

Frey, Anne; Pichler, Silvia

Förderung theoriebasierten Reflektierens in der Lehrer:innenbildung anhand von Entwicklungsplan, Ereignisanalyse und Reflexionsmatrix

Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 44-51. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Frey, Anne; Pichler, Silvia: Förderung theoriebasierten Reflektierens in der Lehrer:innenbildung anhand von Entwicklungsplan, Ereignisanalyse und Reflexionsmatrix - In: Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 44-51 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-255495 - DOI: 10.25656/01:25549

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-255495>

<https://doi.org/10.25656/01:25549>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Anne Frey und Silvia Pichler

Förderung theoriebasierten Reflektierens in der Lehrer:innenbildung anhand von Entwicklungsplan, Ereignisanalyse und Reflexionsmatrix

Abstract

Reflexion gilt in der Lehrer:innenbildung als wesentliches Element, um Theorie und Praxis zu verbinden. Wissenschaftlich fundiertes Wissen ist dabei ebenso Voraussetzung wie die Bereitschaft, konkretes pädagogisches Handeln in Bezug zur eigenen Professionalität zu setzen. In diesem Beitrag werden drei Reflexionsmethoden, die in einer explorativen Studie bei Lehramtsstudierenden zum Einsatz kamen, vorgestellt: Der persönliche Entwicklungsplan (Bachelorstudierende), die kritische Ereignisanalyse (Masterstudierende) sowie die Reflexionsmatrix (eingesetzt in beiden Gruppen). Die inhaltliche Auswertung der Dokumente erfolgte auf der Grundlage des Modells zur Reflexionstiefe von Leonhard und Rihm (2011). Es zeigte sich, dass die verwendeten Instrumente Reflexionen unterschiedlicher Tiefe induzieren können, wobei die Masterstudierenden häufiger höhere Stufen erreichten.

Schlüsselwörter

Entwicklungsplan, Reflexionsmatrix, Ereignisanalyse, Reflexionstiefe

1 Theoretischer Rahmen: Professionalisierung durch Reflexion

Der Begriff *Reflexion* hat in den letzten Jahrzehnten in der Lehrer:innenbildung zunehmend an Bedeutung gewonnen und zu vielfältigen und facettenreichen Definitionen geführt. Allgemein wird Reflexion als analytisches Nachdenken über sich selbst und das eigene Handeln verstanden, um die eigene Professionalität weiterzuentwickeln (vgl. Leonhard & Rihm 2011, 243f.). Das Reflektieren über Situationen im Lehrer:innenberuf setzt eine bewusste Distanzierung voraus (vgl. Häcker & Rihm 2005, 361), sodass Reflexion auch als Bindeglied zwischen konkretem Handeln und theoretischem Wissen bezeichnet wird (vgl. Frey & Buhl 2018, 204). Elaborierte Reflexion erfordert aufseiten der (angehenden) Lehrper-

sonen „wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände“ sowie einen „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2001, 11) und muss immer mit Blick auf die eigene Persönlichkeit erfolgen, um dann zu einer Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren zu führen (Neuweg 2005, 221). Ein erweitertes Reflexionsverständnis (vgl. Korthagen 2001) kann auch das Erreichen von Zielen umfassen (Beauchamp 2006, zitiert nach Aeppli & Lötscher 2016, 80).

Für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen ist die Entwicklung einer Reflexionskompetenz also von Bedeutung. Diese wird von Leonhard und Rihm (2011, 244) als die Fähigkeit definiert, „in der Vergegenwärtigung typischer Situationen des schulischen Alltags einen eigenen begründeten Standpunkt einzunehmen und Handlungsperspektiven auf der Basis eigener Erfahrungen und wissenschaftlicher Theorien argumentativ entwickeln und artikulieren zu können“. Die Autoren gehen davon aus, dass man anhand schriftlicher oder mündlicher Äußerungen auf die Kompetenz rückschließen kann, und entwickelten ein Stufenmodell, das den Grad der Reflexion auf sieben Stufen erfasst. Mit Bezug auf Hatton und Smith (1995, zitiert nach Leonhard & Rihm 2011) differenzierten sie damit deren Kategorien *Beschreibung*, *beschreibende Reflexion* und *dialogische Reflexion* weiter aus. Tabelle 1 bildet die Stufenbeschreibungen ab.

