

Wyss, Corinne

Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson

Bildungsforschung 5 (2008) 2, 15 S.

urn:nbn:de:0111-opus-45999



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson

Corinne Wyss

Obwohl heute Einigkeit über die Wichtigkeit der Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen besteht, sind Erkenntnisse zur Diagnose des eigenen Unterrichts noch kaum vorhanden. Die wenigen Resultate weisen jedoch darauf hin, dass Lehrpersonen keine guten Beurteiler ihres eigenen Unterrichts sind und sich auch ungern mit der Evaluation des Unterrichts beschäftigen. Ein geplantes Forschungsprojekt setzt hier an, indem es die Reflexionsfähigkeit und -praxis junger und erfahrener Lehrpersonen untersuchen will.

1. Einleitung

Durch die ernüchternden Resultate der TIMSS und später der PISA-Studie wurde ein breites Spektrum bildungs- und schulbezogener Reflexionen eröffnet. Neue Forschungsfragen entstanden und konkrete Forschungs- und Entwicklungsprojekte wurden ins Leben gerufen (Terhart, 2002). Gemäss Helmke (2003) lassen sich zwei Tendenzen feststellen, einerseits eine verstärkte Output-Orientierung anstelle der bis anhin gepflegten Input-Orientierung, andererseits die Rückbesinnung auf den Unterricht als wesentlicher Faktor der Schule. Fragen nach Qualitätskriterien des Unterrichts und die dafür nötigen Kompetenzen der Lehrperson sowie Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurden aktuell und sind es bis zum heutigen Tage.

Einigkeit scheint derzeit darüber zu bestehen, dass die professionelle Lehrperson in Anbetracht der vielfältigen Aufgaben, die sie im täglichen Berufsleben zu bewältigen hat, ihre eigenen Handlungen konsequent reflektieren sollte, um sich beruflich weiterentwickeln und sich den praktischen Anforderungen anpassen zu können. Erkenntnisse über die Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson sind jedoch noch kaum vorhanden (Helmke & Schrader, 2006). Die vorliegende Arbeit [1] soll dazu einen Beitrag leisten.

2. Wissen und Können der professionellen Lehrperson

Der Beruf der Lehrperson hat sich in den letzten Jahrzehnten gewandelt. Die traditionelle Rolle der Lehrperson als Informationsvermittlerin ist in den Hintergrund getreten. In der heutigen Zeit sind dank der elektronischen Medien alle Informationen dieser Welt per Knopfdruck erhältlich. Die Lehrperson ist damit vielmehr zu einem Wegbegleiter von Kindern und Jugendlichen geworden, der an der Seite steht, anleitet und begleitet (Herz, 2004).

Damit haben sich auch die Anforderungen an angehende und praktizierende Lehrpersonen geändert. Als charakteristisch für den Lehrberuf wird die beachtliche Vielfalt von Arbeitsaufgaben gesehen. Die Aufzählung reicht von Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren und Beurteilen, Beraten bis zur Schulentwicklung. Angesichts der vielfältigen Aufgaben, die eine Lehrperson zu meistern hat, stellt sich die Frage, welche Kenntnisse und Fähigkeiten zur Bewältigung der gestellten Aufgaben erforderlich sind (Bauer, 2002). Die kognitionspsychologische Lehrerwissensforschung liefert dazu eini-

ge Erkenntnisse, indem sie das professionelle Wissen von erfolgreich handelnden Lehrpersonen zu ergründen versucht.

Um professionelles Wissen von Lehrpersonen zu untersuchen und feststellen zu können, ist eine theoretische Aufgliederung der inhaltlichen Bereiche, also eine Art Topologie des professionellen Wissens, hilfreich. Denn gemäss der aktuellen Befundlage basiert erfolgreiches, professionelles Lehrerhandeln auf dem kompetenten Umgang mit verschiedenen Wissensformen, was sich positiv auf den Lernerfolg und die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler auswirkt (Kamm & Bieri, 2008).

Die bekannteste Unterscheidung ist wohl diejenige von Shulman (1986, 1987, 1991). In einem Rahmenkonzept über das Wissen von Lehrpersonen unterscheidet er fachspezifisches Inhaltswissen, allgemeines pädagogisches Wissen, curriculares Wissen, pädagogisches Handlungswissen, entwicklungspsychologisches Wissen, Wissen über erzieherisch und unterrichtlich relevante Kontexte und normatives Wissen über Bildungsziele. Sein Konzept wurde in der Folge von verschiedenen Autoren weiterentwickelt und ausdifferenziert. Aufbauend auf dem Konzept von Shulman entwarf Bromme (1992) beispielsweise eine Typologie des professionellen Wissens, die fünf Dimensionen des professionellen Lehrerwissens unterscheidet (Kocher & Wyss, 2008, S. 28f):

1. Fachliches Wissen. Mit dem fachlichen Wissen ist das Wissen über eine Wissenschaftsdisziplin gemeint.
2. Curriculares Wissen. Die Lerninhalte zu einem Fach beinhalten einen eigenen Kanon von Wissensbeständen und sind nicht bloss ein Abbild der jeweiligen Wissenschaft. Es fliessen auch Zielvorstellungen über Schule in die fachliche Bedeutung ein.
3. Bedeutung und Philosophie des Schulfaches. Dies sind die Auffassungen darüber, wofür der Fachinhalt nützlich ist und in welchem Kontext er mit anderen Bereichen menschlichen Lebens und Wissens steht. Die Philosophie des Schulfaches ist auch impliziter Unterrichtsgehalt. Damit ist eine bewertende Perspektive auf den Inhalt des Unterrichtes gemeint.
4. Pädagogisches Wissen. Dieser Bereich des Wissens gilt relativ unabhängig für alle Fächer. Dazu gehört beispielsweise wie man Regeln für den reibungslosen Ablauf des Unterrichts einführt, der Umgang mit erziehungsschwierigen Kindern oder die Bedeutung des Elternhauses für die Erklärung und Beeinflussung von Schülerverhalten. Bei diesem Wissen kann wie beim Fachwissen auch zwischen einem Wissen über Fakten und Techniken sowie einer „pädagogischen Philosophie“ unterschieden werden.
5. Fachspezifisches-pädagogisches Wissen. Für die geeignete Darstellung des Stoffes und der zeitlichen Abfolge der Behandlung der Teilthemen ist ein fachspezifisches-pädagogisches Wissen notwendig. Dies ist ein integriertes Wissen, in dem psychologisch-pädagogisches Wissen sowie eigene Erfahrungen der Lehrperson auf das curriculare Wissen bezogen sind. Die Fachdidaktiken liefern der Lehrperson Vorlagen solcher Wissensintegration, aber trotzdem muss ein Teil dieser Integration von der Lehrperson eigenständig unternommen werden.

