

JAHRBUCH FÜR
ALLGEMEINE DIDAKTIK

2020

Thementeil
Allgemeine Didaktik
und Reflexion
von Lehr- und Lernprozessen

Allgemeiner Teil



JAHRBUCH FÜR ALLGEMEINE DIDAKTIK

2020

Editorial Board

Karl-Heinz Arnold (Hildesheim), Thorsten Bohl (Tübingen),
Dorthe Behrens (Oldenburg), Ilona Esslinger-Hinz (Heidelberg),
Michaela Gläser-Zikuda (Erlangen-Nürnberg),
Ludwig Haag (Bayreuth), Ulrike Hanke (Freiburg),
Stefan T. Hopmann (Wien), Brian Hudson (Sussex),
Manuela Keller-Schneider (Zürich), Ewald Kiel (München),
Barbara Koch-Priewe (Bielefeld), Kathrin Krammer (Luzern),
Frank Lipowsky (Kassel), Gabi Reinmann (Hamburg),
Daniel Scholl (Vechta), Norbert M. Seel (Freiburg),
Matthias Trautmann (Siegen), Sabine Weiß (München),
Stephan Wernke (Oldenburg), Klaus Zierer (Augsburg)

Zusammenstellung und Betreuung

Manuela Keller-Schneider, Kathrin Krammer und Matthias Trautmann

Geschäftsführender Herausgeber

Klaus Zierer
Dorthe Behrens (Assistenz)
Universität Augsburg
Universitätsstraße 10
86159 Augsburg

Homepage

www.paedagogik.de



Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-2103-8

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2020.

Printed in Germany. Druck: FormatDruck GmbH, Stuttgart

Thementeil

Allgemeine Didaktik und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen

MANUELA KELLER-SCHNEIDER / KATHRIN KRAMMER /
MATTHIAS TRAUTMANN

Allgemeine Didaktik und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen. Zur
Einführung in den Thementeil S. 9

JANA STENDER / CHRISTOPH VOGELSANG / CHRISTINA WATSON /
NICLAS SCHAPER

Reflexion von (eigenem oder fremdem) Klassenführungsverhalten
angehender Lehrpersonen S. 18

MANUELA KELLER-SCHNEIDER

Was beschäftigt Studierende in der Rolle als Lehrpersonen? S. 40

RAPHAEL FEHRMANN / HORST ZEINZ

Lernroboter im Unterricht S. 59

THOMAS RUCKER

Der oblique Blick S. 77

Allgemeiner Teil

KRIS-STEPHEN BESA / JOHANNA GESANG / JAN-HENDRIK HINZKE Zum Verhältnis von Forschungskompetenz und Unterrichtsplanung	S. 97
NATHALIE MANNES / MATTHIAS TRAUTMANN / SILVIA GREITEN Orientierungen von Lehrkräften zur kooperativen Planung von Unterricht für inklusive Lerngruppen	S. 114
FALK SCHEIDIG «Core Practices» im Studium als Neuperspektivierung Allgemeiner Didaktik?	S. 129

Rezensionen

MICHAEL MEIER / MATTHIAS TRAUTMANN Scholl, D. (2018). Metatheorie der Allgemeinen Didaktik	S. 150
KATHRIN FUTTER Keller-Schneider, M. (2018). Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen	S. 153
Call for Papers 2021	S. 157

Thementeil

Allgemeine Didaktik
und Reflexion von
Lehr- und Lernprozessen

MANUELA KELLER-SCHNEIDER/KATHRIN KRAMMER/MATTHIAS TRAUTMANN

Allgemeine Didaktik und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen

Zur Einführung in den Thementeil

Reflexion ist einer der Ausdrücke, ohne die eine zeitgemäße Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung nicht mehr auszukommen scheinen. Das ist schon seit Jahrzehnten so und ergibt sich bereits aus dem banalen Umstand, dass, wenn man Reflexion synonym mit Denken verwendet, niemand auf die Idee käme, eine unreflektierte oder nicht reflektierende Lehrperson als Ziel der Ausbildung zu propagieren: „There is not a single teacher educator who would say that he or she is not concerned about preparing teachers who are reflective“ (Zeichner & Tabachnik, 1991, S. 1).

Will man nicht bei einer solchen Verwendung als Alltagsbegriff stehen bleiben, dann muss genauer angegeben werden, welche Art oder Qualität des Denkens als „reflective“ gelten soll (und welche nicht) – bevor man in das Programm einer Professionalisierung durch Steigerung von Reflexion einsteigt. Hier wird es schwierig. Herzog (1995, S. 253) bemerkte dazu bereits vor 25 Jahren, „dass unter ‚Reflexion‘ zum Teil höchst Verschiedenes verstanden wird“. Ähnliches wird auch in der Gegenwart konstatiert, wenn etwa Berndt, Häcker & Leonhardt (2017, S. 11) von „erstaunliche[n] Unschärfen in den Begriffsverwendungen, eine[r] große[n] Diversität der Begründungen und empirischen Zugänge“ sprechen. Gibt es also überhaupt einen Erkenntnisfortschritt oder handelt es sich wie bei vielen anderen pädagogischen Schlagworten um einen (ironischen) Fall von „Reflexionsabschluß durch Wertbegriffe“ (Luhmann & Schorr, 1988, S. 235)?

Was ist mit Reflexion gemeint?

Im Anschluss an Traditionen in Philosophie und Psychologie kann Reflexion (lat. *reflectere*; zurückbeugen) zunächst sehr allgemein als mentaler und/oder sprachlicher Akt bzw. Prozess der Selbstvergewisserung des eigenen Denkens und Handelns verstanden werden. Der Ausdruck kommt ursprünglich aus der Optik und meint dort „die Zurückwerfung des Lichtes bei seinem Auftreffen auf die Grenzfläche zwischen zwei verschiedenen Medien“ (Paul et al., 1999, S. 251), wird aufgrund dieser Herkunft mit der Metapher des Spiegels verbunden und steht in der Philosophie für eine „Hauptrichtung der neuzeitlichen Philosophie, die nur im kritischen Rückgang auf die menschliche Geistestätigkeit eine gesicherte Erkenntnis gewährleistet sieht“ (Zahn, 2017, S. 396). Auch in der Psychologie meint Reflexion „vor allem das ‚Sich-zurück-Wenden‘ des Denkens und des Bewusstseins auf sich selbst“ (Lutz,

2020, S. 1494). Im Prinzip kann alles – eigene, aber auch fremde Handlungen, Motive, Ziele, Ressourcen, Wissen und Können, usw. – zum Gegenstand von Reflexion gemacht werden.

