

Fach-Overhoff, Martina

Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen?

Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]; Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 353-365



Quellenangabe/ Reference:

Fach-Overhoff, Martina: Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen? - In: Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]; Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 353-365 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-172877 - DOI: 10.25656/01:17287

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-172877>

<https://doi.org/10.25656/01:17287>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Maria Degeling / Nadine Franken /
Stefan Freund / Silvia Greiten /
Daniela Neuhaus / Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

**Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven**

Degeling / Franken / Freund / Greiten /
Neuhaus / Schellenbach-Zell

**Herausforderung Kohärenz:
Praxisphasen in der
universitären Lehrerbildung**

Maria Degeling
Nadine Franken
Stefan Freund
Silvia Greiten
Daniela Neuhaus
Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Das Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1507).

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2019.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Peggy Leiverkus, Wuppertal.
Römisches Mauerwerk am Römerturm in der Zeughausstraße, Köln.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2308-1

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	9
Vorwort	11
Einführung	13

Teil 1: Grundsätzliche Perspektiven auf Praxisphasen

Ulrike Weyland

Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen	25
---	----

Sabine Reh und Joachim Scholz

Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung	65
---	----

Thomas Häcker

Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern	81
--	----

Angelika Preisfeld

Die Bedeutung der Fachlichkeit in der Lehramtsausbildung in Biologie – Die Vernetzung universitären Fachwissens mit schulischen Anforderungen im Praxissemester	97
---	----

Michael Böhnke

„[...] Lehrer sein dagegen sehr“. – Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung	121
---	-----

Teil 2: Konzepte zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

Bea Bloh, Lars Behrmann, Martina Homt und Stefanie van Ophuysen

Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung – Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters	135
--	-----

Judith Vriesen

Studienskizze und Studienprojekt – Umsetzung des Forschenden Lernens im Rahmen des Praxissemesters in den Bildungswissenschaften an der Technischen Universität Dortmund 149

Judith Schellenbach-Zell, Jörg Wittwer und Matthias Nückles

Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung: Ansätze und mögliche Perspektiven 160

Andrea Brait

Fachdidaktische Überlegungen zu Praxisphasen in der Ausbildung von Geschichtslehrkräften. Erfahrungen von Studierenden im Zusammenhang mit pädagogischen Praktika und Erwartungen an Fachpraktika 172

Teil 3: Konzepte zur Anregung von Reflexion

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Potenziale von Blended Learning im Praxissemester 187

Gabriele Hornung, Lars Czubatinski, Henrik Andersen und Anna Kirsch

Digitale Reflexionsprofile – ein Ausbildungselement in der universitären und schulischen Lehramtsausbildung 198

Silvia Greiten

Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester 209

Daniela Neuhaus

Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik 222

Sebastian Herbst

„Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und kollegiale Fallberatung im Praxissemester 234

Nadine Franken und Angelika Preisfeld

Reflection-for-action im Praxissemester – Planen Studierende Experimentalunterricht fachlich reflektiert? 247

Kathrin Holten und Eduard Krause

InForM PLUS vor der Praxisphase – Zwischenbericht eines interdisziplinären Elements in der Lehramtsausbildung an der Universität Siegen 259

Teil 4: Konzepte zur Gestaltung von Feedback*Kerstin Göbel und Andreas Gösch*

Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im
Praxissemester 277

Christoph Thyssen, Gabriele Hornung, Lisa Kiebusch und Kristine Kläeger

LiFe – LiveFeedback: Tool für vernetztes Feedback aus Universität
und Schule 289

Katharina Neuber und Kerstin Göbel

Reflexion im Praxissemester – ein Forschungskonzept unter Rückgriff auf
Schülerrückmeldungen zum Unterricht 302

Maria Degeling

Feedback im Unterricht – Warum lernförderliches Feedback zu geben,
eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemestervorbereitung und
-begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion 312

Teil 5: Konzepte zu Mentoring und Coaching*Andrea Gergen*

Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung.
Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit ... 329

Stefanie Schnebel

Gesprächsrollen des Coaches im Peer-Coaching in der Lehrerbildung.
Empirische Analyse in einem Peer-Coaching- Konzept nach dem Ansatz
des Kollegialen Unterrichtscoachings 340

Martina Fach-Overhoff

Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen? 353

Michael Evers und Fani Lauermann

Ein Mentoring-Ansatz für empirische Projekte im Lehramtsstudium:
Möglichkeiten zur Unterstützung bei der Durchführung von
empirischen Studien in Praxisphasen des Studiums 366

*Diemut Ophardt, Heike Schaumburg, Eva Terzer, Annette Richter-Haschka,
Caroline Körbs und Susanne Wagner*

Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des
Berliner Praxissemesters 382

Holger Weitzel und Robert Blank

Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? 393

Felician-Michael Führer

Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische
Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer
Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht 405

Teil 6: Begleitkonzepte zum Umgang mit Heterogenität

*Isabelle Erbslöh, Sandra Mubarak, Carina Hübner, Michael Angenendt und
Anna-Maria Hintz*

Doppelt qualifiziert für den Lehrerberuf – Kooperation zwischen dem
Studiengang Integrierte Förderpädagogik der Universität Siegen
und dem ZfsL Lüdenscheid 421

Thomas Gawlick und Anne Hilgers

Diagnose und Förderung bei Rechenschwäche in der Lehrerbildung:
Konzepte erproben und reflektieren 435

Natalie Hock und Rita Borromeo Ferri

Diagnostische Interviews – eine Chance zur Förderung der
diagnostischen Kompetenz von angehenden Mathematiklehrkräften
der Sekundarstufen 447

Maike Schindler

Kompetenzen auf- und Kontaktängste abbauen. Zur Ausbildung von
Lehramtsstudierenden für die Tätigkeit im inklusiven
Mathematikunterricht 460

Herausgeberinnen und Herausgeber 471

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 472

Martina Fach-Overhoff

Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen?

