

Ackermann, Nicole; Wick, Jeannette

**Zur professionellen Reflexionskompetenz angehender
Berufsschullehrer:innen im Praktikum: "Ich bin in einen Lehrvortrag verfallen
und habe den Lernenden zu wenig Zeit zum Überlegen gegeben"**

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 43 (2025) 1, S. 25-40



Quellenangabe/ Reference:

Ackermann, Nicole; Wick, Jeannette: Zur professionellen Reflexionskompetenz angehender Berufsschullehrer:innen im Praktikum: "Ich bin in einen Lehrvortrag verfallen und habe den Lernenden zu wenig Zeit zum Überlegen gegeben" - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 43 (2025) 1, S. 25-40 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335671 - DOI: 10.25656/01:33567; 10.36950/bzl.43.1.2025.10386

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335671>

<https://doi.org/10.25656/01:33567>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

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/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Berufliche Bildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgebende und Redaktion

Dorothee Brovelli, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St.Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St.Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Doreen Flick-Holtsch, Universität Zürich, Lehrstuhl für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik unter besonderer Berücksichtigung des digitalen Lernens, Kantonsschulstrasse 3, 8001 Zürich, Tel. 044 634 66 31, doreen.flick-holtsch@ife.uzh.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern, Forschung und Entwicklung, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern, Tel. 031 310 85 04, sandra.moroni@phnmsbern.ch

Afra Sturm, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fhnw.ch

Markus Weil, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 63 84, markus.weil@phzh.ch

Redaktionsassistentz

Amina Kadic, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern, Forschung und Entwicklung, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern, Tel. 031 310 85 10, amina.kadic@phnmsbern.ch

Manuskripte

In der Regel fragt die Redaktion potenzielle Autorinnen und Autoren für Beiträge in einem Themenheft an. Es besteht aber auch die Möglichkeit, in Absprache mit den für das Themenheft zuständigen Redaktionsmitgliedern ergänzende Beiträge einzureichen. Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Beitragseinreichung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten strikt eingehalten werden.

Externe Mitarbeitende

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 031 302 55 86, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Abonnementanfragen, Versand und Bestellungen

Brunau-Stiftung, Giesshübel-Office, Kaufmännische Dienstleistungen, Ausbildung – Arbeit – Integration,
Edenstrasse 20, 8027 Zürich, Tel. 044 285 10 70, bzl@goffice.ch

Inserate und Prospektbeilagen

Nicole Berger, nic.berger@bluewin.ch

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch

Layout

Nicole Berger, St.Gallen und Sabrina Niederer, Winterthur

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abonnementspreise

Das Abonnement ist in der SGL-Mitgliedschaft enthalten.

Das Jahresabonnement ohne Mitgliedschaft dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei gedruckte Ausgaben. Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

- Jahresabonnement Einzelpersonen: CHF 80.–
- Jahresabonnement Institutionen: CHF 100.–
- Institutionen ausserhalb der Schweiz: zzgl. CHF 15.– Versandkostenanteil
- Einzelnummern: CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten; solange Vorrat)

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die SGL, die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ist die gesamtschweizerische Organisation der Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen, Universitäten, Institute). Seit ihrer Gründung 1992 hat sie sich zu einer anerkannten Partnerin in der schweizerischen Bildungslandschaft und zu einer Austauschplattform über die einzelnen Hochschulen hinaus entwickelt. Die SGL vertritt die fachbezogenen Anliegen der Mitarbeitenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen in der schweizerischen Hochschulpolitik.

Editorial

Markus Weil, Doreen Flick-Holtsch, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Afra Sturm	3
Gutachterinnen und Gutachter des 42. BzL-Jahrgangs (2024)	8

Schwerpunkt

Berufliche Bildung

Christof Nägele und Barbara E. Stalder Berufsbildung – Terra incognita? Eine integrative Übersicht über die Ausbildung von Lehrpersonen und Auszubildenden in der Schweiz	9
Nicole Ackermann und Jeannette Wick Zur professionellen Reflexionskompetenz angehender Berufsschullehrer:innen im Praktikum: «Ich bin in einen Lehrvortrag verfallen und habe den Lernenden zu wenig Zeit zum Überlegen gegeben»	25
Anja Gebhardt, Stephanie Appius, Ellen Laupper, Barbara Fontanellaz, Fabio Käslin und Silke Fischer Die Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen: Erfahrungen aus einem Förderprogramm	41
Anna Keller und Antje Barabasch Handlungsperspektiven für die Aus- und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal	58
Markus Maurer und Karin Hauser Die Rolle der Auszubildenden am dritten Lernort: Zwischen pädagogischem Professionalisierungsbedarf und dem Anspruch auf Nähe zum Berufsfeld	73
Sabine Seufert, Bernd Gössling, Dirk Ifenthaler und Annette Ostendorf Berufsbildung: Lernortkooperation im digitalen Wandel – Welche Kompetenzen benötigen Lehrpersonen?	89
Uwe Elsholz, Stefan Klusemann und Sonja Breunig Verändertes Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung – Folgen für die Professionalisierung	106
Pia Schäfer und Leo van Waveren Online- und Präsenzfortbildungen für Lehrpersonen – ein Modell zum gelingenden Transfer	120

Forum

- Ricarda Rübben und Matthias Trautmann** Förderung der moralischen Sensibilität und Urteilsfähigkeit in der universitären Lehrkräftebildung 136

Rubriken

Buchbesprechungen

- Gerick, J., Sommer, A. & Zimmermann, G. (Hrsg.). (2022). Kompetent Prüfungen gestalten. 60 Prüfungsformate für die Hochschullehre (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Münster: Waxmann UTB (Sabrina Gallner) 151
- Gut, C. & Tardent, J. (Hrsg.). (2023). Naturwissenschaftlich-Technisches Handeln. Kompetenzmodell und praktische Lernaufgaben für die Sekundarstufe I. Bern: hep (Peter Labudde) 153
- Alberts, W., Junginger, H., Neef, K. & Wöstemeyer, C. (Hrsg.). (2023). Handbuch Religionskunde in Deutschland. Berlin: De Gruyter (Philipp Hetmanczyk) 155
- Berner, N. (2022). Kernfragen der Kunstdidaktik. Bern: Haupt UTB (Sarah Lindenberg) 157
- El-Maawi, R., Owzar, M. & Bur, T. (2022). No to Racism. Grundlagen für eine rassismuskritische Schulkultur. Bern: hep (Christian Mathis) 159
- Rudow, B. & Fischer, B. (2023). Gesundheit, Belastung und Arbeitszufriedenheit von frühpädagogischen Fachkräften. Theorie – Diagnostik – Prävention – Gesundheitsförderung. Münster: Waxmann (Esther Kirchhoff) 161
- Neuerscheinungen** 163
- Zeitschriftenspiegel** 165

Editorial

Lehrer:innenbildung ist ein weites Feld, in dem sich ein Fokus auf die berufliche Bildung aus verschiedenen Gründen lohnt: Dank der grossen gesellschaftlichen Bedeutung wird berufliche Bildung in der Strategie 2021 bis 2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities eingeschlossen (strategisches Ziel «Professionen im Bildungsbereich»). Zudem bieten zahlreiche Hochschulen Studiengänge und Weiterbildungen für die Zielstufen der Berufsbildung an oder es lassen sich konzeptionelle Anknüpfungspunkte in Forschung und Lehre ausmachen. In diesem Heft möchten wir die berufliche Bildung entlang ihrer spezifischen Strukturen betrachten – mit dem Ziel, sowohl ihre Eigenheiten sichtbar zu machen als auch Gemeinsamkeiten und Berührungspunkte innerhalb der Lehrer:innenbildung herauszuarbeiten. Damit verbunden ist das Anliegen, die Kontexte der beruflichen Grundbildung und Weiterbildung innerhalb der Lehrer:innenbildung zu verorten und Diskursimpulse zu setzen. Eine Herausforderung liegt dabei auch in den zum Teil abweichenden Bezeichnungen für «Lehrpersonen» in der beruflichen Bildung: Sie werden etwa als Bildungsverantwortliche, Berufsbildner:innen, Ausbilder:innen, Lehrmeister:innen oder Dozent:innen benannt. Des Weiteren zeigen sich im Vergleich mit der Volksschule unterschiedliche Konnotationen: Schüler:innen sind in der beruflichen Grundbildung Lernende; Schule ist nur ein Lernort unter mehreren und der Unterricht findet nicht an jedem Wochentag statt. Ausserdem arbeiten die «Lehrpersonen» an verschiedenen Lernorten mit den Lernenden.