Tab. 1: Stufenmodell zur Reflexionstiefe (Leonhard & Rihm 2011, 257)

Stufe	Bezug zu Hatton und Smith (1995)	Situationswahrnehmung	Darstellung der Handlungsoptionen
0	descriptive writing	schlichte Beschreibung der Situation	Benennung einer Handlung
1		Situationsbeschreibung mit Entwicklung einer eigenen Annahme zur Situation (Annahme: implizit)	Beschreibung einer Handlung mit möglichen Alternativen
2		Situationsdeutung, in der zwei Annahmen einfach miteinander verknüpft werden	Beschreibung und Begründung einer Handlung auf der Basis impliziter Annahmen und Mentalitäten bzw. subjektiver Handlungsnormen
3	descriptive reflection	Situationsdeutung durch Verknüpfung von 2 und mehr subjektiven Hypothesen, die begründet miteinander verknüpft werden (subj. Hypothese: explizite Annahme)	Beschreibung und Begründung einer Handlung auf der Basis expliziter Annahmen, aktive Distanzierung wird deutlich
4		Einbezug des Kontextes für die komplexe Einschätzung der Situation	Explizierte subjektive Theorie
5		Situationsanalyse unter Einnahme einer weiteren Perspektive (Perspektivenübernahme)	Explizierte subjektive Theorie sowie Einbezug weiterer Perspektiven
6	dialogic reflection	Einbezug theoretisch-wissenschaftlicher Kategorien oder Ergebnisse zur Analyse der Situation unter der Perspektive der Bedingungsverfügung	Explizierte subjektive Theorie sowie Einbezug weiterer theoretisch-wissenschaftlicher Perspektiven
7		dialektische Auseinandersetzung mit der eigenen Situationswahrnehmung, theoretischen Bezügen und institutionellen Erwartungen	dialektische Auseinandersetzung der eigenen Position mit weiteren, auch wissenschaftlichen Theorien

2.2 Ereignisanalyse

Die Methode der kritischen Ereignisse rekuriert auf die erstmals von Flanagan (1954) publizierte Methode der *Critical Incident Technique*. Es ist eine Methode, die an kritischen Ereignissen und dem Verhalten der dabei involvierten Personen ansetzt. Zentral ist die Idee, dass das Analysieren von Ereignissen, die als besonders herausfordernd oder als sehr positiv erlebt werden, dazu beitragen kann, konkrete Handlungen und Abläufe zu erfassen sowie wirksame (positive und negative) Faktoren (Ursachen, Kontextbedingungen und Wirkungen) in ganz konkreten Situationen, die entscheidend für den Ausgang eines Ereignisses sind, zu ermitteln. Sie dient dazu, unentdeckte Zusammenhänge aufzuzeigen und damit eine Weiterentwicklung zu ermöglichen (vgl. Göbel 2003, 3ff.).

Die (angehende) Lehrperson wird dazu aufgefordert, ein subjektiv bedeutsames Ereignis, das sie im Rahmen ihrer Berufstätigkeit oder ihrer Praktika erlebt hat, schriftlich zu bearbeiten. Dabei soll sie sich an leitenden Fragen der kritischen Ereignisanalyse – wie der Schilderung des Ereignisses, vorauslaufenden und situationsspezifischen Bedingungen sowie Folgen des Ereignisses – orientieren (Kiel 2010, 34).

2.3 Reflexionsmatrix (RM)

In Anlehnung an das Landesinstitut für Lehrer:innenbildung und Schulentwicklung in Hamburg (2016) wurde eine Reflexionsmatrix (vgl. Unruh 2011) mit Leitfragen ausgearbeitet, die fünf Handlungsfelder¹ (Professionsverständnis, Lehren und Lernen, Begleiten und Beraten, Bewerten und Beurteilen, Kommunikation und Interaktion) mit drei Entwicklungsdimensionen der Berufsbiografie (Ich-, Praxis- und Theoriedimension) kombiniert. Dabei sollen Leitfragen aus der Schulpraxis mit Fragen zur sich entwickelnden Lehrerpersönlichkeit und zu Theorien, die (im Studium) erkenntnisleitend geworden sind, verknüpft werden. Indem auf diese Weise das ‚Ich‘ mit Praxis und Theorie in Verbindung gesetzt wird, soll die Reflexionsmatrix vernetzendes Denken unterstützen und fördern.