1 Einführung

Der vorliegende Beitrag zur *Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen?* bezieht sich auf den gleichnamigen Workshop zur Forschungstagung an der Bergischen Universität Wuppertal im Rahmen des Projektes „Kohärenz in der Lehrerbildung“ vom 21. September 2017. Er greift inhaltlich mit der Reflexionskompetenz als Befähigung zum theoriegeleiteten Nachdenken über die Praxis eine der Kernkompetenzen und gemeinsamen Aufgaben der Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen in NRW (MSW 2012) auf. Durch Reflexionsangebote in der Lehrerbildung kann u.a. eine Einschätzung des eigenen Lernfortschritts ermöglicht werden. Es gilt insbesondere herauszufinden, inwieweit man Leitfäden und Richtlinien zur Erhöhung der Qualität für Reflexionskompetenz entwickeln kann, die eine fortschreitende Theorie-Praxis-Verzahnung darstellen können.

Eine kohärente Verschränkung von Theorie und Praxis erfolgt in NRW nicht erst in der zweiten Phase der Lehrerbildung durch eine kontinuierliche personenorientierte Begleitung und Beratung mit Coaching-Elementen zur Stärkung einer selbstreflexiven Lehrerpersönlichkeit. Bereits die Praxiselemente im Bachelorstudium und im Masterstudium (Master of Education) sollen zu einer kontinuierlichen Eignungsreflexion beitragen (MSW 2012). Alle Praxiselemente enthalten Reflexionselemente zur schulpraktischen Kompetenzentwicklung. Im Portfolio der Praxiselemente werden die berufsbiografischen Entwicklungsprozesse und die individuelle Kompetenzentwicklung dokumentiert (MSW, LABG § 12 (1) 2016). Für den in diesem Beitrag beschriebenen Workshop ist die Frage, wie eine Reflexion schulpraxisbezogener Kompetenzentwicklung auf Augenhöhe gelingen kann, zentral. Ziele des Workshops für die Reflexion in den Praxiselementen sind

- die Schaffung von Kohärenz durch Austausch, Reflexion und Diskussion über fachlicher bildungswissenschaftlicher Fragestellungen,
- Verbesserung der Vorbereitung für die schulpraktische Bewältigung von Handlungsaufgaben für Studierende,

- Beratung über Orientierung zwischen den Systemen Universität, Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung und Schule sowie
- ein Erfahrungsaustausch.

Diese Reflexionsziele werden inhaltlich präzisiert durch die Standards für das Praxissemester, die in der Lehramtszugangsverordnung LZV (MSW 2009) formuliert sind: Nach § 8 LZV verfügen die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters über die Fähigkeit,

1. grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu planen, durchzuführen und zu reflektieren,
2. Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anzuwenden und zu reflektieren,
3. den Erziehungsauftrag der Schule wahrzunehmen und sich an der Umsetzung zu beteiligen,
4. theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln und
5. ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln.

Diese Merkmale werden im Workshop bei der Darstellung eines reflexiv angelegten Interviews (vgl. Kapitel 2) aufgegriffen. Zuvor werden im Folgenden zunächst der theoretische Kontext skizziert, mögliche Reflexionselemente beschrieben und eine Standortbestimmung der Workshopteilnehmerinnen und -teilnehmer angeboten.

2 Reflexion in der universitären Lehrerbildung – Übersicht und Fragestellung

2.1 Was ist Reflexion?

Der theoretische Kontext ist geprägt durch eine begriffliche Grundlegung zur Reflexion. Darauf aufbauend wird versucht, einen Zusammenhang zwischen einer theoretischen Reflexion und einer praktischen Bildungsarbeit sowie zwischen einer Reflexion und dem Prinzip der Handlungsorientierung aufzuzeigen. Der Begriff *Reflexion* kann mit Nachdenken oder Überlegen erklärt werden (Duden). Meyer (2002, 162) definiert Reflexionskompetenz als die Fähigkeit, Theorie- und Praxiswissen miteinander zu verknüpfen und reflexive Distanz zum eigenen Handeln herzustellen. Beim Unterrichten wird sie zu Unterrichtsbildern verdichtet. Somit ist Reflexion die theoriegeleitete Auseinandersetzung mit und das Nachdenken über das eigene Erleben von Praxissituationen, z.B. das Wahrnehmen

der eigenen Lehrerrolle oder die der Schülerinnen und Schüler oder ein Soll-Ist-Vergleich mit Planungsabweichung. Nach Dubs (1993) müssten Lernende in der Lage sein, ehrlich mit sich selbst einen Soll-Ist-Vergleich anstellen zu können und im Falle eines Misserfolges ganz eigenständig den Lernprozess zu wiederholen. Dubs (1993, 113) stellt für die Alltagssituation in der Schulpraxis eine zentrale Frage: „Selbständiges (eigenständiges oder selbstgeleitetes) Lernen: Liegt darin die Zukunft?“. Das hier zugrundeliegende Prinzip der Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung beschreiben Gruber & Harteis (2011, 60) als „ein Ziel von Erwachsenenbildung und Weiterbildung, und zwar im Sinne

