



PhD-FHSE-2020-20

Fakultät für Geisteswissenschaften, Erziehungswissenschaften und Sozialwissenschaften

DISSERTATION

verteidigt am 06/07/2020 in Esch-sur-Alzette

zur Erlangung des Titels

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG

Sciences de l'éducation

von

Ruth Arimond

geboren am 23. September 1957 in Prüm (Deutschland)

LEHRERINNENPROFESSIONALISIERUNG IN EINER DIGITALEN,
VIDEOGESTÜTZTEN LERNUMGEBUNG
FÖRDERUNG DER WAHRNEHMUNGS-, REFLEXIONS- UND HANDLUNGSKOMPETENZ
IN DER KLASSENFÜHRUNG

PRÜFUNGSKOMMISSION

Dr. Andreas Hadjar, Betreuer der Doktorarbeit
Professor, Universität Luxemburg

Dr. Patrick Sunnen, Vorsitzender
Professor, Universität Luxemburg

Dr. Stefan Keller, stv.Vorsitzender
Professor, Universität Basel/FHNW

Dr. Robert Reuter, Mitglied
Universität Luxemburg

Dr. Felix Winter, Mitglied
*Beratung zu neuen Formen der
Leistungsbeurteilung und Prüfung*

Danksagung

Meinen Dank gilt den Personen, die es mir ermöglicht haben, diese Aufgabe zu bewältigen. Ich bedanke mich herzlich

bei Herrn Prof. Dr. Andreas Hadjar für die wissenschaftliche Begleitung und das fortwährende Interesse am Forschungsvorhaben,

bei Herrn Prof. Dr. Stefan Keller für die wissenschaftliche Begleitung und die wertvollen Ratschläge zum Aufbau der Arbeit und seine konstruktive Kritik,

bei Herrn Dr. Robert Reuter für die inhaltlichen Hinweise und seine beruhigende Art,

bei Herrn Dr. Felix Winter für die wertvollen, konstruktiven Anmerkungen zum Inhalt der Arbeit,

bei Herrn Dr. Frank Vohle für die vielen didaktischen Hinweise und seine Aufmunterungen,

bei Frau Dr. Stephanie Gretsche für die Unterstützung bei der Datenerhebung und -auswertung und die zahlreichen konstruktiven Gespräche,

bei meiner Tochter Daniela Hau für das Korrekturlesen und die moralische Unterstützung,

bei meinem Bruder Jörg Arimond für das Korrekturlesen und die kritischen Anmerkungen,

bei Herrn Camille Peping, Direktor des IFEN, und der stellvertretenden Direktorin, Danielle Stammel, für ihre organisatorische Unterstützung und ihren Zuspruch,

bei meinen KollegInnen der ES- Abteilung des IFEN für ihr Verständnis und ihre aufmunternden Worte,

bei den BibliothekarInnen, Herrn Emile Scholtes und Frau Annette Ourth, für die Literaturhinweise und ihre menschliche Art,

bei allen Mitgliedern des Konsortiums des Erasmus+ Projektes: Herrn Dr. Gerd Bräuer (PH Freiburg), Herrn Prof. Dr. Klaus Himpel (PH Wien), Herrn Dr. Reinhard Bauer (PH Wien), Herrn Christian Laners (Deutsches Bildungsressort, Bozen), Frau Gerhilde Meissl-Egghart und Herr Klaus Hammermueller (Learning Analytics) und Herrn Dr. Frank Vohle (Ghostthinker Team) für die konstruktive Zusammenarbeit zur Förderung der reflexiven Praxis in der LehrerInnenausbildung,

ganz besonders auch bei allen an der Untersuchung beteiligten ReferendarInnen und KursleiterInnen für ihr großes Engagement.

Zusammenfassung

Der nachhaltige Einsatz digitaler Medien und die Konzeption lernwirksamer Aufgabendesigns sind relevante Aspekte für den Lernertrag in der Ausbildung angehender LehrerInnen.

Zur Modellierung der professionellen Handlungskompetenz werden heute zunehmend videogestützte Lerngelegenheiten zur Schulung der professionellen Wahrnehmung und reflexiven Auseinandersetzung mit neuem Wissen, Überzeugungen und Erfahrungen aus dem Unterricht eingesetzt.

Bislang fehlen jedoch empirische Studien, die wirksame Designelemente von innovativen Lernumgebungen zur Förderung der reflexiven Praxis, wie *Blended Learning*, *Social Video Learning* und *ePortfolio*, systematisch in den Blick nehmen.

In dieser quasi-experimentellen Interventionsstudie wird auf quantitativer und qualitativer Ebene in einem *Mixed Methods*-Design überprüft, inwieweit die Handlungskompetenz in der Klassenführung angehender LehrerInnen unter bestimmten Bedingungen gefördert werden kann. Insgesamt wurde die professionelle Wahrnehmung in einem Pre- und Posttest bei 138 ReferendarInnen getestet. Der Schwerpunkt liegt auf der inhaltsanalytischen Untersuchung von 10 Fällen. Es zeigt sich, dass zu Beginn der Ausbildung stark gelenkte Aufgabensettings mit fokussiertem Beobachtungsauftrag im eigenen Video, einer bewertungsfreien Verschriftlichung der erlebten Situation sowie einer theoriegeleiteten Reflexion, die auf Handlungsalternativen ausgerichtet ist, zur Qualität der schriftlichen Praxisreflexionen beitragen und die Handlungskompetenz in der Klassenführung verbessern. Voraussetzung dafür sind authentische Reflexionsanlässe, eine konstruktivistische Didaktik, ein lernförderliches, multiperspektivisches *Feedback* sowie die Bereitschaft aller an der Ausbildung beteiligten Personen, sich auf neue Formen des Lehrens und Lernens sowie des professionellen Begleitens einzulassen.

Schlagwörter: Professionalisierung, Professionelle Wahrnehmung, *Blended Learning*, Aufgabendesign, *Social Video Learning*, theoriegeleitete Reflexion, ePortfolio, Handlungskompetenz, Feedback, professionelle Begleitung, Haltung

Summary

The sustainable use of digital media and the conception of effective task designs are relevant aspects for the learning outcome in the training of future teachers. To model professional action competence, video-supported learning opportunities are increasingly used today to train professional perception and reflexive confrontation with new knowledge, convictions and experiences from teaching. So far, however, there is a lack of empirical studies that systematically take into account effective design elements of innovative learning environments for the promotion of reflexive practice, such as blended learning, social video learning and ePortfolio. In this quasi experimental intervention study, a mixed method design will be used to examine, on a quantitative and qualitative level, the extent to which the classroom management skills of prospective teachers can be promoted under certain conditions.

Overall, professional perception was tested in a pre- and post-test with 138 trainee teachers. The focus is on the content analytical investigation of 10 cases. It is shown that at the beginning of the training strongly guided task settings with a focused observation task in the own video, an evaluation-free writing of the experienced situation as well as a theory-based reflection, which is oriented towards action alternatives, contribute to the quality of the written practice reflections and improve the action competence in classroom management.

Prerequisites for this are authentic occasions for reflection, constructivist didactics, a multi-perspective feedback that is conducive to learning, and the willingness of all persons involved in the training to engage in new forms of teaching and learning as well as professional support.

Keywords:

Professionalization, professional perception, blended learning, task design, social video learning, theory-based reflection, ePortfolio, action competence, feedback, professional support, attitude

Inhaltsverzeichnis

I.	EINLEITUNG	1
1	EINLEITUNG UND PROBLEMSTELLUNG DER ARBEIT	1
1.1	BEGRÜNDUNG UND EINORDNUNG DER STUDIE IN DIE LEHRERINNEN-QUALITÄTSFORSCHUNG	4
1.2	PROBLEMSTELLUNG UND FORSCHUNGSDESIDERATA	8
1.3	REFLEXIONSTHEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR KONZEPTION EINER REFLEXIVEN LEHRERINNENAUSBILDUNG	11
1.4	AUFBAU DER ARBEIT	12
II.	THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN	14
2	PROFESSIONSKOMPETENZEN IM LEHRBERUF	14
2.1	PROFESSIONELLE HANDLUNGSKOMPETENZ	14
2.1.1	<i>Kompetenzen des Professionswissens</i>	15
2.1.2	<i>Einfluss berufsbezogener Überzeugungen auf die Handlungskompetenz</i>	17
2.2	KLASSENFÜHRUNG ALS ZENTRALE KOMPONENTE PROFESSIONELLER HANDLUNGSKOMPETENZ	18
2.2.1	<i>Qualitätvoller Unterricht durch Klassenführung</i>	20
2.2.2	<i>Videostudien zu evidenzbasierten Konzepten der Förderung der Klassenführung</i>	21
2.3	KONZEPTE DER MODELLIERUNG VON KOMPETENZ	23
2.3.1	<i>Das ExpertInnen-NovizInnen-Entwicklungsmodell</i>	25
2.3.2	<i>Professionelle Begleitung von NovizInnen</i>	28
2.4	FÖRDERUNG PROFESSIONELLER HANDLUNGSKOMPETENZ IN EINER DIGITALEN LERNUMGEBUNG	30
2.4.1	<i>Förderung des Kompetenzerwerbs durch Haltung im Zentrum des Lernumfeldes</i>	30
2.4.2	<i>Förderung des Kompetenzerwerbs durch Lernen aus Erfahrung nach John Dewey</i>	32
2.4.3	<i>Förderung des Kompetenzerwerbs durch forschendes Lernen</i>	32
2.4.4	<i>Förderung des Kompetenzerwerbs durch innovative digitale Lernumgebungen</i>	33
2.4.4.1	Mediendidaktik	35
2.4.4.2	Videobasierte Lernumgebung	36
2.4.4.3	Virtuelles Aufgabendesign	38
2.4.4.4	Virtuelles Peer-Learning	39
2.5	EINORDNUNG DER ARBEIT IN DIE UNTERRICHTSQUALITÄTSFORSCHUNG	40
2.6	ZUSAMMENFASSUNG	41
3	KOMPETENZERWERB DURCH PROFESSIONELLE BEOBACHTUNG UND WAHRNEHMUNG	43
3.1	WAHRNEHMEN - EIN VIELSCHICHTIGER BEGRIFF	43
3.2	BEOBACHTEN – EIN VIELSCHICHTIGER BEGRIFF	46
3.3	ERKENNTISTHEORETISCHE GRUNDPOSITIONEN ZUR DIFFERENZIIERTEN PRAXIS DES BEOBACHTENS	49
3.3.1	<i>Phänomenologie</i>	49
3.3.2	<i>Konstruktivismus</i>	50
3.3.3	<i>Ethnografie</i>	51
3.4	STRATEGIEN ZUR VERBESSERUNG DER WAHRNEHMUNG UND BEOBACHTUNG	53
3.4.1	<i>Beobachtungsfehler nach Greve und Wentura</i>	54
3.4.2	<i>Beobachtung als Methode der sozialwissenschaftlichen Forschung</i>	57
3.4.2.1	Alltagsbeobachtung versus wissenschaftliche Beobachtung	58
3.4.2.2	Teilnehmende versus nicht-teilnehmende Beobachtung	59
3.4.2.3	Natürliche versus künstliche Beobachtung	59
3.4.2.4	Fremd- versus Selbstbeobachtung	60
3.4.2.5	Strukturierte versus unstrukturierte Beobachtung	60
3.4.3	<i>Verbesserung der Beobachtung und Urteilsfähigkeit durch kommunikativen Abgleich</i>	61
3.4.4	<i>Dialog-Konsens-Verfahren als Modell</i>	61
3.4.5	<i>Das hermeneutische Modell in der Leistungsbeurteilung</i>	62
3.4.5.1	Objektivität	62
3.4.5.2	Reliabilität	63
3.4.5.3	Validität	63

3.5	PROFESSIONELLE UNTERRICHTSWAHRNEHMUNG	64
3.5.1	<i>Das Konzept von Goodwin</i>	64
3.5.2	<i>Das Konzept reflektierter Beobachtung von Martin und Warinowski</i>	68
3.6	FORSCHUNGSSTAND: VIDEOSTUDIEN ZUR FÖRDERUNG PROFESSIONELLER WAHRNEHMUNGS-KOMPETENZ	69
3.6.1	<i>Videostudien zur Förderung professioneller Wahrnehmungskompetenz</i>	69
3.6.2	<i>Videostudien zum Einsatz eigener und fremder Unterrichtsvideos</i>	72
3.7	ZUSAMMENFASSUNG	73
4	KOMPETENZERWERB DURCH EINE REFLEXIVE LEHRERINNENAUSBILDUNG	75
4.1	HERAUSFORDERUNGEN EINER REFLEXIVEN LEHRERINNENAUSBILDUNG	76
4.1.1	<i>Das Theorie-Praxis-Problem</i>	76
4.1.2	<i>Bewältigung von beruflichen Krisen</i>	77
4.1.3	<i>LehrerInnenausbildung als berufsbiografische Aufgabe</i>	79
4.1.4	<i>Reflexion als Bedingung für den Aufbau professioneller Handlungskompetenz</i>	79
4.2	DAS KONSTRUKT „REFLEXION“	82
4.2.1	<i>Reflective Thinking nach John Dewey</i>	82
4.2.2	<i>Reflective Practioner nach Donald Schön</i>	84
4.3	DIE QUALITÄTSEBENEN DER REFLEXION	87
4.3.1	<i>Prozessmodell der Reflexion ALACT</i>	87
4.3.2	<i>Kompetenzstufenmodelle zur Beurteilung des Reflexionsniveaus</i>	89
4.3.2.1	Drei-Ebenen-Modell von Van Manen	90
4.3.2.2	Das Modell von Hatton und Smith	91
4.3.2.3	Das Modell zur Reflexionstiefe von Zimmermann und Wetzel	92
4.3.2.4	Die Ebenen der reflexiven Praxis nach Bräuer	93
4.3.2.5	Kompetenzstufenmodell zur Überprüfung der Qualität der Reflexion	95
4.4	PORTFOLIO ALS INSTRUMENT DER REFLEXION	97
4.4.1	<i>Schreiben</i>	98
4.4.2	<i>Lernbegleitung</i>	99
4.4.2.1	Lernförderliches Feedback	100
4.4.2.2	Wirkung von Feedback	101
4.5	FORSCHUNGSSTAND: EVIDENZBASIERTE KONZEPTE ZUR REFLEXION IN DIGITALEN LERNUMGEBUNGEN	103
4.5.1	<i>Forschungsstand zur Förderung von Reflexion in digitalen Lernumgebungen</i>	103
4.6	AUFGABENDESIGNS ZUR FÖRDERUNG REFLEXIVER PRAXIS	105
4.7	ZUSAMMENFASSUNG	106
III.	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	108
5	DAS BLENDED LEARNING-KONZEPT IM AUSBILDUNGSMODUL „KLASSENFÜHRUNG“	108
5.1	RAHMENBEDINGUNGEN DES AUSBILDUNGSMODULS „KLASSENFÜHRUNG“	108
5.1.1	<i>Referendariat der Staatsbeamten (Fonctionnaires)</i>	109
5.1.2	<i>Referendariat der Staatsangestellten (Employés)</i>	110
5.1.3	<i>Organisation des Ausbildungsmoduls „Klassenführung“</i>	110
5.2	ZIELE UND GEGENSTAND DES AUSBILDUNGSMODULS	110
5.3	INHALTLICHE GESTALTUNG UND REALISIERUNG	111
5.3.1	<i>Konzeption und Ablauf des Blended Learning-Kurskonzeptes</i>	111
5.3.2	<i>Didaktisches Design</i>	112
5.3.2.1	Aufbau des Moduls „Klassenführung“	113
5.3.2.2	Aufgabenstellung zur Videobeobachtung	116
5.3.2.3	Aufgabenstellung für die Untersuchungsgruppen	117
5.3.2.4	Aufgabenstellung „Fokussierte Videobeobachtung“	117
5.3.2.5	Aufgabenstellung „Nicht fokussierte Videobeobachtung“	118
5.3.2.6	Schriftliche Reflexionsarbeit	118
5.3.3	<i>Technische Realisierung</i>	120
5.3.3.1	<i>edubreak®CAMPUS: Sicherheit</i>	121
5.3.3.2	<i>edubreak®CAMPUS: Feedback</i>	121
5.3.3.3	<i>edubreakAcademy: Schulung der KursleiterInnen</i>	121
5.3.3.4	<i>edubreak®CAMPUS: Schulung der KursleiterInnen</i>	122
5.3.3.5	<i>edubreak®CAMPUS: Schulung der ReferendarInnen</i>	123

6	FRAGESTELLUNGEN UND FORSCHUNGSSTRATEGIEN.....	124
6.1	FRAGESTELLUNG ZUR FÖRDERUNG DER PROFESSIONELLEN WAHRNEHMUNG	124
6.2	FRAGESTELLUNG ZUR QUALITÄT DER PROFESSIONELLEN WAHRNEHMUNG.....	126
6.3	FRAGESTELLUNG ZUR FÖRDERUNG UND VERBESSERUNG DER REFLEXIONS- UND HANDLUNGSKOMPETENZ IN DER KLASSENFÜHRUNG	126
6.4	FRAGESTELLUNG ZUR VERBESSERUNG DER KLASSENFÜHRUNG	129
7	METHODE: MIXED METHODS-DESIGN	130
7.1	QUANTITATIVE ANALYSE ZUR BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG F1.....	131
7.1.1	<i>Stichprobe</i>	131
7.1.2	<i>Instrument: Online-Tool „Observer“</i>	133
7.1.3	<i>Vorgehen</i>	135
7.1.4	<i>Auswertung des Diagnoseinstruments</i>	136
7.2	QUALITATIVE ANALYSE ZUR BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG F2	138
7.2.1	<i>Stichprobe</i>	139
7.2.2	<i>Instrument: Beobachtungsbogen zur Überprüfung der Anwendung der Aufgabenstellung</i>	139
7.2.3	<i>Auswertung des Beobachtungsbogens</i>	140
7.3	QUALITATIVE ANALYSE ZUR BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG F3	140
7.3.1	<i>Stichprobe</i>	141
7.3.2	<i>Methode: Beobachtungsanalyse von Unterrichtsvideos</i>	141
7.3.2.1	Instrument: Beobachtungsbogen zur Analyse der Videos.....	142
7.3.2.2	Auswertung der Beobachtungsbogens.....	146
7.3.3	<i>Methode: Analyse der Quantität und Qualität der Expertenfeedbacks</i>	148
7.3.3.1	Instrumente und Auswertungsverfahren der Quantität von Feedbacks.....	149
7.3.3.2	Instrument und Auswertungsverfahren der Qualität der ExpertInnen-Feedbacks	151
7.3.4	<i>Methode: Inhaltsanalyse der schriftlichen Reflexionsaufgabe</i>	154
7.3.4.1	Instrument: Inhaltsanalyse der schriftlichen Aufgabe.....	155
7.3.4.2	Auswertung der inhaltlichen Analyse	157
7.4	QUANTITATIVE ANALYSE ZUR BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG F4.....	158
7.4.1	<i>Stichprobe</i>	159
7.4.2	<i>Instrument: Online-Fragebogen</i>	159
7.4.3	<i>Auswertung des Online-Fragebogens</i>	160
8	ERGEBNISSE	161
8.1	FRAGESTELLUNG F1 ZUR FÖRDERUNG DER PROFESSIONELLEN WAHRNEHMUNG.....	161
8.1.1	<i>F1: Unterschiede in der Unterrichtswahrnehmung in Bezug auf fokussierte und nicht fokussierte Aufgabenstellung</i>	161
8.1.1.1	F1a: Unterschiede in der Unterrichtswahrnehmung zwischen Karrieren	164
8.1.1.2	F1b: Unterschiede in der Unterrichtswahrnehmung zwischen Experimental- und Kontrollgruppen	167
8.2	FRAGESTELLUNG F2 ZUR DURCHFÜHRUNG DER AUFGABENSTELLUNGEN	172
8.3	FRAGESTELLUNG F3 ZUR FÖRDERUNG DER REFLEXION UND HANDLUNGSKOMPETENZ	174
8.3.1	<i>F3a: Unterschiede in der Handlungskompetenz durch Videografie des Unterrichts</i>	174
8.3.2	<i>F3b: Unterschiede hinsichtlich Häufigkeit und Qualität der Feedbacks in Videokommentaren und Blogeinträgen</i>	176
8.3.3	<i>F3c: Unterschiede in der Reflexionskompetenz in den schriftlichen Arbeiten</i>	179
8.4	FRAGESTELLUNG F4 ZUR SUBJEKTIVEN EINSCHÄTZUNG DER VERBESSERUNG DER KLASSENFÜHRUNG DURCH DAS DIGITALE LEHR-LERN-SETTING	182
8.4.1	<i>F4a: Veränderung der subjektiven Wahrnehmungskompetenz im Hinblick auf die Klassenführung</i> 182	
8.4.2	<i>F4b: Gründe für die Veränderung der subjektiven Wahrnehmungskompetenz</i>	183

9	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE UND KRITISCHE REFLEXION	186
9.1	BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN	187
9.2	ZUSAMMENFASSUNG DER QUALITATIVEN ANALYSE - DATENTRIANGULATION	198
9.3	KRITISCHE REFLEXION UND WEITERER FORSCHUNGSBEDARF	204
9.3.1	<i>Forschungsmethodisches Vorgehen</i>	204
9.3.2	<i>Didaktisch-inhaltliches Vorgehen</i>	205
9.3.3	<i>Bedingungen zur erfolgreichen Implementierung einer reflexiven LehrerInnenausbildung</i>	206
10	FAZIT UND AUSBLICK	209
	LITERATURVERZEICHNIS.....	214
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	247
	TABELLENVERZEICHNIS	249
	ANHANG	251
	ANHANG 1: ARBEITSAUFTRAG ZUR SCHRIFTLICHEN ARBEIT IM RAHMEN DES MODULS „KLASSENFÜHRUNG“	251
	ANHANG 2: QUALITATIVE AUSWERTUNG DER VIDEOKOMMENTARE UND BLOGEINTRÄGE ZUR KATEGORIE „FEED-UP“ (AUSZUG)	261
	ANHANG 3: BEOBACHTUNGSBOGEN ZUR BEWERTUNG DER REFLEXIONSTIEFE (PRAXISSITUATION 1)	271
	ANHANG 4: FRAGEBOGEN ZU MODUL 7 „KLASSENFÜHRUNG“	274

I. EINLEITUNG

1 Einleitung und Problemstellung der Arbeit

„Unser Wissen ist normaler Weise unausgesprochen, implizit in den Mustern unseres Handelns und in unserem Gefühl für das Material, mit dem wir umgehen.“ (Schön 1984, 49)

Die vorliegende Interventionsstudie stellt einen Beitrag zur Entwicklung und Erforschung der reflexiven Praxis in der LehrerInnenbildung dar. Im Sinne der Innovation in der Lehre wird eine digitale, videogestützte Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung im Bereich Klassenführung eingeführt, die individuelle Lernprozesse unterstützt und dabei neueste Videotechnik und *ePortfolio* einsetzt.

Vor dem Hintergrund der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts und der zunehmenden Digitalisierung aller Lebens- und Arbeitsbereiche sind die Anforderungen an die Lehre gestiegen (Eickelmann et al., 2013; KMK, 2016). Innovationen in der LehrerInnenausbildung und die notwendig gewordenen Reformen lassen sich zurückverfolgen auf die Gründung der Europäischen Union und die daran anschließenden Bologna- und Kopenhagen-Prozesse (Powell et al., 2012). Die wirtschaftliche Ausrichtung wird in der EU-Zielformulierung deutlich: „[...] *to create the most dynamic and competitive knowledge-based economy in the world*“ (Berndt & Isler, 2013, S.183). Seither stehen Leistung (*Outcome*), Kompetenzorientierung sowie Monitoring im Fokus der Bildungspolitik (*Bologna Working Group on Qualifications Framework*, 2005). Das Wissen im globalen Wettbewerb ist ökonomisch ausgerichtet und spielt als Produktionsfaktor eine bedeutende Rolle. Andererseits herrscht auch eine Vorstellung von der Wissensgesellschaft, „[...] die ihre Lebensgrundlage aus reflektiertem und bewertetem Wissen gewinnt und von neuen Möglichkeiten des Wissens einen bewussten und lebenserleichternden, sozial nicht zerstörenden Gebrauch macht“ (Frühwald, 1996, S.3). LehrerInnenbildung steht aktuell im Spannungsfeld zwischen Kompetenzorientierung sowie der damit verbundenen Ausrichtung auf Standardisierung und der individuellen Förderung bzw. Stärkung des Individuums. Die Schule von heute muss der rasanten technologischen Entwicklung, der zunehmenden Individualisierung und Heterogenität von Lebensentwürfen

Rechnung tragen. „Wir erleben einmal mehr eine gesellschaftliche Transformation, die vielfach noch gar nicht in allen Dimensionen erfasst werden kann“ (Hargreaves, 2003, S.185). Nach Hargreaves läuft Bildung Gefahr, diesen Veränderungen nicht genügend Rechnung zu tragen: „[...] *schools are still similar in lot of ways to schools of 100 years ago*“ (Hargreaves, 2003, S.186).

Heute steht die Schule vor der Herausforderung, junge Menschen auf eine sich schnell veränderte Welt vorzubereiten und gleichzeitig sicher zu stellen, dass gesellschaftlich tradiertes und akkumuliertes Wissen nicht verloren geht. Die Schule hat die Aufgabe, kulturelle Traditionen und Werte zu vermitteln sowie Qualifikation und Orientierung für die Arbeitswelt sicher zu stellen. Der Wissenszuwachs in Beruf und Forschung verläuft derart schnell, dass der Fokus künftig darauf liegen muss, „[...] die Fähigkeiten, sich immer wieder auf neue Bedingungen einzustellen und dabei die eigene Identität zu bewahren...“ (Boos, 1991, S.102). Vor diesem Hintergrund haben sich die Anforderungen an den Unterricht und die Rolle des Lehrenden verändert. Die Lehrperson wird heute als „Unterrichtsexperte“ oder „*Professional*“ bezeichnet. Die Hintergrundkonzepte hierfür liefern zum einen der kompetenzorientierte Ansatz zur Expertise und zum anderen die professionstheoretischen Ansätze zur Begründung der Profession (Kunze, 2016). Laut Gudjons (2000) steht nicht mehr nur das Lehren im Zentrum der LehrerInnenaktivität, sondern das „Zur-Verfügung-Stellen“ von Lerngelegenheiten und in einem erweiterten Rollenverständnis auch das (Lern-)Begleiten, die (Lern-)Beratung und das *Coachen* einzelner SchülerInnen oder Gruppen (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016). In der aktuellen Diskussion zu Standards in der LehrerInnenausbildung wird die Beratungstätigkeit neben dem Erziehen, Unterrichten und Beurteilen als Kernaufgabe der Lehrkraft angesehen (Grewe, 2015; Schnebel, 2012). Die Forderung nach Beratungskompetenz im Lehrberuf geht einher mit einer neuen Lehr-Lern-Kultur, die Eigenständigkeit und Eigenverantwortung beim Lernen fokussiert (Methner et al., 2013, S.15). Hier wird die Anforderung an die Expertise eines Lehrenden deutlich: Die Lehrperson kennt die „[...] Philosophie seines Schulfaches, sein pädagogisches Wissen, seine methodischen Fähigkeiten, seine fachdidaktischen Kompetenzen, seine Kompetenzen zum raschen, situationsangemessenen Handeln, seine diagnostischen Kompetenzen vor allem hinsichtlich der kognitiven Entwicklung seiner SchülerInnen und möglicher Lernschwierigkeiten“ (Gudjons, 2000, S.47). Die Rolle des Lehrenden wird heute sowohl in der Fachliteratur als auch auf politischer Ebene (Europäische Union, OECD) als „Expertenrolle“ dargestellt, was Vergleiche und *Benchmarks* zu anderen Expertenbereichen

ermöglicht. Enzelberger (2001) beschreibt diese Entwicklung als fortschreitend und sieht sie als „[...] einen nie abgeschlossenen Professionalisierungsprozess an“ (Enzelberger, 2001, S.203). Durch den stetigen beruflichen Wandel drückt sich Professionalität heute auch im kontinuierlichen Weiterlernen über die Erstausbildung hinaus aus (Terhart, 2014; Wyss, 2008). Diese Entwicklungen deuten darauf hin, dass Lehrpersonen ihren eigenen Lernprozess aktiv und selbstgesteuert mitgestalten können und sollen, Lehrkräfte werden zu lebenslang Lernenden und reflektierenden Praktikern (Messner & Reusser, 2000; Zeichner, 1994). Die Professionalisierung wird heute als Zielkriterium der LehrerInnenausbildung verstanden und fokussiert auf die professionelle, individuelle Entwicklung der Lehrkräfte (Cramer, 2012, S.22f.). Aus diesem Grund bilden Modellierungen und die empirische Erfassung professioneller Handlungskompetenz, zum Beispiel in der COACTIV¹-Studie, einen Schwerpunkt der gegenwärtigen Forschung zum Lehrberuf.

Vor dem Hintergrund internationaler Vergleichsstudien wie TIMMS² und PISA³ erforschen erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Disziplinen vermehrt die Kompetenzen von Lehrpersonen und Lernenden. Neben den vier Kompetenzaspekten nach Baumert und Kunter (2006) rücken die berufsbiografischen Entwicklungen sowie die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen in den Fokus des Forschungsinteresses (Keller-Schneider, 2010; Keller-Schneider & Hericks, 2011; Herzog & Makorava, 2011). Die berufsbezogenen Überzeugungen der LehrerInnen sind schwer veränderbar und stellen eine besondere Herausforderung an die didaktische Gestaltung von Lernumgebungen in der Lehre dar. Ebenso bedingt die Berücksichtigung berufsbiografischer Entwicklungen einen „[...] aktiven, konstruktiven Prozess der Umarbeitung des berufsbezogenen Selbstbildes als Leistung des Professionellen in der Auseinandersetzung mit externen Bedingungen“ (Terhart, 1992, S. 125). Daraus ergibt sich, dass Professionalität nicht ohne eine individuelle Auseinandersetzung mit sich selbst stattfinden kann und die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernweg als Voraussetzung dafür gesehen werden kann, das Lernen anderer zu fördern, anzuleiten und zu verstehen (Nittel, 2000, S.86). Laut der Kultusministerkonferenz (Terhart, 2000) besteht das Ziel einer modernen LehrerInnenausbildung darin, Lehrpersonen zu reflexiven Prozessen zu

¹ COACTIV: *Cognitive Activation in the Classroom*

² TIMMS: *Third International Mathematics and Science Study*

³ PISA: *Programme for International Student Assessment*

befähigen, indem sie zu aktiven und selbstregulierenden Lernenden werden und sich über ihre gesamte Berufsbiografie weiterentwickeln (Fütterer, 2017).

Im Sinne des Ziels, unterrichtliche Kompetenzen zu optimieren oder zu steigern, liefert die Videokompetenzforschung heute vermehrt Einblicke durch Videostudien und Analysen von Interaktionen im Unterricht (Riegel & Macha, 2013, S.9). Der Unterricht wird als „Kernaufgabe“ des Lehrenden bezeichnet (Blömeke, 2002, S.42; Tenorth, 2006, S.585; Baumert & Kunter, 2006, S.470) und gilt als zentraler Einflussfaktor für den Kompetenzerwerb von SchülerInnen (Lipowsky, 2006; Hattie, 2009; Helmke, 2014, Willems, 2016). Helmke (2014) bildet die Komplexität des Unterrichts in seinem Angebot-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit ab, das den systemischen Zusammenhang vielfältiger Einflussfaktoren auf das Unterrichtsgeschehen darstellt. Die grundsätzlich gestiegenen Anforderungen an den Lehrberuf (Wyss, 2014, S.37) werden in den Kompetenzformulierungen der Kultusministerkonferenz (2014) deutlich: Lehrpersonen sollen nicht nur unterrichten, sondern auch erziehen, beurteilen, beraten und innovieren (KMK, 2014, S. 7ff.). Die Lehrkräfte sollen in der Lage sein, diesen Anforderungen zu entsprechen; dies wird in der Forschung mit dem Begriff „professionelle Handlungskompetenz“ umschrieben (Baumert & Kunter, 2006). Professionelle Handlungskompetenz entwickelt sich zu Beginn der Ausbildung im Wesentlichen durch Erfahrungswissen in der „Konstellation der Krise“ (Combe & Gebhard, 2007/2012) und kann durch Reflexion zu Problemlösungen führen (Dewey, 1994, S.146). National wie international wird die Bedeutung der Reflexivität im Hinblick auf die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung des professionellen beruflichen Handelns und der Entwicklung von beruflicher Identität hervorgehoben (Kolbe & Combe, 2008, S.877; Abels, 2011, S. 15; Berndt et al., 2017, S.21). Im Zusammenhang mit der Ausbildung der Reflexionsfähigkeit wird der Einführung von Portfolios in die LehrerInnenbildung ein großes Potenzial zugesprochen (Gläser-Zirkuda & Hascher, 2007; Häcker, 2012; Winter, 2011; Hascher & Schratz, 2001; Lissmann Winter, 2005/2010; Wolf, 2006). Mit Blick auf die Erfahrungsabhängigkeit von Handlungswissen sowie auf das flexible, reflektierte Lösen von Problemen können NovizInnen nur bedingt auf diese Strukturen zurückgreifen (Gruber & Rehrl, 2005, S. 11ff.).

1.1 Begründung und Einordnung der Studie in die LehrerInnen-Qualitätsforschung

Seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 finden verstärkt empirische Überprüfungen zur Wirksamkeit der LehrerInnenbildung statt. Vor dem Hintergrund des so genannten „PISA-

Schocks“ setzen Bildungssysteme auf Maßnahmen, die auf eine Verbesserung der Leistung der SchülerInnen abzielen. Hieraus ergibt sich die Frage, was Lehrpersonen können müssen und welche Wirkungen daraus entstehen (Arnold, 2006). In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass sich die Unterrichtsqualität durch eine optimale LehrerInnenausbildung verbessern lässt (Weinert, 1999; Köller, 2012a; Helmke, 2014).

Zahlreiche Studien, wie COACTIV (Kunter, Baumert et al., 2011) oder TEDS-M⁴ (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010a), liefern aufschlussreiche Forschungsergebnisse zu LehrerInnenkompetenzen und deren Förderung. Auch das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (2014) zeigt den Zusammenhang zwischen LehrerInnenbildung und -kompetenz sowie zwischen Handeln der Lehrkraft und Lernen der SchülerInnen auf. Studien zur Unterrichtsforschung weisen ebenfalls auf die Bedeutung von LehrerInnenhandeln hin (Blömeke, 2011; Dubs, 2009; Hattie, 2009; Helmke, 2014; Lipowsky, 2006 u.a).

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht die dargestellte Wirkungskette.

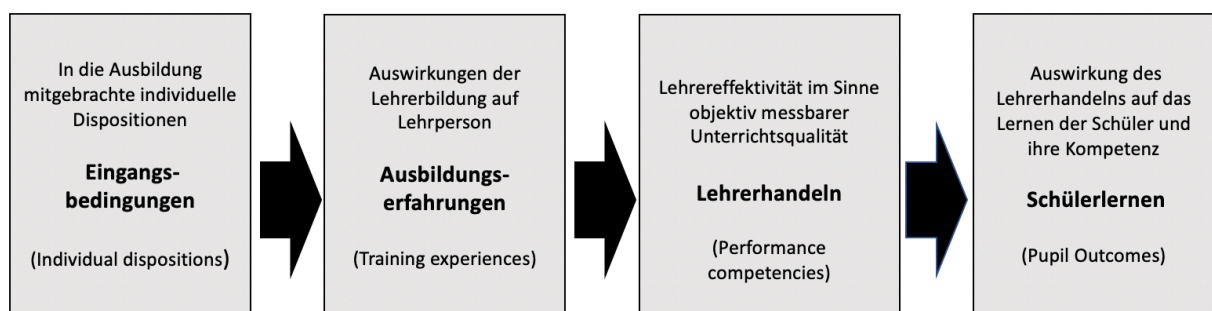


Abbildung 1: Wirkungskette der LehrerInnenbildung (Galluzzo & Craig, 1990, erweitert durch Collin, 2012, S.84)

In den Studien von Hascher und Neuweg (2012) und einer Publikation von Terhart (2012) werden jedoch auch Zweifel an der Wirkung von LehrerInnenausbildung formuliert (Kennedy, Ahn & Choi, 2008, S. 1247). Diese Zweifel basieren maßgeblich auf drei Einflussfaktoren:

- BerufsanfängerInnen gestalten ihren Unterricht häufig so, wie sie ihn als SchülerInnen erlebt haben: „*Teachers teach as they are taught, not as they were taught to teach*“ (Altman, 1983; Lortie, 2002).
- Trotz aktueller Kompetenzmodelle werden Kernelemente des Lehrberufs von vielen amtierenden und angehenden Lehrpersonen als nicht erlernbar beschrieben, sie gelten vielmehr als stabile Persönlichkeitseigenschaften und entziehen sich damit weitgehend

⁴ TEDS-M Studie: *Teacher Education and Development Study - Learning to Teach Mathematics* (internationale Vergleichsstudie zur Wirksamkeit der LehrerInnenausbildung)

dem Einflussbereich der LehrerInnenbildung (Ballou & Podgursky, 2000; Mayr & Neuweg, 2006; Mayr & Paeska, 2002; Scharrschmidt & Kieschke, 2007a; Wideen, & Mayer-Smith-Moon, 1998).

- Es gibt Widersprüchlichkeiten in der bestehenden Befundlage: Befragungen zur Standarderreichung in der LehrerInnenausbildung attestieren ungenügende Effektivität (Oser & Oelkers, 2001; Seipp, 2003), während BerufsanfängerInnen sich selbst als kompetent einschätzen (König & Seifert, 2012a). Erkenntnisse aus Studien und Praxis zeigen darüber hinaus, dass Lehrpersonen LehramtsstudentInnen hohe Kompetenzen attribuieren, die diese aufgrund ihres Ausbildungsstandes noch nicht haben können (Hascher, 2006).

Für die vorliegende Studie ist die Befundlage zur Betreuungsqualität als erfolgreiche Professionalisierungsmaßnahme bedeutsam; sie stellt laut zahlreichen Studien einen entscheidenden Aspekt für den Aufbau von Handlungskompetenz dar (Gröschner & Schmitt, 2010b; Gröschner & Seidel, 2012; Hascher & Moser, 2001; Kreis & Staub, 2011). In diesem Zusammenhang wird die theoriegeleitete Reflexion als Erfolgsfaktor hervorgehoben. Bemängelt wird allerdings die oftmals nicht fachgerechte Umsetzung von Reflexion in der Ausbildung. Studien belegen, dass häufig nur evaluative Rückmeldungen auf Unterrichtsnachbesprechungen erfolgen, diese sind selten theoriebasiert (Schüpbach & Meder, 2011).

Beck und Kollegen (2008) konnten in einer Studie nachweisen, dass sich die adaptive Lehrkompetenz nachhaltig fördern lässt, wenn ein intensives, unterrichtsbegleitendes *Coaching* stattfindet. Tschannen-Moran und McMaster (2009) fanden in ihrer Studie, dass eine gute Begleitung einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung der LehrerInnen ausübt; und zwar wenn sie auf die Erprobung eines gelernten Inhaltes eine konstruktive Rückmeldung erhalten. Zudem belegen weitere Studien, dass sich ein gutes *Coaching* bis auf die Ebene der Leistungen der SchülerInnen auswirken kann (Wood & Sellers, 1996; Landry et al., 2009). Neben Rückmeldungen der Mentoren oder *Coaches* wirken auch Rückmeldungen, die Lehrkräfte über Lernstands- und Lernverlaufsmessungen erhalten, auf die Kompetenzentwicklung. Studien von Taylor et al. (2005), das *Literacy Professional Development*-Projekt von McDowall et al. (2007) sowie weitere qualitative Studien von Jinkins (2001), Schorr (2000) und Strahan (2003) zeigen, dass Sammlung und Analyse von Daten über

Lernprozesse und -ergebnisse das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen verändern können. Allerdings unterstützen nicht alle Rückmeldeformate den Lernprozess (Dedering, 2011). Zum Ergebnis wird angemerkt, dass eine begleitende Unterstützung bei der Analyse der gesammelten Daten und eine zeitnahe Rückmeldung erforderlich sind.

Zusammengefasst können die schwere Veränderbarkeit subjektiver Theorien (Neuweg, 2011a; Geier, 2016), das Nicht-Wissen von „Experten“ und die oftmals nicht theoriebasierten Rückmeldungen und *Coachings* durch Begleitpersonen als Problemfelder der LehrerInnenausbildung identifiziert werden (Ericsson, 2004; Winter, 2014; Keller- Schneider, 2018). Lernangebote sollten so gestaltet sein, dass durch sie subjektive Theorien modelliert werden können (Jansing, Haudeck, Keßler, Nold & Stancel-Piatah, 2013). Ebenso muss zum Aufbau von Handlungskompetenz oder adaptiver Lehrkompetenz eine gute Betreuungsqualität gewährleistet sein (Ellison & Woods, 2016; Seidel, Blomberg & Renkl, 2013).

Um eine qualitativ hochwertige Ausbildung, die dem Anspruch an eine reflexive LehrerInnenausbildung gerecht wird, auf den Weg zu bringen, nahm das IFEN⁵ an einem Erasmus + geförderten Projekt teil. Von 2016 bis 2019 wurde gemeinsam mit drei Hochschulen aus Deutschland, Österreich und Italien das Projekt PREPARE⁶ entwickelt. Im Projekt ist ein video- und web2.0-gestütztes Lehr-Lern-System zur Förderung der Reflexionskompetenz entstanden. Die digitale Lernumgebung besteht aus einer Annotationsplattform für Videoanalysen (*edubreak®CAMPUS*) und einer *ePortfolio*- Anwendung (*Mahara*). Dadurch werden angehende LehrerInnen im Unterricht und in ihrer reflexiven Praxis unterstützt, die eigenen Unterrichtsvideos aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Sicht digital zu dokumentieren, zu analysieren und zu bewerten.

Die vorliegende Dissertation ist im Kontext des PREPARE-Projektes entstanden, wobei für jeden Standort ein für sich spezifisches Lehr-Lern-Setting entwickelt und erprobt wurde. Abbildung 2 zeigt Elemente einer reflexiven Praxis, die bekannt und bereits gut erforscht sind, und kombiniert diese mit digitalen Medien.

Im Zentrum der Grafik steht die reflektierte Selbstbeobachtung über das LehrerInnenhandeln. Zur Förderung dieser Fähigkeit werden in einem *Blended Learning*-Format unterrichtliche

⁵ IFEN: *Institut de Formation de l'Education Nationale* (luxemburgisches Institut der LehrerInnenausbildung)

⁶ PREPARE: *Promoting reflective practice in the training of teachers using e-Portfolios*

Situationen mittels *Social Video Learning* analysiert und im *ePortfolio* synthetisiert. Der gesamte Prozess wird kriteriengeleitet unterstützt und fördert so die Selbstentwicklung und die Ausbildung einer beruflichen Identität.

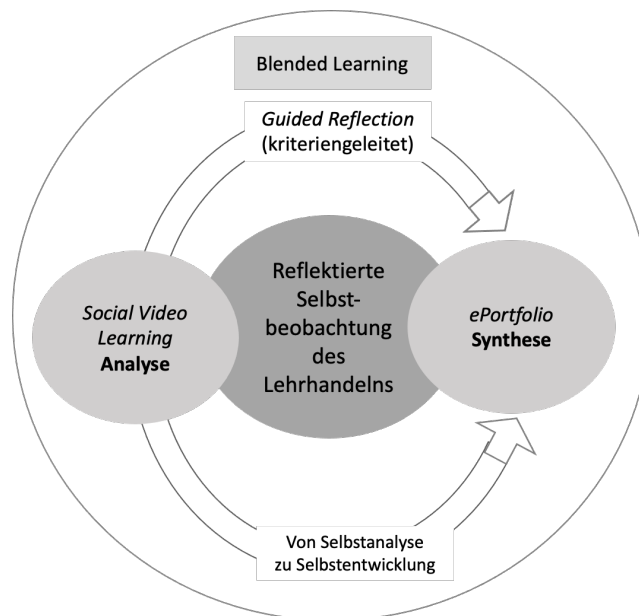


Abbildung 2: „Forschungsnische“ der vorliegenden Studie

1.2 Problemstellung und Forschungsdesiderata

Vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen und dem damit verbundenen Anspruch an Professionalisierung wird heute eine reflexive LehrerInnenbildung postuliert. Daraus ergeben sich Spannungsfelder seitens der Bildungsinstitutionen, die seit den Bologna- und Kopenhagen-Prozessen auf nationaler Ebene die Reformen umsetzen müssen (Powell et al., 2012), und aller in der Organisation tätigen Personen. Letztlich geht es darum, eine professionelle Lehre zu organisieren, in dessen Mittelpunkt die angehende Lehrperson steht, die nicht unbedarft ihre Ausbildung beginnt. Einerseits muss die Ausbildung kompetenzorientiert, standardisiert und international anschlussfähig sein, andererseits soll sie das Individuum fördern, indem selbstreflexive Prozesse angeregt und gefördert werden - mit dem Ziel der Selbstbildung.

Pädagogische Institutionen und die dort Tätigen stehen vor der Herausforderung, diese Qualitätsstandards zu gewährleisten und der im Zuge des digitalen Zeitalters entstandenen Lehr-Lern-Kultur Rechnung zu tragen. Hierbei stehen Institutionen im Spannungsfeld professioneller Unterstützung und Kontrolle (Helsper, 2002). Abbildung 3 veranschaulicht

dieses Spannungsfeld und die daraus resultierenden Anforderungen an eine reflexive LehrerInnenbildung.

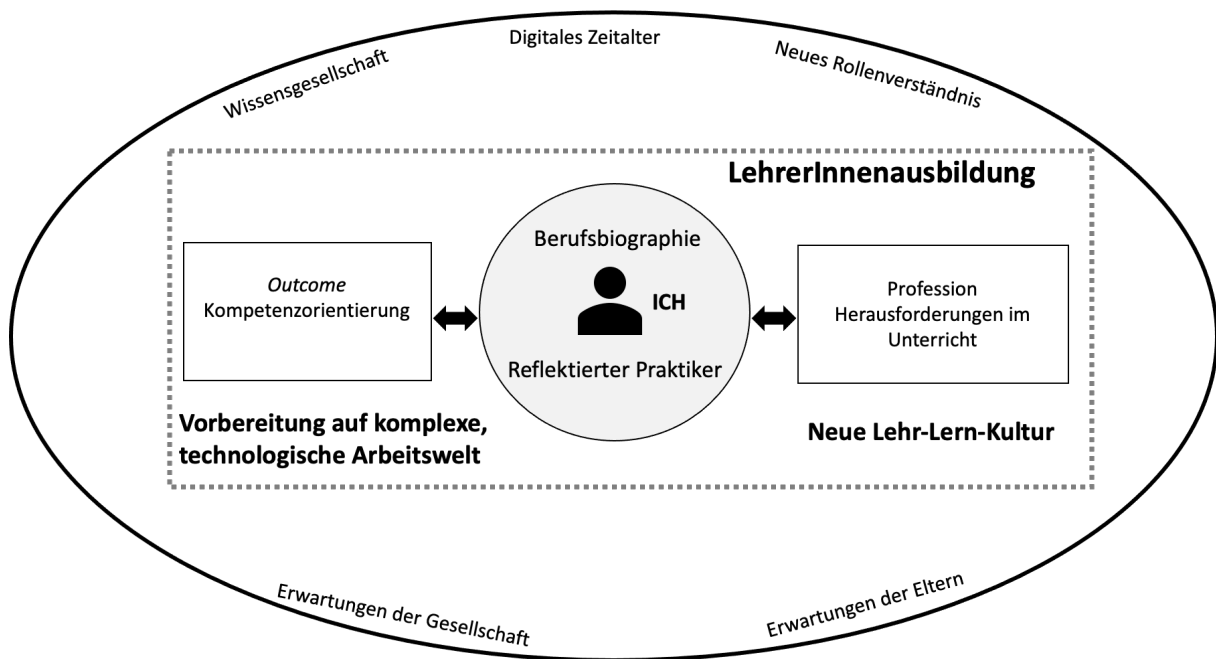


Abbildung 3: Spannungsfeld Kompetenzorientierung – Prozessorientierung (eigene Darstellung)

Im Mittelpunkt der Abbildung steht die angehende Lehrperson, die sich reflexiv mit ihrem berufsbezogenen Selbstbild lebenslang auseinandersetzt und die Fähigkeit besitzt, komplexe Probleme auf hohem wissenschaftlichem und theoretischem Niveau zu lösen (Buschle, 2012). Als öffentliche Person ist sie eingebunden in ein komplexes Umfeld mit hohen gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen.

Das Hauptanliegen der Dissertation ist es, die professionelle Wahrnehmung der NovizInnen zu fördern. Hierbei sollen in einer digitalen, videobasierten Lernumgebung Lerngelegenheiten und -aufgaben angeboten werden, die zum Aufbau der professionellen Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungskompetenz beitragen. Die NovizInnen sollen die Möglichkeit erhalten, ihre eigene Unterrichtspraxis zu erforschen und aus ihren Erfahrungen durch Reflexion zu lernen. Theoretisches Wissen für das unterrichtliche Handeln soll nutzbar gemacht werden und zur Auseinandersetzung mit eigenen subjektiven Theorien anregen (Wahl, 2001).

LehrerInnen haben einen entscheidenden Einfluss auf das Lernen der SchülerInnen (Seidel & Shavelson, 2007; Terhart, 2000). Demzufolge stellt die Entwicklung professioneller Kompetenzen zur Gestaltung eines lernförderlichen Unterrichts ein zentrales Element der LehrerInnenausbildung dar (Baumert & Kunter, 2006; Prenzel & Fischer, 2009; Terhart, 2001).

Eine lernförderliche Unterrichtsgestaltung setzt voraus, dass die LehrerInnen Entscheidungen treffen, die die Lernentwicklung der SchülerInnen unterstützen. Eine Voraussetzung für diese Entscheidungen bildet die Fähigkeit, unterrichtsrelevante Situationen, die für das Lernen der SchülerInnen bedeutsam sind, wahrzunehmen und zu interpretieren (Bromme, 1992; Seidel et al., 2009). Hierbei wird Wissen über einen lernwirksamen Unterricht benötigt (Borko, 2004; Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010). Die Forschung zeigt, dass NovizInnen Defizite darin aufweisen, in komplexen unterrichtlichen Konstellationen Situationen zu identifizieren, die für das Lernen Ihrer SchülerInnen relevant sind.

Derzeit liegen vergleichsweise wenige empirische Arbeiten vor, die sich mit evidenzbasierten Konzepten der LehrerInnenausbildung beschäftigen. Bemängelt wird insbesondere die Qualität reflexiver Prozesse (Artmann et al., 2013; Dahl & Erikson, 2016, Hatton & Smith, 1995; Leonhard & Rihm, 2011). Zudem werden unterschiedliche Konzepte und Methoden zur Förderung von Reflexion in der LehrerInnenbildung eingesetzt. Zum Teil sind die Studien standort- (Hilzensauer, 2017) oder fachspezifisch (Abendroth-Timmer, 2011) ausgerichtet und wenden verschiedene Methoden, Messinstrumente, Beobachtungs- und Auswertungsverfahren mit einer unterschiedlichen Definition der Qualitätsebenen der Reflexion an (Gutzwiler-Helfinger, Aepli & Lötscher, 2012).

In zahlreichen Studien werden Unterrichtsvideos zur Förderung der Wahrnehmung als Reflexionsmedium eingesetzt, zum Beispiel in Form von Videoclips, eigenen oder Experten- bzw. *Peer*-Videos. Sie dienen zur Modellierung subjektiver Theorien und zur Unterstützung einer theoriegeleiteten und begleiteten Reflexion (*Guided Reflection*). Nur in wenigen Studien (Hilzensauer, 2017; Abendroth & Timmer, 2011) wurden die Lernprozesse durch Arbeit mit einem Portfolio oder einem *ePortfolio* begleitet.

Der Forschungsbedarf dieser Studie schließt sich an das Forschungsdesiderata von Abendroth & Timmer (2011) an. So fordern die AutorInnen weitere unterstützende Verfahren zur Videoanalyse sowie offen gestaltete Seminar- und *Feedback*-Modelle, zum Beispiel in integrierten Präsenz- und Beratungsphasen in *Blended Learning*-Formaten. Busse und Bosse (2019) sehen einen Bedarf in der Formulierung von reflexionsfördernden Aufgaben und der Bereitstellung „bedeutsamer“ Situationen.

Diese Ausführungen zeigen zum einen die Wichtigkeit der Lehrperson im unterrichtlichen Geschehen und lassen Rückschlüsse auf die Bedeutung einer professionellen Betreuung und

Begleitung zu. Zudem wurde der Forschungsbedarf an evidenzbasierten Konzepten einer reflexiven LehrerInnenausbildung herausgestellt. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit interessiert besonders, wie NovizInnen ihren Unterricht beobachten und ob sie durch eine fokussierte Beobachtung relevante Merkmale ihres Unterrichts besser wahrnehmen und sich durch eine theoriegeleitete Reflexion, welche durch Experten- und *Peer*-Feedback unterstützt wird, in ihrer Klassenführung verbessern können.

1.3 Reflexionstheoretische Überlegungen zur Konzeption einer reflexiven LehrerInnen-ausbildung

Vor dem Hintergrund reflexionstheoretischer Überlegungen ist eine klare Positionierung zum Konstrukt der Reflexion im Vorfeld der Konzeption einer reflexiven LehrerInnenausbildung notwendig. Mit Bezug auf Arend (2008) kann Reflexion sowohl „[...] aus einem lebenspraktischen Anlass entspringen oder als Folge einer gezielten Veranlassung in Gang kommen. Im ersten Fall wird aus dem Lebensvollzug plötzlich etwas zum Thema, im zweiten Fall wird etwas vom Subjekt oder von anderen Instanzen absichtsvoll zum Thema gemacht“ (Häcker, 2017, S. 26). Um tatsächlich Reflexion in Gang zu bringen, sind sowohl Veranlassung zu einer aktiven Übernahme und Bedeutungszuweisung durch das Subjekt notwendig. Dies impliziert einen Möglichkeitsvorbehalt des Reflektierens und kann mit Bezug auf Arend (2008) als eine „Gegebenheit“, die mich „angeht“ oder mich „betrifft“, angesehen werden.

Auf Basis dieser kritischen Überlegungen lassen sich zur Unterstützung und Orientierung Leitfragen formulieren, die für die vorliegende Studie relevant sind und in der Zusammenfassung der Studie (siehe Kapitel 9) beantwortet werden.

- Welches Reflexionsverständnis liegt der LehrerInnenausbildung zugrunde?
- Wie kann es gelingen, Anlässe in der Ausbildung zu schaffen, die zur aktiven Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen führen?
- Wie kann es gelingen, Lehrveranstaltungen und Praxisformate so zu gestalten, dass der Reflexion ein angemessener Raum zu Verfügung gestellt wird?
- An welchen „Stellen“ oder in welchen Ausbildungsphasen sollte Reflexion erfolgen, um der Professionalisierung zu dienen?
- Welche Voraussetzung braucht das Lehrpersonal im Rahmen digital unterstützter reflexiver Professionalisierungsprozesse?

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Studie befasst sich mit dem Thema der Modellierung von Handlungskompetenz in der Klassenführung angehender Lehrpersonen. Hierbei wird im theoretischen Teil der Arbeit ein didaktisches Konzept herausgearbeitet und in der Praxis erprobt. Die Studie greift damit das Thema der theoretischen und schulpraktischen Ausbildung - insbesondere der Ausbildung von luxemburgischen ReferendarInnen - auf und kann als Nahtstelle zwischen theoretischer Ausbildung und praktischem Tun angesehen werden.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Hauptbereiche:

II Theoretischer Bezugsrahmen

III Empirische Untersuchung

Die Einleitung führt in den Problemkreis ein und greift dabei den aktuellen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskurs auf. Vor dem Hintergrund des Erasmus+ Projektes PREPARE wird das spezielle Anliegen und der Forschungsbedarf für diese Studie herausgearbeitet.

Teil II beinhaltet die Kapitel 2, 3 und 4, in denen gezielt theoretische Inhalte und Modelle herausgearbeitet werden, welche den theoretischen Unterbau des didaktischen Aufgabendesigns zur Anwendung reflexiver Praxis bilden (siehe Kapitel 4.6) und damit zur Beantwortung der Forschungsfragen (F1-F4) beitragen. Um die Forschungsfragen zu präzisieren, wird darüber hinaus zu allen Kapiteln der jeweils aktuelle Forschungsstand abgebildet.

Teil III beginnt in Kapitel 5 mit der Beschreibung des Forschungsgegenstandes und beschäftigt sich im Kapitel 6 mit den Forschungsfragen und der Herleitung von Erwartungen, die aufgrund des Forschungsstandes an die Beantwortung der Fragestellungen gestellt werden können. Im Kapitel 7 wird die Methode, insbesondere die *Mixed Methods*-Anlage näher beleuchtet. Neben der Beschreibung der Stichprobe werden in diesem Kapitel alle Instrumente, die zur Beantwortung der Forschungsfragen F1- F4 notwendig sind, vorgestellt. Im anschließenden Kapitel 8 werden die Ergebnisse entlang der Forschungsfragen dargestellt und im Kapitel 9 zusammengefasst. Hier wird die Studie insbesondere im Hinblick auf die Datentriangulation einer kritischen Reflexion unterzogen sowie Forschungsdesiderata ausgesprochen. Im abschließenden Kapitel 10 werden im Fazit Implikationen für die künftige Ausbildung aufgezeigt.

Die nachfolgende Abbildung 4 visualisiert ergänzend die Funktion der einzelnen Kapitel der Arbeit mit den jeweiligen zentralen Schlagwörtern.

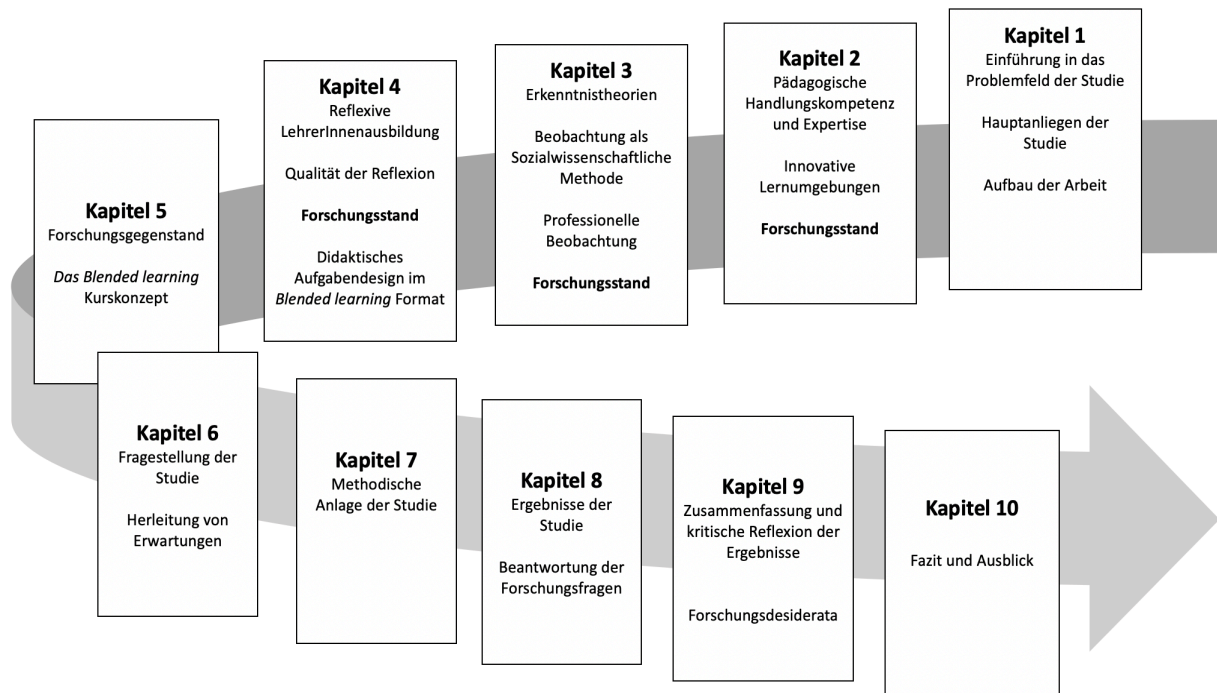


Abbildung 4: Visuelle Gliederung der vorliegenden Arbeit

II. THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

2 Professionskompetenzen im Lehrberuf

Als Reaktion auf den „PISA-Schock“ im Jahr 2000 steht die Forschung zu notwendigen Kompetenzen bei Lernenden und Lehrenden im Fokus der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik. Dabei liefern die Vergleichsstudien TIMMS und PISA Maßstäbe für Konzepte und Operationalisierungen sowie empirische Erhebungen zu *Outcomes* von Bildungsprozessen. Um jedoch den Entstehungsprozess näher zu erfassen und zu fördern, wurden in den letzten Jahren sowohl in der erziehungswissenschaftlichen als auch in der fachdidaktischen Forschung Videostudien eingesetzt, die tiefere Einblicke in die Unterrichtsprozesse zulassen, um zentrale Handlungskompetenzen im Lehrberuf zu identifizieren.

2.1 Professionelle Handlungskompetenz

Mit Blick auf die beruflichen Anforderungen, verstanden als Verbindung von kompetenz- und professionstheoretischen Ansätzen, kann die Definition der Handlungskompetenz maßgeblich auf Weinert (2001) zurückgeführt werden, der neben dem individuellen Aspekt auch die Kognitions- und Handlungsdimension einer Kompetenz anspricht: „[...] die bei den Individuen oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen, erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.).

