

Weber, Kira Elena; Elstrodt-Wefing, Nadine; Hoge, Katharina  
**Expertise- und stimulusbedingte Unterschiede in schriftlichen videobasierten Reflexionen**

*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. 77-89. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 26)*



**Quellenangabe/ Reference:**

Weber, Kira Elena; Elstrodt-Wefing, Nadine; Hoge, Katharina: Expertise- und stimulusbedingte Unterschiede in schriftlichen videobasierten Reflexionen - 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. 77-89 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-255544 - DOI: 10.25656/01:25554

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-255544>

<https://doi.org/10.25656/01:25554>

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-License: <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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Kira Elena Weber, Nadine Elstrodt-Wefing  
und Katharina Hoge*

## **Expertise- und stimulusbedingte Unterschiede in schriftlichen videobasierten Reflexionen**

### **Abstract**

In dem vorliegenden Beitrag werden drei empirische Studien dargestellt, in denen untersucht wurde, welchen Einfluss verschiedene Reflexionsstimuli und Expertiselevel auf die Reflexionsqualität schriftlicher videobasierter Reflexionen haben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Reflexion eigener Unterrichtsvideos eine höhere Reflexionsqualität im Vergleich zur Reflexion fremder Unterrichtsfälle aufweist. Zudem fördert ein teilstrukturiertes Instruktionssetting die Fokussierung auf den Lehrgegenstand und ein strukturiertes Setting die Wissensanwendung. Die inhaltliche Komplexität der Reflexionen steigt mit zunehmender Expertise. In allen drei Studien überwiegt die Reflexionsaktivität des Beschreibens. Ein gemeinsames Resümee liefert Hinweise darauf, dass eine stark strukturierte Lernumgebung mit einem klaren Reflexionsfokus zu einer höheren Reflexionsqualität führen kann.

### **Schlüsselwörter**

Reflexionsqualität, Reflexionsstimuli, Expertiselevel, Unterrichtsvideos

## **1 Einleitung**

Die Förderung von Reflexionsqualität im Rahmen der Lehramtsausbildung steht aktuell im Fokus der Lehrkräfteprofessionalisierung (vgl. Körkkö u. a. 2016; Berndt u. a. 2017), da sie als Schlüsselkompetenz professionellen Handelns im Lehrer:innenberuf gilt (vgl. Baumert & Kunter 2006). In dem vorliegenden Beitrag werden drei Studien exemplarisch skizziert, die mithilfe qualitativ-inhaltsanalytischer Analysen schriftlicher videobasierter Reflexionen der Fragestellung nachgehen, welchen Einfluss verschiedene Reflexionsstimuli und Expertiselevel auf die Reflexionsqualität haben. Die Studien adressieren neben Grundschullehramtsstudierenden auch Masterstudierende im sonderpädagogischen Grundschullehramt, sodass die Erkenntnisse der Studien auf die Ausbildung im Grundschullehramt übertragen werden können.

### 1.1 Konzeptualisierung und Erfassung von Reflexionsfähigkeit

Eine besondere Bedeutung für die Praxis der Lehrkräftebildung hat das Konzept des „reflective teaching“ (vgl. Schön 1983; Weber u. a. 2019). Schön (1983) betont die getrennt zu betrachtenden Vorgänge von *reflection-in-action* (unbewusste und unmittelbare Reaktion) und *reflection-on-action* (Unterrichtsereignisse werden nachträglich überprüft und interpretiert). Dieser rückblickende Reflexionsvorgang stellt einen wichtigen Faktor in der Entwicklung professioneller Fähigkeiten dar (vgl. Terhart 2011), dessen Qualität untersucht werden kann, wenn er verschriftlicht wird. Entsprechend sind empirische Studien zur Reflexionsqualität (oftmals synonym verwendet mit Reflexionskompetenz, -fähigkeit, -tiefe oder auch professioneller Wahrnehmung) in der Regel qualitativ angelegt und sehen die Inhaltsanalyse von zumeist schriftlichen Reflexionsprodukten (z. B. Lernatgebücher) anhand von Stufenmodellen vor (vgl. Wyss 2013). Dabei gelten Reflexionsaktivitäten, die sowohl *Beschreibungen*, *Bewertungen*, das *Generieren von Handlungsalternativen* sowie *Schlussfolgerungen* für das eigene Handeln umfassen, als die höchste Stufe von Reflexionsqualität (vgl. Seidel u. a. 2011).