Das Feld der beruflichen Bildung umfasst die berufliche Grundbildung, die neben den Berufsfachschulen auch Lernorte in Betrieben sowie überbetriebliche Kurse der Organisationen der Arbeitswelt einschliesst. An allen drei Lernorten sind Bildungsfachpersonen tätig. Zur beruflichen Bildung zählen darüber hinaus die berufliche Weiterbildung sowie die höhere Berufsbildung an Höheren Fachschulen und Berufsprüfungen bzw. höhere Fachprüfungen (die höhere Berufsbildung wird in dieser Ausgabe der BzL nicht thematisiert). Trotz dieser Nuancierungen lassen sich viele Parallelen zur gesamten Lehrer:innenbildung ziehen, beispielsweise mit Blick auf Kompetenzorientierung, Digitalisierung oder Individualisierung.

In der gesamten beruflichen Bildung existieren unterschiedlich ausgeprägte Formen der Lehrer:innenbildung – teils als Bachelor- und Masterstudiengänge an Hochschulen, teils als vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation anerkannte Diplomstudiengänge. Auch Berufsprüfungen mit eidgenössischem Fachausweis oder Qualifikationen in modularen Weiterbildungssystemen sind je nach Tätigkeitsgebiet möglich. Forschung zur Lehrer:innenbildung mit Bezug zur beruflichen Bildung findet in allen Bereichen der beruflichen Bildung statt.

In der Regel fokussieren die BzL-Beiträge vorwiegend auf die Lehrer:innenbildung für die obligatorische Schule, teilweise auch für Gymnasien. Die berufliche Bildung bzw. Ausbildung und Weiterbildung der dort tätigen «Lehrpersonen» oder Forschung

dazu waren in den BzL in den vergangenen Jahren hingegen kein prominentes Thema. Im Beitrag von Peter Tresp in BzL 2/2024 wird Berufsbildung im Kontext der Flexibilisierung von Studienstrukturen im Hochschulstudium kurz erwähnt. Christian Brühwiler, Lena Hollenstein, Wassilis Kassis und Christine Pauli verweisen in BzL 3/2024 auf die Berufsbildung, um zu betonen, dass es im Bildungsbereich, inklusive der Berufsbildung, viele Veränderungen gegeben habe. In einem Beitrag von Brigitte Kürsteiner und Nathalie Hermann in BzL 3/2022 wird auf die Internationalisierungsstrategie des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation und die Berufsbildung verwiesen.

In den älteren Jahrgängen der BzL kam das Thema «Berufliche Bildung» sporadisch vor. Die Stichwortsuche liefert vor allem Beiträge zu beruflichen Aspekten der Lehrer:innenbildung bzw. für Heilpädagog:innen. Das einzige Heft explizit zur beruflichen Bildung, BzL 2/1997, erschien anlässlich des 25-jährigen Bestehens des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP), einer Vorgängerinstitution der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung, mit dem Titel «Lehrer und Lehrerinnen für die Berufsschule – 25 Jahre SIBP/ISPPF». Darin ging es um die Themen «Aus- und Weiterbildung» bzw. «Studium», um Lernorte, Standards, Subjektorientierung, Portfolio und Individualisierung – das heisst um Themen, die für die Lehrer:innenbildung insgesamt relevant sind. Seither fanden sich immer wieder einzelne Beiträge explizit zur beruflichen Bildung mit Bezug zum jeweiligen Themenheft:

- BzL 3/2000: «Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik auf dem Weg zu einem nationalen Kompetenzzentrum der Berufsbildung. Fort-Schritte einer lernenden Weiterbildungs-Institution» (Peter Füglistler und Hans Kuster).
- BzL 3/2001: «Eine gendergerechte LehrerInnenausbildung für die Sekundarstufe 2. Bericht über ein Genderprojekt in der Berufsbildung» (Elisabeth Grünewald-Huber).
- BzL 1/2002: «Modularisierung in der Berufsbildung» (Johannes Flury).
- BzL 3/2003: «Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung» (Michael Fuchs und Michael Zutavern).
- BzL 2/2015: «Kompetenzorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf eine solide Grundlage stellen. – Praxisbericht über ein Projekt der PH Zürich für die Ausbildung von Lehrpersonen in der Berufsbildung» (Irene Schumacher, Christoph Gassmann und Lukas Rosenberger).
- BzL 3/2020: «Doppeltes Kompetenzprofil von PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung» (Jürg Arpagaus).

In Heft 1/2025 sollen nun Forschungsergebnisse und konzeptionelle Überlegungen zur beruflichen Bildung, die für die gesamte Lehrer:innenbildung anschlussfähig sind, thematisiert werden. Dies sind zum Beispiel Überlegungen zur Handlungskompetenzorientierung, zur pädagogisch-didaktischen Professionalisierung, zu ausserschulischen Lernorten (Stichwort «Lernortkooperation»), zu Lern- und Arbeitskulturen oder zu Digitalisierung. Die Beiträge greifen einzelne Aspekte innerhalb der Struktur der beruflichen Bildung auf:

- Berufliche Bildung im Verhältnis zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung;
- berufliche Grundbildung an den drei Lernorten: Lehrer:innenbildung für Berufsfachschulen, Berufsbildner:innen in Lehrbetrieben und Bildungsverantwortliche in überbetrieblichen Kursen;
- Lernortkooperation;
- berufliche Weiterbildung: Ausbildung der Auszubildenden, «Train the Trainer».

Der einleitende Beitrag «Berufsbildung – Terra incognita?» dient zur Übersicht. **Christof Nägele und Barbara E. Stalder** bieten eine integrative Übersicht über die Ausbildung von Lehrpersonen und Auszubildenden in der Schweiz. Der Beitrag vergleicht die Lehrpersonenausbildung in der Berufs- und Allgemeinbildung der Schweiz mit Fokus auf den Sekundarstufen I und II. Unterschiedliche Steuerungslogiken – kantonale in der Allgemeinbildung, nationale in der Berufsbildung – prägen Kompetenzverständnisse, Curricula und Bildungsstrukturen. In der Allgemeinbildung dominiert ein fachsystematisches, in der Berufsbildung ein situationsorientiertes Verständnis. Daraus ergeben sich unterschiedliche Logiken der Curriculumsentwicklung, die ihrerseits die Lehrpersonenausbildung beeinflussen. Der Beitrag plädiert für stärkere Zusammenarbeit, um Lehrpersonenbildung als gemeinsames Gestaltungsfeld weiterzuentwickeln.

Nicole Ackermann und Jeannette Wick beschäftigen sich mit der professionellen Reflexionskompetenz angehender Berufsschullehrer:innen im Praktikum. Reflexion über das Wissen und Handeln in der Unterrichtspraxis gilt in der Lehrer:innenbildung als Schlüssel zur Professionalität. Der Beitrag untersucht die professionelle Reflexionskompetenz angehender Lehrer:innen für berufliche Schulen basierend auf reflektierten «irritierenden» Unterrichtssituationen im Praktikum und mittels eines neu entwickelten Analyseinstruments. In den Situationen dominieren die unteren Stufen der Reflexionskomplexität. Bei den Studierenden lassen sich drei Profile der Reflexionskomplexität charakterisieren, die positiv mit der Unterrichtserfahrung zusammenhängen. Vor diesem Hintergrund skizzieren die Autorinnen Implikationen für die Professionsforschung und die Lehrer:innenbildung.

Erfahrungen aus einem Förderprogramm zur Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen finden im Beitrag von **Anja Gebhardt, Stephanie Appius, Ellen Laupper, Barbara Fontanellaz, Fabio Käslin und Silke Fischer** Eingang. Die Anforderungen an das Kompetenzprofil von Dozierenden, die in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen tätig sind, sind facettenreich. Vorgestellt wird ein Förderprogramm zur Stärkung dieses Kompetenzprofils, das aus Job-Shadowngs sowie einer gemeinsamen und einer individuellen Reflexion besteht. Der Beitrag berichtet auf der Basis einer Evaluation zweier Pilotdurchläufe Erfahrungen in Bezug auf die Stärkung des Kompetenzprofils. Die Ergebnisse zeigen, dass zum Beispiel die Begleitung der Dozierenden durch eine Person mit Expertise und Netzwerk sowie eine gute Balance zwischen Vorgaben und Freiheiten bei der Programmgestaltung vorteilhaft zu sein scheinen.