Daneben formuliert die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) Kompetenz als „[...] kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 879). Kompetenz wird hier als Disposition aufgefasst, die eine Person befähigt, eine konkrete Anforderungssituation zu bewältigen und die sich in der Performanz einer tatsächlich erbrachten Leistung zeigt. Mit diesem Kompetenzverständnis wird eine Verbindung zwischen dem Wissen einer Person und ihrem Können hergestellt. Darüber hinaus ist die Kompetenz domänenspezifisch, dies bedeutet, dass es um die Bewältigung von Aufgaben geht, die typisch für ein bestimmtes Fachgebiet sind. Die Kompetenzforschung im Bereich der LehrerInnenbildung basiert auf dem Professionalitäts- und Expertendiskurs, der auf den oben

aufgeführten Kompetenzdefinitionen aufbaut (Mulder & Gruber, 2011; Allemann-Ghionda & Terhart, 2006; Bromme, 1997; Darling-Hammond, 2000; Rusell & Martin, 2001). Die Kompetenzdimensionen Fachwissen, pädagogisches Wissen und fachdidaktisch-methodisches Wissen stehen dabei im Fokus (Baumert & Kunter, 2006; Blömke et al., 2003; Suhlmann, 1986). Ausformulierungen nationaler Bildungsstandards und Referenzrahmen basieren auf diesem leistungsorientierten Verständnis von Kompetenz. Wegweisend für die aktuelle Forschung zum Lehrberuf ist die Forschung zur Modellierung und empirischen Erfassung der Handlungskompetenz der LehrerInnen, wie zum Beispiel in den Projekten COACTIV (Kunter, Baumert et al., 2011), TEDS-M 2008 (Blömke et al., 2010a), MT 21⁷ (Blömke, Kaiser & Lehmann, 2008) und LEK⁸ (König & Seifert, 2012). Auch in weiteren Untersuchungen von Baer et al. (2007, 2008, 2009) und Oser, Heinzer & Salzmann (2010) wird übereinstimmend Bezug zur LehrerInnenexpertise, den Annahmen zu Wissen und Können von Lehrkräften, der Verwendung eines gemeinsamen Kompetenzbegriffs sowie die gemeinsame Bezugnahme auf das generische Modell der professionellen Handlungskompetenz genommen (König, 2010).

In den Projekten COACTIV (Kinzer, Klusmann & Baumert, 2009; Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011) und TEDS-M 2008 (Blömke, Kaiser & Lehmann, 2010a; Blömke, Kaiser & Lehmann, 2008) beziehen sich die kognitiven Kompetenzen des Professionswissens auf die theoretischen Arbeiten zu Wissensinhalten von Shulmann (1987). Er unterscheidet in Fachwissen (*Content Knowledge*), fachdidaktisches Wissen (*Pedagogical Content Knowledge*) und pädagogisches Wissen (*Pedagogical Knowledge*) (Lipowsky, 2006; Blömke, Kaiser & Lehmann, 2010; Kraus et al., 2011; Baumert & Kunter, 2013; Shulmann, 1987, S. 8.).

2.1.1 Kompetenzen des Professionswissens

Das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen beziehen sich auf das jeweilige Unterrichtsfach, während beim pädagogischen Wissen fächerübergreifende Herausforderungen, wie Wissen über Lernprozesse und Wissen über eine effektive Klassenführung, im Mittelpunkt stehen. Die Kernaufgabe von LehrerInnen ist die „[...] gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen geplante Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation“ (KMK,

⁷ MT 21: *Mathematics Teaching in the 21st Century*

⁸ LEK: Längsschnitt-Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden

2004, S.3). Beim pädagogischen Wissen, welches auch als fachunabhängiges Wissen bezeichnet wird, handelt es sich um Wissen, über das LehrerInnen aller Fachbereiche verfügen sollen.

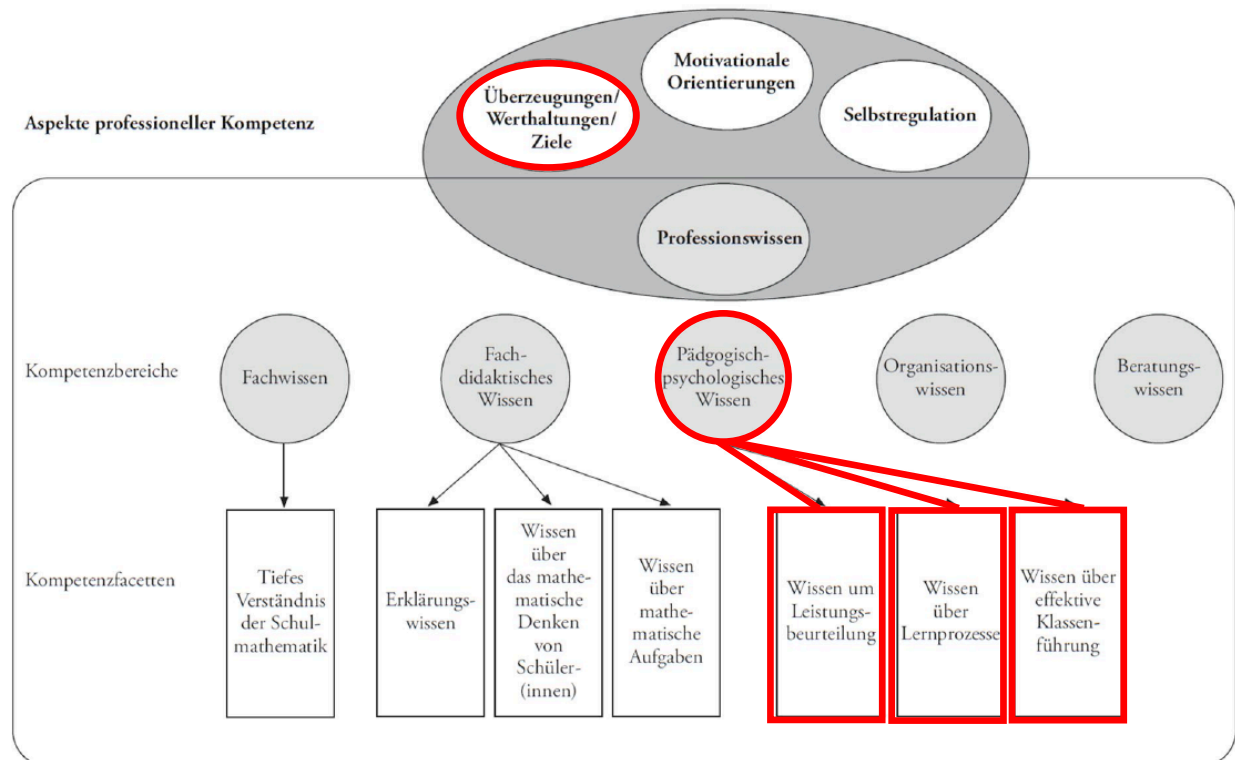


Abbildung 5: Kompetenzmodell der COACTIV-Studie (Baumert & Kunter, 2011, S.32)

Pädagogisches Wissen gründet auf „Strategien und Mitteln zur Erzeugung und Aufrechterhaltung lernförderlicher Bedingungen im Unterricht“ (Lenske, Thillmann, Dicke & Leutner, 2015). Pädagogisches Wissen bezieht sich vor allem auf die Anforderungen des Unterrichts im Hinblick auf Klassenführung, fächerübergreifende Aspekte von Lehr-Lern-Methoden, Umgang mit Heterogenität sowie Leistungsbeurteilungen. In Anlehnung an Shulmann (1987) bezieht sich das pädagogische Wissen vor allem auf die Klassenführung und deren Organisation: „[...] knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter“ (Shulman, 1987, S.8).

Neben den Kompetenzbereichen wird ein breites Spektrum persönlicher Voraussetzungen erfasst. Hierzu zählen Einstellungen und Überzeugungen (*Beliefs*) sowie motivationale und selbstregulative Merkmale, wie Berufswahlmotive, Begeisterung für ein Unterrichtsfach, Selbstwirksamkeitsüberzeugung oder Distanzierungsfähigkeit (siehe Abbildung 5). Dabei geht es insbesondere um die Förderung der Handlungskompetenz von LehrerInnen im Unterricht.

Der Schwerpunkt in der vorliegenden Studie liegt auf der Förderung des pädagogisch-psychologischen Wissens von LehrerInnen und beruht auf der Erkenntnis, dass Überzeugungen der LehrerInnen maßgeblich auf die Wahrnehmung des unterrichtlichen Handelns wirken und somit den Unterrichtsablauf beeinflussen. Aus diesem Grund ist es von Bedeutung, den Einfluss berufsbezogener Überzeugungen auf die Handlungen im Lehrberuf zu durchleuchten.

2.1.2 Einfluss berufsbezogener Überzeugungen auf die Handlungskompetenz

Die Frage, inwiefern die LehrerInnen in der Lage sind, ihr handlungsleitendes Wissen zu verbalisieren und mit ihren Überzeugungen zu verknüpfen, stellt eine Herausforderung für die internationale Lehr-Lern-Forschung dar.

Unter Lehr-Lern-Überzeugungen werden epistemologische Überzeugungen, Überzeugungen zum Lehren und Lernen sowie schul- und professionstheoretische Überzeugungen zusammengefasst (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2008). Diese Annahmen, Vorstellungen, Konzepte und subjektive Theorien Lehrender werden unter dem Begriff „*Teachers Beliefs*“ zusammengefasst. Es existiert jedoch keine einheitliche Definition (Kane et al., 2002; Pajares, 1992; Phillip, 2007). Einigkeit herrscht allerdings über die Charakteristika des Konstrukts „Überzeugungen“: Laut Kane et al. (2002) werden sie durch die eigenen Lernerfahrungen als SchülerIn beeinflusst und sind veränderungsresistent, da sie in einer unbewussten Form (*Tacit Knowing*⁹ oder *Implicit Knowing*¹⁰) vorhanden und nur schwer zu verbalisieren sind. Eingehende Informationen werden durch Überzeugungen in vereinbares und unvereinbares Wissen gefiltert (Kane et al., 2002, S. 180). Die Wahrnehmung der Lehrenden wird stark durch diese Filterfunktion beeinflusst. Bromme & Haag (2008, S.805) weisen darauf hin, dass LehrerInnenhandeln als aktive Auseinandersetzung mit Unterrichtssituationen verstanden wird und durch Wahrnehmung beeinflusst wird. Somit kann davon ausgegangen werden, dass Lehr-Lern-Überzeugungen handlungsleitend sind.

In der Definition von Kane wird die Einzigartigkeit einer jeden LehrerIn mit Bezug auf die Überzeugung deutlich: “ [...] *the highly personal ways in which a teacher understands*

⁹ *Tacit Knowing*: bezieht sich auf Gegebenheiten während des Wahrnehmens, Urteilens und Handelns. Dies erfolgt ohne, dass die Person dies beabsichtigt. Ausgelöst durch mentale Prozesse, entsteht eine Reaktion oder ein Ergebnis, das als eigene Wahrnehmung erlebt wird (Neuweg, 2004, S.13).

¹⁰ *Implicit Knowing*: basiert zum einen auf implizitem Wissen vergangener Lernerfahrung, aber auch auf Wissen, welches zur Disposition steht, um sein Können in wechselnden Situationen flexibel einzusetzen (Neuweg, 2004, S.13).

classrooms, students, the nature of learning, the teacher's role in classroom, and the goals of education" (Kane, 1990, S. 423).

Um die LehrerInnenausbildung künftig zu verbessern, ist es notwendig, diese LehrerInnenhaltung zu verändern (Ho, 2000). Die Bedeutung der subjektiven Wissensbestände und die damit einhergehenden Anforderungen an die Lehre werden auch durch die TEDS-LT¹¹-Teilstudie Englisch von Jansing, Haudeck, Keßler, Nold und Stancel-Piatak (2013) bestätigt. Die Autoren resümieren: „[...] Die gegenwärtige Lehrerausbildung zeigt nur wenig Wirkung bei den Versuchen, wissenschaftlich konsensfähige Theorien so zu vermitteln, dass subjektive Theorien dadurch modifiziert bzw. ersetzt werden [...] Daraus leitet sich [...] die Forderung nach entsprechenden Reformen der Lehrerausbildung ab, neben dem Aufbau theoriegeleitendem Wissen auch die Reflexionsbereitschaft und Reflexionsfähigkeit mitgebrachter Einstellungen explizit einzubeziehen“ (S.101ff.).

Für die Bewältigung pädagogischer Anforderungsbereiche sind demnach Wissen, Einstellungen, Überzeugungen und Handlungsrouinen von Lehrenden notwendig und werden unter dem Begriff der „Handlungskompetenz“ (*Action Competence*) zusammengefasst (Baumert & Kunter, 2006; Kunter & Pohlmann, 2009; Krauss et al., 2004, 2008). Dieser kompetenzorientierte Ansatz nimmt ebenfalls Bezug zur Expertisenforschung sowie der Untersuchung des Unterrichts als „Kerngeschäft“ des LehrerInnenhandelns (Bromme, 1997; Baumert & Kunter, 2006). Die theoretische Grundlage bilden auch die Arbeiten zu Wissensformen von Lehrenden nach Shulmann (1986, 1987).

2.2 Klassenführung als zentrale Komponente professioneller Handlungskompetenz

LehrerInnen stehen täglich vor der Herausforderung, das komplexe unterrichtliche Geschehen zu organisieren und zu strukturieren, damit die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit für das fachbezogene und überfachliche Lernen der SchülerInnen effektiv genutzt werden kann (Seidel & Shavelson, 2007). In zahlreichen Studien zur Unterrichtsqualitätsforschung konnte belegt werden, dass eine effiziente Klassenführung eine hohe Relevanz für das Lernen der SchülerInnen hat (Klieme & Rakoczy, 2008; Oliver, Wehby & Reschly, 2011; Seidel & Shavelson, 2007; Stronge, Ward & Grant, 2011; Wang, Haertel & Walberg, 1993). Eine effiziente

¹¹ TEDS-LT (*Teacher Education and Development Study: Learning to Teach*) zielt darauf die Entwicklung professioneller Kompetenzen angehender Sekundarstufen Lehrkräfte der Unterrichtsfächer Deutsch, Englisch und Mathematik in der Lehrerausbildung zu diagnostizieren.

Klassenführung ist zentral für einen erfolgreichen Unterricht und gehört zu den lernwirksamen Merkmalen des Unterrichtshandelns (Terhart et al., 2014; Helmke, 2015; Hattie 2009; Rothland, 2016). Die internationale Forschung zeigt, dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft ist wie die Klassenführung (Gold & Holodynski, 2017; Seidel, 2015). Die Klassenführung ist relevant für das Lernen der SchülerInnen und muss in den Unterrichtssituationen umgesetzt werden, so dass Maßnahmen einer effizienten Klassenführung als *Core Practices of Teaching* angesehen werden können (Forzani, 2014).

Bei der Betrachtung von Unterricht wird zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen unterschieden. Zu den Sichtstrukturen zählen alle Merkmale, die leicht beobachtbar sind, wie die Unterrichtsmethode oder die praktizierte Sozialform (Kunter & Trautwein, 2013). Die pädagogisch-psychologische Forschung betont jedoch die Bedeutung der Tiefenstrukturen im Hinblick auf die Erreichung der Lernziele (Hattie, 2009; Kunter & Baumert, 2006; Lipowsky et al., 2009; Klieme & Büttner, 2014). Die Tiefenstruktur des Unterrichts zielt auf die Qualität der Interaktion der LernerInnen untereinander ab sowie auf die Art und Weise, wie sich die Lernenden mit dem Lernstoff auseinandersetzen (Kunter & Trautwein, 2013). Im Zusammenhang mit gutem Unterricht werden drei Grunddimensionen unterschieden:

- Klassenführung: gute Steuerung des Unterrichts zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen und zur Herstellung eines lernförderlichen Klimas, das zu einer effektiven Nutzung der Unterrichtszeit führt (Emmer & Stough, 2001).
- Kognitive Aktivierung: Anregung zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff zur Auslösung kognitiver Prozesse, welche zu nachhaltigem Lernen führen (Lipowsky et al., 2009).
- Konstruktive Unterstützung: Unterstützung bei Lernproblemen und Schaffung eines lernförderlichen Lernklimas, in dessen Rahmen Interaktionen durch Respekt und Wertschätzung geprägt sind (Kunter & Baumert, 2006; Lipowsky et al., 2009; Klieme & Büttner, 2014).

Abbildung 6 visualisiert die drei Tiefenstrukturen eines qualitätvollen Unterrichts, die als Voraussetzung einer positiven Schüler-Lehrer-Beziehung gelten. Die vorliegende Forschungsarbeit fokussiert die Tiefenstruktur „Klassenführung“.

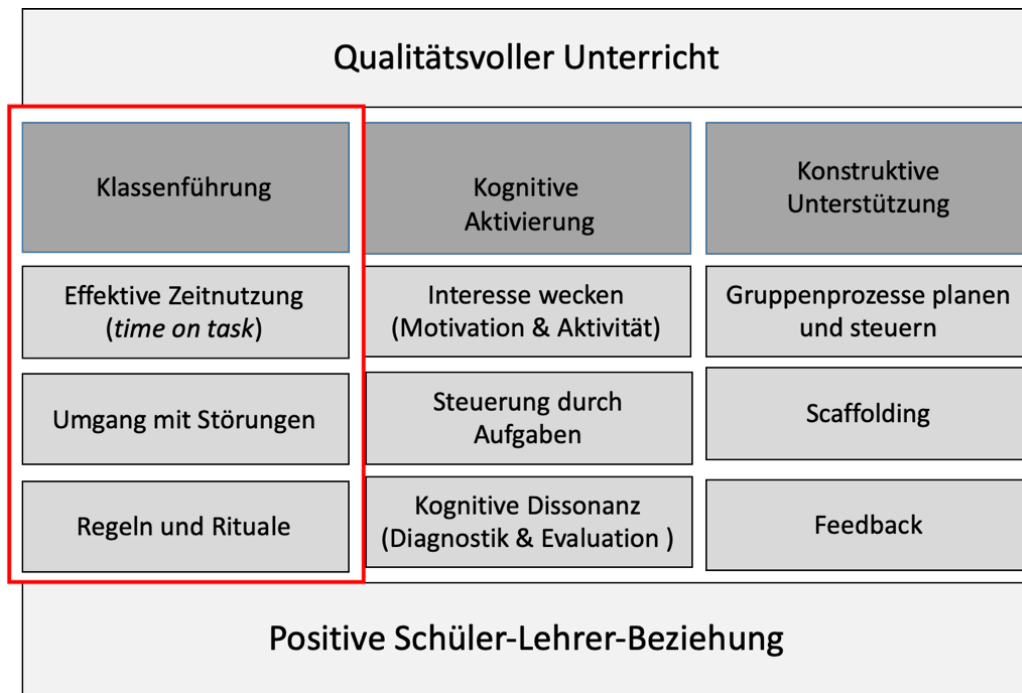


Abbildung 6: Tiefenstrukturen eines qualitativ hochwertigen Unterrichts - Fokus der Studie: Dimension Klassenführung (eigene Darstellung)

2.2.1 Qualitätvoller Unterricht durch Klassenführung

Unter Klassenführung versteht man ganz allgemein eine proaktive Steuerungsleistung der Lehrkraft, die einen störungsarmen Unterricht mit möglichst wenigen Unterbrechungen ermöglichen soll. Dies soll im Sinne von effektiver Lernzeit (*Time on Task*) die Quantität der Lerngelegenheiten (*Opportunity to Learn*) maximieren und das Initiieren von Lernprozessen im Unterricht sicherstellen (Hattie, 2014). Zu den proaktiven Maßnahmen zählt beispielsweise die Allgegenwärtigkeit der Lehrperson. Hier haben die SchülerInnen das Gefühl, dass die Lehrkraft ihre Aktivitäten im Blick hat, dass störende Vorfälle nicht übersehen und heikle Entwicklungen nicht toleriert werden (Hattie, 2014, S.178). Des Weiteren tragen die Etablierung von Regeln und Routinen, die Organisation der Übergänge zwischen den einzelnen Unterrichtsphasen sowie die Vorbereitung des Klassenraums zu einer proaktiven Klassenführung bei (Ophardt, Piwowar & Thiel, 2017).

Die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung ist Voraussetzung für eine effiziente Klassenführung. Lehrpersonen mit guten Lehrer-Schüler-Beziehungen haben 31% weniger Disziplinprobleme, Regelverstöße und andere Unterrichtsstörungen im Klassenverlauf im Vergleich zu anderen LehrerInnen, die eine weniger gute Beziehung zu ihren Schülern pflegen (Marzano et al., 2003, S.1). *“The management of your classroom must begin with developing trusting relationships with your students. Without mutual feelings of trust and respect, you will be unable to assume*

the role of an instructional leader in your classroom“ (Borich, 2003, S.159). Das Thema „Lernförderliches Unterrichtsklima“ umfasst alle Bereiche einer effizienten Klassenführung. Eine bedeutende Rolle spielen hier die Emotionen und die sozialen Beziehungen in der Klasse (Lehrer-Schüler-Beziehung, Schüler-Schüler-Beziehungen). Ist das Klassenklima gestört, zum Beispiel durch gravierende Disziplinprobleme, wird dies von LehrerInnen als zentraler Stressfaktor angesehen - wie Studien zum Belastungserleben von Lehrkräften zeigen (Rothland, 2016).

Die Fähigkeit zur Klassenführung hängt also von den Handlungsweisen, den Fähigkeiten und den Einstellungen der Lehrperson (zum Beispiel Grundorientierung und Werte, Geduld, respektvoller Umgang, Anpassung an Schülerschwierigkeiten, transparente Evaluation, Kommunikation, Erziehungs- und Führungsstil und konstruktive Methoden) sowie von ihrer Präsenz im Klassenraum (zum Beispiel Gruppenfokus, Position im Klassenzimmer und Blickkontakt) ab. Das LehrerInnenhandeln muss jedoch auch im systemischen Zusammenhang der Klasse betrachtet werden; darauf macht Helmke (2014) in seinem Angebot-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit aufmerksam, in dem die Einbettung der Klassenführung in den gesamten Ablauf des Unterrichtsgeschehens erfolgt.

Um unterrichtsrelevante Kompetenzen zu steigern, werden in der LehrerInnenausbildung zunehmend Videos eingesetzt (Riegel & Macha, 2013, S. 15). Die Anschaulichkeit der Videos regt angehende LehrerInnen an, über ihren Unterricht nachzudenken und neue Unterrichtsstrategien zu entwickeln. Im nachfolgenden Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand zu Gelingensfaktoren videobasierter Lernumgebungen in der Klassenführung vorgestellt.

2.2.2 Videostudien zu evidenzbasierten Konzepten der Förderung der Klassenführung

In der Forschung wird betont, dass die didaktische (instruktionale) Einbettung bestimmt, inwiefern Videos das Lernen unterstützen (Brophy, 2004; Krammer & Reusser, 2005; Seago, 2004). Als Anforderungen an eine webbasierte Videoreflexion nennen Krammer & Huegener (2005) eine funktionierende Technik, eine gute Einführung in die Software, sorgfältig konstruierte Lernaufgaben, Begleitung und Unterstützung der AnwenderInnen, Auswertung der individuellen Arbeit im Plenum sowie ein ausreichender Zeitrahmen (Krammer & Reusser, 2005, S.60). Bezüglich der systematischen Einbettung der Videografie in Lehr-Lern-Settings liegen bisher wenige empirische Studien vor (Seago, 2004; Satangata, Zannoni & Stigler, 2007).

In der Studie von Kleinknecht & Weber (2017) wird das Leuphana-Konzept zur Förderung der Klassenführungscompetenz im Rahmen der Planung, Gestaltung, Reflexion und Analyse von Unterricht untersucht. Hierbei werden eigene und fremde Videos in Präsenz- und *Online*-Phasen eingesetzt. Die Autoren weisen auf die Bedeutung der Instruktion vor Beginn der Videoarbeit hin. Die Arbeit fokussiert *Online-Coaching* in Form eines *Feedback*-Zirkels. Im Sinne einer strukturierten Vorgehensweise ist das *Feedback* an den Merkmalen Allgegenwärtigkeit, Übergangsmanagement und Gruppenmobilisierung ausgerichtet. Das Verfassen der Selbstreflexion und des *Feedbacks* geschieht auf den Ebenen „Beschreiben einer Situation“, „Begründen und Bewerten“ und „Entwicklung von Handlungsalternativen“ (Kleinknecht & Gröschner, 2016). Im Ergebnis der Studie konnte gezeigt werden, dass *Online*-Formate die Wahrnehmung und Analysekompetenz zur Klassenführung besser fördern als konventionelle *Live-Coaching*-Formate (Weber et. al., 2018) und dass *Experten-Coaching* dem reinen *Peer-Coaching* überlegen ist. Die aktuelle Studie von Weber et al. (2018) weist jedoch darauf hin, dass strukturiertes *Peer-Feedback* die Wahrnehmungskompetenz in der Klassenführung positiv verändern kann. Die Ergebnisse zeigen eine stärkere Wirkung auf die Wahrnehmung in der Gruppe mit strukturierten *Peer*- und *Experten-Feedbacks*. Die Autoren verweisen mit Bezug auf den *Deliberate Practice*-Ansatz auf die notwendige Professionalität der *Feedback*-gebenden Person. Die Qualität des *Feedbacks* ist entscheidend für den Lernprozess und richtet sich nach Gütekriterien (Ellison & Woods, 2016; Kleinknecht & Gröschner, 2016; Hattie & Timberley, 2007).

Zunehmend wird auf die Wirkung der theoriegeleiteten Reflexion des videografierten Unterrichts hingewiesen (Setzer, Wohlers & Erhorn, 2018; Herzmann, Artmann & Wichelmann, 2017; Ophardt & Thiel, 2008). Auch qualitative Studien zur Rekonstruktion von Erfahrungsverläufen in der Professionalisierung angehender LehrerInnen zeigen das Potenzial einer theoriegeleiteten Reflexion auf (Košinár, 2014). Anzumerken ist, dass der Begriff „Reflexion“ bis heute unterschiedlich verwendet wird und bislang auch nicht ausreichend erforscht ist (Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2015, S.134; Aeppli & Lötscher 2016; Jahncke & Kiepe, 2017, S.11; Jahncke, 2019; Jungmeister, 2016, S.110; Roters, 2012, S.95f.). Häcker und Leonhard (2017) sprechen von einer „[...] erstaunlichen Unschärfe in den Begriffsverwendungen“ (S.6). Zum Beispiel gibt es kein einheitliches Begriffsverständnis von der Qualität einer Reflexion, verwendet werden Begriffe wie „Tiefe“, „Niveau“, „Ebene“, „Stufe“

oder „Grad“ der Reflexion (Berndt et al., 2017, S. 30). Diese Thematik wird im Kapitel 4.5.1 zum aktuellen Forschungsstand zur Förderung der Reflexion nochmals aufgegriffen und vertieft.

Im nachfolgenden Unterkapitel wird mit Bezug auf den Expertenansatz herausgearbeitet, wie sich die Handlungskompetenz im Prozess konstruiert und welche bedeutende Rolle dabei der professionellen Begleitung zukommt.

2.3 Konzepte der Modellierung von Kompetenz

Lern- und Entwicklungsprozesse entstehen durch ein Zusammenwirken von deklarativem Wissen (Fähigkeiten und Kenntnisse), Erfahrungswissen und Können (Fertigkeit) sowie Wollen (Motivation, Werthaltungen). In der Konzeptualisierung von LehrerInnenwissen wird im Hinblick auf die professionellen Anforderungen im Unterricht auf die Handlungskompetenz (*Action Competence*) zurückgegriffen. Handlungskompetenz basiert auf deklarativem Wissen und führt bei entsprechender Didaktisierung (Lernorte und Lerninhalte) zu prozeduralem Wissen (Ryle, 1969/1949). Das deklarative Wissen beinhaltet alle Kenntnisse einer Person, wie Fakten, Sachverhalte, Ereignisse oder Objekte, kann verbalisiert werden und ist nicht situationsspezifisch. Prozedurales Wissen ist eine Form des Wissens, welche besonders für die Handlung relevant ist. Wissen bildet sich situations- und ablauforientiert, in so genannten „Handlungsschemata“ (Gruber & Renkl, 2000; Anderson & Krathwohl, 2001).

Deklaratives Wissen ist zum einen Voraussetzung für prozedurales Wissen und muss zum anderen so aufgearbeitet werden, dass es sich im Prozess konstruiert und auf der nächst höheren Kompetenzstufe in Können übergeht (Klieme et al., 2003).

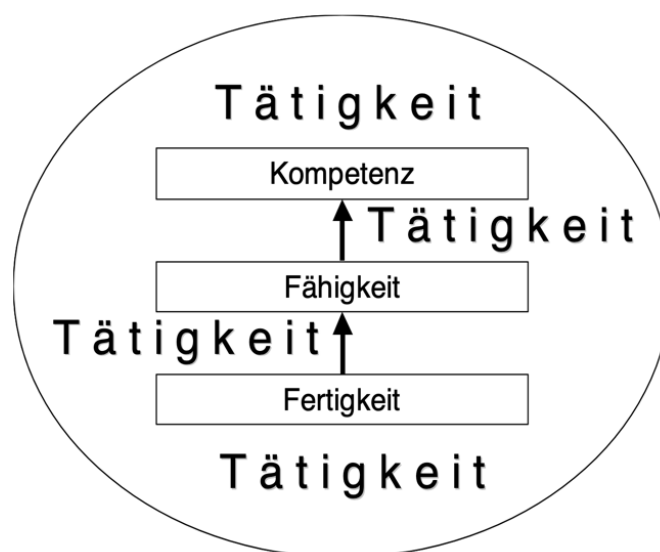


Abbildung 7: Kompetenzstrukturen von Studierenden (Frey, 2006, S. 127)

Frey (2006, S.127) unterscheidet drei aufeinander aufbauende Stufen (siehe Abbildung 7): Die Kompetenz bildet dabei die oberste Stufe; sie stellt eine theoretische Klasse dar, die alle Fähigkeitseinheiten zu einer Einheit zusammenfasst. Die darunterliegende Ebene der Fähigkeit basiert ebenso auf einem theoretischen Gebilde, welches „[...] alle psychischen und physischen Fertigkeiten planvoll bündelt“, dabei wird die darunterliegende Ebene der Fertigkeit durch Übung automatisiert und stellt ein „konkretes und inhaltlich bestimmbares Können“ dar (Frey, 2006, S.142). Die Kompetenz zeigt sich in einer realen Situation, in der bestimmte Aufgaben durch ein zielgerichtetes, effektives Verhalten gelöst werden, welches als Performanz bezeichnet wird. Die Performanz stellt somit die Ausführung und Realisierung einer Arbeit dar (Max, 1999, S.47).

Kompetenzen entwickeln sich weder in der Schule noch in der LehrerInnenbildung gleichförmig, sondern entstehen im Prozess vor dem Hintergrund individueller Konstruktionen von Lernen, aber auch aufgrund emotionaler Aspekte und Überzeugungen (*Beliefs*). Kompetenzen werden abgebildet in sogenannten Kompetenzstrukturmodellen, die nach Dimensionen oder Stufen ausdifferenziert werden (Bloemen, 2011).

Das folgende Kompetenzstufenmodell (siehe Abbildung 8) zeigt anschaulich den individuellen Prozess der Kompetenzentwicklung im Zusammenhang der Kompetenzmodellierung.

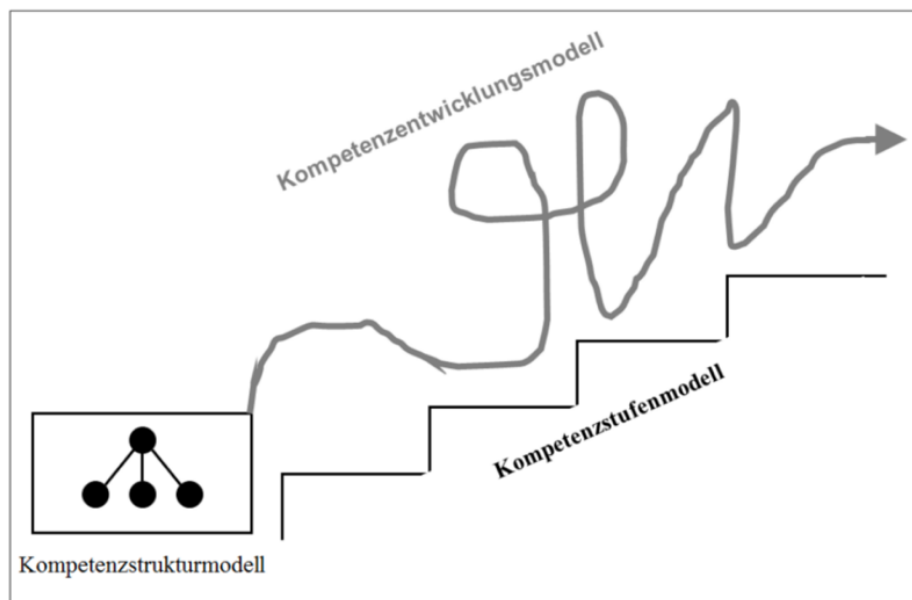


Abbildung 8: Kompetenzmodellierung (Kuhlmeier et al., 2018, S.41)

2.3.1 *Das ExpertInnen-NovizInnen-Entwicklungsmodell*

Der leistungsorientierte Expertisenansatz fokussiert das Wissen im Handeln von Lehrpersonen und setzt hierbei Personen, die nicht über die vermutete Expertise verfügen (Novizen), in Vergleich mit Experten. Als ExpertInnen werden Personen bezeichnet, die herausragende Leistungen wiederholt über einen längeren Zeitraum in typischen Aufgabenfeldern einer Domäne zeigen, z.B. Medizin, Schachspiel oder Musik (Bromme, 1992). Im Expertisenansatz geht es um erfolgreiche LehrerInnen, die vor dem Hintergrund ihres Wissens und Könnens zentrale Aufgaben im Lehrberuf meistern. Dabei gilt die Annahme der Erlernbarkeit von Kompetenz, das bedeutet, dass diese Fähigkeiten und Fertigkeiten in der LehrerInnenausbildung und über jahrelange Praxis erworben werden können.

Wissen spielt eine zentrale Rolle in der Entwicklung von Expertise (Ericsson & Smith, 1989). Wissen prägt sich domänenspezifisch aus, steht latent zur Disposition und kann aktiviert werden, wenn es darum geht, spezifische Anforderungen zu meistern. Es zeichnet sich durch eine gewisse Stabilität in der Anwendbarkeit in vielen Einzelsituationen aus (Weinert, 2001). Bromme (1992) formuliert Expertise der Lehrkräfte als eine klare Strukturbildung des Unterrichts im Hinblick auf eine geeignete soziale, zeitliche und inhaltliche Struktur. In Anlehnung an die theoretischen Arbeiten von Shulmann (1987, S. 8) zu den kognitiven Dispositionen des LehrerInnenwissens werden diese im Anschluss an Weinert in motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten ausdifferenziert (Lipowsky, 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010; Kraus et al., 2011; Baumert & Kunter, 2013). Diese Fähigkeiten sind notwendig, um kognitiv erarbeitete Problemlösungen in Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Dies bedeutet, dass die Kompetenz einer Lehrkraft darin besteht, in einem spezifischen Arbeitsfeld ihr theoretisches Wissen zielgerichtet, situationsangemessen und motiviert anzuwenden. Da bekannt ist, dass Wissen meist nicht unmittelbar in Handlung übertragen werden kann, bedarf es eines bestimmten Ausbildungssettings, in dem die LehrerInnen konkret die Möglichkeit haben, ihr Wissen in Handlungen zu überführen (Wahl, 2002).

Aufbauend auf der aufgeführten Theorie zur Kompetenzentwicklung in der Expertisenforschung wird diese Entwicklung in einem Modell dargestellt. Dreyfus & Dreyfus (1986) entwickeln ein fünfstufiges Kompetenzmodell, welches sich durch unterschiedliche Phasen, Verdichtungen und Vernetzungen von vielfältigen Wissensfacetten auszeichnet. Das

Modell ordnet die Phasen als Entwicklungszyklus um eine konkrete Situation, die aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen wird. Die Grundannahme ist, dass mit dem Fortschreiten von der NovizInnen- zur ExpertInnenphase eine Neuorientierung des Denkens vom regelgeleiteten *Know What* zum erfahrungsbasierten *Know How* entsteht (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Bromme, 2001; Neuweg, 2004; Berliner, 2001). Keller-Schneider (2010) entwickelt das Modell von Dreyfus & Dreyfus im Hinblick auf berufsphasenspezifische Unterschiede in der Klassenführung weiter. Hierbei bezieht sich die Autorin auf die Studie zur Klassenführung von Thiel, Richter & Ophardt (2012), deren Ergebnisse auf einen deutlichen Unterschied zwischen NovizInnen und ExpertInnen hindeuten. In der Theorie der Kompetenzentwicklung als Umstrukturierung von Wissensfacetten wird angenommen, dass zunehmende Vernetzung und Verdichtung von Wissensstrukturen zu Veränderungen in der Struktur der Wahrnehmung führen. Die Kompetenz und die Kompetenzentwicklung fokussieren in der Folge nicht nur einen Zuwachs von Kompetenz, sondern bedeuten auch Umstrukturierungs- und Verdichtungsprozesse, welche in der Struktur der wahrgenommenen Anforderungen sichtbar werden.

Im Rahmen der Kompetenzentwicklung findet folglich eine zunehmende Verdichtung und Vernetzung von Wissensstrukturen statt (Reinmann, 2008).

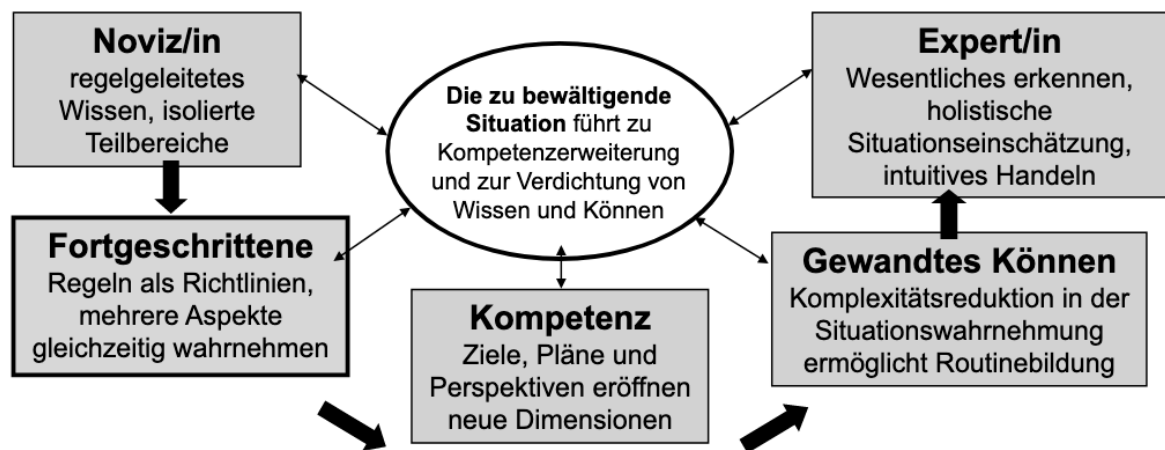


Abbildung 9: Phasen der professionellen Kompetenzentwicklung (Keller-Schneider, 2010, S.60)

Abbildung 9 stellt die unterschiedlichen Phasen der professionellen Kompetenzentwicklung in fünf Stadien dar.

Stadium 1: NovizIn

NovizInnen arbeiten an Hand von Regeln, die sie im Studium erlernt und in der Schule in konkreten Praxissituationen erprobt haben. Im Laufe der Berufseinstiegsphase muss Wissen an die jeweiligen Erfordernisse der Situation angepasst werden: Die Lehrkräfte üben, mit Widersprüchlichkeiten und berufstypischen Antinomien umzugehen. In dieser Phase entstehen neue Synergien, in denen die berufliche Anforderung neu wahrgenommen, gewichtet und bearbeitet werden. So kann das ursprünglich explizite Ausbildungswissen differenziert und neu organisiert werden. Mit Bezug auf die Regelmäßigkeit besteht die Herausforderung darin, dieses Wissen auch situationsspezifisch einzusetzen zu können. Keller-Schneider (2010) führt beispielsweise an, dass Klassenregeln je nach Arbeitssituation variieren können und demzufolge kein Indikator für Störung sein müssen. Die Entwicklung zur nächsten Stufe zeigt sich darin, dass Regeln auch in weniger klaren Situationen angewandt werden können.

Stadium 2: Fortgeschrittene AnfängerInnen

In diesem Stadium werden Richtlinien für ein situationsangemessenes Verhalten ausgebildet. Die AkteurInnen sind in der Lage, mehrere Aspekte im Unterricht wahrzunehmen, diese reflexiv zu verarbeiten und in neue Handlungsweisen umzusetzen (Keller-Schneider, 2010, S.62). In dieser Phase werden die vielfältigen Erfahrungen auch mit Widersprüchlichkeiten in Bezug zueinander gesetzt, umso die Situationswahrnehmung zu verbessern. Das Zusammenhangswissen, welches dadurch entsteht, bildet den Übergang zum nächsten Stadium.

Stadium 3: Kompetenz

Im ExpertInnenparadigma wird Kompetenz auf der mittleren Stufe dargestellt - ganz im Gegensatz zu anderen Modellen, die Kompetenz als höchste Entwicklungsstufe ansehen (siehe Kapitel 2.3). Die AkteurInnen sind in diesem Stadium in der Lage, eine qualitativ hochwertige, längerfristige Planung ihres Unterrichts vorzunehmen und Unklarheiten in komplexen Situationen abzuwägen. Regeln und Richtlinien sind nicht mehr die einzige Grundlage der Orientierung. In diesem Stadium liegt die Verantwortung für das erfolgreiche Gelingen ganz im Bereich der AkteurInnen. Keller-Schneider (2010) weist darauf hin, dass diese Phase mit einer stärkeren emotionalen Beteiligung einhergeht, in der die Lehrkräfte in Entscheidungen, Ziele und Pläne sowie deren Umsetzung eingebunden sind. In der kontinuierlichen reflexiven Auseinandersetzung mit komplexen Ausbildungssituationen entwickeln sie Lösungsschemata,

auf die sie verlässlich zurückgreifen können. Hierdurch wird detail-, funktions- und fachsystematisches Wissen weiterentwickelt, das als Voraussetzung für die nächste Phase gilt.

Stadium 4: Gewandtes Können

Aufgrund der geschulten Wahrnehmung und der zahlreichen Erfahrungen, die bewusst bearbeitet und reflektiert wurden, reduziert sich die Komplexität auf dieser Stufe (Reduktionsprozess). Gewandte Lehrpersonen sind im Hinblick auf die Unterrichtsplanung sicherer und nehmen die Unterrichtssituation als Ganzes wahr, was auf ein eher intuitives Handeln hinweist. Entscheidungen für ein bestimmtes Verhalten werden jedoch bewusst getroffen (Keller-Schneider, 2010, S.64). Mit Bezug auf Rauner (2002) erkennen Lehrpersonen dieses Stadiums aufgrund ihres Erfahrungsreichtums und ihres reichhaltigen Fallwissens Ähnlichkeiten von unterrichtlichen Ereignissen, die Novizen noch nicht wahrnehmen können.

Stadium 5: ExpertIn

Auf dieser Stufe ist das Handlungswissen „internalisiert“, Entscheidungen werden ganzheitlich, intuitiv und angemessen getroffen (Keller-Schneider, 2010, S64). Das Wahrnehmen, Entscheiden und Handeln ist routiniert, was sich in einer internalisierten Zielsetzung, der Kenntnis des praktischen und theoretischen Hintergrundes sowie einer raschen Entscheidung in der Situation zeigt. Die Entscheidungen sind oft intuitiv und werden mit einer „Leichtigkeit“ umgesetzt, so dass Beobachtende oft zu dem Schluss kommen, dass die Anforderungen an den Lehrberuf leicht seien und durchaus auch für Laien zu bewältigen seien.

Das Wissen der ExpertInnen ist vernetzt, zuvor bewusste Regeln sind nun inkorporiert und gehen in Können über. Das Wissen ist nun reichhaltiger, da es auf spezifischem Erfahrungs- und Fallwissen basiert.

2.3.2 Professionelle Begleitung von NovizInnen

Die Entwicklung der Expertise erfordert eine besondere Form der Erfahrung, vor allem in der Berufseinstiegsphase, die als *Deliberate Practice* bezeichnet wird (Ericsson, 2006). Ergebnisse der empirischen Forschung zeigen, dass ExpertInnen viel und variantenreich üben und dieses Üben mit direktem Feedback verbunden ist. Das *Feedback* wird in das erneute Üben und damit in die Optimierung des Handelns einbezogen. Das Konzept der *Deliberate Practice* unterstreicht, dass nicht die Menge an Praxis, sondern deren Qualität den Lernerfolg beeinflusst (Ellison & Woods, 2016, S. 17). In der LehrerInnenbildung sollten daher berufsspezifische und alltagsnahe Situationen trainiert und durch informatives Feedback

unterstützt werden. Ausbildungssettings sollten so konzipiert sein, dass das eigene Handeln bewusst wahrgenommen und analysiert werden kann. Gleichzeitig sollte die Möglichkeit bestehen, Varianten zu erproben. Hierbei geht es nicht nur um den Aufbau von Routinen im Unterricht, sondern auch darum, dass der Unterricht anhand theoretischer und empirischer Konzepte im Nachhinein erklärt werden kann. Neben einer reflektierten Praxis (*Reflective Teaching*) spielt das professionelle *Feedback*-Geben für die Kompetenzentwicklung der NovizInnen eine ausschlaggebende Rolle. Erklärungen hierzu liefert der *Cognitive Apprenticeship*-Ansatz, welcher einen Prozess beschreibt, in dem „[...] a more experienced person assists a less experienced one, providing support and examples, so the less experienced person gains new knowledge and skills“ (Dennen & Burner, 2007, S.426).

Es werden hierzu verschiedene Phasen aufgeführt, die den adaptiven Lernprozess unterstützen:

- *Modeling*: Die Lernbegleiter führen das jeweilige Vorgehen vor und erklären dieses. In dieser Phase sind die Lernenden passiv und beobachten das Vorgeführte.
- *Guided participation*: Hier agieren die Lernenden zunehmend eigenständiger und werden durch *Coaching* und *Scaffolding* von den ExpertInnen unterstützt.
- *Fading*: Wird ein Aufbau der Kompetenz beobachtet, nimmt sukzessive die Unterstützung durch die ExpertInnen ab.

Für das erste Jahr der Ausbildung wird vorgeschlagen, dass NovizInnen - bevor sie selbst unterrichten - die Gelegenheit erhalten, Unterricht aus einer wissenschaftlich-theoretischen Sicht zu beobachten und zu analysieren. Hierbei führen die LernbegleiterInnen beispielhaft eine typische Fähigkeit vor (*Modeling*), zum Beispiel Beobachtung und Analyse einer Lehrsituation oder schriftliche Planung von Unterrichtszielen. Lehrende in den Kursveranstaltungen können hier ihre Wahrnehmungs- und Analysekompetenz fördern, indem sie eine videografierte Unterrichtssequenz auf Basis von Merkmalen der Klassenführung analysieren. Die Forschung zur unterrichtsvideobasierten LehrerInnenbildung weist darauf hin, dass vor allem BerufsanfängerInnen mit wenig Theoriewissen und Praxiserfahrung auf einen Modellierungsprozess und eine aktive Begleitung angewiesen sind (Seidel, Blomberg & Renkl, 2013).

Das nachfolgende Unterkapitel greift weiter das Thema der Modellierung von Kompetenz auf und beleuchtet dabei didaktische Möglichkeiten, die sich durch den Einsatz von digitalen

Lernumgebungen ergeben. Hierbei werden alt bekannte pädagogische und erkenntnistheoretische Ansätze miteinbezogen, deren Erkenntnisse und die damit verbundenen Haltungen und Einstellungen unverzichtbar sind und die didaktische Basis neuer, innovativer Lernumgebungen bilden.

2.4 Förderung professioneller Handlungskompetenz in einer digitalen Lernumgebung

2.4.1 Förderung des Kompetenzerwerbs durch Haltung im Zentrum des Lernumfeldes

Die Darstellung des Unterrichts in Form des didaktischen Dreiecks ist die älteste didaktische Modellierung, deren Ursprung sich bis in die Antike zurückverfolgen lässt (Zierer & Saalfrank, 2012). Sie nimmt Bezug auf die „Rhetorik“ des Aristoteles, dessen Rede auf drei Konstellationen fußt: der Redner, der Gegenstand und das Publikum. Wird diese Konstellation auf die Grundstruktur des Unterrichts übertragen, ergeben sich drei dialogische Grundstrukturen. Der erste Dialog entsteht zwischen LehrerIn und SchülerInnen, der zweite Dialog entsteht zwischen SchülerInnen und Lehrstoff, der dritte Dialog entsteht zwischen dem Lehrenden und dem Lehrstoff (Terhart, 2009; Zierer, 2012a). Die Beziehung sowie die Wechselverhältnisse zwischen LehrerIn, SchülerInnen und Lernstoff sollte ausgewogen und ausgeglichen sein, worauf auch die Darstellungsform des gleichseitigen Dreiecks hindeutet. Darüber hinaus wirken auf den Unterricht zum einen äußere Strukturen ein, wie zum Beispiel politische und gesellschaftliche Interessen, und zum anderen wird die innere Struktur durch situative Gegebenheiten beeinflusst, zum Beispiel den Raum, das Befinden der TeilnehmerInnen oder die zeitlichen Vorgaben.

Im Hinblick auf die innere Struktur lassen sich die Fachkompetenz (Dialog zwischen Lehrkraft und Stoff), die pädagogische Kompetenz (Dialog zwischen LehrerIn und SchülerInnen) und die didaktische Kompetenz (Dialog zwischen SchülerInnen und Lernstoff) im didaktischen Dreieck abbilden (siehe Abbildung 10). Alle drei Kompetenzen bedingen einander und sollten wie eingangs erwähnt im Gleichgewicht sein. Im Hinblick auf die äußere Struktur sollten LehrerInnen auch über eine systemische Kompetenz verfügen. Im Strukturmodell pädagogischer Handlungskompetenz von Wolfgang Nieke (2002b, S.42) werden alle Ebenen, welche die Arbeit der LehrerInnen im schulischen Alltag berühren, zusammengeführt (Košinár, 2014; Rapold, 2012). Mit Bezug auf die bisher nicht genügend beachteten Aspekte „Wollen“ und „Werten“ (Zierer, 2019, S.42) werden in dieser Arbeit die zentralen Kompetenzbereiche um diese Komponenten mit Bezug auf Weinert ergänzt. Beispielfhaft führt der Autor an, dass

LehrerInnen trotz hoher Fachkompetenz, pädagogischer Kompetenz und didaktischer Kompetenz unter Umständen nicht erfolgreich darin sind, einen inklusiven Unterricht zu ermöglichen. Der Autor führt hierzu aus: “ Wenn Lehrkräfte nicht den Willen mitbringen inklusiv zu unterrichten, und sie noch dazu Wertungen besitzen, um ihren Willen zu begründen, dann muss der Unterricht scheitern, da sie Fachkompetenz, ihre pädagogische Kompetenz und ihre didaktische Kompetenz nicht abrufen können“ (Zierer, 2019, S.43).



Abbildung 10: Haltung im Zentrum des didaktischen Dreiecks (Zierer, 2014/2019, S.44)

ExpertenlehrerInnen, die diese Kompetenzen abrufen können, verfügen nach Hattie (2014, S.140) über Leidenschaft und Begeisterung zum Beruf, was sich in acht Haltungen äußert:

- Lehrkräfte sind überzeugt, dass ihre fundamentale Aufgabe darin besteht, ihr Lehren sowie das Lernen und die Lernleistung der SchülerInnen wirkungsorientiert zu evaluieren.
- Lehrkräfte sind überzeugt davon, dass der Erfolg und das Scheitern beim Lernen der SchülerInnen davon abhängen, was sie als Lehrkraft getan oder gelassen haben.
- Lehrkräfte wollen mehr über das Lernen als über das Lehren reden.
- Lehrkräfte fassen Beurteilungen von SchülerInnenleistungen als *Feedback* zu ihrem Einfluss auf.
- Lehrkräfte investieren in den Dialog, nicht in den Monolog.
- Lehrkräfte genießen die Herausforderung und beschränken sich nie darauf, „nur“ das Beste zu geben.

- Lehrkräfte sind überzeugt, dass es zu ihrer Rolle gehört, positive Beziehungen in ihrer Klasse zu entwickeln.
- Lehrkräfte informieren alle über die Sprache des Lernens (Hattie, 2014, S.169f.).

Ableitend nimmt die Haltung einen großen Stellenwert beim Kompetenzerwerb ein und fördert die Verbindung der unterschiedlichen Kompetenzbereiche.

2.4.2 *Förderung des Kompetenzerwerbs durch Lernen aus Erfahrung nach John Dewey*

In John Deweys Theorie der Erziehung (1964/1989) nimmt der Begriff der Erfahrung eine zentrale Stelle ein. Nach Dewey gewinnt der Mensch Erkenntnis, indem er sich tätig mit der Welt auseinandersetzt und in dieser Erfahrung macht. Diese Überlegungen gehen davon aus, dass der Mensch sich aktiv und bewusst, also handelnd, mit seiner Umwelt auseinandersetzt und nicht nur auf die Umwelt reagiert und sich dieser anpasst. „Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück [...] Je enger diese beiden Seiten der Erfahrung miteinander verflochten sind, um so größer der Wert.“ (Dewey, 1964, S. 186). Erkenntnis entsteht, wenn der Mensch aktiv auf seine Umgebung einwirkt und die Folgen seiner Handlungen auf ihn zurückwirken. Diese Erkenntnisse sind jedoch nicht nur auf das bloße Nachvollziehen einer Handlung beschränkt, sondern müssen als Prozess mit offenem Ausgang angesehen werden: „Denn in jedem Objekt der Primärerfahrung stecken immer Möglichkeiten, die nicht explizit sind; jedes Objekt, das zutage liegt, ist belastet mit möglichen Konsequenzen, die verborgen sind; der alleroffensichtlichste Akt hat Faktoren, die nicht explizit sind. Wir mögen unser Denken anstrengen solange wir wollen, wir können doch nicht alle Konsequenzen zu einem ausdrücklichen oder bekannten Teil der Reflexion und Entscheidung machen“ (Dewey, 1995, S.37). Erfahrungsprozesse bauen nach Dewey auf vorherigen Erfahrungen und Einsichten auf, um aus diesen Erfahrungen neue Ziele und Methoden zu entwickeln - mit der Vorstellung einer verbesserten Erfahrung (Dewey, 1989, S.140). Auf den „modernen“ Begriff der Entwicklung von Kompetenz übertragen würde die LehrerIn entsprechend zu Erkenntnissen gelangen, in dem sie sich tätig mit ihrem Unterricht auseinandersetzt und - aufbauend auf alten Erfahrungen - neue Erfahrungen macht.

2.4.3 *Förderung des Kompetenzerwerbs durch forschendes Lernen*

Grundideen des Lernkonzeptes des forschenden Lernens lassen sich auf John Deweys (1937) Werk „Logik - die Theorie der ersten Ordnung“ zurückführen. Lernen und Forschen ermöglichen es nach Dewey, die Welt in Ordnungskategorien einzuteilen, indem „[...] die

gesteuerte oder gelenkte Umformung einer unbestimmten Situation in eine Situation [erfolgt], die in ihren konstitutiven Merkmalen und Beziehungen so bestimmt ist, dass die Elemente der ursprünglichen Situation in ein einheitliches Ganzes umgewandelt werden“ (Dewey, 2008, S.131). Aus pragmatischer Sicht vollzieht sich der Zugang zum forschenden Lernen über die Handlungsorientierung, in der sich die Lernenden selbstgesteuert und praxisorientiert mit der Forschung auseinandersetzen. Die neu gewonnenen Erfahrungen im Forschungsprozess werden durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Welt in Beziehung gebracht. Helsper (2001, S.13) führt hierzu den Begriff des „doppelten Habitus“ ein: Ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus, durch den Lehrpersonen in der Lage sind, wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände aufzugreifen, ist durch einen praktischen Habitus, der auf Erfahrungswissen und -können beruht, zu relativieren (Paeska & Hinzke, 2018). Geeignete Arbeitsformen zur Ausbildung eines forschenden Habitus lassen sich über rekonstruktive Fallarbeit (Helsper, 2001) bis hin zu Angeboten, die berufsbiografische Erkundungen berücksichtigen, ermöglichen (Helsper, 2018).

Nach Hofer (2013) ist damit die Hoffnung verbunden, dass so professionelles Wissen und Können für die spätere Berufspraxis aufgebaut und ein Ansatz zur Lösung des Theorie-Praxis-Problem aufgezeigt wird.

2.4.4 *Förderung des Kompetenzerwerbs durch innovative digitale Lernumgebungen*

Digitale Lernumgebungen werden allgemein als gestaltete und ausgewählte „Umwelten“ bezeichnet, die das Lernen bewirken sollen (Breuer, 2009, S.31). Dies betrifft die Gesamtheit des Lernsettings im Hinblick auf didaktische, methodische, mediale und instruktionale Entscheidungen. Ebenso werden die Persönlichkeit des Lernenden und die räumlichen Bedingungen miteinbezogen. Digitale Lernumgebungen umfassen somit alle äußeren Bedingungen, auf die ein Individuum zum Zwecke des Lernens trifft. Nach Kunter und Trautwein (2013, S.135) kommt der Lernumgebung eine bedeutsame Rolle zu - im Hinblick auf den „Grad der Strukturierung als entscheidende Schlüsselvariable, mit deren Hilfe der Erfolg einer Lernumgebung hinsichtlich der angestrebten Lernziele gesteuert werden kann. Lernumgebungen zu gestalten ist folglich eine zentrale Tätigkeit des Lehrens“ (Fütterer, 2017, S.182).

Anwendungsbezogene virtuelle Lehr-Lern-Szenarien unterstützen den Transfer von der Theorie in die Praxis und tragen so zum Aufbau professioneller Handlungskompetenz bei

(Strickland, 2008; Seidel & Stürmer, 2014). Edelstein (2014) weist auf die Bedeutung der Gelegenheitsstruktur für den Kompetenzerwerb hin, in dem Optionen und Möglichkeiten der Erfahrungskonstitution eröffnet werden. „Es geht nicht nur um die Auswahl von inhaltlichen Lernzielen, sondern um die Freiheit und Gestaltung von Lernwegen, die vom ‚Sinngesamt‘ hin überprüft werden in Bezug auf biografisch bedeutsame Bildungsprozesse“ (Ziener, 2006, S. 29). Staub (2004) beschreibt diese Anforderung als „Designproblem¹²“, welches auf der einzigartigen Lernstruktur eines jeden Lernenden gründet. Viele Studien zeigen, dass der Aufbau von Unterrichtskompetenz maßgeblich mit Wissensbeständen aus Fort- und Weiterbildung sowie den eigenen Lernerfahrungen verknüpft wird (Bromme, 2008). Schulische Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen scheitern häufig daran, dass die Verknüpfung von Wissen und Können in der Umsetzung der Ausbildungsmaßnahme nicht wirkungsvoll gefördert werden kann (Oelkers & Reusser, 2008). Hierzu führen nach Meinung der Autoren die Praxisferne und die fehlende Situietheit im Unterrichtshandeln, was in der Folge den Transfer in Anwendungssituationen verhindert.

Seit den 1990er-Jahren wird im Kontext der Frage, wie Praxisnähe oder situiertes Lernen in der LehrerInnenausbildung gefördert werden kann, mit dem Einsatz digitaler Medien unter den Begriffen *E-Learning* und *Blended Learning* experimentiert und geforscht (Reinmann, 2005a). Nach Florian (2008) fehlt bisher jedoch eine flächendeckende und nachhaltige Akzeptanz, welche die Wirkung auf die Praxis des Lehrens und Lernens sichern (Vohle & Reinmann, 2012, S. 414).

Eine digitale oder durch *E-Learning* geprägte Lernumgebung kann in einem *Blended Learning*-Format organisiert sein, welches als Ergänzung zu reinen *E-Learning*-Angeboten auch Präsenzphasen vorsieht. Diese Kombination von virtuellen Komponenten mit Präsenzveranstaltungen wird als hybride Lernform oder *Blended Learning* bezeichnet. Die Konzeption einer aufgabenorientierten Didaktik ist besonders geeignet für das virtuelle Lehren und Lernen (Arnold et al., 2018, S. 45). Im Gegensatz zum Lernen in Präsenzveranstaltungen entsteht in virtuellen Räumen erst dann Wirklichkeit, wenn die Lernaufgaben und auch die Ergebnisse oder Produkte gemeinsam reflektiert und bearbeitet werden. Digitale

¹² Designproblem: Staub (2004) bezeichnet das Unterrichten in Anlehnung an Simon (1999) und Schön (1987) als hochkomplexe Aufgabe, die eine situative Umsetzung und eine abschließende Bewertung einschließt. Der Autor bezeichnet diese Anforderung als „Design-Problem“, die Tätigkeit des Unterrichtens als „Gestaltungsarbeit“ und damit als Gestaltungsprofession (Vohle & Reinmann, 2012, S. 414).

Lernumgebungen bergen besondere Potenziale des kollaborativen Arbeitens mit konstruktivem *Peer-Feedback*. *Peer-Feedback* fördert zudem die Intersubjektivität durch die wechselseitige Bezugnahme, wodurch die eigene Sicht relativiert werden kann.

