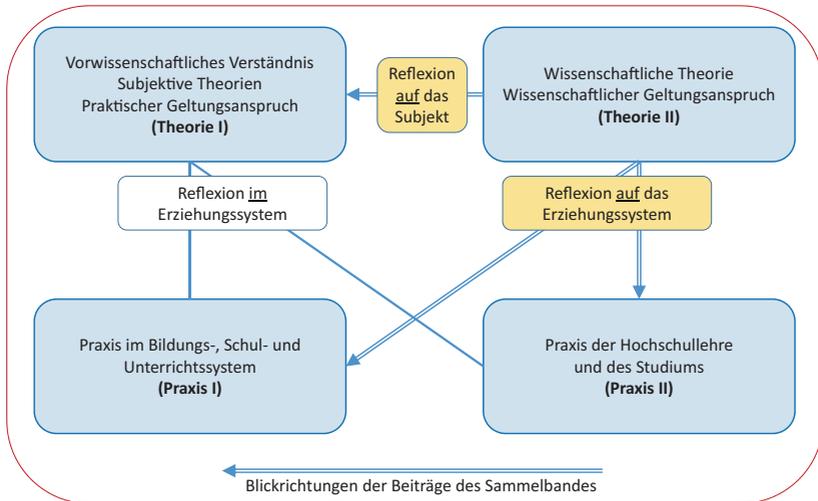


Abb. 1 Die Theorie-Praxis-Relationierung (eigene grafische Bearbeitung nach Wildt, 2003, S. 78, und Häcker, 2017, S. 36)

Zusammenhang mit der Erforschung des curricularen Aufbaus von Wissensstrukturen.

Mit Blick auf die in den Praxisbereichen agierenden Personen wird für die universitäre Lehrer*innenbildung deutlich, dass Studierende eine institutionalisierte Praxis nicht allein über entsprechend wahrgenommene und durchlebte Erfahrungen in beruflichen Handlungsfeldern und Institutionen erleben, wie bspw. im Praxissemester, schulpraktischen Studien, Betriebspraktikum usw. (Praxis I), sondern auch im universitären Ausbildungsalltag (Praxis II). „In ihrer Lehrpraxis sind die Lehrenden an ihren Hochschulen nicht anders als die Lehrerinnen und Lehrer, in ihrer Lernpraxis die Studierenden nicht anders als die Schülerinnen und Schüler Teil einer pädagogischen bzw. didaktischen Praxis, also ebenfalls ceteris paribus in routineförmige Handlungsverkettungen involviert“ (Wildt, 2003, S. 77). Praxis hat – so Hedtke – „eigene ‚Theorien‘ über ‚die‘ Praxis, aufgehoben im geteilten Selbstverständnis der Praktiker über ihr Tun“ (Hedtke, 2000, S. 2).

Die Bearbeitung von Praxis und der in ihr ablaufenden pädagogischen Prozesse verläuft nach Häcker (2017, S. 36) über Reflexionsprozesse. Zum einen als „Reflexion im Erziehungssystem“ unter einer vor- oder alltagswissenschaftlichen Perspektive, wie bspw. über eigene Wahrnehmungsmuster des Handelns

(Theorie I) auch aufgearbeitet in Form der kollegialen Beratung und Supervision (vgl. Wildt, 2003, S. 81). Hervorgehoben sei hier unter analytischer Perspektive ergänzend die „Reflexion *auf* das Subjekt“ (Theorie II), bspw. über die Analyse der Bildung von Alltagstheorien beim Subjekt (Theorie I), die über das Handeln in der Praxis I aufgebaut werden können. Zum anderen über die „Reflexion *auf* das Erziehungssystem“ unter wissenschaftlichem Geltungsanspruch, bspw. in Form des forschenden Lernens (Theorie II) (vgl. Wildt, 2003, S. 81 f.).

Die Beiträge des Sammelbandes basieren auf universitären Lehr- und Forschungsprojekten und adressieren die Blickrichtung *auf* das Erziehungssystem bzw. *auf* das Subjekt, d. h. sie verbinden eine hochschuldidaktische Praxis mit Reflexionsprozessen als eine besondere Form des (selbst-)referentiellen Denkens (vgl. Häcker, 2019, S. 88).

