

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (42)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2042W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Professionalisierung fördern im Lehramt: Entwicklung eines reflexionsfördernden Sprachbildungsseminars mittels Design-Based Research

MARIA GROßE, CONSTANZE SAUNDERS

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag präsentiert die Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines integrativen Seminarmodells aus dem Lehramt (Bereich Sprachbildung), das mittels Design-Based Research (DBR) in zwei iterativen Schleifen erforscht wurde. Hinsichtlich der Professionalisierung der angehenden Lehrer:innen verband das Seminar fachliches Lernen mit Reflexionsgelegenheiten; hinsichtlich der Professionalisierung der Dozentin und der Qualitätssicherung der Lehre wurde das Seminar systematisch weiterentwickelt. Die Ergebnisse zeigen hinsichtlich des Seminars ein differenziertes Bild bei der studentischen Bewertung des Vorwissens, des Nutzens und im Umgang mit den kompetenzfördernden Angeboten im Seminar; Einzelfallstudien zeigen unterschiedliche Verläufe des Kompetenzerwerbs. Der DBR-Ansatz erwies sich als adäquat, obwohl die Vielfalt der Studierendenaktivitäten eine Herausforderung für ein praktikables forschungsmethodisches Vorgehen darstellte; die Kooperation von Dozentin und Forscherin erwies sich als zentral.

Schlüsselwörter: Lehrkräftebildung; Professionalisierung; Sprachbildung; Design-Based Research; Reflexionskompetenz

Facilitating professionalization in teacher education: Developing a reflective language education seminar using design-based research

Abstract

This paper presents the development, execution and evaluation of an integrative seminar model in teacher education (area: language-sensitive teaching), which was researched in two iterative cycles using design-based research (DBR). Advancing the professionalization of teachers, the seminar combined professional learning with opportunities for reflection; advancing the professionalization of the academic and quality of teaching, the seminar was systematically developed further. The results pertaining to the seminar showed a mixed picture in the student evaluation of the previous knowledge, the benefit and the handling of the competence-promoting learning opportunities; individual case studies show different courses of competence acquisition. Methodologically, the DBR approach proved to be appropriate, although the diversity of the learning activities posed a challenge for a workable approach in the research; the cooperation between academic and researcher proved to be of central importance.

Keywords: Teacher education; professionalization; language education; design-based research; reflective competence

1 Einleitung

Zentrale Forderungen an zeitgemäße, universitäre Bildung sind die Persönlichkeitsbildung und das Schaffen von Kompetenzen zur lebenslangen Professionalisierung. Im Lehramtsstudium tritt mit Blick auf das Bild des reflektierenden Praktikers (vgl. Schön 1983) die Bedeutung der Reflexionskompetenz besonders hervor: Die Professionalität zeigt sich hier darin, dass Lehrer:innen Handlungsroutrinen hinterfragen, prüfen und adaptieren müssen, um Unterricht weiterzuentwickeln (Buhren 2015). In der Lehrkräftebildung stellt sich dieser Anspruch in besonderer Weise, da die Absolvent:innen in der Schulpraxis kontinuierlich gefordert sein werden, ihr Handeln systematisch selbstständig zu reflektieren und zu innovieren und in Auseinandersetzung mit schulisch-gesellschaftlichen Entwicklungen weiterzuentwickeln (Altrichter, Posch und Spann 2018). Um eine entsprechende Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte, der Hochschuldozent:innen und die Qualitätssicherung der Hochschullehre zu gewährleisten, ist eine systematische Erforschung der Lehre notwendig. In diesem vielschichtigen Kontext verortet sich der Beitrag.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, anhand eines Masterseminars zur „Sprachbildung im Fachunterricht“ darzustellen, wie mittels eines designbasierten Forschungsansatzes Innovation an der Hochschullehre verfolgt werden kann. Er stellt ein Beispiel für eine kooperative, systematische Qualitätssicherung in der Lehre zur Sprachbildung, einem neuen Bereich der Lehrkräftebildung, dar. Die zentrale Fragestellung der entwicklungsorientierten Erforschung des Seminars lautete: „Welche reflexionsfördernden Aufgaben bieten sich zur Erreichung der Qualifikationsziele an?“, um anschließend Schlussfolgerungen für die methodisch-didaktische Weiterentwicklung des Seminarkonzepts zu ziehen.

Der Forschungsgegenstand und seine Erforschung mittels DBR werden im Beitrag integriert und gleichwertig dargestellt: Kapitel 2 widmet sich ausführlich dem Seminarkonzept, Kapitel 3 der Forschungsmethodik, in Kapitel 4 werden die Forschungsergebnisse dargestellt und in Kapitel 5 wird abschließend das Projekt sowohl aus hochschuldidaktischer sowie forschungsmethodischer Perspektive diskutiert. Diese gleichgestellten Anteile von Untersuchungsgegenstand (dem Seminar) und methodischem Vorgehen in diesem Beitrag erlauben es, das Projekt in seiner Komplexität zu vermitteln und zu diskutieren.