2.4.4.1 Mediendidaktik

Mediengestütztes Lehren und Lernen ist so organisiert, dass Lernprozesse durch Medien unterstützt¹³, aber auch durch den Lehrenden organisiert und initiiert werden. Der Medieneinsatz gewinnt an Bedeutung vor dem Hintergrund seiner Potenziale im Hinblick auf die didaktische Gestaltung des Unterrichts und den damit verbundenen Lernmöglichkeiten. Förderlich sind *Software*-Anwendungen, die auf einer multimedialen und interaktiven Gestaltung basieren, um die Kommunikation und Kooperation, die Verteilung von Lehr- und Lernmaterialien wie die Vernetzung der LernerInnen untereinander zu unterstützen.

In behavioristisch und kognitivistisch ausgerichteten Lernumgebungen wurde festgestellt, dass verschiedene Lernende in den gleichen Lernumgebungen mit unterschiedlichem Erfolg lernen. Den jeweiligen individuellen Vorerfahrungen der LernerInnen trägt die epistemologische Erkenntnistheorie des Konstruktivismus Rechnung. Lernen wird hier als Konstruktion von Wissen verstanden, indem jeder Einzelne sich sein Wissen in der individuellen Lehr-Lernsituation konstruiert. Vor diesem Hintergrund entwickelt Siemens (2004) den Ansatz des Konnektivismus, dessen Bedeutung der Autor als „[a] *Learning Theory for the Digital Age*“ bezeichnet: *„Behaviorism, cognitivism, and constructivism are the broad learning theories most often utilized in the creation of instructional environments. These theories, however, were developed in a time when learning was not impacted through technology. Over the last twenty years, technology has reorganized how we live, how we communicate and how we learn. Learning needs and theories that describe learning principles and processes, should be reflective of underlying social environments“* (Siemens, 2004, S1.).

Der Konnektivismus wird ausdrücklich nicht als eigenständige Lerntheorie deklariert, sondern wird als Aktualisierung des konstruktivistischen Denkens und Handelns angesehen (Siebert, 1998). Siemens nennt zwei Prämissen als markant für den Konnektivismus:

- die sinnvolle Verbindung von Wissensinformationen: *„Learning is a process of connecting specialized nodes or information sources“* (Siemens, 2004, S.5),

¹³ Unter „Medien gestütztes Lernen“ fallen alle Medien, wie zum Beispiel Buch, Film oder weitere Artefakte. Es gilt als gängige Praxis der Lehre seit Beginn des 20. Jahrhunderts (Reinmann, 2008).

- das gemeinsame Verständnis über einen aktiven der Aufbau von Handlungskompetenz, welcher im Prozess stattfindet. Handeln wird hierbei erschwert durch die digitale Informationsdichte und die damit einhergehende Multiperspektivität auf Phänomene. Viele Informationen zu einem Phänomen eröffnen unterschiedliche Interpretationen: *„Decision-making is itself a learning process. Choosing what to learn and the meaning of incoming information is seen through the lens of a shifting reality. While there is a right answer now, it maybe wrong tomorrow due to alterations in the information climate affecting the decision“* (Siemens, 2005, S.5).

Aus diesen Ausführungen ist zu erkennen, dass die Lerner Eigenaktivitäten entwickeln und Handlungsstrategien anwenden müssen, um Sinnzusammenhänge vor dem Hintergrund der vielfältigen Wissensinformationen herzustellen. Zusammenfassend soll der Konnektivismus eine lerntheoretische Grundlage des Bildungsangebots digitaler Medien ermöglichen.

2.4.4.2 Videobasierte Lernumgebung

Videobasierte Ansätze stellen eine Möglichkeit dar, Reflexion zu fördern. Unterricht wird aufgezeichnet, um diesen im Nachhinein aus möglichst vielen Perspektiven analysieren zu können. Dieser Ansatz umfasst sowohl die Analyse eigener als auch fremder Unterrichtsvideos. Ein großes Potenzial liegt in diesen Lernumgebungen, wenn die eigene Unterrichtsvideografie in den Mittelpunkt der Reflexion gestellt wird. Mit Bezug zu Lehr-Lern-Theorien wird fachlich mit einer Außenperspektive über das Video diskutiert, somit kann Reflexion über die Handlung angeregt werden. Zudem bieten Videos den großen Vorteil, dass die konkrete Situation wiederholt angesehen und dabei im Austausch mit anderen der Frage nachgegangen werden kann, welche Handlungsalternativen es gegeben hätte (Roth, 2005, S. 15).

Unter der Annahme, dass Unterrichtsvideos mehrmals im Verlauf der Ausbildung betrachtet werden können und dass in dieser Zeit das theoretische Wissen und die Erfahrung gewachsen sind, kann Videografie zu einem höheren Erkenntniserwerb führen als beispielsweise eine einmalige teilnehmende Unterrichtsbeobachtung (Scheltwort, 2007, S.207). Die Arbeit mit Videografie wird im Kontext der Professionalisierung allgemein als sehr wertvoll angesehen, wobei Studien darauf hindeuten, dass in der Ausbildung die Arbeit mit eigenen Videos vorteilhafter ist als die mit fremden. Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Möglichkeit besteht, sich selbst im Video wahrzunehmen und darüber zu reflektieren (Wyss, 2014, S.33). Ebenso wird vermutet, dass bei der Reflexion des eigenen Videos, Erfahrungen und Vorwissen

aktiviert werden und man dadurch eher auf einer Ebene Lernen kann, die besonders wichtig ist.

Videos werden in der LehrerInnenbildung eingesetzt, um professionelle Kompetenz von angehenden LehrerInnen weiterzuentwickeln (Baumert & Kunter, 2006). Im Vordergrund steht die Weiterentwicklung anwendungsbezogener und situationsspezifischer Kompetenzen (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). Die Analyse von videografiertem Unterricht, welche das wissensbasierte Erkennen fokussiert, bildet hier den Schwerpunkt - im Hinblick auf die Lenkung der Wahrnehmung auf das Unterrichtsgeschehen, das Interpretieren relevanter Unterrichtssituationen sowie das Entwickeln von Handlungsalternativen. Zum einen bietet die Unterrichtsvideografie die Option zur Selbstreflexion und zugleich die Möglichkeit der Integration externer Perspektiven (Kleinknecht & Gröschner, 2016).

Trotz der Erkenntnisse zur Wirkung von Videografie und trotz des steigenden Interesses werden eigene Unterrichtsvideos derzeit nur selten in der LehrerInnenbildung eingesetzt (Gröschner, Klaß & Dehne, 2018). Auch Corinne Wyss stellt fest, dass die videobasierte Reflexion von Unterricht immer noch spärlich eingesetzt wird (Wyss, 2014, S.38). Zudem herrscht ein Mangel an empirisch gesichertem Wissen, wie der Einsatz von Unterrichtsvideos gezielt das Lernen von Lehrpersonen fördern kann und welchen Einfluss der Einsatz von Videos in der Praxis hat (Krammer & Hugener, 2012, S.51; Wyss, 2014, S.39).

Studien mit videobasierten Test- und *Eye-Tracking*-Verfahren zur Erfassung situationspezifischer Kompetenzen zeigen deutliche Unterschiede zwischen NovizInnen und ExpertInnen. Erfahrene Lehrpersonen nehmen mehr Prozesse im Unterricht gleichzeitig wahr und interpretieren diese angemessener (Meschede, Steffensky, Wolter & Möller, 2015; van den Bogert, van Burggen, Kostons & Jochems, 2014). Vor dem Hintergrund der Komplexität des Unterrichts ist eine Reflexion wichtig, um die weitere Vorgehensweise zu planen. Hierbei wird angemerkt, dass diese Lerngelegenheiten nicht nur für NovizInnen, sondern auch für erfahrene Lehrkräfte relevant sind (Sherin & van Es, 2009).

Das Video stellt ein Hilfsmittel dar, um die ergebnisorientierte Selbstreflexion zu unterstützen. Im Gegensatz zu dem „Werkzeug“ Video haben Videoannotationen das Potenzial, den Reflexionsprozess direkt zu unterstützen. Ganz allgemein versteht man unter Annotationen im Video ergänzende oder im nachhinein hinzugefügte Informationen. Die Selbstreflexion über

den Unterricht soll ergebnisorientiert sein und fokussiert Folgerungen für eine Verbesserung der unterrichtlichen Handlungskompetenz (Greif, 2008, S.40).

Vohle und Reinmann (2012, S.417) heben hervor, dass es sich bei Videoannotationen um Texte (mündlich oder schriftlich), Bilder, weiteres Videomaterial oder *Links* auf externe Webseiten handeln kann. In der Praxis werden Videoannotationen nach der Unterrichtsaufnahme ausgeführt und können als Reflexion auf die Situation im Sinne von „*Reflection on Action*“ (Schön, 1987) betrachtet werden. Die Autoren weisen darauf hin, dass die Annotationen genau an der Stelle eingefügt werden, die Gegenstand der Reflexion ist. Damit besteht die Möglichkeit, sich darüber zu verständigen, welche Unterrichtshandlung genau reflektiert und kommentiert wird.

2.4.4.3 Virtuelles Aufgabendesign

Gute Aufgaben werden zum einen im Kontext des biografischen Lernens als Entwicklungsaufgaben verstanden (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010/2017a) und als „[...] intentionale Lerngelegenheit, die absichtsvolles Lernen in spezifischen Ausbildungskontexten ermöglichen sollen“ (Keller-Schneider, 2017, S.153). Charakteristisch für diese Aufgaben ist die Anschlussfähigkeit von Wissen, welches spezifisch der jeweiligen Profession zugeordnet werden kann (Reintjes et al., 2016, S. 436). Für Wissenschaft und Schulpraxis besteht daher aktuell die Herausforderung, kompetenzorientierte Lernaufgaben zu entwickeln, die Lebensweltbezug herstellen, individualisiert und kognitiv anregend sind sowie helfen, professionelle Kompetenz aufzubauen (Blömeke, Herzig & Tulodziecki, 2007). Vor dem Hintergrund dieses komplexen Themenfeldes beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf den Aufgabentypus „stark oder gering gelenkte Aufgaben“, in die Unterrichtsvideos als sogenannte *Prompts* eingebunden werden (Heins, 2016; Krüger, Bender & Keller, 2016). Zunehmend setzt sich die Erkenntnis durch, dass heuristisches Potenzial ein besonderes Merkmal von Aufgaben darstellt (Artelt et al., 2004, S.151-157). Die Aufgabenmerkmale beziehen sich auf den Entscheidungsspielraum (Offenheit) und den Integrationsgrad (Komplexität) (Winkler, 2011, S.41-54).

Im Kontext der Aufgabenformulierung sind auch Lerntheorien zu beachten. Hierbei wird grundsätzlich zwischen zwei Paradigmen unterschieden: „Primat der Instruktion“ (*Instructional Design*) und „Primat der Konstruktion“ (*Constructivistic Learning*) (Hasselhorn & Gold, 2013; Reinmann und Mandl, 2006; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1997). In der videobasierten

LehrerInnen-Ausbildung werden häufig Ansätze des problembasierten Lernens genutzt (Borko et al., 2011; Seidl & Thiel, 2017). Lerntheoretisch geht es zunächst um die Frage, ob die LehrerInnen zuerst theoretisch vorbereitet werden sollten, bevor sie dann deduktiv die Unterrichtsvideos analysieren oder ob die Merkmale aus der Analyse der Videos induktiv erschlossen und im Nachhinein theoretisch fundiert werden sollten. Studien weisen darauf hin, dass sich Lernende in einem instruktional-deduktiven Setting besser an das theoretische Wissen erinnern als die induktive Gruppe. Während bei der Gruppe mit der geringen Lenkung, also mit einer problembasierten-induktiven Vorgehensweise, eher das Transferwissen gefördert wurde. Dies wird darauf zurückgeführt, dass diese Aufgaben individuelle Bedeutungskonstruktionen zulassen, die eigenständiges, selbstbestimmtes Lernen beinhalten und somit stärker auf die Motivation und die Freude am Lernen einwirken (Syring et al., 2015). Beide Ergebnisse beinhalten sowohl negative wie positive Aspekte, so dass die Autoren zu einer Kombination der Ansätze raten. Seidel et al. (2013) weisen darauf hin, dass der Grad der Lenkung einer Aufgabe vor dem Hintergrund des Ausbildungsstandes entschieden werden muss. Zu Beginn der Ausbildung seien eher gelenkte, instruktionale Lehr-Lern-Settings relevant, da erst grundlegendes Wissen aufgebaut werden müsse. Erst zu einem späteren Zeitpunkt der Ausbildung wird zu offeneren Ansätzen geraten.

2.4.4.4 Virtuelles *Peer-Learning*

Peer-Coaching oder *Peer-Learning* wird heute ein hohes Innovationspotenzial zugeschrieben (Lawson et al., 2015). In *Peer-Groups* können Praxiserfahrung ausgetauscht werden; sie stellen somit neben den Rückmeldungen von PraxisbegleiterInnen eine weitere Möglichkeit dar, sich zu evaluieren und zu professionalisieren. Hierzu bieten *Online-* und videobasierte Lernumgebungen einen geeigneten Rahmen (Kleinknecht & Gröschner, 2016; Lee & Wu, 2006). Mit der digitalen Verfügbarkeit von Unterrichtsvideografien haben LernbegleiterInnen und *Peers* jederzeit die Möglichkeit, ortsunabhängig den Unterricht der ReferendarInnen zu reflektieren. Im Hinblick auf eine handlungsnaher Begleitung spielt dabei die Möglichkeit des *Video-Feedbacks* eine besondere Rolle. Hier sind allerdings bestimmte Strukturierungshilfen und Regeln notwendig, zum Beispiel für das Geben und Empfangen von *Feedback* (Göbel & Neuber, 2018; Stürmer, Seidel & Schäfer, 2013).

Ein zentrales Merkmal einer effektiven Unterrichtskommunikation ist die Fähigkeit zur Formulierung eines kritisch-konstruktiven *Feedbacks* (Hattie, 2009). Laut Forschungsstand ist

Lernbegleitung mittels Video- und *Peer*-basiertem *Feedback* bei gleichzeitiger Nutzung einer digitalen Lernumgebung bislang selten berücksichtigt worden (Lee & Wu, 2006).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde eine digitale Lernumgebung entwickelt, die den ReferendarInnen die Möglichkeit bietet, sich – neben den Präsenzveranstaltungen – anhand der eigenen Unterrichtsvideografien mit *Peers* und KursleiterInnen über den Unterricht aufgabengeleitet auszutauschen. Die Studie kombiniert hierbei eine video- und textbasierte Reflexion.

Zur Orientierung auch für weitere Forschungen, wird im nachfolgenden Unterkapitel die Studie im bekannten Angebot-Nutzungs-Modell von Andreas Helmke (2014) verortet.

2.5 Einordnung der Arbeit in die Unterrichtsqualitätsforschung

Im Rahmenmodell professioneller Handlungskompetenz wird deutlich, wie sich effiziente Klassenführung und guter Unterricht wechselseitig beeinflussen: „Ist der Unterricht motivierend, weder unter- noch überfordernd, sind Schülerinnen und Schüler aktiv und an der Gestaltung des Unterrichts mitbeteiligt, dann wirft die Klassenführung wenig Probleme auf. Und umgekehrt: In einer gut geführten Klasse lässt es sich nicht nur leichter, sondern auch besser unterrichten“ (Helmke, 2014, S.176). Eine effiziente Klassenführung ist insofern „[...] zwar bis zu einem gewissen Grad notwendig für erfolgreiches Lernen, aber nicht hinreichend. Dies hängt von fachlichen, fachdidaktischen und methodischen Kompetenzen der Lehrperson ab“ (Helmke, 2014, S.177). Unterrichtsqualität und Klassenführung hängen auch insofern zusammen, als in der Forschung auf die entscheidende Rolle eines durch Unterstützung, Freundlichkeit und wechselseitigen Respekt charakterisierten Lernklimas hingewiesen wird.

Die Studie fokussiert im Rahmenmodell die Klassenführung (Prozessqualität des Unterrichts), welche durch Wahrnehmungs- und Interpretationsleistungen beeinflusst wird, die wiederum direkten Einfluss auf die aktive Lernzeit (*Time on Task*) und damit auf das Klassenklima und die SchülerInnenleistungen haben (siehe Abbildung 11).

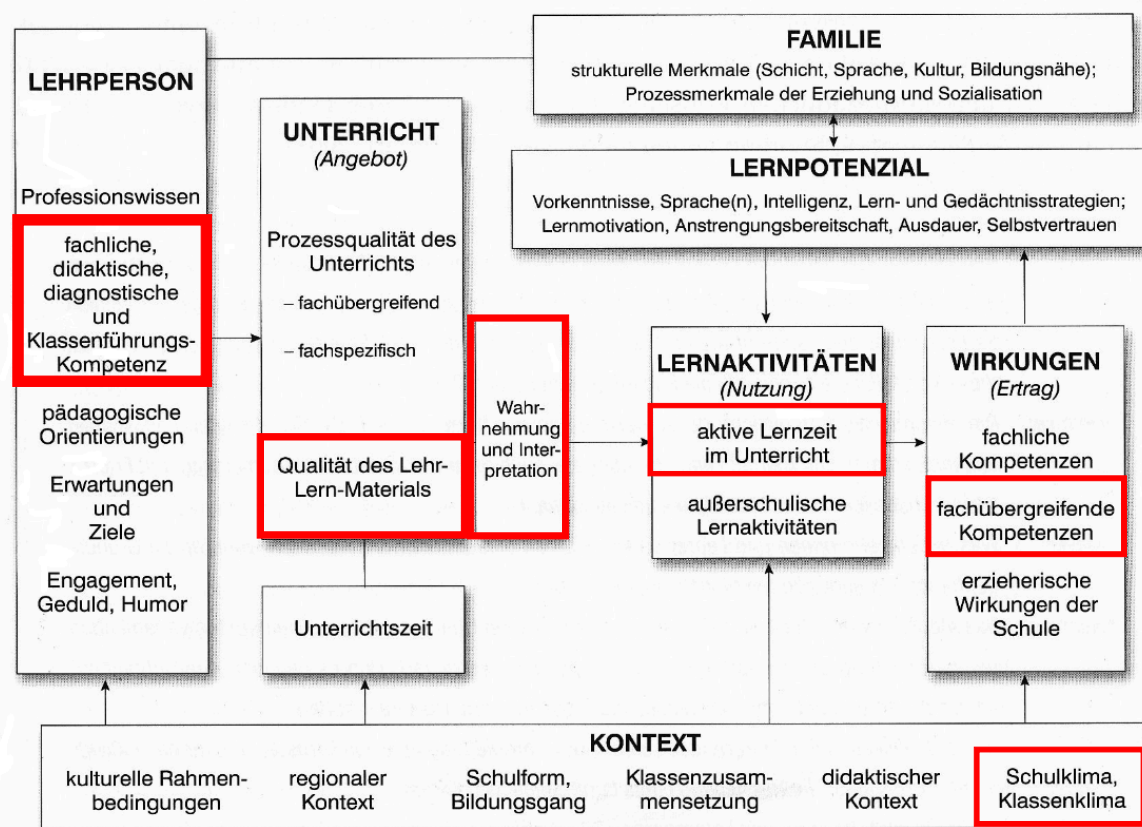


Abbildung 11: Angebot-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit (Helmke, 2014, S.36)

2.6 Zusammenfassung

Im Kapitel 2 werden auf den Fokus der Studie bezogene Aspekte der professionellen Handlungskompetenz auf Basis des aktuellen Forschungsstandes herausgearbeitet. Insbesondere liegt der theoretische Schwerpunkt auf der Handlungskompetenz in der Klassenführung, deren Förderung Hauptanliegen dieser Studie ist. Die Forschungsfrage F3a bezieht sich darauf, inwieweit ein Zuwachs an Handlungskompetenz durch die Intervention in der Klassenführung beobachtet werden kann (siehe Kapitel 6.3).

In der theoretischen Ausarbeitung wird deutlich, dass das Konstrukt der professionellen Handlungskompetenz komplex ist und von vielen Faktoren beeinflusst wird. Hinzu kommt die Erkenntnis, dass sich Wissen nicht unmittelbar in die Handlung übertragen lässt. Lernen ist vielmehr ein individueller und sozialer Prozess, der sich über das gesamte berufsbiografische Leben entwickelt. Kompetenzen können erlernt werden, wobei eine offene Haltung und Bereitschaft notwendig sind.

Somit werden in diesem Kapitel zunächst das zugrundeliegende Kompetenzverständnis, das Verständnis von Lernen epistemologisch sowie das heutige Verständnis von Lernen und Maßnahmen zur Entwicklung von Kompetenzen aufgezeigt.

Mit diesem Kapitel wird die Grundproblematik (Spannungsfeld zwischen professioneller Handlungskompetenz und individuellem Lernen) aus der Theorie herausgearbeitet. Auf Basis dieses theoretischen Hintergrundes muss ein für die Studie passendes ertragreiches Lernangebot (Helmke, 2014) zur individuellen Förderung der Handlungskompetenz in der Klassenführung geschaffen werden, das nachhaltig unterstützend digitale Medien einsetzt.

Zur Klärung dieses Lernangebots wird im Kapitel 3 versucht, unter Berücksichtigung subjektiver Theorien und des unzureichenden Wissensstandes der NovizInnen im Hinblick auf die Wahrnehmung relevanter Unterrichtssituationen, Antworten aus der Wissenschaft auf folgende Teilfragen zu generieren: Können bestehende Wissensstrukturen durch bewusste Wahrnehmung modelliert werden? Welche Lehr- und Lernphilosophie ist hierfür notwendig? Im nachfolgenden Kapitel zur professionellen Wahrnehmung und Unterrichtsbeobachtung werden diese Fragen theoretisch aufgearbeitet - im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage F1 zur Unterrichtswahrnehmung.

3 Kompetenzerwerb durch professionelle Beobachtung und Wahrnehmung

„People, not their eyes, see. Cameras, and eyeballs, are blind.“ (Hanson, 1958/1972, S. 6)

Im vorherigen Kapitel wurde der Aufbau von Wissensstrukturen vor dem Hintergrund des Expertenansatzes theoretisch erarbeitet und mit professionellen Kompetenzen und den davon abhängigen Überzeugungen, Werthaltungen sowie motivationalen Orientierungen herausgearbeitet. Im Kontext des ExpertInnen-NovizInnen-Modells (siehe Kapitel 2.3.1) zeigte sich der Forschungs- und Handlungsbedarf, NovizInnen im Hinblick auf die mangelnde Wahrnehmungskompetenz in unterrichtsrelevanten Situationen zu fördern und somit zum Aufbau professioneller Handlungskompetenz beizutragen.

In diesem Kapitel wird dargestellt, dass es im Sinne der Professionalisierung von Lehrpersonen notwendig ist, ihre Unterrichtswahrnehmung und Beobachtungsfähigkeiten zu qualifizieren. Im Kontext der wissenschaftlichen und pädagogischen Beobachtung zeigt sich erneut das eingangs hervorgehobene Spannungsfeld (siehe Kapitel 1.2) einer kompetenzorientierten, leistungs- oder prozessbezogenen Bewertung.

Hierbei ist eine epistemologische Position der Forscherin erforderlich, die anhand von drei erkenntnistheoretischen Grundpositionen dargelegt wird. Ausgehend von diesen Erkenntnissen ergibt sich die Notwendigkeit dieses Forschungsvorhabens.

3.1 Wahrnehmen - ein vielschichtiger Begriff

Wahrnehmen ist ein aktiver Prozess, der zunächst durch äußere Reize (sensorische Reize) ausgelöst wird und die Sinneswahrnehmungen Sehen, Hören, Schmecken, Fühlen und Riechen betrifft. Nach Eingang eines Reizes (selektive Wahrnehmung) findet eine bestmögliche Deutung der Daten statt, indem die Wahrnehmung der äußeren Welt mit dem individuellen Ich abgeglichen wird. Hierbei beeinflussen frühere Erfahrungen, biologische Zustände sowie situative, individualpsychologische und emotionale Faktoren die Wahrnehmung; diese Prozesse laufen größtenteils im Unterbewusstsein ab. So werden in der Alltagssprache häufig Sachverhalte beschrieben oder Begriffe eingesetzt, die mehr aussagen, als man eigentlich wahrnehmen kann. Das Problem der „Suggestion“ im Kontext der Beschreibung von Wahrnehmungen und der damit verbundenen Forderung nach einer „theoriefreien“

Beobachtung erklären Barker und Wright (1971) durch das Problem der „Handlungsbegriffe“. Allein durch das Sehen einer Bewegung oder eines Gesichtsausdrucks schließen wir auf Handlungen, wie Grewe und Wentura (1997) am Beispiel „Willi grüßt Otto“ verdeutlichen. Die Verwendung mentaler Begriffe (Beschreibung) stellt eine Interpretation des Beobachtenden dar und kann nicht eindeutig auf das zurückgeführt werden, was er eigentlich beobachtet hat. Sich zu vergewissern, was der Handelnde sich dabei gedacht hat, liegt im Interesse des Forschenden. Kann nicht auf diese Informationen zurückgegriffen werden, so muss zumindest eine Übereinstimmung des Urteils mit anderen „externen“ Interpreten vorliegen.

Eine weitere Leistung unseres Wahrnehmungssystems besteht in der Aufbereitung von sprachlichen Informationen. Hans Aebli (1998) widmet ein Kapitel seines bekannten Werkes „Die zwölf Grundformen des Lehrens“ der Bedeutung der auditiven (Gehör-) Wahrnehmung. Hier beleuchtet er die Bedeutungsinhalte des Erzählenden („was er versucht zu sagen“) und die inneren Vorgänge des Zuhörenden, der diese Wortzeichen zu einer für ihn verständlichen Bedeutung übersetzen muss. Der Erzählende berichtet von einem Ereignis, welches er aus seiner Erinnerung heraus und aufgrund seiner Wahrnehmungen erlebt. In seiner Erinnerung wird so aus einer ursprünglichen Handlung eine so genannte Handlungsvorstellung und aus der Wahrnehmung das innere Bild. Die Sprache transportiert die Bedeutungen mittels Worte oder Zeichen, welche auf gedanklichen Assoziationen von Bedeutungsinhalten beruhen. Beim Zuhörenden entstehen ähnliche Prozesse - nur in umgekehrter Reihenfolge: Der Wahrnehmungsvorgang steht hier am Anfang. Der Lernende beispielsweise hört die Lehrkraft sprechen, dies bezeichnet Aebli als auditive (Gehörs-)Wahrnehmung. Jedes Wort und jeder Satz haben seine Lautgestalt, seine Melodie und seinen Rhythmus („Prosodie“). Auch Zeichen nicht-sprachlicher Art unterstützen das Gesagte. Zudem wird die Wahrnehmung von Worten unterstützt durch die Mimik und Gestik, die das Verständnis für das Gesagte erleichtern.

Seel (2003) stellt hierzu eine andere Sicht von Wahrnehmung (als die der „Wahrnehmung-als“) dar und knüpft an die Theorie der „ästhetischen Wahrnehmung“ an: „Erst ein aufmerksames und offenes Wahrnehmen, das sich auf das Wahrgenommene, den Wahrnehmenden selbst und den Akt der Wahrnehmung, ... und einen Sinn für die Form, das Erscheinen der Phänomene in ihrer Gegenwart richtet, kann vorschnell bestimmende und begrifflich-kategorisierende Zugriffe, das schnelle Verstehen, vermeiden“ (Seel, 2003. S. 21). Mit einer solchen Vorstellung wird die Freiheit oder zumindest Freiheitsgrade des Subjektes sichtbar, indem die

Wahrnehmung nicht nur als leibliche Gebundenheit betrachtet und das Subjekt nicht nur als unabhängiger Konstrukteur seiner Welt gilt (Breyer, 2011, S.186).

Die Wahrnehmung ist folglich die Voraussetzung und Grundlage jeder reflektierten Beobachtung und wissenschaftlichen Forschung. Um eine automatisierte Bedeutungszuschreibung zu verhindern, muss eine Distanz zur Deutung und Wertung hergestellt werden, ein „In-der-Schwebe-Halten“ von augenscheinlichen Metaphern, Bewertungen und Hintergrundannahmen. Als Grundposition muss auf eine vorschnelle Wertung verzichtet werden. Es geht darum, Deutungsgewohnheiten anzuhalten, um die Wahrnehmung für einzelne pädagogische Situationen zu sensibilisieren und weitere mögliche Perspektiven realisieren zu können. Auch das Nachdenken über eine getätigte Wertung „als seiende Kraft in der Situation“ (de Boer und Reh, 2012, S.143) kann als Ressource bezeichnet werden, die Lernprozesse vor dem Hintergrund der eigenen Orientierung oder Rahmung initiieren kann. Zum Thema der „Blindheit“ und Produktivität von Rahmungen wird dem Ansatz der achtsamen Aufmerksamkeit, welche einen Dialog mit der jeweiligen Situation erforderlich macht, eine besondere Bedeutung zugesprochen. Voraussetzung hierzu ist eine Vermeidung jeglicher Wertung und Deutung der Situation.

Auch Schön verweist darauf, dass es für die Professionalisierung von Lehrpersonen wichtig ist, bei der Wahrnehmung anzusetzen. Er nennt dies „*Double Vision*“ und versteht darunter „[...] *the capacity to keep alive, in the midst of action, a multiplicity of views of the situation*“ (Schön, 1983, S.281) oder „[...] *a redirection of attention to the system of knowing-in practice and to reflexion-in-action itself*“ (Schön, 1983, S.282). Schön deutet mit seiner „Theorie zur doppelten Wahrnehmung“ auf die Möglichkeit hin, die Filterfunktion der Wahrnehmung - ausgelöst durch implizites Wissen - zu umgehen, um damit zu der gewünschten höchsten Form der Reflexion (*Reflection-in-action*) zu gelangen (siehe Kapitel 4.2.2).

Die Bedeutung der Wahrnehmung in unterrichtlichen Situationen wird auch im Kompetenzmodell von Blömeke et al. (2015) herausgestellt. Dabei wird konzeptuell zwischen kognitiven Dispositionen und situationsspezifischen Fähigkeiten unterschieden. Situationsspezifische Kompetenzen können im Unterricht beobachtet und mit kognitivem Wissen modelliert werden. So wird Kompetenz als Kontinuum und Lernen als holistischer Prozess gesehen, der Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungen in domänenspezifischen Situationen erfordert. Durch die Integration der kognitiven und

situierter Perspektive sowie dem tatsächlich beobachteten Verhalten fokussiert dieses Modell die Operationalisierung (*Item*-Inhalte) statt Begriffe (Blömeke & Star, 2016) (siehe Abbildung 12).

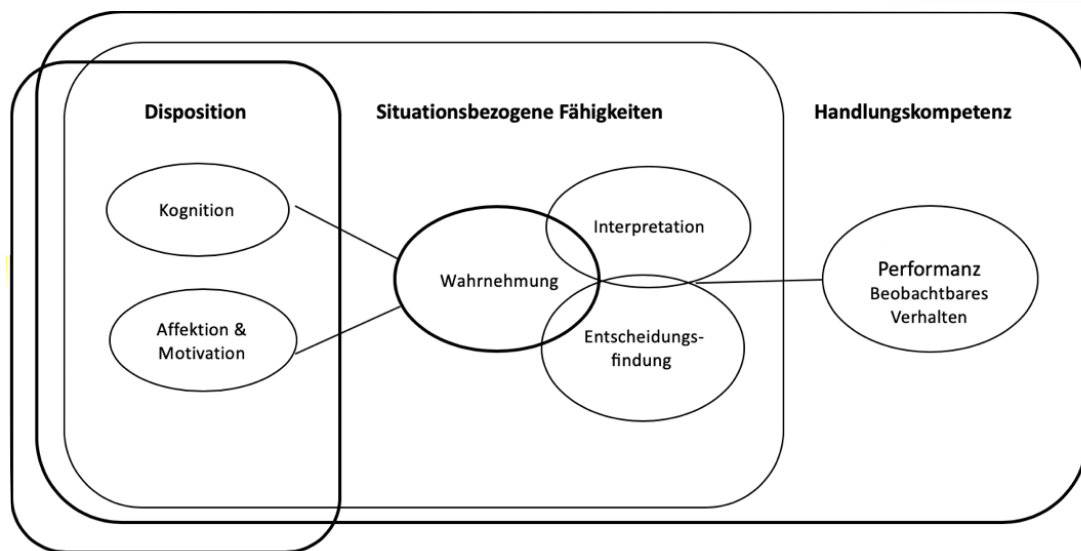


Abbildung 12: Kompetenz als Kontinuum (Blömeke et al., 2015, S. 36)

Die hier referierten Konzepte weisen darauf hin, dass die Unterrichtswahrnehmung ein zentraler Ansatzpunkt ist, wenn es um die Qualifikation des Unterrichtshandelns von LehrerInnen geht. Es kommt darauf an, die automatisiert ablaufenden Wahrnehmungsvorgänge zu verlangsamen und wenn möglich bewusst zu machen, um eine Interpretation der Situation zu ermöglichen und Handlungsalternativen sichtbar zu machen. Gleichzeitig eröffnet ein solches Vorgehen Möglichkeiten, das Denken der Lehrenden zu erforschen. Um die Wahrnehmung auf eine neue Stufe zu heben, bietet es sich an, zur gezielten Beobachtung einzelner Unterrichtsvorgänge überzugehen.

3.2 Beobachten – ein vielschichtiger Begriff

Schon im 17. Jahrhundert wird das Wort „beobachten“ im Zusammenhang mit „aufmerksam sein“ und „Acht geben“ verwendet. In Anlehnung an die begriffliche Deutung des lateinischen Worts „*observare*“ ist hiermit ein wiederholtes Wahrnehmen und längeres Betrachten gemeint. Im 18. Jahrhundert wurde die Beobachtung mit einem aufmerksamen und langandauernden Wahrnehmen in Zusammenhang gebracht, im Unterschied zu einem einfachen, flüchtigen Wahrnehmen oder Bemerkten einer Situation (Drosdowski, 1989, S. 492f.). Damit wurde der Beobachtung eine höhere Bedeutung beigemessen als der einfachen Wahrnehmung (de Boer & Reh, 2012, S.4). In den folgenden Jahrhunderten entwickelte sich

die Beobachtung zur „elementaren Methode der Datengewinnung in den Wirklichkeitswissenschaften“, insbesondere in der empirischen Sozialforschung (Böhm-Kasper, 2012, S.107). Diese Methode basiert auf menschlichen Sinneserfahrungen, die visuell oder auditiv beobachtet werden. In der Psychologie wird unter Beobachten die zielgerichtete Wahrnehmung des menschlichen Verhaltens verstanden, welches unter kontrollierten Bedingungen erfolgt.

Im Gegensatz zu Alltagsbeobachtungen zielt die wissenschaftliche Beobachtung auf eine gezielte Wahrnehmung von Prozessen und Ereignissen ab (Topsch, 2004). Nach Greve und Wentura (1997) unterscheidet sich die wissenschaftliche Beobachtung durch die Merkmale Absicht, Selektion und Auswertung gegenüber einer einfachen Wahrnehmung: „Die absichtliche, aufmerksam-selektive Art des Wahrnehmens, die ganz bestimmte Aspekte auf Kosten der Bestimmtheit von anderen beobachtet, nennen wir Beobachtung“ (Graumann, 1969, S.86). Gegenüber dem üblichen Wahrnehmen ist die Beobachtung planvoller, selektiver, von einer Suchhaltung bestimmt und von vornherein auf die Möglichkeit der Auswertung des Beobachteten ausgerichtet. „Im alltäglichen Verhalten gehen Wahrnehmung und Beobachtung oft unmerklich ineinander über“ (Graumann, 1969, S.86). In der frühen erziehungswissenschaftlichen Forschung werden Absicht, Plan und Einstellung als Grundlage pädagogischer Praxisbeobachtung aufgeführt. Kritisch wird heute diskutiert, inwiefern sich das Beobachten von wissenschaftlichen Messvorgängen und -vorschriften von einem Experiment unterscheidet: „Der Experimentator kontrolliert die Untersuchungsbedingungen, er manipuliert sie absichtlich und systematisch (...). Der heuristische Beobachter beobachtet, um Zusammenhänge, Hypothesen zu generieren, der Experimentator experimentiert, um Zusammenhänge, Hypothesen oder Theorien zu überprüfen“ (Greve & Wentura, 1997, S. 18ff.) Beobachtung bezieht sich auf verschiedene Faktoren eines Beobachtungs-Settings, welche sich zum Beispiel in technisch aufgezeichnete oder unvermittelte, Labor- oder Feldbeobachtungen sowie in teilnehmende oder nicht teilnehmende Beobachtung unterscheiden. Unterschieden wird hierbei, was beobachtet wird, wie fokussiert die Beobachtung erfolgt und wie detailliert das Beobachtete festgehalten wird (siehe Kapitel 3.4.2.5).

In der differenztheoretischen Betrachtung Luhmanns (1992) wird das Beobachten radikal als ein Unterscheiden verstanden. Mit Bezug auf Georg Spencer Brown (1969) charakterisiert Luhmann Beobachtung als jede Art von Operation, die auf einer Unterscheidung basiert

(Luhmann, 1992, S.99). Die beobachtende Person nimmt eine Unterscheidung wahr und formuliert diese aus. Da jede Beobachtung im Moment des Unterscheidens immer nur die Seite, die sie bezeichnet hat und nicht die nicht-bezeichnete, sehen kann, entsteht ein blinder Fleck.

Im hermeneutischen Verständnis als Methode der qualitativen Sozialforschung, die Phänomene der Wirklichkeit in sozialen Gesellschaften untersucht, rückt der epistemologische Kontext des Beobachtens und das Problem der Situiertheit des Interpretierenden in den Vordergrund. Die Deutung unserer Umwelt wird durch subjektive Wahrnehmung, Wertungen aber auch durch übersubjektive und gesellschaftlich verankerte Deutungsmuster konstruiert und lässt dieses Bild als Wirklichkeit erscheinen (Bohnsack, 2008; Kleemann et al., 2013). Mit Bezug zu systemisch-konstruktivistischen Ansätzen ist jede Erkenntnis sowie jede Wirklichkeitsbeschreibung an den Beobachtenden gebunden, alle Beteiligten in der Situation sind zugleich Beobachtende und Beobachtete. Diese erkenntnistheoretische Sicht der Beobachtung (Beobachtung zweiter Ordnung) impliziert wiederum mehrperspektivische Wahrnehmungen auf das Geschehen und erfordert zugleich ein Verständnis der Beobachterabhängigkeit von Einsichten (Lindemann, 2006, S. 39).

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass die Konzeption der komplexen Begrifflichkeiten „Wahrnehmung“ und „Beobachtung“ zu der Annahme führen können, dass die Dichotomie von Körper und Geist in Frage gestellt wird und dass die Hermeneutik stark durch die „Leibgebundenheit“ des Wahrnehmens beeinflusst wird.

Im nächsten Abschnitt werden diese grundsätzlichen Ausführungen zur Wahrnehmung und Beobachtung erkenntnistheoretischen Ansätzen zugeordnet. Dabei werden die Position und Haltung der Forscherin im Hinblick auf eine pädagogische Sicht auf Lehren und Lernen sichtbar. Es geht hierbei um eine epistemologische Grundhaltung und den damit verbundenen Zugang zum Forschungsfeld, welcher sich aus der Phänomenologie, dem Konstruktivismus und der Ethnografie ergibt.

3.3 Erkenntnistheoretische Grundpositionen zur differenzierten Praxis des Beobachtens

3.3.1 Phänomenologie¹⁴

„Am Anfang einer phänomenologischen Analyse steht die Deskription und nicht die Interpretation (...). Sie hat sich zunächst auf die Oberflächlichkeit und Äußerlichkeit des Mediums einzustellen: Wir sehen keine Gefühle und keine Motive, wir sehen nur Verhalten, wir sehen kein Lernen, wir sehen nur mimische und gestische Ausdrücke, wir sehen keine Intension, sondern nur Aktionen. Auf dieser Grundlage ist die oberste methodische Regel der phänomenologischen Deskription zu verstehen, sich gerade nicht um Deutungen zu bemühen, sondern lediglich nur das festzuhalten, was sich selbst zeigt, mag es auch noch so dürftig sein“ (Heidegger, 1994, S.63).

Eine phänomenologische Vorgehensweise in der Beobachtung kann dabei helfen, die Aufmerksamkeit bewusst auf das zu lenken, was wir im Unterricht „sehen“ und was sich mit den Sinnen wahrnehmen lässt (Reh, 2012, S.19ff). Dies bedeutet zunächst bei der „Dürftigkeit“ inne zu halten und die sich daran anschließenden Fragen nicht sofort zu interpretieren. Diese Vorgehensweise der Beobachtung erfordert eine gewisse Grundhaltung (Disziplin und Offenheit), birgt aber die Chance neuer (Deutungs-)Möglichkeiten (Kenneweg & Wunderlich, 2019, S. 101).

Hierzu soll im Folgenden ein Anwendungsbeispiel dargestellt werden:

Im Verlauf des Unterrichts interpretiert der Lernende ständig das Verhalten oder die Reaktionen der SchülerInnen und bildet Hypothesen. Am Ende des Unterrichts fragt die Lehrkraft beispielsweise: „Habt ihr alles verstanden?“ Die Lehrenden nicken und die Lehrkraft bildet die Hypothese, dass die SchülerInnen alles verstanden haben, da der Unterricht gut strukturiert und vorbereitet war. Wenn das Ergebnis der Klassenarbeit nicht zufriedenstellend ist, bildet der Lehrende die Hypothese, dass die SchülerInnen nicht ausreichend gelernt haben. Die Lehrkraft ist vielleicht sogar verärgert über die SchülerInnen, da sie nicht nachgefragt haben und ihnen der Stoff anscheinend gleichgültig ist. Mit einer phänomenologischen Haltung hätte die Lehrkraft keine Hypothesen gebildet, sondern eine Beobachtung bevorzugt, die frei von jeder Interpretation ist. Sie hätte in diesem Fall gesehen, dass die SchülerInnen am Ende des

¹⁴ Phänomenologie in Anlehnung an Edmund Husserl (1859 - 1938): Im Kern handelt es sich bei der Phänomenologie um eine neue Form der Erkenntnistheorie, die danach fragt, was der Mensch von der Welt wissen kann. Der Ursprung der Erkenntnisgewinnung ist in unmittelbar gegebenen Erscheinungen, den Phänomenen, zu sehen.

Unterrichts zum Teil bereits ihre Sachen zusammenpackten, mit dem Banknachbarn Blicke tauschten oder ganz ruhig dasaßen. Ob die SchülerInnen tatsächlich keine Fragen hatten, konnte der Lehrende nicht beobachten. Die Option nicht zu interpretieren, sondern rein faktisch zu beobachten, was sich wirklich zeigt, kann zum einen „dürftig“ sein, öffnet jedoch neue Horizonte und die Möglichkeit, weitere Gründe für das Beobachtete zu erschließen.

3.3.2 *Konstruktivismus*

Ausgehend von der Bedeutung der Beobachtung in Lehr-Lern-Kontexten ist die Betrachtung sozio-konstruktivistischer Ansätze bedeutsam. Diesem erkenntnistheoretischen Grundsatz liegt die Annahme zugrunde, dass jede Erkenntnis und jede Wirklichkeitsbeschreibung an den Beobachter gebunden ist (Lindemann, 2006, S.39). Aus der epistemologischen Perspektive sieht jeder Wahrnehmende die Welt grundsätzlich innerhalb eines spezifischen Bezugssystems oder Bedingungsrahmens. Ein wertneutrales Beobachten ist aus dieser Perspektive nicht vorstellbar. Von Interesse und Bedeutung sind in diesem Wissenschaftsverständnis die unterschiedlichen Sichtweisen und Meinungen anderer Beteiligter. Diese Unterschiede können als Erkenntnisquelle genutzt werden und Informationen über den Erkenntnisgegenstand, zum Beispiel Merkmale und Facetten, sowie über den Erkennenden, beispielsweise seine Wahrnehmung und Präkonzepte, liefern (Breuer, 2010, S. 120).

Lernen fokussiert das Individuum und konstruiert sich, indem Lernende ihre Erfahrungen in Abhängigkeit zu ihrem Vorwissen und ihren bestehenden Überzeugungen analysieren. Lernen basiert jedoch nicht nur auf der Konstruktion kognitiver Konzepte, sondern kann auch als sozialer Prozess verstanden werden, welcher sich in der Interaktion und Auseinandersetzung mit Menschen konstruiert (Reich, 2006, S.74 f.).

Alle Beteiligten in einer Lehr-Lern-Situation sind Beobachtende und Beobachtete, die eine Vielzahl von Wahrnehmungen und Perspektiven auf das Geschehen haben. Durch die Beobachtung des Beobachtens kann Vielseitigkeit sichtbar gemacht werden. Diese Betrachtung wird als Beobachtung zweiter Ordnung bezeichnet. Das Beobachten des Beobachtens kann Zusammenhänge und Wirkmechanismen aufdecken; vorschnelle Hypothesen werden vermieden. Die konstruktivistische Ausrichtung des Beobachtens basiert auf der Offenheit des Beobachters, dass jede Situation auch anders wahrgenommen und interpretiert werden könnte.

Ein wesentliches Merkmal einer konstruktivistischen Didaktik gründet auf der Reflexion über Handlungsprozesse, in der eine eigenständige Problembearbeitung des Lernens aus Einsicht durch die Lernenden angestrebt wird. Das Wissen wird nach konstruktivistischen Auffassungen immer individuell und in sozialen Kontexten gebildet und entsteht unter der Bedingung der „Selbstreferenz“ (Piaget, 1974). Die Verantwortung für das Lernen liegt so beim Lernenden selbst (Reich, 2006, S.137).

Hierzu soll im Folgenden ein Anwendungsbeispiel dargestellt werden:

In der Lehre gehen wir oft davon aus, dass eine bestimmte Intention der Lehrkraft zu einem bestimmten Verhalten der SchülerInnen führt. Wenn die Lehrperson eine Gruppenaufgabe erklärt, geht sie beispielsweise davon aus, dass diese nach ihren Vorgaben ausgeführt wird. Häufig kommt es jedoch zu Irritationen, wie wenige ihrer Ausführungen korrekt umgesetzt werden, weil zum Zeitpunkt des Arbeitsauftrages einige SchülerInnen abgelenkt waren oder den Auftrag schlichtweg nicht verstanden haben. In diesem Fall neigt die Lehrperson zu Äußerungen, wie „Das habe ich doch eben erst erklärt“ oder „Wieso wisst ihr das nicht?“. Es ist zu vermuten, dass die Hypothese der Lehrkraft lautet, dass alle die Situation genauso wahrnehmen wie sie oder die Anweisung anders verstanden haben. Hier kann es sinnvoll sein, eine andere Perspektive einzunehmen: Um im systemisch-konstruktivistischen Sinne die Beobachtung zweiter Ordnung zu ermöglichen, kann die Beobachtung selbst thematisiert werden, um so für die unterschiedlichen Wirklichkeitskonstrukte zu sensibilisieren. So könnte es im Hinblick auf das Nicht-Verstehen des Arbeitsauftrages zu einer anderen Reaktion kommen, wenn beispielsweise geklärt werden kann, warum einige SchülerInnen abgelenkt waren.

3.3.3 *Ethnografie*

Der dritte theoretische Zusammenhang zu methodologischen Überlegungen zur Beobachtung und dichtem Schreiben wird aus der Ethnografie abgeleitet. Ethnografische Methoden basieren auf grundlegenden kulturwissenschaftlichen Theorien und können in Lehr-Lern-Kontexten als disziplinäre, lokale Kulturen definiert werden. Kultur ist hierbei als Kontext oder als Rahmen zu verstehen, in dem Prozesse verständlich und „dicht“ beschrieben werden können. Im Sinne einer ethnografischen Vorgehensweise können dichte Beschreibungen helfen, institutionelle Lehr-Lern-Kontexte in ihren alltäglichen Praktiken zu verstehen, insbesondere im Hinblick auf ihre Eigenlogik und dem darin enthaltenen Sinn. Beobachtungen sind in diesem Sinne immer

auch Deutungen von Bedeutung. Clifford Geertz zitiert hierzu: „Das, was wir als unsere Daten betrachten, sind in Wirklichkeit unsere Auslegungen davon, wie andere Menschen ihr eigenes Tun und das anderer Menschen auslegen“ (Geertz 1987, S.14). Mit der Frage nach dem Nutzen einer kulturperspektivischen Betrachtung für die Praxis ist die Hoffnung verbunden, dass ein kritisches Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten die Wahrnehmung des eigenen Handelns anregt und dadurch wissenschaftliche Fragestellungen aus der Praxis generiert werden können (Friebertshäuser, 2008, S. 59ff.). Für ethnografische Ansätze charakteristisch ist außerdem die Auseinandersetzung mit der Rolle des Beobachtenden im jeweiligen beobachteten Kontext. Ausgehend vom ethnografischen Grundsatz der teilnehmenden Beobachtung in Lehr-Lern-Kontexten, welche die Nähe und Involviertheit des Beobachtenden zum Geschehen impliziert, muss der Frage nachgegangen werden, wie diese Nähe mit einer analytischen Distanz verbunden werden kann (Kenneweg & Wunderlich, 2019, S. 105).

Hierzu soll im Folgenden ein Anwendungsbeispiel dargestellt werden:

Im Ausbildungsmodul „Hospitation“ erhalten angehende LehrerInnen den Auftrag, den Unterricht ihrer KursleiterInnen nach zuvor vereinbarten Kriterien zu beobachten. In der Auftaktveranstaltung werden sie mittels Videoarbeit für die Themen „subjektive Wahrnehmung“ und „kriteriengeleitete Beobachtung“ sensibilisiert. Ziel ist es, vorschnelle Interpretationen von Situationen zu vermeiden. Dies ist besonders herausfordernd, da NovizInnen als teilnehmende BeobachterInnen oft in einem asymmetrischen, spannungsreichen Verhältnis zur beobachtenden Lehrperson stehen. Der Beobachtungsauftrag beinhaltet die Verschriftlichung der Emotionen vor und nach der Hospitation sowie ein zunächst wertfreies Verschriftlichen der Situation. Diese Textsorte wird im *ePortfolio* abgelegt und von den begleitenden KursleiterInnen mit *Feedback* unterstützt, bevor die Analyse und Wertung der beobachteten Situation erfolgt.

Die oben ausgeführten theoretischen Beschreibungen zur Wahrnehmung und Beobachtung in Bezug auf drei epistemologische Ansätze zeigen, dass Beobachten von Unterrichtssituationen kein einfaches Unterfangen ist, sondern durch persönliche und externe Einflüsse und Faktoren beeinflusst und zum Teil irritiert wird. Im Hinblick auf die Annahme dieser Arbeit, dass eine fokussierte, systematische Beobachtung zu angemessenen Hypothesen und zum Erwerb von Handlungskompetenz im Unterricht führt, darf eine Bewertung von Situationen nicht vorschnell erfolgen. Ebenso muss die Eigenlogik des Gegenübers und die

Beobachterabhängigkeit mitberücksichtigt werden. Eine theoretisch fundierte Beobachtungspraxis muss sich hierbei auf die epistemologischen und ethischen Fragen der Beobachtung einlassen und Beobachtungsergebnisse einer reflektierten Entscheidung unterziehen. Grundvoraussetzung hierfür ist eine gelenkte Aufmerksamkeit. Es wird davon ausgegangen, dass es etwas zu entdecken gibt und man Neuem daher bewusst begegnen soll. Außerdem sind Offenheit und eine gewisse Flexibilität gefordert und das Bewusstsein, dass Lernende anders „funktionieren“ wie man selbst. Damit sie so vorgehen können, brauchen Lehrende Zeit, um Informationen zu sammeln, zu beschreiben und Hypothesen zu überprüfen. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird ein Spannungsfeld bearbeitet, das sich aus den Perspektiven der Notwendigkeit der Beobachtung, der Förderung individueller Lernprozesse und der empirischen Überprüfung einer Beobachtung ergibt. Mit Blick auf die empirische Arbeit und die weitere theoretische Bearbeitung lässt sich folgende Frage formulieren: Inwiefern kann die wissenschaftliche Beobachtung im Sinne einer pädagogischen Diagnostik der Individualität und damit dem Lernen Rechnung tragen?

3.4 Strategien zur Verbesserung der Wahrnehmung und Beobachtung

Im alltäglichen Leben wie im pädagogischen Alltag finden immer Wahrnehmung und Beobachtung statt. Täglich werden Bilder von SchülerInnen und vom Unterricht erzeugt, auf deren Hintergrund pädagogische Handlungen und Entscheidungen erfolgen. Entscheidungen in den Unterrichtsfeldern Erziehen, Beraten, Unterrichten und Beurteilen von Leistungen beruhen auf vorausgegangener Wahrnehmung und Beobachtung. Um in den komplexen Unterrichtssituationen professionell handlungsfähig zu sein, müssen Lehrpersonen ihren Blick schulen. De Boer und Reh (2012) formulieren hierzu: „Die Schulung eines beobachteten Blicks ist notwendig, um eine Sensibilisierung in der Wahrnehmung, ein Bewusstsein für die sprachliche Darstellung pädagogischer Situationen und schulischer Kontexte sowie eine Steigerung von Selbstbeobachtung und -reflexion zu erreichen.(...) Der ungeschulte Beobachter kann oft nicht ausreichend differenzieren und das, was sich in der Beobachtung und ihrer Beschreibung zeigt, nicht nutzen für die Reflexion eigener Annahmen, unterstellter Normen pädagogischen Handelns und eigener Werthaltungen“ (de Boer & Reh, 2012, S.21).

Im Folgenden sollen Konzepte zur Qualifizierung der Wahrnehmung und der Beobachtungsfähigkeit referiert und kategorial gegliedert werden. In der Hauptsache kann man

drei Ansätze unterscheiden: Der Erste setzt an der Fehlerhaftigkeit der menschlichen Urteilsbildung an. Er basiert auf der seit langem betriebenen Forschung zu möglichen Urteilsfehlern bei der Beobachtung, Beforschung und Diagnose, die im Kontext der klassischen Testpsychologie entstanden ist. Beim zweiten Ansatz geht es darum, die Beobachtung zu qualifizieren, damit sie als Erhebungsinstrument für wissenschaftliche Untersuchungen genutzt werden kann. An diesen wissenschaftsmethodisch und -theoretisch begründeten Vorgehensweisen können sich Lehrpersonen orientieren, wenn sie in ihrer Klasse Informationen gewinnen wollen. Selbiges gilt für Übungsprogramme in der LehrerInnenbildung. Beide Ansätze orientieren sich stark an den Vorgehensweisen und den Gütekriterien der Testpsychologie. Da diese für Praktiker aber kaum einzuhalten und ihre Handlungsziele und -bedingungen andere sind, wird noch ein dritter Ansatz vorgestellt. Hier wird die Subjektivität der Wahrnehmung und der Beobachtung zunächst akzeptiert und es wird versucht, durch Kommunikation sowie durch Abgleich von Beobachtungen und Einschätzungen an ihrer Verbesserung zu arbeiten. Abschließend werden zwei Konzepte vorgestellt, welche die Ansprüche an die Qualifizierung der Lehrpersonen zu integrieren suchen.

3.4.1 *Beobachtungsfehler nach Greve und Wentura*

Im Folgenden werden die aus der Forschung bekannten Wahrnehmungsverzerrungen und möglichen Urteilstendenzen in Anlehnung an Greve und Wentura (1997) vorgestellt. Sie unterscheiden Fehler zu Lasten des Beobachtenden (a), Fehler zu Lasten der Beobachtung (b) und Fehler zu Lasten äußerer Bedingungen (c) (a.a.O., S.60).

a) Fehler zu Lasten des Beobachtenden

Werden Informationen gesucht, beurteilt, einordnet und protokolliert, ist der Beobachtungsprozess als solcher schon durch den Beobachtenden determiniert. In diesen Vorgängen stecken eine Reihe von Fehlerquellen, die sich in Wahrnehmungs-, Deutungs-, Erinnerungs- und Wiedergabefehler aufteilen lassen (Greve & Wentura, 1997, S.60 ff.).

aa) Wahrnehmungsfehler:

- Konsistenzeffekte (*Halo*- Effekt)

Es gibt die Tendenz, von einem Urteil grundsätzlich nicht mehr allzu sehr abzuweichen, so dass Äußerungen, Meinungen und Urteile relativ konsistent sind. Der wichtigste Effekt hierbei ist der Halo-Effekt (Ausstrahlungseffekt), der die Tendenz beschreibt, dass

die Wahrnehmung durch Eigenschaften und hervorstechende Merkmale beeinflusst wird und alle folgenden Beobachtungen dadurch beeinflusst sind.

- Erst-Eindruck (*Primacy*-Effekt)

Es ist möglich, dass der erste Eindruck stark das beobachtete Geschehen beeinflusst. Infolge orientieren sich weitere Geschehnisse am ersten Eindruck und beeinflussen die selektive Wahrnehmung. Die Wahrnehmung kann ebenso durch (Vorab) Informationen getrübt werden.

- Rezenzeffekt (*Recency*-Effekt)

Es gibt die Tendenz, dass im Gegensatz zum *Primacy* Effekt Wahrnehmungen, die am Ende einer Beobachtung stattfinden, stärker im Gedächtnis bleiben; vor allem wenn diese Beobachtung unerwartet war.

- Projektion

Es ist möglich, dass der Beobachter dazu neigt, verstärkt Sachverhalte zu beobachten, die auf eigenen Persönlichkeitsmerkmalen basieren oder deren Gegenteil (Nähe oder Distanz zum Beobachteten). Andere Beobachtungen werden ausgeblendet. Zu Fehlattributionen zählt auch, wenn beobachtete Verhaltensweisen mit Charaktereigenschaften der beobachteten Person verbunden werden. Dieser Tendenz kann durch den Einsatz mehrerer BeobachterInnen und einem vorherigen Beobachtungstraining entgegengewirkt werden.

- Erwartungseffekt „Wer sucht, der findet“

Es gibt die Tendenz, dass Erwartungen, die in Richtung des Forschungsinteresses zielen, die Beobachtung lenken können. In Folge werden nur die Verhaltensweisen wahrgenommen, die dieser Erwartung entsprechen. Aufgrund der emotionalen Nähe des Beobachtenden zum Beobachteten fallen Beurteilungen des Wahrgenommenen milder aus (Milde-Effekt). Das Beobachtungsergebnis kann ebenso durch die subjektive Erwartungslogik beeinflusst werden, in dem der Beobachtende seinen Erwartungen folgt und vom vorgegebenen Beobachtungsprotokoll abweicht.

- Emotionale Beteiligung

Es gibt die Tendenz, sich emotional zu stark mit dem Beobachteten zu identifizieren; dies geht auf Kosten der notwendigen Neutralität und Distanz. Im Gegensatz dazu kann der Beobachtende sich auch zu weit vom beobachteten Gegenstand distanzieren.

- Logischer Fehler (*Logical-Error*-Effekt)

Es ist möglich, dass die beobachteten Verhaltensweisen vor dem Hintergrund der eigenen subjektiven Alltagstheorien des Beobachtenden mit weiteren Eigenschaften verknüpft werden, die eigentlich nicht direkt beobachtet werden können.

- *Observer Drift*

Es gibt die Tendenz, dass sich im Laufe eines Beobachtungsprozesses zuvor festgelegte Standards aufgrund von Ermüdung oder nachlassender Motivation verändern können. Greve & Wentura weisen auf große Auswirkungen hin, wenn eine gesamte Beobachtergruppe einem so genannten „*Consensual Drift*“ unterliegt und die anfangs festgelegten Kriterien verändert (Greve & Wentura, 1997, S. 65).

ab) Deutungsfehler

- Fehler der zentralen Tendenz

Es herrscht die Tendenz zur Mitte vor, dies impliziert, dass beim Einsatz von *Rating*-Skalen extreme Einschätzungen vermieden werden und insgesamt eine Tendenz zu mittleren Bewertungen zu beobachten ist.

- Persönliche Tendenzen

Es ist möglich, dass sozial erwünschtes Verhalten die Einschätzungen beeinflussen können.

ac) Erinnerungsfehler

Das Beobachtungsprotokoll kann fehlerhaft sein, wenn der zeitliche Abstand der schriftlichen Aufzeichnungen (Protokoll) zum beobachteten Gegenstand zu groß ist. Hierbei spielen die Gedächtnisleistung sowie die Komplexität des beobachteten Geschehens eine Rolle.

ad) Wiedergabefehler

Aufgrund des Konformitätsdruck innerhalb einer Gruppe kann sich die mündliche Wiedergabe von Beobachtungsergebnissen verzerren, da der Beobachtende nur das äußert, was ihm angemessen und passend erscheint.

b) Fehler zu Lasten der Beobachtung

Allein die Tatsache, dass Beobachtete wissen, dass sie beobachtet werden, übt Einfluss auf das Geschehen aus und kann dieses verfälschen. Greve & Wentura (1997) bezeichnen dies als Reaktivität. Die Autoren weisen jedoch darauf hin, dass die Reaktivität stark vom Alter und den

Erfahrungen der Beobachteten sowie vom Zweck der Beobachtung abhängt (Greve & Wentura 1997, S. 72). Besonders bei der teilnehmenden Beobachtung wird durch die Anwesenheit des Beobachtenden die Reaktivität verstärkt.

c) Fehler zu Lasten der äußeren Bedingungen

Künstlich geschaffene Beobachtungsbedingungen (Labor) können das Ergebnis beeinflussen, da sich Beobachtete anders verhalten als in ihrer natürlichen Umgebung.