Anna Keller und Antje Barabasch befassen sich mit Handlungsperspektiven für die Aus- und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal. Neue Lernkulturen in der beruflichen Grundbildung in Schweizer Betrieben zeichnen sich dadurch aus, dass Eigenverantwortung, Teamarbeit, individualisierte Lernlaufbahnen, frühe Führungskompetenzförderung und generell der Aufbau transversaler Kompetenzen stärker gefördert werden. Damit einher gehen neue Anforderungen an die Berufsbildenden, die Ausbildung in Lehrbetrieben neu zu gestalten und Lernende vermehrt im Lernprozess zu begleiten, anstatt diese direkt anzuleiten. Mit Ergebnissen aus neun Fallstudien zu neuen Lernkulturen in der berufspraktischen Ausbildung zeigt der Beitrag auf, welche Job- und Kompetenzprofile sich für das betriebliche Bildungspersonal differenzieren lassen und welche Aus- und Weiterbildungsbedarfe aufgrund der Gestaltung neuer Lernkulturen bestehen.

Die Rolle der Ausbildenden am dritten Lernort (überbetriebliche Kurse) steht im Beitrag von **Markus Maurer und Karin Hauser** im Vordergrund, die den Bereich zwischen pädagogischem Professionalisierungsbedarf und dem Anspruch auf Nähe zum Berufsfeld ausloten. Der Beitrag untersucht die Qualifizierung von Kursleitenden überbetrieblicher Kurse in der Schweiz. Aus historisch-institutionalistischer Perspektive werden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse von rechtlichen Bestimmungen sowie 44 Interviews die Entwicklung der Anforderungen und deren Auswirkungen auf Beschäftigungsmodelle analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Qualifizierungsanforderungen über die Zeit gestiegen sind und je nach beruflicher Grundbildung unterschiedlich umgesetzt werden, was auf institutionelle Pfadabhängigkeiten hinweist.

Sabine Seufert, Bernd Gössling, Dirk Ifenthaler und Annette Ostendorf stellen die Frage «Welche Kompetenzen benötigen Lehrpersonen für die Lernortkooperation im digitalen Wandel?». Die digitale Transformation stellt neue Anforderungen an die Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. Dies schlägt sich in bestehenden Modellen zur Lehrpersonenbildung wie dem TPACK-Modell jedoch nicht nieder. Hier steht die Verbindung technologischer, pädagogischer und fachlicher Wissensbereiche im Fokus, um Lehrpersonen zu befähigen, digitale Lehr- und Lernszenarien zu entwickeln. Die Nutzung der digitalen Transformation für die Verbesserung der in der Berufsbildung wichtigen Lernortkooperation wird hingegen zu wenig beachtet. Daher wurde an drei Universitätsstandorten der Wirtschaftspädagogik aus Deutschland, Österreich und der Schweiz gemeinsam mit 15 Lehrpersonen ein praxisorientiertes Curriculum für einen Massive Open Online Course (MOOC) entwickelt, das Lehrpersonen dabei unterstützt, digitale und zunehmend KI-basierte Technologien gezielt für die Vernetzung von schulischen und betrieblichen Lernorten einzusetzen. Die Ergebnisse zeigen, dass Ansätze zur digitalen Lernortkooperation die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten aus der Perspektive der Lehrpersonen erheblich verbessern können.

Uwe Elsholz, Stefan Klusemann und Sonja Breunig beschäftigen sich mit verändertem Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung und

den Folgen für die Professionalisierung. Der Beitrag berichtet über Veränderungen des Arbeitens und Lernens des Bildungspersonals in der beruflichen (Weiter-)Bildung. Dabei wird gezeigt, in welcher Form sich Phänomene, die unter den Stichworten «New Work» und «New Learning» prominent auch populärwissenschaftlich verhandelt werden, für das Bildungspersonal in der beruflichen Bildung darstellen. Grundlage hierfür sind ein Literaturreview sowie darauf aufbauend Interviews mit Expert:innen und Gruppendiskussionen. Die Befunde werden schliesslich im Hinblick auf die Frage diskutiert, welche Folgen sich für die Professionalisierung des lehrenden Personals in der beruflichen Bildung ergeben.

Im Beitrag von **Pia Schäfer und Leo van Waveren** geht es um das Thema «Online- und Präsenzfortbildungen für Lehrpersonen». Die berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen in Form formeller Fortbildungen stellt ein Angebot dar, dessen tatsächliche Wahrnehmung und Nutzung von verschiedenen Einflussfaktoren abhängt. Im Beitrag wird ein auf dem erweiterten Angebots- und Nutzungsmodell basierendes Modell vorgestellt, in dem die Einflussfaktoren entlang von externen (veranstaltungsbezogenen), individuellen (die Lehrpersonen betreffenden) und internen (die Schule betreffenden) Faktoren strukturiert werden. Darüber hinaus werden ergänzende Einflussfaktoren für Online- und Präsenzfortbildungen in das Modell aufgenommen, die sich in der Literatur als bedeutsam erweisen.

Ricarda Rübben und Matthias Trautmann stellen in ihrem Forumsbeitrag eine Untersuchung zur Förderung der moralischen Sensibilität und Urteilsfähigkeit von Lehramtsstudierenden im Rahmen eines universitären Seminars zu moralischen Konflikten im Lehrberuf vor, das auf dem Ansatz der praxisreflexiven Fallarbeit basiert. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Studierenden hinsichtlich ihrer moralischen Sensibilität teilweise verbesserten, während sich beim kognitiven Niveau der Urteile nach Kohlberg keine Veränderungen nachweisen liessen. Diese Ergebnisse werden vor dem Hintergrund des Forschungsstands und der Aufgabe der Entwicklung des Berufsethos im Studium diskutiert.

Neben den Beiträgen findet sich in diesem Heft die Auflistung der Gutachtenden, die die Manuskripte für den 42. Jahrgang der BzL (2024) beurteilt hatten. An dieser Stelle danken wir herzlich für diese wertvolle Arbeit im und für den wissenschaftlichen Publikationsbetrieb.

Markus Weil, Doreen Flick-Holtsch, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Afra Sturm

Zur professionellen Reflexionskompetenz angehender Berufsschullehrer:innen im Praktikum: «Ich bin in einen Lehrvortrag verfallen und habe den Lernenden zu wenig Zeit zum Überlegen gegeben»

Nicole Ackermann und Jeannette Wick

Zusammenfassung Reflexion über das Wissen und Handeln in der Unterrichtspraxis gilt in der Lehrer:innenbildung als ein Schlüssel zur Professionalität. Dieser Beitrag untersucht die professionelle Reflexionskompetenz angehender Lehrer:innen für berufliche Schulen basierend auf reflektierten «irritierenden» Unterrichtssituationen im Praktikum und mittels eines neu entwickelten Analyseinstruments. In den Situationen dominieren die unteren Stufen der Reflexionskomplexität. Bei den Studierenden lassen sich drei Profile der Reflexionskomplexität charakterisieren, die positiv mit der Unterrichtserfahrung zusammenhängen. Es werden Implikationen für die Professionsforschung und die Lehrer:innenbildung skizziert.

Schlagwörter Lehrer:innenbildung – Reflexionskompetenz – Praktikum – berufliche Schulen

Professional reflection skills of pre-service vocational-school teachers during practical training

Abstract Reflection on knowledge and action in practical teaching is seen as a key to professionalism in teacher education. This paper examines the professional reflection skills of pre-service teachers for vocational schools on the basis of reflected «confusing» teaching-learning situations during practical training and by means of a newly developed analytical framework. The results show that the lower levels of reflection complexity dominate in the situations. Furthermore, three profiles of reflection complexity can be characterised among the students that are positively related to teaching experience. We derive implications for professional research and teacher training.

Keywords teacher education – reflection skills – practical training – vocational schools

1 Einleitung

Reflexion über das Wissen und Handeln in der Unterrichtspraxis wird in der Lehrer:innenbildung als ein Schlüssel zur Professionalität angesehen (Combe & Kolbe, 2008; Helsper, 2021; Keller-Schneider, 2020). Professionelle Reflexionskompetenz bezieht sich auf das Identifizieren und Analysieren «irritierender» Unterrichtssituationen sowie das Beurteilen von unterrichtlichen Handlungsalternativen basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen (Loughran, 2002; Schön, 1983). Eine «irritierende» Unterrichtssituation – «a puzzling, curious, or perplex situation» (Loughran, 2002, S. 33) – entsteht durch spontane, improvisierte Abweichungen vom geplanten, intendierten Unterrichtsverlauf sowie unerwartete Zwischenfälle bei Lehr- und Lernaktivitäten (Biedermann, 2011, S. 107–114). Solche Unterrichtssituationen werden einerseits als kognitive und emotionale Herausforderungen wahrgenommen (z.B. Überraschung, Verwirrung, Verärgerung); andererseits können sie als informelle, pädagogisch-didaktische Lerngelegenheiten genutzt werden. Sie haben das Potenzial, den Bruch zwischen Planung und Ausführung zu «reparieren» sowie das Theorie-Praxis-Verhältnis zu relativieren (Herzog, 1995).