- eines Ziels pädagogischen Denkens und Handelns (Kaiser 1985)
- einer Aufforderung an erziehungswissenschaftliche Diskurse und Theoriebildungen“ (Baumert & Roeder 1990; Siebert 1981).

Handlungsorientierte Lehr-Lern-Arrangements ermöglichen den Lernenden den Erwerb der Fähigkeit autonomen Denkens und „die Forderung nach Handlungsorientierung auf diesen unterschiedlichen Ebenen des pädagogischen Diskurses (theoretische Reflexion und praktische Bildungsarbeit) lässt sich dahingehend auf einen gemeinsamen Nenner bringen, dass Handlungsorientierung als Orientierung an der Handlungsfähigkeit der Subjekte verstanden wird“ (Hof 1999, 195). Diese Definition zur Handlungsorientierung als Ziel der Erwachsenenbildung weist auf ein früheres Reflexionsverständnis hin, bei dem Wissen zur Erweiterung der Reflexionsfähigkeit der Handlungsziele und Möglichkeiten vermitteln wird. So wird nach Collins u.a. (1989) der oder die Lernende bei der Reflexion angeregt, eigene artikulierte Problemlösungsprozesse mit denen anderer Lernender oder denen der Experten zu vergleichen (Collins u.a. 1989).

Den Veränderungen des Reflexionsverständnisses folgend, sind nach Überlegungen von Meyer u.a. (2016, 14) Handlung und Reflexion eng miteinander verknüpft. Begrifflichkeiten mit ähnlicher Bedeutung im englischsprachigen Raum *reflection*, *reflective thinking*, *reflecting practise* oder *reflective teaching* erfordern eine Arbeitsdefinition: „*Reflective thinking* kennzeichnet ein kriteriengeleitetes und theoriebezogenes, selbstkritisches Nachdenken über den eigenen Unterricht mit dem Ziel einer Weiterentwicklung“ (Meyer u.a. 2016, 13). Lehmann-Rommel (2016, 34) beschreibt Merkmale von Reflexion, die in der Praxis wirksam und durch die Theorie inspiriert werden können. Reflexion

- „fokussiert auf die Wahrnehmung der Situation,
- expliziert (implizite) Deutungen, Wertungen und stillschweigende Überzeugungen, handlungsleitende Theorien und Rahmungen,
- konstruiert alternative Handlungsmöglichkeiten im Kontext von (erweiterten) Deutungen und komplexeren Theorien. (Lehmann-Rommel 2016, 34)

Diese Merkmale lassen sich am Beispiel des Berichtes einer Lehramtsstudentin im Bachelorstudium erläutern:

Eine spannende und dementsprechende Herausforderung wird es für mich sein, ob ich in der Lage bin, meine eigene Leidenschaft für meine Fächer als solche sowie solche Themen adäquat, d.h. persönlich-professionell zu vermitteln bzw. inwieweit ich dies leisten kann und ob es bestimmte Methoden oder überlegte Zugänge in der Gruppe gibt, dies nun von der anderen Seite aus angemessen zu gestalten. (Eine Studentin der Bergischen Universität Wuppertal aus dem SoSe 2017)

Aus dem Bericht geht hervor, dass die Studentin ihre Wahrnehmung auf die berufliche Situation fokussiert. Sie geht von der Studentinnen-Rolle in die Lehrerinnen-Rolle, vollzieht einen Perspektivwechsel und schafft damit einen Rahmen für ihre berufliche, gewünschte Aktivität. Sie definiert ihren möglichen Erfolg in der Schule über ihre gewählten Fächer und durchlebt alternative Handlungsmöglichkeiten durch verschiedene methodische Zugänge. An dem Beispiel wird deutlich, dass eine professionelle Weiterentwicklung durch die Konfrontation mit externen Impulsen und Ideen angestoßen wurde.