### 1.2 Förderung und Erfassung von Reflexionsqualität durch videobasierte Stimuli

Unterrichtsvideos werden sowohl national als auch international zunehmend in der Lehrkräfteausbildung eingesetzt (vgl. Reviews von Gaudin & Chaliès 2015; Major & Watson 2018), da sie die Komplexität von Unterrichtssituationen abbilden und als situierter Stimulus dienen können (vgl. Seidel & Stürmer 2014). Indem bestimmte Situationen wiederholt beobachtet werden können, wird zudem eine tiefergehende Reflexion ermöglicht (vgl. Sherin 2004). Im Rahmen der Grundschulforschung zeigt sich beispielsweise, dass eigene und auch fremde Videos pädagogische Kompetenzbereiche wie zum Beispiel Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung (Gold u. a. 2017) oder die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung (Hellermann u. a. 2015) fördern können. Welchen Einfluss verschiedene Reflexionsstimuli und Expertiselevel auf Reflexionsaktivitäten und damit die Reflexionsqualität von (angehenden) Lehrkräften haben, wurde bislang nur partiell untersucht und soll in dem vorliegenden Beitrag anhand von drei empirischen Studien näher beleuchtet werden.

## 2 Empirische Befunde

### 2.1 Reflexion von Sprachförderkompetenzen im (teil-)strukturierten Instruktionssetting

Die vorliegende Masterarbeit (vgl. Schopohl 2021) wurde im Rahmen eines Projektes angefertigt, in dem videobasierte Reflexion (als didaktisches Mittel der Lehr- amtsausbildung) von Sprachförderkompetenzen im sonderpädagogischen Grundschulunterricht aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet wird. Die Erkenntnisse aus diesem Projekt sind von hoher Relevanz für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, da bislang unklar ist, wie eine kritische Auseinandersetzung (und somit eine potenzielle Weiterentwicklung) mit der eigenen Sprache, der Sprache der Lehrkraft, die zugleich als therapeutisches Mittel und Modell dient, angestoßen werden kann. In der Arbeit von Schopohl (2021) wurde untersucht, inwiefern sich die Reflexionen Masterstudierender im sonderpädagogischen Grundschullehramt (Förderschwerpunkt Sprache), deren Reflexionskompetenzen mithilfe von den zwei unterschiedlichen videobasierten Instruktionssettings 1) *strukturiert-deduktiv* vs. 2) *teilstrukturiert-induktiv* gefördert wurden, unterscheiden. Dabei wurden drei Aspekte näher beleuchtet: 1. die Reflexionsqualität basierend auf Reflexionsaktivitäten, 2. das wissensgesteuerte Erkennen unterrichts- und lernrelevanter Situationen (Noticing) und 3. die wissensbasierte Interpretation von Unterrichtssituationen (Knowledge-based reasoning). Abbildung 1 zeigt die Schritte, die im Rahmen des Instruktionssettings 1 durchlaufen wurden. Die Einführung der Reflexionshandlung erfolgte anhand des ALACT-Modells (vgl. Korthagen & Vasalos 2005), welches fünf Reflexionsschritte beschreibt: 1. *Action*, 2. *Looking back*, 3. *Awareness* 4. *Creating alternatives*, 5. *Trial*. Des Weiteren wurden pro Schritt aktivierende Leitfragen nach Korthagen und Vasalos (2005) eingeführt (z. B. Schritt 1. *Action*: „Was genau ist in der Situation geschehen?“). Im Instruktionssetting 2 erfolgte dies implizit durch Modellierung bei der Videobetrachtung eins und zwei (Schritte a und b entfallen).