Obschon die professionelle Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden im deutschsprachigen Raum vermehrt beforscht wird (z.B. Drechsel, 2024; Wyss, 2013), ist über (angehende) Lehrer:innen an beruflichen Schulen bislang wenig bekannt (Jahncke, Porath, Rebmann, Riebenbauer & Stock, 2018; Riebenbauer & Stock, 2019). Der vorliegende Beitrag widmet sich diesem Forschungsdesiderat und untersucht die professionelle Reflexionskompetenz angehender Berufsschullehrer:innen.¹

2 Theoretische Rahmung und Forschungsstand

2.1 Professionsansätze in der Lehrer:innenbildung

Zur Professionalisierung von Lehrer:innen werden verschiedene Ansätze diskutiert, unter anderem strukturtheoretische und kompetenztheoretische. Diesen Ansätzen ist gemein, dass sie «Ungewissheit» als konstitutiv für pädagogisches Handeln betrachten (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019). Sie unterscheiden sich jedoch darin, wie der souveräne Umgang mit dieser Ungewissheit gelingen kann. Nach dem *strukturtheoretischen Ansatz* ist Professionalisierung als Transformation in der fortschreitenden Unterrichtspraxis zu verstehen (Helsper, 2011). Professionelles Handeln ist durch unüberwindbare «pädagogische Antinomien» gekennzeichnet, beispielsweise zwischen Person und Sache, Organisation und Interaktion, Freiheit und Zwang oder Nähe und Distanz (Nerowski, Hascher, Lunkenbein & Sauer, 2012). Solche Spannungen und Widersprüche können bereits im Praktikum von Lehramtsstudierenden auftre-

¹ Die Autorinnen danken Manuela Keller-Schneider und Simone Heinecke sowie den anonymen Gutachter:innen für die konstruktiven Rückmeldungen zum Beitrag.

ten und als «irritierende» Unterrichtssituationen erkannt werden. Gemäss dem *kompetenztheoretischen Ansatz* ist Professionalisierung als Entwicklung von professionellen Handlungskompetenzen zu verstehen (Baumert & Kunter, 2011; Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). Professionelle Kompetenzen umfassen kognitive (Professionswissen: u.a. fachlich, fachdidaktisch, pädagogisch-psychologisch) und nicht kognitive Kompetenzaspekte (z.B. Überzeugungen, Motivation, Selbstregulation). In diesen Kompetenzbereichen des Professionswissens können sich «irritierende» Unterrichtssituationen im Praktikum von Lehramtsstudierenden abspielen.

Für die Strukturierung des metakognitiv-reflexiven Professionswissens von Lehrer:innen werden zwei Wissenstypen unterschieden (z.B. Neuweg, 2014; Seidel & Stürmer, 2014). Diese Wissenstypen repräsentieren unterschiedliche Qualitäten von Wissensstrukturen im Verlaufe der Professionalisierung («expertise development»). *Konzeptuelles Wissen* ist abstraktes Wissen, das sich auf evidenzbasierte, generische Fakten, Konzepte und Prinzipien bezieht, die in einer bestimmten Domäne anwendbar sind. Typischerweise bildet sich das konzeptuelle Wissen in frühen Phasen der Professionalisierung, beispielsweise in pädagogisch-didaktischen Kursen an der Hochschule. *Situationales Wissen* ist praktisches Wissen, das sich auf typische Problemsituationen und Praktiken bezieht, die in einer bestimmten Domäne auftreten können. Das situationale Wissen entwickelt sich in späteren Phasen der Professionalisierung durch das bewusste Anwenden und Integrieren von konzeptuellem Wissen in authentischen Lehr- und Lernsituationen und ermöglicht das Ausloten und Ausweiten des erfahrungsbezogenen Handlungsrepertoires. Empirische Studien zur Expertise weisen darauf hin, dass angehende Lehrer:innen («pre-service teachers») eher regelgeleitete, dekontextualisierte Wissensstrukturen aufweisen, während erfahrene Lehrer:innen («in-service teachers») eher integrierte und kontextualisierte Wissensstrukturen besitzen (z.B. Lachner, Jarodzka & Nückles, 2016; Seidel & Stürmer, 2014; Stürmer, Seidel & Holzberger, 2016).

Professionelle Reflexionskompetenz erfordert von (angehenden) Lehrer:innen einerseits fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Professionswissen (Baumert & Kunter, 2011) und andererseits die Bereitschaft zur Professionalisierung durch Reflexion (Herzog, 1995). Dies zeigt sich mitunter in den folgenden Fähigkeiten: 1) analytisches Denken entlang pädagogisch-psychologischer und fachdidaktischer Kategorien wie Lerngegenstand, Lernziele, Lernaufgaben, Lernvoraussetzungen, Lernprozess und Lernprodukt (z.B. Becker, 2020; Euler & Hahn, 2014); 2) kritisches Denken gegenüber der eigenen Unterrichtspraxis, das heisst das Erkennen und Hinterfragen von Situationen (Loughran, 2002); 3) akkurates und präzises Verwenden von Bildungssprache und pädagogisch-didaktischer Fachsprache (Sprachregister) (Kempert, Schalk & Saalbach, 2019; Michalak, Lemke & Goeke, 2015); 4) mündliche und schriftliche Sprachproduktion (Sprachhandlungsbereiche, z.B. Reflexionsgespräche führen, Reflexionstexte schreiben).

2.2 Reflexionsmodelle in der Lehrer:innenbildung

Reflexion kann allgemein definiert werden als «der mentale Prozess ..., eine Erfahrung, ein Problem oder bestehendes Wissen oder Einsichten zu strukturieren oder zu restrukturieren» (Korthagen, 2002, S. 63). Dieser kognitive Prozess beruht auf einer Distanzierung von der ursprünglichen Erfahrung. Er ermöglicht einerseits eine Entlastung vom in der Situation gegebenen Handlungsdruck und andererseits eine Erweiterung des Handlungsrepertoires (Holler-Nowitzki, Klewin & Koch, 2018).

Für die Modellierung der Reflexionskompetenz von Lehrer:innen werden verschiedene Ansätze vorgeschlagen. *Stufenmodelle* beziehen sich auf Reflexionskomplexität (z.B. Hatton & Smith, 1995; Jay & Johnson, 2002; Leonhard & Rihm, 2011) und *Prozessmodelle* auf Reflexionsphasen (z.B. Aeppli & Lötscher, 2016; Korthagen & Vasalos, 2005). Ein verbreitetes Stufenmodell beschreibt vier Komplexitätsstufen (Hatton & Smith, 1995): 1) «descriptive writing» (Darstellung von Ereignissen), 2) «descriptive reflection» (erfahrungs- oder literaturbasierte Begründungen), 3) «dialogic reflection» (Exploration von möglichen Begründungen) und 4) «critical reflection» (Berücksichtigung des Kontexts). Etablierte Prozessmodelle wie das ALACT-Modell (Korthagen & Vasalos, 2005) und das EDAMA-Modell (Aeppli & Lötscher, 2016) beschreiben fünf Phasen: 1) «action» (Erleben, Durchführung einer Unterrichtssequenz), 2) «looking back on the action» (Darstellen, Beschreibung der Situation, das heisst intendierte und realisierte Lehr- und Lernaktivitäten, Rahmenbedingungen), 3) «awareness of essential aspects» (Analysieren, Bewusstsein der zentralen Aspekte der Situation), 4) «creating alternative methods of action» (Entwickeln von Handlungsalternativen für die Situation) und 5) «trial» (Anwenden/Ausprobieren in einer folgenden Unterrichtssequenz). Obschon Stufenmodelle einer hierarchischen und Prozessmodelle einer zeitlichen Logik folgen, lassen sie sich konzeptionell verbinden, nämlich über die Qualität/Komplexität der Reflexion in den Phasen 2 bis 4: deskriptiv (Darstellen, Beschreiben), argumentativ (Begründen, Abwägen), kreativ (Erkunden, Entwickeln) und analytisch (Kontext, Essenzen).

Empirische Studien zur Reflexionskomplexität bei Lehramtsstudierenden zeigen zweierlei Befunde: Reflektieren auf den unteren Stufen kommt häufiger vor als auf den oberen, jedoch können mit adäquater und kontinuierlicher Reflexionsanleitung höhere Stufen erreicht werden (z.B. Fund, Court & Kramarski, 2002; Hatton & Smith, 1995; Leonhard & Rihm, 2011). Ferner deuten empirische Studien zu Reflexionsphasen darauf hin, dass Lehramtsstudierenden mithilfe eines Prozessmodells eine vollständige Reflexion gelingt (Holler-Nowitzki et al., 2018).