3 Reflexion als Form des (selbst-)referentiellen, wissenschaftlichen Denkens

Aufschnaiter et al., (2019, S. 146) verweisen in ihrer begriffsanalytischen Abgrenzung darauf, dass der Begriff ‚Reflexion‘ als Denkprozess wenig spezifiziert ist. Ihres Erachtens sollte er dann genutzt werden, wenn „es um das analytische Nachdenken *mit Bezug auf sich selbst* mit dem Ziel (geht), an der *eigenen Professionalität* zu arbeiten“ (Aufschnaiter et al., 2019, S. 148). Sie favorisieren eine interne Zielrichtungsperspektive des Begriffs⁴, der sich auf das Subjekt und die Möglichkeit seiner Persönlichkeitsentwicklung und Professionalisierung richtet. Dem Zuschnitt entsprechend ist Reflexion nach Aufschnaiter et al. „*ein Prozess des strukturierten Analysierens, in dessen Rahmen zwischen den eigenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen/Überzeugungen und/oder Bereitschaften und dem eigenen, situationsspezifischen Denken und Verhalten [...] eine Beziehung hergestellt wird, mit dem Ziel, die eigenen Kenntnisse, Einstellungen [...] und/oder das eigene Denken und Verhalten (weiter-)zuentwickeln*“ (Aufschnaiter et al., 2019, S. 148).

⁴Die externe Zielrichtung ist „auf die Lösung aktueller Herausforderungen bzw. Probleme gerichtet. [...] Beide Pole betonen, dass der Prozess des Reflektierens einen nachhaltigen und letztendlich auch erkennbaren Ertrag bringt; die eine Ausrichtung sieht den Ertrag jedoch eher im Individuum, die andere eher in der Außenwelt“ (Aufschnaiter et al., 2019, S. 146).

Diese Definition fokussiert zunächst nicht auf die oben eingenommene Blickrichtung der wissenschaftlichen Bearbeitung der Theorie-Praxis-Beziehungen. Sie inkludiert also die vorgestellte vor- oder alltagswissenschaftliche Theorie-Praxis-Perspektive („Reflexion *im* Erziehungssystem“, s. Abb. 1). Gleichwohl wird die wissenschaftliche Bearbeitung der Beziehung als Qualitätsmerkmal im Entwicklungs- und Professionalisierungsprozess verstanden. So gesehen – und aus der hier gesetzten Perspektive von Theorieanwendung – wird Reflexion durch Hochschullehrer*innen und -dozent*innen in hochschulseminaristischen und -didaktischen Situationen/Räumen mit dem Anspruch angeleitet und eingefordert, sich in kritischer Distanz zur erlebten und selbst beeinflussten Praxis (Handeln) sowie zu den eigenen Wissensbeständen, Ansichten, Erfahrungen und Emotionen begeben zu können. Zur Reflexion gehört ebenso die kritische Auseinandersetzung mit den universitären Angeboten zur Anleitung eben dieser Reflexion, also die rational-begründete Hinterfragung der wissenschaftlichen Paradigmen, Theorien, Modelle, Konzepte und Praxen (vgl. Aeppli & Lötscher, 2017, S. 159 f.).

Während das Vorhandensein des akademischen Wissens zur Anbahnung und zum Aufbau von Reflexionsprozessen⁵ in der Lehrer*innenprofessionalisierung unstrittig ist (vgl. Häcker, 2019, S. 89), liegen über inhaltliche Bestimmungen von gewünschten Kompetenzfacetten, die zu einer professionalisierten Lehrer*innenbildung gehören, kaum anerkannte Vorschläge vor. Insgesamt mangelt es an entsprechenden Kompetenzmodellierungen und Gütekriterien in der allgemeinen Erziehungswissenschaft, in den jeweiligen Fachdidaktiken sowie in den spezifischen Fachwissenschaften. Denn „wenn jemand in einer Domäne als ‚reflektiert‘ gilt, kann zwar inhaltsabstrahierend und abstrakt an die Anzahl der hergestellten Bezüge und die vollzogenen rekursiven Figuren gebunden werden, eine Einschätzung der ‚Reflexionsfähigkeit‘ muss dann aber domänenspezifisch auf Inhalte, d. h. Wissen und Theorien bezogen werden“ (Häcker, 2017, S. 26). Die von Häcker (2017, S. 26) eingeforderte domänen- und inhaltsbezogene Ausgestaltung von Reflexivität war die Leitlinie der thematischen Auseinandersetzung in den neun Teilprojekten des Handlungsfeldes I „Weiterentwicklung reflexiver Praxisstudien“ in beiden Förderphasen des Gesamtprojektes „Professionalisierung durch Vernetzung“ (PRONET und PRONET²) der Universität Kassel.

⁵Auf den Zusammenhang von Reflexion und Wissenschaft verweist Rodgers (2002, S. 845): „Reflection is a systematic, rigorous, disciplined way of thinking, with its roots in scientific inquiry“.