Die Karriere des Begriffs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird in der Literatur auf John Dewey und Donald Schön zurückgeführt, die sich beide auf ihre je eigene Weise mit dem Potenzial von Reflexionen befasst haben. Die US-amerikanische Lehrerbildungsliteratur unterschied bereits im Jahr 2003 „several generations of commentaries“ (Fendler, 2003, S. 16), wenn es um den Reflexionsbegriff und seine Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung geht. Die unterschiedlichen Konzeptionen von Reflexion gehen alle sehr allgemein davon aus, dass mentale Strukturen einen Einfluss auf das menschliche Verhalten haben und sich durch Reflexion beeinflussen lassen, aber eine einheitliche Begriffsverwendung lässt sich nicht ausmachen, da sich die Konzeptionen in Bezug auf Ziele und Gegenstand der Reflexion unterscheiden (Korthagen, 2001). Folgende Linien zeichnen sich aus unserer Sicht in der deutschsprachigen Diskussion ab:

- Nachdem im US-amerikanischen Raum bereits in den 1990er Jahren Unzufriedenheit mit dem Konzept zum Ausdruck gebracht wurde, liegen mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum kritische Überlegungen zur Reichweite und zu den Grenzen des Begriffs vor (v. a. Häcker, 2017; 2019; Neuweg, 2017). Dennoch scheint der Ausdruck alternativlos zu sein und erfreut sich in den letzten Jahren neuer Beliebtheit.
- Es finden sich zahlreiche Vorschläge zur – meist hierarchischen – Strukturierung des Konstrukts in Modellen, Stufen, Typen, Komponenten, Ebenen, Formen und Phasen (vgl. für Übersichten z. B. Wyss, 2013; Aepli & Lötscher, 2016). Man kann (noch?) nicht sagen, dass sich eines dieser Modelle als geeigneter oder akzeptierter herauskristallisiert hätte.
- Es liegen auch empirische Untersuchungen vor, die sich der Frage widmen, ob bestimmte Reflexionsformate zu einer Steigerung von Reflexion/Reflexionsfähigkeit führen (vgl. z. B. die Beiträge in Berndt, Häcker & Leonhardt, 2017). Meist zeigt sich dabei, dass es offenbar recht schwierig ist, angehenden Lehrpersonen zu (wie auch immer definierten) höheren Reflexionsstufen zu verhelfen.

Es kann u. E. generell gelten, was Herzmann & Liegmann (2020, S. 83) in ihrer eigenen Untersuchung resümieren: „Insgesamt weisen die Befunde darauf hin, dass Reflektieren ein offensichtlich ebenso anspruchsvolles Tun ist wie diese Praktik (auch als elaborierte Wissensfacette) empirisch zu erfassen.“

Reflexion von Erfahrungen und theoriegeleitete Reflexion

In der Schön'schen Variante von Reflexion machen praktizierende Lehrpersonen – Angehörige der Profession – ihre unterrichtlichen Erfahrungen zum Gegenstand des Denkens mit dem Ziel, sich selbst und ihren Unterricht zu verbessern. Ihr Lernen erfolgt dabei im Rückblick auf die Situation (reflection-on-action) oder im Idealbild des reflexiven Unterrichts bereits während der Situation (reflection-in-action) und zielt darauf ab, Alltagstheorien, Überzeugungen, Routinen aufzudecken, zu überprüfen und ggf. zu verändern und

damit einen Beitrag zur eigenen oder fremden ‚Professionalisierung‘ und ‚Professionalität‘ zu leisten.

In der Variante einer ‚theoriegeleiteten Reflexion‘ geht es stärker darum, angehende Lehrpersonen dazu anzuhalten, sich handlungsentlastet und unter Rückgriff auf wissenschaftliche Bezugssysteme mit der beruflichen Praxis auseinanderzusetzen und diese sowie sich selbst in der Folge zu hinterfragen, auf Basis wissenschaftlicher Befunde, Theorien, Methoden die Wirksamkeit von Handlungen zu hinterfragen und Veränderungen hin zu (stärker) professionellem Handeln in der Zukunft herbeizuführen (z. B. als *reflection on action* bei Leonhard & Abels (2017); als *Habitus der wissenschaftlichen Reflexion* bei Kramer (2020); als *Haltung der Reflexivität* bei Budde & Merle (2015)). Auch Modelle von gesteigerter Reflexivität bzw. Meta-Reflexivität zielen letztlich in diese Richtung, insofern darunter z. B. „die Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde“ (Cramer, Harant, Merk, Drahnann & Emmerich, 2019, S. 410) verstanden wird. In dieser Verwendung, wie man sie oft im Kontext von Praxisphasen oder im sog. strukturtheoretischen Ansatz findet, schwingt oft eine Legitimation von Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit mit. Ziel ist es, eine bestimmte Form des Raisonierens bei (angehenden) PraktikerInnen zu entwickeln und damit zu einer ‚Relationierung‘ von Wissenschaft und subjektivem Erfahrungswissen sowie Überzeugungen beizutragen.

Die Reflexion kann in unterschiedlichen Kontexten erfolgen, etwa in eigener Regie zuhause am Schreibtisch, angeleitet in Praxisphasen, in Erfahrungsaustauschen bei Fortbildungen, in Teams und Professionellen Lerngemeinschaften sowie in Coaching- oder Supervisions-sitzungen im Beruf. Sie kann mittels verschiedener Formate stattfinden, wie z. B. als Unterrichtsbesprechungen, als Schreiben von Portfolios, in der Nutzung von Fremd- und Selbstbeurteilungsbögen sowie von weiteren Reflexionsinstrumenten. Ergänzend zur erinnerungsbasierten Reflexion können videografierte Unterrichtssituationen für das zeit- und ortsunabhängige vertiefte individuelle oder gemeinsame Nachdenken über Bedingungen und Wirkungen des Lernens im eigenen Unterricht oder dem von anderen Lehrpersonen dienen und digitale Szenarien ermöglichen.

Damit wird deutlich, dass die Reflexion von Lehr- und Lernprozessen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein breites Feld eröffnet. Herausforderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bleibt es, handlungswirksames und flexibel anwendbares Wissen aufzubauen, das der Komplexität der Anforderungen im Lehrberuf gerecht wird, die Unterrichtskompetenz unterstützt sowie theoretische Wissensbestände und praktisches Handeln im Unterricht zu diesem Zweck reflexiv zueinander in Beziehung setzt (Korthagen, 2001). Dabei werden in aktuellen Kompetenzmodellen theoretisches Wissen und praktisches Handeln nicht als Dichotomie verstanden, sondern als Kontinuum, in welchem die wissensbasierte Deutung und Strukturierung von Handlungssituationen zur reflexiven Verbindung von Wissen und Handeln beiträgt (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). Dementsprechend stellt sich die Frage nach dem inhaltlichen Bezugsrahmen der Reflexion von Lehr- und Lernprozessen und dem Stellenwert der Allgemeinen Didaktik.