2.3 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen

Der vorliegende Beitrag untersucht die professionelle Reflexionskompetenz angehender Lehrer:innen für berufliche Schulen basierend auf dokumentierten und reflektierten Unterrichtssituationen im Praktikum. Es werden drei Fragestellungen bearbeitet: (F1) Wie sind die Stufen der Reflexionskomplexität in den reflektierten Unterrichtssi-

tuationen ausgeprägt? (F2) Welche Profile der Reflexionskomplexität lassen sich bei den Studierenden identifizieren und charakterisieren? (F3) Wie hängen die Profile der Reflexionskomplexität mit der Unterrichtserfahrung der Studierenden zusammen?

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Stichprobe

Für die vorliegende Studie wurde eine Vollerhebung im lehramtsbezogenen Studiengang für kaufmännische Berufsschulen an einer Deutschschweizer Hochschule durchgeführt.² Für die Zulassung zum Studiengang sind ein Tertiärabschluss (z.B. Bachelor Fachhochschule in Betriebsökonomie) und mehrjährige Berufserfahrung (in der Regel im kaufmännischen Bereich) erforderlich. Der Studiengang wird Teilzeit absolviert und dauert zwei Jahre. Die pädagogisch-didaktische Ausbildung findet an der Hochschule statt, die berufspraktische Ausbildung an der Berufsschule unter Anleitung und Begleitung von Praxislehrer:innen. Die Praktika finden im ersten und zweiten Ausbildungsjahr statt und umfassen je dreissig Unterrichtsstunden. Als Leistungsnachweis verfassen die Studierenden einen Praktikumsbericht.

Die Stichprobe umfasst insgesamt 78 Studierende aus vier Kohorten, durchschnittlich 37 Jahre alt ($M = 36.76$, $SD = 9.65$) und circa zur Hälfte weiblich ($w = 49\%$, $m = 51\%$). Die Stichprobe ist heterogen bezüglich der Unterrichtserfahrung auf Sekundarstufe 2 (78% ohne eigene Klasse, 22% mit eigener Klasse) und der Vorbildung auf Tertiärstufe (10% Tertiär B, 72% Tertiär A Fachhochschule, 18% Tertiär A Universität/ETH) (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2024, S. 10–11). Die Unterrichtserfahrung variiert bezüglich Dauer (1 bis 6 Jahre) und Umfang (4 bis 18 Wochenstunden). Beim fachwissenschaftlichen Studienbereich dominiert Betriebswirtschaft bzw. Business Administration mit Vertiefungen in Management, Marketing und Human Resources (52%). Darauf folgen Banking and Finance (18%), Wirtschaftsrecht (9%), Wirtschaftsinformatik (4%) und Volkswirtschaft (6%).

3.2 Datenbasis

Als Datenbasis diente der erste Praktikumsbericht, in welchem die Studierenden drei «irritierende» Unterrichtssituationen im Praktikum entlang des ALACT-Modells dokumentieren und reflektieren (Korthagen & Vasalos, 2005) (vgl. Abbildung 1). Im Auftrag zum Praktikumsbericht werden die Phasen des ALACT-Modells erläutert und mittels Leitfragen veranschaulicht, um den Studierenden ein strukturiertes Vorgehen für die Reflexion anzubieten (z.B. Phase 2: «Was haben Sie in der Situation gewollt, getan, gedacht und gefühlt? Was die Lernenden?»; Phase 3: «Welches sind die zentralen Aspekte dieser Situation? Was bedeutet dies für das Lehren und Lernen?»; Phase 4: «Welche Handlungsalternativen sind in dieser Situation denkbar?»). Die Studierenden

² Pädagogische Hochschule Zürich, Studiengang «Lehrdiplom für kaufmännische Berufsschulen», Unterrichtsbereich «Wirtschaft & Gesellschaft».

werden beim Verfassen des Praktikumsberichts weder von Hochschuldozierenden noch von Praxislehrer:innen angeleitet.

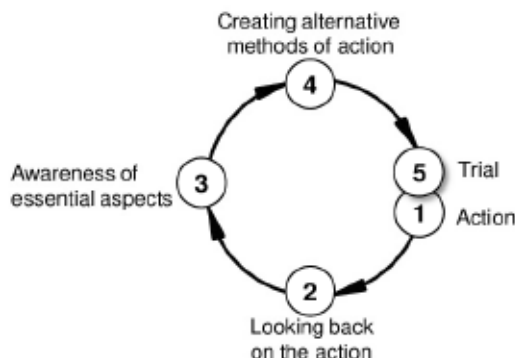


Abbildung 1: ALACT-Modell zur Reflexion von Unterrichtssituationen (Korthagen & Vasalos, 2005, S. 56).

Das Dokumentenkorpus umfasst 78 Dokumente (Fälle) und 234 Situationen (drei Situationen pro Fall). Letztere variieren im Textumfang von einer viertel bis zwei Seiten. In den meisten Dokumenten sind die Situationen nach den Phasen strukturiert, allerdings enthalten die Phasen zum Teil nicht stringente und repetitive Aussagen.

3.3 Qualitative Analyseverfahren

Die textuellen Daten wurden nach der Methode der skalierend-strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) in MAXQDA 24 (VERBI, 2023) ausgewertet. In der konzeptionellen Verbindung von Stufenmodellen und Prozessmodellen der Reflexion sowie basierend auf dem Material wurde ein neues Analyseinstrument für professionelle Reflexionskompetenz entwickelt (vgl. Tabelle 1). Die vier Hauptkategorien (Stufen) sind hierarchisch, das heißt, eine obere Stufe inkludiert die jeweils unteren: (k1) Situationsbeschreibung, (k2) Situationsdeutung, (k3) Situationsbeurteilung und (k4) Situationsgeneralisierung. Diese Kategorien wurden im deduktiven Verfahren auf die Situationen angewendet, wobei jeweils die gesamte Situation als Kodier- und Kontexteinheit festgelegt und jede Situation genau einer Kategorie zugewiesen wurde. Innerhalb jeder Hauptkategorie wurden im induktiven Verfahren Unterkategorien (qualitative Muster) identifiziert, die jeweils als gleichwertig zu interpretieren sind.

Tabelle 1: Analyseinstrument für Reflexionskomplexität

Hauptkategorie: Stufen	Unterkategorie: Muster
[k1] Situationsbeschreibung	– Beschreibung und Bestätigung des eigenen Handelns, Quasi-Handlungsalternativen, retrospektiv – Formulierung von Merksätzen für das eigene Handeln, prospektiv
[k2] Situationsdeutung	– Erklärung und Begründung des eigenen Handelns, retrospektiv – Beschreibung von Alternativen für das eigene Handeln, retrospektiv und/oder prospektiv
[k3] Situationsbeurteilung	– Analyse des Denkens und Handelns der Lernenden, Perspektivenübernahme, Lernprozessanalyse, retrospektiv – Abwägung von Handlungsalternativen, Vorteile/Nachteile des eigenen Handelns, retrospektiv und/oder prospektiv
[k4] Situationsgeneralisierung	– Einbezug von (passenden) theoretischen Konzepten und/oder empirischen Befunden, Abstraktion

Zunächst wurden 30% des Materials probekodiert und das Kodiermanual wurde verfeinert. Anschliessend wurde das restliche Material von zwei Personen getrennt kodiert, wobei sämtliche Abweichungen konsenskodiert wurden. Die Inter-coder-Übereinstimmung ist als substantiell zu beurteilen (relative Übereinstimmung 84%, Kendalls τ -b = 0.78, Cohens κ = 0.74) (Döring & Bortz, 2016, S. 346–347, 566–570).

3.4 Quantitative Analyseverfahren

Mit den numerischen Daten (Codings) zur Reflexionskomplexität wurden deskriptiv- und inferenzstatistische Analysen (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2018; Fromm, 2012) in SPSS Version 27 (IBM, 2020) gerechnet. Um die Ausprägung der Reflexionskomplexität auf der Ebene der Kategorien zu bestimmen (F1, «code patterns»), wurden für die vier Variablen (k1, k2, k3, k4) Frequenzanalysen vorgenommen. Um Profile der Reflexionskomplexität auf der Ebene der Personen zu identifizieren und zu charakterisieren (F2, «case patterns»), wurden die vier metrisch skalierten Variablen (k1, k2, k3, k4) in hierarchische Cluster-Analysen eingeschlossen (Homogenitätsmass: quadrierte euklidische Distanz; Clustering-Algorithmus: Ward-Methode). Die 3-Cluster-Lösung war statistisch signifikant ($F(2, 75) = 10.453$ bis 89.273 , $p < .001$) und zeigte starke Effekte ($0.22 \leq \eta^2 \leq 0.76$). Schliesslich wurden, um den Zusammenhang zwischen Reflexionsprofilen und Unterrichtserfahrung zu prüfen (F3), mit den nominal skalierten Variablen (level_cluster3, track_t3, degree_t3, experience_s2) nicht parametrische Kontingenzanalysen durchgeführt (Pearsons χ^2 -Test).