4 Beiträge reflexiver Praxisstudien in der Lehrer*innenbildung

Die nachfolgend vorzustellenden Beiträge thematisieren einen Aspekt des ausdifferenzierten Angebots an Praxisstudien und verbinden diesen in je spezifischer Weise mit Facetten möglicher Reflexionsanlässe (bspw. Seminarkonzeptionen, Praktika, Lehr-Lern-Labore, Lernszenarien), Reflexionsgegenstände (bspw. Fallsammlungen), Reflexionshandlungen (bspw. Blogbeiträge) sowie des individuellen Reflexionsvermögens (bspw. Kompetenzraster, Peer Coaching), der Reflexionsgüte (bspw. Grad des hergestellten Selbstbezugs) und der Reflexionserfolge (bspw. Weiterentwicklung der Wahrnehmungskompetenz durch die systematische Analyse von Unterrichtsvideos, Veränderungen in der Unterrichtsplanung).

Zur ersten Einordnung der neun Einzelbeiträge werden diese entlang der drei Abschnitte 1) „Hochschuldidaktische Lernumgebungen zur Unterstützung einer reflexiven Lehrer*innenbildung“, 2) „Reflexionsgelegenheiten in der Lehrer*innenbildung“ und 3) „Phasenübergreifende Lernkonzepte zur Reflexionsentwicklung mittels ePortfolioeinsatz“ gegliedert und vorgestellt.

Im ersten Abschnitt *„Hochschuldidaktische Lernumgebungen zur Unterstützung einer reflexiven Lehrer*innenbildung“* gibt es vier Beiträge aus den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften. Alle Beiträge eint, dass Lehrveranstaltungen im Mittelpunkt stehen, die Lehramtsstudierende zu reflexivem Lernen herausfordern. Es findet jeweils eine theoriebezogene Begründung für die je spezifische Gestaltung der reflexiv ausgerichteten hochschuldidaktischen Lernumgebungen statt. Einige Beiträge liefern darüber hinaus auch Evaluationsergebnisse ihrer Lehrveranstaltungen.

Andreas Albert, Volker Scheid und Tobias Hillebrand stellen in ihrem Beitrag die Konzeption eines Lehr-Lern-Labors Sportpädagogik vor. Zudem berichten sie über erste Ergebnisse aus der Evaluation des Seminarformats. Dazu gehen die Autoren zunächst auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden ein mit einem vertiefenden Teil, der sich auf Reflexion und die Erfassung von Reflexionskompetenz bezieht. Es schließt sich eine Auseinandersetzung mit Studienwerkstätten und Lehr-Lern-Laboren an, die mit einer Darstellung des Prinzips des ‚Forschenden Lernens‘ fundiert wird. Lehr-Lern-Labor-Seminare sind dadurch gekennzeichnet, dass der Kompetenzerwerb für Lehramtsstudierende in komplexitätsreduzierten Lehr-Lern-Settings mit Schüler*innen im Vordergrund steht. Durch die Corona-Pandemie wurde das Konzept geändert und die Sportstudierenden setzten sich – mit thematischem Fokus auf Heterogenität

und Differenzierung – mit fremden Unterrichtsvideos auseinander. Der Beitrag schließt mit ersten Ergebnissen aus der Seminarevaluation, die sich auf den selbsteingeschätzten Kompetenzerwerb der Studierenden und auf die in Podcasts gezeigte Reflexionsqualität bezieht.

Katharina Sirtl und *Friederike Heinzl* eröffnen ihren Beitrag mit der provokanten Frage: „Macht Fallarbeit im Praxissemester reflexionsmüde und theoriefeindlich?“ Die beiden Autorinnen gehen zunächst auf die Zielsetzungen und Konzepte von Fallarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung unter Beachtung des Theorie-Praxis-Problems ein. Zudem wird Fallarbeit als Ansatz zur Förderung von Reflexivität diskutiert und deren Bedeutung in universitären Praxisphasen und im Praxissemester herausgearbeitet. Das Praxissemester im Lehramt an Grundschulen der Universität Kassel wird durch flankierende Veranstaltungen begleitet. Dies eröffnet die Möglichkeit einer empirischen Untersuchung der Frage, ob fallbezogene Seminarkonzeptionen die Einstellungen von Studierenden zu (Selbst-)Reflexionsprozessen, Theoriefeindlichkeit und zum Anwendungsbezug der Lehrinhalte beeinflussen. Dazu werden Gruppennittelwerte von Studierenden verglichen, die flankierende Veranstaltungen mit und ohne Fallbezug besucht haben. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund angenommener Professionalisierungspotenziale von Fallarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung kritisch diskutiert.