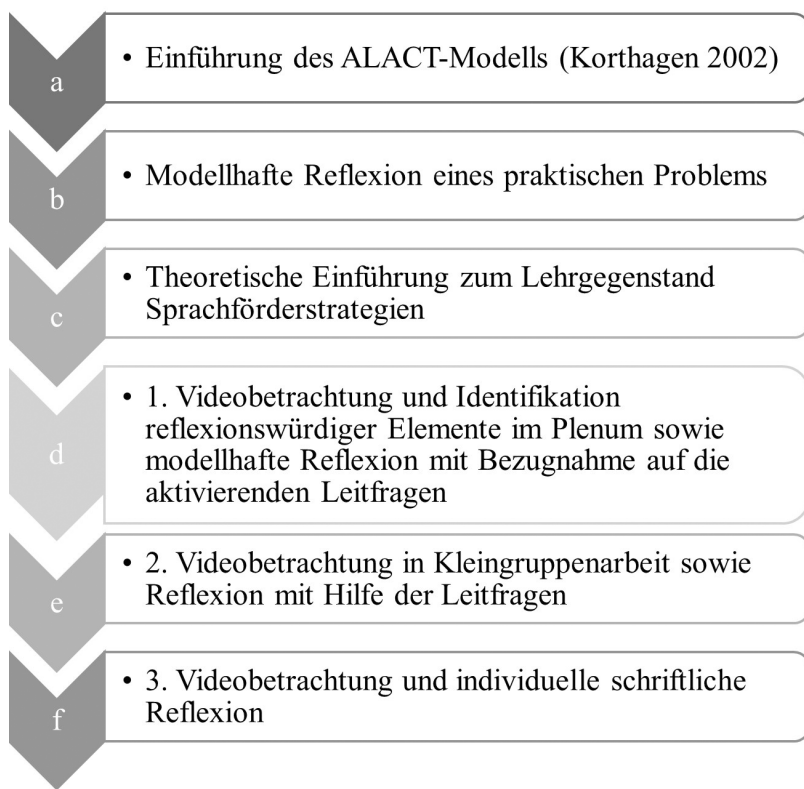


Abb. 1: Vorgehen in Instruktionssetting 1 (eigene Darstellung)

Die schriftlichen Reflexionen ( $N = 19$ ; Gruppe 1  $n = 8$ ; Gruppe 2  $n = 11$ ) wurden in einem zweischrittigen Verfahren inhaltsanalytisch untersucht. Zunächst wurden die Reflexionen in Sinnabschnitte (Analyseeinheiten) unterteilt und anhand des Kodierschemas von Lohse-Bossenz u. a. (2018) den fünf Reflexionsaktivitäten *Beschreiben*, *Begründen/Erklären*, *Bewerten*, *Alternativen formulieren* und *Schlussfolgerungen formulieren* zugeordnet (Cohens-Kappa-Koeffizient von  $K = .79$ ). Anschließend wurden die Segmente der ersten beiden Kategorien *Beschreiben* und *Begründen* zur Untersuchung des Noticings sowie des Knowledge-based reasonings tiefergehenden inhaltlichen Analysen unterzogen.

Insgesamt wurden 836 Analyseeinheiten (Instruktionssetting 1  $N = 357$ ; Instruktionssetting 2  $N = 479$ ) identifiziert. In beiden Gruppen wurden die meisten Segmente der Reflexionsaktivität *Beschreiben* zugeordnet (siehe Tabelle 1). Allerdings wurden in den Reflexionen der Studierenden im strukturierten Instruktionssetting 1 etwa 10 % mehr beschreibende Reflexionselemente identifiziert. Am

zweithäufigsten wurden in beiden Instruktionssettings *Alternativen formuliert*. Die übrigen Reflexionsaktivitäten wurden in beiden Instruktionssettings zu relativ ähnlichen Anteilen gefunden.

**Tab. 1:** Vergleich zwischen den beiden Instruktionssettings

Analysefokus		Instruktions- setting 1	Instruktions- setting 2	gesamt
<b>Reflexions- aktivität</b>	Beschreiben	221 (61.9 %)	246 (51.3 %)	467
	Begründen/Erklären	31 (8.7 %)	57 (11.9 %)	88
	Bewerten	18 (5 %)	36 (7.5 %)	54
	Alternativen formulieren	83 (23.2 %)	120 (25.1 %)	203
	Schlussfolgerungen	4 (1.1 %)	20 (4.2 %)	24
<b>Noticing</b>	Deutlicher Bezug zu Sprachförderstrategien	35 (52.2 %)	64 (70.3 %)	99
	Entfernter Bezug zu Sprachförderstrategien	22 (32.8 %)	23 (25.3 %)	45
	Kein Bezug zu Sprachförderung	7 (10.5 %)	3 (3.3 %)	10
<b>Knowledge-based reasoning</b>	Wissen zu Sprachförderstrategien	14 (48.3 %)	15 (28.8 %)	29
	Wissen zu allgemeinen lernförderlichen Strategien und Bedingungen	12 (41.4 %)	26 (50 %)	38
	Common Sense	3 (10.3 %)	11 (21.1 %)	14