Dieses Wissen wird im unterrichtlichen Handeln miteinander vernetzend verbunden, wobei die Integration der Wissensformen im berufsbiographischen Verlauf zunehmend erfolgt. Ein wichtiges Merkmal des Praktikerwissens von Lehrpersonen ist dabei die kognitive Integration von curricularen und pädagogischen Wissensbeständen.

Bromme (1992) hat sich nicht nur mit den unterschiedlichen Wissensarten auseinandergesetzt, sondern auch damit, wie das Wissen von Lehrpersonen aufgebaut ist. Er konnte zeigen, dass die Lehrerwahrnehmung im Unterricht in Form von Ereignisschemata organisiert ist. Sie beruht auf den eigenen Erfahrungen, die im Unterricht gemacht wurden. Die Wahrnehmung ist „kategorial“ organisiert, was bedeutet, dass Lehrpersonen nicht einzelne Ereignisse wahrnehmen, die sie anschliessend analysieren und deuten, sondern dass sie eine komplexe Situation begrifflich erfassen (Bromme, 1992).

Das Wissen besteht also aus Ereignisschemata, in denen Lehrerhandlungen, fachinhaltliche Bedeutungen und Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern in Zusammenhang gebracht wurden. Diese sind auf persönlichen Erfahrungen aufgebaut und untrennbar mit dem eigenen operativen Können verbunden. Viele dieser Ereignisschemata sind den Lehrpersonen nicht bewusst und können nur durch individuelle Erfahrungen in konkreten Praxissituationen angeeignet werden, sind also nicht akademisch lehrbar (Kocher & Wyss, 2008).

Eine professionelle Lehrperson zeichnet sich nicht nur durch den kompetenten Umgang mit unterschiedlichen Wissensformen aus, sondern auch durch die Fähigkeit, selber ein der spezifischen Arbeitssituation angemessenes Wissen erzeugen und bezüglich der praktischen Anforderungen weiterentwickeln zu können (Schneider, 2004). Stenhouse (1975, zitiert nach Schneider, 2004, S. 1) nennt als zentrales Merkmal der professionellen Lehrperson „die Kapazität für autonome berufliche Weiterentwicklung durch systematisches Studium der eigenen Arbeit, durch das Studium der Arbeit anderer Lehrer und durch die Überprüfung pädagogischer Ideen durch Forschung im Klassenzimmer“. Die wesentlichen Elemente von Professionalität sind Forschung, Kommunikation und Reflexion.

3. Zur Definition von Reflexion

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Reflexion im Lehrberuf bzw. der Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen. Es ist deshalb unumgänglich, den Begriff Reflexion zu klären. In diesem Kapitel werden Definitionsversuche erläutert, wie sie in der Literatur zu finden sind. Neben dem Begriff der Reflexion wird auch der Prozess der Reflexion dargestellt, der auf zwei Ebenen stattfinden kann. Schliesslich wird eine eigene Begriffsbestimmung vorgestellt.

3.1 Definitionsversuche

Das Verb ‚reflektiere‘ aus dem Lateinischen bedeutet widerspiegeln oder reflektieren. Der Begriff ‚Reflexion‘ stammt aus der Optik, und wird deshalb häufig mit der Metapher des Spiegels und des Sich-Spiegeln in Verbindung gebracht. Professionelles Reflektieren ist ein bewusstes Überlegen bzw. Nachdenken vor, während oder nach einer bestimmten Situation oder Handlung im Berufsalltag. Die Reflexion kann in gedanklicher oder schriftlicher Form stattfinden, die Inhalte können stark variieren. Es wird zwischen Selbst- und Fremdrelexion unterschieden (Kroath, 2004).

Im allgemeinen Sprachgebrauch, so Dauber (2006, S. 13), wird unter Selbstreflexion „eine Art geistiger, mentaler Selbstbetrachtung der eigenen Gedanken, inneren Gefühle, Phantasien, Erfahrungen aus der Vergangenheit und Erwartungen an die Zukunft“ verstanden. Nach Kroath (2004) kann Selbstreflexion als ein Nachdenken im Dialog mit sich selbst bezeichnet werden. Die Fremdrelexion ist demgegenüber ein Nachdenken im Dialog mit anderen Personen. Die Fähigkeit, die eigene Praxis vorurteilsarm aus anderen Perspektiven zu betrachten, wird mit reflexiver Distanz bezeichnet. Professionsforscher haben sich mit solchen Prozessen auseinander gesetzt und konnten dabei zwei Reflexionsebenen identifizieren (Meyer, 2004).

3.2 Der Prozess der Reflexion

Der Reflexionsprozess kann auf zwei Ebenen stattfinden, als „Reflexion-in-der-Handlung“ und als „Reflexion-über-die-Handlung“ (Schön, 1983; Altrichter, Posch & Somekh, 1993). Wer sich und seine Tätigkeiten professionell reflektiert sollte in der Lage sein, beide Reflexionsebenen gezielt anzuwenden.

Reflexion-in-der-Handlung

Bei der Reflexion-in-der-Handlung existiert eine enge Beziehung von Reflexions- und Aktionskomponenten der eigenen Tätigkeit. Aus der Reflexion der eigenen Aktion wird die zugrunde liegende praktische Theorie erarbeitet. Schön (1983, S. 68f) beschreibt dies folgendermassen:

Wenn jemand in der Handlung reflektiert, wird er zu einem Forscher im Kontext der Praxis. Er ist nicht von den Kategorien etablierter Theorie und Technik abhängig, sondern konstruiert eine neue Theorie des spezifischen Falles. Sein Forschen beschränkt sich nicht darauf, Mittel zu überlegen, die von einer vorhergehenden Übereinkunft über Ziele abhängen. Er trennt Mittel und Ziele nicht, sondern bestimmt sie interaktiv, wenn er eine problematische Situation definiert. Er trennt Denken nicht vom Tun, bahnt sich nicht schlussfolgernd seinen Weg zu einer Entscheidung, die er dann in eine Handlung umformen muss. Da sein Experimentieren eine Form praktischer Handlung ist, ist die Verwirklichung seiner Reflexionsergebnisse in seine Forschung eingebaut.