Matthias Söll und *Jens Klusmeyer* gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, wie das akademische Lernen in Verbindung mit Reflexion zu gestalten ist, um die Unterrichtsplanungskompetenz von Studierenden des Masterstudiengangs Wirtschaftspädagogik zu fördern. Die Autoren weisen darauf hin, dass bezüglich des handlungsvorbereitenden und -rechtfertigenden Wissens zur Unterrichtsplanung bisher wenige Erkenntnisse vorliegen. Sie konturieren deshalb die wirtschaftswissenschaftlichen, wirtschaftsdidaktischen, allgemein pädagogischen und planungsbezogenen Wissensfacetten, die für den Aufbau von Kompetenzen zur Planung von Unterricht notwendig sind. Bei der Darlegung des akademischen Lernens wird der Fokus auf Lernstrategien gelegt; zur Fundierung dessen, wie Theorie und Praxis durch Reflexion miteinander verbunden werden, wird das ALACT-Modell von Korthagen gewählt. Anhand eines Seminarkonzepts in der Wirtschaftsdidaktik wird aufgezeigt, wie sich akademisches Wissen und Reflexion mittels des Anchored-Instruction-Drehbuchschreibens systematisch verknüpfen lassen. Im Beitrag wird deutlich, dass den Masterstudierenden durch diese Form der Unterrichtsplanung selbstgesteuertes Lernen ermöglicht wird, das durch Feedbackgespräche mit Dozierenden und Peers zu einer eher lernendenzentrierten denn lehrendenzentrierten Planungspraxis führt.

Der Beitrag von *Frank Lipowsky, Anne Böhnert, Lea Nemeth, Anastasia Hirstein und Felix Pätzold* fokussiert auf die Förderung der professionellen Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden durch die systematische Analyse von Unterrichtsvideos. Hierzu wird ein neu entwickeltes Seminarkonzept vorgestellt, das inhaltlich die Interaktionsqualität von Schüler*innen beim kooperativen Lernen in den Blick nimmt. Im Seminar wurden hierbei Videosequenzen der Kasseler Videoplattform ‚Unterricht unter der Lupe‘ analysiert, auf denen zu sehen ist, wie verschiedene Schüler*innengruppen dieselbe mathematische Modellierungsaufgabe bearbeiten. Dieses authentische Videomaterial wurde den Studierenden für die systematische Analyse im universitären Seminar zur Verfügung gestellt. Neben der Darstellung aktueller Forschungsergebnisse zum kooperativen Lernen und der Erläuterung der Bedeutung von Unterrichtsvideos zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von (angehenden) Lehrkräften wird in dem Beitrag insbesondere die Konzeption des Seminars detailliert geschildert. Zudem wird exemplarisch verdeutlicht, welchen Forschungsfragen die Studierenden in ihren Analysen nachgegangen sind. Darüber hinaus präsentieren die Autor*innen die Ergebnisse ihrer Seminarevaluation, welcher Daten einer Fragebogenerhebung zugrunde liegen.

Im zweiten Abschnitt ‚Reflexionsgelegenheiten in der Lehrer*innenbildung‘ sind drei Beiträge aus den Bildungswissenschaften zusammengeführt, die in unterschiedlichen Kontexten, über einzelne Lehrveranstaltungen hinausgehend, Lehramtsstudierende zur Reflexion herausfordern. Es werden die Anforderungen von studentischen Peer Coaches fokussiert, Angebote in der Studieneingangsphase und die Begleitung in Schulpraktika. Im ersten und dritten Beitrag liegt der Schwerpunkt auf der Evaluation von Reflexionsgelegenheiten.

Anna Grabosch und Hedda Bennewitz wenden sich der Frage zu, welche widersprüchlichen Anforderungen Studierende auszubalancieren haben, wenn sie als Peer Coaches die Leitung in (digitalen) universitären Lehrveranstaltungen übernehmen. Aufbauend auf der Vorstellung von Konzepten des Peer Coachings und des nationalen und internationalen Forschungsstands stellen die beiden Autorinnen das Projekt ‚BASIS PLUS‘ vor, das das Ziel verfolgt, Selbstreflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden über die gesamte Zeitspanne des Studiums zu fördern. Vorgestellt werden einzelne Phasen und Bausteine des Gesamtkonzepts, zu denen auch Peer Coachingsitzungen gehören sowie das Schulungskonzept für Peer Coaches. Im empirischen Teil des Beitrags nehmen die Autorinnen die oben genannte Fragestellung auf. An einem Transkriptauszug und seiner sequenzanalytischen Auswertung wird u. a. ein strukturell angelegtes Spannungsverhältnis zwischen Gleichheitsanspruch (Peer) und Differenzmarkierung (Coach) anschaulich rekonstruiert. Studien dieser Art eröffnen einen

tiefen Einblick in die Herausforderungen studentisch begleiteter Peer Coaching-veranstaltungen und für die Peer Coaches in der universitären Lehrer*innenbildung.