**Anmerkung:** Häufigkeiten der Reflexionsaktivitäten sowie die dem Noticing und Knowledge-based reasoning zugeordneten Analyseeinheiten (eigene Darstellung)

Die Analysen zum Noticing zeigen, dass in beiden Instruktionssettings hauptsächlich solche Situationen als lernrelevant erkannt werden, die Bezug zum Lerngegenstand Sprachförderstrategien haben. Im *strukturierten Instruktionssetting 1* wurden außerdem häufiger als im *teilstrukturierten Setting 2* Situationen als lernrelevant identifiziert, die eher im entfernten Sinne mit den Sprachförderstrategien in Zusammenhang stehen (z. B. Gestik und Mimik), oder keine für die Sprachförderung relevanten Inhalte aufweisen. Beim Knowledge-based reasoning wenden die Studierenden im *strukturierten Setting 1* eher Wissen zu Sprachförderstrategien an als die Studierenden im *teilstrukturierten Setting 2*. Letztere wenden häufiger Wissen zu lernförderlichen Strategien und Lernbedingungen an oder stellen auf Basis von Common Sense Vermutungen an.

## 2.2 Video- und textbasierte Reflexionen in Schulpraxisphasen

In der Studie von Weber u. a. (under review) nahmen 158 Grund-, Haupt- und Realschullehramtsstudierende im vierten Bachelor Semester an einem vierwöchigen Unterrichtspraktikum teil. Reflexionsgegenstand des Praktikums war die Kernkompetenz *Klassenführung*. Im Sinne eines Blended-Learning-Designs wurden alle Studierenden während der vier Wochen einmal an der Praktikumschule von den Dozierenden besucht und erhielten eine Face-to-Face Reflexions- und Feedbacksitzung sowie drei begleitende Seminare an der Universität. Zusätzlich reflektierten die Studierenden auf der digitalen Lernplattform Moodle ihre eigene oder die Klassenführung einer fremden Lehrkraft. Alle Studierenden hatten ein eigenes Moodle-Forum, welches in drei Abschnitte für verschiedene Facetten des Klassenmanagements (vgl. Weber u. a. 2018) unterteilt war: Allgegenwärtigkeit, Strukturierung sowie Regeln und Routinen. Die Studierenden erhielten spezifische Prompts (z. B. Wo treten (un)erfolgreiche Unterrichtsereignisse auf?; Wie hätte ich / der Lehrer bzw. die Lehrerin anders reagieren können?). Darüber hinaus sollten sie nach dem Drei-Schritt-Modell reflektieren (Beschreibung – Bewertung – Handlungsalternativen), um eine tiefergehende und strukturierte Reflexion zu fördern (vgl. Kleinknecht & Gröschner 2016; Weber u. a. 2018). Die Studierenden wurden vier Gruppen mit verschiedenen Reflexionsstimuli zugeordnet (siehe Abbildung 2).

Gruppe <i>Video eigen</i> (n = 31)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion von drei eigenen videografierten 4- bis 6-minütigen Unterrichtssequenzen.</li> </ul>
Gruppe <i>Video fremd</i> (n = 27)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion von drei fremden, authentischen Videovignetten die vom Forschungsteam gedreht wurden.</li> </ul>
Gruppe <i>Text</i> (n = 39)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gedächtnisgestützte Reflexion von drei eigenen Unterrichtsereignissen.</li> </ul>
Gruppe <i>Text fremd</i> (n = 61)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion von drei fremden Textbeispielen (Transkripte der Videos der Gruppe Video fremd).</li> </ul>

Abb. 2: Gruppeneinteilung Reflexionsstimuli (eigene Darstellung)

Die schriftlichen Reflexionen der Studierenden wurden nach dem Praktikum ebenso wie in der Studie von Schopohl (2021) in thematische Einheiten unterteilt (vgl. auch Seidel u. a. 2011). Insgesamt wurden die Reflexionen in 2524 Analyseeinheiten segmentiert (*Video eigen* = 503; *Video fremd* = 498; *Text eigen* = 507; *Text fremd* = 1016). Danach wurde zunächst kodiert, ob die Reflexionen die jeweilige Facette der Klassenführung fokussierten (0 = unfokussiert; 1 = fokussiert), und anschließend mit einem von Lohse-Bossenz u. a. (2018) adaptierten Ratingsystem im Hinblick auf verschiedene Reflexionsaktivitäten kodiert (Cohens Kappa: .64 - .78; siehe Tabelle 2).