4 Ergebnisse

4.1 Stufen der Reflexionskomplexität: «code patterns» (F1)

Hinsichtlich der Stufen der Reflexionskomplexität in den reflektierten Unterrichtssituationen zeigt sich das folgende deskriptive Bild (vgl. Abbildung 2): Zwei Fünftel der reflektierten Unterrichtssituationen lassen sich Stufe k2 (Situationsdeutung, 42%) zuordnen, je ein Viertel Stufe k1 (Situationsbeschreibung, 23%) und Stufe k3 (Situationsbeurteilung, 25%), ein Zehntel Stufe k4 (Situationsgeneralisierung, 10%).

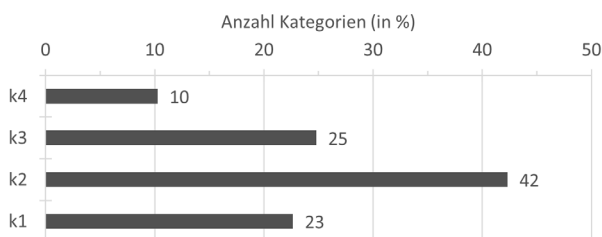


Abbildung 2: Stufen der Reflexionskomplexität in reflektierten Unterrichtssituationen (N = 78, k = 234 Situationen; Einfachkodierung für jede Situation; relative Häufigkeiten).

Auf Stufe 1 (Situationsbeschreibung) zeigen sich zwei Muster:

- Muster 1a): Das eigene Handeln in der vorliegenden Situation retrospektiv beschreiben und bestätigen, Quasi-Handlungsalternativen formulieren («Ich würde es wieder so machen»).

«Ich versuche Notebooks ganz gezielt im Unterricht einzusetzen und lasse die Lernenden auch immer wieder ohne Notebooks arbeiten. Wenn ich einen Lehrvortrag mache oder sie sich mit anderen austauschen, müssen sie die Notebooks schliessen. Wenn sie mit den Notebooks arbeiten, gehe ich durch die Klasse um sicherzustellen, dass sie am gewünschten Thema arbeiten» (2020-15-1).

- Muster 1b): Merksätze für das eigene Handeln in zukünftigen Situationen formulieren («Als Lehrer:in sollte man darauf achten, dass»).

«Mir fehlt noch total das Zeitgefühl. ... habe ich von der Praktikumslehrperson nun mit auf den Weg bekommen, dass man den Input kurz halten muss und die Lernenden begleitet selber arbeiten lassen muss. Entsprechend kann auf zu langen Input verzichtet werden. ... Als Schlussfolgerung ... nehme ich die Rückmeldung meiner Praktikumperson mit, die für mich total nachvollziehbar und plausibel ist. Regel: Nach 3 Theorie-/Inputfolien die Lernenden eine kleine Aufgabe lösen lassen. Danach wieder im Plenum weiterfahren» (2022-13-2).

Innerhalb von Stufe 2 (Situationsdeutung) lassen sich zwei Muster feststellen, die in einer Situation getrennt oder gemeinsam auftreten:

- Muster 2a): Das eigene Handeln in der Unterrichtssituation retrospektiv erklären und begründen.

«Ich bin zu schnell von der einen Theorievermittlung zur nächsten gegangen. Kleinere Schritte bei Theorieerarbeitung helfen. Vermutlich hätte hier eine kurze Wiederholung der unterschiedlichen Abschreibungsarten geholfen, bevor ich den nächsten Input gab» (2020-05-3).

«Im Online Gruppenspiel Jeopardy haben [sic] wir riesigen Spass. ... Leider löschte ich aus einem Missgeschick alle Punktestände! ... Ich war etwas nachlässig in der Anwendung und habe mir einen unzureichenden Überblick zur Nutzung des Tools gemacht. Das habe ich für die Zukunft notiert. In den Folgelektionen habe ich stets alles kurz getestet und die Funktionen geprüft» (2020-07-2).

- Muster 2b): Handlungsalternativen retrospektiv oder prospektiv beschreiben, aber ohne diese abzuwägen.

«... hat es mir Mühe bereitet auf die Fragen der Lernenden einzugehen und mitten in der Aufgabe den Durchblick zu haben. ... Mit zunehmender Erfahrung kann ich sicherlich auch besser abschätzen, welche Aufgaben oder Themen den Lernenden tendenziell mehr Schwierigkeiten bereiten. [Alternativen:] Im Vorfeld Aufgaben hinterfragen und sich zu überlegen, wo Probleme/Unklarheiten entstehen könnten. Rückfragen stellen, um die Lernenden auf die Lösung zu bringen und selbst Zeit zu gewinnen» (2020-01-3).

Innerhalb von Stufe 3 (Situationsbeurteilung) lassen sich zwei Muster herausbilden, die getrennt oder gemeinsam auftreten:

- Muster 3a): Denken und Handeln der Lernenden retrospektiv analysieren (Perspektivenübernahme, Lernprozessanalyse).

«Es ist mir wichtig, dass die Lernenden in unterschiedlichen Gruppen zusammenarbeiten können. ... Die Konstellation von diesen drei Lernenden war vorbelastet ... Eine konstruktive Zusammenarbeit war nicht denkbar. ... In zukünftigen Unterrichtssequenzen werde ich wiederum zufällige Gruppeneinteilungen machen. Falls sich jemand an mich wendet, höre ich ihm aktiv zu und entscheide je nach Situation und Beweggründen. ... muss ich je nach Klasse beurteilen, ob diese Gruppeneinteilung sinnvoll ist oder nicht. Da es noch weitere Möglichkeiten gibt, um die Zusammenarbeit mit verschiedenen Lernenden zu fördern» (2020-10-2).

- Muster 3b): Handlungsalternativen für die Unterrichtssituation retrospektiv oder prospektiv abwägen (Vorteile/Nachteile).

«Der Einsatz [von aufbauenden Strukturskizzen] ist nur sinnvoll, wenn er nicht dazu führt, dass die Lernende [sic] den Überblick verlieren. Sie eignen sich daher eher gut ... für Wiederholungen ..., als Überblick am Schluss einer Unterrichtseinheit oder als Einstieg. Zudem sollen die Lernenden mit Strukturskizzen vertraut werden und lernen, dass diese eine gute Möglichkeit bzw. Strategie darstellen, eine Zusammenfassung eines Lerninhaltes zu erstellen» (2020-01-3).

«... dass ich mit dem Beispiel ... zwar die Emotionen und das Interesse der SuS [Schülerinnen und Schüler] wecken, jedoch nicht den Begriff Teuerung von den Begriffen nominales BIP und reales BIP abgrenzen und bei den Lernenden verankern konnte. ... dass es ein Spannungsfeld gibt zwischen dem Anspruch einerseits einen

Lebensweltbezug herzustellen, um das Unterrichtsthema für die Lernenden relevant zu machen und andererseits das fachliche Wissen korrekt zu verankern, ohne kognitive Konflikte oder Fehlkonzepte bei den SuS [Schülerinnen und Schülern] zu verursachen» (2020-02-3).

Auf Stufe 4 (Situationsgeneralisierung) findet sich ein Muster: Theoretische Konzepte aus Pädagogik und Didaktik in die Situation einbinden (Abstraktion).

«Ich bin statt des geplanten Lehrdialogs in einen Lehrvortrag übergegangen um die geplanten Inhalte ... <durchzubekommen>. ... Zum einen ist mir die Reduktion des Stoffes nicht gut gelungen. Hier sehe ich einen Bezug zu den von [Referenz] zusammengefassten Reduktionsmöglichkeiten, wie beispielsweise der Reduktion der Kategorien oder dem exemplarischen Vorgehen ... Zum anderen bin ich phasenweise in einen Lehrvortrag verfallen. ... Somit bin ich hinsichtlich der Kommunikationsform vom geplanten LLA [Lehr-Lern-Arrangement] des Lehrdialogs abgewichen [Referenz]. Die gemäss [Referenz] essentielle intensive Phase des Austausches ... habe ich aufgrund der falschen Zeitplanung vernachlässigt» (2020-11-1).