2.2 Was ist Reflexion in der Lehrerbildung?

Bei der Frage der Begriffsklärung der Reflexion in der Lehrerbildung werden im Folgenden die Arbeitsergebnisse der Fach-Arbeitsgruppe Bildungswissenschaften herangezogen. Auftrag und Ziel dieser Fach-AG besteht in der kohärenten Gestaltung der Inhalte der überfachlichen Begleitung der vier Standorte der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) in Düsseldorf, Mönchengladbach, Neuss und Solingen sowie der bildungswissenschaftlichen Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen der Bergischen Universität Wuppertal (BUW). Die Fach-AG Bildungswissenschaften (2016) hat auf Basis der Handreichungen für die Fach-Arbeitsgruppen Standards zur kohärenten Gestaltung der Inhalte als Grundlage für die Ausbildung im Spiegel von ZfsL und Universität formuliert und tabellarisch dargestellt. Diese erfassen die Kriterien zur Erziehung im Bildungs- und Lernkontext, zur Gestaltung gelungener Lernprozesse, zur Wahrnehmung gelungener Lernprozesse und zur Rolle als Lehrerin oder Lehrer (Fach-AG Bildungswissenschaften 2016). Das Kriterium der Reflexion wird von der Arbeitsgruppe besonders herausgestellt. Im Einzelnen wurden folgende Elemente zusammengetragen:

- Die Analyse der Ausgangslage erfasst die Individualanalyse, Lerntypenanalyse, persönliche Einstellungen bezogen auf die Kompetenzen, das Schreiben eines Briefes an sich selbst, individuelle Zielvereinbarungsgespräche nicht zuletzt auch mit dem Ziel der Entwicklung von Reflexionsformaten.
- Im Reflexionsprozess werden das Lerntagebuch, das Schreiben eines standardbezogenen Portfolios oder das Bilanz- und Perspektivgespräch berücksichtigt.

Das Lerntagebuch wird als Reflexionselement an der Universität, am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung und in der Schule gleichermaßen genutzt.

- Im Reflexionsgespräch oder in der Reflexionsdokumentation werden Ausgangssituationen, die problematisch, emotional, inspirierend und herausfordernd sein können, beschrieben, daraus eine Frage entwickelt und Handlungsoptionen abgeleitet. Dabei wird der Blick für Reflexionen bei den Studierenden oft als noch zu wenig ausgebildet empfunden, Redundanzen sind zu vermeiden. Eine Begriffsbestimmung wird als bedeutsam benannt. „Was ist Reflexion?“

Diese *Reflexionselemente* und deren Verzahnung beschreiben exemplarisch einen Lern- und Entwicklungsprozess der Studierenden. Im Beratungsprozess sollten Interventionen dem humanistischen Menschenbild folgend von Empathie geprägt und an den Ressourcen des Individuums orientiert sein sowie durch eine partizipierende Haltung dem Ratsuchenden gegenüber zur Verantwortungsübernahme anregen. Insbesondere der Aspekt der Verantwortungsübernahme könnte bei Interventionen auf Augenhöhe eine Rolle spielen (vgl. Abbildung 1).

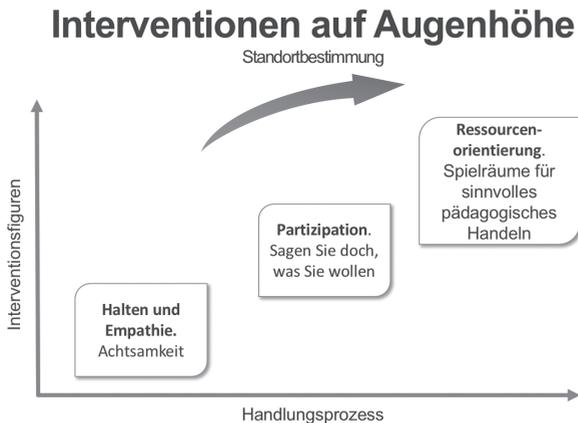


Abb. 1: Interventionen auf Augenhöhe im Beratungsprozess (Fach-Overhoff 2017)

Das Nachdenken über das eigene Erleben erfolgt fortlaufend und kontinuierlich in den einzelnen Praxiselementen (vgl. Abbildung 2).

Kohärente Reflexion in Praxisphasen

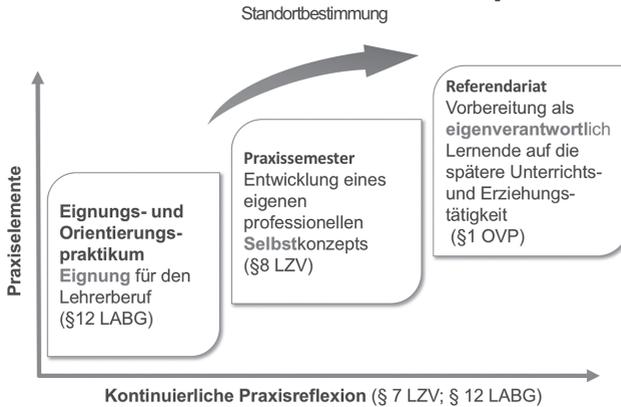


Abb. 2: Kontinuierliche Praxisreflexion (Fach-Overhoff 2017)

Kontinuierliches Nachdenken über das eigene Erleben (Fach-Overhoff 2017) und Voraussetzungen für die Möglichkeit zu reflektieren, sind professionsbasierte Reflexionselemente, die im nachfolgenden Schaubild exemplarisch den Bezug zu einem lehrerbildenden System darstellen, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Hinter jedem Reflexionselement verbergen sich kompetenzorientierte Niveaustufen der Ausgestaltung (vgl. Abbildung 3).