Die Reflexion-in-der-Handlung verläuft typischerweise in sechs Phasen und wird durch eine problematische Situation ausgelöst (Altrichter & Posch, 2007):

1. Eine problematische Situation entsteht, wenn eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen, die man hinsichtlich des Ablaufs einer Situation hegt, und dem realen Ablauf dieser Situation erlebt wird. Durch eine Überraschung, eine Unzufriedenheit oder ein Scheitern entsteht eine Situation, die nicht mehr routiniert lösbar ist. Dies führt dazu, dass eine Definition des Problems vorgenommen wird.
2. Die Problemdefinition erfolgt in einem ersten Schritt durch Analogieschlüsse und ‚Benennen‘. Praktikerinnen und Praktiker verfügen aus der eigenen Erfahrung über ein Repertoire an Beispielen, Bildern, Handlungen und Interpretationen. Solche bereits bekannte Situationen helfen, die neue Situation einzuordnen und eine Problemdefinition vorzunehmen. Die neue Situation wird in Analogie zu bereits bekannten Situationen gesehen und dementsprechend benannt. Ist das Problem benannt, können die Konsequenzen, die sich daraus ergeben, gezogen werden.
3. Der nächste Schritt umfasst nun die Verwirklichung der ersten Problemdefinition.
4. Die handelnde Verwirklichung der ersten Problemdefinition stellt gleichzeitig die experimentelle Prüfung dar. Hier wird kontrolliert, inwieweit auf Basis der ersten Problemdefinition befriedigend gehandelt werden kann oder ob sich neue Diskrepanzen zwischen der Erwartung und der Realität auftun.
5. Bei diesem Experiment wird die hypothetische Definition der gegebenen Situation übergestülpt. Die Handelnden müssen allerdings auch offen für allfällig unerwartete Konsequenzen sein, die sich aus dem Experiment ergeben könnten.
6. Von den Ergebnissen des vorgenommenen Experimentes hängt es ab, wie die Bewertung der Problemdefinition und der aus ihr entwickelten praktischen Handlungen ausfällt. Kann befriedigend gehandelt werden, so fällt die Bewertung positiv aus, die problematische Situation gilt als gelöst. Die Erfahrungen, die bei diesem Prozess von Reflexion-in-der-Handlung gemacht werden, werden in manchen Fällen als ‚praktisches Wissen‘ gespeichert. Falls neue Diskrepanzen zwischen der Erwartung und der Realität auftauchen, erfolgt erneut ein Einstieg in den Prozess der Reflexion-in-der-Handlung.

Reflexion-über-die-Handlung

Die oben beschriebene Reflexion-in-der-Handlung geschieht direkt im Handlungsverlauf. Sie muss nicht unbedingt verbalisiert werden, da dies, wenn beim Handeln keine Probleme auftreten, keine pragmatischen Vorteile bringt. Die Reflexion-über-die-Handlung hingegen tritt aus dem Handlungsfluss heraus. Das eigene Handlungswissen wird versucht zu ordnen, verständlich zu formulieren und die eigenen Handlungen versucht zu reflektieren. Die Fähigkeit, die dazu notwendig ist, stellt gemäß Altrichter und Posch (2007) ein wichtiges Merkmal professioneller Kompetenz dar, und zwar aus den folgenden zwei Gründen:

1. Das Wissen wird analysierbar und reorganisierbar: durch die Bewusstmachung wird alles verlangsamt, was vorher eingespielt war. Dies kann Verunsicherung auslösen, erleichtert aber auch die Veränderung von Strukturen.
2. Das Wissen wird mitteilbar: Das Wissen, welches hinter der professionellen Tätigkeit steht, kann für andere Personen transparent gemacht werden und wird damit besprechbar.

Die Fähigkeit zur Reflexion-über-die-Handlung liefert ausserdem die Basis zur Erfüllung folgender drei Aufgaben (Altrichter & Posch, 2007):

1. Es ist die Grundlage für die Lösung speziell schwieriger Handlungsprobleme und für die Bearbeitung besonders komplexer Handlungsaufgaben. Die Reflexion-über-die-Handlung bietet die Möglichkeit, ausserhalb des Handlungsflusses über Probleme, in die man sich verrannt hat, nachzudenken und die eigenen Handlungsgrundlagen zu reorganisieren. Das Erleben einer Diskrepanz beispielsweise kann Anlass dazu sein, sich mit dem eigenen Wissen und Handeln auseinander zu setzen. Routinierte Handlungen und das dahinter stehende ‚unangesprochene Wissen‘ können bewusst gemacht, explizit auf Fehlannahmen hin überprüft und weiterentwickelt werden.
2. Die Reflexion-über-die-Handlung ermöglicht, das Wissen, das einer Handlung zu Grunde liegt, sprachlich geordnet auszudrücken. Die Formulierung erst macht es möglich, sich mit anderen Personen darüber zu unterhalten bzw. die professionelle Erfahrung an nachfolgende Generationen und Neulinge der Profession weiterzugeben.
3. Die Fähigkeit zum sprachlichen Ausdruck professionellen Wissens ist ausserdem die Voraussetzung, das Wissen und Handeln professionellen Kolleginnen und Kollegen sowie Klientinnen und Klienten zur Diskussion zu stellen, es dabei zu begründen und einer kritischen Prüfung auszusetzen.

In Anlehnung an die in diesem Kapitel erläuterten Definitionsversuche soll im nächsten Kapitel eine eigene Auslegung des Reflexionsbegriffs folgen, die die Ideen der erwähnten Autoren aufgreift und ergänzt.

3.3 Der Versuch einer eigenen Begriffsbestimmung

Die oben beschriebenen Definitionsversuche stellen den Begriff der Reflexion von verschiedenen Seiten dar und geben Aufschluss über die unterschiedlichen Möglichkeiten, Prozesse und Inhalte der Reflexion. Reflexion wird dabei als ein ‚bewusstes Überlegen bzw. Nachdenken‘ beschrieben, das vor, während oder nach einer Situation oder Handlung stattfinden kann. Diese Definition scheint klar und verständlich, bleibt jedoch auch sehr offen, da Nachdenken und Überlegen sehr Vieles beinhalten kann.

Mühlhausen (2006) hat sich zu diesem Problem geäußert, indem er meint, Reflexion sollte nicht einfach als Synonym für alle denkbaren Formen von Nachdenken verwendet werden. Er schlägt zwei differenzierende Formen vor, die er als Analyse und Reflexion bezeichnet. Bei der Analyse wird im Voraus festgelegt, was untersucht werden soll. Das Vorgehen ist methodisch ausgewiesen und beruht auf theoretischen Konzepten. Demgegenüber zielt die Reflexion darauf ab, Erlebtes nach selbst gewählten Kriterien zu beurteilen. Die interessierenden Aspekte werden erst während der Reflexion vom Betrachter festgelegt.

In Übereinstimmung mit Mühlhausen (2006) soll hier eine differenzierende Auslegung des Reflexionsbegriffs vorgenommen werden. Die verschiedenen Formen sollen jedoch nicht ausschliessend behandelt werden, wie dies Mühlhausen vorgenommen hat, sondern integrierend. In Anlehnung an die oben erwähnten Arbeiten wird nachfolgend ein Überblick über die unterschiedlichen Formen und Ebenen der Reflexion gegeben.