2 Untersuchungsgegenstand

2.1 Inhaltliche Qualifikationsziele des Seminars

Die inhaltlichen Qualifikationsziele des Sprachbildungsseminars zielen auf die Sensibilisierung der angehenden Lehrkräfte für die sprachlichen Anforderungen ihres jeweiligen Fachunterrichts sowie die Entwicklung eines didaktisch-methodischen Praxiswissens. Die künftigen Lehrkräfte sollen somit befähigt werden, eine unterrichtsintegrierte Sprachbildung unter Berücksichtigung der sprachlichen Ressourcen und Bedürfnisse heterogener Lerngruppen zu gewährleisten (Lütke und Börsel 2017).

2.2 Professionalisierungsorientierte Qualifikationsziele des Seminars

Das Seminar erlaubt durch seine curriculare Verortung im Praxissemester den direkten Schulkontakt und kann im Zusammenwirken mit den Begleitveranstaltungen zu den Fachdidaktiken und zum Forschenden Lernen einen besonderen Kompetenzschwerpunkt zur Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte setzen: Neben den in 2.1 genannten inhaltlichen Qualifikationszielen kann durch die Förderung von Reflexionskompetenz eine übergreifende Professionalisierung

angestrebt werden. Dies deckt sich mit den Standards der Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz 2004), in denen die Kompetenzbereiche Unterrichten, Diagnostik, Beurteilung und reflexionsbasierte Kompetenzentwicklung festgelegt wurden, also ebenfalls inhaltliche und übergreifende Qualifikationsziele integriert werden. Auf dieser Grundlage und auf Basis von Evaluationsergebnissen der gleichen Lehrveranstaltung aus dem vorhergehenden Praxissemester wurde im Seminar die Reflexionskompetenz als übergeordnetes professionalisierungsorientiertes Qualifizierungsziel festgelegt und im Kontext Sprachbildung mit den fachlichen Inhalten verknüpft.

Obgleich zur Definition von Reflexion viele Quellen herangezogen werden können (z. B. Dewey 1910/1933; Schön 1983; Korthagen und Vasalos 2005), folgt der Beitrag vorrangig dem Definitionsansatz von Hilzensauer (2017, 26), der das Reflektieren als ein „Nachdenken über sich selbst bzw. über seine Erfahrungen“ versteht, das mit einer Bedeutungssuche, dem Formulieren von Erklärungshypothesen und Handlungsalternativen verbunden ist und zu neuen (Entwicklungs-) Vorsätzen führen kann. Der Reflexionsprozess untergliedert sich dabei nach Moon (1999) in die Schritte Beobachten (noticing), Analysieren (making sense) sowie Bewerten einer Situation (making meaning). Der letztgenannte Schritt ist dabei direkt an die Feedbackkompetenz¹ und das *Evaluative Judgement*² gebunden, da es für die Bewertung einer Situation immer vonnöten ist, fremde oder eigene Handlungen angemessen beurteilen und darüber kommunizieren zu können. Diese beiden Teilkomponenten werden daher als integrale Bestandteile der Professionalisierungsziele und Ansatzpunkte für die methodische Gestaltung des Seminars betrachtet (siehe 2.3).

Da Reflexionskompetenz erst durch die Sprache zu einer Explizierung findet (Krausler 2014), kann sie durch Verbalisierung überhaupt erst greifbar gemacht und Gegenstand der Förderung werden. Unter der Prämisse, dass sich die Fähigkeiten in der sprachlichen Performanz widerspiegeln, wird das latente Konstrukt „Reflexionskompetenz“ somit durch Analyse von Reflexionstexten anhand eines Kategoriensystems operationalisierbar. Hierfür existieren verschiedene Stufenmodelle, die der untenstehenden Skalierung nach Hilzensauer (2017) als Grundlage dienen³ (siehe Tabelle 1). Von novice zu master werden dabei die Reflexionstexte zunehmend holistisch, abstrakt und situiert. Auch finden sich häufiger theoriegeleitete Deutungen und pädagogische Implikationen. Zur stufenweisen Entwicklung dieser Kompetenzausprägungen, die an die Verfügbarkeit der nötigen sprachlichen Mittel gebunden sind, müssen Hilfen in Form von Kriterien, Mustertexten oder konkrete Aufgabenstellungen als Unterstützungsmaßnahmen (*scaffolds*) gegeben werden (Admiraal, Janssen, Pijls und Gielis 2008; Hilzensauer 2017).