Allgemeine Didaktik und Reflexion

Die Allgemeine Didaktik hat sich lange Zeit als eine wichtige, wenn nicht gar die maßgebliche Reflexionsinstanz für angehende und praktizierende Lehrpersonen verstanden. Die „*wissenschaftliche Reflexion von organisierten Lehr- und Lernprozessen*“ (Gudjons & Traub, 2016, S. 241, i. O. kursiv) zum Zwecke ihrer Analyse, Planung, Durchführung und Evaluation zählt sie bis heute zu ihren Kernaufgaben. Der Reflexionsbegriff wurde dabei allerdings in ihrer klassischen Hochphase (1960–1980) nicht eigens problematisiert bzw. eher allgemein als ‚Auseinandersetzen mit ...‘ verstanden, bei Klafki etwa vor allem mit Bildungsinhalten und Lehrplanentscheidungen, in der Berliner bzw. Hamburger Didaktik mit unterrichtlichen Intentionen, Zielen, Methoden und Medien in ihren Voraussetzungen und Folgen, in den schulpraktischen Studien daneben auch mit eigenen Erfahrungen und Rollenvorstellungen von angehenden Lehrpersonen – alles Aspekte, die auch heute noch Kernbereiche allgemeindidaktischer Reflexionen bilden. Dabei wurde lange Zeit davon ausgegangen, dass diese und weitere allgemeindidaktische Reflexionsangebote für angehende und praktizierende Lehrpersonen von Nutzen seien.

Dieses Bewusstsein der eigenen Bedeutung und Wirksamkeit ist der Allgemeinen Didaktik nach der Jahrhundertwende verloren gegangen; sie ist sichtbar in die Defensive geraten. Die Diskussion hat den Wert und die Wirkungen traditioneller allgemeindidaktischer Reflexionsangebote massiv in Zweifel gezogen, zumal selbst ausgewiesene Fachpersonen ihrer (Teil-)Disziplin beträchtliche Probleme und Defizite attestierten. Jenseits von unterschiedlichen Problemlöseversuchen (Umorientierung zur Professionsforschung; Zuwendung zu Theorie und Empirie; Distanzierung von Ideen direkter Praxisbedeutsamkeit) bleibt aber die Frage bestehen, welche Wirkungen unterschiedliche Reflexionsangebote der Allgemeinen Didaktik innerhalb der Ausbildung von Lehrpersonen eigentlich haben. An der Beantwortung dieser Frage arbeitet diese gegenwärtig mit viel Energie unter dem Stichwort der Reflexion – besonders bezogen auf die vielerorts neu konturierten Praxisphasen im Studium.

Trotz kontroverser Diskussionen über die Allgemeine Didaktik hat diese als Orientierungsrahmen für das Nachdenken über Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge im Unterricht nicht ausgedient. Die Frage danach, inwiefern der Unterricht die intendierten Lern- und Verstehensprozesse wirksam befördert und wie dies noch besser gelingen könnte, bleibt für Lehrpersonen zentral. Um zur Beantwortung dieser Fragen einen Beitrag zu leisten, ist ein breites Verständnis von Allgemeiner Didaktik erforderlich, welches sich bei der theoretischen Rahmung und empirischen Erklärung von Lehr- und Lernprozessen, Kriterien guten Unterrichts und dem Beitrag des subjektiven Überzeugungsrahmens der Lehrperson auf unterschiedliche Perspektiven und wissenschaftliche Bezugsdisziplinen wie Pädagogische Psychologie, empirische Unterrichtsforschung, Fachdidaktik und weitere bezieht (Reusser, 2018). Solch eine breit verstandene Allgemeine Didaktik kann zur Deutung von Situationen des beruflichen Handelns beitragen und richtet den Fokus auf das Verstehen und wirksame Gestalten von Bildungs- und Lernprozessen im Unterricht. Damit Lehrpersonen das eigene Unterrichtshandeln kritisch hinterfragen und weiterentwickeln können, benötigen sie wissenschaftlich fundiertes Wissen über die Gestaltung von Lehr-

und Lern-Prozessen im Unterricht und die Fokussierung auf Kernfragen der Unterrichtsgestaltung und ihres Beitrags als Lehrperson. Diese richten sich insbesondere darauf, inwiefern die Schülerinnen und Schüler die Bildungs- und Lernziele erreicht haben, wie sich Lehrpersonen unter Bezugnahme auf ihr theoretisches Wissen das (Nicht-)Erreichen der Lernziele erklären und welche Vorschläge sie zur Optimierung des Unterrichts entwickeln, ausgehend von den vorangehenden Erfahrungen und begründet durch theoretisches Wissen (Hiebert, Morris, Berk & Jansen, 2007). Die Bedeutsamkeit der Fähigkeit zum kritischen und wissenschaftsbasierten Nachdenken über eigenes berufliches Handeln bleibt gerade angesichts der sich laufend weiterentwickelnden Herausforderungen und Erkenntnisse in Bezug auf die Gestaltung von Unterricht und die eigene Rolle als Lehrperson groß.

Ein anderes Verständnis von Allgemeiner Didaktik als Reflexionsinstanz findet sich bei Rucker (2017), der sich von mit praktischer Absicht betriebenen Reflexionen des Unterrichts lösen und die Voraussetzungen, die derartigen Reflexionen zugrunde liegen, in den Blick nehmen will. Den Wert einer solchen Beobachterperspektive – verstanden als Reflexion nicht der Erfahrungen, Überzeugungen und Praktiken von Studierenden und Lehrpersonen, sondern als Reflexion objektivierter wissenschaftlicher Theorien – bestimmt Rucker darin, dass auf diese Weise unhinterfragte Voraussetzungen in den Beschreibungen von Unterricht in den Blick geraten können, „wenn im Zuge einer Prüfung von Voraussetzungen ungeklärte Menschenbilder, überholte Gesellschaftsvorstellungen, ein einseitig begründeter Bildungsbegriff oder nicht haltbare erzieherische Kausalitätsannahmen in den Blick gerückt werden“ (S. 626). Eine derartige Erweiterung kann zwar, wie Rucker selbst einräumt, die auch weiterhin notwendige praktisch orientierte Arbeit der LehrerausbilderInnen (d. i. Lehre/Ausbildung/Professionalisierung) nicht ersetzen. Sie ist sicher für die grundlagentheoretische Weiterentwicklung der Allgemeinen Didaktik von Interesse – allerdings als Aufgabenbeschreibung immer noch nicht vollständig. Neben subjektiven PraktikerInnentheorien (Fokus des didaktischen Mainstreams) und objektivierten wissenschaftlichen Theorien (Fokus von Rucker) lässt sich eine dritte Perspektive ausmachen, die in den gegenwärtigen Debatten ausgeblendet erscheint: Die subjektiven Theorien und Praktiken der LehrerausbilderInnen selbst, aber auch die eigenen Reflexionsverbesserungsversuche (sofern vorhanden) bilden den blinden Fleck, der z. B. in der US-amerikanischen Debatte schon vor längerer Zeit zu heftigen Kontroversen um die Zukunft der Lehrerbildungsinstitutionen geführt hat (vgl. Labaree, 2006).