**Tab. 2:** Häufigkeiten der Reflexionsaktivitäten in den vier Gruppen

	Video eigen	Video fremd	Text eigen	Text fremd
<b>Reflexionsaktivität</b>				
0 = unfokussiert	28.8 %	28.1 %	40.4 %	33.3 %
1 = Beschreibung	21.3 %	27.9 %	13.2 %	23 %
2 = Beschreibung, Bewertung, Alternativen	11.3 %	16.5 %	10.1 %	15.5 %
3 = Beschreibung, Bewertung und Schlussfolgerungen für das eigene Handeln	15.9 %	14.3 %	14.2 %	16 %
4 = Beschreibung, Bewertung, Handlungsalternativen und Schlussfolgerungen	22.7 %	13.3 %	22.1 %	12.2 %

**Anmerkungen:** Die prozentualen Angaben basieren auf den Analyseeinheiten pro Gruppe. 0 = Keine Beschreibung von Klassenführungsspezifischen Unterrichtssituationen; Code 4 gilt nach diesem Kodierungssystem als die höchste Stufe der Reflexionsqualität (vgl. Seidel u. a. 2011). In der Tabelle sind die Ergebnisse der Kodierungen (Fokus und Reflexionsaktivität) zusammen dargestellt (in Anlehnung an Weber u. a. under review)

Eine ANOVA mit Bonferroni-korrigierten Post-Hoc-Tests zeigte einen signifikanten Unterschied für Fokus ( $p < .01$ ) zwischen *Text fremd* und *Text eigen* (0.11, 95 %-CI[0.02, 0.19],  $p < .01$ ). Für die Reflexionsqualität zeigte sich ein signifikanter Unterschied ( $p < .01$ ) zwischen *Video eigen* und *Video fremd* (0.26, 95 %-CI[0.01, 0.50],  $p < .01$ ,  $d = 0.17$ ) sowie *Video eigen* und *Text fremd* (0.31, 95 %-CI[0.10, 0.53],  $p < .05$ ,  $d = 0.22$ ).



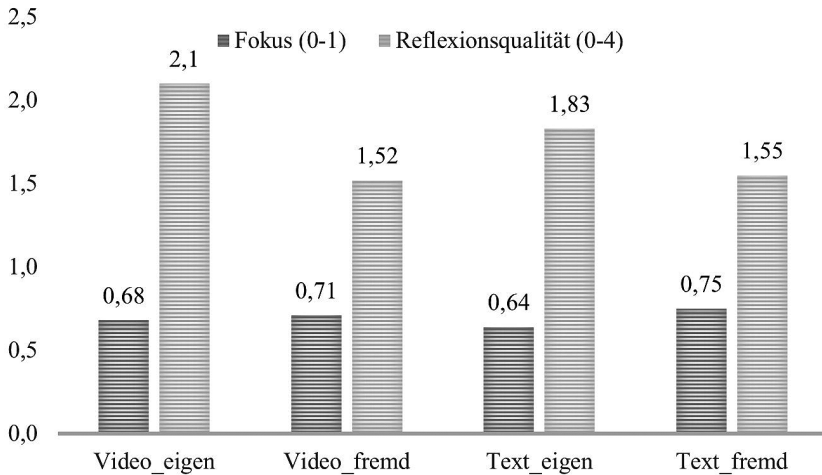


Abb. 3: Fokus und Reflexionsqualität (eigene Darstellung)

### 2.3 Expertisebedingte Unterschiede in der videobasierten Reflexion von Lehrkraftsprache

Im Rahmen der Masterarbeit von Walzl (2021) wurde eine Online-Befragung über das Umfragetool LimeSurvey in zwei Erhebungswellen durchgeführt. Die Rekrutierung erfolgte einerseits über Seminare an der Technischen Universität Dortmund sowie der Universität Bremen und andererseits über persönliche Kontakte der Projektgruppe. Von den insgesamt 86 Proband:innen waren  $n = 41$  Bachelorstudierende,  $n = 37$  Masterstudierende (Lehramt für sonderpädagogische Förderung bzw. Inklusive Pädagogik) und  $n = 8$  Lehrkräfte. In dem Online-Fragebogen wurden die Befragten dazu aufgefordert, den Begriff Reflexion aus ihrer Sicht zu definieren. Allen Proband:innen wurden in randomisierter Reihenfolge Ausschnitte aus zwei Unterrichtsvideos (Kammermeyer u. a. 2017) präsentiert. Es erfolgte außerdem für einen randomisierten Teil der Gruppe die Präsentation eines Unterrichtstranskripts. Die Proband:innen wurden dazu aufgefordert, sich das jeweilige Video anzuschauen und im Anschluss die Sprachförderkompetenzen der Lehrkraft zu reflektieren. Zuletzt beantworteten die Befragten Single-Choice-Fragen zur Akzeptanz videobasierter Reflexion.