Tabelle 1: Reflexionsstufen und sprachliche Realisierung nach Hilzensauer (2017)

Stufe	Textmerkmale (Auswahl)	Beispiele
novice	Bezug zum „Hier und Jetzt“; fragmentierte, detaillierte Beschreibungen; implizite Nennung allgemeiner Erziehungs- und Wertvorstellungen	„Meine SuS können das alles ziemlich gut. (Ich) habe eine Stunde beobachtet, in der es um Interpretation von Grafiken ging, und alle! haben die Aufgabe besser gemeistert, als ich es hätte tun können.“ (Fall M)
competent	Explizite, bewusste subjektive, handlungsleitende Überzeugungen; fragmentierte, situierte Darstellung; erste Erklärungsversuche; Handlungsalternativen ohne Begründung	„(Die) Aufgabenstellung (ist) vom Anforderungsprofil her sehr hoch und nicht schlüssig, (einige) Informationen haben in der Aufgabenstellung gefehlt; mehr Informationen (geben) und klare Formulierungen (anbieten)“ (Fall G)

1 Feedbackkompetenz wird hier als die Fähigkeit zur qualitativen Rückmeldung verstanden, die argumentativ untermauert und in einem dialogischen Prozess mit einem Gegenüber zur Diskussion gestellt wird (Mühlhausen und Pabst 2004).
 2 Evaluative Judgement bezeichnet die Fähigkeit, Entscheidungen über die Qualität eigener und fremder Arbeit zu treffen (Tai, Ajjawi, Boud, Dawson und Panadero 2018), und kann als Beurteilungskompetenz verstanden werden.
 3 Z. B. 5-Stage-Model (Dreyfuß und Dreyfuß 1980), Stages of Learning (Moon 1999), „Ebenen reflexiver Praxis“ (Bräuer 2014).

(Fortsetzung Tabelle 1)

Stufe	Textmerkmale (Auswahl)	Beispiele
proficient	holistische Betrachtung der Situation; unterschiedliche Erklärungshypothesen; Fokus auf dahinterliegende Bedeutung von Beobachtungen	„Ansonsten finde ich ähm, für die 6. Klasse (ist das) sehr gut, und vor allem wenn man beachtet, dass die Schülerin ansonsten im mündlichen Sprachgebrauch auch eher Probleme hat, sich auszudrücken.“ (Fall R)
expert	situative und holistische Analyse einer Situation, Handlungsalternativen mit möglichen Auswirkungen auf den Unterricht, Einbezug von Feedback	„Für eine Leistungskontrolle wäre das hier jetzt nicht geeignet, weil da müsste ich ja schon einen Erwartungshorizont schreiben. Und da müsste ich dann schon mehr präzisieren, dass ich genau das jetzt hören will, jaja, das stimmt.“ (Fall L)
master	theoriebasierte Bewertung von Situationen, längerfristiger Kompetenzentwicklungsplan, konkrete Handlungsalternativen mit Blick auf intendierte Lernziele, generell hinterfragend und vergleichend	„Mich persönlich würde, neben den forschenden Aspekten zur Sprachbildung, auch die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien (...) sowie von Hinweisen für den didaktischen Einsatz und weiterführenden Ideen/Hinweise zur Gestaltung von sprachbildendem Unterricht für Lehrkräfte (...) interessieren.“ (Fall L)

2.3 Seminar-Design, Inhalte und Methoden

Übergreifendes Ziel des Seminars war die Förderung einer kritisch-distanzierten, reflexions- und entwicklungsorientierten Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht, wofür unterschiedliche Methoden eingesetzt wurden (siehe Tabelle 2). Diese bedingten sich aus der Definition der zu fördernden Reflexionskompetenz sowie der o. g. beiden Teilkomponenten. So erlaubt z. B. das Geben von Feedback die Anregung eines auf Reflexion fußenden Lernprozesses (Welzel 2005), wobei dem Peer- oder kollegialen Feedback (Buhren 2015) im Kontext der Unterrichtsentwicklung eine besondere Bedeutung zukommt. Die Qualifikationsziele legten ein handlungs- und prozessorientiertes Seminar-Design nahe, das Raum für gegenseitige Beurteilungen und kriteriengeleitetes Feedback gibt. Methoden wie das Formulieren von Selbst- und Peer-Feedback und kriteriengeleitete Musteranalysen und Rubrics können zur Entwicklung dieser Fähigkeiten beitragen (Tai et al. 2018) und finden sich daher auch in der methodischen Seminar-gestaltung wieder:

Tabelle 2: Reflexionsanlässe im Seminar

- Verfassen von Feedback an eine fiktive Lehrkraft (videobasiert)
- Verfassen eines Feedbacks an eine:n Schüler:in zu einem Lernprodukt
- Definieren und Reflektieren eines eigenen Kompetenzentwicklungsziels
- wöchentliche 10-Minute-Papers
- Präsentation und Diskussion der eigenen Unterrichtsversuche und der von Peers
- Führen eines Portfolios