Zu den Beiträgen des Thementeils

In den vier Beiträgen des Thementeils der diesjährigen Ausgabe des Jahrbuchs für Allgemeine Didaktik wird das Thema Reflexion in der Allgemeinen Didaktik folgendermaßen aufgegriffen:

Stender, Vogelsang, Watson und Schaper stellen im ersten Beitrag eine empirische Studie zur Reflexion der eigenen und fremden Klassenführung vor. Dabei wurden studentische schriftliche Reflexionen zu Unterrichtssimulationen im universitären Seminar inhaltsanalytisch sowie mittels eines quantitativen Scores ausgewertet. Die Reflexionstiefe fiel dabei eher

niedrig aus, wobei diese durch höhere theoretische Bezüge erhöht werden konnte; die Reflexion eigener Klassenführung erwies sich dabei als förderlicher für den Reflexionsscore.

Im Beitrag von *Keller-Schneider* wird über eine inhaltsanalytische Auswertung von schriftlichen Reflexionen von Praxissituationen untersucht, was die Studierenden beschäftigt, wie sich zugrundeliegende berufliche Entwicklungsaufgaben darin spiegeln und wie sich das Verständnis auf eine Situation einwirkender Faktoren verändert. Ergebnisse zeigen, dass insbesondere Anforderungen der Klassenführung im Vordergrund stehen, wobei im ersten Studienjahr störendes Verhalten einzelner Kinder fokussiert wird; im zweiten Studienjahr werden auch zur Störung beitragende Verhaltensweisen der Lehrperson thematisiert. Bezüglich Professionalisierung im Studienverlauf zeigt sich, dass die Studierenden ihren Blickwinkel erweitern und auch ihren Beitrag zu Unterrichtsstörungen erkennen.

Fehrmann & Zeinz beschreiben und begründen in ihrem Beitrag das Konzept eines bildungswissenschaftlichen Seminars, welches Lehramtstudierende zur Reflexion ihrer eigenen Einstellungen zur Rolle von Technologie anregen will und auf den Aufbau ihrer Kompetenzen zur Gestaltung von Unterricht mit und über digitale Medien abzielt, wobei insbesondere der Aufbau der Fähigkeit zur kritischen und reflektierten Nutzung von digitalen Medien als zentrales Ziel digitaler Bildung fokussiert wird. Damit wird die Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen und Fähigkeiten sowohl auf der Ebene der Studierenden als auch auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler adressiert. Der Beitrag verdeutlicht die Relevanz einer reflektierten Praxis im Zusammenhang mit den Potenzialen und Risiken der Digitalisierung und stellt zugleich digitale Tools mit Leitfragen zur Anregung der Reflexion des eigenen Verhaltens vor.

Rucker schließlich setzt sich in seinem Beitrag mit einer bildungsphilosophischen und politischen Diskussion auseinander, die in einem Unterricht mit Bildungsanspruch bzw. unter dem Anspruch von Selbstbestimmung das Pluralismusgebot moderner demokratischer Gesellschaften verletzt sieht und dieses Ziel somit als untauglich für ein öffentliches Schulsystem erklärt. Sein Ziel besteht u. a. darin, die Differenz zwischen einer direkten (*intentio recta*) und einer reflexiven (*intentio obliqua*) Perspektive der Allgemeinen Didaktik auch für die Gegenstandsorientierung dieser Teildisziplin fruchtbar zu machen.

Für den Allgemeinen Teil des Jahrbuchs wurden *im peer-review-Verfahren* drei Beiträge ausgewählt:

Besa, Gesang und Hinzke untersuchen den Zusammenhang von Forschungskompetenz und Kompetenz zur Unterrichtsplanung bei Studierenden, um Hinweise auf die Verwendung von Wissen über Ergebnisse aus der empirischen Bildungsforschung für die Planung von Unterricht zu gewinnen. In ihrer Studie stellen sie aufgrund der Selbsteinschätzungen der Studierenden bei einer vergleichsweise tiefen Ausprägung der Forschungskompetenz Zusammenhänge mit der Planungskompetenz fest, insbesondere für das fachliche Wissen als Komponente der Forschungskompetenz. Zudem wird deutlich, dass die Studierenden auf die explizite Frage nach dem Rückgriff auf Ergebnisse aus empirischen Studien bei der Planung von Unterricht nur wenig Angaben machen.

Mannes, Greiten & Trautmann analysieren in ihrer Studie mittels dokumentarischer Methode Unterrichtsplanungsgespräche, die Regelschullehrpersonen und Sonderpädagog*innen gemeinsam durchführen, auf die dabei zum Vorschein kommenden Orientierungen. Sie indentifizieren zwei dieser Orientierungen: Berücksichtigung individueller Stärken und Schwächen sowie Integration in die Strukturen des Regelunterrichts. Damit verbleibt ‚inklusive‘ Unterricht in seiner Planung weiterhin in den Bahnen traditionellen Regelunterrichts.

Scheidig befasst sich mit dem in den USA seit einigen Jahren in der Lehrerausbildung propagierten Core-Practice-Ansatz, der seines Erachtens eine Entwicklungsmöglichkeit für die in die Kritik geratene deutschsprachige Allgemeine Didaktik darstellt. Er stellt den Ansatz vor, diskutiert ihn hinsichtlich seiner Chancen, verschiedenen Herausforderungen und unge lösten Problemen besser gerecht zu werden als bisher und wägt mit Blick auf Ausbildungsrealitäten ab, inwiefern eine curriculare Neuausrichtung durch sog. Core Practices Impulse für die deutschsprachige Lehrerausbildung erbringen könnte.

Wir bedanken uns bei den folgenden Gutachter*innen, die uns bei der Herausgabe unterstützt haben: Hedda Bennewitz (Kassel), Thorsten Bohl (Tübingen), Dorothee Brovelli (Luzern), Michaela Gläser-Zikuda (Nürnberg), Daniel Goldmann (Tübingen), Thomas Häcker (Rostock), Dennis Hauk (Jena), Petra Herzmann (Köln), Manfred Holodynski (Münster), Till-Sebastian Idel (Oldenburg), Ewald Kiel (München), Christian Nerowski (Bamberg), Matthias Nückles (Freiburg), Wolfgang Meseth (Marburg), Jana Groß Ophoff (Tübingen), Angelika Paseka (Hamburg), Dominik Petko (Zürich), Mareen Przybylla (Schwyz), Christian Reintjes (Osnabrück), Martin Rothland (Münster), Marcus Syring (Tübingen), Ewald Terhart (Münster), Rudi Wagner (Ludwigsburg), Stefan Wernke (Oldenburg), Doris Wittek (Halle), Corinne Wyss (Brugg-Windisch).