Kohärente Reflexion in Praxisphasen

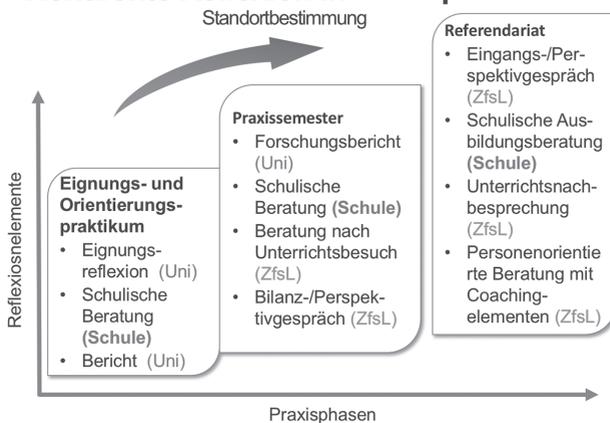


Abb. 3: Reflexionselemente in den Praxisphasen (Fach-Overhoff 2017)

Bei der Reflexion in den Praxisphasen geht es zunehmend um die Reflexion der Eignung, des eigenen Unterrichts oder Anteilen davon und auch den fortwährenden Perspektivwechsel von der Schülerin/dem Schüler zur Lehrperson. Um diesen Prozess zu ermöglichen, ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrerbild unerlässlich, das berufsbiografisch geprägt einen Einfluss auf das Lehrerverhalten hat. Abbildung 4 verdeutlicht die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrerbild und ermöglicht zugleich einen Prozess der Entwicklung und Reifung einer pädagogischen Arbeitstheorie.

Eine Arbeitstheorie zum Lehrerbild

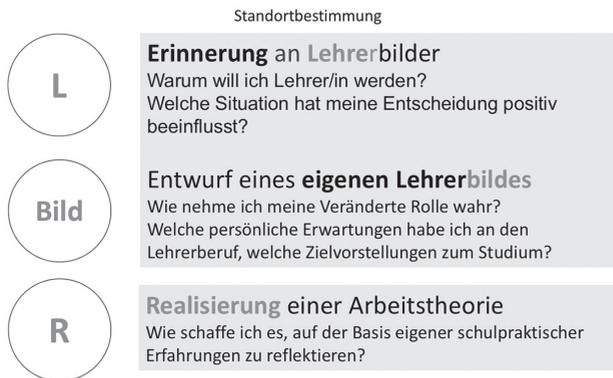


Abb. 4: Reflexionsstufen zur Entwicklung der eigenen pädagogischen Arbeitstheorie (Fach-Overhoff 2017)

3 Methodik und Auswahl der Reflexionselemente für den Workshop

3.1 Eine „Standortbestimmung“ als Reflexionselement

Zu Beginn des Workshops tauschten sich die Teilnehmenden unter dem Leitgedanken „wir hier“ zu ihrer individuellen Standortbestimmung aus. Dazu dienten die Fragen „Was verbinde ich persönlich mit dem Begriff Reflexion?“ und „Was löst der Begriff bei mir aus?“. Angebotene Impulse zu den Fragen waren

- „reine Zeitverschwendung“,
- „ich habe noch keine Erfahrungen mit Reflexion“,
- „ich habe bei Reflexion keine Position“,
- „Möglichkeit, einen Schritt weiterzukommen“.

Weitere Standortbestimmungen von einer Lehramtsstudentin über den Handlungsprozess und zu einer Arbeitstheorie zum Lehrerbild folgten.

3.2 Ein Beispiel für Reflexivität – ein Coaching-Setting mit Interviewfragen

Die Lehramtsstudentin an der Bergischen Universität Wuppertal im Masterstudium (Master of Education) kenne ich aus dem Begleitseminar für das Orientierungspraktikum. Sie hat das Praxissemester noch nicht durchlaufen. Sie hatte sich für ein Interview an dem Workshop bereit erklärt.

Das Setting für das Interview orientierte sich an Elementen des Coachings (König & Volmer 2009, 12-16). König und Volmer (2009, 12-16) führen aus, dass das Gespräch zeitlich begrenzt sein und eine gleichberechtigte, partnerschaftliche Zusammenarbeit schaffen sollte. Coaching ist nach König und Volmer (2009, 12-16) eine Beratungsform mit dem Ziel, die individuell beschriebene Situation aus einer anderen Perspektive zu sehen und selbst neue Lösungen zu finden. Für das Coaching-Gespräch wird ein *Explorationsleitfaden* mit vorformulierten Fragen erstellt. Als Coachee berichtete die Studentin von ihren Erfahrungen auf dem Weg zu ihrem eigenen Lehrerbild.