Als Arbeitsleistung wurde das Portfolio gewählt, mittels dessen die Reflexionsfähigkeit der Studierenden sukzessive weiterentwickelt werden soll (vgl. u. a. Bräuer 2014). Die Studierenden wurden schrittweise an das reflexionsbasierte Schreiben herangeführt, indem sie z. B. wöchentlich fragen-geleitete 10-Minute-Papers (Hägi-Mead 2017) oder ein schriftliches Feedback an Schüler:innen oder fiktive Kolleg:innen schrieben (Buhren 2015). Dies sollte ihnen helfen, am Semesterende eine qualitativ hochwertige, d. h. auf hoher Stufe reflektierende Abschlussreflexion mit Blick auf die eigene Kompetenzentwicklung zu verfassen, und entspricht dem geforderten *Scaffolding* (Buhren 2015; Hilzensauer 2017). Doch auch interaktive Simulationen und Streitgespräche sowie die Planung, Präsentation und Diskussion eines Unterrichtsversuchs waren mit dem Ziel der Erreichung der übergeordneten Qualifikationsziele im Seminar-Design verankert.

3 Methodik innerhalb der Lehrforschung

3.1 Zyklische Seminarentwicklung mittels DBR

Im beschriebenen Projekt, das auch dem *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)*, vgl. z. B. Huber 2011) zugeordnet werden kann, wurde Design-Based Research (DBR) als Untersuchungsansatz gewählt. Reinmann (2005, 66) spricht DBR ein „hohes Innovationspotenzial“ zu und erkennt hierin erste Ansätze zur (Weiter-)Entwicklung von Theorien im Bereich Lehren und Lernen, auch an der Hochschule. Angelehnt an bestehende DBR-Modelle (vgl. Amiel und Reeves 2008; Plomp 2013) erfolgte die Seminarentwicklung entsprechend zyklisch. In der vorliegenden DBR-Studie wurde innerhalb eines Zyklus von Design, Evaluation und Re-Design das Seminarconcept als zweiter Iterationsdurchlauf (Wintersemester 2018/19) auf Basis der Evaluation eines Prototyps (Wintersemester 2017/18, Saunders 2019) entwickelt, durchgeführt und erneut evaluiert.

Die Auswertung der ersten Veranstaltung zeigte u. a., dass vielen Studierenden noch die nötige Reflexionskompetenz hinsichtlich des Unterrichtsversuchs fehlte. Im Re-Design wurde daher ein intensiverer Fokus auf die Förderung der Reflexionsfähigkeit der angehenden Lehrkräfte gelegt (vgl. Kapitel 2). Das Erkenntnisinteresse der Studie besteht in der Frage, welche reflexionsfördernden Aufgaben in der Lehrveranstaltung sich zur Erreichung der Qualifikationsziele anbieten, um auf dieser Basis Schlussfolgerungen für die methodisch-didaktische Weiterentwicklung des Seminarconcepts zu ziehen.

3.2 Datenerhebung und -analyse

Das Konzept wurde von der Dozentin parallel in zwei Lehrveranstaltungen (mit jeweils 25 Studierenden) durchgeführt; die Datenerhebung erfolgte dabei einerseits mittels formativer Methoden, die an Studierendenaktivitäten anknüpften und zeitnahe didaktische Anpassungen erlaubten (Nieveen und Folmer 2013), andererseits mittels quantitativer Verfahren in Form von Fragebögen:

Tabelle 3: Übersicht über die erhobenen Daten

Art	Produzent:in	Umfang	Inhaltlicher Fokus	Auswertungsmethode
schriftliche Reflexionsaufgaben: 5 studienrelevante Ten-Minute-Papers; Abschlussreflexion in Portfolio	Studierende	n = 49, 47, 38, 47 bzw. n = 45	reflexionsanregende Impulse mit Bezug zum Seminarinhalt	qualitative Analyse: kriteriengeleitete Codierung und Auswertung der sprachlichen Realisierungen auf Basis der Reflexionsebenen (vgl. Hilzensauer, 2017; auch Tab. 1)
Reflexionsgespräche im Seminar (Audioaufnahmen, Teiltranskripte)	Studierende und Dozentin	n = 23	Abschlusspräsentation und Diskussion von erprobten Unterrichtsversuchen	
Prä- und Postbefragung (Fragebogen)	Studierende	Präbefragung: n = 44 Postbefragung: n = 37	Präbefragung: Kenntnisse von reflexionsfördernden Methoden Postbefragung: Nutzen-Einschätzungen von reflexionsfördernden Methoden; Selbsteinschätzung der Kompetenzentwicklung	deskriptive quantitative Analyse der geschlossenen Fragen (vgl. RaitheI, 2008) qualitative Inhaltsanalyse der offenen Fragen (zusammenfassend, vgl. Mayring 2016)