Geschlossene Reflexion

Um sich Gedanken über die eigenen Handlungen zu machen, können Materialien mit vordefinierten Kriterien sehr hilfreich sein. Solche Materialien sollten theorie- und praxisorientiert auf die wesentlichen Elemente der Reflexion aufmerksam machen. Durch den Einsatz solcher Materialien kann die Reflexion der eigenen Handlungen zielgerichtet und koordiniert ablaufen. Die Inhalte der Reflexion können bereits im vornherein oder auch erst nach der Handlung festgelegt werden.

Der Vorteil der geschlossenen Reflexion liegt demnach darin, dass sehr zielgerichtet über die eigene Handlung und deren Folgen nachgedacht werden kann. Die Kriterien können als relevant bezeichnet werden, da sie theoretisch und praktisch begründet sind. Ein Nachteil liegt darin, dass durch die vordefinierten Kriterien eine gewisse Einschränkung der eigenen Bedürfnisse und Ideen in Kauf genommen werden muss.

Offene Reflexion

Bei der offenen Reflexion steht es der reflektierenden Person offen, was genau der Inhalt der Reflexion darstellt. Die Kriterien werden nach der persönlichen Zielsetzung ausgewählt und können damit die eigenen Interessen und Erfahrungen wunschgemäß abdecken. Die Kriterien können bereits vor der Handlung festgelegt werden oder erst nach der erlebten Handlung und in Beziehung dazu gewählt werden.

Der Vorteil dieser Reflexionsmethodik liegt darin, dass ganz nach den persönlichen Wünschen und Vorstellungen reflektiert werden kann, ohne auf spezifische Materialien und fremdbestimmte Kriterien eingehen zu müssen. Der Nachteil ist, dass die Offenheit auch zu einer Überforderung führen kann, indem keine, zu viele oder ungeeignete Kriterien für die Reflexion gefunden werden.

Formen der Reflexion

Gemäss den oben gemachten Ausführungen kann Reflexion auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Reflexion kann dabei entweder in der Handlung selber als Reflexion-in-der-Handlung, oder als Reflexion-über-die-Handlung erst nach vollzogener Handlung stattfinden (vgl. Kapitel 2.2). Beide dieser Reflexionsprozesse können entweder als geschlossene Reflexion oder als offene Reflexion erfolgen. Diese Unterscheidung bildet eine Art Grundtypologie der Reflexionsprozesse. In Abbildung 1 stehen sich die vier Begriffe auf dem äusseren Oval je gegenüber.

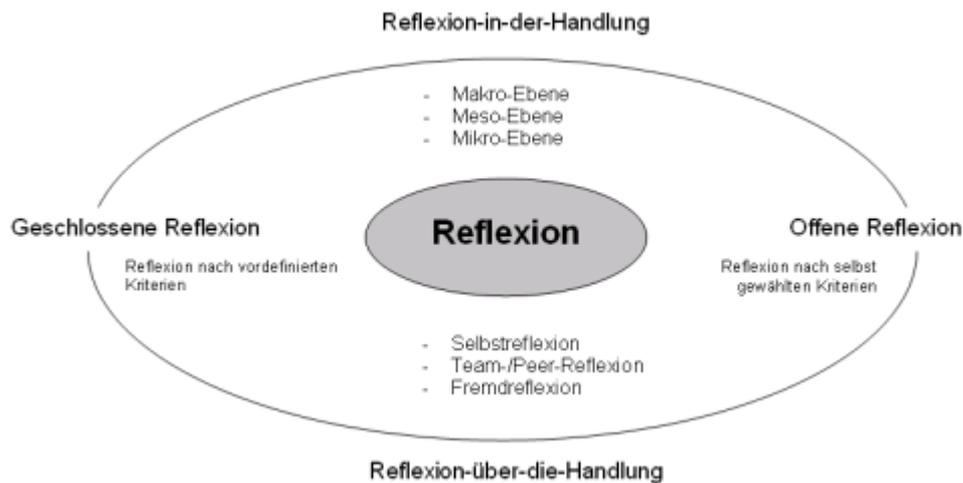


Abbildung 1: Ebenen und Formen der Reflexion

Wird die Reflexion der eigenen Handlung eigenständig durchgeführt, ohne sich mit Zweit- oder Drittpersonen auszutauschen, wird von Selbstreflexion gesprochen. Der Vorteil dieser Art der Reflexion liegt hier darin, dass die Reflexion jederzeit und ganz nach persönlichen Interessen erfolgen kann. Demgegenüber birgt die eigenständige Reflexionstätigkeit die Gefahr, sich in der Offenheit zu verlieren, so dass es zu keinen, unvollständigen oder gar kontraproduktiven Reflexionsprozessen kommen kann.

Findet die Reflexion gemeinsam mit einem Peer oder Teammitglied statt, kann gemeinsam festgelegt werden, was Inhalt und Ziel der Reflexion darstellt und wer welche Verantwortlichkeit übernimmt. Zentral ist, dass die Reflexion durch die handelnde Person durchgeführt, durch Kolleginnen und Kollegen jedoch begleitet wird. Der gemeinsame Austausch sowie die Verbindlichkeit der kollektiven Arbeit können sich positiv auf die Reflexion und ihre Ergebnisse auswirken.

Eine Reflexion kann schliesslich auch von einer Drittperson initiiert werden. Der Reflexionsprozess wird dabei von einer aussen stehenden Person realisiert. Dies kann auf Wunsch der handelnden Person geschehen und dessen Ideen und Wünsche berücksichtigen, kann aber auch gänzlich auf den Zielsetzungen der Fremdperson beruhen. Trotzdem vermag diese Aktivität auch bei der handelnden Person eine Reflexion auslösen durch das Bewusstsein der Tätigkeit der Drittperson. Intensivere Reflexionsprozesse bei der handelnden Person löst die Darlegung und Diskussion der Ergebnisse der Fremdreflexion aus.

Reflexion auf verschiedenen Ebenen des Systems

Die verschiedenen Ebenen des Systems werden mit Mikro-, Meso- und Makro-Ebene bezeichnet. Jede der dargestellten Formen der Reflexion kann sich auf jeder der drei Ebenen, die nachfolgend anhand konkreter Anwendungen im Lehrerberuf erläutert werden, abspielen (vgl. Fend, 2001).