Aus den Ausführungen geht hervor, dass bei wissenschaftlichen und alltäglichen Beobachtungen viele Fehlerquellen auftreten können, die zum einen die Beobachtung beeinflussen und zum anderen zu Fehlinterpretationen führen können. Nach Diekmann (2013) müssen Beobachtende entsprechende Kenntnisse haben, ansonsten muss davon ausgegangen werden, dass es zu Fehlinterpretationen kommen kann.

Die dargestellten Fehlertendenzen bei der Wahrnehmung, der Beobachtung und der Schlussfolgerung von Urteilenden sind für die Tätigkeit von Lehrpersonen relevant. Wobei allerdings schwer abzuschätzen ist, welche im konkreten Fall wirksam sind oder waren. Als Konsequenz daraus wird verlangt, dass ForscherInnen und Lehrpersonen sensibel gegenüber diesen möglichen Verzerrungen sind und entsprechend vorsichtig urteilen. Eine andere Konsequenz besteht darin, verstärkt zu gezielten Beobachtungen überzugehen und sich dabei an den Vorgehensweisen der wissenschaftlichen Beobachtung zu orientieren.

3.4.2 *Beobachtung als Methode der sozialwissenschaftlichen Forschung*

Bei der wissenschaftlichen Beobachtung geht es immer darum, deren Fokus einzuschränken, gezielt zu beobachten und sich dabei an bestimmten Vorgehensweisen zu orientieren. Die gezielte Wahrnehmung wird beschrieben als eine „[...] absichtliche, aufmerksam-selektive Art, die Aspekte auf Kosten der Bestimmtheit von anderen beachtet“ (Greve & Wentura, 1997, S.12). Beobachtung wird als menschliche Fähigkeit bezeichnet, die Aufmerksamkeit zu steuern und dabei „[...] die gewonnenen äußeren und inneren Wahrnehmungen zu verbinden und zu deuten“ (Denner, 2007, S.28). Im Zusammenhang mit Unterrichtsbeobachtung sprechen Sherin und van Es (2009) von einer „*Ability to Notice*“, die zu einer professionellen Wahrnehmung im Laufe der Ausbildung entwickelt werden soll (*Professional Vision*). Diese Aussage von Sherin und van Es weist zum einen auf die enge Verflechtung von Wahrnehmung und Beobachtung hin und zum anderen darauf, dass entsprechende Fähigkeiten gelernt werden können.

3.4.2.1 Alltagsbeobachtung versus wissenschaftliche Beobachtung

Nach Döring und Bortz (2016) basieren Alltagsbeobachtungen (*Every Day Observation*) auf realen Ereignissen des Alltags, die mehr oder weniger aus zufälligen Begebenheiten oder „willkürlichen Einzelbeobachtungen“ resultieren (Döring und Bortz, 2016, S.326). Diese Beobachtungen sind im Unterschied zur wissenschaftlichen Beobachtung von dem jeweiligen Beobachtungsmoment abhängig, sie erfolgen subjektiv und spontan. Diese Herangehensweise wird als unstrukturierte oder freie Beobachtung bezeichnet und führt im Ergebnis zu einer „narrativen Beschreibung“ des Unterrichtsverlaufs und seiner Qualität (Helmke, 2015, S.292). In der Praxis wird häufig die freie Beobachtung angewandt, es bleibt jedoch unklar, worauf und wodurch die Aufmerksamkeit des Beobachtenden gelenkt wird und wie die Ergebnisse der Beobachtung formuliert werden. Alltagsbeobachtungen können jedoch Ausgangspunkt für die anschließende wissenschaftliche Beobachtung sein.

Vor dem Hintergrund einer bewertenden Funktion von Unterrichtsbeobachtungen durch Lehrpersonen muss die Beobachtung zielgerichtet und systematisch sein; dies entspricht einer wissenschaftlichen Vorgehensweise bei der Beobachtung (*Scientific Observation*). Vor dem Hintergrund, dass komplexe Situationen im Unterricht nicht vollständig beobachtet werden können, werden sogenannte Rating-Verfahren eingesetzt, die auf inhaltlichen Kategorien und quantitativen Antwortschemata basieren. Dabei wird der Unterricht in Sicht- und Tiefenstrukturen eingeteilt. Mit Sichtstrukturen sind Merkmale des Unterrichts gemeint, die sich einfach beobachten oder messen lassen (zum Beispiel, wie oft ein Schüler sich meldet oder ob eine Gruppenarbeit stattfindet). Dieses Verfahren wird als niedrig-inferent bezeichnet. Bei hoch-inferenten Verfahren sind hohe Interpretations- und Abstraktionsleistungen (Inferenz) von den BeobachterInnen gefordert. Beispielsweise ist die Qualität einer positiven SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung nicht direkt beobachtbar, so dass weitere Merkmale identifiziert und in die Beurteilung einbezogen werden müssen (Seidel & Prenzel, 2010).

Wissenschaftliche Beobachtungen müssen geplant, systematisch aufgezeichnet und auf Gültigkeit und Genauigkeit kontrolliert werden. In Anlehnung an inhaltsanalytische Techniken stellen Döring und Bortz (2016, S.323f.) hierzu fünf Regeln oder Schritte vor: Selektion, Abstraktion, Klassifikation, Systematisierung und Relativierung. In Bezug auf den Unterricht werden zunächst Beobachtungsgegenstände herausgefiltert, um anschließend im Sinne der Abstraktion ein Ereignis herauszulösen. Dieses wird bestimmten Merkmalklassen zugeordnet.

Die Systematisierung beinhaltet das Zusammenführen von Einzelbeobachtungen. Bei der Relativierung geht es darum, die erhobenen Daten zu überprüfen und sie abschließend in einen theoretischen Bezugsrahmen zu stellen.

Im Folgenden werden ausgesuchte Beobachtungsformen, die auch für diese Arbeit im empirischen Teil von Bedeutung sind, dargestellt.

3.4.2.2 Teilnehmende versus nicht-teilnehmende Beobachtung

Bei nicht-teilnehmenden, verdeckten Beobachtungen ist der Beobachtende nicht sichtbar zugegen. Hier registriert der Beobachtende die Prozesse von außen, ohne selbst an ihnen beteiligt zu sein (zum Beispiel anhand eines Videos). Bei teilnehmenden, offenen Beobachtungen ist der Beobachtende anwesend und aktiv am Geschehen beteiligt. Diese Art der Beobachtung findet auch in Unterrichtssituationen statt, in der die Lehrperson Teil der Unterrichtssituation ist und gleichzeitig das Verhalten der SchülerInnen beobachten muss. Ein Vorteil der teilnehmenden Beobachtung ist der umfassendere Einblick in die Gesamtsituation. Es ist allerdings schwer abzuschätzen, inwieweit die Beobachteten durch die Anwesenheit des Beobachtenden beeinflusst werden. Bei der nicht-teilnehmenden Beobachtung ist die Aufmerksamkeit des Beobachtenden auf den Beobachtungsvorgang gerichtet. Attesländer (1996) weist jedoch darauf hin, dass „[...] jede Beobachtung im strengen Sinne teilnehmend ist“ (S.86).

3.4.2.3 Natürliche versus künstliche Beobachtung

Generell wird zwischen künstlichen und natürlichen Beobachtungssituationen unterschieden. Als natürliche Beobachtung wird eine Beobachtung im natürlichen Handlungsfeld bezeichnet, beispielsweise die Beobachtung von SchülerInnen in Unterrichtssituationen. Im Gegensatz dazu findet eine Laborbeobachtung unter künstlichen Bedingungen statt (Lamnek, 2005, S.563f). Bei einer Laboruntersuchung wird das Beobachtungsobjekt aus seiner natürlichen Umgebung herausgelöst - mit dem Ziel, mögliche Einflussfaktoren zu reduzieren und die Beobachtbarkeit zu verbessern. Hierzu zählt beispielsweise eine Gruppendiskussion im Beobachtungsraum eines psychologischen Instituts.

In diesem Zusammenhang muss auch zwischen Experiment und Laborbeobachtung unterschieden werden: Bei einem Experiment können Untersuchungsgegenstand und Variablen von dem Versuchsleitenden gestaltet werden.

3.4.2.4 Fremd- versus Selbstbeobachtung

Bei der Fremdbeobachtung wird das Verhalten anderer Personen erfasst, bei der Selbstbeobachtung wird das eigene Verhalten analysiert. In der Sozialwissenschaft wird die Beobachtung von anderen Personen häufig als Datenerhebungsmethode eingesetzt. Die Selbstbeobachtung oder Introspektion wird häufig in psychotherapeutischen Bereichen eingesetzt, um einen Zugang zu inneren Erlebnissen oder Denkabläufen zu erhalten. Hierbei spielen schriftliche Aufzeichnungen innerhalb eines bestimmten Zeitraumes eine bedeutsame Rolle. Auch der Methode des lauten Denkens kommt in diesem Kontext eine besondere Bedeutung zu (Bortz & Döring, 2006, S.341f.). Im Gegensatz zur Selbstbeobachtung wird die Fremdbeobachtung eher den Gütekriterien der Objektivität und Reliabilität gerecht.

3.4.2.5 Strukturierte versus unstrukturierte Beobachtung

Der Grad der Strukturierung der Beobachtung kann als Kontinuum mit den Polen „unstrukturiert“ und „hoch strukturiert“ aufgefasst werden. „Das Ziel ist die möglichst weitgehende Reduzierung subjektiver Einflüsse des Beobachtenden auf das Beobachtungsergebnis [...]“, um eine möglichst hohe Objektivität zu gewährleisten (Diekmann, 2013, S. 569). Hierbei werden nach Greve & Wentura (1997) Zeichensysteme eingesetzt, durch die Ereignisse oder Verhalten definiert sind und auf Basis von Indikatoren beobachtet werden. Durch den Einsatz von Zeichensystemen wird die Beobachtung stark gelenkt, da im Vorfeld festgelegt wird, wie das gesuchte Verhalten definiert ist und wie es registriert werden soll. Die Aufmerksamkeit des Beobachtenden wird durch Kategoriensysteme gelenkt. Hierzu werden vorab Kategorien zu bedeutsamen Verhaltensweisen gebildet (Lamnek, 2001, S.273). Die Erstellung eines Kategoriensystems impliziert, dass der Beobachtende sich mit den Kategorien auseinandersetzt und sie in der Situation der Beobachtung wiedererkennt (Martin & Warinowski, 1991, S. 47f.). Ein weiteres Strukturierungssystem ist der Einsatz von Schätzskalen, bei denen die Beobachtung mittels Ausprägungsgrad oder durch Zuordnung einer Zahl oder verbalen Bestimmung (zum Beispiel stark-mittel-schwach) strukturiert werden kann (Schnell, Hill & Esser, 2011, S.384f.). Dieser Form der Beobachtung liegt die Annahme zugrunde: „Alles, was wir nicht explizit festlegen, überlassen wir dem Vorverständnis und der Intuition des Beobachters“ (Greve & Wentura, 1997, S. 81).

3.4.3 *Verbesserung der Beobachtung und Urteilsfähigkeit durch kommunikativen Abgleich*

Die zuvor dargestellten Ansätze zur Verbesserung der Unterrichtswahrnehmung von Lehrpersonen im Sinne des Aufbaus von Professionalität orientieren sich stark am klassischen Modell der Forschung und der Testpsychologie. Sie versuchen zu genauen Bildern sowie aussagekräftigen (validen) und zuverlässigen (reliablen) Schlussfolgerungen zu gelangen, indem sie möglichst objektiv und vorstrukturiert vorgehen. Der Raum für subjektive Einflüsse des Beobachtenden soll eingeschränkt werden, damit die Fehlermöglichkeiten zurückgedrängt werden können. Am besten ist es, wenn der Beobachtende wenig über die SchülerInnen weiß oder davon absieht und sich an festgelegte Beobachtungsprozeduren hält. Die Situation der Wahrnehmung und Beobachtung wird dadurch jedoch tendenziell künstlich. Im Kontext der Aktionsforschung und aus der Kritik der herkömmlichen Leistungsbeurteilung wird diesem Ansatz in jüngerer Zeit zum Teil widersprochen, weil er für die Situation der Lehrpersonen weder passend noch machbar sei.

3.4.4 *Dialog-Konsens-Verfahren als Modell*

Eine grundsätzlich andere Beziehung zwischen Forschungssubjekt und -objekt zeigt sich in dem wissenschaftstheoretischen Konzept des Dialog-Konsens-Verfahrens, welches im Rahmen der Diskussionen zur Aktionsforschung entwickelt wurde (Groeben & Seele, 1977). In diesem Verfahren geht es darum, subjektive Momente in Handlungen zu erschließen und zu validieren. Forschende und Beforschte versuchen sich gemeinsam einen Zugang zur Wirklichkeit zu verschaffen und diese in kommunikativen Prozessen zu klären. Hierbei wird der Beforschte als handelndes Subjekt verstanden (Groeben, 1986; Groeben & Scheele, 1977). Seine Meinung und Gedanken werden in den Forschungsprozess miteinbezogen (Bruner, 1997, S.34 ff.). In kommunikativen Prozessen wird anhand der Selbstausskünfte versucht, eine Validierung der Lernprozesse zu rekonstruieren. Hierbei wird auf eine Motivation zur Klärung der tatsächlichen Verhältnisse Wert gelegt, um anschließend die Aussagen des Beforschten auf Basis seiner Handlungen zu überprüfen; dies wird auch als „explanative Validierung“ bezeichnet (Groeben, 1986, S. 322 ff.). In diesem Verfahren werden also die Intentionen und subjektiven Theorien des Beforschten sowie des Forschenden ernst genommen und in einer möglichst symmetrischen Beziehung geklärt. Besonders sinnvoll scheint diese Vorgehensweise, wenn Forschende und Beforschte in einem gemeinsamen Praxiszusammenhang stehen. Der Ansatz der kommunikativen Validierung wird bisher vor allem zur Aufklärung subjektiver Theorien in Lernbiografien und in sonderpädagogischen Diagnosemodellen durchgeführt (Kautter, 1998).

Diese Vorgehensweise fokussiert die Analyse von Lernprozessen und fasst Lernen als individuellen, konstruktiven Prozess auf, welcher auf die Selbstständigkeit der Lernenden zielt. Für das weitere Lernen geht es darum, die leitenden Gedanken der SchülerInnen zu rekonstruieren und ihnen bewusst zu machen; hierbei sind dialogische Prozesse unerlässlich. Die handlungsleitenden Prozesse können beispielsweise gezielt durch Beobachtung überprüft werden.

3.4.5 *Das hermeneutische Modell in der Leistungsbeurteilung*

Im Rahmen der Kritik an der tradierten Leistungsbewertung und der Konzeption neuer Formen der Leistungsbeurteilung schlägt Winter (2015, S. 96ff.; 2017, S. 37ff.) einen veränderten Weg zu „guten Einschätzungen“ vor. Er nennt diesen das hermeneutische Modell und lehnt sich dabei an ein Konzept von Johnston (2002) an, das im Kontext der Portfolioarbeit entwickelt wurde. In diesem Modell werden zunächst die Subjektivität und Fehleranfälligkeit der Wahrnehmungen sowie der Urteile der Lehrpersonen als gegeben akzeptiert. Andererseits wird darauf verwiesen, dass Lehrpersonen in der Regel zahlreiche handlungsrelevante Informationen über SchülerInnen besitzen oder sich diese – über einen längeren Zeitraum – beschaffen können. Diese Beobachtungen und Erfahrungen werden als wertvoll betrachtet, insbesondere vor dem Hintergrund einer angestrebten Förderung der SchülerInnen. Die Verbesserung der Urteile wird dadurch angestrebt, dass die Beteiligten sich direkt über sie austauschen oder sie gemeinsam vornehmen. Ähnlich wie im Dialog-Konsens-Verfahren sollen sie kommunikativ validiert werden. Die Lernprozesse der SchülerInnen werden in diesem Kontext teilweise auch direkt dokumentiert und in Lerntagebüchern oder Portfolios festgehalten. Sie liefern einen einsehbaren Bezugspunkt für die Beobachtungen und Urteile der Lehrpersonen.

Solche Veränderungen in der Leistungsbeurteilung - im Gegensatz zu den klassischen Testgütekriterien - werden im Folgenden dargestellt.

3.4.5.1 Objektivität

Die Objektivität spielt in neuen Formen der Leistungsbewertung nur eine untergeordnete Rolle, da sie unter der Annahme der Individualität und Subjektivität nicht standardisiert werden kann. Winter (2014) formuliert hierzu: „Verfahren die Lernprozesse folgen, sie zu rekonstruieren und zu verstehen trachten, können nicht standardisiert sein, und es kann für sie keine Objektivität der Durchführung, Auswertung und Interpretation geben“ (a.a.O., S. 96). Stattdessen wird nach

einer intersubjektiven Abstimmung aller Beteiligten am Lernprozess gesucht. Die Objektivitätsforderung zeigt sich vielmehr in der Objektivierbarkeit und der Transparenz (Jäger, 1997, S.162). Gefordert wird, dass alle Maßnahmen im diagnostischen Prozess dokumentiert und dadurch sichtbar und bestimmbar werden. Bohl (2001) spricht in diesem Zusammenhang von einer „kontrollierten Subjektivität“.

3.4.5.2 Reliabilität

Die klassische Anforderung an die Testwiederholung kann in der pädagogischen Diagnostik kaum angewandt werden, da das Ziel und das Kriterium der Lernentwicklung auf Veränderung zielt und somit nicht auf die Erfassung stabiler Eigenschaften ausgelegt ist. Hier trifft eher das Gegenteil zu: Ist über einen gewissen Zeitraum keine Veränderung festzustellen, gilt dies als Alarmzeichen für PädagogInnen. In Zusammenhang mit der Wiederholungsreliabilität ist es bedeutsam, ob unterschiedliche PrüferInnen ein und dasselbe Produkt wiederholt annähernd ähnlich einschätzen. Aufgrund der Multidimensionalität von Lernprozessanalysen ist auch die Korrelation der Ergebnisse mit verschiedenen Teilen des Tests problematisch. Als Methode der Annäherung zum Testgütekriterium könnte die Organisation ähnlicher Vorgänge dienen - mit dem Ziel, Veränderungen und Sichtweisen auf diese abschätzen zu können.

3.4.5.3 Validität

Dieses Kriterium spielt im neuen Verständnis der Leistungsbewertung eine große Rolle. Die Rekonstruktion von Lernprozessen und Entwicklungen darf nicht beliebig sein, vielmehr soll der Sachverhalt angemessen erfasst werden, um Zusammenhänge erkennen zu können. Diese Angemessenheit ist von der Sichtweise desjenigen abhängig, der die Angemessenheit definiert; hier kann die „kommunikative Validierung“ als grundlegender Ansatz um Validierungsbemühungen angesehen werden (Groeben & Scheele, 1977). Die Methodik der Validierung basiert auf einem Verstehensprozess und orientiert sich am Modell des hermeneutischen Zirkels (Dilthey, 1926). Dieser Verstehensprozess wird so lange durchlaufen bis im Prozess Teilaspekte sichtbar werden, die zu einer nachvollziehbaren Gesamtstruktur zusammengefügt werden können. Um dem Ziel, eine Situation zu verstehen, gerecht zu werden, fließen die subjektiven Sichtweisen der beteiligten Personen, Beobachtungen und Ergebnisse in den Prozess der kommunikativen Validierung mit ein. Die Erprobung von Maßnahmen anhand von im Vorfeld formulierten Hypothesen zählt ebenso zur Validierung pädagogischer Diagnostik.

Das Lernhandeln der SchülerInnen wird hier nicht in speziellen Prüfsituationen, wie zum Beispiel Klassenarbeiten, untersucht, sondern im laufenden Unterricht. Damit ist das Modell der hermeneutischen Leistungsbeurteilung interessant für die Aufgabe, die Unterrichtswahrnehmung der Lehrpersonen zu schulen. Sie sind dann nicht oder nicht in erster Linie aufgefordert, objektivierbare und reliable Beobachtungen des SchülerInnenhandelns vorzunehmen, sondern ihre Eindrücke und Überlegungen dazu explizit zu machen. Sie sollen mit den SchülerInnen über ihre Eindrücke sprechen, sie mit den Eindrücken anderer Lehrpersonen abgleichen und ggf. ändern oder differenzieren. Erst anschließend werden Schlussfolgerungen gezogen und Entscheidungen getroffen. Diese Vorgehensweise spielt auch in der vorliegenden Untersuchung eine wichtige Rolle. Der Austausch von Beobachtungen und Einschätzungen unter ReferendarInnen wird als ein wichtiger Motor für die Differenzierung der Wahrnehmung und die Bewusstwerdung ihrer Voraussetzungen (zum Beispiel persönliche Überzeugungen) gesehen und entsprechend genutzt.

Abschließend wird im Folgenden das Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung vorgestellt.

3.5 Professionelle Unterrichtswahrnehmung

Das Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung sensibilisiert zum einen für die professionelle Wahrnehmung und gibt zum anderen wichtige Impulse für deren Umsetzung in der LehrerInnenausbildung.

3.5.1 Das Konzept von Goodwin

Das Konzept der professionellen Wahrnehmung von Charles Goodwin (1994) basiert auf der Theorie zur „*Professional Vision*“. Er untersucht professionelles Handeln in den Domänen der Archäologie und der Rechtswissenschaften und definiert drei Merkmale professioneller Wahrnehmung:

- (1) *Coding Schemes*: Beobachtungen (Ausgrabungen des Archäologen) werden kodiert, kategorisiert und mit Hilfe von bekannten Theorien und empirischen Ergebnissen verglichen.
- (2) *Highlighting*: Markante Stellen (Ausgrabungen) werden unter Bezugnahme auf die Theorie (der Archäologie) hervorgehoben und dokumentiert.

(3) *Production and Articulation of Material Representations*: Zusammenfassend werden alle Beobachtungen dokumentiert und analysiert, um das Wissen für andere (ArchäologInnen) nachvollziehbar zu machen.

Goodwin konnte zeigen, dass die professionelle Wahrnehmung in Abhängigkeit zur Profession des Beobachtenden steht. Im Gegensatz zu Laien (keine Archäologen) können FachkollegInnen zu gleichen Ergebnissen kommen. Die Profession des Beobachtenden und der spezifische Kontext einer Situation wirken auf die professionelle Wahrnehmung, so dass fachabhängiges Wissen zur Wahrnehmung vorausgesetzt werden muss (Goodwin, 1994).

Sherin und van Es (2001, S. 76) adaptieren das Konzept der „*Professional Vision*“ für den Unterricht. In Anlehnung an Berliner (2001) und Leinhardt und Greeno (1986) formulieren sie: „[...] *experienced teachers are able to implement classroom routines fluidly, and they respond flexibly when something unexpected occurs in a lesson.*“ Professionelle Unterrichtswahrnehmung beschreibt, wie Lehrpersonen komplexe Unterrichtssituationen vor dem Hintergrund ihres Wissens um Lehren und Lernen beobachten und interpretieren (Seidel & Stürmer, 2014; Barth, 2017). Sie beruht sowohl auf Wissen über effektives Lehren und Lernen als auch auf der Fähigkeit, dieses Wissen auf konkrete Unterrichtssituationen anzuwenden (Seidel & Stürmer, 2014; Van Es & Sherin, 2008), also dem „professionellen Blick“ der Lehrkräfte auf den Unterricht. Van Es und Sherin (2002) beschreiben hierzu zwei wichtige Teilaspekte der professionellen Wahrnehmungsfähigkeit:

- *Selective Attention (Noticing)*: Hier werden wichtige von unwichtigen Informationen getrennt.
- *Knowledge Based Reasoning*: Auf Basis von Wissen werden Unterrichtssituationen beschrieben, bewertet und interpretiert.

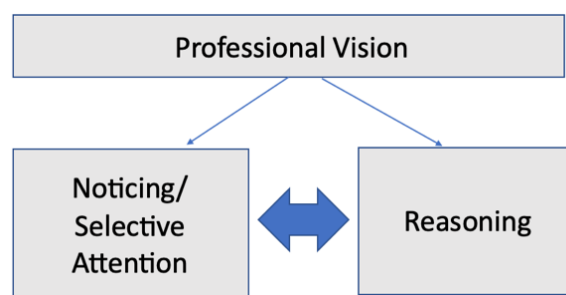


Abbildung 13: Dimensionen der professionellen Unterrichtswahrnehmung (van Es und Sherin, 2002, S.581)

Unter „*Noticing*“ verstehen van Es und Sherin (2002) die Fähigkeit zu erkennen, welches Unterrichtsmerkmal für das Lernen der SchülerInnen bedeutsam und für den weiteren Verlauf wichtig ist. Dies bedeutet die Aufmerksamkeit auf relevante Situationen zu lenken, die bedeutsam für den weiteren Verlauf sind. Von „*Selective Attention*“ spricht Sherin, wenn die Lehrkraft sich auf bestimmte Aspekte im Unterricht fokussiert. Erfahrene Lehrkräfte greifen an bestimmten Unterrichtsstellen auf „*Checkpoints*“ zurück, an denen aufgrund von Beobachtungen entschieden wird, ob der Unterrichtsverlauf angepasst werden muss oder ob der Unterricht „wie geplant“ verlaufen kann (Leinhardt & Greeno, 1986). „*Noticing*“ erfordert eine besondere Art der Aufmerksamkeit und des Wissens, da nicht nur in der Vorbereitung des Unterrichts Entscheidungen getroffen werden, sondern auch während des gesamten Unterrichtsverlaufs. Hat die Lehrkraft relevante Merkmale der Unterrichtssituation erkannt, müssen diese interpretiert werden, um Handlungsalternativen abzuleiten zu können (Goodwin, 1994; Seidel & Stürmer, 2014; Sherin, 2007; van Es & Sherin, 2002). Entscheidend ist, dass die Lehrkräfte Verbindungen zwischen der konkreten Situation und den entsprechenden pädagogischen und fachdidaktischen Konzepten herstellen können. Diese Vorgehensweise hilft, im Unterricht die richtigen Entscheidungen zu treffen; Sherin & van Es bezeichnen dies als eine Fähigkeit des „Extrapolierens“ (Sherin und van Es, 2009). In der praktischen Anwendung stellt „*Reasoning*“ eine Verknüpfung zwischen Aktivierung des vorhandenen Wissens zur Begründung der Situation dar und gilt als Indikator für integriertes LehrerInnenwissen.

„*Reasoning*“ wird in die Dimensionen „Beschreiben“, „Erklären“ und „Vorhersagen“ gegliedert:

- Beschreiben bezieht sich auf die Fähigkeit der Lehrperson, relevante Aspekte einer beobachteten Unterrichtssituation zu unterscheiden, ohne sie direkt zu bewerten (Seidel & Stürmer, 2014). Am Beispiel „Zielklarheit“ beobachtet die Lehrkraft die ersten Minuten einer Unterrichtsstunde und kommt zu der Erkenntnis, dass der Lehrende darauf hinweist, was die SchülerInnen lernen sollen, wie die Unterrichtsstunde aufgebaut ist und in welcher Form sich der Inhalt auf das Vorwissen bezieht.
- Erklären bezieht sich auf die Fähigkeit, das Fachwissen in der Unterrichtssituation anzuwenden und im Nachhinein begründen zu können. Beispielsweise würde man erwarten, dass die Lehrkraft Verbindungen zu Fachausdrücken und Konzepten herstellt sowie sein Lernvorhaben oder Lernziele anhand der Taxonomiestufen erklärt.
- Vorhersagen bezieht sich auf die Fähigkeit, Konsequenzen des Lernens der SchülerInnen in Bezug auf theoretisches Wissen abzuleiten. Hierbei stützt sich die

Lehrkraft auf ein fundiertes Wissen über Lehren und Lernen und setzt diese in Bezug zum Lernprozess der SchülerInnen. Dieser Vorgang stellt einen hohen Grad an Wissenstransfer dar (Stürmer et al., 2013). Zum Beispiel erklärt die Lehrkraft, dass die klare Formulierung der Lernziele den Verarbeitungsprozess der SchülerInnen nachhaltig unterstützt und positiv auf die Motivation und den Wissenserwerb wirkt (Seidel, Rimmele & Prenzel, 2005). Wenn ein Lehrender beispielsweise die Ziele nicht klärt, ist es wenig wahrscheinlich, dass er das Lernen auf diese Ziele lenken kann; dies kann sich negativ auf Motivation und Wissenserwerb auswirken.

Die Verbindung unterrichtlicher Geschehnisse mit Theorien erfolgt im Hinblick auf die Vernetzung von Wissensstrukturen in den Dimensionen „Erklären“ und „Vorhersagen“. Das Einbeziehen von theoretischen Konzepten ist im Hinblick auf Goodwins Theorie zur professionellen Wahrnehmung evident. Das Wissen zur fachspezifischen Situation ist demnach ein Indikator, ob dieses Wissen auch in der Unterrichtssituation angewendet werden kann. Diese Anwendung ist ein wissensbasierter Prozess, der sich auf allgemein-pädagogisches und domänenspezifisches Wissen bezieht (Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010) und die Fähigkeit zur Aktivierung des Wissens belegt (Schäfer, 2014).

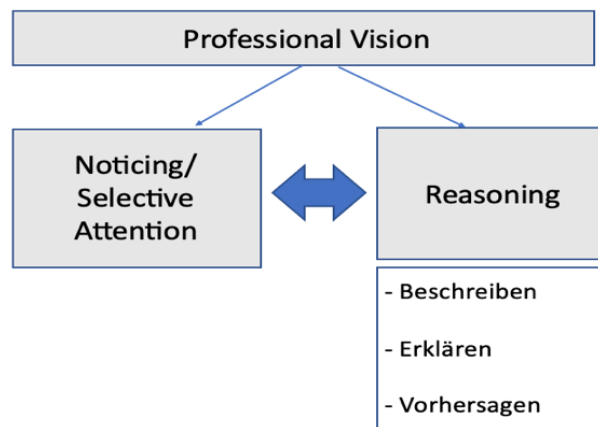


Abbildung 14: Dimensionen der professionellen Wahrnehmung mit den drei Dimensionen des „Reasoning“ (Seidel & Stürmer, 2014, S.7)

In Bezug auf die wissenschaftliche Beobachtung (Döring & Bortz 2016, S.323) wird „Noticing“ von der eigenen Beobachtungsstrategie beeinflusst. Wird ein relevantes Ereignis im Unterricht wahrgenommen, entwickeln sich beobachterabhängige Bewertungskategorien. Sherin und Russ (2014) bezeichnen dies als „Bottom-Up“-Strategie. Im Gegensatz dazu sprechen die Autoren von einer „Top-Down“-Strategie, wenn vor dem Unterricht festgelegt wird, was im Unterricht beobachtet werden soll.

Abschließend kann festgestellt werden, dass das Beobachtete und umgekehrt auch das Wissen und die Erwartungen der Lehrkraft die selektive Wahrnehmung auf vielfältige Weise beeinflussen können (Sherin, 2007).

Zusammenfassend wird im nachfolgenden Kapitel die Beziehung zwischen der subjektiven Wahrnehmung, den Beobachtungstechniken und der Reflexion als möglicher Lösungsansatz dargestellt.

3.5.2 *Das Konzept reflektierter Beobachtung von Martin und Warinowski*

Diese Form der Beobachtung bezieht sich nicht nur auf das Individuum, welches sich reflexiv mit seinem eigenen Handeln auseinandersetzt, sondern umfasst auch die beteiligten Personen der Umwelt. Lernen wird heute als aktiver Bildungsprozess betrachtet, in dem Lernende sich aktiv mit der Umwelt auseinandersetzen und die Wirklichkeit handelnd begreifen, um Wirklichkeit auf Basis ihrer eigenen Vorstellungen zu konstruieren; „[...] deshalb ist Bildung auch immer Selbstbildung“ (Martin & Warinowski, 2014, S.9). Aufgrund dieser Annahme muss es die Zielsetzung der Beobachtung sein, Selbstbildungsprozesse der Lernenden vor dem Hintergrund der Heterogenität wahrzunehmen und zu verfolgen. Um dies umzusetzen und zu fördern, bedarf es der Bereitschaft des Lehrenden, im Sinne einer entdeckenden Beobachtung auch die Sicht der Betroffenen und deren Selbstbeobachtung mit in den Lernprozess einzubeziehen – ähnlich wie dies im hermeneutischen Konzept der Leistungsbeurteilung gefordert wird. Hierbei begegnet er dem Individuum mit einer positiven und wertschätzenden Haltung. Dies impliziert ein zweifaches „Nicht-Wissen“: Im Gegenüber ruht - genau wie in ihm selbst - ein anderer mit vielfältigen und neuen Möglichkeiten, andererseits muss die Unvollkommenheit der eigenen Wahrnehmung bedacht werden. Vor dem Hintergrund der stets subjektiven Momente der Beobachtung sollte vorschnelles Deuten vermieden werden. Das Beobachten gründet immer auf den inneren Bildern des Beobachtenden, beispielsweise auf seinem Menschenbild oder seinem Verständnis von Professionalität. Das eigene Interesse an den Beobachteten muss ebenfalls berücksichtigt werden, indem eigene Gedanken und Erlebnisse beim Beobachten miteinbezogen werden - mit dem Ziel, die Subjektivität in der Wahrnehmung zu kontrollieren. Diese Vorgehensweise und Einstellung wird als reflektierte Beobachtung bezeichnet.

Elemente reflektierter Beobachtung

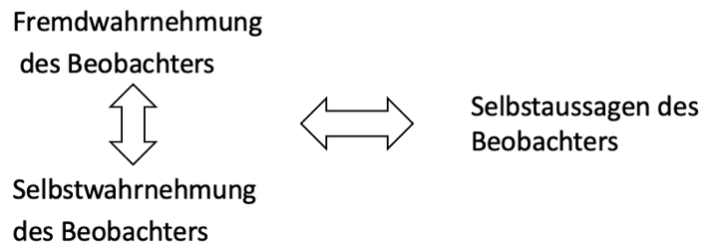


Abbildung 15: Elemente reflektierter Beobachtung (Martin & Wawrinowski, 2014, S.9)

Neben der Erkenntnis der Subjektivität des Beobachtenden und des Beherrschens von Beobachtungstechniken gewinnt die Reflexion an Bedeutung, indem individuelle Einstellungen und Handlungen in Bezug zum Kontext reflektiert werden.

Das Kapitel schließt mit dem Forschungsstand zu Videostudien zur Förderung der professionellen Wahrnehmung ab, deren Ergebnisse die Wahl des Forschungsinstruments begründen (siehe Kapitel 7.2) und darüber hinaus für die Arbeit mit Videos empirisch geprüfte Verfahren aufzeigt.

3.6 Forschungsstand: Videostudien zur Förderung professioneller Wahrnehmungskompetenz

3.6.1 Videostudien zur Förderung professioneller Wahrnehmungskompetenz

Es existieren bereits einige Studien, welche die professionelle Wahrnehmung von angehenden LehrerInnen erforschen und Maßnahmen zu ihrer Förderung aufzeigen. In Arbeiten von Sherin & van Es (2009), die im Rahmen von Weiterbildungen von Lehrpersonen die Schulung der Wahrnehmung in so genannten *Video Clubs* durchgeführt haben, konnte nachgewiesen werden, dass sich der Fokus von einer anfangs oberflächlichen Unterrichtsanalyse hin zu einer verstärkten Berücksichtigung der Denkweisen der SchülerInnen veränderte (Borko, Jacobs, Eiteljorg & Pittmann, 2008; Gröschner et al., 2015).

In der Studie von Jahn, Stürmer, Seidel & Prenzel (2014) zur quantitativen Erfassung von Unterschieden und Entwicklung professioneller Wahrnehmung wurde das Instrument „*Observer*“ entwickelt, mit welchem sich die Struktur der professionellen Wahrnehmung auf den Ebenen „Erkennen“, „Interpretieren“ und „Vorhersagen“ im Hinblick auf die evidenzbasierten Unterrichtsmerkmale „Zielorientierung“, „Lernbegleitung“ und „Lernatmosphäre“ messen lässt. Die Bedeutsamkeit der Analysekompetenz für erfolgreiches

Handeln im Unterricht wird in vielen Studien ausreichend belegt (Schoen, 1987; Sherin & van Es, 2009; Sherin et al., 2011; Kersting et al., 2009). Bezüglich der Unterrichtswahrnehmung „Erkennen und Begründen lernrelevanter Situationen im Unterricht“ wird häufig auf Studien von Seidel & Prenzel (2007) und Sherin & van Es (2009) verwiesen. Zur Ebene „Vorschlagen und Begründen von Handlungsalternativen“ sind Studien von Santagata & Guarino (2011), Krammer (2014) und Schneider (2016) wegweisend.

In Anlehnung an das theoretische Konzept der Studie von Jahn et al. (2014) konnte in der Fallstudie VideA¹⁵ von Biaggi, Krammer & Hugener (2013) gezeigt werden, dass die professionelle Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von Unterrichtsvideos gefördert werden kann: In der Testgruppe verbesserte sich die professionelle Unterrichtswahrnehmung – unabhängig davon, ob mit eigenen oder fremden Unterrichtsvideos gearbeitet wurde. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Arbeit mit Lernjournalen und die damit verbundene Herstellung des Theoriebezuges eine wichtige Voraussetzung für die Verinnerlichung der Begriffe, die Theorie-Praxis-Verknüpfung sowie für die Planung von künftigem Unterricht darstellt. Die Arbeit mit Lernjournalen wird von allen TeilnehmerInnen der Studie jedoch als herausfordernd erlebt. Die Bedeutung der Verknüpfung von theoretischen Konzepten mit der eigenen Praxis wird auch im Beitrag von Biaggi & Wespi (2016) hervorgehoben. Die AutorInnen fördern die professionelle Wahrnehmung durch strukturierte Videoanalysen auf Basis des *Lesson Analysis Framework* (Santagata und Guarino, 2011). Die Bedeutsamkeit der Anleitung zur Videoanalyse heben auch Santagata & Angelici (2010) und van Es et al. (2014) hervor. Die Autoren Brouwer & Robijns (2013) fördern die Unterrichtsbeobachtung mit der Methode des lauten Denkens während der Videoaufzeichnungen. Die Studie schließt an das von Chan & Harris (2005) entwickelte *Cognitive Development Process Model* an, in dem verschiedene Arten von Gedanken während der Videoaufzeichnung anhand unterschiedlicher Kategorien erfasst werden. Es wird angenommen, dass so ein direkter Zugang zu den Kognitionen (implizites Wissen) der LehrerInnen erreicht wird. Zur Beobachtung wurden bei den Studierenden drei verschiedene Graduierungen von Beobachtungshilfen eingesetzt, welche die Aufmerksamkeit gezielt auf sichtbares LehrerInnenverhalten lenken sollten (Brouwer et al. 2017). Die quantitativen Befunde zeigten, dass je stärker die Beobachtungshilfen strukturiert waren, desto eher eine Deutung und eine kritische Betrachtung der beobachteten Stunde vorgenommen

¹⁵ VideA: Videos in der Ausbildung von Lehrpersonen

wurde. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass stark strukturierte Beobachtungshilfen angehende LehrerInnen unterstützen, den Unterricht besser wahrzunehmen und Zusammenhänge zu erkennen. In der qualitativen Studie von Heins (2016) zur Lenkung des Textverstehens durch Aufgaben im Literaturunterricht werden ebenfalls die Prozesse der Bearbeitung von stark und gering gelenkten Aufgabensets untersucht. In der Studie konnte mit Bezug auf die Lernaufgabenwirkungsforschung gezeigt werden, dass unstrukturierte (offene) Aufgabenstellungen ein Vorverstehen voraussetzen und stark gelenkte Aufgabensets als Voraussetzung und Bedingung gesehen werden müssen, dass die SchülerInnen überhaupt etwas in den Texten entdecken können.

In der Studie von Barth (2017) wird die professionelle Wahrnehmung im Kontext von Unterrichtstörungen anhand eines selbst entwickelten Kompetenzmodells untersucht (Barth, 2017, S.40). Es zeigt sich, dass die gezielte Förderung von Kompetenzen des professionellen Wahrnehmens und Handelns die Basis für einen effektiven Umgang mit Störungen darstellt. Zudem weist die Studie darauf hin, dass es Studierenden leichter fällt, ungünstige Handlungsstrategien als fehlende Handlungsstrategien im Unterricht zu erkennen. In diesem Zusammenhang berichten die Autoren, dass den angehenden LehrerInnen beispielsweise die Bedeutung von Regeln bekannt ist, sie jedoch die Bedeutung der Prozeduren unterschätzen, was zum Beispiel den reibungslosen Ablauf von Unterricht angeht (Ophardt & Thiel, 2013).

Zusammenfassend wird deutlich, dass die professionelle Wahrnehmung von Unterricht auf den Ebenen „Erkennen“, „Interpretieren“ und „Vorhersagen“ zu den Merkmalen „Zielorientierung“, „Lernbegleitung“, „Lernatmosphäre“ und „Unterrichtsstörung“ modelliert werden kann (Jahn et al., 2014). Dies fördert die Analysekompetenz im Unterricht (Kersting et al., 2012). Die Arbeit mit Videos kann eigene Sichtweisen verändern (Sherin & van Es, 2009), wobei die Anleitung zur Videoanalyse bedeutsam ist (Santagata & Angelici, 2010) und stark strukturierte Beobachtungshilfen notwendig sind, um Unbekanntes überhaupt wahrnehmen zu können (Brouwer & Robijns, 2013; Besselink, Brouwer & Müller, 2011; Heins, 2017). Die Tatsache, dass angehende LehrerInnen wichtige Schanierstellen (Prozeduren) im Unterricht oft nicht erkennen können (Barth, Thiel & Ophardt, 2017), signalisiert Förderbedarf im Hinblick auf Lenkung und Begleitung in der Unterrichtsbeobachtung.

Im nachfolgenden Unterkapitel werden aktuelle Forschungsergebnisse zum Einsatz eigener oder fremder Videos zur Förderung der Wahrnehmung vorgestellt

3.6.2 Videostudien zum Einsatz eigener und fremder Unterrichtsvideos

Forschungsbefunde zeigen im Hinblick auf die Medientypen der eigenen und fremden Unterrichtsvideos unterschiedliche Auswirkungen auf motivational-affektive und kognitive Prozesse (Seidel et al., 2011; Kleinknecht & Schneider, 2013). Für die Analyse eigener Videos besteht die Annahme, dass LehrerInnen sich durch ihr Wissen über die Klasse sowie die eigenen Unterrichtskonzepte und -prinzipien eher in die Situation hineinversetzen und emotional daran beteiligen können (Borko, Jacobs, Eiteljorg & Pittman, 2008; Sherin & Han, 2004). Diese Annahme konnten Seidel et al. (2011) in einer quasi-experimentellen Studie bestätigen. Für die Analyse fremder Videos wird angenommen, dass sie sich für eine stärker distanzierte Reflexion eignen und daher den Blick leichter auf kritische Ereignisse und deren alternative Deutung lenken (Seago, 2004). Fremde Videos werden eingesetzt, um Lehrkräfte für bestimmte, ihnen vermeintlich unbekannte Aspekte des Unterrichts zu sensibilisieren, zu kritischer individueller Reflexion und zu gemeinsamer Diskussion zu ermutigen (Borko, Jacobs, Koellner, Jacobs & Seago, 2011). Fremde Videos ermutigen LehrerInnen wahrscheinlich eher dazu, bekannte und eingeschliffene Muster und Routinen zu verlassen und neue Perspektiven auf Unterricht zu entwickeln als eigene Videos (Kleinknecht & Schneider, 2013). In der Studie von Richey, Merk, Kleinknecht und Bohl (2018) wird die Auswirkung der Arbeit mit eigenen und fremden Videos mittels einer *Online*-Fortbildung zur Erweiterung des fachdidaktischen Professionswissens ermittelt. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen signifikante Effekte des Medientyps „eigenes Video“ hinsichtlich Akzeptanz und Motivation. Die eigenen Videos werden demnach für geeigneter gehalten, um Unterricht zu analysieren, über Unterricht nachzudenken oder Details im Unterrichtsgeschehen wahrzunehmen. Die Arbeit mit eigenen Videos wird zudem als spannender und fesselnder empfunden als die Arbeit mit fremden Videos.

Der Einsatz eigener und fremder Videos ist von der didaktischen Intention abhängig. Grundsätzlich eignen sich beide Medientypen, um die professionelle Wahrnehmung im Unterricht zu fördern (Seidel et al., 2011; Kleinknecht & Schneider, 2013). Videobasierte Selbstreflexion wirkt jedoch motivierender als das Reflektieren von fremden Videos (Seidel et al., 2011; Kleinknecht & Schneider, 2013). Die Bearbeitung von eigenen Unterrichtsvideos im *Online*-Format zeigt besonders positive Effekte (Richey, Merk, Kleinknecht & Bohl, 2017).

3.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel konnte herausgearbeitet werden, dass der Förderung der professionellen Wahrnehmung eine herausragende Bedeutung in der LehrerInnenausbildung zukommt. Mit Bezug auf den Expertenansatz müssen die Wahrnehmung geschult und die Beobachtungskompetenz gefördert werden, die als Voraussetzung der professionellen Handlungskompetenz gilt.

Das Lernen sollte individuell, selbstverantwortlich, multiperspektivisch und in kontextstarken Lernumgebungen organisiert sein. Im Kontext der pädagogischen Diagnostik werden Lernprozesse zunehmend begleitet, zum Beispiel durch Beobachtung und *Feedback*, und durch Dokumentation sichtbar gemacht, beispielsweise in Lernjournals und Portfolios. In Gesprächen bilden diese Artefakte und die persönliche Sicht, also die subjektiven Theorien der Lernenden; sie bilden die Basis für die Rekonstruktion von Wirklichkeit und Lernprozessen (explanative Validierung). Die klassischen Testgütekriterien können dabei nur bedingt zur Leistungsüberprüfung herangezogen werden.

Die Kommunikation der Beteiligten in Lernprozessen, zum Beispiel in Dialog, Verhandlung oder *Feedback*, und der Austausch der Lehrpersonen untereinander (kommunikative Validierung) fördern eine reflektierte Beobachtung. Diese geht mit einer offenen Einstellung und der Bereitschaft einher, Heterogenität wahrnehmen zu wollen und die Subjektivität in der Wahrnehmung einerseits zu nutzen und andererseits zu kontrollieren. Hierzu muss die professionelle Haltung gestärkt und gefördert werden. Es soll – vor allem in schwierigen Situationen – nicht einfach routiniert, sondern reflektiert gehandelt werden. Dies bedeutet:

- grundsätzliche Bereitschaft, überhaupt beobachten zu wollen
- Bereitschaft, die gesammelten Informationen ernst zu nehmen, darüber zu reflektieren, sie mit pädagogischem Wissen abzugleichen und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen.

Eine reflektierte Vorgehensweise auf der Basis einer theoretisch fundierten Beobachtungspraxis kann so der subjektiven Wahrnehmung und Beobachtung entgegenreten, was Kenneweg & Wunderlich (2019) als reflektierte Subjektivität bezeichnen. Die Aufarbeitung der theoretischen Inhalte dieses Kapitels zeigt, dass bestehende Wissensstrukturen durch bewusste Wahrnehmung modelliert werden können. Vor dem Hintergrund einer epistemologischen Grundhaltung wird für die empirische Untersuchung herauszufinden sein,

welches konkrete Beobachtungsverfahren im Hinblick auf Kriterien und Indikatoren sowie Arbeitsaufträge in der vorliegenden Studie Anwendung finden sollte.

Die Bedeutung der Reflexion im Kontext dieser Studie wird im folgenden Kapitel erläutert.

4 Kompetenzerwerb durch eine reflexive LehrerInnenausbildung

„Professionell handelt eine Lehrperson, wenn sie fähig ist, die vielschichtige Wissensbasis ihres Berufes flexibel zu nutzen, situativ zu verdichten und durch Reflexion ihrer Erfahrungen kontinuierlich zu erweitern.“ (Herzog, 2011, S.68)

Im gesamten aktuellen Diskurs um Professionalisierung der LehrerInnenbildung besteht Einigkeit über folgende Aussage: „[...] *Reflection has become one of the most popular issues in teacher education*“ (Copeland et al. 1993, S 128.; von Felten 2005, 2013; Herzog & Felten, 2001; Košinár, 2014; Roters, 2012; Wyss, 2013; Bräuer, 2014; Korthagen et al., 2002). Reh spricht „von einem großen gemeinsamen Nenner“, den sie als „Professionalität durch Reflexion“ bezeichnet. Die Reflexivität kann als zentraler Bestandteil und Voraussetzung für professionelle Handlungspraxis betrachtet werden und stellt heute eine Schlüsselkompetenz dar (Reh 2004, S. 363). Im Spannungsfeld von kompetenzorientierter LehrerInnenausbildung einerseits und Förderung und Stärkung der Persönlichkeit der einzelnen LehrerInnen andererseits, werden in der aktuellen Diskussion vor dem Hintergrund der Notwendigkeit einer reflexiven LehrerInnenausbildung drei Herausforderungen hervorgehoben:

- die Überwindung des „Theorie-Praxis-Grabens“,
- die Bewältigung von beruflichen Krisen,
- die Ausbildung von angemessenen berufsbezogenen Überzeugungen.

Zunächst werden in einer gekürzten Fassung wesentliche Merkmale des Theorie-Praxis-Problems und der Bewältigung von beruflichen Krisen behandelt. Die Problematik der berufsbezogenen Überzeugungen im Hinblick auf die schwierige Veränderbarkeit von Verhaltensstrukturen wurde bereits im Kapitel 2.1.2 herausgearbeitet und hier in Verbindung gesetzt mit den Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen im Hinblick auf die Konsequenzen für die LehrerInnenausbildung.

Das Hauptziel dieses Kapitels ist es, auf Basis theoretischer Grundlagen zu Konstrukt, Prozess und Operationalisierung von Reflexion ein eigenes didaktisches Grundmodell für diese Studie herauszuarbeiten, welches zum Aufbau professioneller Handlungskompetenz durch Reflexion in Verbindung mit dem Einsatz neuer Medien (siehe Kapitel 2.5) zur individuellen Förderung der professionellen Wahrnehmung in der Klassenführung beiträgt.

4.1 Herausforderungen einer reflexiven LehrerInnenausbildung

4.1.1 Das Theorie-Praxis-Problem

Andreas Dick (1996) setzt sich in seinem Buch „Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion“ mit professionstheoretischen Fragen des Theorie-Praxis-Verhältnisses unter Berücksichtigung verschiedener Wissensformen auseinander. Laut Dick ist Unterrichten nur dann effektiv, „[...] wenn die Regeln der Kunst sowohl wissenschaftlich abgestützte Prinzipien, Maximen und Theorien als auch das in der Praxis bewährte Fallwissen prototypischer, präzedenzartiger und normativer Ausrichtung beinhalten“ (Dick, 1994, S. 137).

In der aktuellen Diskussion im Kontext einer reflexiven LehrerInnenausbildung wird der Frage nachgegangen, wie wissenschaftliche Theorie (II) und die pädagogische Praxis (I) relationiert werden können (Abbildung 16). Hierbei ist die Hauptfrage, wie es gelingen kann, die Reflexionen auf die Praxis durch die Einbindung des wissenschaftlichen Wissens zu fördern, so dass ein besseres Praxiswissen und -können daraus entsteht. Laut Dewe (2012) kann Relationierung als Modus verstanden werden, mit dem wissenschaftliches Wissen, von in der Praxis Tätigen, selektiv aufgenommen, auf eine konkrete Problemstellung hin interpretiert sowie mit beruflichem Erfahrungswissen verbunden und so zu einem neuen Typ von Wissen, dem Professionswissen, wird.

Die nachfolgende Grafik zeigt anschaulich einen weiteren Problemhintergrund dieser Arbeit, welches auf dem Strukturmodell zum reflexiven Lernen von Wildt (2003) gründet. Die Intention ist dabei, einen wissenschaftlich- reflexiven Habitus auszubilden.

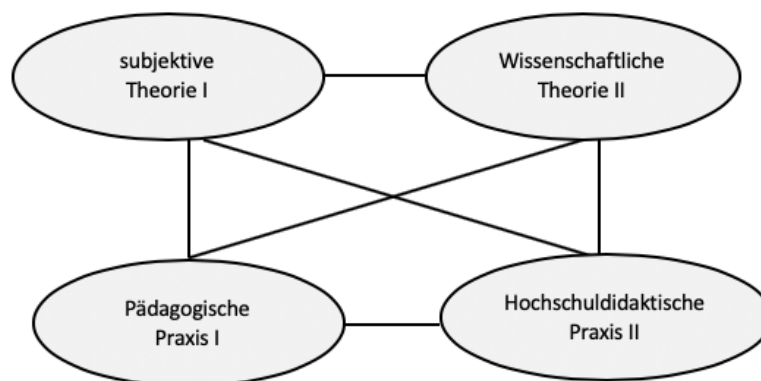


Abbildung 16: Die doppelte Relationierung von Theorie und Praxis (Wildt, 2005, S.185)

In der pädagogischen Praxis (I) entwickeln ReferendarInnen subjektive Theorien (I) über angemessenes Handeln in der Praxis sowie über sich selbst als Teil der Praxis. Als

TeilnehmerInnen dieser Praxis verstehen sie sich und ihre Handlungen aus der Praxis heraus und agieren in diesem Verständnis routiniert: Solange die Routinen funktionieren, reproduziert sich die Praxis wie selbstverständlich. Wenn Praxisroutinen im Alltag versagen, entstehen Krisen, die zur Reflexion führen, da neue Lösungen gefunden werden müssen. Diese Reflexionen basieren jedoch nicht notwendiger Weise auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern fokussieren die (Wieder-) Herstellung der Routine, indem das Problem mit den Bedingungen der Praxis abgestimmt wird. Es handelt sich um die so genannten „Theorien erster Ordnung“, welche praktische Geltungsansprüche auf Basis des Kriteriums der Angemessenheit erheben. Damit übernehmen sie die Funktion einer Orientierung für praktisches Handeln und situationsbedingte Entscheidungen (Abbildung 16). Im Referendariat wird die Reflexion auf Basis wissenschaftlicher Theorien (II) der pädagogischen Praxis (I) einschließlich der subjektiven Theorien (I) gefördert. Die Theorien der zweiten Ordnung erheben den Anspruch der Wahrheit und zielen auf Erkenntnisfortschritt (Wildt, 2003) (siehe Abbildung 16).

Im theoretischen Modell von Wildt (2003) wird ein plausibles Konzept zur Relationierung des Theorie-Praxis-Problems aufgezeigt. Es besteht nun vor diesem Hintergrund die Herausforderung, ein innovatives, praxis- und kompetenzorientiertes Lehr-Lern-Format zur Überbrückung der „Kluft zwischen Wissen und Handeln“ (Mandl & Gerstenmaier, 2000) zu konzipieren. Im nachfolgenden Unterkapitel wird die Notwendigkeit dieses Integrationskonzeptes weiter verdeutlicht.

4.1.2 *Bewältigung von beruflichen Krisen*

Der zweite Problemhintergrund dieses Kapitels bezieht sich auf die pädagogische Praxis, die als ein Handeln in Ungewissheit bezeichnet werden kann (Combe & Kolbe, 2008; Helsper, 2005; Lüsebrink, 2012). Combe & Kolbe (2008) bezeichnen das berufliche Handeln als nicht steuerbar, undurchschaubar und ungewiss. Dieses Spannungsfeld bedeutet für LehrerInnen, dass sie einerseits erwarten, dass ihre Handlungen Erfolg haben werden (zum Beispiel hinsichtlich guter Leistungen der SchülerInnen), dass sie jedoch andererseits den Erfolg ihrer Maßnahmen aufgrund der komplexen Struktur der Interaktionsprozesse schwer planen und somit nicht garantieren können. Helsper (2002) bezeichnet diesen Zustand als „Ungewissheitsantinomie“, d.h. als logische Konsequenz von Antinomien, Widersprüchen, Dilemmata und Paradoxien. Folgendes Beispiel kann zur Anschauung dienen: Die Einführung von Regeln ist im Sinne eines lernförderlichen Klimas und *Time on Task* wichtig für die Klassenführung. Sie kann sich jedoch

negativ auf die intrinsische Motivation der SchülerInnen auswirken (Wegner, Anders & Nückels, 2014). Eine solche Situation „Regeln versus keine Regeln“ bezeichnet Helsper (2002) als „Antinomie des Lehrerhandelns“. LehrerInnen-Handeln kann je nach Situation angemessen sein und in einer anderen Situation als unangemessen gelten. Diese Antinomien zeigen sich in hochkomplexen pädagogischen Situationen und stellen unauflösbare Widersprüche dar, denen sich LehrerInnen nicht entziehen können (zum Beispiel Nähe versus Distanz, Intersubjektivität des Wissens versus subjektive Lebenswelt der SchülerInnen). Die LehrerInnen sind aufgefordert, sich in diesen Spannungsfeldern zu positionieren und handlungsfähig zu bleiben (Helsper, 2004, 2005, 2008). In der Fachliteratur besteht der Konsens, dass die Ungewissheit oder die „Nicht-Standardisierbarkeit“ (Combe & Kolbe, 2008, S.859) als allgemeiner Grundsatz akzeptiert werden muss (Combe & Kolbe, 2008; Helsper, 2001, 2005, 2008; Kade & Seitter, 2005; J.F. Schwarz & Schratz, 2012).

Folgendes kommt jedoch hinzu: Lehrkräfte handeln nicht nur unter Ungewissheit, sondern auch unter einem Handlungsdruck. Die LehrerInnen sind im Unterricht in soziale Prozesse eingebunden und sind stetig aufgefordert, Entscheidungen zu treffen (van Maanen, 1977).

Wenn Lehrpersonen sich in einem Widerspruch befinden, kann das auch als Krise bezeichnet werden (Helsper, 2001). Das Handeln muss neu begründet und gegründet werden. Es bedarf nun der Rekonstruktion des krisenhaften Ereignisses mit dem Ziel, zu neuen Handlungsmöglichkeiten und Sichtweisen zu gelangen und diese wiederum zu begründen. So können neue Handlungssicherheit und Reflexion entstehen – mittels theoretischer Orientierung in den Diensten der Praxis. Man könnte auch sagen: „[...] Alltägliches, kriseninduziertes Reflektieren erfüllt eine lebenspraktisch-expansive Funktion“ (Häcker 2017, S. 27). Eine Krise im Sinne von Helsper (2001) kann jedoch auch von außen ausgelöst und damit dem Bewusstsein zugänglich gemacht werden, indem beispielsweise von Anderen gezielte Fragen zur didaktischen Vorgehensweise im Hinblick auf die Urteilsfähigkeit gestellt werden. Eine kriseninduzierte (Anlass) oder eine didaktisch induzierte (Veranlassung) Reflexion wirken unterschiedlich auf die Qualität des Reflexionsprozesses und der Reflexionsergebnisse. Es spielt eine Rolle, „[...] ob sich mir etwas aufdrängt oder mir etwas aufgedrängt wird“ (Häcker, 2012, S. 269 ff.). Berndt et al. (2017) weisen im Zusammenhang mit der Differenzierung von Anlass und Veranlassung auf mögliche Widerstände gegen Reflexion hin. Reflexion sollte daher vor

allem in authentischen Situationen und mit forschenden Arbeitsweisen gefördert werden (Cramer, 2012, S. 25).

4.1.3 *LehrerInnenausbildung als berufsbiografische Aufgabe*

Vor dem Hintergrund des Theorie-Praxis-Problems und des Einflusses subjektiver Theorien auf den Aufbau von Wissen und Können, stellt sich die Frage wie eine LehrerInnenausbildung konzipiert sein sollte. Hascher (2014) formuliert hierzu: „[...] So scheint die Lehrerbildung vor allem dann wirksam zu sein, wenn eine Passung mit den subjektiven Theorien und Einstellungen der Studierenden vorliegt.“ Nach Terhart (2000, S.20) muss die LehrerInnen-ausbildung „[...] als eine übergreifende berufsbiografische Aufgabe“ betrachtet werden; dies impliziert, dass eine Erstausbildung „[...] nicht alles zugleich und am ungeeigneten Ort erledigen muss“ (Radtke, 1996, S.235). Im Zusammenhang mit der großen Bedeutung der praktischen Erfahrung und der Entwicklung einer stufenweisen Expertise weist Neuweg (2002, S.25) auf „[...] das Wertvolle der Meisterlehre in heutigen Formen der Lehrerbildung“ hin und verweist mit Bezug auf Michael Polany (2004) auf die Meister-Lehrling-Beziehung in Form von *Coaches* und kollegialen Gruppen, in denen gemeinsam die Erfahrungen reflektiert werden können. Als wirksam erweist sich auch der kollegiale Vergleich in der Bearbeitung von Problemstellungen und der Blick auf Interpretationen anderer Lehrkräfte. So wird deutlich, dass es weitere Handlungsalternativen gibt (Neuweg, 2002). Dabei geht es auch darum, die LehrerInnen in ihrem Tun zu stärken, so dass Selbstwirksamkeit erlebt werden kann. Das Erleben von Selbstwirksamkeit wird als Überzeugung verstanden, den Unterricht gestalten und bewältigen zu können. Die erlebte Selbstwirksamkeit stellt eine personale Ressource dar und zeigt positive Zusammenhänge im Hinblick auf die berufliche Zufriedenheit (Gebauer, 2012).

Hierzu bedarf es einer Schulkultur, die es ermöglicht, gemeinsam über Handlungserfahrungen und deren Förderung zu reflektieren.

4.1.4 *Reflexion als Bedingung für den Aufbau professioneller Handlungskompetenz*

Es kann festgehalten werden, dass der Aufbau professioneller Handlungskompetenz von zahlreichen Bedingungen abhängt (siehe Kapitel 1.2, 2.1.2, 2.3.2, 2.4.2, 2.5) und dass Lernen sich im Spannungsfeld komplexer unterrichtlicher Situationen vollzieht. Beim Aufbau von Handlungskompetenz nimmt die Reflexion eine verbindende Funktion zwischen Theorie (Erkennen) und Praxis (Handeln) ein. Die Antinomien des pädagogischen Handelns sowie die Praxisantinomie sind prinzipiell nicht aufhebbar und können nur reflexiv bearbeitet werden.