Literatur

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34, 1, 78–97.
- Berndt, C., Häcker, Th. & Leonhardt, T. (2017). Editorial. In Berndt, C., Häcker, Th. & Leonhardt, T. (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 9–18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Budde, J. & Merle, H. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In DGfE (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft*, 51, Jg. 26, 33–41.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423.
- Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher* 32,3, 16–25.
- Gudjons, H. & Traub, S. (2016). *Pädagogisches Grundwissen*. 12. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Häcker, Th. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Berndt, C., Häcker, Th. & Leonhardt, T. (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 21 – 45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, Th. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D. & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung* (S. 81 – 96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzmann, P. & Liegmann, A.B. (2020). Wie reflexionsförderlich sind universitäre Praxisphasen? Kritische Anmerkungen zu einem Professionalisierungsversprechen aus professionstheoretischer und empirischer Perspektive. In Rheinländer, K. & Scholl, D. (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 74 – 88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 13,3, S. 253 – 273.
- Hiebert, J., Morris, A. K., Berk, D. & Jansen, A. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 47 – 61.
- Korthagen, F. (2001). A reflection on reflection. In F. Korthagen et al. (Eds.), *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education* (S. 51 – 68). Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kramer, Th. (2020). Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit aus Aufgabe der Disziplin? In DGfE (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft*, 60, Jg. 31, 47 – 51.
- Labaree, D. (2006). *The Trouble with Ed Schools*. Yale University Press.
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerbildung? In Berndt, C., Häcker, Th. & Leonhardt, T. (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 46 – 55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lutz, G. (2020). Reflexion, kognitionspsychologisch. In Wirtz, M. A. (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie* (S. 1494). Bern: Hogrefe.
- Neuweg, H.G. (2017). Herrlich unreflektiert. Warum Könnner weniger denken, als man denkt. Berndt, C., Häcker, Th. & Leonhardt, T. (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 89 – 101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paul, H. et al. (1999). Reflexion. In Paul, H. (Hrsg.), *Lexikon der Optik* (S. 251 – 253). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Reusser, K. (2018). Allgemeine Didaktik – quo vadis? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36(3), 311 – 328.
- Rucker, Th. (2017). Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz. Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung. *Zeitschrift für Pädagogik* 63, 5, S. 618 – 635.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion*. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann.
- Zahn, L. (2017). Reflexion. In Ritter, J., Grunder, K. & Gabriel, G. (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie online* (S. 396 – 405) Basel: Schwabe Verlag.
- Zeichner, K.M. & Tabachnick, B.R. (1991). Reflections on reflective teaching. In B.R. Tabachnick & K.M. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (S. 1 – 21). New York: Falmer.

Kontaktdaten

Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstr. 2, 8090 Zürich,
E-Mail: m.keller-schneider@phzh.ch

Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern, Pfistergasse 20, 6000 Luzern 7,
E-Mail: kathrin.krammer@phlu.ch

Prof. Dr. Matthias Trautmann, Universität Siegen, Fakultät II, Adolf-Reichwein-Straße 2a, 57076 Siegen,
E-Mail: matthias.trautmann@uni-siegen.de

JANA STENDER/CHRISTOPH VOGELSANG/CHRISTINA WATSON/NICLAS SCHAPER

Reflexion von (eigenem oder fremdem) Klassenführungsverhalten angehender Lehrpersonen

Eine Untersuchung im Kontext von Unterrichtssimulationen im Lehramtsstudium

Zusammenfassung

Der Förderung von Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen kommt eine große Bedeutung in der Lehramtsausbildung zu. Im Fokus der vorliegenden Studie steht die Reflexion von eigenem und fremdem Klassenführungsverhalten angehender Lehrkräfte. Im Rahmen eines universitären Seminarkonzepts haben Lehramtsstudierende Handlungs- und Beobachtungserfahrungen von simuliertem Unterricht gemacht, welche anschließend theoriebasiert reflektiert wurden. Auf Basis von schriftlichen Reflexionspapieren der Studierenden wird untersucht, inwiefern Zusammenhänge zwischen den durchschnittlich erreichten Reflexionsniveaus und der Herstellung theoretischer Bezüge zum Thema Klassenführung bestehen. Zum anderen wird der Frage nachgegangen, ob sich die Reflexionspapiere dahingehend unterscheiden, ob eigenes (selbst durchgeführtes) oder fremdes (beobachtetes) Klassenführungsverhalten reflektiert wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass die durchschnittlich erreichten Reflexionsniveaus und die Anzahl hergestellter Theoriebezüge signifikant zusammenhängen und dass Studierende, die ihr eigenes Handeln reflektieren, höhere Reflexionsscores erreichen. Inwiefern insbesondere die Allgemeine Didaktik hier einen geeigneten Bezugsrahmen für die Förderung von Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen darstellt, wird auf Basis der Ergebnisse diskutiert.

Schlüsselwörter

Reflexionskompetenz – Klassenführung – Unterrichtssimulationen – Theorie-Praxis Verknüpfung

1 Einleitung

Auftrag und Ziel von Lehrer*innenbildung ist die Professionalisierung angehender Lehrpersonen, worunter im Sinne der Output- bzw. Standardorientierung ein kumulativer Kompetenzerwerb verstanden wird (vgl. KMK, 2004, S. 4). Dem kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz von Lehrer*innenprofessionalität folgend werden Kompetenzen als beruflich-relevante Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert, die z. B. im *Modell Professioneller Handlungskompetenz* (Baumert & Kunter, 2006) abgebildet und häufig als Grundlage für empirische Forschung in diesem Bereich genutzt werden (Terhart, 2011). Neben nicht-kognitiven Facetten professioneller Handlungskompetenz (z. B. Überzeugungen, Einstellungen, Motivation) geht es im Kern dieses Modells um den Erwerb von Professionswissen (*fachlich, fachdidaktisch* sowie *allgemein-pädagogisch*), welches für (schul-) praktisches Handeln nutzbar gemacht werden soll. Für diesen Transferprozess wird der Reflexionskompetenz eine große Bedeutung zugeschrieben, da durch Reflexion theoretisches Wissen für praktisches Handeln nutzbar gemacht werden kann (Häcker, 2017). Mit Hilfe unterschied-

licher Konzepte (z. B. Portfolioarbeit) wird insbesondere im Kontext von Praxiserfahrungen im Studium der Versuch unternommen, Studierenden Gelegenheiten zu bieten, praktisches Handeln auf Basis ihres Wissens zu reflektieren. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von schriftlichen Reflexionsanlässen verzeichnen meist niedrige Reflexionsniveaus und charakterisieren die Reflexionsprodukte von Studierenden als eher beschreibend (z. B. Barsch & Glutsch, 2016; Leonhard, 2013). Die konkrete Aufforderung, theoretische Inhalte in schriftliche Reflexionen einfließen zu lassen, scheint aber dazu zu führen, dass der reflexive Gehalt der Reflexionsprodukte erhöht wird (Kilimann, Krüger & Winter, 2020; Stender, Schaper, Vogelsang & Watson, 2019). Hierbei scheint die Bezugnahme auf theoretische Inhalte den Studierenden zu helfen, ihre Reflexionen auf einen bestimmten Inhalt zu fokussieren und diesen aus mehreren Perspektiven zu bewerten. Der Zusammenhang zu höheren Reflexionsniveaus lässt sich damit begründen, dass Erfahrungen nicht mehr nur beschrieben werden (unteres Reflexionsniveau), sondern mit Hilfe von Theorien erklärt, analysiert und bewertet werden (höhere Reflexionsniveaus).