Auf der untersten Ebene, der Mikro-Ebene, sind Prozesse zu verorten, die insbesondere die eigene Person sowie die Interaktion mit Personen aus dem täglichen Umfeld betreffen. Die Reflexion beruht auf Handlungen, die oft vorgenommen werden und auf alltäglichen Aktivitäten beruhen. Begründet und erklärt werden Handlungen auf dieser Ebene durch persönliche Erfahrungen oder Vorwissen. Im Lehrerberuf handelt es sich um Reflexionsprozesse, die sich auf die eigenen Handlungen im Klassenzimmer und die Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern beziehen.

Die Meso-Ebene ist der Mikro-Ebene übergeordnet. Sie umfasst Handlungen, die nicht zum alltäglichen Geschehen gehören, die die tägliche Arbeit jedoch beeinflussen. Reflexionsprozesse auf der Meso-Ebene beinhalten neben persönlichen Erklärungen erweiterte Sichtweisen, die theoretische Aspekte oder Sichtweisen von Drittpersonen berücksichtigen. Beispiele sind die Interaktionen mit Personen aus dem Kollegium, den Eltern der Schülerinnen und Schüler oder den Mitgliedern der Schulleitung.

Auf der Makro-Ebene des Systems angesiedelt sind grundlegende Entscheidungen, die sich auf die darunter liegenden Systemebenen auswirken. Handlungen auf dieser Ebene sind eher selten, aber gerade deshalb oft besonders wichtig. Die Reflexion auf dieser Ebene bezieht sich auf moralische, ethische, politische und / oder gesellschaftliche Gesichtspunkte. Im schulischen Rahmen sind davon die Interaktionen mit Personen ausserhalb der Schule, beispielsweise mit Behördenmitgliedern oder Vertretern von öffentlichen Ämtern, betroffen.

Die Abbildung 1 enthält eine Übersicht über die erläuterten Ebenen und Formen der Reflexion.

Mediale Umsetzung der Reflexionsprozesse

Die dargestellten Reflexionsprozesse können medial unterschiedlich umgesetzt werden. Die häufigste Form ist die mündliche Reflexion, bei der ohne mediale Hilfsmittel über ausgeführte Handlungen nachgedacht wird. Diese Art der Umsetzung ist sehr flexibel, jedoch auch vergänglich, da weder vorbereitende Überlegungen noch die Ergebnisse der Reflexion festgehalten werden.

Häufiger kommen in jüngster Zeit schriftliche Formen der Reflexion vor. Die Ziele und Inhalte der Reflexion können bereits im Voraus notiert bzw. nach der Handlung festgehalten werden. Es sind ganz unterschiedliche Formen möglich, die von Reflexionsbögen bis zu Portfolioeinträgen reichen. Mit der Verschriftlichung einher geht eine grössere Verbindlichkeit, von der eine höhere Nachhaltigkeit erwartet werden kann.

Mit den technischen Möglichkeiten, die heute bestehen, können Handlungen und deren Reflexion mit geringem Aufwand audio-visuell festgehalten werden. Tonband- oder Diktiergeräte sowie aufnahmefähige MP3-Geräte ermöglichen unkompliziertes Aufnehmen von Gesprächen, die anschliessend analysiert werden können. Die Verwendung einer Videokamera erlaubt das Festhalten von Bildern, was besonders für die Reflexion von Handlungen von Vorteil ist. Sowohl audio- wie Video-Aufnahmen haben den Vorteil, dass das Sprechen und Handeln zeit- und ortsungebunden von verschiedenen Personen und unter unterschiedlichen Perspektiven wiederholt analysiert werden kann.

Nachdem in diesem Kapitel die Reflexion im Allgemeinen betrachtet wurde, liegt der Fokus im nächsten Kapitel auf der Reflexion im Lehrberuf.

4. Reflexion im Lehrberuf

Die Ausbildung und Berufseinführung junger Lehrpersonen wurde in den letzten Jahren breit diskutiert. Die Ausbildungsgänge für Lehrpersonen wurden neu konzipiert oder umstrukturiert. Für die Ausbildung wurden Professionsstandards formuliert und die Modelle der Berufseinführung einer Evaluation unterzogen. Im Zentrum des Interesses stand jeweils die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen. Seit den 70er Jahren sind im Bereich der Lehrerbildung zahlreiche Forschungsarbeiten entstanden, die Frage der beruflichen Entwicklung ist jedoch nach wie vor ein aktuelles Thema in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Aus der laufenden Debatte entwickelten sich das Paradigma des reflexiven Lernens und die damit verbundene Metapher der Lehrperson als „reflective practitioner“. Demgemäss setzt sich die Lehrperson mit den Anforderungen ihres Berufes und den

bei der Berufsausübung gemachten Erfahrungen reflexiv auseinander. Die berufliche Entwicklung ist damit nicht lediglich ein äusserer Anpassungs- und Eingliederungsprozess, sondern ein aktiver und zielgerichteter Selbstlernprozess (Schön, 1983). Berufsbiografisches Lernen kann somit als Selbstkonstruktion bezeichnet werden, die in verschiedenen Stufen oder Phasen abzulaufen scheint (Messner & Reusser, 2000).

Reflexion im Lehrberuf hat allerdings nicht nur Einfluss auf die berufliche Entwicklung, sondern ist darüber hinaus die Grundlage für die eigene Unterrichtsentwicklung und ein wichtiger Bestandteil der professionellen Lehreraufgabe und der Schulentwicklung (vgl. Kapitel 1). Die Förderung der Reflexionsfähigkeit wurde deshalb vielerorts zu einem wichtigen Bestandteil der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (von Felten, 2005). Ausserdem werden seit einigen Jahren verstärkt Initiativen ergriffen bzw. Projekte initiiert (bspw. der „Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung“ von Mayr, Eder & Fartacek), um Lehrerinnen und Lehrer zur Reflexion des eigenen Unterrichts anzuregen und damit die Professionalität der Lehrperson zu entwickeln und zu entfalten (Schneider, 2004).

Alle Konzepte, die sich mit Unterrichtsreflexion beschäftigen, gehen davon aus, dass es wichtig ist, unterrichtsbezogene Kognitionen bewusst zu machen, sie zu analysieren und gegebenenfalls zu ändern. Daher kann insbesondere bei der Bewusstwerdung und Entwicklung alternativer Handlungsmöglichkeiten Verunsicherung entstehen, die auch als Unlust zum Ausdruck kommen kann. Die Erfahrungen mit Unterrichtsbesprechungen in der Ausbildung und mit Besuchen von Schulinspektoren in der Berufspraxis tragen nicht unwesentlich dazu bei, dass Lehrpersonen der Reflexion von Unterricht mit Zurückhaltung gegenüber stehen (Mühlhausen, 2006; Esslinger-Hinz, 2007).