Ablauf des Gesprächs

1. Einleitungsteil

- Begrüßung: freundlich, Dank für das Gespräch (Situationskontext, Einverständnis)
- Angaben zur Studiensituation der Studentin
- Ziele des Interviews

2. Hauptteil Interview: Fragen an die Studentin:

- „Wie gelingt es Ihnen nun, die Komplexität des schulischen Handlungsfelds ... zu erkunden ..., Praxis- und Lernfelder wahrzunehmen und zu reflektieren?“
- „Wie gelingt es Ihnen nun, erste Beziehungen zwischen bildungswissenschaftlichen Theorieansätzen und konkreten pädagogischen Situationen herzustellen?“
- „Wie gelingt es Ihnen nun, erste eigene pädagogische Handlungsmöglichkeiten zu erproben und die Studien- und Berufswahl zu reflektieren?“
- „Wie gelingt es Ihnen nun, Aufbau und Ausgestaltung von Studium und eigener professioneller Entwicklung reflektiert mitzugestalten?“
- „Welche Schlüsse ziehen Sie?“
- „Was sind wichtige Empfehlungen?“

Am Ende des Interviews werden die wichtigsten Informationen durch die Studentin zusammengefasst.

3. Schlussteil/Nachfragephase

- „Haben Sie noch Fragen?“ Ggf. Rückmeldung des Interviewten zum Gespräch erbitten.
- Ausblick, Dank für Bereitschaft und für das Gespräch.

4 Darstellung ausgewählter Ergebnisse aus dem Workshop

Die Reflexion in der Gruppe der Workshop-Teilnehmenden, die die Phase der Standortbestimmung erprobten, mündete in der zentralen Frage an die Studentin, ob eine *Reflexion auf Augenhöhe* überhaupt möglich sei.

Einige Antworten sind nachfolgend dargestellt:

- (1) „Ich möchte hinter die Kulissen der Lehrer gucken, ob das, was ich gelernt habe, das Richtige ist.“
- (2) „Der Theorie-/Praxis-Bezug ist wichtig, z.B. die Kommunikationsmethoden helfen mir in Beratungssituationen mit Schülerinnen und Schülern. In pädagogischen Handlungsfeldern spielt die Erprobung des Unterrichtens und das Reflektieren eine Rolle.“
- (3) „Konkrete Unterrichtssituationen sind z.B. das Blitzlicht im Einstieg, die spielerischen Situationen wie das NASA-Spiel oder epochale Musik hören.“
- (4) „Für das weitere Studium sind mir das Training von Stimme und deren Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler wichtig. Auch möchte ich gucken, wie die Schülerinnen und Schüler auf mich reagieren, wenn ich alleine vor der Klasse stehe. In Vertretungsstunden war ich allein im Unterricht. So habe ich erlebt, wie eine Klasse versucht hat, mich zu reizen.“
- (5) „Schlussfolgernd kann ich sagen, dass es wichtig für mich ist, dass ich das Praktikum nicht abgebrochen habe. Wenn ich das Praktikum noch einmal machen würde, würde ich schon an einem Tag vorher zur Schule fahren und alles vorbereiten.“
- (6) „Als Empfehlung an andere Studierende kann ich weitergeben, dass für mich der Mix aus theoretischen und praktischen Elementen superwichtig ist. Für mich persönlich ist wichtig, dass ich mich selbst orientiert habe, nicht nur Zeit abgessen habe, dadurch ist die Wirkung auf mich eine andere, und ich weiß, dass es der richtige Job für mich ist. Ich wünsche mir noch mehr didaktische Schwerpunkte schon im Bachelorstudium, z.B. wie man schulrelevante Sachen oder Lehrpläne finden kann.“

Aus den Antworten wird deutlich, dass die intendierte Reflexion auf Augenhöhe möglich ist, wenn Rahmenbedingungen einer personenorientierten Beratung wie z.B. authentisches, empathisches Auftreten des Interviewers oder das Schaffen einer vertrauensvollen Atmosphäre eingehalten werden. Länge und Offenheit der

Antworten könnten Indizien für eine Reflexion auf Augenhöhe sein. Diese intendierte Reflexion auf Augenhöhe ist zu begrüßen. Bei dem Gespräch war eine große Offenheit und ein hohes Maß an Souveränität, die gestellten Fragen zu beantworten, sowie eine große Bereitschaft zur Erfahrungsweitergabe zu beobachten.

5 Diskussion und Reflexionsangebot

Aus den Antworten der interviewten Studentin ist zu entnehmen, dass es nicht ausreicht, auf die Ausbildungsstandards bezogene Fragen zu stellen. Alternativ sollten für die Analyse und Nachbereitung des Erlebens in der Schulpraxis verlässliche Instrumente auch für die Praxiselemente bereitgestellt werden. Hierzu zählt aus meiner Sicht die personenorientierte Beratung mit Coaching-Elementen als Reflexionselement, die neben beruflichen auch private Inhalte wie das persönliche Zeitmanagement umfassen kann. Das oben dargestellte Gespräch ging von einer konkreten schulischen Praxiserfahrung der Lehramtsstudierenden im Orientierungspraktikum aus. Eine gleichberechtigte, partnerschaftliche Zusammenarbeit wurde beispielsweise durch ein Vorbereitungsgespräch zwischen Interviewerin und Studentin ermöglicht. Im Vorbereitungsgespräch wurde Transparenz dadurch geschaffen, dass der Ablauf des gesamten Workshops besprochen, der Rahmen und das Setting des Gespräches abgestimmt wurde. Zusätzlich wurde ein Bezug zum Vorbereitungsseminar hergestellt, indem beispielsweise über die Bedeutung der Reflexionsfragen nach dem 4-Faktorenmodell der themenzentrierten Interaktion zu Aspekten einer guten Schule, eines guten Lehrers, einer guten Kommunikation in der Schule nachgedacht wurde. Im Interview auf dem Workshop wirkte die Studentin trotz der Präsentationssituation entspannt, lebendig und offen für die gestellten Fragen. Neue Lösungen und Empfehlungen mit kritischem Blick auf die erlebten Situationen wurden sehr wohl von der Studentin gegeben, ein Perspektivwechsel war in diesem Setting jedoch nicht vorgesehen und hätte den Rahmen der Veranstaltung überschritten.