Um die Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen zu fördern, sind demnach die Vermittlung von berufsrelevanten theoretischen Inhalten sowie die Ermöglichung erster praktischer Erfahrungen Kernelemente universitärer Lehrer*innenbildung. Als zentraler Bezugspunkt wurde in der vorliegenden Studie das Thema Klassenführung als unterrichtsrelevanter Inhaltsbereich sowie dessen Anknüpfungspunkte an die Allgemeine Didaktik im Rahmen eines universitären Seminarkonzepts vermittelt. Das im Zentrum der anschließenden Reflexion stehende Handeln bezieht sich auf simuliertes Klassenführungsverhalten der Studierenden. Eigenes und fremdes Handeln wurde im Rahmen schriftlicher Reflexionspapiere auf seine Wirkungen in Bezug auf eine erfolgreiche Klassenführung untersucht.

2 Theorie und Forschungsstand

2.1 Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen im Kontext Allgemeiner Didaktik

Im Rahmen der Lehramtsausbildung wird Reflexion als Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis verstanden (z. B. Häcker, 2017; Neuweg, 2005; Korthagen, 2001). Reflexion ist daher insbesondere für das Kerngeschäft von Lehrpersonen – das Unterrichten – relevant (Wyss, 2013). In Anlehnung an das Modell des *reflective practitioner* (Schön, 1983) zeichnet sich professionelles Lehrer*innenhandeln dadurch aus, „dass Lehrpersonen gezielte und kontinuierliche Anstrengungen übernehmen, über den eigenen Unterricht und seine Wirkungen zu reflektieren, um den Unterricht zu verbessern“ (Helmke, 2012, S. 116). Allgemeindidaktische Modelle (z. B. Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2004; Klafki, 1985; Heimann, Otto & Schulz, 1972) scheinen im besonderen Maße geeignet, um Unterricht theoriebasiert zu reflektieren, da sie „Reflexionswissen, begründete Hinweise auf Momente, Bedingungen, Probleme, die bei der Planung von Unterricht berücksichtigt werden sollten“ umfassen (Lemmermöhle, 1995, S. 284).

Trotz der Betonung der Relevanz von Reflexion im Professionalisierungskontext, gibt es zahlreiche Vorstellungen über das Konstrukt (vgl. Nitsche, 2014, S. 79). Um einem einheit-

lichen Verständnis näher zu kommen, orientiert sich der vorliegende Beitrag am kognitiv-psychologischen Reflexionsverständnis (Aeppli & Löttscher, 2016; Korthagen, 2001; Hatton & Smith, 1995), welches mit einem kompetenztheoretischen Rahmenmodell in Anlehnung an Aufschnaiter, Fraij und Kost (2019) sowie Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) in Verbindung gesetzt wird (Abb. 1).

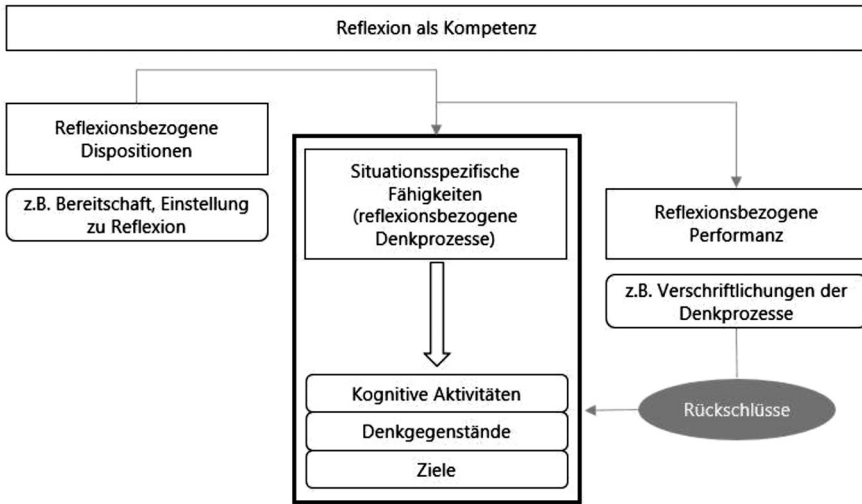


Abb. 1: Reflexion als Kompetenz (Aufschnaiter et al., 2019; Aeppli & Löttscher, 2016; Blömeke et al., 2015)

Reflexion als Kompetenz wird diesem Modell zufolge als Kontinuum zwischen Disposition und Performanz definiert (Blömeke et al., 2015). Das bedeutet, dass reflexionsbezogene Dispositionen (u. a. Wissen, Bereitschaft zu Reflexion) über reflexionsbezogene Denkprozesse in beobachtbare reflexionsbezogene Performanz (z. B. schriftliche Reflexionspapiere) transformiert werden (vgl. Aufschnaiter et al., 2016, S. 152). Reflexionsbezogene Denkprozesse werden aus kognitiv-psychologischer Perspektive durch *kognitive Aktivitäten*, *Denkgegenstände* sowie *Ziele* bzw. *Gründe für die Auseinandersetzung* charakterisiert (Aeppli & Löttscher, 2016), die eine kognitive (Um-) Strukturierung bestehender mentaler Strukturen zum Ziel haben (Korthagen, 2001). Durch die Verschriftlichung von Denkprozessen (als reflexionsbezogene Performanz) soll in Anlehnung an bereits vorhandene Studien auch hier versucht werden, über schriftliche Reflexionspapiere Rückschlüsse auf die dahinterliegenden reflexionsbezogenen Denkprozesse zu ziehen. Hierzu wurden die drei Bereiche des kognitiv-psychologischen Verständnisses von Reflexion wie folgt kategorisiert:

(1) *Kognitive Aktivitäten (Reflexionstiefe)*: Es existieren verschiedene Stufenmodelle kognitiver Aktivitäten, auf deren Basis Reflexionsprodukte hinsichtlich ihrer Qualität, d. h. hinsichtlich unterschiedlicher Niveaustufen eingeschätzt werden können (z. B. Leonhard, 2013; Abels, 2011; Hatton & Smith, 1995).

(2) Denkgegenstände (*Reflexionsbreite*): Reflexion ist grundsätzlich situativ in einen bestimmten Kontext eingebunden und bezieht sich auf bestimmte Denkgegenstände bzw. Inhalte (Aeppli & Lötscher, 2016).

(3) Ziele (*Theoriebezug*): Das übergeordnete Ziel von Reflexion im Kontext von Lehrer*innenbildung ist es, zwischen theoretischen Kenntnissen und praktischen Erfahrungen zu vermitteln, um bestehende mentale Strukturen (z.B. Vorstellungen guten Unterrichts) durch Beobachtungen oder eigene Handlungen kognitiv (um-) zu strukturieren und zukünftiges Handeln zu verbessern (Korthagen, 2001; Shulman, 1986).