Aus unterrichtswissenschaftlicher Sicht hat Selbstreflexion zum Ziel, den eigenen Unterricht zu analysieren und alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, um damit die Qualität des Unterrichts stetig zu überprüfen, zu sichern und weiter zu entwickeln. Aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht soll Reflexion noch einer weiteren Zielsetzung gerecht werden, nämlich die Gefahr eines beruflichen Burn-outs zu verringern. Selbstreflexion kann dazu beitragen, die Kluft zwischen eigenen Ansprüchen und realen Handlungsmöglichkeiten – und damit die Hauptursache für berufliches Burn-out – zu reduzieren. Damit wird auf die Fähigkeit von Lehrpersonen gesetzt, die Grenzen des eigenen Handelns selbstkritisch reflektieren zu können (Dauber & Zwiebel, 2006).

Ob Lehrpersonen tatsächlich die Fähigkeit besitzen, die eigenen Handlungen und deren Grenzen selbstkritisch zu reflektieren und auf welche Weise sie dabei vorgehen, wird in einem Forschungsprojekt untersucht, auf das nachfolgend eingegangen werden soll.

5. Geplantes Forschungsprojekt zur Untersuchung der Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen

Um die Reflexionsfähigkeit der Lehrperson sowie deren Einstellung zur und die Umsetzung von Reflexion im Lehrberuf erfassen zu können, kommen im derzeit noch laufenden Forschungsprojekt mehrere Instrumente der Datenerhebung zum Einsatz. Als Grundlage für die Konzeption der Instrumente dienen theoretische Konzepte und Modelle von gutem Unterricht (insb. Helmke, 2003), der Expertenforschung (z.B. Bromme, 1992) sowie der Reflexionsforschung selber (z.B. Fund, Court & Kramarski, 2002; Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton & Starko, 1990; Harrington, Quinn-Leering & Hodson, 1996).

Im Zentrum der Untersuchung steht eine Unterrichtslektion der Lehrperson, die auf Video aufgezeichnet wurde. Gleich im Anschluss an die Lektion fand eine schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrperson statt. Die Lehrperson beurteilte ihre Lektion anhand eines Reflexionsbogens, die Schülerinnen und Schüler gaben eine Rückmeldung über die erlebte Unterrichtslektion anhand des SchülerInnenfragebogens.

Die Unterrichtslektion selber wurde durch Drittpersonen anhand von Kodierung und Rating beurteilt. Einige Wochen nach der Unterrichtslektion erhielt die Lehrperson die Möglichkeit, im Rahmen eines Stimulated-Recall-Interviews die eigene Unterrichtsstunde zu reflektieren und sich zu ihren Einstellungen und zur konkreten Umsetzung der Reflexion im Lehrberuf Gedanken zu machen.

Durch den Einsatz unterschiedlicher Verfahrensweisen zur Datenerhebung war es möglich, verschiedene Reflexionsprozesse anzuregen und festzuhalten. Da diese Reflexionsprozesse retrospektiv stattfanden, kam insbesondere die Reflexion-über-die-Handlung zum Zug. Das Interview mit *stimulated recall* erlaubte es auch Überlegungen aufzudecken, die während des Unterrichts selber vollzogen wurden (Reflexion-in-der-Handlung).

Die Abbildung 2 gibt einen Überblick über die in der Studie verwendeten Instrumente zur Datenerhebung [2].

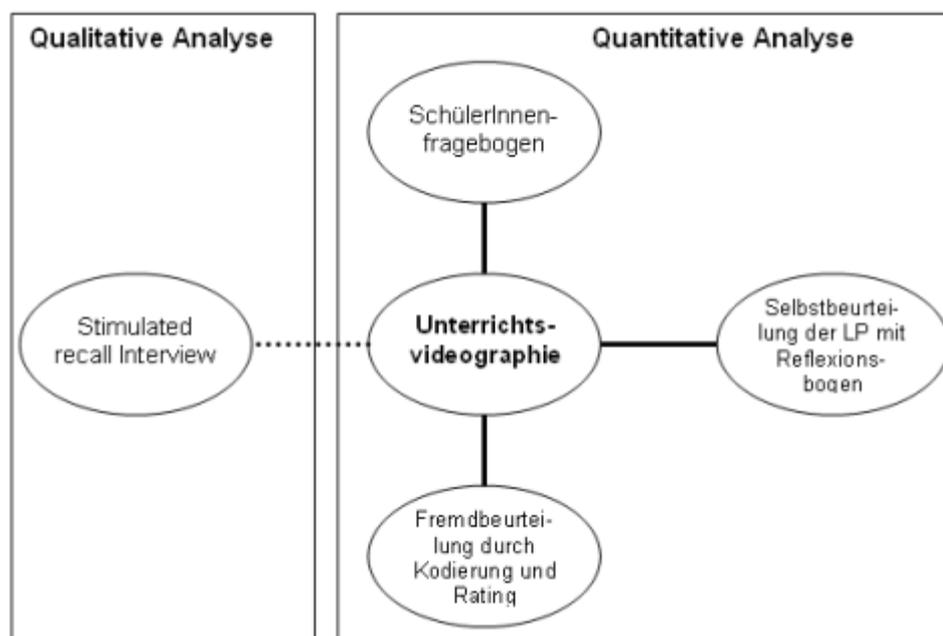


Abbildung 2: Übersicht über die in der Untersuchung eingesetzten Instrumente

Die in Abbildung 2 gezeigten Untersuchungsinstrumente werden nachfolgend kurz erläutert.

5.1 Quantitative Analysen

Der eher quantitative Teil der Untersuchung gliedert sich rund um die Videografie der Unterrichtsstunde. In Abbildung 2 wird dies durch die ausgezogenen Verbindungslinien dargestellt. Die gefilmte Unterrichtsstunde wird jeweils von den Schülerinnen und Schülern, zwei Raterinnen und den Lehrpersonen selber anhand vordefinierter Kriterien beurteilt. Dies ermöglicht einen Vergleich der drei Beurteilungen und damit auch eine Aussage über die Übereinstimmung der eigenen Beurteilung der Lehrpersonen mit denen der Fremdbeurteilungen durch die Schülerinnen und Schüler und der Raterinnen.

Fremdbeurteilung durch Kodierung und Rating

Die videografierten Unterrichtslektionen der Lehrpersonen werden mit Hilfe zweier Analyseinstrumente (ein niedrig inferentes Kodiersystem und ein hoch inferentes Raterinventar) beurteilt. Die Beurteilung der Unterrichtslektionen stellt die Fremdbeurteilung des Unterrichts dar. Für die geplante Untersuchung ist insbesondere das hoch inferente Rating von Interesse. Die Unterrichtslektionen werden von zwei Raterinnen betrachtet und anschliessend individuell gemäss Raterinventar im Bezug auf die Qualität des Unterrichts beurteilt (Kocher & Wyss, 2008).