Die Reflexionstexte der Befragten wurden in einem zweischrittigen Verfahren untersucht. Der erste Analyseschritt entspricht dem in der Studie von Schopohl (2021). In einem zweiten Schritt wurden die Reflexionsaktivitäten der drei Gruppen (Bachelorstudierende, Masterstudierende und Lehrkräfte) inhaltlichen Analysen unterzogen, bei denen der Lerngegenstand der Sprachförderkompetenzen im Fokus stand.

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass die insgesamt 1039 segmentierten Analyseeinheiten der Reflexionstexte über die Gesamtgruppe hinweg überwiegend *Beschreibungen* enthalten. Am zweithäufigsten wurden *Bewertungen* und am dritthäufigsten *Begründungen* vorgenommen (siehe Tabelle 3). Auffällig ist, dass die Lehrkräfte die meisten *Bewertungen* (14,3 %) und auch die meisten *Alternativen* formulierten (8 %), während die Bachelorstudierenden und Masterstudierenden mehr begründeten. Die einzigen *Schlussfolgerungen* wurden in der Gruppe der Masterstudierenden identifiziert.

**Tab. 3:** Vergleich zwischen den drei Gruppen

	Anzahl und Anteile der vergebenen Codes							
	Gesamt (N = 86)		BA (n = 41)		M (n = 37)		L (n = 8)	
	#	%	#	%	#	%	#	%
1. Beschreiben	784	75,46	374	78,74	318	74,30	83	74,11
2. Begründen	98	9,43	51	10,74	42	9,81	4	3,57
3. Bewerten	111	10,68	33	6,95	48	11,21	16	14,29
4. Alternativen formulieren	44	4,23	17	3,58	18	4,21	9	8,04
5. Schlussfolgerungen	2	0,19	0	0	2	0,47	0	0
<b>Gesamt</b>	<b>1039</b>	<b>100</b>	<b>475</b>	<b>100</b>	<b>428</b>	<b>100</b>	<b>112</b>	<b>100</b>

**Anmerkung:** Häufigkeiten der Reflexionsaktivitäten in den drei Gruppen Bachelorstudierende, Masterstudierende und Lehrkräfte (eigene Darstellung)

Auf inhaltlicher Ebene konnten expertisebedingte Unterschiede insbesondere innerhalb der *Beschreibungen* beobachtet werden. Die *Beschreibungen* der Bachelorstudierenden sind weniger komplex, z. B. „*Berichtigung der Schüleräußerungen durch Wiederholung und Ausformulierung*“, während die Lehrkräfte unter der Verwendung von Fachbegriffen fachlich komplexer beschreiben, z. B. „*Die Lehrkraft setzt in Bezug auf die Schüleräußerungen korrekatives Feedback ein*“. Weiterhin nennen lediglich die Masterstudierenden und die Lehrkräfte die Körpersprache als Sprachförderstrategie: „*Die Lehrkraft nutzt Mimik und Gestik*“.

### 3 Diskussion

#### 3.1 Zusammenfassung der drei Studien

In der ersten Studie wurden zwei unterschiedliche Instruktionssettings (*strukturiert-deduktiv* vs. *teilstrukturiert-induktiv*) miteinander verglichen. Es fanden sich erste Hinweise, dass Studierende sich in einem Lernsetting, in dem Reflexionsaktivitäten nur implizit vermittelt werden, besser auf den Lehrgegenstand fokussieren können, wohingegen ein strukturiertes Setting die Anwendung von Wissen anscheinend besser fördern kann.