Aus den hier dargestellten Überlegungen aus der Praxis ergibt sich, dass für eine reflexionsorientierte Lehrerbildung ein stärkeres Ineinandergreifen von Theorie und Praxis notwendig ist. Erst theoretische Grundlagen z.B. zu Kommunikationsmodellen (Schulz von Thun) oder didaktische Überlegungen zu Kriterien einer guten Schule (Meyer 2014) ermöglichen ein vertieftes Nachdenken über konkrete pädagogische Situationen. Durch diese beschriebene reflexionsorientierte Lehrerbildung kann gerade wegen der engen Bindung an konkrete pädagogische Handlungssituationen ein systematisch strukturierter Wissens- und Kompetenzerwerb stattfinden (Meyer u.a. 2016, 25). Meyer u.a. (2016, 25) weisen explizit auf die sieben Kriterien für eine reflexionsorientierte Lehrerbildung hin. Diese sollte

- (1) von den konkreten Handlungssituationen der Auszubildenden ausgehen
- (2) das Wechselspiel von Aktion und Reflexion im Lernprozess beachten,
- (3) zu persönlichen Sinnstiftungen anregen,
- (4) sowohl gemeinsame als auch individualisierende und kooperative Lernformen einschließen.
- (5) den Aufbau eines berufsethischen Kodes erleichtern,
- (6) an ausgewiesenen Kriterien und Standards des ‚reflexive thinking‘ orientiert sein,
- (7) und Ergebnisse der Professionalisierungs- und der Lehrerbildungsforschung einbeziehen.

Im Rahmen dieser reflexionsorientierten Lehrerbildung wird aus Sicht der Autorin eine komplexe und vielschichtige Handlungskompetenz für Lehrende angestrebt. Diese kann durch weitergehende, qualifizierende Fortbildungen entwickelt werden, um nicht zuletzt auch die Perspektiven der Lernenden übernehmen und darauf eingehen zu können. Erklärtes Ziel sollte es sein, die Nachhaltigkeit von Reflexionsprozessen zu verbessern. Zentral für die Lehrerbildung in allen Praxiselementen ist die Reflexion authentischer und vor allem echter Unterrichtssituationen durch Studentinnen und Studenten mit Experten als ein Kernanliegen für die Entwicklung von Professionalität im beruflichen Handeln. Sie ist beeinflusst durch Wertorientierungen. Die Reflexion eigenen Handelns beruht auf der Wahrnehmung und dem Aufzeigen von Handlungsoptionen. Zu wenig Reflexion kann in einer entscheidenden Handlungssituation ebenso ungünstig sein, wie zu viel Reflexion bei einfachen Situationen. Fraglich bleibt in diesem Zusammenhang, ob der Weg zu einheitlichen Standards auf Empfehlungen von Ablaufprozessen beschränkt bleiben sollte.

Ausgehend von den genannten Aspekten aus der Praxis könnte es ein Anliegen sein, sich um die Wirksamkeit von Reflexionsprozessen zu bemühen. Im Kern geht es um die Verbindung und Integration der Reflexionspraxis im schulischen Handlungsfeld. Es bietet sich ein Basiskonzept an, in dem „*Methode und Haltung gleichermaßen wichtig sind*“ (Reichert 2008, 37), und die mit den Axiomen der themenzentrierten Interaktion (TZI) in Einklang zu bringen sind. Zudem ist nach Reiser (1998, 24) „*die Frage der Neutralität und der Partizipation des Leiters als wesentliches methodisches Problem formuliert*.“. TZI scheint ein geeignetes Rahmenkonzept sein, „*um zu einer operativen Handhabung des Autonomiestrebens*“ (Reiser 1998, 24) zu gelangen. Die These, Reflexion sei die theoriegeleitete Auseinandersetzung und das Nachdenken über das eigene Erleben in Praxissituationen (Fach-Overhoff 2017), erfordert Interventionsfiguren in einen Handlungsprozess, z.B. empathisches Verhalten im Gespräch, Partizipation, den damit verbundenen selbstgesteuerten Freiraum, sich zu äußern, sowie ressourcenorientiertes Handeln im pädagogischen Kontext. Die Reflexion regt den Studierenden zu selbstreflexivem Handeln an.