SchülerInnenbefragung

Die Schülerinnen und Schüler wurden jeweils direkt nach der videografierten Unterrichtslektion mit einem Fragebogen befragt. Der Fragebogen enthält 17 Items zu verschiedenen Aspekten der Unterrichtslektion, die den vier Bereichen diagnostische Kompetenz, Instruktionseffizienz, Motivierung und kognitive Aktivierung zugeordnet sind. Durch den Fragebogen werden die Eindrücke der Schülerinnen und Schüler erfasst, die eine weitere Beurteilung der Unterrichtslektion darstellen.

Reflexionsbogen für die Lehrperson

In Anlehnung an das Raterinventar und andere, bereits erprobte Reflexionsinstrumente (z.B. LDK – Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung von Mayr, Eder & Fartacek) wurde ein Fragebogen erstellt, der den Lehrpersonen als Analyseinstrument zur Reflexion der eigenen, auf Video aufgezeichneten, Unterrichtsstunde dient. Ergänzend zu den Reflexionsfragen werden einige Fragen zum Nutzen und zur Bereitschaft zur Selbstreflexion gestellt. Die Reflexion der Unterrichtsstunde fand jeweils gleich im Anschluss an die Unterrichtsstunde statt.

Die Selbstbeurteilung der Lehrperson wird, wie bereits erwähnt, mit den Fremdbeurteilungen der Unterrichtsstunde durch die Schülerinnen und Schüler sowie der beiden Raterinnen verglichen. Es wird ermittelt, inwiefern Selbstbeurteilung und Fremdbeurteilungen übereinstimmen.

5.2 Qualitative Analyse

Zusätzlich zur schriftlichen Befragung wird ein Interview mit *stimulated recall* durchgeführt. Damit soll ein vertiefender Einblick in die Reflexionsfähigkeit der Lehrpersonen gewonnen werden. Die Aussagen der Lehrpersonen werden mittels integrativer texthermeneutischer Analyseverfahren (Kruse, 2008) ausgewertet.

Stimulated-Recall-Interview

Das Stimulated-Recall-Interview fand einige Wochen nach der Aufzeichnung der betreffenden Unterrichtsstunde auf Video statt. Der Lehrperson wurde die eigene Unterrichtsstunde vorgespielt. Von der ganzen Unterrichtsstunde wurden nur die ersten 20 Minuten der Lektion angeschaut. Nach Schepens, Aelterman und van Keer (2007) ist die erste Phase einer Unterrichtsstunde entscheidend für den weiteren Verlauf der Lektion und stellt damit einen sehr wichtigen Teil der Stunde dar. Um das Interview in einem für die Lehrpersonen angemessenen zeitlichen Rahmen durchführen zu können wurde deshalb entschieden, nicht die gesamte Unterrichtsstunde zu betrachten und zu reflektieren, sondern sich auf die erste Phase der Lektion zu beschränken.

Vor dem Starten des Videobandes wurden die Lehrpersonen über die Vorgehensweise instruiert. Die Lehrperson war aufgefordert, ihre eigene Unterrichtsstunde selbstreflexiv zu betrachten. Jedes

Mal, wenn ihr etwas auffällig erschien, sollte sie den Unterrichtsvideo anhalten und die betreffende Stelle des Unterrichts kommentieren. Die Interviewerin gab keinerlei Angaben über Inhalt oder Ziel der Reflexion, sondern liess die Lehrpersonen ganz eigenständig handeln. Anders als beim Reflexionsbogen, bei dem alle zu reflektierenden Aspekte vorgegeben sind, war es hier der Lehrperson überlassen, ihre Unterrichtsstunde zu reflektieren. Die Interviewerin stellte lediglich sicher, dass die gestellte Aufgabe richtig verstanden war und klärte allfällige unklare Aussagen der Lehrperson. Mit diesem Vorgehen sollte in Erfahrung gebracht werden, auf welche Aspekte der Unterrichtsstunde die Lehrperson von sich aus zu sprechen kommt.

Nach der Phase der selbstständigen Reflexion wurden der Lehrperson ergänzende Fragen gestellt. Mit diesem halbstrukturierten Interview sollen insbesondere die Einstellungen und Vorstellungen der Lehrpersonen zur Reflexion von Unterricht erfasst werden. Dieser Teil des Gesprächs bezieht sich demnach vielmehr auf den Unterrichtsalltag der Lehrperson und steht nicht mehr in direktem Zusammenhang mit der videographierten Unterrichtslektion. In der Abbildung 2 wird dies durch die nicht ausgezogene Verbindungslinie dargestellt.

Das gesamte Interview beanspruchte pro Lehrperson rund 1 bis 1,5 Stunden. Die Aussagen wurden auf Tonband aufgenommen, um danach transkribiert und ausgewertet zu werden.

5.3 Datenlage der Untersuchung

Um zu ermitteln, ob junge und erfahrene Lehrpersonen den eigenen Unterricht vergleichbar oder aber unterschiedlich reflektieren, wurde die Untersuchung mit Lehrpersonen im ersten Berufsjahr und mit Lehrpersonen mit mehreren Jahren Berufstätigkeit durchgeführt. Mit den jungen Lehrpersonen wurde die gesamte Datenerhebung zwei Mal vorgenommen. Mit der Durchführung der Datenerhebung am Anfang und am Ende des ersten Berufsjahres kann bei den jungen Lehrpersonen in Erfahrung gebracht werden, ob sich die Reflexion des eigenen Unterrichts auf Grund der regelmässigen Unterrichtserfahrung im Verlaufe des ersten Berufsjahres verändert und wenn ja, inwiefern. Indem die Reflexionen der jungen Lehrpersonen mit den Reflexionen der erfahrenen Lehrpersonen verglichen werden, sollen allfällige Unterschiede zwischen diesen beiden Lehrpersonengruppen ermittelt werden.

An der Untersuchung nahmen 22 Junglehrpersonen teil und rund zehn erfahrene Lehrpersonen. Für die Stimulated-Recall-Interviews wurden aus beiden Gruppen je sechs Lehrpersonen zufällig ausgewählt.

Da die Datenauswertung noch nicht abgeschlossen ist, können zurzeit noch keine Ergebnisse dargestellt werden. Bisherige Studien zeigen, dass die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Reflexion bei Lehrpersonen wenig ausgeprägt sind (z.B. Clausen, 2002; Weinert & Schrader, 1986). Mit vergleichenden Studien mit Experten und Novizen des Lehrberufs konnten allerdings bei den Experten qualitativ höhere Reflexionsprozesse festgestellt werden (z.B. Sato, Akita & Iwakawa, 1993). Da derzeit einige Bemühungen vorgenommen werden, um Reflexionsprozesse in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen zu implementieren und zu fördern (vgl. Kapitel 3), wird interessant sein festzustellen, ob diese Bemühungen auch die intendierte Wirkung zeigen bzw. ob die Resultate von bisherigen Studien bestätigt oder widerlegt werden können.