3 Explorative Studie mit Lehramtsstudierenden der Primarstufe

3.1 Fragestellungen, Untersuchungsdesign und Stichprobe

Die Untersuchung fand an einer Pädagogischen Hochschule in Österreich (Vorarlberg) mit Lehramtsstudierenden der Primarstufe statt. Den Entwicklungsplan (vgl. Frey 2019) bearbeiteten Bachelorstudierende am Ende ihres ersten Semesters,

¹ Die Matrix wurde von den Autorinnen dieses Beitrags mit Bezug zum österreichischen Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS, Bereich Lernen und Lehren) für den Einsatz an einer Pädagogischen Hochschule in Österreich adaptiert.

die Ereignisanalyse (vgl. Kiel 2010) wurde von Masterstudierenden erstellt. Beide Gruppen wählten anschließend noch ein Handlungsfeld aus der Reflexionsmatrix aus (adaptiert nach Unruh 2011) und bearbeiteten die zugehörigen Dimensionen (Ich, Praxis, Theorie).

Die zentralen Forschungsfragen lauteten: Können die eingesetzten Instrumente Reflexionen induzieren und können mit dem Stufenmodell von Leonard und Rihm (2011) unterschiedliche Reflexionstiefen erfasst werden? Unterscheiden sich die Bachelorstudierenden von den Masterstudierenden in Bezug auf die Reflexionstiefen?

Insgesamt lagen sowohl von den Bachelorstudierenden als auch von den Masterstudierenden jeweils 40 schriftliche und grafische Dokumente (Entwicklungspläne) vor. Davon wurden aus jeder Gruppe jeweils 20 Dokumente zufällig ausgewählt und analysiert.

3.2 Methodisches Vorgehen

Die in den Erhebungen gewonnenen Daten (schriftliche Dokumente der Studierenden) wurden über eine qualitative Inhaltsanalyse mit ATLAS.ti ausgewertet. Dazu wurde das von Leonhard und Rihm (2011) erweiterte siebenstufige Modell zur Reflexionstiefe verwendet. Für die Analyse des Datenmaterials wurden Kriterien und Ankerbeispiele für die einzelnen Stufen entwickelt. Es erwies sich allerdings als äußerst herausfordernd, klare Abgrenzungen und Zuordnungen zu treffen. Auch Leonhard und Rihm (ebd.) berichten von Schwierigkeiten, die Distinktionskriterien zwischen den Stufen eindeutig festzulegen, da die Aussagen der Studierenden zu vielfältig waren. Dabei setzten Leonhard und Rihm (ebd.) drei Vignetten (Kompetenzbereiche *Bewerten*, *Unterrichten*, *Erziehen*, KMK 2004) mit Leitfragen ein. Die in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Instrumente lassen die Situationen bzw. die Ziele offen, wodurch sie in ihrer Vielfalt noch umfassender sind und noch individuellere Lösungen hervorrufen.

4 Ergebnisse

4.1 Entwicklungsplan (Bachelorstudierende)

Die Erstellung eines individuellen Entwicklungsplans wurde von den Bachelorstudierenden als positive, aber nicht ganz leichte Reflexionsaufgabe eingeschätzt. Eine Fülle von Symbolen wurde verwendet, wobei der Aspekt der Zielvorstellungen oft in dynamischen Abbildungen (z. B. als Weg zu einem Berggipfel) dargestellt wurde. Die Analyse der leitfragengestützten schriftlichen Ergänzungen durch die Studierenden ergab – aufgabengemäß – in erster Linie Reflexionstiefen der Stufen 0 bis 2 (*Beschreibungen* und *beschreibende Reflexionen*).

4.2 Ereignisanalyse (Masterstudierende)

Auch die Aufgabenstellung einer individuellen Ereignisanalyse für die Masterstudierenden ergab eine große Bandbreite an unterschiedlichen Situationsbeschreibungen, die eine vergleichbare Kategorisierung mit dem Stufenmodell von Leonard und Rihm (2011) erschwerten. Die schriftlichen Darstellungen orientierten sich an den Leitfragen aus der Aufgabenstellung. Dadurch ist zwar eine Prädisposition gegeben, die Auswertung zeigt dennoch, dass die Studierenden z. B. über die Kompetenz, eine Situationsbeschreibung zu geben, verfügen, dass aber kaum Aussagen den Stufen 4 bis 7, also der *dialogischen* bzw. *kritischen Reflexion*, zugeordnet werden konnten – diese Fähigkeit also wenig ausgeprägt ist oder aber durch die Leitfragen und die Aufgabenstellung zu wenig induziert wurde.