Die Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden zeichnet sich diesem Verständnis nach dadurch aus, dass praktische Unterrichtserfahrungen (auch Beobachtungen) im Nachhinein noch einmal durchdrungen werden (*reflection-on-action*, Schön, 1983), indem Bezüge zu berufsrelevanten fächerübergreifenden Inhalten (z.B. Theorien und empirische Befunde zum Thema Klassenführung) auf unterschiedlichen Niveaustufen hergestellt werden. Ziel der Reflexion ist es, mentale Strukturen und Vorstellungen über gelungene Klassenführung bzw. Unterrichtsorganisation kognitiv (um-) zu strukturieren sowie den Zusammenhang zwischen theoretischen Inhalten und praktischen Unterrichtserfahrungen zu erkennen und für die eigene professionelle Entwicklung zu nutzen.

2.2 Praktischer Bezugsrahmen von Reflexion: Unterrichtssimulationen & Videografie

Um die Entwicklung von Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen zu fördern, bedarf es schon in der universitären Ausbildung Möglichkeiten, Handlungserfahrungen zu sammeln, die durch eine Reflexion in neue Handlungen rückübersetzt werden können (Neuweg, 2005). Es sind Lehrkonzepte nötig, welche Studierenden Erfahrungsräume bieten, die sowohl durch die Vermittlung theoretischen Wissens, als auch durch praktische Übungsformen mit Feedbackszenarien gekennzeichnet sind. Derartige Settings lassen sich insbesondere dem Ansatz des *microteachings* (Olivero & Brunner, 1973; Allan & Ryan, 1972) zuordnen, dessen Effektivität im Kontext der Ausbildung von Lehrpersonen – insbesondere bezüglich seiner Funktion, theoretische Inhalte und praktische Erfahrungen miteinander in Beziehung zu setzen – nachgewiesen werden konnte (z. B. Kramis, 1991; Havers, 2001). Dem *microteaching*-Ansatz folgend, werden kurze Unterrichtssequenzen von Studierenden vor einer Gruppe Mitstudierender durchgeführt („simuliert“) und evtl. videografiert, um anschließend reflektiert zu werden. Eine zentrale Voraussetzung für diesen Reflexionsprozess ist die Wahrnehmung von relevanten Momenten, die einer genaueren Analyse bzw. Reflexion bedürfen. Dem Konzept der *Professionellen Unterrichtswahrnehmung* folgend (*professional vision*; Sherin, 2004) werden hierbei zwei Denkprozesse beschrieben, die die Fähigkeiten beschreiben (1) Situationen zu erkennen, die von Bedeutung sind (*selective attention*) sowie (2) diese Situationen wissensbasiert zu erörtern (*knowledge-based reasoning*) (vgl. Schneider, 2016, S. 33f.). Beide Prozesse korrespondieren mit Modellen der Reflexion (z.B. Aufschnaiter et al., 2019). In diesem Zusammenhang bietet die Videografie besonderes Potential, da Videos Wahrnehmungs- und Reflexionsprozesse u. a. durch ihre Möglichkeiten zur Wiederholbarkeit, zur Abbildung der Unterrichtskomplexität sowie zur mehrperspektivischen Analyse unterstützen können (Reusser, Pauli & Waldis, 2010). So

werden Videos in der Lehramtsausbildung zur Förderung unterschiedlicher Handlungskompetenzen angehender Lehrpersonen genutzt, wie bspw. der professionellen Wahrnehmung (Gold, Förster & Holodynski, 2013), der Beratungskompetenz (Bülow, 2016) oder als Initiierung von Reflexionsprozessen (Dorlöchter, Krüger, Stiller & Wiebusch, 2006). Eine Reihe von (Interventions-) Studien zeigen, dass z. B. die *Professionelle Unterrichtswahrnehmung* von Lehramtsstudierenden durch videobasierte Trainingsverfahren erhöht werden kann (z. B. Schneider, 2016; Gold, Förster & Holodynski, 2013; Stürmer, Königs & Seidel, 2013). Die Wirksamkeit der Analyse eigener im Gegensatz zu fremden Videoaufzeichnungen konnte darüber hinaus insbesondere für (Selbst-) Reflexionsprozesse nachgewiesen werden (z. B. Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011; Brophy, 2004).

2.3 Inhaltlicher Bezugsrahmen von Reflexion: Klassenführung

Klassenführung ist ein Konstrukt, welches eher durch die empirische Bildungsforschung als durch allgemeindidaktische Modelle geprägt wurde. So wurde eine effektive Klassenführung bereits mehrfach als eine Basisdimension von Unterrichtsqualität ausgewiesen (z. B. Praetorius, Klieme, Herbert & Pinger, 2018), da sie einen bedeutsamen Einfluss auf die Lern- und Leistungsentwicklung von Schüler*innen hat (z. B. Hattie, 2009; Kounin, 2006). Lehrpersonen benötigen Klassenführungskompetenz, um das komplexe Geschehen und die sozialen Gefüge im Unterricht steuern und kontrollieren zu können (Doyle, 1986). Eine effektive Klassenführung bezieht sich auf die Orchestrierung von Lerngelegenheiten sowie auf die Koordination des gesamten Unterrichts, um störungsfreie und lernförderliche Lernsituationen herzustellen und durch bestimmte Konzepte und Strategien die aktive Lernzeit von Schüler*innen zu maximieren (Seidel, 2009). Dieses Verständnis von Klassenführung lässt sich mit dem Verständnis von Allgemeiner Didaktik als „Wissenschaft vom Lehren und Lernen“ (Kron, 2008) verknüpfen, da Klassenführung als „fachübergreifende strukturelle Komponente [...] von Unterricht“ (Blömeke, Herzig & Tulodziecki, 2007, S. 362) verstanden werden kann, welche für die Planung, Gestaltung und Analyse von Unterricht von hoher Bedeutung ist. Wenn also (empirisch abgesicherte) fachübergreifende Handlungsstrategien für die reflexive (allgemeindidaktische) Gestaltung von Unterricht nutzbar gemacht werden können, nähert man sich der „Bestimmung der Allgemeinen Didaktik als reflexive Bildungsforschung“ (Blömeke, 2009, S. 16).

Im verbreiteten Konzept der empirischen Bildungsforschung von schulischem Unterricht als Wechselspiel zwischen Angebot und Nutzung von Lerngelegenheiten (z. B. Helmke, 2012) bestimmt das allgemeindidaktische Handeln einer Lehrperson das Angebot, z. B. bzgl. der inhaltlichen und methodische Gestaltung (z. B. Scholl, 2018). Handlungsstrategien einer effektiven Klassenführung beziehen sich in Anlehnung an das „*Linzer Konzept der Klassenführung*“ auf die drei Bereiche *Unterrichtsgestaltung*, *Kontrolle* und *Beziehungsförderung* (Lenske & Mayr, 2015, S. 73). In diesem Zusammenhang ist die Lehrperson also dafür verantwortlich, Unterricht so zu planen, durchzuführen und zu reflektieren, dass durch ein unterstützendes Klassenklima sowie die Etablierung von Ordnungsstrukturen eine störungsarme Lernumgebung geschaffen wird, in welcher die Unterrichtsinhalte klar und strukturiert dargeboten und den Schüler*innen eine effektive Zeitnutzung ermöglicht wird.