In der zweiten Studie wurden verschiedene Reflexionsstimuli miteinander verglichen. Dabei zeigte sich, dass die Reflexion fremder Transkripte förderlicher für eine fokussierte Reflexion sein kann als die schriftliche Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen. Die Reflexion des eigenen Unterrichts scheint jedoch förderlich zu sein für das *Formulieren von Handlungsalternativen* und *Schlussfolgerungen*. Zudem lassen sich Hinweise darauf finden, dass insbesondere die Reflexion eigener Unterrichtsvideos im Vergleich zur Reflexion fremder Unterrichtsfälle eine höhere Reflexionsqualität aufweist.

In der dritten Studie wurden expertisebedingte Unterschiede in den Reflexionsaktivitäten untersucht. Es zeigte sich, dass die inhaltliche Komplexität der Reflexionen mit zunehmender Expertise steigt. Während die Bachelorstudierenden größtenteils eher ‚schlichte‘ *Beschreibungen* verfassten, formulierten die Lehrkräfte inhaltlich komplexere Reflexionen und brachten mehr Fachwissen ein. Die Masterstudierenden bewegten sich zwischen diesen beiden Gruppen und zeigten gemischte Ergebnisse.

#### 3.2 Resümee

Besonders hervorzuheben ist, dass die Reflexionen in allen drei Studien größtenteils auf einer unfokussierten Ebene des *Beschreibens* verbleiben: Studie 1: ca. 60 % bzw. 50 %, Studie 2: 50 % und Studie 3: 75 % der Analyseeinheiten. Somit zeigen alle drei Studien, dass der Einsatz von Videovignetten nicht per se eine tiefergehende Reflexion fördert. Nur ein geringer Teil der (angehenden) Lehrkräfte scheint in der Lage zu sein, *Handlungsalternativen* zu generieren und *Schlussfolgerungen* für das (eigene) Unterrichtshandeln zu formulieren.

Ein Resümee der drei Studien liefert erste Hinweise darauf, dass eine stark strukturierte Lernumgebung die Reflexionstiefe von (angehenden) Lehrkräften fördern kann. In der zweiten Studie (Weber u. a. under review) wurden den Studierenden sehr spezifische Prompts gegeben und sie wurden instruiert nach dem Drei-Schritt-Modell (Beschreibung – Bewertung – Handlungsalternativen) zu reflektieren (vgl. Kleinknecht & Gröschner 2016; Weber u. a. 2018). Dies könnte dazu geführt haben, dass in dieser Studie weniger Studierende auf der Ebene des *Beschreibens* verblieben als in den anderen beiden Studien. In der ersten Studie

wurden die Videos ebenfalls mit Hilfe von Leitfragen reflektiert, wohingegen in der dritten Studie ein offener Bearbeitungsimpuls gewählt wurde. In der letztgenannten Studie befanden sich entsprechend die meisten Analyseeinheiten auf der Ebene des *Beschreibens*. Diese Ergebnisse entsprechen auch anderen empirischen Studien zu Videoanalysen, bei denen gezeigt werden konnte, dass besonders Studierende mit wenig Wissen und Praxiserfahrung auf eine stark modellierte und strukturierte Instruktion angewiesen sind (vgl. Seidel u. a. 2013; Kleinknecht & Weber 2019). Aufgrund der geringen Vergleichbarkeit der drei Studien müsste diese Interpretation jedoch in weiteren Studien mit vergleichbaren Studiendesigns empirisch überprüft werden.

### 3.3 Limitationen und Ausblick

Limitationen des vorliegenden Beitrags betreffen die unterschiedlichen Studiendesigns, die teilweise geringen Stichprobengrößen, die unterschiedlichen Qualitäten der Studien (peer-reviewed vs. Masterarbeiten) sowie die unterschiedlichen Gruppengrößen. Um ein umfassenderes Verständnis der erfolgreichen Förderung von Reflexionskompetenzen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zu erlangen, sollte daher in zukünftigen empirischen Forschungsarbeiten untersucht werden, welchen Einfluss eigene vs. fremde Videos (Studie 2) in Kombination mit verschiedenen Instruktionssettings (Studie 1) und verschiedenen Expertise-leveln (Studie 3) auf die Reflexionstiefe haben. Zudem sollten in weiterführenden Studien nicht nur die Reflexionsaktivitäten analysiert, sondern auch deren Qualität überprüft werden. Wenngleich die vorliegenden Modellierungen von Reflexionsqualität in bisherigen Studien gängig scheinen, bleibt die zugrundeliegende normative Annahme einer hierarchischen Gliederung der Modellstufen kognitiver Analysequalität nicht frei von Kritik (vgl. Aeppli & Lötscher 2016). In der ersten und dritten Studie wurde daher auch der Herstellung theoretischer Bezüge (Fachwissen) als Qualitätsmerkmal der Reflexion ein höherer Stellenwert zugeschrieben. Offen bleibt dennoch die Frage, wie die inhaltliche Qualität von Unterrichtsreflexionen empirisch untersucht werden kann. Auch die Vielfalt und die diffuse Verwendung verschiedener Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit dem Konzept der Reflexion sowie die Abgrenzung zum Konstrukt der professionellen Wahrnehmung ist bislang ungeklärt und sollte in weiterführenden Studien theoretisch, aber auch empirisch geklärt werden.