Alexandra Brutzer, Manuela Stärk und Pia Buck konzentrieren sich im Beitrag auf die Beschreibung der Gestaltung einer binnendifferenzierten Studieneingangsphase für berufsbildende Studiengänge. Ausgehend von Darlegungen über eine zunehmend heterogene Studierendenklientel in diesen Studiengängen und der theoriegeleiteten Erörterung von Studienanforderungen, Studierendenkompetenzen und Transitionsprozessen ins Studium stellen die Autorinnen das Forschungs- und Lehrprojekt ‚KoBeg – Kompetenzorientierte Begleitung der Studierenden im Lehramt unter Berücksichtigung heterogener Eingangsvoraussetzungen‘ vor. Ziel des Projekts ist es, die Studierfähigkeit mittels selbst-reflexiver Maßnahmen zu verbessern und den Erwerb studienerefolgsrelevanter Kompetenzen zu unterstützen. Anschaulich und detailliert wird das hochschuldidaktische Veranstaltungskonzept einer binnendifferenzierenden Studieneingangsphase vorgestellt, welches auf den Einsatz von Kompetenzrastern zur individuellen Lernstufenniveaueinschätzung setzt. Eingebunden ins Seminar-konzept werden selbstreflexive Maßnahmen und Lernaufgabenstellungen zur Kompetenzentwicklung, die durch den Einsatz von (e)Booklets unterstützt werden. Dieses Medium ermöglicht es den Studierenden, insbesondere in Zeiten der Pandemie, ihren Lernprozess eigenverantwortlich bzw. selbstorganisiert bestimmen und durchführen zu können.

Franz Klingebiel, Catrin Siedenbiedel und Hans Peter Kuhn stellen in ihrem Beitrag Ergebnisse einer empirischen Studie zum Praxissemester und zu den Schulpraktischen Studien vor, die sich auf eine reflexiv ausgerichtete Praktikumsbegleitung bezieht. Untersucht wurde mithilfe von Mehrebenenanalysen, welchen Einfluss Prozessmerkmale, Seminarinhalte und Merkmale der Praktikumsbegleitenden auf Erfolgskriterien von Schulpraktika haben. Bei den Prozessmerkmalen konzentrieren sich die Autor*innen auf die Dialogqualität und die Anregung zur Reflexion seitens der Praktikumsbegleitenden. Bei den Seminarinhalten geht es u. a. um eine reflexive Unterrichtsplanung, die Reflexion der Rolle als Lehrkraft und den Umgang mit Disziplinproblemen. Als Merkmale der Praktikumsbegleitenden wurden deren professionelle Erfahrung, deren Enthusiasmus und deren Überzeugung bezüglich der Bedeutung wissenschaftlicher Inhalte untersucht. Ziel der Untersuchung ist es, die Bedingungen einer qualitätsvollen universitären Praktikumsbegleitung zu ermitteln. Entsprechend endet der Beitrag mit der Diskussion, welche Implikationen sich aus den Ergebnissen für eine erfolgreiche Begleitung von Schulpraktika ableiten lassen.

Im dritten Abschnitt konzentrieren sich die beiden Beiträge auf „Phasenübergreifende Lernkonzepte zur Reflexionsentwicklung mittels ePortfolioeinsatz“. In den Beiträgen aus den Bildungswissenschaften und der Fachdidaktik spielt das Lernen mit ePortfolio in Zusammenarbeit mit der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung eine entscheidende Rolle. Dabei dient der Einsatz des ePortfolios der reflexiven Lernbegleitung und Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. Während im ersten Beitrag unterschiedliche, auch kooperativ angelegte Lernszenarien zwischen der ersten und zweiten Phase im Mittelpunkt stehen, ist der zweite Beitrag vor allem auf die Evaluation des phasenübergreifenden Lehr-Lernkonzepts ausgerichtet.