Angehende LehrerInnen müssen daher zu einer reflektierten Handlungsfähigkeit, zum Beispiel in der Klassenführung, befähigt werden. Hierbei geht es darum, dass die LehrerInnen sich über ihr Handeln bewusstwerden und ihre Handlungsweisen erklären können (Rottländer & Roters, 2008).

Professionelles Handeln der LehrerInnen zum Aufbau einer reflektierten Handlungskompetenz wird von Weyland (2010) als Bezugssystem in Form eines Dreiecks dargestellt, an dessen Ecken die Wissenschaft, die Praxis und die Person angeordnet sind (siehe Abbildung 17).

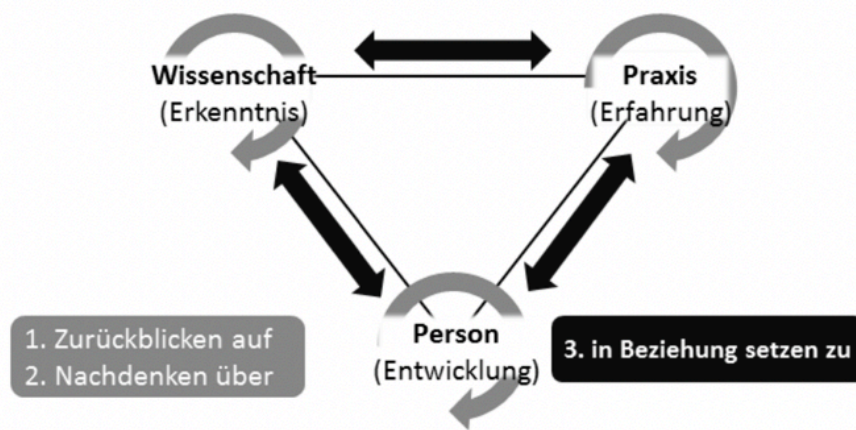


Abbildung 17: Bezugssysteme und Wissensformen (Weyland, 2010; modifiziert von Hoffart & Helmrich, 2018, S.516)

Die Wissensrepräsentationen Erkenntnis, Erfahrung und Entwicklung der Person sind ebenfalls Teil des Bezugssystems. In Anlehnung an die professionstheoretischen Diskussionen ist besonders die Berücksichtigung der personalen Komponente im Modell hervorzuheben.

Jeder einzelne Teilbereich des Bezugssystems hat eine eigenständige Bedeutung und kann gleichzeitig nur durch die wechselseitige Bezugnahme zur Wirkung gelangen (siehe Abbildung 18). Hier wird auch der Unterschied von rein praktisch orientiertem LehrerInnenhandeln gegenüber professionellem LehrerInnenhandeln deutlich. Bayer et al. (1997, S.9) heben hervor: „[...] Gegenüber der Dominanz von Wissenschaft und Praxis als Bezugssysteme herkömmlicher Lehrerbildung ist der ‚Eigensinn‘ der Person in der Lehrerbildung zu behaupten. Auf dem Weg vom Novizen zur entwickelten Professionalität geht es immer auch um persönliche Autonomie, Distanznahme gegen vorgegebene Praxis, Erhalt von Identität und Engagement. Zu lernen, sich selbst in der pädagogischen Situation zu reflektieren, ist schon deshalb erforderlich, weil – um mit von Hentig zu sprechen – der ‚Lehrer das Curriculum‘ ist.“ Es geht in einer modernen LehrerInnenausbildung folglich nicht nur um den Erwerb wissenschaftlichen Wissens und die

Vermittlung von Praxiserfahrungen sowie deren Abgleich; es geht immer auch darum, die eigene Person zu entwickeln sowie eigene begründete Überzeugungen auszubilden und vertreten zu können. Grundsätzlich soll eine reflexive Haltung dem eigenen beruflichen Handeln gegenüber ausgebildet werden.

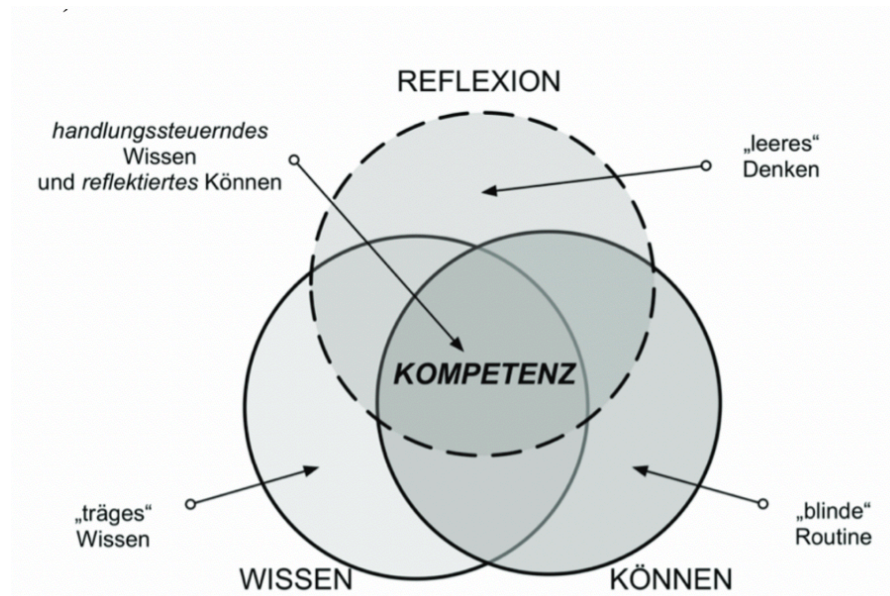


Abbildung 18: Kompetenz versus träges Wissen, blinde Routine und leeres Denken (Neu, 2011a, S.34)

In Bezug auf das Modell sollte eine professionelle LehrerIn sowohl über ein begründbares theoretisches Wissen als auch über Handlungs- und Erfahrungswissen verfügen. Die Voraussetzung für professionelles LehrerInnenhandeln ist ein sogenannter „doppelter Habitus, d.h. „[...] der wissenschaftlich-reflexive Habitus ... [muss] durch den Habitus des routinierten, praktischen Könners relativiert und begrenzt werden“ (ebd.). Somit diene „[...] der wissenschaftlich-reflexive Habitus ... vor allem der ‚höhersymbolischen‘ Begründung des eigenen pädagogischen Tuns und der reflexiven Befragung der Praxis und ihrer Zwänge“ (Helsper, 2001, S.13). Im Hinblick auf das pädagogische Handeln, die eigenen Wertvorstellungen und auch im Hinblick auf Berufszufriedenheit erfordert Professionalität immer Selbstreflexionskompetenz. Der Anspruch in der LehrerInnenausbildung besteht darin, diese Kompetenzen in beruflichen Handlungssituationen aufeinander abzustimmen (Bayer et al., 1997, S.10) und begründete persönliche Positionen zu finden.

Hieraus kann die Forderung nach einer reflexiven Praxis und einer Förderung der Lehrperson als *Reflective Practitioner* abgeleitet werden. Korthagen formuliert hierzu: „Wie kann ein Können bei zukünftigen LehrerInnen entstehen, dessen Ergebnis eine reflektierte schulische Praxis ist, die auf dem jeweils aktuellen Stand der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen,

schulpädagogischen und hier insbesondere didaktischen Theoriebildung ist?“ (Korthagen, 2010, 282). Dieser Herausforderung will sich die vorliegende Studie stellen: Es wird eine Ausbildungssituation konzipiert und umgesetzt, die auf Erfahrung basiert und den Austausch mit anderen reflexiv organisiert, so dass professionelle Lehrkompetenzen ko-konstruiert werden können. Im nächsten Abschnitt wird das Konstrukt „Reflexion“ näher definiert.

4.2 Das Konstrukt „Reflexion“

Zur Definition von Reflexion werden zunächst die Konzepte von John Dewey (1933) und Donald Schön (1933, 1987), die den Reflexionsgedanken in pädagogischen Kontexten bis heute maßgeblich geprägt haben, beleuchtet.

4.2.1 Reflective Thinking nach John Dewey

Die meisten wissenschaftlichen Arbeiten, die sich mit dem Thema „Reflexion“ beschäftigen, gründen auf der Theorie des Erfahrungswissens von Dewey (1933). Dewey beschreibt in seinem Buch „*How we think*“ (1933) Reflexion als eine besondere Form des Denkens (*Thinking*) und Nachforschens (*Inquiry*), welche der Problemlösung dient.

Dewey unterscheidet drei Formen des Denkens: Die erste Form geht von Denkprozessen aus, die durch mentale Bilder (*Imaginations* oder *Ideas*) ausgelöst werden. Die zweite Form des Denkens bezieht sich auf Überzeugungen oder Behauptungen (*Beliefs*). Diese basieren auf kognitiven Repräsentationen, die für wahr gehalten werden, deren Wahrheitsgehalt jedoch nicht überprüft wurde. Dewey bezeichnet dieses Denken auch als „*Routine Action*“, wobei Annahmen oder Akzeptanz von Aussagen übernommen werden, die geprägt sind von Gepflogenheiten und Normen der jeweiligen Gesellschaft und die in der persönlichen Routine verankert sind. „[...] Beide Denkformen sind von Tradition, Instruktion und Imitation bestimmt, also von Autorität, leisten aber keinen intellektuellen Beitrag zur Wahrheitsfindung“ (Dewey 1933, S. 5-7). Die dritte Form, das reflexive Denken, bezeichnet Dewey als den effektiveren und konstruktiven Weg des Denkens. Die Gedanken, deren Erkenntniserwerb auf die Erforschung von Beweisen ausgerichtet ist, werden als Reflexion bezeichnet (Dewey, 2002). Der Wahrheitsgehalt der Gedanken basiert auf abgesichertem Wissen, welches überprüft werden kann. Dieses Denken basiert auf der Verbindung früherer Handlungen und den daraus resultierenden Konsequenzen. Nach Dewey stellt das reflexive Denken somit einen metakognitiven Prozess des Problemlösens dar. Reflexion beginnt nach Dewey beim Willen,

Problemen zu begegnen und sich neues Wissen anzueignen, wodurch die Reflexion auch in die Zukunft gerichtet ist. „Reflexion ist zukunftsorientiert mit dem Ziel der Weiterentwicklung und Verbesserung“ (Copeland et al., 1993, S.349).

Dewey definiert fünf Phasen des Reflexionsprozesses (Dewey, 2002, S.56) (siehe Abbildung 19):

- (1) Man begegnet einer Schwierigkeit, welche sich in der Praxis stellt.
- (2) Diese wird lokalisiert und formuliert. Hier wird insbesondere auf eine Abhängigkeit von externen biographischen Einflüssen hingewiesen.
- (3) Es findet anschließend eine Vermutung über mögliche Lösungen statt.
- (4) Aus diesen Ansätzen wird eine Hypothese mit Hilfe einer Literaturrecherche entwickelt.
- (5) Diese wird abschließend durch praktisches Handeln überprüft.

(Dewey 2002, S.56; Schäfer, 2005, S.117 ff.).

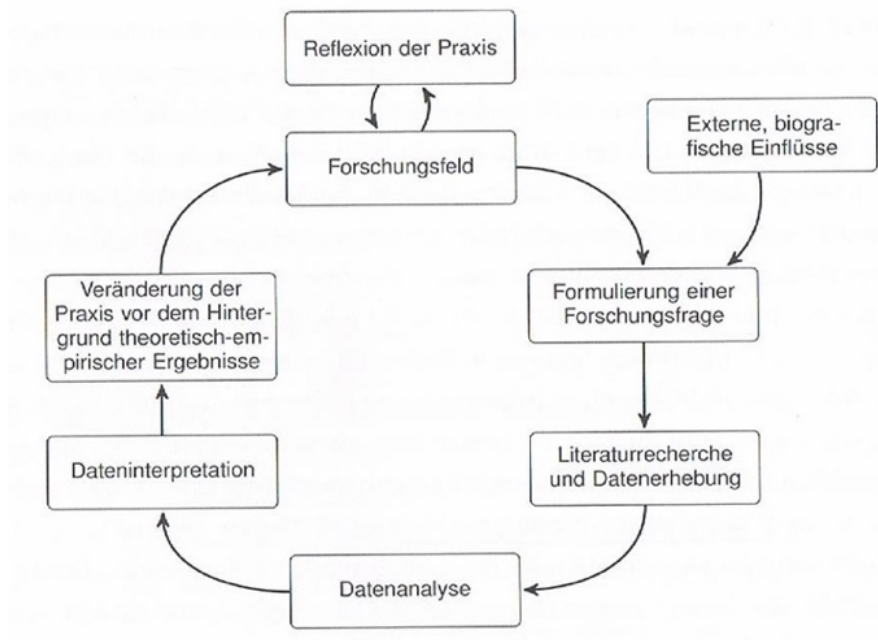


Abbildung 19: Reflexionsmodell nach Dewey (Dewey, 2002, S.114)

Der Reflektierende sollte gegenüber weiteren Veränderungen offen sein und nach anderen Lösungsmöglichkeiten suchen, indem er sich wieder in den zirkulären Denkprozess begibt. So kommt es zu Effekten auf den Denkprozess und einer Erweiterung des persönlichen Handlungswissens. Das reflexive Denken besteht nicht aus Handlungsanweisungen, sondern muss immer wieder neu formuliert werden, so dass durch „[...] kontinuierliche Beobachtung Denken und Handeln flexibel, variantenreicher und unabhängiger von pädagogischer und fachlicher Tradition werden“ (Dewey, 1929, S.20-21).

Das Individuum kann jedoch nur reflexives Denken entwickeln, wenn es bestimmte Strategien beherrscht, zum Beispiel Beobachten oder Entwickeln von Hypothesen (Abels, 2011, S.50). Nach Dewey (1933, 30ff.) müssen neben dem notwendigen Wissen folgende Dispositionen zur Verfügung stehen:

- Aufgeschlossenheit (*Open Mindedness*) im Sinne einer wissbegierigen, neugierigen Haltung, in der verschiedene Perspektiven und Quellen berücksichtigt werden - jedoch mit dem Wissen, dass sich Fakten verändern können.
- Ernsthaftigkeit (*Whole Heartedness*), indem wir dem Problem mit unserer vollen Aufmerksamkeit entgegentreten.
- Verantwortungsgefühl (*Responsibility*) im Sinne einer Konzentration auf das Wesentliche und einer gefestigten Haltung in unseren Überzeugungen.

Diese Dispositionen beinhalten eine moralische Dimension von Reflexion: „Durch so eine Haltung zu Schule und Unterricht und eine entsprechende Handlungsbereitschaft wird ein reflexiver Lehrer identifiziert“ (Copeland et al., 1993, S.354).

Zusammenfassend basiert Deweys Reflexionsmodell nicht nur auf einer theoretisch- kognitiven Analyse, sondern strebt auch nach Lösungen, welche auf praktischen Erfahrungen basieren und emotionale Dispositionen beinhalten. Sein Konzept ist ein Modell, das einem Wissenschaftsprozess ähnelt. Grundlegende Voraussetzung für die Reflexion ist die Offenheit und Aufgeschlossenheit, Neuem zu begegnen und sich auf den Prozess des Problem-Lösens einzulassen.

Im nachfolgenden Abschnitt wird nun das Reflexionsverständnis Deweys um den Aspekt möglicher Zeitpunkte von Reflexion ergänzt, wie sie im Konzept von Donald Schön formuliert werden und für die Studie von Bedeutung sind.

4.2.2 *Reflective Practioner nach Donald Schön*

Donald Schön (1983, 1987) ergänzt John Deweys Konstrukt der Reflexion um die Unterscheidung von Zeitpunkten der Reflexion (Roters, 2012, S.116). Reflexion wird als wesentlicher Bestandteil individueller Professionalisierungsprozesse angesehen, wobei der wesentliche Unterschied zu Deweys Theorie (1933) in der Betonung der Reflexion des impliziten Wissens in der Handlung (*Knowledge-in-Action*) besteht (Schön, 1983, S.59).

Schön brachte auch den Diskurs der Reflexion mit dem Begriff „*Reflective Practitioner*“ in die (LehrerInnen-)Bildung. Basierend auf Deweys Annahme über Routine und Reflexion weist Donald Schön (Schön, 1983, 1988) in Fallstudien in hochqualifizierten Berufsgruppen nach, dass „[...] eine reine Wissensanwendung und erworbene Routinen nicht ausreichen, um eine neue Situation zu bewältigen“ (Schön 1987, S.22). Die neuen Situationen sind meist hoch komplex und vor allem ist deren Ausgang unsicher. In seinem Buch „*The Reflective Practitioner*“ (Schön, 1983, S. 21 ff.) nimmt der Autor den Diskurs zum Theorie-Praxis-Problem auf und stellt dar, dass die positivistische¹⁶ Ausrichtung des „Modells der Technischen Rationalität“ nicht ausreicht, um Probleme zu lösen. Vielmehr müssen Probleme erforscht, Hypothesen formuliert und in der Praxis getestet werden (Dewey, 2002, S.56). „[...] *The model of Technical Rationality is incomplete, in that it fails to account for practical competence in „divergent“ situations. Let us search instead, for an epistemology of practice implicit in the artistic, intuitive processes which some practitioners do bring to situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict*“ (Dewey, 1933, S. 12).

Schön stellt das Konzept des reflektierten Praktikers in einem dreistufigen Modell dar, welches in der Kombination der Handlungsphasen untereinander eine reflexive Praxis ermöglicht. Das Konzept baut auf „*Knowing-in-Action*“ auf, einem impliziten Wissen, das reibungslos abläuft, solange die Handlungsschritte Wirkung zeigen (Rambow & Bromme, 2000, S.13). Führt eine Problemwahrnehmung zu einer Diskrepanz zwischen dem erzielten Ergebnis und dem erwarteten Soll-Zustand, wird der Prozess der Reflexion ausgelöst (Schön, 1983, S.53f.). Es wird unterschieden zwischen Reflexion, die vor der Handlung (*Reflection-for-Action*), in der Handlung (*Reflection-in-Action*) sowie auf eine vorangegangene Situation (*Reflection-on-Action*) stattfindet. In diesem Konzept spielt die Perturbation (Störung) eine entscheidende Rolle, welche als notwendige Voraussetzung gilt, um Reflexionsprozesse anzustoßen.

- *Reflection-for-Action*: Der professionelle Praktiker plant und analysiert im Vorfeld einer Handlung (proaktiv) die Voraussetzungen, welche professionelles Handeln ermöglichen.
- *Reflection-in-Action*: Auf der Metaebene wird die Situation analysiert. Die nachfolgenden Handlungen werden aufgrund von bereits vorhandenen Erfahrungen getätigt, auf die insbesondere erfahrene Praktiker zurückgreifen können. Professionelle PraktikerInnen

¹⁶ Positivismus: Richtung der Philosophie, die sich auf die Erkenntnisse in Mathematik und Logik durch Interpretation beschränkt und ausschließlich „positive“ Befunde berücksichtigt. Im Experiment wird unter vorab definierten Bedingungen ein erwarteter Nachweis erbracht (Begründer: Auguste Comte, 1798–1857).

greifen hierbei auf vorhandene Strukturen zurück, um daraus wieder neue Routinen zu entwickeln. Hierbei wird die Handhabung flexibel an die Situation angepasst. „*When a practitioner makes sense of a situation he perceives to be unique, he sees it as something already present, or a metaphor, or an exemplar for the unfamiliar one*“ (Schön, 1988, S.67).

- *Reflection-on-Action*: Hier findet die Reflexion der Handlung im Nachhinein statt, indem das eigene Handlungswissen geordnet und verständlich formuliert wird. Die eigene Handlung wird unter folgenden Fragestellungen reflektiert: „Was hat funktioniert? Was nicht und vor allem warum nicht? Welche Konsequenzen können für das nächste Mal gezogen werden?“ (Roters, 2012, S. 119). Durch diesen distanzierten Blick auf das eigene Denken und Handeln wird implizites Wissen zum Teil analysierbar (Leonhard & Abels, 2017, S.47). Nach Korthagen (2002) kann die nachträgliche Reflexion mit „Blick nach vorne“ das zukünftige Handeln eines Subjektes verändern. Eine fragengeleitete Vorgehensweise bringt den reflektierten Praktiker wieder zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen zur *Reflection-for-Action*, so dass eine Zirkularität entsteht.

Nach Schön findet Professionalisierung vor allem durch *Reframing* statt: Es findet aufbauend auf Erfahrungswissen eine Umdeutung statt, um das Problem neu zu formulieren. *Reflection-in-Action* hat nach Schön einen besonders experimentellen Charakter, da hier in der Aktion unvorhergesehene Situationen entstehen, die entweder aufgrund bereits getätigter Erfahrungen zu einem neuen Problemverständnis führen (*Reframing*) oder zu einem erneuten Problem (*Framing*) werden. Die Fähigkeit, auf diese Weise eine Problemlösung herbeizuführen, bezeichnet Schön als professionelle Kompetenz.

Im Rahmen der LehrerInnenausbildung soll nach Schön die Reflexionskompetenz schon früh gefördert werden, indem reflexive Prozesse angeregt werden - mit dem Ziel, eine forschende Haltung zu entwickeln. Die Ausbildung sollte unter Begleitung eines Lerncoachs stattfinden. Im reflexiven Praktikum findet zwischen *Coach* und ReferendarIn ein Austausch über Lernprozesse auf Basis von *Framing* und *Reframing* statt: „[...] *Learning how one reflects-in-action and reflects-on-action by framing and reframing of indeterminate situations*“ (Schön, 1983, S.165). Die Handlungstheorie von Schön weist damit auf die Konstruktion von Reflexion hin, die als primäres Ziel eine mehrperspektivische Betrachtung des Problems anstrebt und nicht zwangsläufig dessen eindeutige Lösung.

Beide Theorien (Dewey und Schön) gehen davon aus, dass mentale Strukturen das Verhalten steuern. Hieraus kann eine erste Definition von Reflexion abgeleitet werden:

„Reflexion ist der mentale Prozess zu versuchen, eine Erfahrung, ein Problem oder bestehendes Wissen oder Einsichten zu strukturieren und zu re-strukturieren. Der Begriff den Schön (1987) für den Prozess des Re-strukturierens benutzt, ist wieder *Reframing*.“ (Korthagen, 2002, S.63)

Angelehnt an John Deweys fünf Phasen der Reflexion und dem zeitlichen Konstrukt der Reflexion nach Schön wird für die vorliegende Arbeit das ALACT-Modell von Korthagen (2013) zur Darstellung des Reflexionsprozesses hinzugezogen. Besonders bedeutsam für die vorliegende Arbeit ist die Phase 3, „*Awareness of essential Aspects*“, in welcher der Wahrnehmung und Beobachtung einer Situation ein besonderer Stellenwert eingeräumt wird.

4.3 Die Qualitätsebenen der Reflexion

Um die Qualität einer reflexiven LehrerInnenausbildung zu verstärken und die Professionalisierung zu lenken, ist es erforderlich, Modelle zur Operationalisierung von Reflexion einzusetzen. Für die Studie bedeutsam sind so genannte Prozess- und Kompetenzstufenmodelle. Letztere zielen auf eine Qualitätsverbesserung der Reflexion ab, welche durch die stufenweise Bearbeitung schriftlicher Textsorten nach einer praktischen Erfahrung gefördert werden soll. Im Abschnitt 4.3.2.5 wird für die Erprobung auf Basis der verschiedenen Stufenmodelle ein Kompetenzmodell zur Überprüfung der Reflexionsqualität herausgearbeitet.

4.3.1 Prozessmodell der Reflexion ALACT¹⁷

Für Korthagen (2013) steht Lernen durch Erfahrung (Dewey, 1933; Schön, 1983) in engem Zusammenhang mit dem Individuum und seinen äußeren Einflüssen. Lernen geschieht in problemhaften Situationen im Schulalltag „aus der Person heraus“. „[...] *We call this learning from within, as opposed to learning that is the result of a certain degree of pressure from outside*“ (Korthagen, 2013, S. 26-27). Korthagen (2002) stützt seine Definition von Reflexion auf das TOTE¹⁸-Modell, welches von Miller, Galanter und Pribam (1960) entwickelt wurde. In der Theorie des TOTE-Modells wird beschrieben, wie durch das wiederholte Abgleichen

¹⁷ ALACT: Der Name des fünfphasigen Modells von Korthagen basiert auf den jeweiligen Anfangsbuchstaben: *Action, Looking back on Action, Awareness of essential Aspects, Creating alternatives, Trial*.

¹⁸ TOTE = *test – operate – test – exit* als schematische Darstellung des kybernetisch interpretierten Handlungsablaufs

(Testungen) der aktuellen Situation (Ist-Zustand) mit dem angestrebten Ziel (Soll-Zustand) das eigene Verhalten geplant und angepasst werden kann.

Die Autoren gehen in diesem Modell davon aus, dass eine Person in einer unvorhersehbaren Situation immer einen „bestimmten Aktionsplan“ anwenden kann. „[...] Der Begriff Plan bezieht sich auf alle organisierten Prozesse in dem Organismus, die Verhalten lenken. Dieser Plan basiert auf einer internen Repräsentation der Außenwelt“ (Korthagen, 2002, S.63).

Das ALACT-Modell fördert selbstregulatorische Prozesse mit dem Ziel, Handlungen in der Praxis zu optimieren (siehe Abbildung 20).

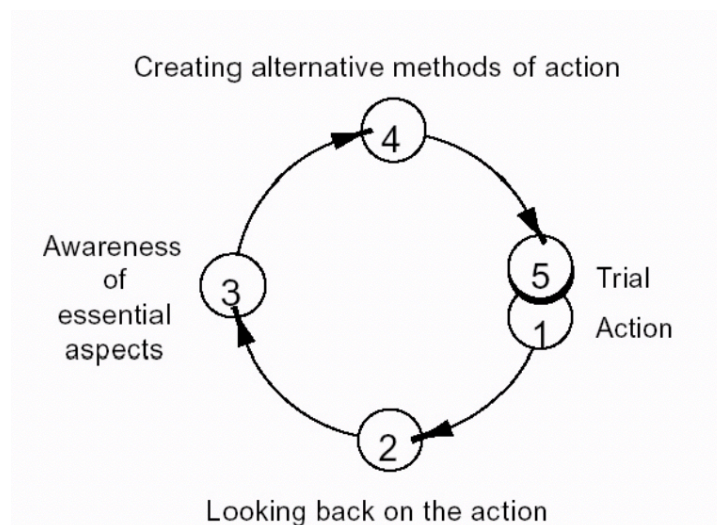


Abbildung 20: ALACT-Modell (Korthagen, 1999, S.193)

Die Phasen 1 und 5 sind durch Handlungen (Interaktionen mit der Umgebung) gekennzeichnet. Der Reflexionszyklus beginnt mit einer konkreten Handlung (1) in einem bestimmten Kontext. Die Handlung (Action) wird unterbrochen, wenn etwas Unvorhergesehenes oder Verblüffendes geschieht. Nach der Handlung, in der das beabsichtigte Ziel nicht erreicht werden konnte, wird der Blick zurückgewendet (2) auf die Handlung (Looking back on the Action).

In dieser Phase der „Awareness of essential Aspects“ (3) werden essentielle Aspekte der Handlungen ins „Bewusstsein gehoben“ und versucht, diese untereinander in Beziehung zu setzen. Korthagen geht davon aus, dass LehrerInnen viele Handlungen nicht bewusst wahrnehmen und somit Handlungen auch nicht begründet werden können (Korthagen, 2002, S.36). Diese Phase der Reflexion ist notwendig, da sie auf das bewusste Wahrnehmen von Handlungssituationen abzielt und auch Gefühle und Bedürfnisse mit einbezieht. Dieser Schritt stellt den Kern der Reflexion dar (Korthagen & Kessels, 1999, S.193), in der es notwendig sein

kann, Impulse von außen zu erhalten. In der folgenden Phase entstehen Handlungsoptionen auf Basis des Vergleichs von Erfahrung und kognitiver Dispositionen. Die Entscheidungen werden mit einem Blick nach vorne (*Creating Alternative Methods for Action*) kritisch abgewogen.

In der Phase 5 wird eine alternative Handlung ausprobiert oder realisiert (*Trial*) und stellt gleichzeitig die erste Phase (*Action*) eines erneuten Kreislaufs dar. So entsteht ein Spiralmodell, mit dessen Hilfe der Reflexionsprozess immer weitergeführt werden kann. Das Spiralmodell basiert auf immer wechselnden Phasen der Handlung, des Lernens aus der Handlung und der darauf begründeten Handlung (Korthagen & Kessels, 1999, S.196).

Die bloße Konzeption eines Reflexionsmodells oder der idealtypische Ablauf eines Reflexionsprozesses lässt allerdings noch keine Aussage über die Qualität der Reflexion zu. In so genannten Kompetenzstufenmodellen kann das Handlungspotenzial der Reflektierenden unterschiedlichen Ausprägungen zugewiesen werden (Bloemen, 2011, S.35). Im nachfolgenden Kapitel werden ausgewählte Stufenmodelle betrachtet, die für die Konzeption (Kriterien und Indikatoren) und die Auswertung der schriftlichen Reflexionsarbeiten der vorliegenden Studie relevant sind.

4.3.2 Kompetenzstufenmodelle zur Beurteilung des Reflexionsniveaus

In der forschungstheoretischen Perspektive stellt sich die Frage, wie die Qualität oder das Niveau von Reflexionen einzuschätzen ist. Für die Analyse schriftlich verfasster Reflexionsarbeiten werden Modelle herangezogen, welche die Qualität der Reflexion in Niveaustufen abbilden. Diese werden häufig als „Ebene“ oder „Stufe“ bezeichnet (Leonhard & Rihm, 2011). Eysel¹⁹ (2006) spricht von „Betrachtungstiefe“ in ihrer Studie zur Untersuchung von Reflexionskompetenz in Portfolios. Insgesamt lässt sich feststellen, dass keine einheitliche Begriffsdefinition zur Bestimmung der Qualität schriftlicher Reflexionsarbeiten vorliegt; jedoch befassen sich zahlreiche Studien mit der Entwicklung von Qualitätsmerkmalen von Reflexion (Artmann et al., 2013; Bain et al., 1999; Davis, 2006; Fund et al., 2002; Hatton & Smith, 1995; Lane et al., 2014; Lee, 2005; Leonhard, 2008; van Manen, 1977).

¹⁹ Eysel (2006): Adaption bestehender Reflexionsstufenmodelle in Anlehnung an Hatton & Smith (1995) zur Überprüfung der Reflexionsqualität in Portfolios. Betrachtungsebenen: (1) Sachbezogene Beschreibung, (2) Handlungsbezogene Begründung, (3) Analytische Abstraktion, (4) Kritischer Diskurs. Abels (2011) bestätigt die erfolgreiche Erprobung des „Stufenmodells der Betrachtungstiefe“, indem die Inhalte der Portfolios eindeutig den jeweiligen Stufen zugeordnet werden konnten (Eysel, 2006, S.190 f.).

Studien zeigen, dass NovizInnen eine geringere Qualität in den schriftlichen Reflexionsarbeiten erreichen als erfahrenere Lehrpersonen (Harrington, 1995; Husu, 2008; Poom-Valickis, 2013; Moore-Russo & Wilsey, 2014). Hierzu muss jedoch erwähnt werden, dass bei diesen Studien unterschiedliche Konzeptionen und Messverfahren eingesetzt wurden, wodurch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erschwert wird. Gutwiller-Helfenfinger et al. (2013) kritisieren, dass viele empirische Studien nicht eindeutig nachvollziehbar beschreiben, wie die Reflexion gemessen wurde und konstatieren „[...] solange nicht geklärt ist, in welcher Studie was wie mit welchem Grad an Zuverlässigkeit gemessen wurde, lassen sich Befunde zu gezeigten Reflexionsfertigkeiten (Qualitäten, Ebenen, Tiefen etc.) resp. Prozessen und auffälligen Veränderungen nach Interventionen nur schwer vergleichen und einordnen“ (Gutwiller-Helfenfinger et al., 2017, S. 134).

Gemeinsam haben diese Modelle – in Anlehnung an Dewey – unterschiedliche Stufen der Reflexion sowie eine ansteigende Komplexität der Denkprozesse. Die einfache Beschreibung einer Situation wird häufig als unterste Entwicklungsebene und als nicht so wertvoll angesehen. Auch Dewey hat in seinen drei Arten des Denkens eine Unterscheidung von reflexiven und nicht reflexiven Denkprozessen vorgenommen. Nach Dewey werden die Reflexionen, deren Handlungen auf der Auseinandersetzung mit subjektiven Theorien und gesicherterem Wissen basieren als besser eingestuft (siehe Kapitel 4.2). Somit gehört zum Reflexionsbegriff auch die Urteilsfähigkeit, „[...] die als Fähigkeit, Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven analysieren zu können“ (Abels, 2011) bezeichnet wird. Die Urteilsfähigkeit kann so als eine Teilfähigkeit der Reflexion betrachtet werden und ist Bestandteil vieler Ebenen-Modelle, welche die Reflexionstiefe beschreiben (Fütterer, 2017, S. 169).

Für die vorliegende Studie werden vier verschiedene Stufenmodelle ausgewählt, die zum einen dem didaktischen Aufgabendesign zugrunde gelegt werden und zum anderen zur Überprüfung der Reflexionsqualität dienen.

4.3.2.1 Drei-Ebenen-Modell von Van Manen

Das Ebenen-Modell „*Levels of Reflectivity*“ von Van Manen (1977) wird in der Literatur am häufigsten zitiert (Korthagen, 2013; Abels, 2011; Wyss, 2013). Ursprünglich basieren die Stufen der Reflexion auf der Kritischen Theorie (*Technical Rationality*) von Habermas, wobei es zunächst nur um Kriterien ging, anhand derer eine Handlung evaluiert werden konnte und nicht um eine Hierarchisierung oder Stufung dieser Kriterien. Das Modell von Van Manen beschreibt

die Reflexivität von Lehrpersonen und die Begründung der Handlungen. Hierbei bauen drei Stufen aufeinander auf: die technische, die praktische und die kritische Reflexion (siehe Tabelle 1).

(1) Empirisch-analytische Denkschule: Auf der ersten Ebene der „*Technical Reflection*“ findet eine formale Anwendung von Wissen statt. Der reflektierte Praktiker wählt Methoden aus, die den bestmöglichen Erfolg versprechen, um die Bildungsziele damit zu erreichen.

(2) Hermeneutische Denkschule: Auf der zweiten Ebene überprüft und analysiert der reflektierte Praktiker auf Basis seines Erfahrungswissens. Ziel ist es, eigene pädagogische Handlungen zu verstehen und eigene Entscheidungen zu treffen.

(3) Kritische Denkschule nach Habermas: Auf der dritten Ebene wird der Wert von erzieherischen Zielen gegen die Erfahrungen abgewogen. Hierbei zieht der Praktiker auch politisch-kulturelle, soziale und ethische Fragen in seine Überlegungen mit ein. Der reflektierte Praktiker nimmt eine kritische Haltung gegenüber bestehenden Normen und Standards der Gesellschaft ein - mit der Absicht, zu einem möglichst vorurteilsfreien Bild von einem Zusammenleben zu gelangen. Auf dieser höchsten Stufe basieren die Erziehungsprozesse auf der Basis von Gleichheit, Gerechtigkeit und Freiheit. Van Manen selbst nannte sie „Stufen“ und setzte sie in die Reihenfolge: „[...] *first, higher, highest*“ (Abels, 2011, S. 64).

Tabelle 1: Levels of Reflectivity (Van Maanen, 1977, S.226f.)

<i>Levels of Reflectivity</i>	
Erste Stufe: <i>Empirical-analytic</i>	Technische Anwendung pädagogischen Wissens mit der Absicht, ein gegebenes Ziel zu erreichen. Kontext und Ziele werden noch nicht hinterfragt. Die Methoden stehen im Vordergrund (instrumentelle Orientierung). Wenn die ausschließlich methodische Vorgehensweise als Einschränkung erkannt wird, ist eine höhere Stufe unumgänglich.
Höhere Stufe: <i>Hermeneutic-phenomenological</i>	Jede pädagogische Entscheidung wird auf ihren möglichen Nutzen und auf ihre Wirkung hin getroffen. Um aber den Wert von gesetzten Zielen und gemachten Erfahrungen abwägen zu können, ist eine höhere Stufe notwendig.
Höchste Stufe: <i>Critical-dialectical</i>	Es werden ethische und moralische Kriterien in praktische Entscheidungen einbezogen. Es werden Ziele verfolgt, die mit einer demokratieförderlichen Haltung auf der Basis von Gerechtigkeit, Gleichheit und Freiheit vereinbar sind.

4.3.2.2 Das Modell von Hatton und Smith

Um die Qualität der schriftlichen Reflexionsarbeiten einzuschätzen, beziehen sich viele AutorInnen auf das Modell von Hatton und Smith (Artmann et al., 2013; Eysel, 2006; Leonhard et al., 2010; Leonhard & Rihm, 2011; M. Zimmermann & Welzel, 2008).

Die Kategorien des Modells von Hatton und Smith (1995) basieren auf einem eigenen Forschungsprojekt, in welchem die Autoren empirische Daten von Studierenden auf Basis schriftlicher Berichte über ihr Denken und Handeln erhoben haben (siehe Tabelle 2). Sie beziehen sich dabei auf das Konzept von Schön (1983). Bei diesen Untersuchungen konnten die Autoren vier Schreibstile identifizieren. Es wurden drei unterschiedliche Formen der Reflexion unterschieden: „*Descriptive Reflection*“, „*Dialogic Reflection*“ und „*Critical Reflection*“. Von den Autoren wurde die vierte Form „*Descriptive Writing*“ wegen ihrer Einfachheit und der einfachen Darstellung eines Ereignisses nicht als reflexiv betrachtet.

Die Autoren betonen die Bedeutsamkeit aller vier hierarchisch dargestellten Formen der Reflexion und sehen die Klassifikation als Entwicklungsprozess, jedoch weniger als Hierarchie (Hatton & Smith, 1995, S.45).

Tabelle 2: *Types of Writing* (Hatton & Smith, 1995, 40f., übersetzt durch Heike Jahnecke, 2019, S. 79)

<i>Types of Writing</i>	Beschreibung
(1) <i>Descriptive writing</i> Deskriptives Schreiben	<i>Is not reflective at all, but merely reports events or literature.</i> Es handelt sich um eine reine Beschreibung von Unterrichtssachverhalten und -geschehnissen. Dieses Schreiben versucht nicht zu rechtfertigen oder Gründe für die Handlungen oder Ereignisse zu nennen.
(2) <i>Descriptive reflection</i> Deskriptive Reflexion	<i>Does attempt to provide reasons based often on personal judgement or on student`s reading of literature.</i> Versucht auf beschreibende und erzählende Weise Rechtfertigungen oder Gründe aufzuführen und bezieht sich auf Erkenntnisse aus der Literatur.
(3) <i>Dialog reflection</i> Dialogische Reflexion	<i>Is a form of discourse with one`s self, an exploration of possible reasons.</i> Über eine Distanzierung (distanzierte Außenperspektive) von den Handlungen oder Ereignissen wird es möglich, darüber nachzudenken und sie zu erforschen, wobei Alternativen erläutert werden, die als Erklärung dienen.
(4) <i>Critical reflection</i> Kritische Reflexion	<i>Is defined as involving reasons giving to decisions or events which takes account of the broader historical, social, and/or political contexts.</i> Ereignisse und Haltungen werden nicht nur bezüglich vielfältiger Perspektiven erklärbar, sondern auch in sozialpolitischen und historischen Zusammenhängen gesehen.

4.3.2.3 Das Modell zur Reflexionstiefe von Zimmermann und Wetzel

Zimmermann und Wetzel beziehen sich auf das Modell von Hatton und Smith und untersuchen den „Reflexionsgehalt“ im Bereich der naturwissenschaftlichen Frühförderkompetenz (NFFK) von ErzieherInnen zum Thema „Naturwissenschaftliche Bildung im Kindergarten“. Die Autoren

modifizieren die Stufen und ergänzen induktiv begründet das Modell um eine fünfte Stufe (siehe Tabelle 3). Zum Erreichen einer nächst höheren Stufe müssen jeweils die vorherigen Indikatoren erfüllt sein.

Tabelle 3: Modell der „Reflexionstiefe“ (Zimmermann & Wetzel, 2008, S.34)

Reflexionstiefe	Beschreibung
Stufe 1 Sachbezogene Beschreibung	<ul style="list-style-type: none"> - bezogen auf ein konkretes pädagogisches Angebot - einfache Wiedergabe von Handlungsabläufen - Beschreibung von Situationen ohne zusätzliche Kommentare, ohne eigene Gedanken - Erste Distanzierung vom konkreten Tun ohne Begründung - keine explizite Reflexion
Stufe 2 Handlungsbezogene Begründung	<ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung von Sachverhalten - Sinngebung mit Begründung oder Handlungsalternativen werden aufgeführt - Konkrete Handlungsebene - Innere Distanzierung vom bloßen Handeln, da Formulierungen der eigenen Perspektive vorhanden
Stufe 3 Analytische Abstraktion	<ul style="list-style-type: none"> - Gemachte Erfahrungen werden unter Berücksichtigung mehrerer Perspektiven (z.B. Sicht von Erzieherin und Kind; Vergangenheit und Gegenwart in Bezug auf eigenes pädagogisches Handeln) analysiert. - Elemente und Strukturen werden erkannt, identifiziert und zueinander in Beziehung gesetzt. - Aus dieser Analyse heraus werden Konsequenzen auf zukünftiges Verhalten, zukünftige Aktivitäten gezogen. - Ein neues erweitertes Verständnis wird entwickelt.
Stufe 4 Kritischer Diskurs	<ul style="list-style-type: none"> - Die Erkenntnisse werden im Hinblick auf übergeordnete Werte, Prinzipien und /oder auf relevante Theorien hin bewertet. - Es erfolgt eine kritische Auseinandersetzung damit. - Zunahme der Fähigkeiten zum Erkennen eigener Anteile und Deutungen von Interaktionen
Stufe 5 Professionalisierung	<ul style="list-style-type: none"> - Erkennen des eigenen Urteils-Handlungs-Habitus und Durchdenken sowie Planen von zielorientierten Verbesserungsstrategien - Konkrete Verbesserungsmaßnahmen (am eigenen Tun) im professionellen Umfeld werden initiiert. - Festgefahrene Rollenverständnisse werden thematisiert und konstruktiv in Frage gestellt, andere Handlungsmöglichkeiten diesbezüglich ausgelotet und ausprobiert. - Herausdestillieren konstruktiver, unterstützender Fortbildungselemente des NFFK

4.3.2.4 Die Ebenen der reflexiven Praxis nach Bräuer

Die Reflexionsebenen nach Bräuer (2009) basieren auf Forschungen und Erfahrungen aus seiner Schreibpraxis als Schreibberater. Die Ebenen beziehen sich auf den Grad der Auseinandersetzung und des Schlussfolgerns im reflexiven Schreibprozess, der von Studierenden im Anschluss an eine gehaltene Unterrichtseinheit zum Thema „Wahrnehmen von eigenen Leistungen“ durchgeführt wurde (Bräuer, 2014, S.17).

Die vier Ebenen sind hierarchisch angeordnet und jeweils in zwei Teilbereiche unterteilt: Beschreiben und Dokumentieren, Analysieren und Interpretieren, Bewerten und Beurteilen sowie Planen von Handlungsalternativen (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Ebenen der reflexiven Praxis (Bräuer, 2014, S.27)

Ebenen der Reflexion	4	Planen	...von Handlungsalternativen
	3	Beurteilen	... auf Basis (an)erkannter Kriterien
		Bewerten	...im Vergleich mit Erwartungen bzw. anderen Leistungen
	2	Interpretieren	...mit Blick auf die Konsequenzen aus der eigenen Handlung
		Analysieren	...mit Bezug auf die eigenen Leistungen
	1	Dokumentieren	...mit Bezug zur Gesamthandlung
		Beschreiben	...der absolvierten Handlung

- Beschreiben und Dokumentieren: Auf der ersten Ebene haben Reflexionen einen beschreibenden Charakter. Hier wird kein Bezug zum jeweiligen Kontext oder zu Fähigkeiten genommen, die in der Handlung sichtbar werden. Auf der Teilebene „Dokumentieren“ findet ein Bezug zur Gesamtsituation statt. Die Reflektierenden beschreiben hier den Kontext und die entsprechende Intention.
- Analysieren und Interpretieren: Zunächst wird die erlebte Situation analysiert und vor dem Hintergrund der neuen Erkenntnisse interpretiert. Die neuen Erfahrungen werden in Bezug auf das bestehende Vorwissen interpretiert und daraus entstandene Erkenntnisse beschrieben. Die Lernenden sind auf dieser Ebene in der Lage, die gemachte Beobachtung in einen größeren Kontext zu setzen und die daraus entstehenden Konsequenzen zu interpretieren.
- Bewerten und Beurteilen: Auf dieser Ebenen bewerten die Lernenden selbstkritisch ihre Handlung in Bezug auf die Vorgehensweise und die eigenen Erwartungen an die Situation. Zusätzlich werden die beobachteten Fähigkeiten im Kontext von normativem (Standards und Kompetenzrahmen) sowie wissenschaftlichem Wissen beurteilt. Durch diese Vorgehensweise werden neue Perspektiven zur Beurteilung hinzugezogen, so dass die eigene Leistungsfähigkeit realistischer beurteilt werden kann. Diese Einschätzung bildet die Grundlage für weitere Aktivitäten, die auf der nächsten Ebene konkretisiert werden.
- Planen von Handlungsalternativen: Auf dieser höchsten Ebene der Reflexion finden Überlegungen zur systematischen Veränderung und Optimierung des künftigen Handelns statt (Bräuer, 2014, S.17). Auf Basis dieser Erkenntnisse werden neue Handlungen konkret geplant und durchgeführt.

4.3.2.5 Kompetenzstufenmodell zur Überprüfung der Qualität der Reflexion

In Anlehnung an die Theorie der professionellen Wahrnehmung (siehe Kapitel 3.5) kommt dem deskriptiven Schreiben für diese Studie eine große Bedeutung zu. Es wird davon ausgegangen, dass alle Stufen oder Ebenen bedeutsam für die Entwicklung der Reflexion sind und aufeinander aufbauen: Werden die Elemente der vorangehenden Stufe nicht bearbeitet, so hat dies Einfluss auf die Qualität der nachfolgenden Stufen.

Mit Hinweis auf die zuvor dargestellten Kompetenzstufenmodelle erkennt die Autorin die Wichtigkeit aller Stufen an, auch wenn die Stufe 0 (Beschreiben) keine ausgewiesene Stufe der Reflexion ist (Hatton & Smith, 1995, S.45; Zimmermann & Wetzel, 2008, S.34).

Mit Blick auf die Konzeption der Kriterienliste zur Überprüfung der schriftlichen Reflexionsqualität im empirischen Teil der Arbeit stellt die Stufe 0 (deskriptives Schreiben) eine Vorstufe dar, bei der eine Situation ohne Wertung beschrieben wird. Auf der Stufe 1 (deskriptive Reflexion) nehmen die ReferendarInnen Stellung zu ihrer eigenen Sicht auf die Situation und binden auch Meinungen von *Peers* und KursleiterInnen in ihre Analyse ein. Auf der Stufe 2 (dialogische Reflexion) nutzen die ReferendarInnen verschiedene Theorien zur Begründung und Bewertung der Situation. Auf der Stufe 3 (Professionalisierung) werden konkrete Verbesserungsmaßnahmen herausgearbeitet. Die Stufe 4 (Metareflexion) verknüpft die gesamten Erkenntnisse und setzt diese mit einer mehrperspektivischen Sicht in den Kontext institutioneller und bildungspolitischer Anforderungen. Die vier Niveaustufen bieten so eine praktikable und trennscharfe Unterscheidung.

Für die qualitative inhaltsanalytische Auswertung schriftlicher Reflexionen (siehe Kapitel 7.3.4) wurde das unten abgebildete Modell in weitere Indikatoren ausdifferenziert und um „Ankerbeispiele“ ergänzt (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Kompetenzstufenmodell zur Operationalisierung der Reflexionsniveaus (Van Maanen, 1977; Hatton & Smith, 1995; Zimmermann & Wetzel, 2008; Bräuer, 2014)

Stufe (Ebene)	Kriterien
Stufe (0) Deskriptives Schreiben Beschreiben	<ul style="list-style-type: none"> - Distanzierung vom konkreten Tun ohne Begründung - Schreiben ohne zusätzliche Gedanken und ohne eigene Wertung
Stufe (1) Deskriptive Reflexion Analysieren	<ul style="list-style-type: none"> - Bezug zur eigenen Beteiligung - Identifikation von Ursachen - Rechtfertigungen - Gründe - Mehrperspektivität
Stufe (2) Dialogische Reflexion Bewerten	<ul style="list-style-type: none"> - Erkenntnisse werden auf relevante Theorien hin bewertet und begründet - Weitere Alternativen/Perspektiven werden herangezogen und erläutert - Distanzierte Außenperspektive
Stufe (3) Professionalisierung Planen	<ul style="list-style-type: none"> - Herausarbeiten von zielorientierten Verbesserungsstrategien - Konkrete Verbesserungsmaßnahmen werden initiiert (am eigenen Tun und im professionellen Umfeld).
Stufe (4) Kritische Reflexion Metareflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Ergebnisse und Haltungen werden mehrperspektivisch zusammengefasst und in Verbindung mit sozialpolitischen und historischen Zusammenhängen gesetzt. - Kritische Haltung gegenüber Normen und Standards der Gesellschaft mit dem Ziel eines vorurteilsfreien Bildes der Gesellschaft - Erziehungsprozess auf Basis von Gleichheit, Gerechtigkeit und Freiheit

Zusammenfassend wird in dieser Arbeit die pädagogische Reflexion in Anlehnung an Roters Überlegungen (2012, S. 151) definiert. Dabei wird Bezug auf die Ausführungen zum wissensorientierten Ansatz der Expertenforschung (siehe Kapitel 2.3) genommen sowie zum professionstheoretischen Ansatz (siehe Kapitel 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3).

Reflexion ist ein mentaler Prozess, der darauf ausgelegt ist, ein Problem, eine Situation oder eine neue Erfahrung kognitiv zu strukturieren, um über Reflexionsprozesse Handlungsalternativen zu generieren. Reflexion ist damit potentiell bewusstseinsfähig und kann indirekt anhand schriftlicher Texte rekonstruiert werden. Es lassen sich Unterschiede in der Qualität der Reflexion ausmachen, die sich in unterschiedlichen Reflexionsniveaus zeigen. Die Inhaltsbereiche der pädagogischen Reflexion über die Klassenführung lassen sich fünf Aspekten zuordnen: wertfreie Beschreibung des Unterrichts auf Basis des Fokus, Reflexion über die Klassenführung, Reflexion über *Peers* und *Experten-Feedback*, Reflexion zu theoriegestützten Handlungsalternativen sowie die abschließende Metareflexion.

Mit Hilfe dieser Definition sollen die Reflexionsniveaus und -inhalte zur Überprüfung des pädagogischen Wissens in der Klassenführung bestimmt werden. Sie hat vor allem Bezug zur Forschungsfrage F3 c der vorliegenden Studie (siehe Kapitel 6.4).

Reflexionen und Kompetenzentwicklung lassen sich nachvollziehbar im Portfolio dokumentieren und veranschaulichen, wobei zunehmend digitale Portfolios in der Lehre eingesetzt werden - auch vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens (Himpfel-Gutermann & Baur, 2011). Im nächsten Unterkapitel werden die Potenziale dieses Instruments dargelegt.

4.4 Portfolio als Instrument der Reflexion

Professionalisierung im Lehrberuf wird heute als „Steigerung von Reflexivität“ (Reh, 2004, S.369) verstanden, welche über die Dauer der gesamten Berufsbiografie stattfindet. Das Ziel, einen reflexiven Habitus auszubilden, ist nach Sicht von Sabine Reh angewiesen auf eine „[...] organisatorisch sichergestellte Diskursivität“ (a.a.O., S.368). In der Ausbildung müssen entsprechende Räume und Kommunikationsorte, -anlässe und -notwendigkeiten hierfür geschaffen werden (Häcker, 2012, S. 283). Die Arbeit mit Portfolios kann solche Räume und Notwendigkeiten bereitstellen. Daher ist das Portfolio in der Erstausbildung sowie in der Fort- und Weiterbildung heute nicht mehr wegzudenken (Henken, Eggerichs & Gidion, 2014, S.46; Hertle & Sloane, 2007, S. 11; Kraler, 2007, S.441; Koch-Priewe, 2013, S.44; Leonhard, 2013, S.108; Neß, 2009, S. 148; Rottländer & Roters, 2008, S.1; Tettenborn, 2014, S. 43f.).

Das zentrale Anliegen des Portfolio-Einsatzes ist die Verbesserung von Lernprozessen, die Förderung von LernerInnen-Autonomie und die Etablierung reflexiven Lernens (Hilzensauer, 2008). Obwohl es viele Portfolio-Arten gibt und diese unterschiedliche Ausrichtungen haben können, ist als Gemeinsamkeit festzuhalten, dass Portfolioarbeit das zielgerichtete Sammeln und Auswählen von Nachweisen des eigenen Lernens beinhaltet, womit der Lernprozess für die Lernenden selbst und für die Lehrenden besser sichtbar wird (Kolb, 2007, S.12f.) Durch den Austausch mit Lehrenden und Mitlernenden wird der Prozesscharakter und die Einbettung in die soziale Interaktion berücksichtigt.

Das zentrale Element, das ein Portfolio von einer reinen Sammel-, Arbeits- oder Projektmappe unterscheidet, sind die Nachweise der Reflexion. Diese beinhalten Reflexionen über Lernprodukte, punktuelle Selbstevaluation sowie reflexive Texte zum Beginn und zum Ende der Ausbildung.

Der Einsatz von Portfolios wird mit der Hoffnung begründet, dass die vermehrte Auseinandersetzung mit individuellen Lernprozessen im berufsbiografischen Prozess der LehrerInnenbildung hilft, die Reflexionsfähigkeit zu fördern (Artmann et al., 2013, S. 136;

Bräuer, 2014, S.75; Häcker & Winter, 2010, S.229; Jahncke, 2015, S. 1; Leonhard, 2013, S.180 ff.).

Die heute verbreiteten „elektronischen“ Portfolios (*ePortfolio*) können als Weiterentwicklung der oben beschriebenen didaktischen Konzepte und theoretischen Ansätze des klassischen, papiergestützten Portfoliokonzeptes gesehen werden. Der *ePortfolio*-Ansatz bietet in besonderer Weise die Möglichkeit zur eigenen Kompetenzentwicklung, „[...] z.B. Erkenntnisse, offene Fragen, Rückblick auf die gewählte Lernstrategie, Zuordnung des eigenen Lernzuwachses zu den gesetzten Lernzielen digital gestützt zu reflektieren“ (Arnold et al., 2011, S.255). Das web2.0-gestützte Lernen mit *Social Software*-Technologien vereinfacht den sozialen Austausch und vervielfacht Beratungs- und *Feedback*-Möglichkeiten. Durch die Tutorfunktion elektronischer Modelle können Lernende ihre Portfolioinhalte an Lehrpersonen oder *Peers* versenden. Dieser Zugang via Internet stellt einen deutlichen Mehrwert für die Selbstevaluation der Lernenden dar: „Die einfache Zugänglichkeit des *ePortfolios* bietet Potenzial zur intensiveren Rückmeldung und Lernprozessentwicklung und einen Austausch zwischen Lernenden, auch über Instituts- und Klassenraumgrenzen hinaus“ (Bisovsky & Schaffert, 2006, S.6). Die Arbeit im *ePortfolio* unterstützt nicht nur die Selbstreflexion, sondern auch die Reflexion durch andere (Kirchner, 2015, S.117).

In den nachfolgenden Abschnitten 4.4.1 bis 4.4.2.2 werden konkrete Maßnahmen aufgezeigt, welche die Reflexion nachhaltig fördern. Hierzu zählt die Wirkung von reflexiven Schreiben, professioneller Begleitung und konstruktiven *Feedbacks*.

4.4.1 Schreiben

Reflexive Schreibprozesse werden als metakognitive Vorgänge bezeichnet und bergen das Potenzial, dass Reflexionen tiefer und intensiver durchlaufen werden. Reflexive Verschriftlichungen können zudem zu einem späteren Zeitpunkt nochmals bearbeitet und Dritten zugänglich gemacht werden.

Durch „Verknüpfungen“ (kognitive Repräsentationen) können auch Handlungen von anderen Personen Gegenstand des reflexiven Prozesses sein. Leonhard (2016) hebt hervor, dass unbewusstes Verhalten dadurch zu bewussten und zielführenden Handlungen sowie bewussten Gefühlen werden kann.

Schreiben als reflexive Praxis ist ein schreibdidaktischer Ansatz (Bräuer, 2003). Lernende denken zunächst über eine vollzogene Tätigkeit nach, analysieren ihre Erkenntnisse aus Praxisbeispielen und können sich so mit dem Geschriebenen auseinandersetzen (Miskovic, 2006, S.1). Reflexive Textsorten sind oft eingebunden in ein Tagebuch, Arbeitsjournal oder Portfolio. Hierbei soll zum Beispiel der Transfer des Wissens über Merkmale der eigenen Unterrichtsqualität angebahnt und selbstgesteuertes Lernen gefördert werden (Berthold, Nückels & Renkel, 2007; Gläser-Zirkuda, Rohde & Schlomske, 2010). Die Verschriftlichung reflexiver Prozesse birgt das Potenzial, unbewusste mentale Strukturen und implizites Wissen sichtbar werden zu lassen (Abels, 2011).

Aus der Expertisen-Forschung liegen Hinweise vor, dass nicht alle reflexiv angelegten Schreibanlässe automatisch zu einem Lernzuwachs führen. Freies, ungeleitetes Schreiben hat nur geringe Effekte auf das Lernen (Berliner, 1986; Hübner, Nückels & Renkl, 2007). NovizInnen beschreiben Unterrichtssituationen oft zu detailliert oder zu oberflächlich und neigen zu Übergeneralisierung von einzelnen Situationen (Kosinar et al., 2016, S. 241). Es kommt daher darauf an, solche Schreibprozesse gut anzuleiten und zu qualifizieren.

Zur Unterstützung der Qualität reflexiver Schreibprozesse haben sogenannte *Prompts* eine positive Wirkung gezeigt (Glogger, Holzäpfel, Schwonke, Nückels & Renkl, 2009; Schäfer, Blomberg, Stürmer & Seidel, 2012). Schreibinstruktionen, die mittels Leitfragen oder Hinweisen gegeben werden, werden als kognitive oder metakognitive *Prompts* bezeichnet, da durch sie vertiefte Lernprozesse ausgelöst werden können.

4.4.2 Lernbegleitung

Damit sich Handlungskompetenz entwickeln kann, sind Lernende stark von Impulsen von außen in Form von *Feedback* angewiesen. Dies bestätigt auch die Expertisenforschung. Es reicht nicht aus, über viel Berufserfahrung zu verfügen; eine professionelle Lehrkraft kann sich nur entwickeln, wenn sie zur Verbesserung ihres Handelns ein *Feedback* erhält und dieses auch nutzt (Palmer et al., 2005, S.15). Diese Selbstreflexion kann wiederum die Basis für einen weiterführenden Dialog bilden und *Feedback*-Prozesse in Gang bringen (Henning & Kricke, 2016, S.116). Das Gespräch kann alternative Perspektiven und Sichtweisen auf das eigene Handeln eröffnen. Obwohl das *Feedback* viele Vorteile bietet und die Effekte von *Feedback* empirisch gut nachgewiesen sind, ist die Nutzung von *Feedback*-Verfahren noch nicht selbstverständlich im Lehr-Lern-Alltag; vielfach kann eine „*Feedback*-Armut“ beobachtet

werden (Sippel, 2009, S.2). Verschiedene Studien zeigen, dass Lernende oftmals das *Feedback* nicht richtig verstehen, zum Beispiel aufgrund verwendeter Fachtermini oder generell unklarer Ausführungen, und dieses somit auch nicht interpretieren und verwerten können (Carless, 2006, S.221; Higgins, 2000, S.1). Um diesen Schwierigkeiten zu entgehen, wurden in dieser Studie Regeln für das Geben und Nehmen von *Feedback* vereinbart, um ein konstruktives und auf gegenseitiger Wertschätzung beruhendes *Feedback* sicherzustellen.

4.4.2.1 Lernförderliches Feedback

Der Begriff „*Feedback*“ stammt ursprünglich aus der Kybernetik und bezeichnet eine Rückmeldung, Rückkopplung oder Rückfütterung von Informationen. Im weiteren Sinne ist das Prinzip allerdings bereits weitaus länger bekannt (Dewey, 1929). Im schulischen Kontext verfolgt *Feedback* das Ziel, zu einer Verringerung der Differenz zwischen momentaner Leistung und angestrebtem Lernziel beizutragen (Hattie & Timberley, 2007). Hierzu zählen neben Hinweisen zur Richtigkeit der Lösungen auch Hinweise zum Lösungsvorgehen.