(Fortsetzung Tabelle 3)

Art	Produzent:in	Umfang	Inhaltlicher Fokus	Auswertungsmethode
Lehr- und Forschungsta- gebucheinträge	Dozentin	n = 9	Im Anschluss an jede studienre- levante Seminarsitzung: Kompe- tenzentwicklung der Studierenden und auch Kompetenzentwicklung der Dozentin selbst	qualitative Inhaltsanalyse (expli- zierend, vgl. Mayring 2016)

Eine Analyse aller vorliegender Studierendenarbeiten und Audioaufnahmen war im Rahmen der DBR-Studie nicht zu leisten, sodass unter strenger Berücksichtigung der Zielsetzungen eine Fall- und Textselektion vorgenommen werden musste. Bestimmend für diese Einzelfallauswahl waren einerseits die Vollständigkeit des Datensatzes sowie eine möglichst große interindividuelle Differenz hinsichtlich der angestrebten Kompetenzentwicklung. Die Fallauswahl wurde daher i. S. v. Flyvbjergs (2011, 307) sog. „informationsorientierter“ Selektion vorgenommen, bei der Fälle auf Basis der erwarteten maximalen Varianz und paradigmatischer Merkmale gewählt werden. Die Textprodukte, die für alle diese Fälle ausgewertet wurden, wurden hinsichtlich einer möglichst hohen potenziellen Reflexionstiefe, die auf Basis der Impulse erreicht werden konnte, sowie einer praktikablen Auswertung ausgewählt.

4 Ausgewählte Ergebnisse

4.1 Prä- und Posterhebungen

Die Befragungen wurden hinsichtlich der Vorkenntnisse und des erkannten Nutzens von reflexionsfördernden Methoden sowie einer Selbstauskunft zur Kompetenzentwicklung ausgewertet. Von den erfassten Befragten studierten die meisten ein oder zwei naturwissenschaftliche Fächer, die durchschnittliche Anwesenheit lag laut Selbstauskunft bei mehr als 80 % der Veranstaltungszeit.

Vorkenntnisse zu reflexionsfördernden Methoden: Die Präbefragung zeigte, dass Reflexionsmethoden, die auf mündlicher Interaktion beruhen (Gruppendiskussion, mündliche Reflexion zu Unterrichtsbesuch), für die Studierenden bisher häufiger zum Einsatz kamen als solche, die schriftlich und in eigenständiger Tätigkeit stattfanden (Selbstreflexion, schriftliche Reflexion zum Unterrichtsbesuch) (siehe Tabelle 4). Hier wollte das Seminar ansetzen, sodass die 10-Minute-Papers und das Portfolio als schriftlich und einzeln zu leistende Reflexionsmomente zu zentralen Methoden bestimmt wurden, um die Studierenden an die schriftbasierte Reflexion im Sinne des *Scaffolding* (Buhren 2015; Hilzensauer 2017) heranzuführen.

Nutzen der reflexionsfördernden Methoden: Die Ergebnisse der Postbefragung zeigten eine vorwiegend positive Nutzen-Einschätzung der Studierenden zu den reflexionsfördernden Methoden (siehe Tabelle 3). Besonders die interaktiven Reflexionssettings fanden hohe Zustimmung. Hingegen war festzustellen, dass die schriftliche Reflexion in Form von Portfolio und 10-Minute-Paper vergleichsweise weniger beliebt war. Der Eindruck der Dozentin im Tagebuch bestätigt, dass die Studierenden zwar alle Angebote zur Reflexionsförderung annahmen, jedoch Orientierung bzw. Impulse zur Anwendung benötigten und dialogische Verfahren bevorzugten. Zur schriftlichen Reflexion hätten die Studierenden ferner die Bereitstellung von Mustertexten und Kriterienkatalogen begrüßt. Entsprechend erwiesen sich eine interaktive Situierung von Reflexionsprozessen sowie die systematische Förderung schriftbasierter Reflexionskompetenzen als wirksame didaktisch-methodische Konsequenzen für die weitere Seminargestaltung.

Tabelle 4: Bekanntheit (Präerhebung) und Nutzen (Posterhebung) reflexionsfördernder Methoden

Reflexionsfördernde Methoden	Präbefragung		Postbefragung	
	bekannt (%)	unbekannt (%)	hilfreich (%)	nicht hilfreich (%)
10-Minute-Paper	0	100	71	29
Selbstreflexion	39	61	89	11
Peer-Feedback	57	43	93	7
Gruppendiskussion	73	27	95	5
kriteriengeleitetes Feedback	46	54	97	3
a) schriftliche und	a) 30	a) 70	a) 30	a) 70
b) mündliche Reflexion zu Unterrichtsbesuch ³	b) 80	b) 20	b) n. e.	b) n. e.
Portfolio ⁴	n. e.	n. e.	70	30