Den Spannungsbogen zwischen Reflexion und Qualität, aber auch zwischen Beharrlichkeit des Berufsethos und der Notwendigkeit, Veränderungen zuzulassen, ist eine Aufgabe, die es lohnt, weiterzudenken und weiterzuentwickeln: Erst wenn eigene Wurzeln und Denkweise bewusst werden, können diese Ressourcen beim anderen entdeckt werden. Die Qualitätsförderung in der Reflexion bietet eine Chance, stärker auf die Ressourcen der Studierenden zu achten, auf Signale zu achten, die nicht primär Gegenstand der Reflexionsgespräche und Reflexionsdokumentationen sind, sensibler in der Wahrnehmung im Umgang mit den anderen zu werden. Deshalb ist es geboten, die Wirkfaktoren und die Qualitätsmerkmale, die sich als bewährt in der eigenen Arbeit herausstellen, zu kennen und diese für ein weitergehendes Reflexionsprofil in der Lehrerbildung zu nutzen. Nicht zuletzt kann das Portfolio hier als Instrument richtungsweisend genutzt werden, wie es auch im Lehrerausbildungsgesetz (LABG) vorgeschrieben ist: „Alle Praxiselemente werden in einem Portfolio dokumentiert“ (LABG, § 12 (1) 2016).

Konsequent daran ist, dass sich Grundgedanken zur Qualitätsförderung auf Reflexionsprozesse auswirken. Im Mittelpunkt des Geschehens stehen die Studierenden in der Lehrerbildung. Die ressourcenorientierte Persönlichkeitsentwicklung und -bildung ist dabei von besonderer Bedeutung. Bei den Evaluationsanforderungen sollte vor allem die Frage der Akzeptanz des neu Entwickelten gestellt werden. Insgesamt bleibt die Forderung nach Interventionen auf Augenhöhe für Gespräche und Dokumentationen bestehen, um eigenes Denken und selbstgesteuertes Handeln weiterzuentwickeln.

Literatur

- Baumert, J. & Roeder, P. M. (1990): Expansion und Wandel in der Berufsbildung. In: L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig: Westermann, 79-128.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: L. B. Resnick (Hrsg.): Knowing, learning, and instruction: Essays in the honour of Robert Glaser. Hillsdale: Erlbaum, 453-494.
- Dubs, R. (1993): Selbständiges (eigenständiges oder selbstgeleitetes) Lernen: Liegt darin die Zukunft? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (89) 2, 113-117.
- Duden: Reflexion. Online unter: <https://www.duden.de> (Abrufdatum: 21.03.2018).
- Fach-Arbeitsgruppe Bildungswissenschaften für das Praxissemester der Universität Wuppertal (2016): Tabelle zur Durchführung des Praxissemesters. Online unter: <https://www.isl.uni-wuppertal.de/praxis-fuer-die-lehrerbildung/praxissemester-im-med-11/kooperation-praxissemester/fach-arbeitsgruppen/curricula.html> (Abrufdatum: 20.03.2018).
- Fach-Overhoff, M. (2017): Präsentationsfolien zum Workshop Refelxiob auf Augenhöhe – Eine Perspektive in Praxisphasen? Herkulestagung der Universität Wuppertal.
- Gruber, H. & Hartels, C. (2011): Lernen und Lehrern im Erwachsenenalter. Modul 9 des Psychologiestudium B. Sc. Nr. 03430. FernUniversität in Hagen.
- Kaiser, A. (1985): Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, E. & Volmer, G. (2009): Handbuch Systemisches Coaching. Paderborn: Beltz, 12-16.

- Lehmann-Rommel, R. (2016): Reflexion und Kritik – Eine professionstheoretische Bilanzierung. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule. BAK-Vierteljahresschrift 22 (1), 32-45.
- Meyer, H. & Jank, W. (2002): Unterrichtsmodelle. Cornelsen: Berlin.
- Meyer, H., Junghans, C. & Keller, M. (2016): Vorüberlegungen zu einer Theorie reflexionsorientierter Lehrerbildung. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule. BAK-Vierteljahresschrift 22 (1), 10-31.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW] (2012): Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen. RdErl. D. Ministeriums v. 28.06.2012 (ABL. NRW. S. 433). Online unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/Praxiselemente.pdf> (Abrufdatum: 01.11.2018).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW] (2012): Lehramtszugangsverordnung – LZV vom 25. April 2016 (GV. NRW. S. 211).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW] (2016): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308), zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016 (GV. NRW. S. 310).
- Reichert, Helmut (2008): Die TZI als Basiskonzept für die Supervision. In: Deutsche Gesellschaft für Supervision (Hrsg.): Konzepte für Supervision, neun theoretische und methodische Konzepte. Köln: Preuss, 37-40.
- Reiser, Helmut (1998): Die Themenzentrierte Interaktion als Rahmenkonzept für Supervision. In: K. Hahn, M. Schraut, K. Schütz & C. Wagner (1998): Themenzentrierte Supervision. Mainz: Grünewald, 9-36.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1996): Wissen und Handeln. In: Grundlagen der Weiterbildung 7, 122-127.
- Siebert, H. (1981): Theorie und Praxis der Handlungsforschung in der Erwachsenenbildung. In: F. Pöggeler (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 8. Stuttgart: Kohlhammer, 161-175.