Feedback als wesentliches Merkmal von Unterrichtsqualität nimmt eine wichtige Funktion für Lernprozesse ein und wirkt auf motivationale und metakognitive Prozesse (Lipowsky, 2015). Wie aus der Hattie-Studie (2009) hervorgeht, stellt *Feedback* einen der einflussreichsten Faktoren für das Lernen dar (Effektstärke $d=0.73$). Zentrale Merkmale eines lernförderlichen *Feedbacks* werden in dem Modell von Hattie und Timberley (2007) dargestellt: Auf Basis eigener Forschungen leiten die Autoren ab, dass ein konstruktives *Feedback* die Frage nach dem Ziel (*Feed-up*), den nachfolgenden Schritten (*Feed-forward*) und dem derzeitigen Vorankommen (*Feed-back*) beantworten sollte. Im wissenschaftlichen Diskurs wird dem Thema des *Feed-forward*, welches an zukunftsorientierten Fragestellungen orientiert ist, zunehmend mehr Bedeutung beigemessen (Hattie & Timberley, 2007, S.87). *Feed-forward* gibt den Lernenden Hinweise, wie sie sich in Zukunft verbessern können und somit eine zielgerichtete und bewusste Planung ihrer künftigen Handlung vornehmen können. Nach Tomm (2018) kann *Feed-forward* als Schlüssel in der Lehr- und Lernkultur angesehen und als Interventionsmethode analog zum *Coaching* verstanden werden.

Darüber hinaus sollte das *Feedback* inhaltlich möglichst konkret und nicht personenbezogen sein, sich nicht nur auf die Aufgabe und die Lösung beziehen, sondern auch Rückmeldung auf den Prozess und die Selbstregulation beinhalten. Strahm (2008) fügt hinzu: „Eine wesentliche Gelingensbedingung ist die Haltung, mit der die Beteiligten an ein *Feedback* herangehen“

(Strahm, 2008, S. 55). In diesem Zusammenhang weisen Semmer und Jacobshagen (2010) darauf hin, dass *Feedback* demotivierend und verletzend sein kann und fordern eine *Feedback*-Kultur, die mit einem positiv konnotierten Menschenbild einhergeht. Um eine angemessene *Feedback*-Kultur zu ermöglichen, ist es nach Meinung der Autoren bedeutsam, den Diskursraum als einen machtfreien Raum im Sinne von Habermas' Ansatz des „kommunikativen Handelns“ zu gestalten (Habermas, 1995). Eine solche *Feedback*-Kultur ist durch eine wertschätzende erkenntnisleitende und dialogische Struktur gekennzeichnet (Kergel & Heidkamp, 2015, S. 94).

4.4.2.2 Wirkung von Feedback

Die Bedeutung von *Feedback* in zwischenmenschlichen Kommunikations- und Verhaltenssituationen haben die amerikanischen Psychologen Joseph Luft und Harry Ingham (1961) in dem nach ihnen benannten „Johari-Fenster“ anschaulich dargestellt.

Das Modell wird vor allem dazu eingesetzt, um die Selbst- und Fremdwahrnehmung abzugleichen und so das *Feedback* zu verbessern. Denn was vom Verhalten einer anderen Person wahrgenommen wird, stellt nur ein Bruchteil von dem dar, was für die wahrnehmende Person in einer bestimmten Situation von Bedeutung ist. Ebenso wenig sind auch dem Einzelnen selbst wesentliche Aspekte des eigenen Verhaltens bekannt, bewusst oder gar zugänglich. Genau diese Einteilung erfasst das Johari-Fenster (Abbildung 21).

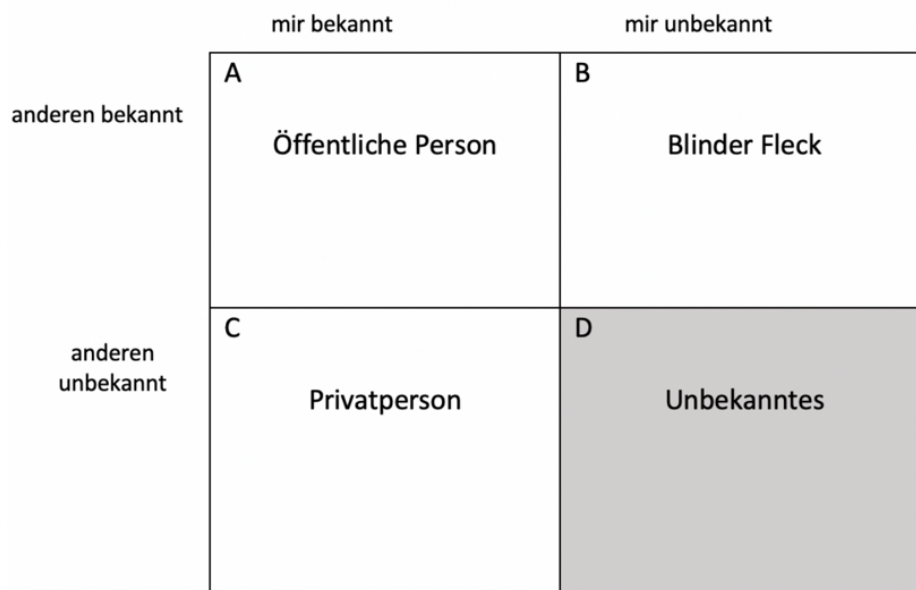


Abbildung 21: Johari-Fenster (Luft, 1970, S.22)

- Bereich A Als „öffentliche Person“ zeigen wir Verhaltensweisen und Einstellungen, die wir an uns selbst wahrnehmen, akzeptieren und anderen Personen gegenüber offen und freimütig äußern.
- Bereich B Gewohnheiten und Ängste bilden den „blinden Fleck“ der Selbstwahrnehmung und rufen Abwehrmechanismen hervor, wie zum Beispiel Ab- und Zuneigung; diese sind uns bewusst oder nicht bewusst. Dieser Teil des Verhaltens bleibt für andere verborgen.
- Bereich C Die „private Person“ betrifft den Teil unseres Verhaltens und Erlebens, den wir nicht mit anderen teilen, wie zum Beispiel Gefühle oder geheime Wünsche, die uns bei Bekanntwerden ggfs. bloßstellen würden.
- Bereich D Das „Unbekannte“ befindet sich in den Tiefen des Unterbewusstseins, die weder mir noch anderen bekannt sind. Oft sind dies aus der Kindheit verdrängte Erlebnisse, die in der Psychoanalyse bearbeitet werden können.

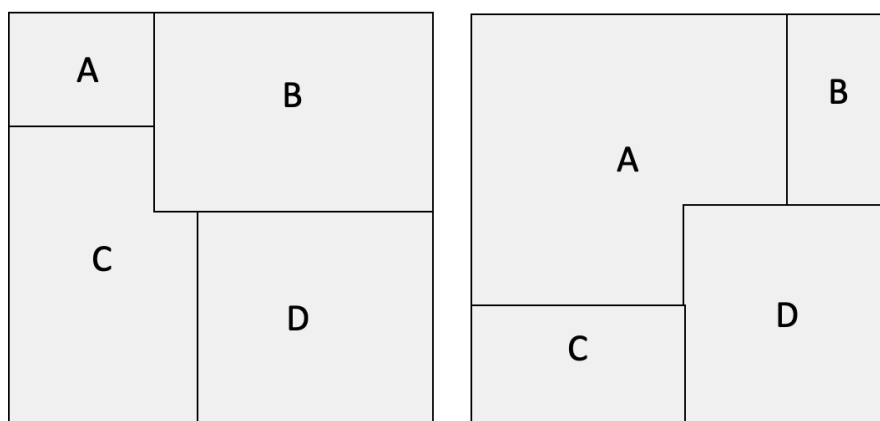


Abbildung 22: Ausprägungen des Johari-Fensters (Luft, 1970, S.24)

In neuen sozialen Räumen strebt das Individuum danach, möglichst frei und aktiv zu sein und Misstrauen bei sich und anderen abzubauen, wozu der Bereich A auf Kosten von Bereich B und C erweitert werden muss (siehe Abbildung 22). Hierzu müssen wir offen sein und lernen, mit anderen über uns selbst zu sprechen, uns *Feedback* einholen, wie uns andere erleben, und auch das Selbstbild der anderen entdecken und akzeptieren. Durch solche Rückkopplungen können Selbst- und Fremdbild verändert werden; wir lernen „mit anderen Augen zu sehen“, so dass Informationen neu bewertet werden können. Dies setzt natürlich eine Bereitschaft und Befähigung voraus, diese Korrekturen auch vornehmen zu wollen. „Wir müssen das Verborgene im anderen wahrnehmen, denn was sich in uns selbst abspielt, ist nicht nur

innerpsychisch, sondern auch immer zwischenmenschlich, d.h. es besteht immer schon ein Netz von Beziehungen zwischen mir und anderen. Ich kann mich selber nur in dem Maße erkennen, wie ich mich in meinen Beziehungen zu anderen und in deren Beziehung zu mir begreife“ (Martin & Warinowsky, 2014, S.24f).

Im nachfolgenden Kapitel wird der Forschungsstand zu digitalen Lernumgebungen, welche die Reflexion in der LehrerInnenausbildung fördern wollen, dargelegt. Ergebnisse dieser Studien fließen in das eigens für diese Studie konzipierte Aufgabedesign im Kapitel 4.6 mit ein.

4.5 Forschungsstand: Evidenzbasierte Konzepte zur Reflexion in digitalen Lernumgebungen

4.5.1 Forschungsstand zur Förderung von Reflexion in digitalen Lernumgebungen

Wie bereits beschrieben gewinnt der Einsatz von Portfolios vor dem Hintergrund einer reflexiven LehrerInnenausbildung und dem angenommen hohen Innovationspotenzial des Portfolios an Bedeutung (Hascher & Sonntagbauer, 2013; Koch-Priewe, 2016). Laut Fachliteratur besteht hier ein Bedarf an zukünftiger empirischer Forschung (Fütterer, 2017; Hascher & Sonntagbauer, 2013a; Häcker, 2012; Koch-Priewe, 2013; Lissmann, 2010; Idel & Schütz, 2017). Bemängelt wird derzeit noch die Qualität reflexiver Prozesse (Artmann et al., 2013; Dahl & Erikson, 2016, Hatton & Smith, 1995; Leonhard & Rihm, 2011). In allen Studien wird auf die Bedeutung der Begleitung von Lernprozessen durch *Coaching* und *Mentoring* sowie auf professionelles *Feedback* hingewiesen (Dreiling, Flierl & Willems, 2018; Willems, 2016; Lipowsky, 2015; Košinàr, 2014; Reintjes & Bellenberg, 2017; Hattie & Timberley, 2007). Die Wirkung von *Peer-Learning* und *Peer-Teaching* zur Kompetenzentwicklung in der Klassenführung wurde mittels theoriegestützter Reflexion im *ePortfolio* in der Studie von Busse & Bosse (2019) erprobt. Der Schwerpunkt der Forschung liegt auf reflexionsanregenden Aufgaben sowie auf der Klärung der Bereitschaft der Studierenden zur Reflexion. Die Ergebnisse zeigen eine insgesamt geringe Reflexionsbereitschaft angehender Lehrkräfte (Leonhard, 2008); sie deuten auch darauf hin, dass die Tiefe der Reflexion bei bedeutsam empfundenen Situationen zunimmt (Leonhard & Rihm, 2011).

Die Studie von Hilzensauer (2017) zeigt die Entwicklung eines Lernangebots zur Reflexion im spezifischen Kontext der Lehramtsausbildung in Österreich. In der Studie wird eine Taxonomie der Reflexionskompetenz entwickelt, anhand derer es angehenden LehrerInnen ermöglicht wird, ihre eigenen Handlungen differenziert zu betrachten und unterschiedliche

Reflexionsperspektiven einzunehmen. Hierbei lernen die Studierenden, ihren eigenen Unterricht mittels *Social Video Learning* zu beobachten, verschiedene Fragestellungen zu analysieren und unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Vor dem Hintergrund des Einflusses der subjektiven Theorien auf das Lernen wird die Reflexion durch Trennung von Beobachtung und Bewertung gefördert und zunächst eine wertfreie Beobachtung angestrebt. Reflexion findet auf der Grundlage des Vier-Ebenen-Modells nach Bräuer (2014) im *ePortfolio* statt. Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt zeigen, dass konkrete Aufgabenstellungen, an Hand derer Reflexion gelernt werden kann, bedeutsam sind. Im Zusammenhang mit den Bedingungen einer guten, webbasierten Videoreflexion (Krammer & Huegener, 2005) hebt der Autor auch die Voraussetzungen für die webbasierte Videoarbeit im Hinblick auf eine einfache Handhabung und ein ansprechendes und verständliches *Interface* hervor (Schmit & Wolf, 2017). Die Ergebnisse der Studie von Tarantini (2016) zeigen, dass die digitale Videoarbeit mit edubreak®CAMPUS im Sinne des *Social Video Learning* im *Blended Learning*-Konzept einfach zu handhaben ist und mit einem didaktischen Mehrwert einhergeht, besonders im Hinblick auf die Möglichkeit zur Videoannotation (Planz, 2004, S.23; Stadler, 2005, S.171; Vohle, 2013, S.169).

In der Studie von Gutzwiller-Helfinger, Aeppli und Hanni Lötscher (2015) wird die Qualität der Reflexion im Zusammenhang mit den Reflexionsphasen untersucht. Hierbei werden mit dem zyklischen Reflexionsmodell EDAMER²⁰ schriftliche Erfahrungsdarstellungen von Lehramtsstudierenden anhand von 15 Reflexionskategorien zur Multiperspektivität ausgewertet. So wird zum Beispiel unter der Reflexionskategorie „Beschreibung“ eine reflexive Auseinandersetzung unter den Aspekten Strukturiertheit, Nachvollziehbarkeit, Vielschichtigkeit und Komplexität verstanden (Poom-Valickis & Mathews, 2013; Korthagen, 2001; Harrington, 1995). Die Erfahrungsdarstellung wird von zwei offenen *Prompts* ausgelöst. Die Ergebnisse werden inhaltsanalytisch ausgewertet und zeigen mehrheitlich wenig Dichte und keine Reichhaltigkeit, ebenso können keine Hinweise auf Multiperspektivität gefunden werden. Nur ein geringer Teil der Arbeiten ist nachvollziehbar und kohärent beschrieben im Hinblick auf die Darstellung der Tiefenstruktur von Lehr-Lern-Prozessen. In den Studien von Husu (2008) und Moore-Russo & Wilsey (2014) zeigt sich, dass die Förderung schriftlicher

²⁰ EDAMER: Erfahrungen machen, Darstellung von Erfahrung, Analyse, Maßnahmen ergreifen, Anwendung

Reflexionen besonders in hoch strukturierten Reflexionssettings mit spezifischem *Scaffolding*²¹ gelingen kann (*Guided Reflection*). Die Autoren vermuten, dass besonders durch *Online*-Interaktionen produktive Reflexion gefördert wird (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Poom-Valickis & Mathews, 2013).

Ziel der Studie von Abendroth-Timmer (2011) war es, Methoden reflexiver LehrerInnenbildung zu entwickeln (Brouwer & Robijns, 2014). Hierbei wird in Hauptseminaren die Methode der Unterrichtssimulation durchgeführt und anhand von eigenen und Expertenvideos reflexiv im Portfolio bearbeitet. Die Ergebnisse zeigen, dass das Expertenvideo zu einer distanzierteren Sicht auf die Wahrnehmung von Unterricht führt. Expertenvideos helfen, den eigenen Anspruch an sich als Lehrkraft zu relativieren und Ziele für den Unterricht zu formulieren; sie sind „positive Rollenvorbilder“ (Schocker-von Ditfurth, 2001, S.164). Es zeigt sich auch, dass der Einsatz von Unterrichtsvideos zu einer Konkretisierung der Reflexion beiträgt und die Studierenden darin fördert, Fehler zu erkennen und bessere Umsetzungsmöglichkeiten zu benennen. Die Verschriftlichung nach Videoansicht ermöglicht es den Studierenden, aus der Situation herauszutreten und sich von einem Spontan-Eindruck zu lösen - im Gegensatz zu stichwortartigen Beobachtungen bei der Ansicht des Videos.

4.6 Aufgabendesigns zur Förderung reflexiver Praxis

Ausgehend von der Grundproblemstellung dieser Arbeit, die Handlungskompetenz angehender LehrerInnen in der Klassenführung zu fördern und dabei jeden Einzelnen zu unterstützen und zu begleiten, kann auf Basis der herausgearbeiteten Theorien ein Kurskonzept zur Förderung reflexiver Praxis in der LehrerInnenausbildung abgeleitet werden. Im Kern basiert das didaktische Design auf dem Prozessmodell ALACT von Fred Korthagen (siehe Kapitel 4.3.1). Zu bestimmten Phasen im zyklischen Modell werden Reflexionsprozesse durch strukturierte Aufgabenstellungen entlang der Ebenen der Reflexion im *edubreak*[®]*CAMPUS* angeleitet und begleitet.

²¹ *Scaffolding*: Der Begriff *Scaffolding* (Gerüst) wird in konstruktivistischen Lerntheorien verwendet, um im pädagogisch-psychologischen Kontext die Unterstützung eines Lernprozesses in Form von Anleitung und Denkanstößen und anderen Hilfsstellungen zu beschreiben. Diese Theorie basiert auf der Grundlage von Vygotsky's Konzept (1978) des *Scaffolding* mit der dahinter liegenden Theorie der "Zone der proximalen Entwicklung" (ZPD): Ein kompetenterer Partner (z.B. Mutter oder Erzieher) kann dem weniger kompetenten Partner (Kind) durch Interaktionen helfen, seine kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten zu entwickeln.

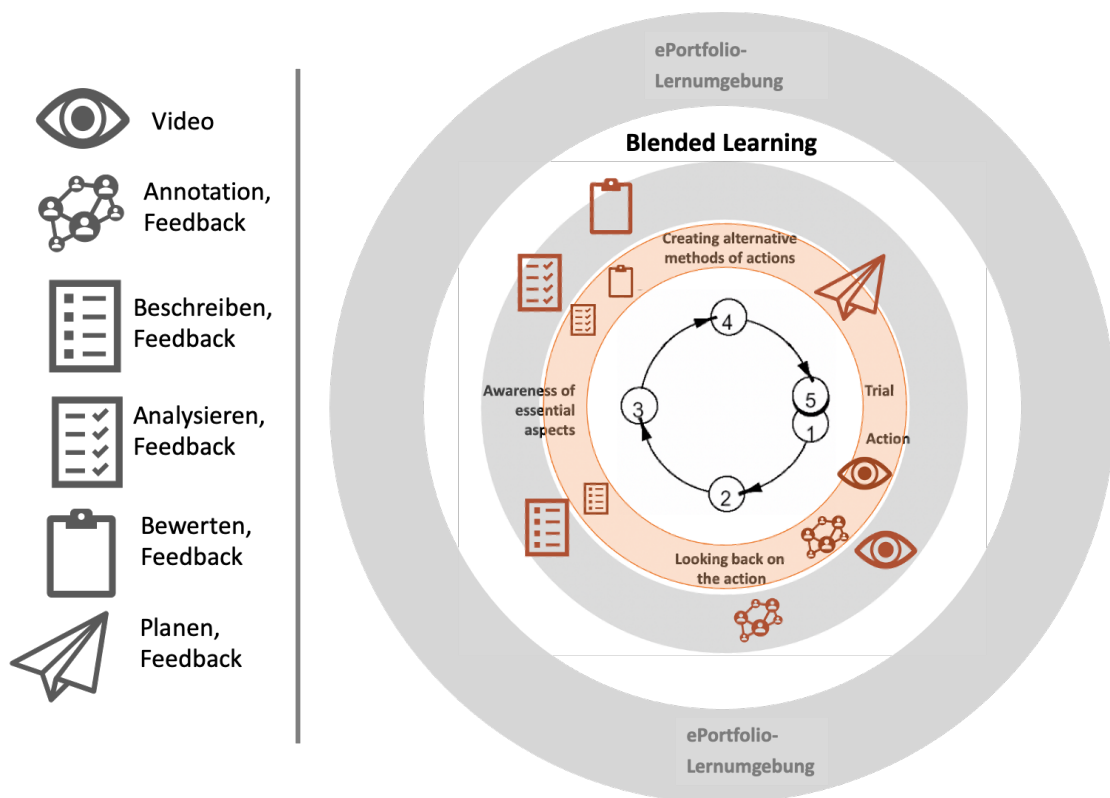


Abbildung 23: Ableitung des didaktischen Designs im Blended Learning-Format (eigene Darstellung)

Das didaktische Ziel ist es, stufenweise Handlungswissen durch theoriegestützte Reflexion aufzubauen und so dem Theorie-Praxis-Problem entgegenzutreten (siehe Abbildung 23). Mit dieser didaktischen Vorgehensweise - so die Annahme - baut sich adaptive Handlungskompetenz auf, die zudem gezielt durch das *Feedback* von KursleiterInnen unterstützt wird. Durch die Verschriftlichung der Unterrichtsbeobachtung (*Reflection-on-Action*) wird das Wissen explizit gemacht und unterstützt den Aufbau inkorporierten Wissens (*Reflection-in-Action*). Im Sinne des Erfahrungslernens wird dieses Setting im Laufe des Ausbildungsmoduls nochmals wiederholt, um einen Vorher-Nachher-Abgleich zu ermöglichen und damit im besten Falle Metareflexion zu fördern. Im *ePortfolio* wird dieser Lernprozess begleitet und unterstützt.

In Bezug auf die Wirkung einer qualitätvollen LehrerInnenbildung (siehe Kapitel 1.2) gehen wir in dieser Studie davon aus, dass sich das oben beschriebene didaktische Vorhaben auch auf das Lernen der SchülerInnen positiv auswirkt.

4.7 Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der aktuellen Forschung und der Notwendigkeit einer reflexiven LehrerInnenausbildung wurden in Kapitel 4 theoretische Konzepte zu Reflexion sowie Modelle

und Medien zu deren Unterstützung herausgearbeitet. Der Hauptbezugspunkt ist dabei die Erstellung einer Lernumgebung, die *ePortfolio* und Lernaufgaben integriert.

Die theoretische Arbeit zielt auf die Beantwortung der Forschungsfragen F2b und c. Konkret wird für die Konzeption des Aufgabendesigns das Prozessmodell von Korthagen mit einem selbst erarbeiteten Qualitätsstufenmodell kombiniert. Dieser Ansatz kombiniert Praxis und Theorie: Der Reflexionsprozess wird durch fokussierte Videoarbeit zum eigenen Unterricht ausgelöst und im Sinne des zyklischen Reflexionsmodells von Korthagen mit schriftlichen Aufgaben und *Feedback* im *ePortfolio* gestützt. Für die Auswertung der schriftlichen Reflexionsarbeiten werden Kriterien zur Operationalisierung und Überprüfung der Reflexionsqualität aus verschiedenen Kompetenzstufenmodellen abgeleitet.

Ein zentrales Anliegen dieser Arbeit ist es, eine reflexive Lernumgebung zu schaffen, die den Aufbau der professionellen Wahrnehmung und somit auch die Handlungskompetenz in der Klassenführung fördert.

Vor dem Hintergrund des ExpertInnen-NovizInnen-Ansatzes wird die hervorragende Bedeutung der Wahrnehmung und Beobachtung im Hinblick auf das professionelle Handeln in komplexen Unterrichtssituationen dargestellt. Laut Forschungsstand benötigen NovizInnen besondere Unterstützung, um relevante Situationen im Unterrichtsgeschehen wahrzunehmen. Entwicklungsaufgaben mit konkreten Beobachtungsaufträgen, die auf evidenzbasierten Kriterien und Indikatoren zur Klassenführung basieren, können den Aufbau von Handlungskompetenz unterstützen. Es wird jedoch auch deutlich, dass Kompetenzentwicklung von individuellen Voraussetzungen abhängig ist und durch angeleitete Selbstreflexion und kooperative Lernformen gefördert werden kann. Videogestützte Lernumgebungen gelten als „hoch adaptiv“ und können so dabei helfen, Reflexionsprozesse anzustoßen. In einem didaktischen Aufgabendesign mit bewusst ausgewählten Medien können die intendierten Lernziele in der Ausbildung erreicht werden.

III. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

5 Das Blended Learning-Konzept im Ausbildungsmodul „Klassenführung“

Gegenstand der Intervention ist das Ausbildungsmodul „Klassenführung“, welches als Pflichtmodul am *Institut de Formation de l'Éducation Nationale* (IFEN) angeboten wird. Zur näheren Beschreibung des Gegenstandes wird die LehrerInnenausbildung in Luxemburg (siehe Kapitel 5.1) sowie relevante Rahmenbedingungen (siehe Kapitel 5.2) und Ziele dargestellt. Weiterhin werden das *Blended Learning*-Konzept und der inhaltliche Gegenstand (siehe Kapitel 5.3) des Seminars erläutert. Im Anschluss wird auf den Ablauf, die Durchführung und die technische Realisierung der Organisation des *Blended Learning*-Konzeptes eingegangen (siehe Kapitel 5.3.3).

5.1 Rahmenbedingungen des Ausbildungsmoduls „Klassenführung“

Mit der Reform der SekundarschullehrerInnen-Ausbildung im Jahr 2016 (RGD: FOPED22 2010, 2015/2016) wurde in Luxemburg eine modulare und kompetenzorientierte LehrerInnen-ausbildung konzipiert, welche den oben beschriebenen Anforderungen Rechnung trägt.

Die gesamte SekundarschullehrerInnen-Ausbildung ist in neun Pflichtmodule und ein Wahlmodul gegliedert; diese finden teilweise am Institut und teilweise in den jeweiligen Schulen statt. Das Ausbildungsmodul „Klassenführung“ ist eines der Pflichtmodule und zielt auf die Förderung der Kompetenz „*Organiser la gestion du groupe classe*“ ab.

Als Referenzgrößen gelten der Kompetenzrahmen (*Référentiel de compétences*) und das Portfolio, wobei im Sinne der Lernprozessorientierung (*Assessment for evaluation*) Bilanzgespräche geführt werden (Winter, 2013). Beide Instrumente sind gesetzlich verankert und somit institutionalisiert (*Article 13/14 de la loi modifiée du 30 juillet 2015 portant création de l'Institut de formation de l'Éducation nationale*). Die gesamte Lernausrichtung am Institut ist systemisch und sozio-konstruktivistisch ausgelegt, dabei wird dem Aufbau eines beruflichen Selbstkonzeptes angehender LehrerInnen eine hohe Bedeutung beigemessen. Die offiziellen Sprachen in den Seminaren sind Deutsch, Luxemburgisch und Französisch, die schriftlichen Arbeiten werden wahlweise in Deutsch oder Französisch verfasst.

²² RGD = *Règlement grand-ducal: Formation pédagogique*

Aus dem aktuellen Bericht zur Bildungsoffensive (2018-2023) geht deutlich hervor, dass der Förderung lebenslangen Lernens sowie nachhaltiger, digitaler Kompetenzen eine hohe Priorität beigemessen wird. Die Umsetzung erfolgt derzeit in nationalen Strategieprogrammen, wie „Digital Lëtzebuerg“ und „Digital4Education“, sowie mit der landesweiten Einführung eines „Medienkompasses“, der die gemeinsame Grundlage für Medienbildung in den Schulen des Landes bildet (SCRIPT, 2020). Im Sinne des lebenslangen Lernens ist das Führen eines Portfolios in der LehrerInnenausbildung gesetzlich verankert und damit verpflichtend.

5.1.1 *Referendariat der Staatsbeamten (Fonctionnaires)*

Im Sekundarschulbereich (*Enseignement secondaire*) werden die Lehrpersonen in der Regel auf Masterebene rekrutiert, wobei ein Großteil der ReferendarInnen mit einem Fachstudium, jedoch ohne pädagogische Ausbildung in den Beruf einsteigen. Der Zugang zur Beamtenlaufbahn (*Fonctionnaires*) ist über ein Auswahlverfahren geregelt (*Examen concours*).

In den ersten beiden Jahren findet die Ausbildung sowohl am Institut als auch in den jeweiligen Ausbildungsschulen statt. Zwei Tage in der Woche erhalten die ReferendarInnen didaktischen und pädagogischen Unterricht im Institut, um ihr Wissen anschließend in ihren jeweiligen Ausbildungsschulen umzusetzen. In den Schulen werden sie von didaktischen BeraterInnen (*Conseiller didactique*) sowie von pädagogischen BeraterInnen (*Conseiller pédagogique*) unterstützt. Das letzte Jahr der LehrerInnenausbildung findet ausschließlich in den Schulen statt und endet mit einer Lehrprobe sowie einer schriftlichen Arbeit (*Mémoire*), die bestanden werden müssen. Die Ausbildungsform ist dem integrativen Modell (Terhart, 2008) der LehrerInnenausbildung zuzuordnen, welches sich dadurch auszeichnet, dass Theorie- und Praxisphasen zeitgleich ineinandergreifen.

Das dreijährige Referendariat der *Fonctionnaires* besteht aus

- einer mit der Praxis verknüpften theoretischen Ausbildung von 264 Stunden
- einer Praxisbegleitung durch erfahrene Lehrpersonen an den Schulen, die für diese Aufgabe eine Unterrichtsbefreiung von zwei Wochenstunden in den ersten beiden Jahren des Referendariats erhalten.

Pro Schuljahr sind eine Reihe von theoretischen und praktischen Prüfungen zu absolvieren, wobei pro Jahr mindestens zwei Drittel der möglichen Punktzahl erreicht werden muss.

Im Schuljahr 2017/18 starteten insgesamt 175 Staatsbeamte und 101 Angestellte ins Referendariat.

5.1.2 *Referendariat der Staatsangestellten (Employés)*

Für die Angestelltenlaufbahn wird nach Bedarf und auf Basis eines Einstellungsgespräches rekrutiert.

Das dreijährige Referendariat der angestellten Lehrer (*Employés*) besteht aus

- einer mit der Praxis verknüpften theoretischen Ausbildung von 108 Stunden
- einer Praxisbegleitung durch erfahrene Lehrpersonen an den Schulen, die für diese Aufgabe jedoch keine Unterrichtsbefreiung erhalten.

Bis zum Ende des Referendariats sind eine Reihe von theoretischen und praktischen Prüfungen zu absolvieren, wobei am Ende der theoretischen Ausbildung mindestens zwei Drittel der möglichen Punktzahl erreicht werden muss. Die Bewertung setzt sich aus formativen und summativen Anteilen zusammen, welche modulbegleitend und zum Abschluss bestimmter Module erfolgen.

5.1.3 *Organisation des Ausbildungsmoduls „Klassenführung“*

Das Ausbildungsmodul Klassenführung zählt mit den 24 Kursstunden zu den Pflichtmodulen und findet im ersten Ausbildungsjahr statt. Das Seminar ist in insgesamt acht Kursblöcken von jeweils dreistündiger Dauer für beide Personalgruppen getrennt organisiert. Die Gruppengröße variiert zwischen von 14 und 24 ReferendarInnen, wobei das Durchschnittsalter ca. 30 Jahre beträgt. Die Seminare werden von jeweils zwei KursleiterInnen durchgeführt.

Zum Abschluss des Ausbildungsmoduls „Klassenführung“ muss eine schriftliche Modularbeit verfasst werden. Das erreichte Ergebnis fließt in die Jahresnote ein und muss in Abhängigkeit von der erreichten Gesamtnote bei Nicht-Bestehen wiederholt werden.

5.2 Ziele und Gegenstand des Ausbildungsmoduls

In den Präsenzseminaren lernen die ReferendarInnen zentrale Aspekte der Klassenführung kennen. Die inhaltliche Ausgestaltung der Themenschwerpunkte basiert auf der aktuellen Unterrichtsforschung zur Klassenführung (siehe Kapitel 2.4.1). Im Sinne einer konstruktivistischen Auffassung von Lehren und Lernen werden in den Präsenzkursen

vielfältige Methoden eingesetzt, mit fremden und eigenen Unterrichtsvideos gearbeitet, *Feedback*-Methoden gefördert und Selbstreflexion angeregt.

Das Seminar verfolgt sechs große Zielbereiche. Die ReferendarInnen sollen

- ein theoretisches Hintergrundwissen zu den Themen der Klassenführung erlangen,
- dieses Wissen in ihrem eigenen Unterricht erproben und sich dabei videografieren,
- professionelles Feedback erhalten und geben,
- den videografierten Unterricht schriftlich entlang eines Qualitätsstufenmodells reflektieren und auf Basis von Experten-*Feedback* ggfs. überarbeiten,
- Anregungen zur Erweiterung ihres Methodenrepertoires erhalten,
- die Aufgabenstellung mit Hilfe der digitalen Technologien gewissenhaft erledigen.

Auf dem *edubreak*[®]*CAMPUS* (siehe Kapitel 5.3.3) wird die Arbeit mit eigenen Unterrichtsvideos durch eine spezielle Videotechnik unterstützt, die zeitmarkengenaue Videokommentare des Videogebenden, der *Peers* und der ExpertInnen ermöglicht.

Im *ePortfolio* wird mittels Blogeinträgen der Prozess der schriftlich verfassten reflexiven Texte durch *Feedback* entlang des geplanten Aufgabendesigns (siehe Kapitel 5.3) unterstützt.

5.3 Inhaltliche Gestaltung und Realisierung

Ausgehend von der oben genannten Zielsetzung des Moduls wird das Konzept und der Ablauf des *Blended Learning*-Kurskonzeptes dargelegt (siehe Kapitel 5.3.1), um anschließend auf das didaktische Design des Kurskonzeptes einzugehen (siehe Kapitel 5.3.2).

5.3.1 Konzeption und Ablauf des Blended Learning-Kurskonzeptes

Die digitale Lernumgebung ist in einem *Blended Learning*-Format organisiert, welches neben *E-learning*-Aufgaben auch Präsenzphasen vorsieht (siehe Kapitel 2.5).

Abbildung 24 zeigt die Grundstruktur des Kursdesigns: Die insgesamt 8 Präsenz-Kursblöcke (grüne Felder) werden mit den jeweiligen Aufgaben (virtuelle Phasen) verknüpft (blaue Felder). Der zeitliche Verlauf ist in grau dargestellt.

Im Anschluss an jeden Kursblock wird die Selbstreflexion durch Fragen zu Erkenntnissen aus dem jeweiligen Kurs mittels Blogeintrag im *ePortfolio* angeregt.

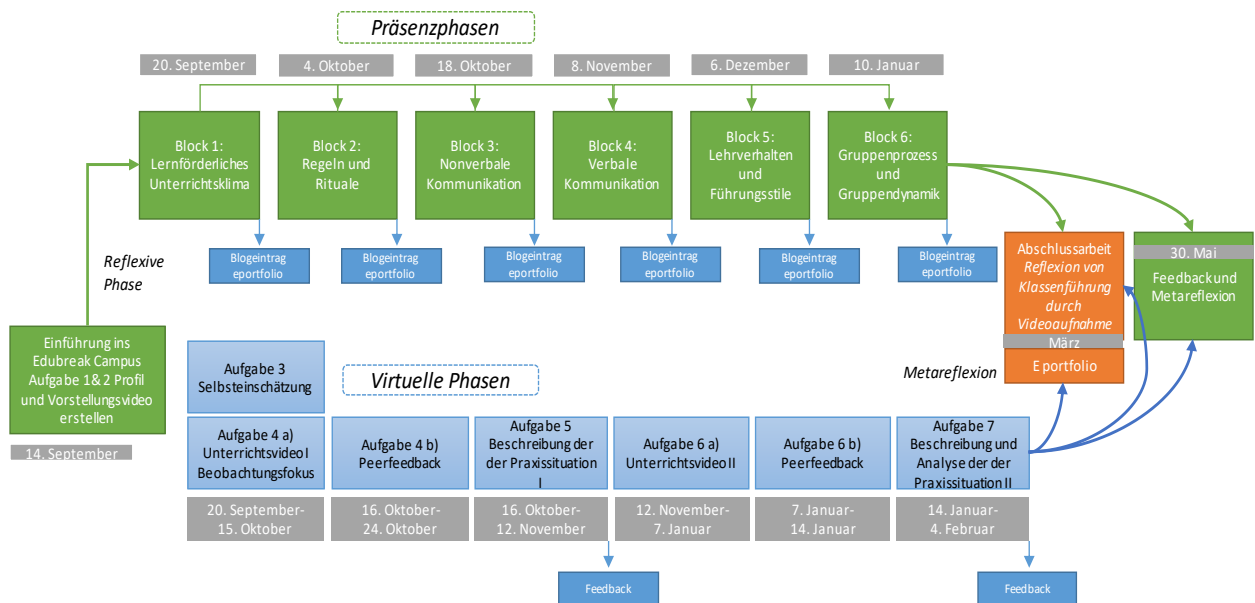


Abbildung 24: Konzept des Blended Learning-Kursdesigns

Nach Abschluss des Moduls erfolgt die schriftliche Arbeit (oranges Feld), wobei die ReferendarInnen sich zu zwei Zeitpunkten bei Ihren KursleiterInnen ein formatives *Feedback* (blaue Felder) einholen können. Die äußeren grünen Felder umfassen das Einführungsseminar zur Schulung der technischen Handhabung des *edubreak®CAMPUS* und das abschließende *Feedback-Gespräch (Face-to-Face)*, in welchem die Erkenntnisse aus der Videoarbeit und die Implikationen für künftige Handlungsweisen zusammengetragen und im *ePortfolio* reflektiert werden.

5.3.2 Didaktisches Design

Die Konzeption des didaktischen Designs basiert auf einer empirischen Recherchearbeit zu aktuellen Themenbereichen der Klassenführung (siehe Kapitel 2.4.1). Auf dieser Basis werden die Themen und die Reihenfolge der Präsenzveranstaltungen wie folgt organisiert:

- Einführungsseminar in die Arbeit mit Unterrichtsvideos
- Block 1: Lernförderliches Unterrichtsklima
- Block 2: Regeln und Rituale
- Block 3: nonverbale Kommunikation
- Block 4: verbale Kommunikation
- Block 5: LehrerInnenverhalten und Führungsstile
- Block 6: Gruppenprozesse und Gruppendynamik
- Abschlussseminar Erfahrungsaustausch über die Arbeit mit Unterrichtsvideos

In einer *Guideline* zum Modul „Klassenführung“ werden für jeden Kursblock die jeweiligen Seminarziele, der theoretische Hintergrund sowie praktische Übungen und *Feedback*- und Reflexionsmöglichkeiten erläutert (siehe Abbildung 25). Darüber hinaus werden die entsprechenden Literaturquellen sowie ein Glossar zur Verfügung gestellt.








	GUIDELINE AUSBILDUNGSMODUL 7
	ZIELE Zielformulierung zum jeweiligen Thema des Kurses mit Bezug zum Kompetenzrahmen
	THEORETISCHER HINTERGRUND Kontextsetzung des jeweiligen Themas in Bezug zur wissenschaftlichen Verortung der Klassenführung
	ÜBUNG, FEEDBACK & REFLEXION
	GLOSSAR
	LITERATURHINWEISE

Abbildung 25: Themenbereiche der Guideline

5.3.2.1 Aufbau des Moduls „Klassenführung“

Abbildung 26 zeigt die Abfolge der insgesamt sechs Kursblöcke sowie die Beschreibung der Inhalte in einer stark verkürzten Form. Die vollständige *Guideline* findet sich im Anhang dieser Arbeit (siehe Anhang 1).



Module 7 - Organiser la gestion du groupe classe

Ce module contribue au développement des compétences suivantes qui sont extraites du référentiel de compétences ciblées pour les stages.

Inhalt / Contenu

Block 1: Lernförderliches Unterrichtsklima

- Einführung in das Modul 7
- Auseinandersetzung mit: Lernumgebung, Regeln und Rituale, Beziehung Lehrperson - Schüler/-innen, Individuelle Lernunterstützung
- Einführung in die Videoarbeit und den schriftlichen Arbeitsauftrag

Block 2: Regeln und Rituale

- Regeln und Rituale des sozialen Umgangs und Konfliktprävention (Low Profil Ansatz- Reaktion auf Störungen)
- Pro- und reaktive Elemente der Klassenführung
- Regeln erstellen und umsetzen

Block 3: Nonverbale Kommunikation

- Nonverbale Kommunikation (Bedeutung der Körpersprache – Kinesik)
- Körpersprache (Haltung/Gestik/ Mimik)
- Räumliches Verhalten (Bewegung im Raum/Sitzordnung/Distanzverhalten/Proxemik)

Block 4: Verbale Kommunikation

- Verbale Kommunikation (Wortwahl als Indikator für Professionalität)
- Stimmlicher Ausdruck (Sprechtempo, Aussprache, Lautstärke/ Stimmliche)

Block 5: Lehrverhalten und Führungsstile

- Typen von Lehrverhalten und Führungsstilen
- Menschenbild und Werte in der Profession

Block 6: Gruppenprozesse und Gruppendynamik

- Maßnahmen zur Unterstützung der Selbststeuerung von Gruppe (Gruppenregeln und spezifische Kooperationsformen, geeignete Aufgabenstellungen)
- Struktur einer Gruppe, Overlapping, Rolle und Status
- Teambildung
- Monitoring

M 7 Block 1
Lernförderliches Unterrichtsklima

Ziele :

Savoirs
Die Enseignant/e/s Stagiaire/s

- kennen die Hintergründe einer gelingenden Klassenführung
- kennen die Bedeutung des Unterrichtsklimas im Hinblick auf einen effizienten Unterricht.

Savoir faire
Die Enseignant/e/s Stagiaire/s

- können eine förderliche Lernumgebung vorbereiten
- können die hausinternen Schulregeln anwenden und konsequent umsetzen
- können klar verbindliche Regeln formulieren, gezielt einüben und konsequent verfolgen.

Attitude
Die Enseignant/e/s Stagiaire/s

- ist bewusst, dass eine positive Grundhaltung des Lehrers zu einem lernförderlichen Unterrichtsklima beiträgt.

Beschreibung :

Das Thema „Lernförderliches Unterrichtsklima“ umfasst alle Bereiche des *Classroom Managements*. Eine bedeutende Rolle spielen hier die Emotionen und die sozialen Beziehungen in der Klasse (Lehrer-Schüler-Beziehung, Schüler-Schüler-Beziehungen).

Die Eigenschaften der Lehrperson (Grundorientierung und Werte) sowie ihre Präsenz gewinnen somit an Bedeutung (Geduld, respektvoller Umgang, Anpassung an Schülerschwierigkeiten, transparente Evaluation, Kommunikation, Erziehungs- und Führungsstil etc.).

Guideline Modul 7 4

Abbildung 26: Kursbeschreibung des Moduls „Klassenführung“ und Detail-Darstellung des ersten Themenblocks

- Themenblock 1: Lernförderliches Unterrichtsklima

Die Qualität der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung ist eine zentrale Voraussetzung für gute Klassenführung. Das Thema „Lernförderliches Unterrichtsklima“ umfasst alle Bereiche der Klassenführung. Eine bedeutende Rolle spielen hier die Emotionen und die sozialen Beziehungen in der Klasse (LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung, SchülerInnen-SchülerInnen-Beziehungen).

Die Eigenschaften der Lehrperson (Grundorientierung und Werte) sowie ihre Präsenz gewinnen somit an Bedeutung (zum Beispiel Geduld, respektvoller Umgang, Anpassung an Schwierigkeiten der SchülerInnen, transparente Evaluation, Kommunikation, Erziehungs- und Führungsstil).

- Themenblock 2: Regeln und Rituale

Um die effektive Lernzeit zu erhöhen (*Time on Task*) und Unterrichtsstörungen rechtzeitig zu begegnen, ist die Ein- und Durchführung von klar formulierten Regeln von besonderer Bedeutung. Der integrative Ansatz der Klassenführung gilt als die international vorherrschende Denkrichtung und umfasst „präventive, proaktive und reaktive Elemente“ (Helmke, 2015, S.173), wobei der Aspekt der Prophylaxe im Mittelpunkt steht. Ebenfalls rückt die Einbindung von Konfliktlösungen immer stärker in den Fokus von Klassenführung (Haag, 2018, S. 9-23).

- Themenblock 3: Nonverbale Kommunikation

Dem Thema der nonverbalen Kommunikation wird in der modernen Pädagogik zur Klassenführung vor dem Hintergrund der voranschreitenden Technologisierung eine besondere Bedeutung beigemessen. Im Zeitalter der Digitalisierung rückt der Mensch in den Fokus. Ein neues Bewusstsein zum Körper als Medium soll gefördert werden: Ihn gilt es zu stärken und Bedeutung zu geben, indem die nonverbale Ausdrucksfähigkeit ausgebildet wird (Gröschner, 2007).

Themen der nonverbalen Kommunikation sind:

- Körpersprache, zum Beispiel äußere Erscheinung, Haltung, Gestik und Mimik
- Räumliches Verhalten, zum Beispiel Bewegung im Raum, Sitzordnung und Distanzverhalten

Das paraverbale Verhalten ist eine eigenständige Ebene der Kommunikation, hierbei sollte man sich überlegen, wie man seine Stimme einsetzt, um dem Gesagten Ausdruck zu verleihen.

Hierzu zählen:

- Tonhöhe, Stimmlage, Sprechgeschwindigkeit, Sprechpausen, Betonung, Seufzen, Lachen

- Themenblock 4: verbale Kommunikation

Verbale und nonverbale Kommunikation wirken immer gemeinsam (Dubs, 2009; Rosenshine, 1986), daher sind die Themenblöcke 3 und Block 4 inhaltlich kohärent aufgebaut. Der kontinuierliche Einsatz verbaler und nonverbaler Signale wirkt stabilisierend auf den gesamten Unterrichtsverlauf (Ophardt & Thiel, 2013). Die verbale Ebene der Kommunikation bezieht sich auf die Professionsprache (Lohmann, 2011), welche aus im Kurs durch Vorträge eingeübt oder in den eigenen Unterrichtsvideos analysiert werden sollte.

- Themenblock 5: Lehrverhalten und Führungsstile

Die Führungsstile von LehrerInnen werden nach Kurt Lewin (1890-1947) in drei „klassische“ Stile unterteilt: autoritär, demokratisch und *Laissez-faire*. LehrerInnenhandeln im Unterricht wird durch unterschiedliche Faktoren bestimmt. Eine wichtige Rolle spielt die Persönlichkeit des Lehrenden, das heißt seine personale Struktur, seine Vitalität und sein Temperament. Zudem werden Handeln und Führungsstil des Lehrenden durch seine Vorstellungen und Einstellungen bestimmt, welche auf den epistemologischen Überzeugungen des Einzelnen (Köller, Baumert & Neubrand, 2000) basieren. Die subjektiven Überzeugungen prägen das Lehrverhalten und den Führungsstil des Lehrenden. Je nach Führungsform oder -stil entstehen bestimmte LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnisse, die sich auf die Leistungsbereitschaft und den Lernwillen der SchülerInnen auswirken können.

- Themenblock 6: Gruppenprozesse und Gruppendynamik

Das Initiieren von Gruppenarbeiten und die Steuerung von Gruppenprozesse wirken sich positiv auf das Lernen aus, da die kooperative Form des Lernens eine förderliche Wirkung auf die Motivation und das Interesse der Lernenden haben kann (Deci et al., 1993).

In einer kooperativen Organisationsform im Unterricht sind sich die Lernenden bewusst, dass sie ihr individuelles Ziel nur erreichen, wenn alle anderen ebenfalls ihr Ziel erreichen (Borsch, 2015).

Abbildung 27 stellt die zeitliche Abfolge der sechs theoretischen Kursblöcke, des Einführungskurses sowie des abschließenden *Feedback*-Gesprächs im Aufgabendesign des *edubreak*[®]*CAMPUS* dar.

	Aufgabe 1-2			
Einführung : 14.09.2017				
Block 1: 20.09.2017	03 - Selbsteinschätzung	Ist Zustand	20.09.2017 - 06.10.2017	Im ePortfolio Bearbeiten
Block 2 04.10.2017-2017	04 a) - Unterrichtsvideo I aufnehmen + hochladen + kommentieren	Unterrichtsvideo & Selbstreflexion	20.09.2017 - 15.10.2017	Video Edubreak Bearbeiten
Block 3 18.10.2017	04 b) - Kommentare in Peer Videos setzen	Feedback	15.10.2017 - 24.10.2017	im Video Edubreak Bearbeiten Feedback
Block 4 08.11.2017	05 - Beschreibung der Praxissituation 1	Blogeintrag: Primärreflexion	16.10.2017 - 12.11.2017	Im ePortfolio Bearbeiten Feedback
Block 5 06.12.2017	06 a) - Unterrichtsvideo II aufnehmen + hochladen + kommentieren	Unterrichtsvideo & Selbstreflexion	12.11.2017 - 07.01.2018	Video Edubreak Bearbeiten
Block 6 10.01.2018	06 b) - Kommentare in Peer Videos setzen	Feedback	07.01.2018 - 14.01.2018	im Video Edubreak Bearbeiten Feedback
Abschl. Feedbackgespräch 30.05.2018	07 - Beschreibung und Analyse Praxissituation 2	Blogeintrag: Primäre und Sekundäre Reflexion	14.01.2018 - 04.02.2018	Im ePortfolio Bearbeiten Feedback

Abbildung 27: Aufgabendesign im *edubreak*[®]*CAMPUS*

5.3.2.2 Aufgabenstellung zur Videobeobachtung

In Anlehnung an die in Kapitel 3 geschilderte Problematik der Wahrnehmung und Beobachtung werden für die Bearbeitung der Unterrichtsvideos kriterien- und indikatorgeleitete Aufgabenstellungen formuliert.

Um den Blick auf das Wesentliche zu richten werden in der Aufgabenstellung zur fokussierten Beobachtung evidenzbasierte Kriterien und Indikatoren vorgeschlagen (van Es & Sherin, 2008). Im Vorfeld der Videoarbeit sollen sich die ReferendarInnen für ein Kriterium (Beobachtungsfokus) sowie einen Indikator entscheiden.

Auf Basis einer Literaturrecherche wurden die Kriterien und Indikatoren zur Aufgabenstellung ermittelt. Hierbei erfolgte zunächst eine Einteilung der ermittelten Indikatoren in die Kernkategorien „proaktive“ und „reaktive Klassenführung“ (Kounin, 1976, 2006; Haag, 2018) sowie „Positive SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung“ und „Unterrichtsstörung“. Anschließend wurden konkrete Beispiele für die LehrerInnen-Reaktionen und -Strategien zu den einzelnen

Indikatoren formuliert. Auf diese Weise konnte ein kriterien- und indikatorgestützter Arbeitsauftrag formuliert werden, der im Folgenden dargestellt wird.

5.3.2.3 Aufgabenstellung für die Untersuchungsgruppen

Im *edubreak®CAMPUS* erfolgt die Erstellung der Aufgaben kompetenzorientiert (Sygusch & Vohle, 2017), in Kombination mit didaktisch sinnvollen Lernwerkzeugen (zum Beispiel Video, Blogbeitrag oder *Concept Map*). Die Aufgabenstellungen richten sich dabei nach dem Grundschema „Kontextwissen (Beschreibung) und Auftrag (Vorgehensweise)“.

Vor dem Hintergrund des quasi-experimentellen Designs und des empfohlenen Grundschemas werden beispielsweise für die Aufgabe „Unterrichtsvideo aufnehmen, hochladen und kommentieren“ zwei Aufgabenformate entwickelt, nach denen sich die beiden Untersuchungsgruppen unterscheiden: Die Experimentalgruppen erhalten Kriterien und Indikatoren für ihre Beobachtungs- und Reflexionstätigkeit, die Kontrollgruppen dagegen lediglich eine allgemein formulierte Aufgabenstellung.

5.3.2.4 Aufgabenstellung „Fokussierte Videobeobachtung“

Die ReferendarInnen werden aufgefordert, sich für eines der unten aufgeführten Kriterien sowie maximal zwei Indikatoren zu entscheiden (siehe Tabelle 6). Diese sollen sie durchgehend bei der Beobachtung und Reflexion ihrer Unterrichtsvideos berücksichtigen.

Tabelle 6: Kriterien und Indikatoren der Aufgabenstellung "Fokussierte Videobeobachtung"

Kriterium	Indikatoren
Präsenz im Klassenzimmer	<ul style="list-style-type: none"> - Verbale Prävention, zum Beispiel Stimmlage variieren, Lob aussprechen, Feedback geben - Präventive Mimik und Gestik, zum Beispiel Blickkontakt halten, Anlächeln, zustimmend Lächeln, expandierte Körperhaltung einnehmen - Präventives Auftreten, zum Beispiel Position im Klassenraum wechseln, Raum nutzen - Präventive Raumgestaltung, zum Beispiel Sitzordnung anpassen, Zugang zu allen SchülerInnen sicherstellen, Ambiente schaffen
Umgang mit Störungen	<ul style="list-style-type: none"> - Verbale Reaktion, zum Beispiel Regeln wiederholen, Verwarnungen aussprechen, Konsequenzen einhalten - Reaktive Gestik und Mimik, zum Beispiel Blickkontakt und Nähe suchen, Zeichen geben als Hinweis auf Störung, Unterricht abbrechen

Die ReferendarInnen sollen eine ihrer Unterrichtsstunden videografieren und sich anschließend für einen drei- bis fünf-minütigen Filmausschnitt entscheiden, in welchem sich ihre ausgewählten Indikatoren markant zeigen. Anschließend werden sie aufgefordert, das Video ein zweites Mal anzusehen und zwei Videoannotationen an den Stellen einzufügen, die ihnen besonders bemerkenswert erscheinen.

5.3.2.5 Aufgabenstellung „Nicht fokussierte Videobeobachtung“

Die ReferendarInnen werden aufgefordert, eine ihrer Unterrichtsstunden zu videografieren und anschließend einen drei- bis fünf-minütigen Filmausschnitt auszuwählen. Diesen sollen sie im Hinblick auf das Unterrichtsklima beobachten. Anschließend sollen sie den Ausschnitt ein zweites Mal ansehen und zwei Videoannotationen an den Stellen einfügen, die Ihnen besonders bemerkenswert erscheinen.

5.3.2.6 Schriftliche Reflexionsarbeit

Die schriftliche Reflexionsarbeit umfasst eine Selbsteinschätzung zur Klassenführung sowie die Reflexion von zwei videografierten Unterrichtssequenzen entlang des Qualitätsstufenmodells der Reflexion (siehe Tabelle 7). Hierbei sollen Erkenntnisse entwickelt werden, die zu situationsgerechten und umsetzbaren Handlungsalternativen führen.

Hierzu sollen die ReferendarInnen:

- den eigenen Unterricht wertneutral beschreiben,
- den eigenen Unterricht analysieren und interpretieren,
- den eigenen Unterricht bewerten,
- künftige Handlungsschritte planen,
- eine Metareflexion verfassen.

Um den Prozesscharakter der schriftlichen Arbeit hervorzuheben, werden die ReferendarInnen systematisch von Beginn der Arbeit mit den eigenen Unterrichtsvideos durch entsprechend formulierte Arbeitsaufträge unterstützt. So soll auch verhindert werden, dass die Arbeit „auf die Schnelle“, also kurz vor Abgabe, ausgeführt wird und damit wichtige Reflexionsprozesse verloren gehen.

In den Ausführungen zur schriftlichen Aufgabe (siehe Anhang 1) wird neben Formvorgaben, Abgabebestimmungen, Bewertungsmodalitäten auch der gesamte Ablauf des *Blended Learning*-Designs in Form einer Tabelle abgebildet.

Im Prozess dieser Schreibearbeit erhalten die ReferendarInnen in der Praxissituation 1 (Video 1) ein *Feedback* auf die Textsorte „Beschreibung“ und in der Praxissituation 2 (Video 2) auf die Reflexionsebenen „Beschreibung“ und „Analyse“. Tabelle 7 zeigt einen Auszug aus dem Arbeitsauftrag zur Verfassung der schriftlichen Modularbeit „Reflexion von Klassenführung durch Videoaufnahme“; er veranschaulicht die sukzessive Begleitung in den Praxissituationen.

Tabelle 7: Auszug aus dem Arbeitsauftrag zur schriftlichen Reflexionsarbeit

Teile und Abläufe des Arbeitsauftrags „Reflexion von Klassenführung durch Videoaufnahme“	
<p>Teil 1 der schriftlichen Arbeit: Selbsteinschätzung zum Thema lernförderliches Unterrichtsklima</p> <p>➔ Bis 06. Oktober 2017: Blogeintrag <i>edubreak®CAMPUS</i> (Aufgabe 03)</p>	<p>Mögliche Themen zum lernförderlichen Unterrichtsklima sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> - echte Lernzeit (Lernumgebung, Time on Task) - Regeln - Individuelle Lernunterstützung (individuelles Fördern, kooperatives Lernen) - Schüler-/Lehrerbeziehung (Lehrerstil) ...
<p>Praxissituation 1</p> <p>➔ Bis 15. Oktober 2017: Video <i>online</i> setzen auf <i>edubreak®CAMPUS</i> (Aufgabe 04a)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Filmen einer Unterrichtssituation; Ausschnitt wählen (3-5 Minuten); Videoausschnitt auf den <i>edubreak®CAMPUS</i> hochladen. - Beobachtungsfokus zum Thema „lernförderliches Unterrichtsklima“ auswählen (ein Kriterium mit maximal ein bis zwei Indikatoren, die Sie besonders ansprechen) - Selbstreflexion (Videokommentare) formulieren <p>➔ Bis 24. Oktober 2017: Kommentare in <i>Peer</i>-Videos (Aufgabe 04b)</p>	
<p>Teil 2 der schriftlichen Arbeit: Reflexion zu Praxissituation 1</p> <p>➔ Bis 12. November 2017: Beschreibung der Praxissituation 1 (Blogeintrag – Aufgabe 05)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Begründung der Auswahl (Beobachtungsfokus) - Reflexives Schreiben anfertigen: <ol style="list-style-type: none"> 1. wertfreie Beschreibung der gefilmten Unterrichtssituation 2. Analyse und Interpretation 3. Bewerten des eigenen Verhaltens mit Bezug zur Theorie 4. Planen von Handlungsalternativen und Zielen
<p>Praxissituation 2</p> <p>➔ Bis 7. Januar 2018: Video <i>online</i> setzen auf <i>edubreak®CAMPUS</i> (Aufgabe 06a)</p> <p>Filmen einer Unterrichtssituation; Ausschnitt wählen (3-5 Minuten); Videoausschnitt auf den <i>edubreak®CAMPUS</i> hochladen.</p> <p>Beobachtungsfokus zum Thema „lernförderliches Unterrichtsklima“ weiterverfolgen</p> <p>Selbstreflexion (Videokommentare) formulieren</p>	
<p>Teil 3 der schriftlichen Arbeit: Reflexion zu Praxissituation 2</p> <p>➔ Bis 4. Februar 2018: Verschriftlichung der Praxissituation 2 (Blogeintrag – Aufgabe 07)</p>	<p>In der zweiten Videoaufnahme wird ein besonderes Augenmerk auf Veränderungen im Vergleich zur ersten Videoaufnahme gerichtet. Der Beobachtungsfokus muss bei beiden Videoaufnahmen übereinstimmen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Beschreibung (wertfrei) der gefilmten Unterrichtssituation unter Beachtung des Beobachtungsfokus 2. Analyse und Interpretation 3. Bewerten des eigenen Verhaltens mit Bezug zur Theorie 4. Planen von Handlungsalternativen und Zielen
<p>Teil 4: Bewerten der eigenen Entwicklung und Bedeutung für den weiteren eigenen Lernweg: Metareflexion</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexion über die Erkenntnisse aus der Videografie der Praxissituationen und der Selbsteinschätzung zum Thema - Reflexion zur eigenen Professionalisierung in Bezug auf die Theorie und den <i>Référentiel de compétences</i> - Ausblick auf die weitere Professionalisierung

Im nachfolgenden Abschnitt wird die technische Umsetzung des *Blended Learning*-Kursdesigns dargestellt.

5.3.3 Technische Realisierung

Im Rahmen der Teilnahme Luxemburgs an einem dreijährigen Erasmus+ Projekt zur Förderung der Reflexion in der LehrerInnenbildung (siehe Kapitel 1) wurde ein Web 2.0-gestütztes Lehr-Lern-System entwickelt, welches die Videoannotationsplattform *edubreak*[®]CAMPUS mit der Plattform *Mahara* verbindet. Auf diese Weise kann *Social Video Learning* didaktisch mit dem Portfoliokonzept verbunden werden. Der persönliche Entwicklungsprozess kann so anschaulich und nachvollziehbar dokumentiert werden.



Abbildung 28: Videoannotationsplattform *edubreak*[®]CAMPUS mit der Plattform *Mahara*

Das Herzstück des *edubreak*[®]CAMPUS ist der *edubreak*PLAYER. Hier können Videos betrachtet und annotiert werden (Vohle & Reinmann, 2011, S.174 ff.). Kommentare können sekundengenau im Video gesetzt und unter Hinzunahme verschiedener Werkzeuge kommentiert werden. Die nachfolgende Darstellung zeigt den *edubreak*PLAYER während einer exemplarisch ausgewählten Annotationsphase.



Abbildung 29: *edubreak*PLAYER und Video-Annotationen

Die dahinterliegende Basisdidaktik (Vohle & Reinmann, 2011, S.175) zur Förderung entsprechender Lehrkompetenzen läuft grundsätzlich wie folgt ab:

1. Performanz der Lehrperson wird auf Video aufgezeichnet.
2. Videos werden auf den *edubreak*[®]*CAMPUS* hochgeladen.
3. Lehrperson sieht sich Video im Nachgang auf dem *edubreakPLAYER* an.
4. Lehrperson erstellt Videoannotation im *edubreakPLAYER*.
5. Re-Kommentierungen: Andere TeilnehmerInnen und KursleiterInnen kommentieren, es entsteht eine Diskussion.

5.3.3.1 *edubreak*[®]*CAMPUS*: Sicherheit

Im Sinne des Datenschutzgesetzes RGPD²³ wird jede einzelne Person bei der ersten Nutzung des *edubreak*[®]*CAMPUS* um ihr Einverständnis zur EU-Datenschutz-Grundverordnung und zum Umgang mit den Daten gebeten.