Kompetenzentwicklung (Selbstauskunft): Die individuellen Einschätzungen der Studierenden in der Posterhebung, die die Erreichung der gesetzten Qualifikationsziele erfasste, zeigten, dass ca. drei Viertel der Gruppe den Eindruck hatten, die o. g. inhaltlichen und professionalisierungsorientierten Qualifikationsziele (weiter-)entwickelt zu haben. Eine Verbesserung ihrer Feedbackkompetenz gaben ca. 80 % der Studierenden an, eine verbesserte Reflexionskompetenz ca. 70 %. Ebenfalls 70 % stellten fest, dass sie fremden Unterricht besser beurteilen konnten; ca. 75 % das eigene unterrichtliche Handeln. Ein Viertel der Studierenden jedoch konnte keine Verbesserung feststellen. Hier gilt es zu prüfen, inwiefern diese Zahl in folgenden Seminaren durch ein entsprechendes Re-Design gesenkt werden kann.

4.2 Einzelfallanalysen

Die Kompetenzentwicklung vollzog sich in der Gruppe sehr heterogen. Um dies zu veranschaulichen, werden im Folgenden fünf differierende Einzelfälle skizziert. Für jeden dieser Fälle wurden jeweils die gleichen mündlichen und schriftlichen Reflexionstexte⁵ einer Reflexionsstufe (siehe Tabelle 1) zugeordnet, in ihrer chronologischen Entwicklung verglichen und daraus Hinweise auf die dahinterliegende Kompetenzentwicklung gezogen. Während in drei Fällen (M., G. und R.) keine bzw. wenig Kompetenzentwicklung festgestellt werden konnte, sind bei C. einige und bei L. vermehrt höhere Reflexionsstufen zu erkennen.⁶ Die vielfältigen Verläufe dieser Fälle illustrieren ein komplexes Zusammenspiel zwischen Reflexionsangeboten, Motivation und sozialen Faktoren in der Lehre.

Bei M. war bei einer niedrigen Anfangsstufe (novice – competent) kaum Veränderung festzustellen, allein im Peer-Feedback erreichte sie die Stufe proficient. Sie erfüllte nur die während der Seminarzeit zu bearbeitenden Reflexionsaufgaben. Für die Dozentin war entsprechend kaum Motivation zum Reflektieren erkennbar. Die mangelnde Qualität und Quantität der Reflexionsprodukte ließ fehlendes Interesse an den Reflexionsaufgaben vermuten, sodass der Lernerfolg in diesem Bereich ausblieb.

G. und R. ähnelten sich darin, dass sich beide während des Semesters eher auf niedrigem Niveau (competent – proficient) mit steigender Tendenz bewegten. Während jedoch G. in seinen Texten und Äußerungen auf einem eher deskriptiven Niveau Ansätze zu höheren Stufen zeigte, seine Abschlusspräsentation differenziert auswertete und sich um eine Weiterentwicklung be-

4 Diese Methoden wurden aufgrund geänderter Seminarplanung teilweise nicht erhoben (n. e.).

5 Zwei 10-Minuten-Paper: Seminarreflexion, Feedback an eine fiktive Lehrkraft (videobasiert); mündliche und schriftliche Selbstreflexion zum eigenen Unterrichtsentwurf; mündliches Feedback zu Peer-Unterrichtsentwürfen; Portfolio: Abschlussreflexion

6 Auf die Falldarstellung unter Verwendung von veranschaulichenden Zitaten wird aus Platzgründen verzichtet. Beispiele aus den Fällen finden sich in Tabelle 1 mit Angabe der Herkunft.

mühte, zeigte R. bei der Bearbeitung der Reflexionsaufgaben eher ein pragmatisches Vorgehen und widmete sich erst den reflexionsfördernden Aufgaben, nachdem die Dozentin ihn auf sein Potenzial ansprach.

C. befand sich bereits zu Semesterbeginn auf der Stufe *proficient* mit Tendenz zu *expert*. In seinen Texten sind durchgängig die Kompetenzstufen *expert* und *master*, in der Abschlussreflexion jedoch nur *proficient* abzulesen. Die Auswertung seiner Präsentation nahm er auffallend selbstkritisch vor, schlug jedoch in seiner Abschlussreflexion keine alternativen Handlungsweisen vor. Bei ihm war eine generelle Orientierung zum *master* erkennbar, allerdings war er laut Selbstauskunft mit Lernwiderständen konfrontiert, die anscheinend seine Fortschritte behinderten.

Demgegenüber befand sich L. zu Beginn auf mittlerer bis hoher Reflexionsstufe (*proficient* – *expert*) und konnte diese im Laufe des Semesters weiter in Richtung *master* verbessern. Sowohl seine Abschlusspräsentation als auch seine schriftliche Abschlussreflexion vollzog er auf der Stufe *expert* mit Tendenz zu *master*. L. war selbstreflektiert, entwicklungsorientiert und konstruktiv in der Diskussion mit seinen Peers. Bei ihm war die Entwicklung deutlich erkennbar, die über das Seminar hinaus bis zu Überlegungen zur weiteren Professionalisierung ging.