4.3 Reflexionsmatrix (Bachelor- und Masterstudierende im Vergleich)

Bei der Reflexionsmatrix sollten die Studierenden in einem ersten Schritt das aus der Matrix gewählte Handlungsfeld und eine Begründung der Wahl angeben. Die Bachelorstudierenden entschieden sich überwiegend für die Handlungsfelder *Lehren und Lernen* (6/20) bzw. *Professionsverständnis* (6/20). Die Masterstudierenden bevorzugten die Bereiche *Professionsverständnis* (9/20) und *Kommunikation und Interaktion* (7/20).

In den einzelnen Reflexionsstufen sind zwischen Bachelor- und Masterstudierenden wenig Unterschiede zu finden. Die Anzahl an Aussagen, die den Stufen 4 bis 6 (*dialogische Reflexion*) zugeordnet wurden, ist bei den Masterstudierenden deutlich höher. Die 7. Stufe der *kritischen Reflexion* wird in der vorliegenden Untersuchung nicht erreicht.

5 Implikationen für Forschung und Praxis

Die Reflexionsinstrumente Entwicklungsplan, Ereignisanalyse und Reflexionsmatrix haben sich für den Einsatz in der Lehrer:innenbildung bewährt. Es konnten damit zum einen individuelle, für die eigene Professionalisierung bedeutsame Reflexionen angeregt werden, und zum anderen waren anhand der schriftlichen Äußerungen der Studierenden mit dem Modell zur Erfassung der Reflexionstiefe von Leonard und Rihm (2011) auch unterschiedliche Reflexionstiefen abbildbar. Gerade bei individuellen Reflexionsanlässen – wie sie die hier verwendeten Instrumente induzieren – ist ein ausdifferenziertes Stufenmodell von besonderer Wichtigkeit. Zur Erhöhung der Reflexionskompetenz erscheint es zudem bedeutsam, den Begriff des Reflektierens bei Studierenden wie bei Lehrenden zu schärfen und das – theoriebasierte – Reflektieren in der Lehrer:innenbildung explizit zu stärken, um es für die Professionalisierung nutzbar zu machen.

Literatur

- Appli, J. & Lötscher, H. (2016): EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (1), 78-97.
- Flanagan, J. C. (1954): The critical incident technique. In: Psychological Bulletin 51 (4), 327-358.
- Frey, A. (2019): Entwicklungsplan und Stufenmodell – zwei Reflexionsinstrumente für das Arbeiten mit Zielen im Rahmen der Lehrerbildung. In: E. Döring-Seipel & M. Seip (Hrsg.): Arbeiten mit Zielen. Innovative Wege zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 115-138.
- Frey, A. & Buhl, H. M. (2018): Professionalisierung von Grundschullehrkräften – wissenschaftlich fundiert, praxisorientiert und reflexionsbasiert. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 11 (2), 199-213.
- Göbel, K. (2003): Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen. Online unter: <https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/lilib/critical-incidents-aus-schwierigen-situationen-lernen/view> (Abrufdatum: 10.01.2022).
- Häcker, T. & Rihm, T. (2005): Professionelles Lehrer(innen)handeln – Plädoyer für eine situationsbezogene Wende. In: G.-B. von Carlsburg & I. Mustekiené (Hrsg.): Bildungsreform als Lebensreform/Educational Systems Development as Development of Human Being. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 359-380.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung 1 (3), 7-15.
- Kiel, E. (Hrsg.) (2010): Schule anders sehen. Ein Praktikumsleitfaden für Studierende (3. Aufl.). Donauwörth: Auer Verlag.
- Kiel, E.; Frey, A. & Weiß, S. (2013): Trainingsbuch Klassenführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Korthagen, F. A. J. (2001): Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abrufdatum: 10.02.2022).
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Hrsg.) (2016): Das Portfolio im Vorbereitungsdienst – Hamburger Modell. Handreichung für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (9. Aufl.). Online unter: <https://li.hamburg.de/contentblob/2819078/2e950662d17d615030cc62e09c98d70/data/pdf-portfolio-in-der-ausbildung-2016.pdf> (Abrufdatum: 10.02.2021).
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4 (2), 240-270.
- Neuweg, G. H. (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: H. Heid & C. Harteis (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 205-228.
- Unruh, T. (2011): (E-)Portfolios in der Lehrerausbildung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. In: T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag, 115-118.
- Wyss, C.; Christof, E.; Köhler, J. & Rosenberger, K. (2018): Zusammenfassende Überlegungen. In: E. Christof, J. Köhler, K. Rosenberger & C. Wyss (Hrsg.): Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Bern: hep Verlag, 161-163.