Für die Arbeit mit Unterrichtsvideos müssen die ReferendarInnen im Vorfeld die Erlaubnis zum Videografieren ihrer SchülerInnen einholen. Hierzu wurde seitens des Instituts ein Formular entwickelt, dessen ausgefüllte Abgabe vor dem Hochladen der Videos zwingend erforderlich ist. Darüber hinaus müssen die ReferendarInnen und die KursleiterInnen eine Vereinbarung zum Schutz der Daten unterschreiben. Der Eingang dieser Dokumente wird vom Institut überprüft.

5.3.3.2 *edubreak*[®]*CAMPUS*: Feedback

Videokommentare in Form von *Feedbacks* sind bedeutsam für das Lernen. Ein gut formulierter Kommentar sollte immer den Ist-Stand beschreiben (Was stelle ich hier fest?), eine Bewertung beinhalten (Was ist gut oder nicht so gut gelungen?) und mit einem Verbesserungsvorschlag (Was könnte man konkret anders machen oder ausprobieren?) abschließen.

Der Umfang eines Videokommentars sollte zudem angemessen, vorzugsweise als Ich-Botschaft formuliert und wertschätzend verfasst sein.

5.3.3.3 *edubreakAcademy*: Schulung der KursleiterInnen

Im *edubreak*[®]*CAMPUS* wurde für die 12 KursleiterInnen eine Weiterbildung eingerichtet, in die ein wöchentliches *Online*-Treffen eingebunden war. Diese Schulung fand über einen Zeitraum

²³ RGPD: Règlement général sur la protection des données

von vier Wochen statt. Die Aufgaben, die zum Ende eines jeden Blocks formuliert wurden, konnten so in freier Einteilung der Zeit (asynchron) von einem beliebigen Ort aus erledigt werden. Neben einer allgemeinen Einführung in den *edubreak®CAMPUS* umfasste die Weiterbildung

- das *Blended Learning*-Konzept,
- die Lernwerkzeuge,
- gutes Aufgabendesign,
- Lernerfolgskontrollen und *Feedback* geben.

Die insgesamt 12 Aufgaben wurden mittels *Screen Recording* vermittelt. Diese Vorgehensweise ermöglicht es den TeilnehmerInnen, audio-visuelle Erklärungen zu einem bestimmten Thema zu erhalten und ihre Anmerkungen direkt ins Video zu annotieren. Im Sinne der *Learning-by-Doing*-Methode sollten die KursleiterInnen selbst aktiv auf der Videoannotationsplattform arbeiten, technische Funktionen kennenlernen sowie didaktische Konzepte anwenden. Aufkommende Fragen konnten in den *Online*-Treffen gemeinsam diskutiert werden.

5.3.3.4 *edubreak®CAMPUS*: Schulung der KursleiterInnen

Zum Ende des Schuljahres 2016-17 wurden alle KursleiterInnen des Moduls „Klassenführung“ zu einem Treffen eingeladen, während dem die nachfolgenden Themen vorgestellt und diskutiert wurden:

- Einführung in *Social Video Learning*
- Kursablauf des Moduls
- Standardisierung
- Forschungsdesign
- Arbeitsauftrag und Bewertungsbogen
- Evaluation mittels *Observer*

Im Sinne der Akzeptanz und der Partizipation wurden die Erfahrungen und Meinungen der KursleiterInnen zu den vorgestellten Themenblöcken erfragt und mittels Metaplan-Technik visualisiert. Die Vorschläge wurden später in das Kurskonzept eingearbeitet.

Für das formative *Feedback* auf die schriftliche Arbeit wurden folgende Leitlinien vereinbart (Bräuer, 2014; Buhren, 2015):

- Ich gebe ein zeitnahes *Feedback* als Teil meiner Wertschätzung gegenüber der Person, die mit ihrem Text eine kommunikative Botschaft an mich gerichtet hat.
- Ich zeige mich in der Art und Weise, wie ich ein *Feedback* gebe als genuin interessierter Leser oder interessierte Leserin, die den vorliegenden Text (besser) verstehen möchte.
- Ich kommentiere stärkenorientiert, das heißt ausgehend von dem, was ich am vorliegenden Text bereits verstehe, erfrage ich die Informationen und Zusammenhänge, die mir noch nicht klar geworden sind. Ich lote damit das Selbsthilfepotenzial der schreibenden Person aus, anstatt der Person auf der Grundlage meiner Vorstellungen von einem gelungenen Text Vorwürfe und Vorschriften zu machen.

Seitens des IFEN wurden den KursleiterInnen Stunden für das *Feedback*-Geben im *edubreak®CAMPUS* gut geschrieben.

5.3.3.5 *edubreak®CAMPUS*: Schulung der ReferendarInnen

Zu Beginn des Schuljahres 2017-18 wurden die ReferendarInnen in der Beamtenlaufbahn (*Fonctionnaires*) und die ReferendarInnen für Staatsangestellte (*Employés*) jeweils einzeln in einer einstündigen Veranstaltung in den *edubreak®CAMPUS* eingeführt. Für diejenigen, die an diesem Tag verhindert waren, wurden Ausweichtermine angeboten. Neben der Bedeutung des Einsatzes von *Social Video Learning* sowie dem Aufgabendesign konnten die ReferendarInnen aktiv ihr eigenes Profil erstellen und ein Vorstellungsvideo auf den Campus hochladen. Die Ziele der Einführung stellen sich wie folgt dar:

- Bedeutung des Einsatzes von *Video Learning* und *Social Video Learning* (SVL) im Kontext des Ausbildungsmoduls „Klassenführung“ kennen
- Eigenes Profil auf dem *edubreak®CAMPUS* anlegen
- Videos aufnehmen, komprimieren und auf den *edubreak®CAMPUS* hochladen

Abschließend wurde das Forschungsprojekt und dessen Beitrag zur Qualitätsverbesserung in der LehrerInnenausbildung dargelegt und zur Teilnahme an der Evaluation mittels *Observer* aufgerufen. Für die Teilnahme am *Observer* wurden 2 Stunden als Weiterbildung anerkannt.

Nachdem der Kontext des Forschungsfeldes und der theoretische Rahmen dargelegt wurden, werden im nachfolgenden Kapitel die Forschungsfragen formuliert. Aufgrund der Befundlage werden entsprechende Erwartungen im Hinblick auf die Beantwortung der Fragen formuliert.

6 Fragestellungen und Forschungsstrategien

Ein sozio-konstruktivistisches Grundverständnis von Lehren und Lernen, die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch fokussierte Videobeobachtung und eine prozessbegleitende, reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung sowie den eigenen subjektiven Theorien stellen wichtige Prozessmerkmale für den Aufbau professioneller Handlungskompetenz dar. Zahlreiche Studien zum Einsatz von Unterrichtsvideografie in der Klassenführung - vor allem im Hinblick auf Prävention von Unterrichtsstörungen – belegen den Aufbau von Handlungskompetenz. Der Zusammenhang zwischen fokussierter Beobachtung, *Peer-* und *Experten-gestützten Feedbacks* zu eigenen Unterrichtsvideografien mit begleitender Erstellung schriftlich verfassten Textsorten auf Basis eines Kompetenzstufenmodells zur Verbesserung der professionellen Handlungskompetenz in einer *ePortfolio*-Lernumgebung wurde bisher jedoch nur in wenigen Studien annähernd ähnlich erforscht.

Ziel der vorliegenden Studie ist es daher - wie im Kapitel 2, 3 und 4 dargestellt - eine möglichst umfassende Beschreibung der professionellen Handlungs-, Wahrnehmungs- und Beobachtungskompetenz sowie die Bedingungen einer digitalen, videogestützten Lernumgebung herauszuarbeiten. Weiterhin wird untersucht, inwiefern fokussierte und nicht fokussierte Videobeobachtung differieren. Die Analyse bezieht sich sowohl auf die gesamte Kohorte als auch auf Einzelfalluntersuchungen, wodurch tiefere Einblicke in individuelle Lernprozesse ermöglicht werden.

Die Fragestellungen orientieren sich an den eingangs formulierten Zielen der Arbeit. Zum einen wird erhoben, inwieweit sich die professionelle Unterrichtswahrnehmung über die Zeit hinweg verändert, zum anderen wird untersucht, welche Bedingungen in videobasierten Fallanalysen zu einer Verbesserung der Handlungskompetenz in der Klassenführung beitragen können.

6.1 Fragestellung zur Förderung der professionellen Wahrnehmung

F1: Inwiefern unterscheidet sich die Unterrichtswahrnehmung in Bezug auf fokussierte und nicht fokussierte Aufgabenstellung zwischen verschiedenen Gruppen?

Die Analyse erfolgt mittels des videobasierten, standardisierten Diagnoseinstruments „Observer“, welches in einem Pre- und Posttest den Zuwachs von drei Kompetenzen untersucht: Beschreiben von relevanten Unterrichtsaspekten, theoretisch fundiertes Erklären

dieser Aspekte und das Vorhersagen der Auswirkungen auf künftige Lehr-Lern-Prozesse. Vor dem Hintergrund des ExpertInnen-NovizInnen-Ansatzes (siehe Kapitel 2.2) wurde eine (un)strukturierte Beobachtung unter quasi-experimentellen Bedingungen (siehe Kapitel 3) in allen Gruppen durchgeführt. Aufgrund des Ausbildungsstandes ist zu erwarten, dass NovizInnen, die eine fokussierte Beobachtungsaufgabe erhalten, die Aufgaben objektiver und fokussierter bearbeiten.

- Erwartung: Gruppen mit einem fokussierten Beobachtungsauftrag haben einen höheren Kompetenzzuwachs in der professioneller Unterrichtswahrnehmung.

F1a: Inwieweit unterscheidet sich die Unterrichtswahrnehmung zwischen den Karrieren?

An der Studie nehmen zwei unterschiedliche Berufsgruppen teil: ReferendarInnen für die Laufbahn als Staatsbeamter (*Fonctionnaire*) und als Angestellter (*Employé*). Angestellte LehrerInnen haben im Gegensatz zu Beamten keine Praxisbegleitung an ihren Schulen, die hierfür eine Unterrichtsbefreiung erhält, und sie haben auch eine weitaus weniger Stunden umfassende theoretische Ausbildung als die ReferendarInnen der Beamtenlaufbahn.

Obwohl beide Berufsgruppen mit der gleichen Stundenzahl am Pflichtmodul „Klassenführung“ teilnehmen, ist daher zu vermuten, dass die Berufsgruppe der Angestellten weniger Zeit hat, sich den theoretischen Hintergrund zu erschließen und auch im Praxisfeld dahingehend weniger unterstützt wird.

- Erwartung: Es gibt Unterschiede in der Unterrichtswahrnehmung zwischen den Karrieren.

F1b: Inwieweit unterscheidet sich die Unterrichtswahrnehmung zwischen Experimental- und Kontrollgruppen?

Insgesamt wurden 13 Arbeitsgruppen willkürlich in fokussierte und nicht-fokussierte Gruppen eingeteilt, so dass sechs Gruppen mit Fokus (Experimentalgruppen) und sieben Gruppen ohne Fokus (Kontrollgruppen) am Experiment teilnahmen (siehe

Tabelle 10, S.133). Aufgrund der Befundlage zum Expertenansatz und der professionellen Wahrnehmung (siehe Kapitel 2 und 3) ist davon auszugehen, dass die Arbeitsgruppen mit einem fokussierten Videobeobachtungsauftrag bessere Ergebnisse in der Unterrichtswahrnehmung erzielen.

Wie bereits dargestellt, wurden die 12 KursleiterInnen vor Beginn der Intervention auf die didaktische Vorgehensweise sowie den technischen Umgang mit der digitalen Lernumgebung vorbereitet und über die Bedingungen des Experiments aufgeklärt. Aufgrund von Resistenzen einiger KursleiterInnen während dieser Einführung ist zu vermuten, dass das Konzept nicht in allen Gruppen in gleichem Umfang umgesetzt wurde. Ebenso könnten die unterschiedlichen Gruppenstärken (14 bis 24 ReferendarInnen) einen Einfluss auf die individuelle Aufarbeitung theoretischer Inhalte im Seminar haben.

- Erwartung: Es gibt Unterschiede in der Unterrichtswahrnehmung zwischen den Experimental- und Kontrollgruppen.

6.2 Fragestellung zur Qualität der professionellen Wahrnehmung

F2: Inwieweit wird die fokussierte oder nicht fokussierte Aufgabenstellung im Video ausgeführt?

Im Rahmen der qualitativen Studie erfolgt zunächst eine Überprüfung des *Treatments* im Hinblick auf die Erfüllung der fokussierten oder nicht fokussierten Aufgabenstellung. Anhand der Videoannotationen des Videogebenden wird überprüft, ob die Aufgabe wie vorgesehen erfüllt wurde.

Da die Aufgabenstellung ausreichend klar formuliert war, ist davon auszugehen, dass die Aufgabenstellung von den ReferendarInnen ausgeführt wurde.

- Erwartung: Gruppen mit fokussierter Aufgabenstellung haben einen Fokus im Video gewählt, Gruppen mit nicht fokussierter Aufgabenstellung haben keinen Fokus im Video gewählt.

6.3 Fragestellung zur Förderung und Verbesserung der Reflexions- und Handlungskompetenz in der Klassenführung

F3: Inwiefern gibt es Unterschiede zwischen fokussierten und nicht fokussierten Fällen im videobasierten Lehr-Lern-Setting hinsichtlich der Reflexions- und Handlungskompetenz in der Klassenführung?

Im Expertenansatz gilt die professionelle Wahrnehmung als Voraussetzung, um vor dem Hintergrund von Wissen, Können und Erfahrung in einer problemhaften Unterrichtssituation bewusst handeln und dieses Handeln im Nachhinein analysieren zu können. NovizInnen verfügen in der Regel noch nicht über die Fähigkeit, ihr Wissen in komplexen Unterrichtssituationen anzuwenden und korrekte Schlüsse zu ziehen. Sie benötigen ein Training, in welchem gezielt die Beobachtung, der „geschulte Blick“, ausgebildet wird. Hierzu sind aus konstruktivistischer Sicht insbesondere videobasierte Lernumgebungen geeignet; sie gelten als hoch adaptiv und fördern in der Konfrontation mit dem eigenen Ich im Video die Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln; so regen sie „automatisch“ zur Reflexion an. Durch Verschriftlichung der erlebten Prozesse werden Reflexionen noch tiefer und intensiver durchlaufen und können dadurch zu bewussten und zielführenden Handlungen führen.

NovizInnen müssen in diesem Prozess durch fokussierte Beobachtungsaufgaben und Anleitung zum wertneutralen Beschreiben der beobachteten Situation begleitet werden. Darauf aufbauend erfolgen weitere Schritte zur qualitätsvollen Reflexion mit dem Ziel, Handlungskompetenz in der Klassenführung zu fördern.

- Erwartung 1: Ein videobasiertes Lehr-Lern-Setting mit einem fokussierten Beobachtungsauftrag fördert die Handlungskompetenz und regt die Reflexion an.
- Erwartung 2: Eine wertneutrale Beschreibung fördert die Qualität der Reflexion.
- Erwartung 3: Eine begleitete theoriegestützte Reflexion, die Handlungsalternativen fokussiert, fördert die Reflexions- und Handlungskompetenz in der Klassenführung.

F3a: Inwiefern gibt es Unterschiede hinsichtlich der Handlungskompetenz in der Videografie des Unterrichts?

Das konsequente Beobachten der eigenen Unterrichtsvideografien auf Basis eines gewählten Indikators schärft den Blick für das Wesentliche. Das „wenig“ Beobachtete ist somit eingegrenzt, aus der Komplexität des unterrichtlichen Geschehens isoliert und dadurch leichter im Hinblick auf eine Handlungsverbesserung reflexiv zu bearbeiten.

- Erwartung: Bei den fokussierten Fällen ist eine Handlungsverbesserung im Video sichtbar.

F3b: Inwiefern gibt es Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit und der Qualität des Feedbacks in den Videokommentaren und Blogeinträgen?

Damit sich Handlungskompetenz entwickeln kann, sind die Lernenden stark auf Impulse von außen in Form von *Feedback* angewiesen. Wie zahlreiche Studien belegen (Hattie & Timberley, 2016; Ellison & Woods, 2016; Kleinknecht & Weber, 2017) übt das *Feedback* einen zentralen Einfluss auf Lernen aus. Formen von *Feedback* und dessen Wirkung werden aktuell im Rahmen von *Mentoring*- und *Peer Learning*-Konzepten beforscht (Busse & Bosse, 2019; Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016; Kobarg et. al, 2012; Reintjes et al. 2018; Košinár, 2014). Im Kontext der *Feedback*-Qualität wird die Bedeutung eines elaborierten inhaltsbezogenen *Feedbacks* mit einer zukunftsweisenden, vorausschauenden Dimension - im Sinne von *Feed Forward* - hervorgehoben (Bastian, Combe & Langer 2007; Narciss, 2006; Kleinknecht & Gröschner, 2016; Strahm, 2008).

Es kann vermutet werden, dass in den Gruppen mit fokussierter Aufgabenstellung ein intensiverer Austausch im Video stattfindet, da nur über einen Indikator gesprochen wird. Laut Aufgabenstellung werden die Textsorten „Beschreiben“ und „Analysieren“ im *ePortfolio* verfasst und den KursleiterInnen zum *Feedback* freigeschaltet.

- Erwartung 1: Es lassen sich mehr Videokommentare bei den fokussierten Fällen zählen.
- Erwartung 2: Jeder Referendar und jede Referendarin erhält ein *Feedback* auf die Textsorten „Beschreibung“ und „Analyse der Unterrichtssituation“ im *ePortfolio*.
- Erwartung 3: Jeder Referendar erhält ein zukunftsorientiertes *Feedback* (*Feed forward*) in seinen Unterrichtsvideos und auf seine Blogeinträge im *ePortfolio*.

F3c: Inwiefern gibt es Unterschiede hinsichtlich der Reflexionskompetenz in den schriftlichen Arbeiten?

Durch eine fokussierte Videobeobachtung wird bewusst und gezielt beobachtet. Der anschließende schriftliche Reflexionsprozess erfolgt dadurch ebenfalls fokussierter und führt zu einer besseren Analyse des Unterrichts.

- Erwartung: Die Fälle mit fokussiertem Arbeitsauftrag erreichen eine bessere Qualität in der Reflexion der schriftlichen Modularbeiten.

6.4 Fragestellung zur Verbesserung der Klassenführung

F4: Inwieweit hat sich die Klassenführung der ReferendarInnen durch das digitale Lehr-Lern-Setting verbessert und worauf wird die Veränderung zurückgeführt?

Im Rahmen der Professionalisierung von LehrerInnen kommt der Klassenführung eine hervorragende Bedeutung zu. Voraussetzung einer effektiven Klassenführung ist dabei die Förderung der Wahrnehmung und Beobachtung. Im Sinne von *Reflection-on-Action* wird in der vorliegenden Studie die Selbsteinschätzung der ReferendarInnen nach Abschluss des Ausbildungsmoduls erfasst. Die Erfassung erfolgt über einen *Online*-Fragebogen, indem die subjektive Wahrnehmung der ReferendarInnen zur Klassenführung sowie ihre Zufriedenheit mit der *Online*-Lernumgebung erfragt wird.

F4a: Inwieweit hat sich die subjektive Wahrnehmungskompetenz der ReferendarInnen im Hinblick auf ihre Klassenführung verbessert?

Laut Forschungsstand kann die Arbeit mit Videos eigene Sichtweisen verändern (Jahn et al., 2014). Darüber hinaus zeigt besonders die Bearbeitung eigener Unterrichtsvideos im *Online*-Format positive Effekte auf das Lernen der NovizInnen (Richey, Merk, Kleinknecht & Bohl, 2017). Durch die Unterstützung von *Peer*- und Experten-Feedback ist zu vermuten, dass die Wahrnehmungskompetenz gestärkt werden kann.

- Erwartung: Die subjektive Wahrnehmungskompetenz der ReferendarInnen verbessert sich im Hinblick auf ihre Klassenführung.

F4b: Worauf wird die Veränderung der subjektiven Wahrnehmungskompetenz zurückgeführt?

In einem weiteren Schritt ermittelt der *Online*-Fragebogen, inwiefern verschiedene Maßnahmen des digitalen, videogestützten Lehr-Lern-Settings die Veränderung der Wahrnehmungskompetenz beeinflusst haben. Positive Äußerungen der ReferendarInnen in den *Feedback*-Gesprächen der Präsenzkurse lassen vermuten, dass das Lernarrangement dazu geeignet ist, die Wahrnehmungskompetenz und damit auch die Klassenführung zu verbessern.

- Erwartung: Die ReferendarInnen berichten von einer Unterstützung durch das Lehr-Lern-Setting.

7 Methode: *Mixed Methods-Design*

Im Folgenden werden die Erhebungs- und Auswertungsmethoden vorgestellt, anhand derer die Fragestellungen im beschriebenen Forschungsfeld geklärt werden sollen. Um ein tiefes und vielschichtiges Verständnis des Forschungsgegenstands zu erreichen, wird als methodisches Vorgehen das *Mixed Methods-Design* gewählt, welches quantitative und qualitative Methoden kombiniert (Johnson & Onwuegbuzie 2004, S.123). Diese methodische Vorgehensweise ermöglicht es, die Validität des komplexen Forschungsprozesses zu maximieren (Denzin, 1978; Flick, 2000, S.310) und auf die einzelnen Fragestellungen einzugehen, um diese dann hinsichtlich einer möglichen Wirkungskette zu interpretieren. Hierzu wird im Forschungsprozess ein explanatives Design herangezogen, in dem das quantitative Vorgehen durch qualitative Untersuchungen ergänzt wird, um einzelne Ergebnisse zu vertiefen und besser zu verstehen (Creswell, 2013; Creswell, Plano Clark, 2011). Dabei werden unterschiedliche Instrumente eingesetzt, um einen möglichst breiten Einblick in die Entstehung von Klassenführung im Unterricht durch die Förderung der Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungskompetenz zu erhalten.

Der erste quantitative Teil fokussiert dabei die Förderung der Wahrnehmungskompetenz und geht der Frage nach, inwieweit der Kompetenzzuwachs sich zwischen fokussierter oder nicht fokussierter Aufgabenstellung bezogen auf die Gruppen und Karrieren unterscheidet (F1). Die qualitative Teilstudie gibt Aufschluss darüber, ob durch das videobasierte Lehr-Lern-Setting mittels fokussierter oder nicht fokussierter Aufgabe die Qualität der professionellen Wahrnehmung verbessert (F3) und die Reflexions- und Handlungskompetenz bei den ReferendarInnen im Hinblick auf ihre Klassenführung gefördert werden konnte (F3a). Dabei wird eine methodologische Triangulation (*Between Methods-Triangulation*) herangezogen (Denzin, 1978) - mit dem Ziel, eine tiefere Einsicht in den Prozess der Förderung und Verbesserung der Klassenführung zu erhalten. Durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden können anschließend die Ergebnisse untereinander ergänzt werden (Denzin, 1978; Flick, 2000). Die unterschiedlichen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand dienen dazu, eine möglichst multiperspektivische und multikriteriale Sicht auf die Entstehung der Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungskompetenz in der Klassenführung zu gewinnen (Gläser-Zikuda et al., 2012, S.8). In der abschließenden quantitativen Analyse wird untersucht, wie die ReferendarInnen die Verbesserung ihrer Klassenführung einschätzen und worauf die Veränderungen aus subjektiver Sicht zurückzuführen sind (F4). Zusammenfassend wird die

Vorgehensweise in Anlehnung an das Modell des *Concurrent Mixed Methods-Designs* (Tashakkori & Teddlie, 2003) abgebildet (siehe Abbildung 30).

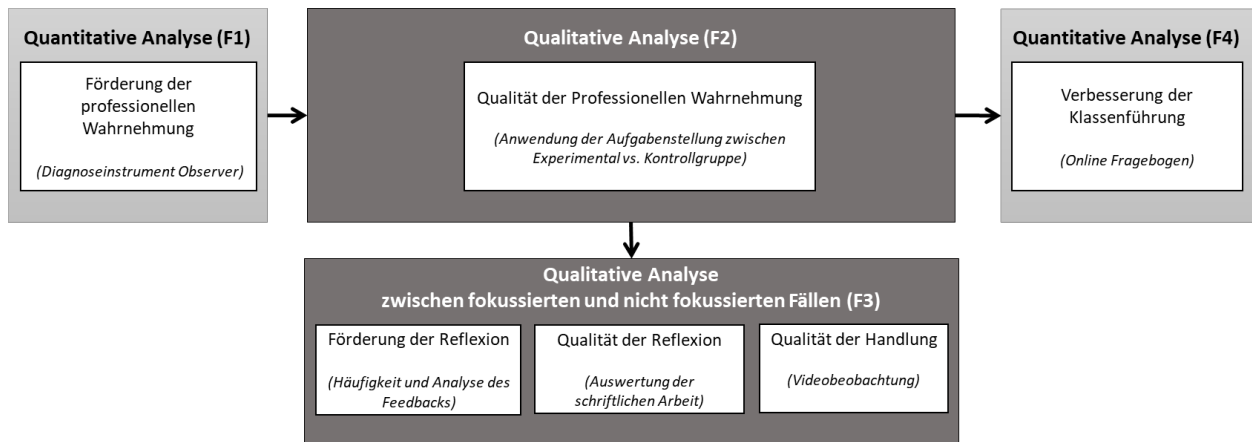


Abbildung 30: Übersicht der Mixed Methods-Anlage

Der methodische Teil ist entlang der Fragestellungen aufgebaut. Er befasst sich entsprechend mit den einzelnen Instrumenten und Auswertungsverfahren, die eingesetzt werden, um die jeweiligen Fragestellungen zu beantworten.

7.1 Quantitative Analyse zur Beantwortung der Fragestellung F1

Der erste quantitative Methodenteil basiert auf einem Analyseverfahren mit Hilfe des videobasierten Diagnoseinstruments „Observer“ und dient zur Beantwortung der Fragestellung F1. Hierzu werden nachstehend die Stichprobe, das Instrument und das Auswertungsverfahren vorgestellt.

7.1.1 Stichprobe

Die durchgeführte Untersuchung richtete sich an ReferendarInnen im ersten Jahr der pädagogischen Ausbildung am *Institut de Formation de l'Education Nationale*. Die Stichprobe umfasste dabei künftige LehrerInnen der Beamtenlaufbahn (*Fonctionnaires*) sowie im Angestelltenverhältnis (*Employés*).

Insgesamt haben an beiden Datenerhebungen (Pre- und Posttest) mit dem *Online-Video-Tool* „Observer“ 138 ReferendarInnen teilgenommen, dies bedeutet eine Rücklaufquote von 59,23% (siehe Tabelle 8). Das Durchschnittsalter beider Personalgruppen betrug 30 Jahre.

Tabelle 8: Rücklaufquote

	Grundgesamtheit (N)	Rücklaufquote (N)	%
ReferendarInnen	233	138	59,23

Hinsichtlich der Karrieregruppen setzte sich die Stichprobe aus 65,2% Beamten (*Fonctionnaires*) und 34,8% Angestellten (*Employés*) zusammen. Während des Erhebungszeitraums hatten in der Gruppe der Beamten 46 Personen eine fokussierte und 44 Personen eine nicht fokussierte Aufgabenstellung. In der Gruppe der Angestellten erhielten 28 Personen eine fokussierte und 20 Personen eine nicht fokussierte Aufgabe (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Stichprobe nach Berufsgruppe (F1)

	Aufgabenstellung			%
	nicht fokussiert (N)	fokussiert (N)	Total (N)	
Fonctionnaire	44	46	90	65.2
Employée	20	28	48	34.8
Gesamt	64	74	138	100

Die Kohorte der Beamten wurde nach Fachdisziplinen in die acht Gruppen aufgeteilt (Gruppen 1-8), wobei die Gruppengröße zwischen 14-23 TeilnehmerInnen variierte. Die Angestellten wurde in fünf Gruppen aufgeteilt (Gruppen 9-13), wobei die Gruppenstärke zwischen 16 und 24 Personen betrug. Die Zuordnung der Angestellten entstand zufällig: Je nach Einschreibedatum wurden die ReferendarInnen den jeweiligen Gruppen zugeordnet. Die Gruppen 1, 2, 4, 7, 9, 11 und 13 stellten die Experimentalgruppe dar und erhielten entsprechen eine fokussierte Aufgabenstellung. Die Gruppen 3, 5, 6, 8, 10 und 12 fungierten als Kontrollgruppe mit einer nicht fokussierten Aufgabenstellung (siehe Tabelle 10). Insgesamt wurden so 6 Gruppen mit insgesamt 74 Personen der Versuchsgruppe und 6 Gruppen mit insgesamt 64 Personen der Kontrollgruppe zugeordnet.

Tabelle 10: Stichprobe nach Gruppenzugehörigkeit (F1)

	Aufgabenstellung		Total	%
	nicht fokussiert (N)	fokussiert (N)		
Gruppe 1	0	10	10	7,25
Gruppe 2	0	10	10	7,25
Gruppe 3	13	0	13	9,42
Gruppe 4	0	10	10	7,25
Gruppe 5	14	0	14	10,14
Gruppe 6	10	0	10	7,25
Gruppe 7	0	16	16	11,59
Gruppe 8	7	0	7	5,07
Gruppe 9	0	6	6	4,35
Gruppe 10	16	0	16	11,59
Gruppe 11	0	14	14	10,14
Gruppe 12	4	0	4	2,90
Gruppe 13	0	8	8	5,80
Gesamt	64	74	138	100

7.1.2 Instrument: Online-Tool „Observer“

Quantitativ wurde das videobasierte Instrument „Observer“ zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht eingesetzt, „[...] ein Erhebungsinstrument, das Aspekte professioneller Unterrichtswahrnehmung situiert und gleichzeitig standardisiert bei Lehramtsstudierende für Sekundarstufe reliabel erfasst“ (Jahn et al., 2014, S.5). Dieses beschreibt, wie Lehrpersonen vor dem Hintergrund ihres Wissens von Lehren und Lernen komplexe Unterrichtssituationen beobachten und interpretieren; es bildet somit einen wesentlichen Bestandteil von Lehrerexpertise ab (Godwin, 1994; Sherin, 2002).

Das Diagnose- und Messinstrument „Observer“ erfasst situiert und zugleich standardisiert LehrerInnenkompetenzen durch die Nutzung von videografierten Unterrichtssequenzen als Item-unabhängige *Prompts* (Seidel & Stürmer, 2014).

Zentral sind hierbei drei Unterrichtskomponenten: Zielorientierung, Lernbegleitung und Lernatmosphäre. Diese unterstützen die Lernprozesse der SchülerInnen (Seidel, Prenzel & Kobarg, 2005). Die Autoren gehen davon aus, dass die professionelle Wahrnehmung auf wissensbasierten Prozessen der Aufmerksamkeitssteuerung und Informationsverarbeitung fußt und in zwei Komponenten unterteilt werden kann:

(1) *Noticing*: Identifikation relevanter Situationen und Ereignisse im Unterricht

(2) *Knowledge-Based Reasoning*: wissensgesteuerte Verarbeitung identifizierter Situationen und Ereignisse.

Hierzu werden drei Merkmale untersucht: das Beschreiben von relevanten Unterrichtsaspekten, das theoretisch fundierte Erklären sowie das Vorhersagen von Auswirkungen auf den künftigen Lehr-Lern-Prozess (Seidel et al., 2010, S.297). Abbildung 31 zeigt, wie mit dem *Tool* „Observer“ die professionelle Wahrnehmung der Unterrichtsaspekte Zielorientierung, Lernbegleitung und Lernatmosphäre mit den Merkmalen Beschreiben, Erklären und Vorhersagen erfasst werden kann (Seidel et al., 2010).

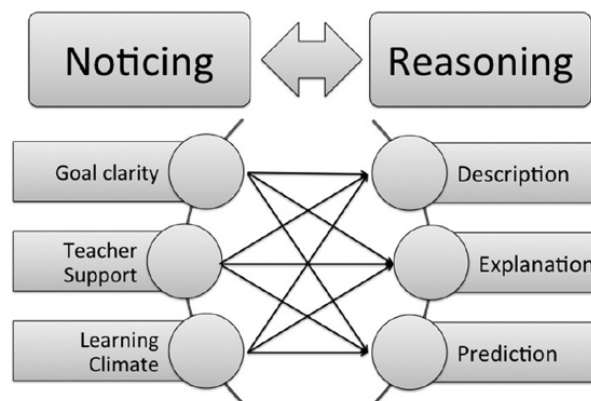


Abbildung 31: Mit „Observer“ erfasste Komponenten der professionellen Wahrnehmung (Seidel & Stürmer, 2015, S.744)

Das Instrument besteht aus sechs zwei- bis vierminütigen videografierten Unterrichtsausschnitten, die sowohl positive wie negative Unterrichtsbeispiele zeigen. Die TeilnehmerInnen erhalten zur Bearbeitung des Instruments kurze Definitionen zu den drei Unterrichtskomponenten Zielorientierung, Lernbegleitung und Lernatmosphäre. Zu jedem Clip erhalten die TeilnehmerInnen Hintergrundinformationen bezüglich der Jahrgangsstufe und des Themas der Stunde. Die Bearbeitungszeit ist mit durchschnittlich 90 Minuten angesetzt.

Mittels verschiedener Einschätzungen werden die Clips auf einer vierstufigen Likert-Skala („trifft nicht zu“ (1) bis „trifft zu“ (4)) hinsichtlich der Dimensionen Beschreiben, Erklären und Vorhersagen kategorisiert (siehe Abbildung 31). Die *Rating-Items* zur Dimension „Beschreiben“ zielen darauf ab, die gesehene Situation zu beschreiben, die *Rating-Items* zur Dimension „Erklären“ sollen, das Beobachtete mit der Theorie in Verbindung zu bringen, und die *Rating-Items* zur Dimension „Vorhersagen“ zielen auf die Auswirkungen (motivationaler, kognitiver und affektiver Aspekte) der beobachteten Merkmale auf das Lernverhalten (siehe Kapitel

2.2.2). Die Einschätzungen zu den *Items* wurden zwischen den ExpertInnen verglichen (0 = Expertenurteil nicht getroffen, 1 = Expertenurteil getroffen) und umcodiert (Seidel & Stürmer, 2014).

OBSERVER Grundlegende Bedingungen eines lernwirksamen Unterrichts beobachten

Bitte schätzen Sie folgende Aussagen in Bezug auf die Zielklärung durch den Lehrer im gesehenen Clip ein.
Bitte entscheiden Sie sich jeweils für eine Angabe.

	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu	k.A.
Der Lehrer verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern, was sie lernen sollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Lehrer verweist auf das Thema der Stunde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Lehrer ordnet das Thema in einen übergeordneten Zusammenhang ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schülerinnen und Schüler haben eine Möglichkeit, ihr Vorwissen zum Thema zu aktivieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung des Themas für die eigene Person erkennen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schülerinnen und Schüler können die Ziele des Lehrers für sich als eigene Lernziele übernehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schülerinnen und Schüler können ihren Lernprozess auf das Lernziel ausrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schülerinnen und Schüler können sich auf das Thema einlassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, sich auf das, was kommt, einzulassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Abbildung 31: Diagnosetest mittels Video und Multiple-Choice-Fragen

Die Validität des Instruments wurde durch Ratingeinschätzungen von ExpertInnen sichergestellt, indem drei ExpertInnen mit jeweils 100 bis 400 Stunden Erfahrung in der Unterrichtsbeobachtung unabhängig voneinander alle 216 Items beurteilten. Mit einem durchschnittlichen Cohen's Kappa von $k=.79$ wurde die Übereinstimmung der ExpertInnen als zufriedenstellend eingestuft (Seidel et al., 2010).

7.1.3 Vorgehen

Die Analyse der Wahrnehmungskompetenz mit dem *Treatment* fokussierte oder nicht fokussierte Aufgabenstellung basiert auf einem quasi-experimentellen Versuchsdesign mit Messwiederholung (*Repeated Measure-Design*). Analog zu einem Experiment wurden zwei Vergleichsgruppen im Vorfeld des Untersuchungsplans festgelegt und die unabhängige Variable wurde mittels Arbeitsauftrag manipuliert. Die Experimentalgruppe erhielt entsprechend einen fokussierten Beobachtungsauftrag, die Kontrollgruppe einen offen formulierten. Nach dem Pretest (MzP1) mit dem Untersuchungsinstrument erfolgte im Rahmen des *Blended Learning*-Konzeptes das *Treatment* (X) in Form der Bearbeitung der

Aufgabenstellung auf der Lernplattform *edubreak®CAMPUS*. Nach circa 3 Monaten fand der Posttest statt (MzP2).

Die Stichprobe der Beamten erhielt im September 2017 den Link zum *Online-Pretest* und im Dezember 2017 zum Posttest. Bei der Stichprobe der Angestellten wurden die Einladungen zum Pretest sukzessive zwischen September 2017 und Februar 2018 verschickt, zum Posttest erfolgte die Einladung zwischen Dezember 2017 und April 2018. Um den Vergleich zwischen Pre- und Posttest zu ermöglichen und die Anonymität sicherzustellen, wurde der Zugang zum Diagnosetest mittels eines Schlüssels und eines selbst generierten Passworts gewährt. Der Vergleich der Messungen soll Hinweise darauf liefern, ob aufgrund des *Treatments* eine Veränderung der Wahrnehmung von Messzeitpunkt 1 (MzP1) auf Messzeitpunkt 2 (MzP2) stattgefunden hat. Nach Ablauf des Erhebungszeitraums von drei Monaten wurde aus forschungsethischen Gründen das Aufgabendesign umgekehrt: Die Versuchsgruppe erhielt nun eine nicht fokussierte Aufgabenstellung und die Kontrollgruppe eine fokussierte Aufgabenstellung. Somit erhielten alle TeilnehmerInnen die gleichen Bedingungen im Hinblick auf den fokussierten Beobachtungsauftrag (Döring & Bortz, 2016; Hopf, 2017).

7.1.4 *Auswertung des Diagnoseinstruments*

Die Prozessanalyse zur Erfassung der Entwicklung professioneller Unterrichtswahrnehmung gründet auf der *Item Response*-Theorie (IRT), wobei insbesondere die Validität durch *Item-Fits* (Furr & Bacharach, 2008) sichergestellt wird. Zur empirischen Überprüfung der theoretisch angenommenen Kompetenzstruktur (Beschreiben, Erklären und Vorhersagen) berechnete die Forschungsgruppe „Observer“ (Seidel & Stürmer, 2014) mittels der Software „ConQuest“ (Wu et al., 1998) unterschiedliche (mehr-)dimensionale Rasch-Modelle über einen *Maximum-Likelihood*-Ansatz. Die übermittelten Rohdaten zu beiden Messzeitpunkten beinhalten Mittelwerte (Übereinstimmung mit ExpertInnenrating) hinsichtlich der Ebenen Beschreiben, Erklären und Vorhersagen sowie einen Mittelwert, welcher aus den drei Ebenen generiert wird (professionelle Unterrichtswahrnehmung insgesamt).

Im Hinblick auf die zu beantwortenden Forschungsfragen (F1, F1a & F1b) werden die Daten anschließend mit dem Statistikprogramm SPSS ausgewertet. In einem ersten Schritt werden deskriptive Statistiken zu den Dimensionen des Diagnoseinstruments ausgewertet und interpretiert. Zur Untersuchung der Unterschiede in der Unterrichtswahrnehmung zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe werden Mittelwerte und Standardabweichungen sowie

Prozentangaben in Form von Tabellen und Diagrammen für jede Gruppe berichtet. Die Mittelwerte des Pre- und Posttests richten sich jeweils nach der prozentualen Häufigkeitsübereinstimmung mit dem ExpertInnenurteil (Maximalwert: 100%) für die Gesamtskala „Professionelle Unterrichtswahrnehmung“ sowie die Skalen „Beschreiben“, „Erklären“ und „Vorhersagen“. Die deskriptiven Werte werden dabei nach den Richtlinien in Tabelle 11 interpretiert.

Tabelle 11: Interpretationsrichtlinien für Häufigkeitsübereinstimmungen mit dem ExpertInnenurteil

0% - 33%	sehr niedrige und niedrige Übereinstimmung mit dem Expertenurteil
34% - 66%	mittlere Übereinstimmung mit dem Expertenurteil
67% - 100%	hoch und sehr hohe Übereinstimmung mit dem Expertenurteil

Entsprechend bedeuten Werte ab 67% eine hohe Übereinstimmung mit dem Expertenurteil, zwischen 34% und 66% eine mittlere Übereinstimmung und unter 33% eine niedrige Übereinstimmung mit den ExpertInnen.

Vor den weiteren Berechnungen wird zunächst untersucht, inwieweit eine annähernde Normalverteilung in der Stichprobe vorliegt. Schiefe und Exzesse für die Gesamtskalen dienen als Prüfparameter hinsichtlich eines „weichen Prüfverfahrens“ (Hadjar, 2004). Bei großen Stichproben ($N > 120$) liegen die Werte der Standardnormalverteilung (95%-iges Signifikanzniveau) im Bereich zwischen -1,96 und 1,96 (Wittenberg, 2001) (siehe Tabelle 12).

Tabelle 12: Überprüfung der Normalverteilung mittels z-standardisierten Werten

Gesamtskalen	Schiefe (SD)	Exzesse (SD)	z-standardisierter Wert (-/+1.96 für $p < 0.05$)
Beschreiben MZP 1	0.107 (0.206)	-0.172 (0.410)	- 0.622
Erklären MZP 1	0.070 (0.206)	-1.155 (0.410)	-0.060
Vorhersagen MZP 1	- 0.041 (0.206)	-0.959 (0.410)	0.042
Professionelle Unterrichtswahrnehmung MZP 1	-0.019 (0.206)	-0.172 (0.410)	0.110
Beschreiben MZP 2	-0.216 (0.206)	-0.509 (0.410)	0.424
Erklären MZP 2	-0.125 (0.206)	-0.717 (0.410)	0.174
Vorhersagen MZP 2	-0.164 (0.206)	-0.555 (0.410)	0.295
Professionelle Unterrichtswahrnehmung MZP 2	-0.253 (0.206)	-0.664 (0.410)	0.381
Feedbackvergabe	-0.226 (0.206)	-1.332 (0.410)	0.169
Notendurchschnitt	-0.457 (0.206)	-1.169 (0.410)	0.391

Für die hier angestrebte Analyse liegen folglich die Voraussetzungen vor, um von einer annähernden Normalverteilung auszugehen. Darüber hinaus sind viele Analyseverfahren, auch die Varianzanalyse, robust gegenüber der Verletzung der Normalverteilungsvoraussetzung, die

in der sozialwissenschaftlichen Forschung oftmals unreflektiert bleibt (Hadjar, 2004, S. 196); „[...] einige Verfahren liefern selbst bei größeren Abweichungen von der Normalverteilung sinnvolle Ergebnisse“ (Wittenberg, 1991, S. 184).

In einem weiteren Schritt zur differenzierten Beantwortung der Forschungsfragen (F1a, F1b) wird durch eine Korrelation analysiert, ob ein Zusammenhang zwischen *Feedback*-Vergabe und Notendurchschnitt besteht. Zur Interpretation des Korrelationskoeffizienten werden die Richtlinien von „r“ nach Cohen (1988) verwendet (siehe Tabelle 13). Anschließend wird analysiert, inwiefern fokussierte und nicht fokussierte Aufgabenstellungen oder demografische Faktoren die Skalen „Beschreiben“, „Erklären“, „Vorhersagen“ und „professionelle Unterrichtswahrnehmung“ beeinflussen. Dazu werden die Skalen als Veränderungsindikator innerhalb der Stichprobe von Messzeitpunkt 1 auf 2 zu Differenzmaßen umcodiert und univariate Varianzanalysen mit Kovariaten berechnet (Wentura & Pospeschill, 2015). Die Effektstärke wird dabei durch das partielle Eta-Quadrat nach Cohen (1992) ermittelt. Um zu beurteilen, wie groß dieser Effekt ist, wird die Einteilung von „f“ nach Cohen (1988) angenommen (Tabelle 13).

Tabelle 13: Interpretationsrichtlinien nach Cohen (1998)

<i>r</i>		<i>f</i>	
$ r = .10$	geringe / schwache Korrelation	$f = .10$	entspricht einem schwachen Effekt
$ r = .30$	mittlere / moderate Korrelation	$f = .25$	entspricht einem mittleren Effekt
$ r = .50$	große / starke Korrelation	$f = .40$	entspricht einem starken Effekt

Der folgende qualitative Methodenteil besteht, wie bereits zu Beginn des Kapitels angekündigt, aus einer Triangulation unterschiedlicher Untersuchungsverfahren: Analyse des Beobachtungsfokus, Videobeobachtung, Häufigkeit und Analyse von *Feedback* und schriftlicher Aufgabe. Diese Triangulation ermöglicht die Beantwortung der Fragestellungen zu F3.

7.2 Qualitative Analyse zur Beantwortung der Fragestellung F2

In diesem Kapitel werden Stichprobe, Instrument und Auswertungsverfahren vorgestellt, um zu ermitteln, ob die fokussierte oder nicht fokussierte Aufgabe durchgeführt wurde und inwiefern dies die Qualität der professionellen Wahrnehmung in der Klassenführung beeinflusst hat. Ziel der inhaltlichen Analyse ist es zu überprüfen, welche TeilnehmerInnen tatsächlich fokussiert in der ersten Videoaufgabe beobachtet haben, um ihre professionelle Wahrnehmungskompetenz zu verbessern. Wie im Kapitel 2.3.1 herausgearbeitet, zeigt der aktuelle Forschungsstand zur Analysekompetenz von NovizInnen, dass sowohl Anleitung zur

Videoanalysen als auch stark strukturierte Beobachtungshilfen zu Beginn der Ausbildung notwendig sind (Brouwer & Robijns, 2013 u.a.).

7.2.1 Stichprobe

Als Stichprobe wird die Grundgesamtheit (N=233) herangezogen, das bedeutet alle Videos der ReferendarInnen, die den Kurs in den jeweiligen Arbeitsgruppen absolviert haben (siehe Tabelle 14).

Tabelle 14: Stichprobe (F2)

	nicht fokussiert (N)	fokussiert (N)
Gruppe 1	0	17
Gruppe 2	0	14
Gruppe 3	19	0
Gruppe 4	0	14
Gruppe 5	17	0
Gruppe 6	12	0
Gruppe 7	0	23
Gruppe 8	22	0
Gruppe 9	0	22
Gruppe 10	19	0
Gruppe 11	0	22
Gruppe 12	16	0
Gruppe 13	0	16
Gesamt	105	128

7.2.2 Instrument: Beobachtungsbogen zur Überprüfung der Anwendung der Aufgabenstellung

Zur Überprüfung der Umsetzung der Aufgabenstellung wird ein Beobachtungsbogen erstellt (siehe Tabelle 15). Dieser wird bei beiden Videos (Messzeitpunkt 1 und 2) aller 233 TeilnehmerInnen eingesetzt, um jeweils zu überprüfen, ob der Referendar oder die Referendarin einen Beobachtungsfokus gewählt hat; hierzu müssen sie - wie in der Aufgabenstellung eingefordert - ein Kriterium und entsprechende Indikatoren in den Videokommentaren nennen. In Bezug auf die ExpertInnenforschung ist es notwendig, NovizInnen mit stark strukturierten Beobachtungsaufgaben zu helfen, für sie Unbekanntes im Klassengeschehen wahrzunehmen, um so Zusammenhänge besser zu erkennen (Brouwer & Robijns, 2013). Der Bogen gibt an, ob der Videogebende ein Beobachtungskriterium und passende Indikatoren nennt oder nicht und zeigt auf, welcher Gruppe (Kontroll- oder Experimentalgruppe) er oder sie zugehört. Dadurch soll überprüft werden, inwieweit das

Treatment, also die fokussierte Aufgabenstellung, durch einen Beobachtungsfokus im Video der Experimentalgruppe erfüllt wird (siehe Kapitel 8.2).

Tabelle 15: Beobachtungsbogen zur Umsetzung der Aufgabenstellung

Person	Gruppe	Gruppen: (1) fokussiert (2) nicht fokussiert	Umsetzung: (2) fokussiert (1) weniger fokussiert (0) nicht fokussiert	Kriterium	Indikator
X1	1	1	2	1	1
X2	1	1	0	0	0
...
X 233	10	2	1	0	1

7.2.3 Auswertung des Beobachtungsbogens

Die Unterrichtsvideos aller TeilnehmerInnen (n= 233) werden hinsichtlich der tatsächlichen Umsetzung der Aufgabenstellung (fokussiert oder nicht fokussiert) ausgewertet. Konkret werden die Videokommentare in den 466 Videos aller ReferendarInnen zu den zwei Zeitpunkten (Video 1 und 2) gesichtet und überprüft, ob in einem Kommentar das Kriterium genannt wird oder nicht; dies wird im Beobachtungsbogen Fall für Fall festgehalten. Aufgrund des niedrig inferenten Verfahrens wird dieses Vorgehen von einem *Rater* durchgeführt. Die Ergebnisse werden den Kategorien „fokussierte“ und „nicht fokussierte Aufgabenstellung“ sowie der tatsächlichen Umsetzung zugeordnet („fokussiert“, „weniger fokussiert“ und „nicht fokussiert“) (siehe Tabelle 16).

Tabelle 16: Interpretationsrichtlinien zum Beobachtungsfokus

<i>fokussiert</i>	sowohl Kriterium als auch Indikator genannt
<i>teils fokussiert</i>	entweder Kriterium oder Indikator genannt
<i>nicht fokussiert</i>	kein Kriterium oder Indikator genannt

Als Ergebnis wird erwartet, dass die ProbandInnen, welche eine fokussierte Aufgabenstellung erhalten haben, auch fokussiert mit Hilfe eines Kriteriums das Video beobachten und dass diejenigen, welche in der Kontrollgruppe sind, nicht fokussiert beobachten.

7.3 Qualitative Analyse zur Beantwortung der Fragestellung F3

Zu Beantwortung der Fragestellung F3 wird untersucht, inwiefern es Unterschiede zwischen fokussierten und nicht fokussierten Fällen im videobasierten Lehr-Lern-Setting hinsichtlich der Reflexions- und Handlungskompetenz in der Klassenführung gibt. Hierzu werden im folgenden Methodenteil die Stichprobe, zutreffend für alle drei Teil-Fragestellungen, sowie die jeweiligen

Instrumente und Auswertungsverfahren zur Videobeobachtung (F3a), zur Häufigkeit und Qualität von *Feedback* (F3b) und zur schriftlichen Aufgabe (F3c) beschrieben (Abbildung 32).

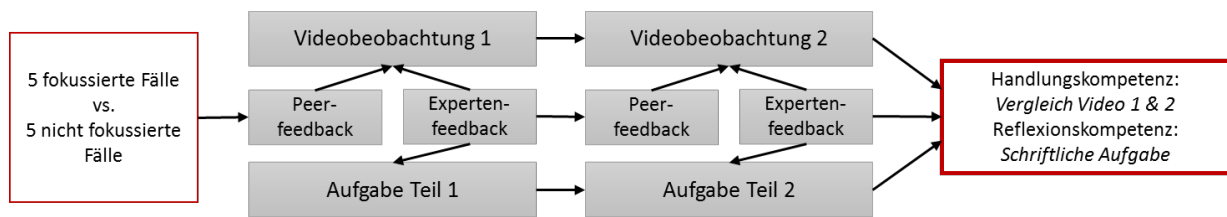


Abbildung 32: Untersuchungsdesign der qualitativen Studie

7.3.1 Stichprobe

Zur Beantwortung der Fragestellungen F3a-F3c werden zehn Fälle aus der Grundgesamtheit der 233 teilnehmenden ReferendarInnen ausgewählt und nach einem maximal kontrastierenden Verfahren hinsichtlich der Ergebnisse aus Fragestellung F2 identifiziert. Dabei werden die Noten der schriftlichen Reflexionsarbeiten (*Outcome*) mit den 40 „tatsächlich“ fokussierten und den 57 „tatsächlich“ nicht fokussierten Fällen (Kapitel 7.2) überprüft. Aus der Gegenüberstellung „Fokus“ und „sehr gute Note“ in der schriftlichen Reflexionsarbeit (> 36 - 40 Punkte) sowie „Nicht-Fokus“ und „schlechte Note“ (< 20 Punkte) werden je fünf Fälle ausgesucht, die sich in diesem Sinne maximal kontrastieren. Diese Vorgehensweise entspricht einer absichtsvollen und bewussten Auswahl von Fällen, die besonders bei kleinen Stichproben angewandt wird, um eine Repräsentativität des *Samplings* zu garantieren (Glaser & Strauss, 1999; Marshall 1996). Das Auswahlverfahren entspricht damit dem *Sampling* extremer Fälle (Flick, 2010, S. 111).

Dadurch werden fünf extreme Fälle aus der Experimentalgruppe mit fokussierter Aufgabenstellung und fünf Fälle aus der Kontrollgruppe mit nicht fokussierter Aufgabenstellung und ohne Umsetzung eines Beobachtungsfokus kontrastiert.

7.3.2 Methode: Beobachtungsanalyse von Unterrichtsvideos

Um zu ermitteln, inwieweit es Unterschiede hinsichtlich der Handlungskompetenz in der Videografie des Unterrichts gibt, wird eine systematische Beobachtung durchgeführt. Die systematische Videobeobachtung kennzeichnet sich dadurch aus, dass bestimmte Ereignisse im Video zum Gegenstand der Beobachtung gemacht und Regeln festgelegt werden, um den Beobachtungsprozess nachvollziehbar zu machen (Bortz & Döring, 2016). Die Beobachtung in dieser Forschungsarbeit richtet sich nach den Regeln der Kategorisierung und

Operationalisierung. Videoanalysen und deren systematische Analyse haben das Potenzial die Komplexität des Unterrichts größtenteils abbilden zu können (Evertson & Green, 1986; Petko et al., 2003). Das Beobachtungsverfahren in dieser Arbeit basiert auf einem Zeichen- und Kategoriensystem sowie einem Schätzverfahren (Seidel & Prenzel, 2010). Hierbei werden bestimmte Ereignisse ausgewählt und in einem Beobachtungsbogen in Kategorien klassifiziert. Durch den Beobachtungsbogen wird die Beobachtung standardisiert angelegt, da die Kategorien und das Protokollieren genau festgelegt sind und somit keinen Freiraum für eigene Interpretationen ermöglichen (Bortz & Döring, 2005).

Die Erfassung der Handlungskompetenz durch die systematische Beobachtung von Video 1 und Video 2 erfolgt an zwei Tagen. Die Handlungskompetenz wird von zwei BeobachterInnen in einem kategorisierten Bogen schriftlich festgehalten. Für die Auswertung werden die Daten der zwei Beobachtenden in einem Datensatz zusammengetragen, wobei die Reliabilität durch Zwischenauswertungen, Klärungen und Abstimmungen nach jedem Fall gewährleistet wird. Dabei werden drei- bis vierminütige Videoausschnitte der zehn Fälle aus Praxissituation 1 und drei- bis fünfminütige Videoausschnitte aus Praxissituation 2 von den beiden *Ratern* gesichtet und eingeschätzt. Die Tabelle 17 zeigt die beobachteten Minuten verteilt auf die zehn Fälle. Für jeden Fall und pro Video gibt es einen Erhebungsbogen; insgesamt liegen 20 Bögen vor. Die Daten werden quantitativ ausgewertet.

Tabelle 17: Beobachtung der Fälle

Fälle	Fall 1	Fall 2	Fall 3	Fall 4	Fall 5	Fall 6	Fall 7	Fall 8	Fall 9	Fall 10	Total
Beobachtete Minuten Video 1	3:56	3:54	4:05	5:41	3:49	3:04	4:46	4:49	3:28	3:36	38:68
Beobachtete Minuten Video 2	3:57	3:31	4:10	7:28	3:54	3:04	4:48	3:01	2:58	5:06	39:97

7.3.2.1 Instrument: Beobachtungsbogen zur Analyse der Videos

Ein Beobachtungsbogen wird als Instrument zur Analyse der Videos eingesetzt, um die Fragestellung F3a zu untersuchen. Zur Überprüfung der Verbesserung der Handlungskompetenz im Rahmen der Klassenführung (Lernfortschritt von Video 1 zu Video 2) wird ein strukturierter Beobachtungsbogen konzipiert, wobei die Kriterien und Indikatoren aus aktuellen Studien zur Unterrichtsforschung generiert werden. Die „Klassenführung“ gehört zu den Tiefenstrukturen des Unterrichts und ist ein Merkmal, welches unmittelbar den Lehr- Lern-

Prozess und die LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion betrifft (Kunter & Voss, 2011). In der aktuellen Forschung wird die positive SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung als proaktive Klassenführung und der Umgang mit Unterrichtsstörungen als reaktive Klassenführung bezeichnet. Beide sind wesentliche Bestandteile der Unterrichtsqualität. Dabei wird die Bedeutung der Lehrperson in besonderem Maß hervorgehoben (Hattie, 2009; Terhart, 2014; Helmke, 2015; Rothland, 2016). Daher ist es sinnvoll, im Kontext einer effektiven Klassenführung den Fokus auf die Entwicklung eines lernförderlichen Unterrichtsklimas zu setzen, wobei dieses Gelingen in direkter Verbindung mit einem störungsfreien und regelgeleiteten Ablauf des Unterrichts steht (siehe Kapitel 2.4.1). Um die Nachvollziehbarkeit des Beobachtungsverfahrens zu gewährleisten, werden - gemäß dem hoch inferenten Ansatz - für die Erhebung der Handlungskompetenz im Klassenraum Kriterien und Ankerbeispiele zu den Kriterien „proaktive Klassenführung“ und „und reaktive Klassenführung“ herausgearbeitet und beschrieben (siehe Tabelle 18).

Tabelle 18: Indikatoren und Ankerbeispiele

Kriterien und Indikatoren zur proaktiven und reaktiven Klassenführung		
Kriterium: positive SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung (Meyer 2004; 2005; Dubs, 2009; Tausch & Tausch, 2013; Eichhorn, 2014; Hattie, 2013; Helmke, 2014; Kounin, 2006; Borich, 2015/2017; Hattie & Timberley, 2007; Hascher & Hagenauer, 2010)		
Kriterium: Unterrichtsstörung (Meyer, 2014; Helmke, 2012; Kounin, 2014; Wellenreuther, 2009; Evertson & Weinstein, 2006; Kiel et al., 2013, Borich, 2003; Brophy, 2000; Kounin, 2006; Košinár, 2009, Rosenshine, 1986)		
Indikatoren		Beispiele von LehrerInnen-Reaktionen & -Strategien
PROAKTIVE KLASSENFÜHRUNG	Humorvolle Lernatmosphäre	Es herrscht eine entspannte Atmosphäre, die Lehrperson lächelt.
	Wertschätzendes Feedback	Sachliche, konstruktive Rückmeldung
	Fürsorglichkeit/Herzlichkeit und Wärme	Die Lehrperson spricht Lob und Anerkennung aus, ermutigt durch Kommentare und Gesten, ist höflich, geht auf Schülerreaktionen ein, ist geduldig im Zuhören, lässt SchülerInnen aussprechen, Stimmfarbe, Stimmhöhe.
	Physische Nähe	Die Lehrperson bewegt sich im Raum, hält Blickkontakt (wohlwollendes Nicken)
	Respekt & Gerechtigkeit	Die Lehrperson nimmt die SchülerInnen dran, spricht SchülerInnen mit Vornamen an
	Lehrerstil/Unterrichtsform	Der Unterricht ist auf kooperatives Lernen ausgelegt, die Lehrperson ist „unter“ den SchülerInnen (<i>Withinis</i>)
REAKTIVE KLASSENFÜHRUNG	Anticipation: Störung wahrnehmen, überprüfen, im Auge behalten	Die Lehrperson nimmt Störung (Regelbruch) wahr, reagiert bewusst, wenn in die Klasse gesprochen wird, untereinander gesprochen wird, auf Zuspätkommen.
	Deflection: sparsame Aktionen einsetzen und Präsenz erhöhen	Bewusster Einsatz von Mimik & Gestik, bewusstes Nähe/Distanz-Verhalten, offene Körperhaltung, Regeln aussprechen
	Reaction: ignorieren oder unverzügliches, diskretes Unterbinden der Störung	Im Auge behalten, in der Nähe bleiben, vermehrt aufrufen, Regeln wiederholen, auf Konsequenzen hinweisen

Der Beobachtungsbogen fußt auf den Erkenntnissen evidenzbasierter, praktischer Studien zur systematischen Beobachtung und Messung des Unterrichts (Pianta, Hamre & Mintz, 2012; Borich, 2015) sowie auf Erkenntnissen eigener, jahrelanger Videobeobachtung.