4.2 Profile der Reflexionskomplexität: «case patterns» (F2)

Hinsichtlich der Reflexionskomplexität lassen sich für angehende Berufsschullehrer:innen drei in etwa gleich grosse Profile identifizierten ($n_1 = 35\%$, $n_2 = 33\%$, $n_3 = 32\%$) (vgl. Abbildung 3). Diese Profile repräsentieren Niveaus der professionellen Reflexionskompetenz. Sie lassen sich unter Bezugnahme auf die Pole im didaktischen Dreieck (Reusser, 2018) sowie die Blickrichtungen im EDAMA-Modell (Aeppli & Lötscher, 2017) wie folgt charakterisieren:

- *Profil 1 «deskriptiv-interpretierend»:* Die Unterrichtssituationen werden mehrheitlich auf den unteren Komplexitätsstufen (k1, k2) reflektiert: eigene Handlung beschreiben und bestätigen, Merksätze für zukünftige Handlungen formulieren. In den Reflexionen manifestiert sich professionelles Handeln am Pol «Lehrer:in» (Ich). Der reflexive Blick fokussiert die «Innenwelt», das heisst eigene Bedürfnisse, Fähigkeiten und Überzeugungen.
- *Profil 2 «argumentativ-interpretierend»:* Die Situationen werden vorwiegend auf der zweiten Komplexitätsstufe (k2) reflektiert: eigene Handlung erklären und begründen, Alternativen für das eigene Handeln beschreiben. In den Reflexionen artikuliert sich professionelles Handeln entlang der zwei Pole «Lehrer:in» (Ich) und «Lerngegenstand» (Sache). Der reflexive Blick wechselt zwischen «Innenwelt» und «Aussenwelt», das heisst von der eigenen Person zu den Rahmenbedingungen.
- *Profil 3 «kreativ-analytisch»:* Die Situationen werden mehrheitlich auf den oberen Komplexitätsstufen (k3, k4) reflektiert: Handlungsalternativen abwägen, fremde Perspektiven übernehmen, Lernprozesse analysieren, Forschung und Praxis verknüpfen. In den Reflexionen artikuliert sich professionelles Handeln entlang der drei Pole «Lehrer:in» (Ich), «Lerngegenstand» (Sache) und «Lernende» (Gruppe). Der reflexive Blick richtet sich auf «Innenwelt» und «Aussenwelt»: eigene Person, andere Personen und Rahmenbedingungen.

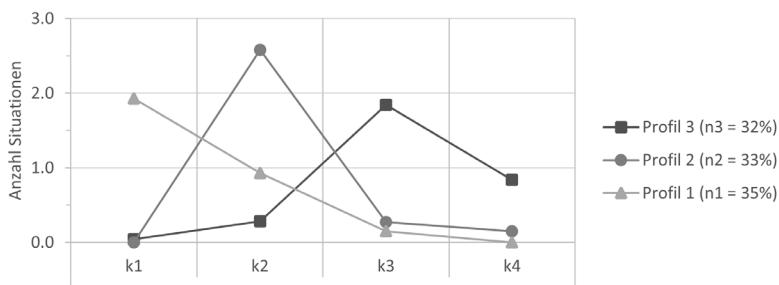


Abbildung 3: Profile der Reflexionskomplexität bei angehenden Berufsschullehrer:innen ($N = 78$, $k = 234$ Situationen; 3-Cluster-Lösung; hierarchische Cluster-Analyse mit vier Variablen: k_1 , k_2 , k_3 und k_4 ; Homogenitätsmass: quadrierte euklidische Distanz; Clustering-Algorithmus: Ward-Methode).

4.3 Zusammenhang zwischen Reflexionskomplexität und Unterrichtserfahrung (F3)

Die Profile der Reflexionskomplexität hängen positiv mit der Unterrichtserfahrung auf Sekundarstufe 2 zusammen; der Effekt ist moderat und signifikant (Pearsons $\chi^2(4) = 7.941$; $CC = 0.304$, Cramers $V = 0.319$, $p = .019$). Studierende, die vor dem Praktikum noch nie eine Klasse unterrichtet hatten, sind vorwiegend in Profil 1 vertreten (43%) (vgl. Abbildung 4). Hingegen verteilen sich Studierende, die vor dem Praktikum bereits eigene Klassen unterrichtet hatten, ausgewogen auf Profil 2 und Profil 3 (je 47%).

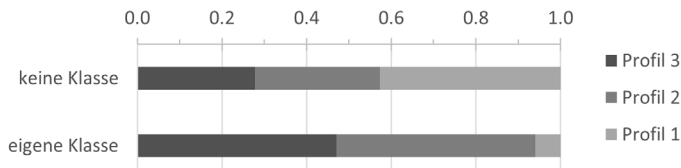


Abbildung 4: Profile der Reflexionskomplexität nach Unterrichtserfahrung ($N = 78$; 3-Cluster-Lösung; relative Häufigkeiten).

5 Diskussion und Ausblick

5.1 Diskussion der Methodik

Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus angehenden Lehrer:innen für kaufmännische Berufsschulen in der Deutschschweiz. Diese Studierenden verfügen in der Regel über eine höhere Vorbildung auf Tertiärstufe und über weniger Unterrichtserfahrung auf Sekundarstufe 2 als Studierende für technisch-gewerbliche und gesundheitlich-soziale Berufsschulen. Aufgrund der unterschiedlichen Zulassungsbedingungen für lehramtsbezogene Studiengänge können die Ergebnisse nur bedingt für angehende Lehrer:innen anderer Berufsfelder verallgemeinert werden.

Datenbasis

Als Datenbasis diente der Praktikumsbericht mit den entlang des ALACT-Modells dokumentierten und reflektierten Unterrichtssituationen. Da dieser Praktikumsbericht gleichzeitig einen Leistungsnachweis für die berufspraktische Ausbildung darstellt, könnten die Studierenden dies mehr als Pflichtübung und weniger als Lerngelegenheit wahrnehmen. Das ALACT-Modell (Korthagen & Vasalos, 2005) wurde ursprünglich konzipiert, um dialogische Reflexionsgespräche zu führen. Es eignet sich ebenfalls, um die «monologischen» Reflexionstexte der Studierenden zu strukturieren, jedoch ist seine Verwendung ohne Impulse von Drittpersonen (z.B. Praxislehrer:innen, Kommiliton:innen) limitiert. Insbesondere vermag es fehlendes Professionswissen (Phase 3) und Handlungsrepertoire (Phase 4) im Praktikum nicht zu kompensieren.

Analyseverfahren

Die dokumentierten und reflektierten Unterrichtssituationen der Studierenden wurden mittels eines neu entwickelten Analyseinstruments qualitativ analysiert. Die Hauptkategorien (Stufen) wurden deduktiv aus der Literatur abgeleitet, während die Unterkategorien (Muster) induktiv aus dem Material entwickelt wurden. Dieses Analyseinstrument stellt ein Novum dar und kann in zukünftigen Studien erweitert und verfeinert werden. Allerdings basiert die qualitative Datenanalyse auf der subjektiven Wahrnehmung und Darstellung «irritierender» Situationen durch die Studierenden und auf der objektivierten Deutung mittels des Analyseinstruments durch die Forschenden. Es ist denkbar, dass die Forschenden das «Problem» in der Situation anders lokalisieren und interpretieren, als die Studierenden es dokumentieren und reflektieren (Loughran, 2002, S. 34–35). Den Ergebnissen könnte somit eine Diskrepanz zwischen Realität und Reflexion sowie Reflexion und Interpretation innewohnen.

5.2 Diskussion der Ergebnisse*Stufen der Reflexionskomplexität (F1)*

Die reflektierten Situationen lassen sich überwiegend den unteren Komplexitätsstufen zuordnen (k1, k2), deutlich weniger häufig den oberen (k3, k4). Dieses Ergebnis ist konsistent mit vergleichbaren empirischen Studien, wonach die unteren Stufen häufiger vorkommen als die oberen Stufen, insbesondere wenn die Reflexion nicht angeleitet wird (Fund et al., 2002; Leonhard & Rihm, 2011). Für eine Reflexion auf den oberen Komplexitätsstufen wäre eine Anleitung/Begleitung des Reflexionsprozesses durch Dritte (Praxislehrer:in, Hochschuldozent:in) erforderlich, beispielsweise mittels des dialogisch-reflexiven Praxisgesprächs (Niggli, 2005). Ferner deutet dies darauf hin, dass die Studierenden das schriftliche Reflektieren nicht intuitiv beherrschen, sondern es einüben müssen (Jahncke et al., 2018)

Profile der Reflexionskomplexität (F2)

Es lassen sich drei Profile der Reflexionskomplexität identifizieren und charakterisieren: deskriptiv-interpretierend, argumentativ-interpretierend und kreativ-analytisch.