5 Diskussion und Ausblick

5.1 Hochschuldidaktische Konsequenzen

Die Ergebnisse der Einzelfallanalysen zeigten, dass die Reflexionsaufgaben in unterschiedlicher Weise wirkten. Dies könnte auf individuell verschiedenen subjektiven Theorien zum Nutzen der Reflexion beruhen. Insgesamt führten die reflexionsfördernden Methoden bei den meisten Studierenden aber zu einer positiven (Selbst-)Beurteilung der angedachten Kompetenzentwicklung. Eine festgestellte Präferenz mündlicher, interaktiver Methoden mit den Peers gegenüber schriftlichen Aufgaben in Einzelarbeit bestätigt Befunde aus der Forschung, die den lernförderlichen Charakter dieser Aktivitäten belegen (vgl. Nicol, Thomson und Breslin 2014). Allein das Portfolio wurde unter den schriftlichen Methoden besonders aufgrund des formativen Dozentinnen-Feedbacks positiv bewertet. In einem Re-Design sollte die Förderung von Reflexionskompetenz definitiv weiterverfolgt werden. Jedoch wäre eine engere Anbindung an die Unterrichtspraxis durch eine intensivere Betreuung der Studierenden durch teilnehmende Beobachtung (*Hospitation*) im Unterricht wünschenswert, die jedoch ausreichender personeller Ressourcen bedarf. Alternativen könnten videobasierte Unterrichtsanalysen und Diskussionen in der Seminargruppe oder das sukzessive Führen eines dialogischen e-Portfolios darstellen.

Da es sich bei der Reflexionskompetenz um ein abstraktes, vielschichtiges Konstrukt handelt, sind alle Formen der unterstützenden Entwicklung von Feedbackfähigkeit und *Evaluative Judgment* weiterhin beizubehalten. Insbesondere die interaktiven Methoden erwiesen sich für das Seminarformat als passend. Die Arbeit mit Mustertexten und Kriterienrastern zur individuellen, schriftbasierten Einschätzung von Unterrichtshandlungen oder Lernprodukten oder -materialien sollte zur Entwicklung der professionalisierungsorientierten Qualifikationsziele in noch größerem Umfang als *Scaffolding* angeboten werden.

5.2 Forschungsbezogene Konsequenzen

Das DBR nimmt mit seiner Orientierung an der Innovation z. B. von kontextgebundenen Bildungsprozessen eine Sonderstellung hinsichtlich der gängigen Gütekriterien empirischer Forschung ein. Für die Dozentin entstand z. B. durch ihre Doppelrolle im Projekt z. B. ein Spannungsverhältnis zwischen Lehren und Forschen, zwischen Akteurin und Beobachterin, das sie jedoch mittels ihres Tagebuchs und Gesprächen mit der Begleitforscherin auszuhandeln suchte. Das Feldwissen der Dozentin war unentbehrlich bei der Deutung der Ergebnisse. Die formative Selbstreflexion im Rahmen des Lehrtagebuchs erwies sich für den Prozess, aber auch die eigene Kompetenzentwicklung als sinnvoll: Die Dozentin setzte sich aktiv mit ihrer Lehre auseinander und zog Schlussfolge-

rungen für ihr weiteres Vorgehen; der Begleitforscherin gaben die Aufzeichnungen einen Einblick in die stattgefundenen Seminarsitzungen als Grundlage für konstruktives Feedback.

Generell muss berücksichtigt werden, dass die Lern- und Reflexionsprozesse der Studierenden nur punktuell einsehbar waren: Eine Auswahl an Texten musste vorgenommen und vorhandenes Textmaterial einzelnen Stufen zugeordnet werden. Offen bleibt, ob die Studierenden jeweils ihr volles Potenzial ausgeschöpft bzw. inwiefern sie innerhalb der Fragestellung Reflexionsimpulse bis hin zur master-Stufe erkannt haben. Die Methodentriangulation und das theoriebasierte Vorgehen konnten jedoch einen angemessenen Rahmen für die Forschung sicherstellen.

Das Projekt bietet einen Ausschnitt einer durchaus als erfolgreich einzuschätzenden Umsetzung einer DBR-Studie zur Weiterentwicklung der Hochschullehre und gibt multiperspektivisch Aufschlüsse über den Verlauf und die Ergebnisse eines professionalisierungsorientierten Seminars. Bei Folgeprojekten sollten Lösungen zur Vereinbarkeit von Ansprüchen empirischer Fundierung und Praktikabilität trotz Herausforderungen weiterverfolgt werden, denn letztlich ist der wissenschaftliche Austausch über die Ergebnisse der Praxisforschung ein Schlüssel für die Weiterentwicklung der Hochschullehre.