So kann eine effektive Klassenführung auf der Angebotsseite zur aktiven Nutzung der Lerngelegenheiten, zur Lern- und Leistungsentwicklung und auch zur Motivation der Schüler*innen positiv im Unterricht beitragen. Die genannten Handlungsstrategien lassen sich illustrativ in die Mitte der Denkfigur des „Didaktischen Dreiecks“ (vgl. Reusser, 2009) einordnen, da diese einen direkten Einfluss auf alle drei Punkte des Dreiecks „Ziel-/Stoffqualität“ (*Unterrichtsgestaltung*), „Lernprozess-Qualität“ (*Kontrolle*) sowie „Beziehungs-/Unterstützungsqualität“ (*Beziehungsförderung*) aufweisen.

Studien zur Klassenführungskompetenz von Lehrpersonen operationalisieren diese überwiegend als Teilfacette des allgemein-pädagogischen Wissens (z. B. König & Blömeke, 2009) und nutzen häufig videobasierte Testverfahren zur Messung (z. B. Casale, Strauß, Henneemann & König, 2016). So konnte bspw. ein Einfluss von videobasierten Seminaren zum Thema Klassenführung auf das pädagogische Wissen von Lehramtsstudierenden nachgewiesen werden (Kramer, König, Kaiser, Ligtvoet & Blömeke, 2017). Bezüglich der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung konnte gezeigt werden, dass insbesondere die Analyse eigenen Unterrichts einen effektiven Beitrag zur Förderung der Wahrnehmungskompetenzen Studierender leistet (Hellermann, Gold & Holodynski, 2015) und dass es erwartungskonforme Unterschiede zwischen Expert*innen und Noviz*innen bezüglich der professionellen Wahrnehmung von Klassenführungsexpertise gibt (König & Lebens, 2012). Klassenführung ist im vorliegenden Beitrag der zentrale theoretische Bezugsrahmen von Reflexion. Sowohl Ergebnisse der empirischen Unterrichtsqualitätsforschung zu effektiver Klassenführung, als auch allgemeindidaktische Vorstellungen zur Gestaltung von Unterricht scheinen durch ihre vielfältigen Verknüpfungspunkte geeignete Reflexionsgegenstände zu sein, die im Rahmen von Lehrer*innenbildung dazu genutzt werden sollten, Zusammenhänge von Theorie und Praxis zu verdeutlichen und Unterrichtsgestaltung und Reflexion sowohl auf didaktische Prinzipien, als auch auf empirische Erkenntnisse zu stützen (vgl. Bohl & Kleinknecht, 2009, S. 150).

3 Zielsetzung und Fragestellungen

In Ergänzung zu bestehenden Studien, die sich insbesondere mit der *Professionellen Unterrichtswahrnehmung* von Klassenführung auseinandersetzen, wird im vorliegenden Beitrag die Reflexion von beobachtetem und selbst durchgeführtem Klassenführungsverhalten angehender Lehrpersonen fokussiert. Theoretischer Bezugsrahmen der Reflexion ist die Auseinandersetzung mit relevanten Aspekten des Themas Klassenführung, welches auch für allgemeindidaktische Perspektiven von Bedeutung ist. Der praktische Bezugsrahmen von Reflexion bezieht sich hier auf Klassenführungsverhalten von Lehramtsstudierenden in simulierten (und teilweise videografierten) Unterrichtssequenzen. Mit Hilfe schriftlicher Reflexionspapiere der Studierenden sollen Rückschlüsse auf deren reflexionsbezogene Denkprozesse gezogen werden. Es sollen zwei Fragestellungen beantwortet werden, um Aussagen zum Einfluss einer theoretischen Fundierung sowie unterschiedlicher Settings (eigenes vs. fremdes Handeln) auf die reflexive Qualität der schriftlichen Ausarbeitungen treffen zu können:

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen den *durchschnittlich erreichten Reflexionsniveaus* bei der Reflexion des Klassenführungsverhaltens angehender Lehrpersonen und der *Herstellung theoretischer Bezüge*?
- Gibt es Unterschiede zwischen der Reflexion *eigenen* und der Reflexion *fremden* Klassenführungsverhaltens hinsichtlich der *durchschnittlich erreichten Reflexionsniveaus*, der *Anzahl an adressierten Inhalten* und/oder der *Herstellung theoretischer Bezüge*?

4 Methode

4.1 Seminarsetting

Zur Beantwortung der beiden Forschungsfragen wurde ein Seminarsetting für Lehramtsstudierende entwickelt. Zentrales Ziel des Seminars war die Förderung der Fähigkeit, auf der Grundlage von Theorien und empirischen Erkenntnissen zum Thema Klassenführung Unterricht zu planen, bewusst zu gestalten und unterrichtliches Handeln kriterienorientiert zu reflektieren. Es sollte den Studierenden vermittelt werden, dass die Reflexion von Unterrichtshandeln essentiell ist, um (a) qualitätvollen Unterricht durchzuführen und dass (b) theoretische Grundlagen bedeutsam für praktisches Handeln sind und universitär vermitteltes Wissen nicht losgelöst von schulischer Praxis zu betrachten ist. Das Seminar kommt damit der Aufforderung nach, im Rahmen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung in den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen, „ein auf den Lehrerberuf ausgerichtetes Kontextwissen bereitzustellen [und] die Reflexionsfähigkeit bezogen auf den angestrebten Beruf aufzubauen“ (Rothland, 2009, S. 181). Das Seminarsetting sieht eine strukturelle Dreiteilung in die Bereiche Theorie, Praxis sowie Reflexion vor (Abb. 2).

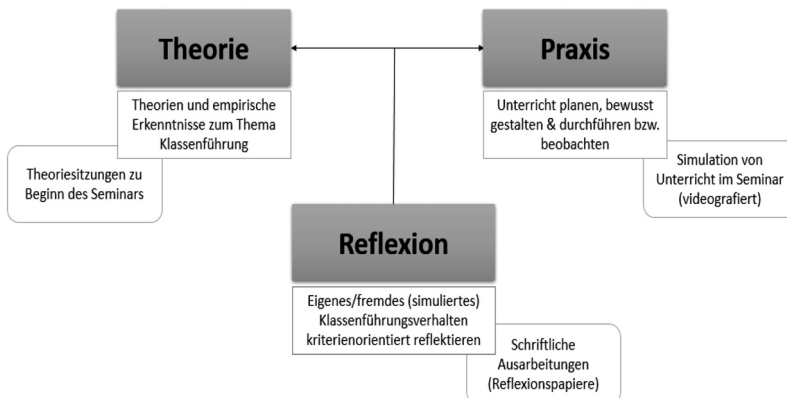


Abb. 2: Die drei Elemente des Seminars (Theorie – Praxis – Reflexion)

Nach einer Einführungsveranstaltung waren die anschließenden Sitzungen für die Vermittlung theoretischer Konzepte vorgesehen, in welchen grundlegende Inhalte zum Thema