6. Abschliessende Bemerkungen

Anlässlich einer Tagung im Jahre 2004 meinte Frau Prof. Dr. Sigrid Blömeke: „Wenn es eine Übereinstimmung gibt (unabhängig von allen Forschungsstreitigkeiten), dann ist es diese: Wie Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht handeln, ist von entscheidender Bedeutung für den Lernerfolg ihrer

Schüler.“ Diese Aussage fasst zusammen, dass die Handlungen der Lehrperson eine zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen und damit für das Lernen der Schülerinnen und Schüler spielt. Um das Handeln immer wieder den wechselnden Unterrichtssituationen anzupassen, muss jede Lehrperson über eine ausreichende Reflexionskompetenz verfügen (Blömeke, 2004). Über die Reflexionsfähigkeit und -praxis von Lehrpersonen ist allerdings noch wenig bekannt. Mit dem dargestellten Forschungsprojekt soll ein Beitrag zu einem besseren Verständnis der Reflexionsfähigkeit und -praxis von Lehrpersonen geleistet werden.

Fußnoten

[1] Die Arbeit entsteht im Zusammenhang mit dem durch den SNF finanzierten Forschungsprojekt „Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtsqualität im Lehrerstudium und im Übergang zur Berufstätigkeit“ (SNF-Projekt Nr. 10013-112467/1). [zurück](#)

[2] Die Einteilung in quantitative und qualitative Verfahren wurde nach den Ausführungen von Mayring (2007, S. 16ff) vorgenommen. [zurück](#)

Autorin

Lic. phil. Corinne Wyss
Pädagogische Hochschule Zürich
Fachbereich Unterricht und Lernen
E-Mail: corinne.wyss@phzh.ch

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). Teachers Investigate their Work. An introduction to the methods of action research. London und New York: Routledge.
- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., Müller, P., Sempert, W. & Wyss, C. (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung. Unterrichtswissenschaft, 35 (1), 15-47.
- Bauer, K.-O. (2002). Kompetenzprofil: LehrerIn. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz (49-63). Opladen: Leske + Budrich.
- Blömeke, S. (2004). Professionelles Lehrerhandeln im Unterricht – Kriterien und aktuelle Erkenntnisse der empirischen Forschung. Vortrag im Rahmen der Auftaktveranstaltung „Lehrer stärken – Qualität sichern“ zum Projekt Unterrichtsentwicklung in Bayern (29.11.2004). URL: http://www.regierung.oberbayern.bayern.de/Bereich4/4wirfuersie/4wissenswert/40.1schulentw/unterr_se/u9_auftakt/u9_Bloemeke.pdf (Stand 1.12.08)
- Bromme, R. (1992). Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Clausen, M. (2002). Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster: Waxmann.
- Dauber, H. & Zwiebel, R. (Hrsg.). (2006). Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Esslinger-Hinz, I. (2007). Selbstevaluation von Unterrichtsentwicklungsprozessen. Den Einstieg wagen. *Pädagogik*, 59 (2), 10-14.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim und München: Juventa.
- Forschungsprojekt „Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtsqualität und im Übergang zur Berufstätigkeit“. URL: www.standarderreichung.ch
- Fund, Z., Court, D. & Kramarski, B. (2002). Construction and Application of an Evaluative Tool to Assess Reflection in Teacher-Training Courses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (6), 485-499.
- Harrington, H. L., Quinn-Leering, K. & Hodson, L. (1996). Written Case Analyses and Critical Reflection. *Teaching and Teacher Education*, 12 (1), 25-37.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer-sche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006). Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. *Schulmagazin 5 - 10*, 9, 5-12.
- Herz, O. (2004). Konzepte für Deutschland VIII. „Im Leben lernen – im Lernen leben“. *A tempo*, 8, 6-9. URL: http://www.iep.uni-karlsruhe.de/download/a_tempo_August_2004.pdf (Stand 1.12.08)
- IPN-Video Studie. URL: (Stand 1.12.08)
- Kamm, E. & Bieri, Chr. (2008). Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – professionstheoretische Bezugspunkte zur Konzeption der Master-Thesis in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(1), 85-100.
- Kocher, M. & Wyss, C. (2008). Unterrichtsbezogene Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine Videoanalyse. Neuried: Ars et unitas.
- Kroath, F. (2004). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenausbildung. Bausteine für die Praxisarbeit. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* Innsbruck: Studienverlag, 179-193.
- Kruse, J. (2008, März). Reader „Einführung in die Qualitative Interviewforschung“. Freiburg. URL: <http://www.soziologie.uni-freiburg.de/kruse> (Stand 1.12.08).
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung. URL: <http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk> (Stand 1.12.08)
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157-171.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen. Mühlhausen, U. (Hrsg.). (2006). *Unterrichten lernen mit Gespür. Szenarien für eine multimedial gestützte Analyse und Reflexion von Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Sato, M., Akita, K. & Iwakawa, N. (1993). Practical Thinking Styles of Teachers: A Comparative Study of Expert and Novice Thought Processes and its Implications for Rethinking Teacher Education in Japan. *Peabody Journal of Education*, 68 (4), 100-110.
- Schepens, A., Aelterman, A. & Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), 457-472.
- Schneider, E. (2004). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Einleitung. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 36 (1), 1-2. URL: <http://subs.emis.de/journals/ZDM/zdm041a1.pdf> (Stand 1.12.08)
- Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Shulman, L. (1986a). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contem-

- porary perspective. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching*. New York, London: Macmillan, 3-36.
- Shulman, L. (1986b). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, February, 4-14.
 - Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
 - Shulman, L. (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 145-160). Köln: Böhlau.
 - Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A. & Starko, A. Reflective Pedagogical Thinking: How Can We Promote It and Measure It? *Journal of Teacher Education*, 41 (4), 23-32.
 - Terhart, E. (2002). Nach PISA. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt. TIMSS-Video Studie: (Stand 1.12.2008)
 - Von Felten, R. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxman.
 - Weinert, F.E. & Schrader, F.-W. (1986). Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In H. Petillon, J. W. L. Wagner & B. Wolf (Hrsg.), *Schülergerechte Diagnose* (S. 11-29). Weinheim: Beltz.

Zitation

Empfohlene Zitation:

Wyss, Corinne (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In: *bildungsforschung*, Jahrgang 5, Ausgabe 2,

URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lehrperson/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]