Literatur

- Admiraal, W., Janssen, J., Pijls, M. & Gielis, A.-M. (2008). *Transfer between Learning and Practice. The use of web-based Video in Higher Education*. refered paper at the 9th Conference on Human Resource Development research and Practice across Europe – UFHRD. Online unter: https://www.ufhrd.co.uk/wordpress/wp-content/uploads/2008/06/1003-transfer-between-learning-and-practice_admiraal.pdf [05.09.2019]
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5th ed). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amiel, T. & Reeves, T. C. (2008). Design-Based Research and Educational Technology. Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society*, 11 (4), 29–40.
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen: Budrich.
- Buhren, C. G. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Feedback in der Schule*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Dewey, J. (1910/1933). *How we think*. New York: Dover.
- Dreyfuß, H. & Dreyfuß, S. (1980). *A five stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. Berkley: University of California.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed) (301–316). Thousand Oaks: Sage.
- Hägi-Mead, S. (2017). 10 Minute-Paper. In C. Niederhaus & A. Eberhardt (Hrsg.), *Das DaZ-Modul in der Lehrerbildung. Ideen zur Gestaltung von Übungen, Seminaren und Vorlesungen* (78–81). Stuttgart: Klett.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrerberuf?* Münster: Waxmann.
- Huber, L. (2011). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen. Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) : Ein Thema auch hierzulande? *Das Hochschulwesen*, 59 (4), 118–124.
- Korthagen, F. & 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.
- Krausler, K. (2014). *Selbstreflexion in der LehrerInnenbildung. Professionalität im Beruf*. Saarbrücken: Akademiker Verlag.
- Lütke, B. & Börsel, A. (2017). Deutsch als Zweitsprache in der XXXer Lehrkräftebildung. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (37–50). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6th ed). Weinheim u. a.: Beltz.
- Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- Mühlhausen, U. & Pabst, J. (2004). Reflexionsfähigkeit entwickeln und beurteilen. Ein Szenarium zur selbstständigen Unterrichtsreflexion. In Bundeskreis der Seminar- und FachleiterInnen e. V. (Hrsg.), *Seminar Lehrerbildung und Schule (Unterrichtsreflexion, 3/2004)* (60–80). Hohengehren: Schneider.
- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education. A peer review perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39 (1), 102–122.

- Nieveen, N. & Folmer, E. (2013). Formative Evaluation in Educational Design Research. In T. Plomp & N. Nieveen (Ed.), *Educational Design Research* (152–169). Enschede: SLO. Netherlands institute for curriculum development.
- Plomp, T. (2013). Educational Design Research. An Introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Ed.), *Educational Design Research. Part A: An Introduction* (10–51). Enschede: SLO. Netherlands institute for curriculum development.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs* (2. ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52–69.
- Saunders, C. (2019). Professionalisierung durch reflexive Unterrichtsentwicklung. Ein Ausbildungsmodell aus der Sprachbildung für die inklusionssensible Lehrkräftebildung. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung* (132–147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften (Beschluss vom 16.12.2004)*. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [05.09.2019]
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P. & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76 (3), 467–481.
- Welzel, A. (2005). Auf Köpfe im Studium einwirken. Das Zusammenwirken von Lehr- und Lernstrategien bei der Produktion von Wissen. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The shift from teaching to learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (366–373). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autorinnen

Dr. Maria Große. Humboldt-Universität zu Berlin, Professional School of Education Berlin, Sprachbildung/DaZ, Berlin, Deutschland; E-Mail: grossemx@hu-berlin.de

Dr. Constanze Saunders, Humboldt-Universität zu Berlin, Professional School of Education Berlin, Humboldt-Forschungskolleg, Lehrkräftebildung, Berlin, Deutschland; E-Mail: saunderc@hu-berlin.de



Zitiervorschlag: Große, M. & Saunders, C. (2020). Professionalisierung fördern im Lehramt: Entwicklung eines reflexionsfördernden Sprachbildungsseminars mittels Design-Based Research. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2042W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre



Die Online-Zeitschrift **die hochschullehre** wird Open Access veröffentlicht. Sie ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie liefert eine ganzheitliche, interdisziplinäre Betrachtung der Hochschullehre.

Alles im Blick mit **die hochschullehre**:

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Sie sind Forscherin oder Forscher, Praktikerin oder Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung oder in angrenzenden Feldern? Lehrende oder Lehrender mit Interesse an Forschung zu ihrer eigenen Lehre?

Dann besuchen Sie wbv.de/die-hochschullehre.

Alle Beiträge stehen kostenlos zum Download bereit.

➔ wbv.de/die-hochschullehre