## Literatur

- Appli, J. & Lötscher, H. (2016): EDAMA - Ein Rahmenmodell für Reflexion. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (1), 78-97.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469-520.
- Berndt, C.; Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015): Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. In: Educational Research Review 16, 41-67.
- Gold, B.; Hellermann, C. & Holodynski, M. (2017): Effekte videobasierter Trainings zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung im Grundschulunterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 20 (19), 115-136.
- Hellermann, C.; Gold, B. & Holodynski, M. (2015): Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 47, 97-109.
- Kammermeyer, G.; Roux, S.; King, S. u.a. (2017): Mit Kindern im Gespräch (Grundschule). Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. Augsburg: Auer Verlag.
- Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2016): Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. In: Teaching and Teacher Education 59, 45-56.
- Kleinknecht, M. & Weber, K. E. (2019): Unterricht theorie- und evidenzbasiert analysieren und gestalten. Das Leuphana-Konzept einer unterrichtsvideobasierten Lehrkräftebildung. In: M. Syring & S. Weiß (Hrsg.): Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 129-144.
- Körkkö, M.; Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016): Professional development through reflection in teacher education. In: Teaching and Teacher Education 55, 198-206.
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2005): Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. In: Teachers and Teaching: theory and practice 11 (1), 47-71.
- Lohse-Bossenz, H.; Brandtner, M. & Krauskopf, K. (2018): Unveröffentlichtes Kategoriensystem. Kategoriensystem zur Bewertung schriftlicher Reflexionen.
- Major, L. & Watson, S. (2018): Using video to support in-service teacher professional development: the state of the field, limitations and possibilities. In: Technology, Pedagogy and Education 27 (1), 49-68.
- Seidel, T.; Blomberg, G. & Renkl, A. (2013): Instructional strategies for using video in teacher education. In: Teaching and Teacher Education 34, 56-65.
- Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Seidel, T.; Stürmer, K.; Blomberg, G.; Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011): Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? In: Teaching and Teacher Education 27 (2), 259-267.
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014): Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice teachers. In: American Educational Research Journal 51 (4), 739-771.
- Schopohl, J. (2021): Eine vergleichende Analyse der Reflexionskompetenzen von Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung mit dem Förderschwerpunkt Sprache unter Berücksichtigung verschiedener Instruktionsdesigns. Technische Universität Dortmund. Online unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/40570> (Abrufdatum: 06.01.2022).
- Sherin, M. (2004): New perspectives on the role of video in teacher education. In: Advances in Research on Teaching 10, 1-27.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, 202-224.

- Walzl, A. S. (2021): Videobasierte Reflexion von Sprachförderkompetenzen. Eine Analyse expertisebedingter Unterschiede. Technische Universität Dortmund. Online unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/40568> (Abrufdatum: 21.11.2021).
- Weber, K. E.; Czerwenka, K. & Kleinknecht, M. (2019): Professionalität von Lehrkräften: Theoretische Konzepte und aktuelle empirische Befunde der Professionalisierungsforschung. In: U. Steffens & P. Posch (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule* 4. Beiträge zur Schulentwicklung. Bd. 468. Münster: Waxmann Verlag, 39-68.
- Weber, K. E.; Gold, B.; Prilop, C. N. & Kleinknecht, M. (2018): Promoting pre-service teachers' professional vision of classroom management during practical school training: Effects of a structured online- and video-based self-reflection and feedback intervention. In: *Teaching and Teacher Education* 76 (1), 39-49.
- Weber, K. E.; Prilop, C. N. & Kleinknecht, M. (under review): Reflecting on their own or other teachers' classroom practice: Effects on pre-service teachers' emotions, immersion, cognitive load and knowledge-based reasoning.
- Wyss, C. (2013): *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann Verlag.