Annette Busse, Dorit Bosse, Manuel Panow, Andreas Hartenbach und Jörn von Specht stellen in ihrem Beitrag die Bedeutung der reflexiven Kompetenzentwicklung zur Professionalisierung des Lehrpersonals in den ersten beiden Phasen der Lehrer*innenbildung heraus. In diesem Kontext erörtern die Autor*innen das Ziel einer reflexiven Kompetenzentwicklung, welches in der retrospektiven wie prospektiven Einschätzung und Bewertung des eigenen wie fremden pädagogischen Handelns liegt. Hierzu wird auf Wissensbestände, auf Überzeugungen und Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und Unterrichtstätigkeit zurückgegriffen. Die Autor*innen begründen, welchen Beitrag und welche Potenziale das Medium ‚ePortfolio‘ in beiden Phasen der Lehrer*innenbildung für eine reflexive Kompetenzentwicklung einnehmen kann. Die reflexive Kompetenzentwicklung unter Einsatz des ePortfolios wird in vier Lernszenarien, die die Ausbildungsspannweite vom Studienbeginn bis zur zweiten Staatsprüfung abdecken, verdeutlicht. Den inhaltlichen Mittelpunkt der Lernszenarien bilden spezifische Lernaufgaben zur Kompetenzfacette ‚Klassenführung‘. Klassenführung wird von den Autor*innen als generisches Konstrukt professioneller Kompetenz herausgestellt, welches durch fachübergreifende Wissens-, Überzeugungs- und Erfahrungsaspekte konstituiert wird. Die vier vorgestellten Lernszenarien zur Klassenführung bieten Anlass zur kontinuierlichen reflexiven Kompetenzentwicklung und leisten einen Beitrag zur Lehrer*innenprofessionalisierung über die gesamte Berufsbiografie.

Im Mittelpunkt des Beitrags von *Serap Uzunbacak* und *Jens Klusmeyer* steht das Lehr-Lernkonzept ‚EProFiL – Der Einsatz von E-Portfolios und Prompts zur Förderung der Unterrichtsplanungskompetenz in der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung‘ für Studierende in schulpraktischen Hospitationsphasen im Rahmen des Masterstudiengangs Wirtschaftspädagogik und Lehrkräften des beruflichen Lehramts im Vorbereitungsdienst. Zunächst wird im Beitrag der Zusammenhang zwischen der Entwicklung einer professionellen Wahrnehmung von Unterricht und der Kompetenz, Unterricht zu planen,

theoretisch verortet. Es folgt die Beschreibung des Seminarkonzepts. Durch das Festhalten von Unterrichtsbeobachtungen in wöchentlich geführten Blogs soll die professionelle Unterrichtswahrnehmung geschult werden, die letztlich der Weiterentwicklung der reflexiven Unterrichtsplanungskompetenz dient. Der zweite Teil des Beitrags widmet sich der Begleitforschung. Es wird dargestellt, wie die Blog-einträge hinsichtlich der Häufigkeit der genannten Themen und in Bezug auf die Qualität der Einträge ausgewertet wurden. Die Forschung richtet sich auf die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, um ermitteln zu können, worin sich die in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung erworbenen Kompetenzen unterscheiden.

Literatur

- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2017). Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell für Reflexion EDAMA. In C. Berndt, T. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 159–175). Klinkhardt.
- Aufschnaiter, C. v., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2(1), 144–159.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: ZfE*, 9(4), 469–520.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (o. J.). *Verbesserung der Praxisbezüge im Lehramtsstudium*. <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/verbesserung-der-praxisbezeuge-im-lehramtsstudium-1749.html>. Zugegriffen: 24. März 2021.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2014). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951> Zugegriffen: 24. März 2021.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2019). *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. wbv.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Klinkhardt.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, N. Neuhaus, & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Klinkhardt.

- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 542–571). Waxmann.
- Hedtke, R. (2000). *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien*. *sowi-onlinejournal*, 0, 1–17. <https://www.sowi-online.de/node/1346>. Zugegriffen: 24. März 2021.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., & Krohn, M. (2012a). Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm, & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 47–100). Springer VS.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., & Krohn, M. (2012b). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm, & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–169). Springer VS.
- Universität Kassel. (2014). *Professionalisierung durch Vernetzung (PRONET)*. Kassel (unveröffentlichtes Antragsdokument).
- Universität Kassel. (2017). *Professionalisierung durch Vernetzung – Fortführung und Potenzierung (PRONET²)*. Kassel (unveröffentlichtes Antragsdokument).
- Wildt, J. (2003). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In A. Obolenski, & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 71–84). Klinkhardt.
- Wissenschaftsrat. (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Drs. 5065/01 Berlin. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf?__blob=publicationFile&v=1. Zugegriffen: 24. März 2021.

**Hochschuldidaktische Lernumgebungen
zur Unterstützung einer reflexiven
Lehrer*innenbildung**



Reflexion im Sportstudium – Forschendes Lernen im Lehr-Lern-Labor Sportpädagogik

Andreas Albert, Volker Scheid und Tobias Hillebrand

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert die Arbeiten des Teilprojekts „Reflexion in der Lehreraus- und -fortbildung im Rahmen einer Studienwerkstatt Sport“ im Kontext von PRONET² (Das Teilprojekt wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1805 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren). Einer theoretischen Grundlegung zu Fragen der Professionalisierung und Reflexivität im Lehrberuf und dem methodischen Zugang des Forschenden Lernens folgend, werden die Konzeption und Bezugspunkte des neuen Lehr-Lern-Labors Sportpädagogik vorgestellt. Die Laborarbeit vollzieht sich an universitären und schulischen Lernorten, wobei unterrichtsrelevante Themenstellungen pädagogisch aufbereitet, didaktisch erprobt und gemeinsam wie individuell reflektiert werden (ePortfolio). Die theoretischen Bezugspunkte bilden bezogen auf die universitäre Lehrer*innenbildung die Kompetenzbereiche des pädagogischen Wissens und mit Blick auf den schulischen Kontext die Qualitätsdimensionen guten (Sport-)Unterrichts.