Die Profile unterscheiden sich substanziell hinsichtlich der dominierenden Komplexitätsstufen und repräsentieren Niveaus der professionellen Reflexionskompetenz. Hinsichtlich des kompetenztheoretischen Professionsansatzes (Baumert & Kunter, 2011; Blömeke et al., 2015) könnten das deskriptiv-interpretierende und das argumentativ-interpretierende Profil auf dreierlei hindeuten: 1) den Studierenden gelingt die fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Verbalisierung ihres impliziten Professionswissens nicht (Neuweg, 2014); 2) den Studierenden mangelt es im ersten Praktikum an situationalem und konzeptuellem Wissen (Lachner et al., 2016; Seidel & Stürmer, 2014); 3) die Studierenden schaffen den Theorie-Praxis-Transfer zwischen den Lernorten «Hochschule» und «Berufsschule» nicht (Riebenbauer & Stock, 2011). Das kreativ-analytische Profil erreicht das höchste Niveau, indem es adäquates konzeptuelles Wissen in situationales Wissen integriert (Seidel & Stürmer, 2014). Die Studierenden verteilen sich gleichmässig auf die Profile. Dieses Ergebnis ist unter Berücksichtigung der frühen Ausbildungsphase und Professionalisierung erfreulich.

Reflexionskomplexität und Unterrichtserfahrung (F3)

Die Profile der Reflexionskomplexität hängen positiv moderat mit der Unterrichtserfahrung auf Sekundarstufe 2 zusammen. Hinsichtlich des strukturtheoretischen Professionsansatzes (Helsper, 2011) könnte dieses Ergebnis darauf hindeuten, dass die Studierenden mit Unterrichtserfahrung bereits vor dem Praktikum «irritierende» Situationen erlebt und diese als pädagogisch-didaktische Lerngelegenheiten genutzt haben (z.B. im Mentorat, bei kollegialer Hospitation) (Biedermann, 2011, S. 107–114) und somit im Transformationsprozess der Professionalisierung weiter fortgeschritten sind.

5.3 Implikationen für Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

Ausgehend vom Analyseinstrument liesse sich ein *evidenzbasiertes Rahmenmodell* der professionellen Reflexionskompetenz entwickeln. Dieses Rahmenmodell könnte in der Professionsforschung und in der Lehrer:innenbildung vielfältig eingesetzt werden: 1) in nachfolgenden empirischen Studien als Analyseinstrument für die professionelle Reflexionskompetenz angehender und bestehender Berufsschullehrer:innen; 2) in der fachdidaktischen Ausbildung als Beurteilungsinstrument für Reflexionstexte und als Leitfaden für das Verfassen solcher Texte.

Mit den Profilen der Reflexionskomplexität und den Situationen im Dokumentenkörper liessen sich authentische *Fallvignetten* für die didaktische Analyse und Reflexion von Unterrichtssituationen entwickeln (Brückner, Saas, Reichert-Schlax, Zlatkin-Troitschanskaia & Kuhn, 2021; Findeisen & Seifried, 2020). Diese Fallvignetten könnten sodann in der fachdidaktischen Ausbildung eingesetzt werden, um das Reflektieren der Studierenden modellhaft anzuleiten und einzuüben. Zudem könnten das Rahmenmodell und die Fallvignetten in der Weiterbildung von Praxislehrer:innen eingesetzt werden, beispielsweise in Kursen zum fachspezifischen Unterrichtscoaching (Staub & Kreis, 2013).

Literatur

- Aeppli, J. & Lötscher, H.** (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–97.
- Aeppli, J. & Lötscher, H.** (2017). Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell von Reflexion EDAMA. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 159–175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R.** (2018). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (15., vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Springer Gabler.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Becker, M.** (2020). Didaktik und Methodik der schulischen Berufsbildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 367–385). Wiesbaden: Springer VS.
- Biedermann, H.** (2011). *Gebrochene Übergänge. Durch professionelle Lernkerne zur professionellen Lehrtätigkeit* (Habilitationsschrift). Fribourg: Universität Fribourg, Philosophische Fakultät.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J.** (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13.
- Brückner, S., Saas, H., Reichert-Schlag, J., Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Kuhn, C.** (2021). Digitale Medienpakete zur Förderung handlungsnaher Unterrichtskompetenzen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 21 (40), 1–25.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U.** (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 857–875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M. & Emmerich, M.** (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423.
- Döring, N. & Bortz, J.** (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Springer.
- Drechsel, S.** (2024). *Professionalisierung durch Reflexion: Eine Analyse diskursiver Praktiken in Reflexionsgesprächen der ersten Phase der Lehrpersonenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Euler, D. & Hahn, A.** (2014). *Wirtschaftsdidaktik* (3., aktualisierte Auflage). Bern: Haupt.
- Findeisen, S. & Seifried, J.** (2020). Erklären und Repräsentieren von Rechnungsweseninhalten: Eine Videostudie bei angehenden Lehrpersonen. In F. Berding, H. Jahncke & A. Slopinski (Hrsg.), *Moderner Rechnungswesenunterricht 2020: Status quo und Entwicklungen aus wissenschaftlicher und praktischer Perspektive* (S. 259–275). Wiesbaden: Springer VS.
- Fromm, S.** (2012). *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 2: Multivariate Verfahren für Querschnittsdaten* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- 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.
- Hatton, N. & Smith, D.** (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33–49.
- Helsper, W.** (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Helsper, W.** (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Herzog, W.** (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G. & Koch, B.** (2018). Reflexion durch Forschendes Lernen? Analyse von Studienberichten. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 1 (2), 106–125.
- IBM.** (2020). *SPSS Statistics* (Version 27). Armonk: IBM Corporation.

- Jahncke, H., Porath, J., Rebmann, K., Riebenbauer, E. & Stock, M.** (2018). Vergleichende Analyse zweier Portfoliokonzepte zur Beförderung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik. *Die Hochschullehre*, 4 (6), 115–138.
- Jay, J. K. & Johnson, K. L.** (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1), 73–85.
- Keller-Schneider, M.** (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: Waxmann.
- Kempert, S., Schalk, L. & Saalbach, H.** (2019). Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66 (3), 176–195.
- Korthagen, F.A.J.** (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In F.A.J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 55–73). Hamburg: EB-Verlag.
- Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A.** (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 11 (1), 47–71.
- Lachner, A., Jarodzka, H. & Nückles, M.** (2016). What makes an expert teacher? Investigating teachers' professional vision and discourse abilities. *Instructional Science*, 44 (3), 197–203.
- Leonhard, T. & Rihm, T.** (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270.
- Loughran, J. J.** (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 33–43.
- Mayring, P.** (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M.** (2015). Sprache im Fachunterricht: *Eine Einführung in den sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Nerowski, C., Hascher, T., Lunkenbein, M. & Sauer, D.** (Hrsg.). (2012). *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuweg, G. H.** (2014). Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Niggli, A.** (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Aarau: Sauerländer.
- Reusser, K.** (2018). Allgemeine Didaktik – quo vadis? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), 311–328.
- Riebenbauer, E. & Stock, M.** (2011). Theorie-Praxisverschränkung – ein Garant für Qualität? Konzeption der schulpraktischen Ausbildung im Rahmen des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik in Graz. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 11 (21), 1–14.
- Riebenbauer, E. & Stock, M.** (2019). (Selbst-)Reflexion im Schulpraktikum. In M. Stock, P. Slepcevic-Zach, G. Tafner & E. Riebenbauer (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogik – ein Lehrbuch* (2. Auflage, S. 539–548). Graz: Uni-Press Graz.
- Schön, D.A.** (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seidel, T. & Stürmer, K.** (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in pre-service teachers. *American Educational Research Journal*, 51 (4), 739–771.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.** (2024). *Die Berufsbildung in der Schweiz kurz erklärt*. Bern: SBFI.
- Staub, F. & Kreis, A.** (2013). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13 (2), 8–13.
- Stürmer, K., Seidel, T. & Holzberger, D.** (2016). Intra-individual differences in developing professional vision: Preservice teachers' changes in the course of an innovative teacher education program. *Instructional Science*, 44 (3), 293–309.

VERBI. (2023). *MAXQDA 24*. Berlin: VERBI Software.

Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Autorinnen

Nicole Ackermann, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, nicole.ackermann@phzh.ch

Jeannette Wick, Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, jeannette.wick@phlu.ch