A. Albert (✉) · V. Scheid · T. Hillebrand
Institut für Sport und Sportwissenschaft, Universität Kassel, Kassel, Deutschland
E-Mail: andreas.albert@uni-kassel.de

V. Scheid
E-Mail: scheid@uni-kassel.de

T. Hillebrand
E-Mail: t.hillebrand@uni-kassel.de

© Der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2022

J. Klusmeyer und D. Bosse (Hrsg.), *Konzepte reflexiver Praxisstudien in der Lehrer*innenbildung*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-35483-1_2

Im zweiten Teil des Beitrags wird ein evaluiertes Anwendungsbeispiel vorgestellt, welches sich auf ein zweisemestriges sportpädagogisches Projektseminar bezieht. Im Sinne des forschenden Lernens befassen sich die Teilnehmenden zum einen theoretisch mit Facetten von Heterogenität, Ansätzen der Differenzierung sowie Methoden der Unterrichtsforschung. Zum anderen beobachten, planen, gestalten und analysieren sie in Arbeitsgruppen reale Sportstunden an einer Kooperationsschule.

1 Einleitung

Der Lehrberuf ist eine komplexe Tätigkeit, zu deren erfolgreicher Bewältigung fachwissenschaftliche, pädagogisch-didaktische, diagnostische sowie kommunikative und soziale Kompetenzen benötigt werden (Terhart, 2004). Im Rahmen der Lehrer*innenbildung wird immer wieder die Problematik des fehlenden *Theorie-Praxis-Bezugs* diskutiert (Roters, 2012). Beklagt wird die mangelnde Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf ihren zukünftigen Beruf. Häufig geben Lehrkräfte selbst an, dass sie durch ihre universitäre Ausbildung nur unzureichend auf die schulpraktischen Probleme vorbereitet worden sind, und beschreiben das Studium als eher theoretisch und praxisfern (Bohnsack, 2000). Es scheint, als würde die universitäre Wissensvermittlung dazu führen, dass Absolvent*innen nicht in der Lage sind, dieses Wissen für die Lösung komplexer Praxisprobleme zu nutzen, was Renkl (1996) unter dem Begriff des trägen Wissens zusammenfasst. Dementsprechend wurde vielfach gefordert, den praktischen Anteil im Lehramtsstudium zu erhöhen. Ein zu starkes Vertrauen auf die Wirkung praktischer Erfahrung birgt jedoch „das Risiko früher Sozialisation traditioneller Erziehungsmuster“ (Korthagen et al., 2002, S. 18). Sicherlich kann sich Handlungskompetenz nur entwickeln, wenn die Lehrperson selbst tätig wird und eigene Erfahrungen sammelt. Durch die Reflexion der erlebten Praxis kann dem unbewussten Übernehmen bestimmter Handlungsmuster entgegengewirkt werden. Im Rahmen der Lehrer*innenbildung kann über den methodischen Zugang des Forschenden Lernens in Lehr-Lern-Laboren (LLL) dieser Forderung bereits im Studium nachgekommen werden. Die enge Theorie-Praxis-Verzahnung leistet einen Beitrag zum Erwerb handlungsorientierten Wissens.

Der Beitrag geht einleitend auf die Professionalisierungsdebatte im Hinblick auf den Lehrberuf ein und stellt in diesem Kontext die Bedeutung von

Reflexion heraus (Kap. 2). Im Weiteren wird über die Lehr-Lern-Laborarbeit eine Perspektive aufgezeigt, mit Hilfe der es gelingen kann, dem Theorie-Praxis-Problem in Ansätzen zu begegnen und die Handlungskompetenz der Studierenden zu erweitern (Kap. 3). Es folgt die Vorstellung eines Seminarkonzeptes und ausgewählter Ergebnisse der empirischen Begleitforschung (Kap. 4). Der Beitrag schließt mit einem Fazit (Kap. 5).

2 Professionalisierung und Reflexivität im Sportstudium

Die Veränderungen der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Anforderungen bedingen eine zeitgemäße Bestimmung des Berufsbildes von Lehrkräften. Im Fokus der Ausbildung steht dabei eine Verbindung des theoretischen Wissens mit der unterrichtlichen Praxis. Mit der Empfehlung, die Professionalität der Lehrer*innenbildung zu stärken, wird im bildungspolitischen Bereich seit einigen Jahren vermehrt „die Forderung nach einem deutlicheren und intensiveren Bezug zum späteren schulischen Berufsfeld verbunden“ (Naeye & Tramm, 2021, S. 1; Bosse et al., 2020) und damit eine Erhöhung von Praxisphasen in der universitären Ausbildung gefordert.

2.1 Professionalisierung

Auf Grundlage der Professionsforschung bis zur Jahrtausendwende spricht Terhart (2001) für den Bereich der pädagogischen Professionalität von einem „berufsbiographischen Entwicklungsproblem“ (S. 557). Mit Bezug auf Hericks (2006) kann für den berufslebenslangen Prozess der Kompetenzerfaltung von sog. phasenspezifischen Entwicklungsaufgaben gesprochen werden, die einer reflexiven Bearbeitung bedürfen. Einigkeit besteht über die verschiedenen Ansätze der Professionstheorie hinweg darin, dass das Handeln einer Lehrkraft sowie der Unterricht nicht durch trainierbare Handlungsroutinen bewältigt und somit als nur begrenzt technologisierbar beschrieben werden kann. Laut Combe (2005) wird vielmehr davon ausgegangen, dass Lehrende aufgrund der Unbestimmtheit und Dynamik von Lehr-Lern-Prozessen mit „Erfahrungskrisen“ (S. 82) konfrontiert werden und dass diese Anforderungen nur durch die Fähigkeit bewältigt werden können, eigenes und fremdes Handeln zu reflektieren.

Mit anderen Worten: Um den Anforderungen des Lehrberufs mit seiner Dynamik und Komplexität gerecht zu werden, sollten Lehrkräfte in der Lage sein, sich ihrer Rolle in und an diesen Prozessen bewusst zu werden. „Für den universitären Bildungsraum ergibt sich daraus die Aufgabe, kontinuierlich die Bildung einer solchen reflexiven, entwicklungs-offenen Professionalität anzuregen und durch die Beschäftigung mit Theorien und Methoden der erziehungswissenschaftlichen Forschung sowie mit Bezug auf konkrete praxisrelevante Fallbeispiele erziehungswissenschaftliches Sehen und Denken anzubahnen“ (Schütz & Idel, 2016, S. 209). In diesem Zusammenhang kommt der heute oft zitierten *reflexiven Lehrer*innenbildung* eine besondere Bedeutung zu, denn sie zielt auf die Anbahnung, Einübung und Etablierung von Reflexivität als professionelle Haltung der Lehrkräfte mit Beginn der Ausbildung ab. Dieses Verständnis von Reflexion verfolgt das Ziel einer begreifenden Durchdringung der jeweiligen Handlungssituation und ihrer Widersprüche (Holzkamp, 1985). Gelingt dies, so kommt es zu einer Erweiterung der individuellen Handlungsmöglichkeiten bzw. zu einer Verbesserung der eigenen Handlungsfähigkeit.

Professionelle Lehrkräfte benötigen für die Ausübung ihres Berufes verschiedenste Kompetenzen bzw. Arten des Wissens und Könnens. Neben den fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen (Baumert & Kunter, 2011) wird vor allem der Reflexivität eine hohe Bedeutung beigemessen. Um die Professionsdebatte mit Blick auf den Lehrberuf und die Lehrer*innenbildung genauer einordnen zu können, wird im Folgenden auf Begriffe und Modelle von Kompetenz und Reflexion Bezug genommen.

2.2 Kompetenzen und Kompetenzmodelle

Grundsätzlich lassen sich die vorliegenden Kompetenzmodelle in Struktur-, Stufen-, Prozess- und Mischmodelle unterscheiden. In der Professionswissenschaft am weitesten verbreitet sind die sog. Strukturkompetenzmodelle, die auch in der Pädagogik implementiert wurden (Baumert & Kunter, 2006). Handlungskompetenz wird in diesen Ansätzen in ihre Dimensionen gegliedert und die ihr zugrunde liegenden Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten werden beschrieben. Die meisten Modelle unterscheiden die vier Bereiche Fach-, Methoden-, Personal- sowie Sozialkompetenz. Abgeleitet aus der Diskussion um Kompetenzen von Lehrkräften, wurde eine Reihe von Modellen entwickelt, die versuchen, das Konstrukt der *professionellen Handlungskompetenz im Lehrberuf* abzubilden. Die meisten Ansätze orientieren sich hierbei am Kompetenzbegriff von Weinert (2001), wonach sich Kompetenzen am besten