Tabelle 19: Gegenüberstellung positiver und negativer Beispiele

INDIKATOREN FÜR PROAKTIVE KLASSENFÜHRUNG	
Gute proaktive Klassenführung (positive Beispiele)	Weniger gute proaktive Klassenführung (negative Beispiele)
Humorvolle Lernatmosphäre	
Die Atmosphäre ist entspannt, die Lehrperson lächelt. Es wird öfters gemeinsam gelacht. Der Unterricht ist humorvoll.	Der Unterricht ist humorfrei, gedrückt, ernst, exzessiv humorvoll, Feuerwerk von Witzen.
Wertschätzendes Feedback	
Wertschätzende Reaktion auf richtige oder falsche SchülerInnenantworten, konstruktives Feedback, Ermutigung, Zuspruch	Häufiger Gebrauch von Floskeln („ja“, „okay“), geht über Antworten hinweg, nimmt Aufzeigen nicht wahr
Fürsorglichkeit/Herzlichkeit und Wärme	
Häufiger Gebrauch von Lob und Belohnung, klar identifizierbar und häufiger Gebrauch von Anerkennung für erwünschtes Verhalten. Die SchülerInnen können den Unterricht partizipativ mitgestalten. Die Lehrperson ist geduldig und tolerant. Zuhören und Aussprechen lassen, Stimmfarbe, Stimmhöhe	Es fehlt an Lob und Belohnung, häufiger Gebrauch von Bestrafung oder Kritik, auf Lehrperson konzentrierter Unterricht, der Redeanteil der Lehrperson ist groß, hohe Aufgabenorientierung, die Lehrperson ist nicht geduldig und wartet nicht auf Antworten der SchülerInnen.
Physische Nähe (Präsenz)	
Die Lehrperson bewegt sich zu den SchülerInnen hin und nutzt den Raum. Er/sie setzt Mimik und Gestik bewusst ein.	Es herrscht eine räumliche Distanz zwischen Lehrperson und SchülerInnen.
Respekt & Gerechtigkeit	
Die Lehrperson nimmt die SchülerInnen dran, signalisiert, dass er/sie Beteiligung wahrgenommen hat, spricht die SchülerInnen mit Vornamen an	Die Lehrperson nimmt bspw. nur bestimmte SchülerInnen dran, signalisiert aufzeigenden SchülerInnen nicht, dass er/sie ihre Teilnahme bemerkt hat, spricht SchülerInnen nicht mit Vornamen an
Lehrerstil/Unterrichtsform	
Die Unterrichtsform ist partizipativ und demokratisch organisiert.	Der Unterricht findet in Form von Frontalunterricht statt.
INDIKATOREN FÜR REAKTIVE KLASSENFÜHRUNG	
Gute reaktive Klassenführung	Weniger gute reaktive Klassenführung
Anticipation	
Nimmt Störungen wahr und behält die Quellen der Störung im Auge	Die Störungen werden nicht wahrgenommen.
Deflection	
Reagiert mit möglichst sparsamen Aktionen (Regel aussprechen, Erhöhung der Präsenz: kurzer Blickkontakt, in die Nähe gehen, SchülerIn beim Namen nennen, bewusster Einsatz von Mimik und Gestik)	Widmet der Störung überdurchschnittlich viel Zeit und hat die Klasse nicht mehr im Blickfeld
Reaction	
Unverzügliches, undramatisches und möglichst diskretes Unterbinden der Unterrichtsstörung (z.B. Verwarnungen aussprechen (<i>Time Out</i> -Prozedere), Konsequenzen aussprechen)	Die Situation eskaliert, es wird unangemessen heftig (verbal und nonverbal) reagiert.

Im Hinblick auf die Kategorienbildung zur Kontrastierung von positiven und negativen Verhaltensmarkern im Indikator „Lernklima“ stützt sich das Instrument auf das „*Classroom Assessment Scoring System*“ (CLASS) sowie auf die „*Observation Skills For Effective Teaching*“ (Borich, 2015). Hinsichtlich des Systems der Kategorienbildung wird das „*Low-Profile Classroom Management*“ (Borich, 2003) herangezogen. Tabelle 19 zeigt eine Gegenüberstellung positiver und negativer Indikatoren, welche sich aus der Literatur (Tabelle 18) ableiten lassen. Dies dient der Schulung der BeobachterInnen, um keine eigenen Interpretationen hinsichtlich proaktiver und reaktiver Klassenführung zuzulassen und besser abschätzen zu können, was genau im Video zu beobachten ist.

Aus der Ausarbeitung konkreter Indikatoren leitet sich der theoriegeleitete, strukturierte Beobachtungsbogen ab; er beinhaltet ausschließlich konkrete, beobachtbare Indikatoren, welche keinen Spielraum für Interpretation zulassen, sondern auf der rein beschreibenden Ebene zu klassieren sind (siehe Tabelle 20).

Tabelle 20: Auszug aus einem ausgefüllten Beobachtungsbogen zu Video 1 und Video 2

Fall 1	Video 1			Video 2		
	0	1-2	>2	0	1-2	>2
Lächelt SuS an	x					x
Spricht Lob aus	x				x	
Gibt Feedback	x					x
Gibt klare Anweisungen	x					x
Setzt Gestik und Mimik kongruent ein			x			x
Spricht klar und deutlich	x					x
Hat die Klasse im Blick	x					x
Zeigt eine offene Körperhaltung			x			x
Schülernähe	x					x
Nennt die SuS bei Namen		x				x
Nimmt SuS Meldungen wahr		x			x	
Begibt sich bei Störung in SuS Nähe	x				x	
Erhöht bei Störung den Blickkontakt	x					x
Gibt bei Störung nonverbale Zeichen	x					x
Weist bei Störung auf Regeln hin	x				x	
Zeigt bei Störung Verwarnung und Konsequenzen auf	x			x		

Die Daten des Beobachtungsbogens werden in digitaler Form im Tabellenkalkulationsprogramm Excel notiert. Um ein effektives und übersichtliches Protokollieren gewährleisten zu können, werden die Indikatoren links im Dokument aufgelistet, damit die *Items* in der Beobachtungssituation direkt angekreuzt werden können. Hierbei wird nach jeder beobachteten Änderung und jedem Wechsel der Aktivität oder Situation ein Kreuz pro

passenden Indikator gemacht; am Ende wird ausgezählt, wie viele Kreuze pro Indikator vorhanden sind. Beispielsweise wird zum Indikator „Humorvolle Klassenführung“ ein Kreuz gemacht, wenn der Referendar oder die Referendarin einen oder mehrere SchülerInnen anlächelt. Wird in einer neuen Situation wieder ein oder mehrere SchülerInnen angelächelt, wird ein Kreuz zu diesem Indikator hinzugefügt. Indikatoren, die in dem Videoausschnitt nicht beobachtet werden konnten, erhalten somit kein Kreuz.

Die Häufigkeiten werden anschließend den drei Antwortkategorien 0, 1-2 und >2 zugeordnet, um quantitative Daten zu erhalten (Mayering, 2010, S.21).

7.3.2.2 Auswertung der Beobachtungsbogens

Wie bereits erwähnt wird die Häufigkeit der angekreuzten Indikatoren gezählt und den Antwortkategorien zugeordnet, um die erhobenen Daten im Hinblick auf die Fragestellung F3a zu untersuchen. Beurteilt wird auf einer dreistufigen Skala: 0 = Indikator zur Klassenführung nicht beobachtet, 1-2 = Indikator zur Klassenführung ein- bis zweimal beobachtet und >2 = Indikator zur Klassenführung mehr als zweimal beobachtet. Zur Interpretation der Ergebnisse, inwieweit sich die Fälle hinsichtlich der Handlungskompetenz unterscheiden, werden die Prozentwerte ebenfalls in Drittel aufgeteilt (siehe Tabelle 21).

Tabelle 21: Interpretationsrichtlinien für Handlungskompetenz

0% - 33%	sehr niedrige bis niedrige Handlungskompetenz
34% - 66%	mittlere Handlungskompetenz
67% - 100%	hohe bis sehr hohe Handlungskompetenz

Auf Basis der Häufigkeiten werden pro Fall und Video Prozente berechnet und anschließend Video 1 und Video 2 miteinander verglichen, um Verbesserungen oder Verschlechterungen festzuhalten. Wenn sich der Prozentsatz hinsichtlich eines Indikators zur Klassenführung beispielsweise von Video 1 auf Video 2 erhöht, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Handlungskompetenz verbessert hat.

Die Qualität der qualitativen Studie orientiert sich an den allgemeinen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) der quantitativen Forschung (Döring & Bortz, 2016, S. 107). „Die Validität eines Tests gibt an, wie gut der Test in der Lage ist, genau das zu messen, was er zu messen vorgibt“ (Bortz & Döring, 2006, S.200). Es handelt sich hierbei um den Grad der Genauigkeit, mit dem das Erhebungsinstrument dasjenige Merkmal der Untersuchungseinheit charakterisiert, das erfasst werden soll. Darüber hinaus muss eine

qualitative Untersuchung besonderen Prinzipien und Gütekriterien gerecht werden, wie Lamnek in seiner „Programmatik qualitativer Sozialforschung“ festhält (Lamnek, 1988, S. 21 ff.)

Hierzu zählt:

- Die Offenheit des Forschenden gegenüber den Untersuchungspersonen, den Untersuchungssituationen und den Untersuchungsmethoden.
- Die Reflexivität von Gegenstand und Analyse, wobei die Sinnzuweisung zu Handlungen im Sinne des hermeneutischen Zirkels erfolgen sollte.
- Die Explikation, in der die Offenlegung der Einzelschritte des Untersuchungsprozesses zur Sicherung der Nachvollziehbarkeit der Interpretationen erfolgt und damit die Intersubjektivität fördert.
- Die Flexibilität, um auf Situationen und Beziehungen zwischen ForscherIn und Beforschten reagieren zu können.

Um die Validität zu gewährleisten, haben im Vorfeld Überlegungen stattgefunden, welche Kriterien bezüglich der Handlungskompetenz im Klassenraum gemessen werden sollten. Daraus werden Indikatoren gebildet, die aus der Theorie abgeleitet werden. Durch die Fragestellungen in Kapitel 6 wird überprüft, ob die *Items* für die Beantwortung der Fragestellungen relevant sind. Nach einem Pretest des Beobachtungsbogens wird dieser auf Unstimmigkeiten der Indikatoren überprüft und die Operationalisierung optimiert. Die Objektivität wird dadurch gewährleistet, dass zwei BeobachterInnen zur Verfügung stehen und somit Versuchsleitereffekte vermieden werden können. Außerdem findet nur eine minimale soziale Interaktion zwischen den Beobachtenden und keinerlei Interaktion mit den ReferendarInnen statt, so dass eine maximale Standardisierung der Rahmenbedingungen gegeben ist (Bortz & Döring, 2016). Die Auswertungs- und Interpretationsobjektivität wird durch die Generalisierung mittels Beobachtungsbogen und der Formulierung eines Kodierungsleitfadens von extrem positiven und negativen Beispielen eingehalten (Bortz & Döring, 2016). Die Validität der Kategorien im Beobachtungsbogen wird dadurch erreicht, dass die zwei voneinander getrennten, parallel verlaufenden Beobachtungen der zwei Beobachtenden nach jedem Video eines Falls und teilweise auch nach Pausen während der Videobeobachtung miteinander verglichen werden. Insgesamt werden hierbei nur wenige Unterscheidungen zwischen den Beobachtungsbögen der gleichen Fälle beobachtet. Diese werden mit Hilfe der Operationalisierung in einer Diskussion geklärt, so dass ein vollständiger Datensatz für die Untersuchung verwendet werden kann.

Die Reliabilität gibt den Grad der Messgenauigkeit eines Instrumentes an. Im Idealfall werden bei parallelaufenden Messungen von unterschiedlichen *Ratern* gleiche Ergebnisse erzielt. In der qualitativen Forschung wird die „Zuverlässigkeit“ des methodischen Vorgehens angestrebt, jedoch werden die Methoden der quantitativen Zuverlässigkeitsprüfung weitgehend abgelehnt (Mayering, 1995, S.116f.; Lamnek, 2010, S.164). Hierbei wird vielmehr auf die Transparenz und auf die Stimmigkeit des Vorgehens sowie auf die Bedeutung der Explikation hingewiesen. Die Reliabilität wird dadurch gewährleistet, dass die zwei BeobachterInnen zum gleichen Zeitpunkt im gleichen Raum sitzen und eine große Übereinstimmung in den Ergebnissen erkennbar ist. Damit die Beobachtenden die Codierungsanweisungen beherrschen, werden diese zunächst in einem Pretest geübt und in einem überarbeiteten Bogen ausgewertet. Die Reliabilität wird zusätzlich durch die Vorgabe von Beispielen zu den einzelnen Indikatoren, so genannten „Ankerbeispielen“ (Mayring, 2008), erhöht (siehe Tabelle 18). Da sich die BeobachterInnen streng an die Operationalisierung der Indikatoren halten müssen und die zwei ausgewerteten Bögen genauestens auf Unstimmigkeiten überprüft und verbessert werden, steht am Ende ein auf Reliabilität überprüfter Datensatz (Stockmann, 2007, S.188). Die Untersuchung kann beliebig oft reproduziert oder mit einem modifizierten Analyseinstrument am selben Gegenstand wiederholt werden (Früh, 2007).

7.3.3 Methode: Analyse der Quantität und Qualität der Expertenfeedbacks

Im Kapitel 4.4.2.1 wird das Merkmal *Feedback* (Hattie, 2009; Hattie & Timberley, 2007; Kleinknecht & Gröschner, 2016; Lee & Wu, 2006; Lipowsky, 2015; Strahm, 2008; Semmer & Jacobshagen, 2010 u.a.) in Bezug auf NovizInnen und ExpertInnen beschrieben (Bromme, 1992; Neuweg, 2004).

Feedback-Geben in Form von Videokommentaren (siehe Kapitel 5.3.3.2) ist die Besonderheit der virtuellen Plattform *edubreak®CAMPUS* und Bestandteil des Aufgabendesigns (siehe Kapitel 5.3.2). Das digital basierte, konstruktive *Feedback* der *Peers* und Experten soll in der Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung die Reflexion anregen und fördern (Kergel & Heidkamp, 2015). Im Kontext des forschenden Lernens wird auf die Bedeutung von *Feedback-Loops* hingewiesen (Argyris & Schön, 1978, S.137; Semmer & Jacobshagen, 2010). Um die schriftliche Reflexionskompetenz zu fördern, waren im Kurs formative *Feedback*phasen vorgesehen: zum einen in Form der *Feedback*-Kommentare in den Videos, zum anderen durch formatives, schriftliches *Feedback* auf bestimmte Textsorten der Aufgabe (siehe Abbildung 33).

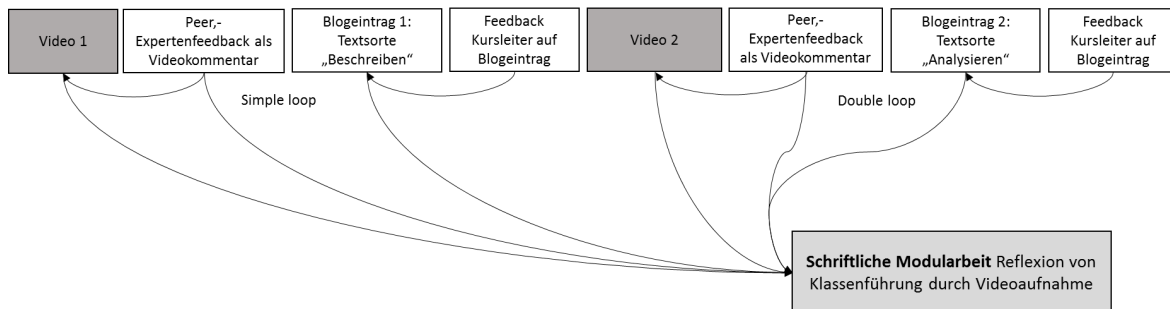


Abbildung 33: Förderung der Reflexionskompetenz durch Feedbackschleifen

Um *Feedback* in den Kontext der Studie einzubeziehen und die Fragenstellung F3b zu beantworten, wird auf minimaler Ebene die Häufigkeit von *Feedback* untersucht. Hierdurch wird überprüft, welche Unterschiede es bei der Verteilung von *Feedback* in Form von Videokommentaren und Blogbeiträgen in den zehn betrachteten Fällen gibt. Auf inhaltlicher Ebene wird in einem weiteren Vorgehen überprüft, inwieweit die *Feedbacks* der ExpertInnen einen Qualitätsanspruch verfolgen.

7.3.3.1 Instrumente und Auswertungsverfahren der Quantität von Feedbacks

Zu den niedrig inferenten Verfahren zählt das Aufzeichnen, zum Beispiel der Häufigkeit der *Peer-* und *Expertenkommentare*. Dies ist ein Verfahren, das leicht zu beobachten ist und wenig Spielraum für die Interpretation durch den Beobachtenden zulässt (Lotz, Gabriel & Lipowsky, 2013). In allen Videos der zehn Fälle werden die *Peer-* und *Expertenkommentare* durch einen Beobachtenden mit Hilfe eines Beobachtungsbogens gezählt. Der Beobachtungsbogen zeichnet die Häufigkeiten der *Feedback-Gabe* und somit die Erfüllungskriterien auf (siehe Abbildung 34).

Fälle A – J	Anzahl Peerkommentare im Video 1	Anzahl Peerkommentare Video 2	Anzahl Expertenkommentare Video 1	Anzahl Expertenkommentare Video 2	Feedback auf Blogbeitrag Video 1 ja/nein	Feedback auf Blogbeitrag Video 2 ja /nein

Abbildung 34: Beobachtungsbogen Feedback

Des Weiteren werden die *Feedbacks* in den Blogbeiträgen gezählt, die die ReferendarInnen auf ihre Aufgabe in Form von Blogbeiträgen auf dem *edubreak®CAMPUS* erhalten haben.

In Video 1 und 2 der zehn Fälle wird die Häufigkeit der *Peer-* und *Expertenkommentare* sowie die Häufigkeit der Blogbeiträge gezählt; dies stellt ein Beobachtungsverfahren mit geringem Komplexitätsgrad dar, welches lediglich das Auftreten eines oder mehrerer Ereignisse abbildet (Döring & Bortz 2016, S. 342). Hierfür werden die Kommentare durch *Scrollen* in der

Kommentarleiste an der rechten Seite des Videoplayers identifiziert und das Ergebnis in das Beobachtungsinstrument eingetragen (siehe Abbildung 35).

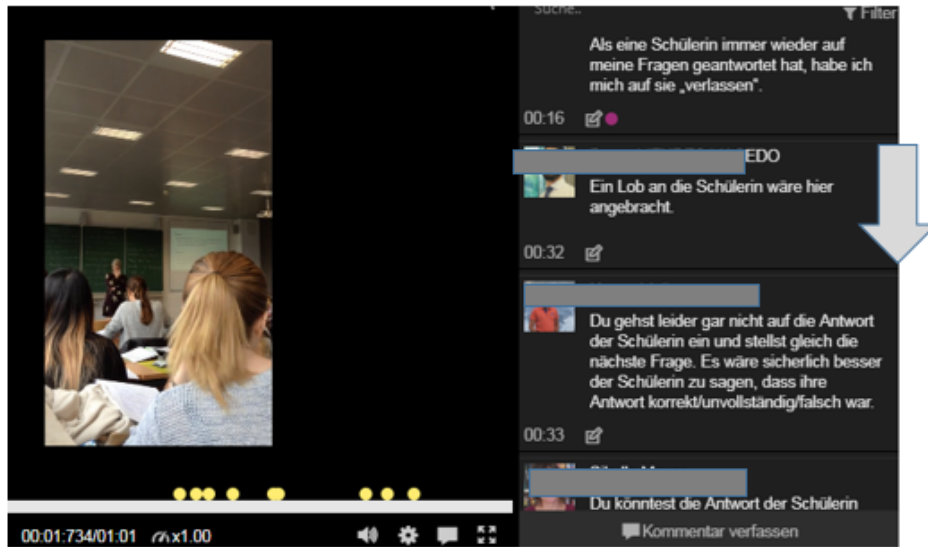


Abbildung 35: Feedback in Form von Videokomentaren

Für das Überprüfen des formativen *Feedbacks* zu den Blogbeiträgen werden im *edubreak®CAMPUS* alle Blogbeiträge der zehn Fälle gesichtet (siehe Abbildung 36) und das Ergebnis in das Beobachtungsinstrument eingetragen (siehe Abbildung 34).

07 - Bescheidung und Analyse
Praxissituation 2

Allgemeine Informationen zum Videoausschnitt:

Meine zweite Praxissituation wurde wie auch der beim ersten auf meiner 2GG2 im Fach "Mechanik" aufgenommen. Es handelt sich in allgemeinen um eine sehr disziplinierte Klasse mit motivierten SuS. In dieser Unterrichtseinheit ging es die Berechnung von Drehmomenten im Kapitel der Statik. Die Theoretischen Grundlagen wurden im Vorfeld erarbeitet. Der Videoausschnitt zeigt die anschließende Übungsaufgabe die die SuS in Einzelarbeit lösen sollen.

(mehr)

1 Kommentar | Chronologisch sortiert ▼
 Kommentare ein- / ausblenden

Deine Primärreflexion sollte neben der Beschreibung deines Handelns auch die SuS berücksichtigen. Deiner Analyse fehlt leider der rote Faden. (Ordne die Punkte, die du anführst, sowohl inhaltlich als auch optisch durch Absätze.) Es ist nicht wirklich ersichtlich, wie die einzelnen Erkenntnisse zusammenhängen. Baue deine Analyse und Interpretation des Geschehens unbedingt aus und mache deine Ausführungen an konkreten Beispielen fest. Fokussiere dich auf deinen Beobachtungsbereich, den du noch stärker in den Vordergrund rücken musst.

Abbildung 36: Feedback in Form von Kommentaren im Webblog

Als Richtlinie zur Interpretation gilt die Häufigkeit der gezählten *Feedbacks* pro Fall. Im Aufgabendesign sind vier *Feedbacks* pro Fall als Aufgabenteile im *edubreak®CAMPUS* vorgesehen (siehe Tabelle 22).

Tabelle 22: Vorgesehene Feedbackaufträge der ExpertInnen im Aufgabendesign

	ExpertInnen-Feedback
Video 1	mind. 1 Videokommentar
Schriftliche Aufgabe Teil 1	mind. 1 Blogbeitrag
Video 2	mind. 1 Videokommentar
Schriftliche Aufgabe Teil 2	mind. 1 Blogbeitrag

Entsprechend repräsentieren zwei oder mehr gezählte *Feedbacks* in den Videokommentaren die volle Erfüllung des Kriteriums, ein *Feedback* als Videokommentar die teilweise Erfüllung des Kriteriums und kein *Feedback* als Videokommentar keine Erfüllung des Kriteriums. Das gleiche gilt für *Feedbacks* in den Blogbeiträgen: volle Erfüllung des Kriteriums bei zwei oder mehr *Feedbacks*, teilweise Erfüllung bei einem *Feedback* und keine Erfüllung bei keinem *Feedback*.

7.3.3.2 Instrument und Auswertungsverfahren der Qualität der ExpertInnen-Feedbacks

Die Auswertung der ExpertInnen-*Feedbacks* in den Videos erfolgt in Anlehnung an die Logik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayering & Fenzl, 2015). Im Hinblick auf die Forschungsfrage beziehen sich die Analyseeinheiten (Früh, 2007) auf die Prozess- und Selbstregulationsstufe eines guten *Feedbacks* zur Frage: Wohin geht es danach? (*Feed-Forward*). Die Kategorienbildung erfolgt auf Basis evidenzbasierter Kriterien zu Merkmalen eines lernförderlichen *Feedbacks* (Hattie & Timberley, 2017) (siehe Tabelle 23).

Die Förderung auf der Ebene des Prozesses nimmt Bezug auf die Erledigung einer Aufgabe, die zur Fertigstellung beschritten werden muss. Der Fokus liegt auf der Verarbeitung von Informationen oder auf dem Lernprozess, der für das Verstehen oder die Fertigstellung der Aufgabe benötigt wird, wie zum Beispiel „Bitte wende Dich zur Klasse (Präsenz erhöhen), wenn du auf eine Regel hinweist. In dem Falle hast du zur Tafel gesprochen und keine konkrete Ansage gemacht.“

Die Ebene der Selbstregulation zielt auf die Anregung meta-kognitiver Prozesse durch Ermutigungen und anregende Fragestellungen, wie zum Beispiel:

- Anregung durch Lob: „Du sprichst die Schüler mit ruhiger Stimme mit dem Vornamen an, was sehr positiv ist“.
- Konkrete Hinweise mit Beispiel zur kognitiven Anregung: „Ich frage mich, ob es nicht besser gewesen wäre, gleich zu Beginn erstmal die Aufmerksamkeit von allen zu verlangen.“

Wenn bei solchen reduzierenden Textanalyseprozessen nur bestimmte Bestandteile berücksichtigt werden, so handelt es sich um eine Art induktive Kategorienbildung (Mayring, 2010). Die Analyse der ExpertInnen-Feedbacks erfolgt entsprechend der Inhaltsanalyse von Mayring (2010) nach einer zuvor festgelegten Abfolge und bezieht sich - wie bereits erläutert - auf die Kategorie *Feed-Forward* eines guten Feedbacks (Hattie & Timberley, 2017). In einem ersten Schritt wurden die Kategorien auf Basis evidenzbasierter Indikatoren festgelegt und farblich gekennzeichnet (siehe Tabelle 23).

Tabelle 23: Fünf Merkmale eines guten Feedbacks in Anlehnung an Feed-Forward

Merkmale	Ankerbeispiel
1. Feedback ist in die Zukunft gerichtet, vorausschauend, mit konkreten Beispielen/weiteren Reflexionen	„Insgesamt bleibst du auf einer neutralen Ebene in deiner Beschreibung, überprüfe den Text lediglich nochmals auf Formulierungen wie: " ..."
2. Feedback ist in die Zukunft gerichtet mit Fragestellung	„Was ist genau passiert, dass du diese Szene als "strittig" (Wertung) bezeichnest“?
3. Bestätigung /Loben	„Auch gut gelöst: Das Vorhaben mit dem abzugleichen, was augenscheinlich nun im Video sichtbar ist und auch das Peerfeedback einzubeziehen“
4. Höflichkeit der Anrede*	„Liebe XX, gerne gebe ich Dir ein Feedback auf deine Aufgabe: Beschreibung der Praxissituation 1“
5. Schreibanteil: ReferendarIn Feedback/ Schreibanteil: Formateur Feedback*	Länge: ca. ein Drittel der Länge des verfassten Blogeintrags.

*nur beim Feedback als Blogeintrag überprüft

In einem zweiten Schritt werden vor dem Hintergrund dieser fünf Merkmale eines guten Feedbacks zur schriftlichen Reflexionsaufgabe die entsprechenden Textstellen in Blogeinträgen den Merkmalen zugeordnet, farblich markiert (siehe Anhang 2) und in einem dritten Schritt in einer Tabelle zusammengetragen (siehe Tabelle 24).

Tabelle 24: Auswertungsbogen der Inhaltsanalyse zur Qualität der Feedbacks von ExpertInnen

Kriterien der Inhaltsanalyse					
	Feedback ist in die Zukunft gerichtet, mit konkreten Beispielen	Feedback ist in die Zukunft gerichtet mit Fragestellung	Bestätigung /Loben	Höflichkeit der Anrede*	Schreibanteil: ReferendarIn Feedback/ Schreibanteil: Formateur Feedback*
Fall 1					
...					
Fall 10					

*nur beim Feedback als Blogeintrag überprüft

Die Ergebnisse der ExpertInnen-*Feedbacks* in Form von Blogbeiträgen und Videokommentaren in den einzelnen Fällen werden mit Hilfe des Auswertungsbogens tabellarisch in Form von Häufigkeiten auf der Prozess- und Selbstregulationsstufe zur Kategorie *Feed-Forward* festgehalten. Dies entspricht nach Mayering (2010, S.21) der Vorgehensweise der Integration qualitativer und quantitativer Analyseschritte als *Mixed Methods*-Ansatz.

Zur Einschätzung eines lernförderlichen Experten-*Feedbacks* werden Interpretationsrichtlinien auf Basis der Literatur (Buhren, 2015; Hattie, 2014) ausformuliert. Die Tabelle 25 zeigt zur Ebene *Feed-Forward* die Gegenüberstellung von Indikatoren einer hohen und niedrigen Qualität von *Feedback*. Als qualitativ hochwertig kann ein *Feedback* bezeichnet werden, wenn es die Lücke zwischen dem Ort, wo der Lernende steht, mit dem Ort, wo der Lerner hinwill, schließen kann (Hattie, 2013, S.208 f.). Hierbei ist das NovizInnen-Stadium zu berücksichtigen, in dem laut Forschungsstand eindeutige und unterstützende Hinweise im Sinne von *Scaffolding* notwendig sind (Bromme, 2001 u.a.). Zukunftsgerichtete Fragestellungen sollten metakognitives und selbstregulierendes Lernen anregen, konkret formuliert und vor allem kompatibel mit dem vorhandenen Wissen sein (Hattie, 2014, S. 223f.). Ein qualitativ hochwertiges *Feedback* informiert nicht nur über den Ist-Zustand und über das, was noch zu leisten ist, sondern geht auch lobend auf die Fortschritte ein, die im Lernprozess bisher erreicht wurden (Buhren, 2015, S.47). Der Gebrauch von Höflichkeitsformen in der Anrede gehört zu den Rahmenbedingungen eines guten *Feedbacks* und kann, ebenso wie das Verhältnis des Schreibanteils der NovizInnen und des Experten-*Feedbacks*, mit Wertschätzung und Haltung beim *Feedback* geben und nehmen in Zusammenhang mit Qualität gebracht werden. Entsprechend der Qualitätsmerkmale (siehe Tabelle 25) wird in dieser Arbeit die Qualität des *Feedbacks* als erreicht eingestuft, wenn 4-5 Kriterien mit hoher Qualität identifiziert wurden, als teilweise erfüllt, wenn 1-3 Kriterien mit hoher Qualität identifiziert wurden und als nicht erfüllt, wenn kein Kriterium mit hoher Qualität identifiziert wurde.

Tabelle 25: Interpretationsrichtlinien zur Einschätzung eines erfolgreichen ExpertInnen-Feedbacks

Kriterien	Hohe Qualität	Niedrige Qualität
Feedback ist in die Zukunft gerichtet, mit konkreten Beispielen	Wirkungsvolle Antwort, eindeutig, klar, unterstützende Hinweise (Tipps), Fachsprache, theoriegestützt	Allgemein, oberflächlich, ausschließlich Fragen als Feedback.
Feedback in die Zukunft gerichtet mit Fragestellung	Konkret, anregend, angepasst an vorhandenes Wissen (kompatibel)	Vage, zynisch, zweideutig
Wertschätzung: Bestätigung /Loben	Angemessen	Nie
Form: Höflichkeit der Anrede	Zu Beginn und am Schluss des Feedbacks	Keine Anrede
Schreibanteil: Reflexion Referendar/In/ Feedback Kursleiter/in	Ca. 1/3 Drittel des Schreibanteils Referendar	Deutlich weniger als ein Drittel Schreibanteil.

7.3.4 Methode: Inhaltsanalyse der schriftlichen Reflexionsaufgabe

Der theoretische Kontext sowie das inhaltliche und didaktische Konzept der schriftlichen Reflexionsaufgabe ist Bestandteil des Kapitels 4. Das Verfassen theoriegeleiteter Reflexionsschreiben auf Basis eigener Unterrichtsvideografien fördert das Lernen im Referendariat, indem praktische Erfahrungen mit theoretischen Erkenntnissen, Methoden und Modellen verbunden werden. So kommt es zu neuen Einsichten, aus denen Handlungsalternativen für die künftige Unterrichtspraxis gewonnen werden können. Zudem unterstützt das Schreiben den Perspektivenwechsel von der SchülerInnen- zur LehrerInnenperspektive (Hascher & Wepf, 2007). Siebel (2004) betont zudem die Bedeutung von Textproduktionen als Diagnoseinstrument individueller Leistungen sowie kompetenzorientierter Leistungsbeurteilungen (Siebel, 2004, S.219). Im Sinne einer *Feedback*-gestützten Lernbegleitung (*Formative Assessment for Learning*) werden die reflexiven Schreiben zu den Praxissituationen 1 und 2 formativ begleitet. Die genaue Vorgehensweise und Anleitung ist im *Blended Learning*-Kurskonzept in Form von Aufgaben ausformuliert (siehe Kapitel 5.3.2.6).

Die schriftliche Arbeit besteht aus insgesamt vier Anteilen, die sich aus einer Selbsteinschätzung, einer reflexiven Verarbeitung, den Erfahrungen aus der Videoarbeit (Praxissituation 1 und 2) und einer Metareflexion zusammensetzen. Die schriftliche Arbeit zeigt den *Outcome* des Forschungsprojektes in Form einer schriftlichen Note und ist daher von besonderer Bedeutung für diese Studie.

Die Erfassung der Reflexionskompetenz durch die schriftliche Aufgabe der zehn Fälle wird von drei *Ratern* mittels eines kategorisierten Bogens schriftlich festgehalten. Für jeden Fall gibt es einen Erhebungsbogen; insgesamt liegen folglich zehn Auswertungsbögen vor. Die Daten werden quantitativ ausgewertet.

7.3.4.1 Instrument: Inhaltsanalyse der schriftlichen Aufgabe

Zur Beantwortung der Fragestellung F3c wird die Güte der Reflexion (Abendroth & Timmer, 2011; Häcker, 2017; Van Manen, 1977; Hatton & Smith, 1995; Zimmermann & Wetzel, 2008; Bräuer, 2014, Gutzwiller-Helfinger, Aeppli & Lötscher, 2012; Hilzensauer, 2017) durch die Auswertung der schriftlichen Reflexionsarbeit mittels deduktiver Kategorienbildung (Mayering, 2000) untersucht. Die inhaltliche Analyse stützt sich auf das Grundkonzept der Inhaltsanalyse nach Mayering (2000/2008) mit den Hauptanforderungen der Einordnung in ein Kommunikationsmodell, der Regel-Geleitetheit, der Kategorienbildung und der Gütekriterien. In der deduktiven Kategorienbildung werden im Vorfeld theoretisch begründete Auswertungsaspekte „an das Material“ herangetragen. Hierbei besteht der qualitative Analysevorgang darin, die deduktiv gewonnenen Kategorien den Textstellen methodisch abgesichert zuzuordnen.

Gemäß des Grundkonzepts der qualitativen Inhaltsanalyse stellt das abgeleitete Vier-Ebenen-Modell der Reflexion (Van Manen, 1977; Hatton und Smith, 1995; Zimmermann & Wetzel, 2008; Bräuer, 2014) das Kommunikationsmodell dar, welches die Einordnung in die Entstehungssituation sicherstellt. Die vier Ebenen müssen entsprechend der Vorgaben schriftlich bearbeitet werden, was der Forderung der Regel-Geleitetheit entspricht. Die Kategorien werden auf Basis der schreibdidaktischen Forschung und der eigenen Erfahrung in der Bearbeitung reflexiver Textsorten gewonnen und im Rahmen von Pretest-Auswertungen überarbeitet.

Für das Analyseverfahren wird ein Kodierleitfaden zur Operationalisierung der Inhaltsanalyse erstellt, der sich auf ein Zeichen- und Kategoriensystem, ein Schätzverfahren sowie Ankerbeispiele stützt (Seidel & Prenzel, 2010). Hierbei werden die Kriterien ausdifferenziert, typische Textstellen aus den schriftlichen Arbeiten als Ankerbeispiele identifiziert und Abgrenzungsregeln zwischen den Kategorien sowie ein Ratingformat festgelegt. Die Textbeispiele (Ankerbeispiele) wurden aus den schriftlichen Arbeiten wortwörtlich herauskopiert (siehe Tabelle 26).

Tabelle 26: Operationalisierung der Inhaltsanalyse

Operationalisierung: Inhaltsanalyse	
Textsorte: Beschreiben	Ankerbeispiele
Bezug zum Kriterium & Indikator Es werden nur diejenigen Szenen aus dem Video beschrieben, die den/die Indikator(en) betreffen.	„Die Tafel ist unbeschrieben, das Arbeitsblatt wird per Beamer an die Wand oberhalb der Tafel projiziert“. „In Minute 1:20 sieht man, dass ich auf die Uhr schaue, während ein Schüler spricht.“
Objektivität Die Satzformulierungen und Wortarten sind so gewählt, dass sie zu keinen Interpretationen oder Analysen verleiten und keine Verallgemeinerungen und keine Worthülsen enthalten, das heißt wertfrei formuliert sind.	“die SuS scheinen von Anfang an...“, “es ist daher...“, “man sieht allerdings...“ etc.; “...die SuS arbeiten konzentriert...?“, “...die SuS arbeiten zu diesem Zeitpunkt alle mit...“etc.)
Rechtfertigungen & Begründungen Die Satzformulierungen enthalten keine Rechtfertigungen und Begründungen	“...dies könnte daran liegen, dass ...“, “zu dieser Situation kommt es, als ich der Klasse kurz den Rücken zudrehe...“ “...was im Video nicht zu sehen ist, ist das ich mich zu ihm hinsetzte ...“
Textsorte: Analysieren	Ankerbeispiele
Bezug zur eigenen Beteiligung am Geschehen Die Situation aus der eigenen Sicht (Betroffenheit) erklären.	„Zu dieser Situation ist es gekommen, da ich mich instinktiv dem Schüler räumlich genähert habe...“
Meine Reaktion, meine Gefühle darlegen	„Ich fühle mich eigentlich an der Stelle sicher, auch mit dem Blatt in der Hand.....“ „Ich habe auch so ein Bild im Kopf, dass man durchaus so da stehen kann...“
Reaktion/Sicht der betroffenen SuS einbringen	“...die SuS in den hinteren Reihen beteiligen sich nicht so am Unterricht, im Gegensatz zu denen, die mir näher sind...“
Die Situation interpretieren	“...für die SuS weiter hinten bin ich ziemlich weit entfernt, ich bekomme vieles nicht mit, wie ich im Video gesehen habe, so dass mein Stand nur vorne Störungen begünstigt.....“
Identifikation von Ursachen Eigene Handlungsmuster erkennen	“Es ist zu beobachten, dass ich ausschließlich auf der rechten Seite vor der Tafel stehe und mich effektiv nur zweimal mit einem Schritt seitlich weiter nach rechts bewege, so stehe ich eigentlich immer da, also meistens...“
Bezug zu Kommentaren im Video Peer-Feedbacks unterstützend einbinden ExpertInnen-Feedbacks unterstützend einbinden	“...“, dass ich zwar versuche durch Mimik und Gestik auf seinen Beitrag zu reagieren, dass aber meine Gestik auf seinen Beitrag zu reagieren durch das Arbeitsblatt in meiner Hand eingeschränkt ist. Ein Peer und meine Praxisbegleiterin teilen diese Ansicht und raten mir...“
Textsorte: Bewerten	Ankerbeispiele
Begründung der Ursache Von der Analyse ausgehen, Erkenntnisse reformulieren	„Ich habe analysiert, dass die Unterrichtsstörungen wohl mit meinem Stand vor der Klasse zu tun haben, dass haben mir auch meine Peers bestätigt, daher werde ich meine Literaturrecherche auf die Bewegung im Raum konzentrieren.“
Theoretischer Bezugsrahmen Eine(n) AutorIn herausuchen, welche(r) die Problematik beforscht hat Entsprechendes theoretisches Konzept/Modell erklären und Maßnahme herausarbeiten	“...ich muss künftig darauf achten, dass ich die Geschehnisse im Klassenzimmer überblicke und dies auch durch meine Körperhaltung und Gestik signalisiere, immerhin gehört die Allgegenwärtigkeit der Lehrperson nach Kounin (2006) zu den Merkmalen einer effektiven Klassenführung. Ich möchte mich aber auch noch auf andere Merkmale stützen, die Kounin formuliert hat...“
Textsorte: Planen	Ankerbeispiele
Handlungsalternative(n) Die konkrete Umsetzung für Video 2 beschreiben. (Teil 1) Die konkrete Umsetzung für die Zukunft beschreiben. (Teil 2)	„Ich will mehr Wert auf meine Präsenz im Klassenraum legen und habe vor, im Video 2 bewusst durch die Gänge zu gehen und rechts und links zu beobachten, was sie SuS so aufschreiben, wenn ich Ihnen etwas diktiere...“ Die Autorin rät hier, dass man eine gewisse Körperspannung beim Gehen annehmen sollte, die Atmung kontrollieren, bequeme Schuhe anhaben, so dass man sich wohl fühlt...“ „Mein kurzfristiges Lernziel lautet, dass ich mehr Präsenz zeigen möchte, indem ich mich den SuS nähere, also den didaktischen Raum besser nutze...“

Auf dieser Basis wird für die Auswertung der schriftlichen Aufgabe ein kriteriengeleiteter Evaluationsbogen erstellt (siehe Abbildung 37) und zwar zur Bearbeitung der Reflexionsebenen der Videosituation 1, der Videosituation 2 sowie zur abschließenden Metareflexion (siehe Anhang 3).

Beobachtungsbogen zur Bewertung der Reflexionstiefe: Praxissituation 1				
<small><< 1 >> = erfüllt; << 0.5 >> = teils erfüllt; << 0 >> = nicht erfüllt.</small>				
Ebene	Kriterium	Indikatoren & Textbeispiele	Punkte	Anmerkungen

Abbildung 37: Auswertungsbogen der Inhaltsanalyse

Durch den Auswertungsbogen wird die inhaltliche Analyse als standardisiert angelegt, da die Kategorien und das Protokollieren genau festgelegt wurden, was keinen Freiraum für eigene Interpretationen ermöglicht (Bortz & Döring, 2016). Der Bogen umfasst 28 Kriterien, welche sich nach dem abgeleiteten Ebenen-Modell richten.

7.3.4.2 Auswertung der inhaltlichen Analyse

Die inhaltliche Analyse der schriftlichen Reflexionsarbeiten wird auf Basis der vier Qualitätsebenen der Reflexion durchgeführt. Anhand des Kompetenzstufenmodells zur Operationalisierung der Reflexionsniveaus (siehe Kapitel 4.3.2) wird ein Beobachtungsbogen zur Bewertung der Reflexionstiefe erstellt (siehe Anhang 3). Die Qualität der Reflexion auf den unterschiedlichen Ebenen wird anhand einer dreistufigen Skalierung (1 = erfüllt, 0.5 = teils erfüllt, 0 = nicht erfüllt) festgestellt und in den Beobachtungsbogen eingetragen. Die Einschätzung zur Qualität der schriftlichen Reflexionsarbeiten wird in allen Fällen von jeweils drei Kodierenden unabhängig voneinander vorgenommen.

Zur Feststellung der Note wird die im Kompetenzdiskurs bestehende Zwei-Drittel-Regelung zur Kompetenzerreichung angewandt (siehe Tabelle 27).

Zur Auswertung der schriftlichen Aufgabe werden die 28 Indikatoren des Einschätzungsbogens hinsichtlich der Erfüllungskriterien (1 = erfüllt; 0.5 = teils erfüllt; 0 = nicht erfüllt) eingeschätzt. Entsprechend können maximal 28 Punkte erreicht werden. Die Richtwerte der Interpretation, wie sie in dieser Arbeit definiert werden, geben genaue Angaben, wann die Kriterien eintreffen (siehe Tabelle 27). Die einzelnen Indikatoren werden dann addiert und interpretiert. Grundsätzlich repräsentieren hohe Werte eine hohe Einschätzung der Reflexionskompetenz und niedrige Werte eine niedrige Einschätzung der Reflexionskompetenz.

Tabelle 27: Richtwerte zur inhaltlichen Interpretation der Ergebnisse der Inhaltsanalyse

Intervall	Interpretation
0 bis < 9	Kompetenzerreichung nicht erfüllt
9,5 bis < 19	Kompetenzerreichung teilweise erfüllt
19,5 bis < 28	Kompetenzerreichung erfüllt

Im Sinne der qualitativen Forschung wird das Gütekriterium „Objektivität“ durch die gemeinsame Analyse der Interaktionspartner sowie durch die Auswertung mit Hilfe des Einschätzungsbogens und fester Kodierungsregeln gewährleistet. Zur Überprüfung der Messgenauigkeit des Instrumentes wird der Auswertungsbogen im Vorfeld von den drei BeobachterInnen unabhängig voneinander getestet. Zur Testung der Reliabilität werden die übereinstimmenden und nicht übereinstimmenden Kodier-Entscheidungen dokumentiert und anschließend ein Reliabilitätskoeffizient berechnet (siehe Tabelle 28).

Tabelle 28: Reliabilitätstest Inhaltsanalyse

Fall	Rater 1	Rater 2	Rater 3	Übereinstimmung
1	2	2	2	Ja
2	2	2	2	Ja
3	2	2	2	Ja
4	2	1	2	Nein
5	2	2	1	Nein
6	0	1	1	Nein
7	0	0	0	Ja
8	0	0	0	Ja
9	1	1	1	Ja
10	0	0	0	Ja

Zur Berechnung des Übereinstimmungskoeffizienten wird die Zahl aller vollständig übereinstimmenden Codierungen mit der Gesamtzahl aller Codierungen ins Verhältnis gesetzt. Für die Werte in Tabelle 28 ergibt dies einen Reliabilitätswert $r_{\bar{U}} = 7/10 = .70$. Dieser Wert besagt, dass der Übereinstimmungsgrad der drei Codierenden bei 70% liegt (Raupp & Vogelsang, 2009).

7.4 Quantitative Analyse zur Beantwortung der Fragestellung F4

Zur Beantwortung der Fragestellung 4 hinsichtlich der subjektiven Einschätzung der verbesserten Wahrnehmungskompetenz im Rahmen der Klassenführung wurde zusätzlich ein Fragebogen eingesetzt. Die Befragung wurde per *Online*-Fragebogen mithilfe einer Umfrage-Anwendung namens „Evasys“ auf einem hausinternen Server realisiert. Die Befragten wurden

nach Abschluss des Kurses durch eine persönliche E-Mail der Koordinatoren des Moduls zur Teilnahme an der Studie eingeladen. Die Beteiligung an der Befragung war freiwillig. Den Befragten wurde versichert, dass die Beteiligung an der Umfrage anonym erfolgt und alle Antworten vertraulich behandelt werden. Die Bearbeitungsdauer des Fragebogens betrug zwischen 10 und 15 Minuten.

7.4.1 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst alle ReferendarInnen aus dem Jahrgang 2017. Die Rücklaufquote beträgt 81,42% in der Gruppe der Beamten (*Fonctionnaire*) und 42,11% in der Gruppe der Angestellten (*Employé*) (siehe Tabelle 29).

Tabelle 29: Rücklaufquote Abschlussfragebogen

	Grundgesamtheit	Rücklaufquote	
		(N)	%
Fonctionnaire	138	114	82,61%
Employé	95	40	42,11%

7.4.2 Instrument: Online-Fragebogen

Der *Online-Fragebogen* wird im Anhang wiedergegeben (Anhang 4). Basierend auf den theoretischen Vorüberlegungen und der Konzeption des Kurses „Klassenführung“ (siehe Kapitel 2.4) werden sechs Items zu den relevanten Kriterien der Unterrichtswahrnehmung (siehe Tabelle 30) generiert.

Um die Wahrnehmungsveränderung hinsichtlich der Dimensionen „reaktive“ und „proaktive Klassenführung“ zu erfassen, werden die Befragten gebeten, ihren Grad der Zustimmung auf einer 5-stufigen Likert-Skala mit den Antwortmöglichkeiten „stark verschlechtert“, „etwas verschlechtert“, „gleichgeblieben/keine Veränderung“, „etwas verbessert“ und „stark verbessert“ einzuschätzen.

Tabelle 30: Items des Fragebogens

Wahrnehmung hinsichtlich ...	Item-Anzahl
Unterrichtsstörungen	1
echter Lernzeit	1
Einsatz von Regeln und Ritualen	1
LehrerInnen-Auftreten	1
LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung	1
individueller Lernunterstützung	1

7.4.3 Auswertung des Online-Fragebogens

Zur Beantwortung der Fragestellung, inwieweit sich die Unterrichtswahrnehmung verbessert hat, wird die subjektive Einschätzung der TeilnehmerInnen hinzugezogen. Die einzelnen *Items* werden anhand deskriptiver Daten ausgewertet und interpretiert. Dafür werden Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Prozentangaben in Form einer Tabelle berichtet.

Grundsätzlich repräsentieren hohe Werte der Schätzskalen eine hohe Zustimmung oder eine positive Einschätzung, niedrige Werte dagegen stehen für eine niedrige Zustimmung oder negative Einschätzung. Tabelle 31 zeigt eine Richtschnur zur inhaltlichen Interpretation der Mittelwerte, wie sie im Projekt definiert werden.

Tabelle 31: Richtwerte zur inhaltlichen Interpretation von Mittelwerten der Schätzskala

Intervall	Interpretation
1,0 bis < 2,0	Stark verbessert
2,0 bis < 2,5	Etwas verbessert
2,5 bis < 3,5	Gleich geblieben/ keine Veränderung
3,5 bis < 4,0	Etwas verschlechtert
4,0 bis ≤ 5,0	Stark verschlechtert

Zur Interpretation werden die Antwortalternativen gemäß des folgenden Schemas zusammengefasst: Verschlechterung = Antwort 5 („stark verschlechtert“) oder 4 („etwas verschlechtert“), keine Veränderung = Antwort 3 („gleichgeblieben/keine Veränderung“) sowie Verbesserung = Antwort 2 („etwas verbessert“) und 1 („stark verbessert“).

8 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der in dieser Studie untersuchten Fragestellungen (F1-F4) dargestellt und interpretiert.

8.1 Fragestellung F1 zur Förderung der professionellen Wahrnehmung

8.1.1 F1: Unterschiede in der Unterrichtswahrnehmung in Bezug auf fokussierte und nicht fokussierte Aufgabenstellung

Hier steht die Frage im Fokus, inwieweit die professionelle Wahrnehmung durch das digitale Lehr-Lern-Setting gefördert werden kann. Hierzu liegen Daten des Video-Tools „Observer“ vor; die entsprechenden Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt und erläutert. Die Variablen zur professionellen Unterrichtswahrnehmung werden zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten gemessen: zu Beginn des Kurses „Klassenführung“ und nach den ersten drei Monaten des insgesamt sechsmonatigen Kurses. Die Messungen finden in der Testgruppe mit einer fokussierten Aufgabenstellung sowie in der Kontrollgruppe mit einem nicht fokussierten Auftrag statt. Nach drei Monaten werden die Arbeitsaufträge aus forschungsethischen Gründen für die Gruppen umgekehrt.

Zunächst werden die Ergebnisse zur Vergleichbarkeit der beiden Gruppen (fokussierte oder nicht fokussierte Aufgabenstellung) angeführt. Dabei wird auf die zeitliche Veränderung der Unterrichtswahrnehmung mittels deskriptiver Analyse eingegangen. Zudem erfolgt die Darstellung der Ergebnisse zu den Differenzmaßen und deren varianzanalytische Untersuchung unter Berücksichtigung unabhängiger Variablen, zum Beispiel Karriere und Gruppenzugehörigkeit. Diese Ergebnisse werden für jede Gruppe einzeln dargestellt und anschließend vergleichend interpretiert.

Allgemein zeigt Tabelle 32 die Testergebnisse der ReferendarInnen hinsichtlich ihrer professionellen Wahrnehmungskompetenz im Vergleich zu ExpertInnen. Die Mittelwerte zeigen keine signifikanten Unterschiede von Messzeitpunkt 1 und 2; dies deutet darauf hin, dass sich die beiden Gruppen auf einem 10%-Niveau in ihrem Entwicklungsverlauf nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Tabelle 32: Einschätzung der ReferendarInnen hinsichtlich der Wahrnehmungskompetenz im Vergleich zu ExpertInnen

	Experimentalgruppe mit fokussierter Aufgabenstellung (N=74)		Kontrollgruppe mit nicht fokussierter Aufgabenstellung (N=64)	
	Messzeitpunkt 1 M (SD)	Messzeitpunkt 2 M (SD)	Messzeitpunkt 1 M (SD)	Messzeitpunkt 2 M (SD)
Beschreiben	0.41 (0.16)	0.45 (0.17)	0.38 (0.16)	0.44 (0.15)
Erklären	0.38 (0.17)	0.40 (0.19)	0.38 (0.17)	0.40 (0.17)
Vorhersagen	0.39 (0.20)	0.43 (0.22)	0.39 (0.21)	0.43 (0.20)
Professionelle Unterrichtswahrnehmung	0.41 (0.18)	0.44 (0.19)	0.42 (0.17)	0.44 (0.17)

Die verschiedenen Ebenen der Unterrichtswahrnehmung (Beschreiben, Erklären und Vorhersagen) sowie die professionelle Unterrichtswahrnehmung insgesamt sind in allen Gruppen zum Messzeitpunkt 1 und 2 nahezu deckungsgleich mittelmäßig; sie bleiben auf einem ähnlichem Niveau wie bei der ersten Messung - mit einer gering steigenden Tendenz von maximal 6% (siehe Abbildung 38). Entsprechend kann keine Verbesserung hinsichtlich der Wahrnehmungskompetenz der ReferendarInnen gemessen werden.

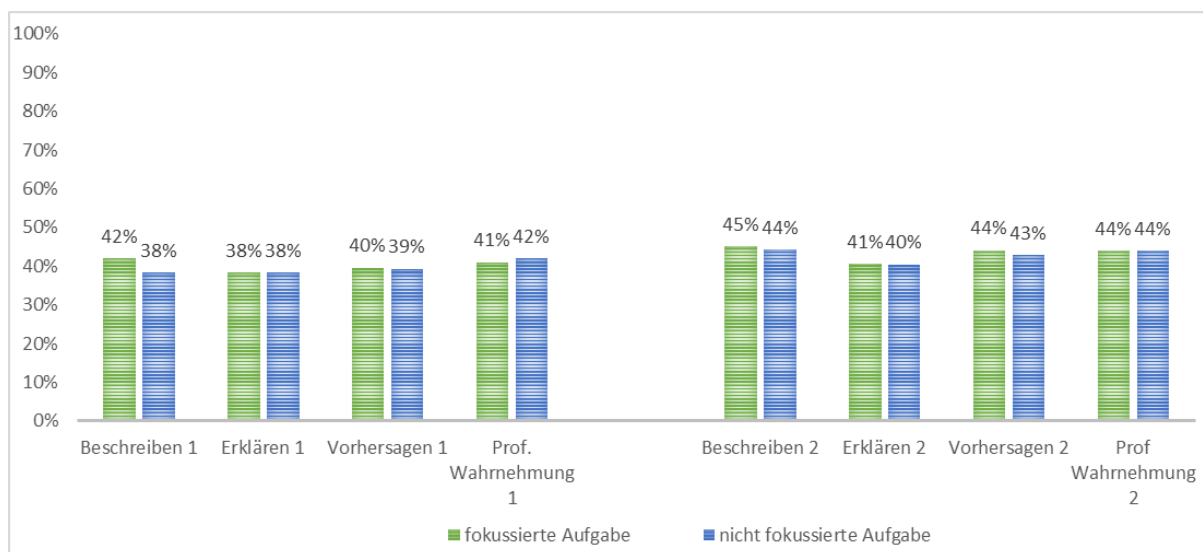


Abbildung 38: Wahrnehmungskompetenz der ReferendarInnen im Vergleich zu ExpertInnen (Maximalwert: 100%)

Vor diesem Hintergrund ist eine spezifische Betrachtung der Ergebnisse notwendig, insbesondere um einen Einblick in mögliche Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen sowie zwischen den Karrierestufen von Beamten und Angestellten zu erhalten. Auch hier zeigt Tabelle 33, dass die Differenz der Gruppen mit fokussierter und nicht fokussierter Aufgabenstellung zwischen dem ersten (T1) und zweiten Messzeitpunkt (T2) keine signifikanten Unterschiede ergeben. Die zusammenfassende Skalierung der Variablen „Professionelle Wahrnehmung“ zeigt eine Differenz von 1.8% zwischen T1 und T2 in der nicht fokussierten Gruppe und 2.8% in der fokussierten Gruppe. Der größte Unterschied zwischen

fokussierter und nicht fokussierter Gruppe ist auf der Ebene der Beschreibung zu verzeichnen; hier beträgt der Unterschied 1,6%.

Tabelle 33: Differenzmaße der Unterrichtswahrnehmung in den Gruppen mit fokussierter und nicht fokussierter Aufgabenstellung

	Experimentalgruppe mit fokussierter Aufgabenstellung (N=74) M (SD)	Kontrollgruppe mit nicht fokussierter Aufgabenstellung (N=64) M (SD)
Differenz Beschreiben T2-T1	0.031 (0.20)	0.015 (0.18)
Differenz Erklären T2-T1	0.023 (0.21)	0.023 (0.20)
Differenz Vorhersage T2-T1	0.046 (0.27)	0.036 (0.24)
Differenz Professionelle Unterrichtswahrnehmung T2-T1	0.028 (0.22)	0.018 (0.21)

Aus diesem Grund werden die Unterschiede in den Karrieren und Gruppen kontrolliert, um in einem nächsten Schritt mögliche Variablen zur Aufklärung zu identifizieren und die spezifischen Fragestellungen (F1a-F1b) zu beantworten. Zunächst betrachten wir jedoch die Korrelation zwischen *Feedback* und den *Outcome*-Variablen in der Experimental- und Kontrollgruppe.

Tabelle 34: Korrelation von Feedback und Outcome-Variablen bei fokussierter Aufgabenstellung

	Feedback	Noten- durch- schnitt	Differenz T2-T1 Beschreiben	Differenz T2-T1 Erklären	Differenz T2-T1 Vorhersagen	Differenz T2-T1 Professionelle Unterrichts- wahrnehmung
Feedback						
Notendurchschnitt	.239*					
Differenz T2-T1 Beschreiben	.141	.020				
Differenz T2-T1 Erklären	.044	.009	.771**			
Differenz T2-T1 Vorhersagen	.019	-.005	.800**	.907**		
Differenz T2-T1 Professionelle Unterrichts- wahrnehmung	.048	.004	.883**	.928**	.958**	

Anmerkung: *= p<.05; **=p<.01. zweiseitige Signifikanzprüfung

In der Experimentalgruppe korrelieren die Anzahl des *Feedbacks* und die Gesamtnote im Kurs schwach positiv miteinander ($r=.239$, $p<.05$). Die Ebene „Beschreiben“ korreliert stark positiv mit der Ebene „Erklären“ ($r=.771$, $p<.01$), mit der Ebene „Vorhersage“ ($r=.800$, $p<.01$) und der Ebene „Professionelle Unterrichtswahrnehmung“ ($r=.883$, $p<.01$). Die Ebene „Erklären“ korreliert stark positiv mit der Ebene „Vorhersagen“ ($r=.907$, $p<.01$) und mit der Ebene

„Professionelle Unterrichtswahrnehmung“ ($r=.928$, $p<.01$). Die Ebene „Vorhersage“ korreliert stark positiv mit der Ebene der professionellen Unterrichtswahrnehmung ($r=.958$, $p<.01$) (siehe Tabelle 34).

Tabelle 35: Korrelation von Feedback und Outcome-Variablen bei nicht fokussierter Aufgabenstellung

	Feedback	Noten- durch- schnitt	Differenz T2-T1 Beschreiben	Differenz T2-T1 Erklären	Differenz T2-T1 Vorhersagen	Differenz T2-T1 Professionelle Unterrichts- wahrnehmung
Feedback						
Noten- durchschnitt	.109					
Differenz T2-T1 Beschreiben	-.198	-.054				
Differenz T2-T1 Erklären	-.142	-.167	.847**			
Differenz T2-T1 Vorhersagen	-.132	-.136	.805**	.915**		
Differenz T2-T1 Professionelle Unterrichts- wahrnehmung	-.145	-.130	.924**	.966**	.955**	

Anmerkung: * = $p<.05$; ** = $p<.01$. Zweiseitige Signifikanzprüfung

In der Kontrollgruppe korreliert die Ebene „Beschreiben“ stark positiv mit der Ebene „Erklären“ ($r=.847$, $p<.01$), mit der Ebene „Vorhersage“ ($r=.805$, $p<.01$) und der Ebene „Professionelle Unterrichtswahrnehmung“ ($r=.924$, $p<.01$). Die Ebene „Erklären“ korreliert stark positiv mit der Ebene „Vorhersagen“ ($r=.915$, $p<.01$) und mit der Ebene der professionellen Unterrichtswahrnehmung ($r=.966$, $p<.01$). Die Ebene „Vorhersage“ korreliert stark positiv mit der Ebene „Professionelle Unterrichtswahrnehmung“ ($r=.955$, $p<.01$) (siehe Tabelle 35).

8.1.1.1 F1a: Unterschiede in der Unterrichtswahrnehmung zwischen Karrieren

Hinsichtlich der Beantwortung dieser Fragestellung (F1a) können keine signifikanten Ergebnisse festgestellt werden. Der Kompetenzzuwachs liegt in beiden Gruppen bei einer mittleren Übereinstimmung mit dem Expertenurteil und steigt nur minimal an. Der größte Zuwachs kann auf der Ebene der Vorhersage bei den ReferendarInnen in der Beamtenlaufbahn verzeichnet werden; hier ergibt sich ein Anstieg von 0,8% (siehe Tabelle 36).

Tabelle 36: T-test von MZP1 und MZP2 hinsichtlich Karriere und Wahrnehmungskompetenz im Vergleich zu ExpertInnen

	Beamte (N=90)		Angestellte (N=48)	
	Messzeitpunkt 1 M (SD)	Messzeitpunkt 2 M (SD)	Messzeitpunkt 1 M (SD)	Messzeitpunkt 2 M (SD)
Beschreiben	0.42 (0.13)	0.46 (0.13)	0.44 (0.16)	0.45 (0.18)
Erklären	0.33 (0.14)	0.39 (0.17)	0.42 (0.17)	0.41 (0.20)
Vorhersagen	0.33 (0.16)	0.41 (0.18)	0.44 (0.22)	0.46 (0.22)
Professionelle Unterrichtswahrnehmung	0.42 (0.16)	0.43 (0.15)	0.45 (0.18)	0.45 (0.20)

Entsprechend unterscheiden sich Vorwissen sowie Zuwachs der Wahrnehmungskompetenz nicht zwischen den zwei Karrieregruppen. Es zeigt sich, ebenso wie beim Geschlecht, eine gleichmäßig verteilte mittlere Übereinstimmung mit dem ExpertInnenurteil, die zwischen 38% und 46% liegt. Dies trifft für beide Messzeitpunkte und alle Ebenen der Wahrnehmungskompetenz zu (siehe Abbildung 39).

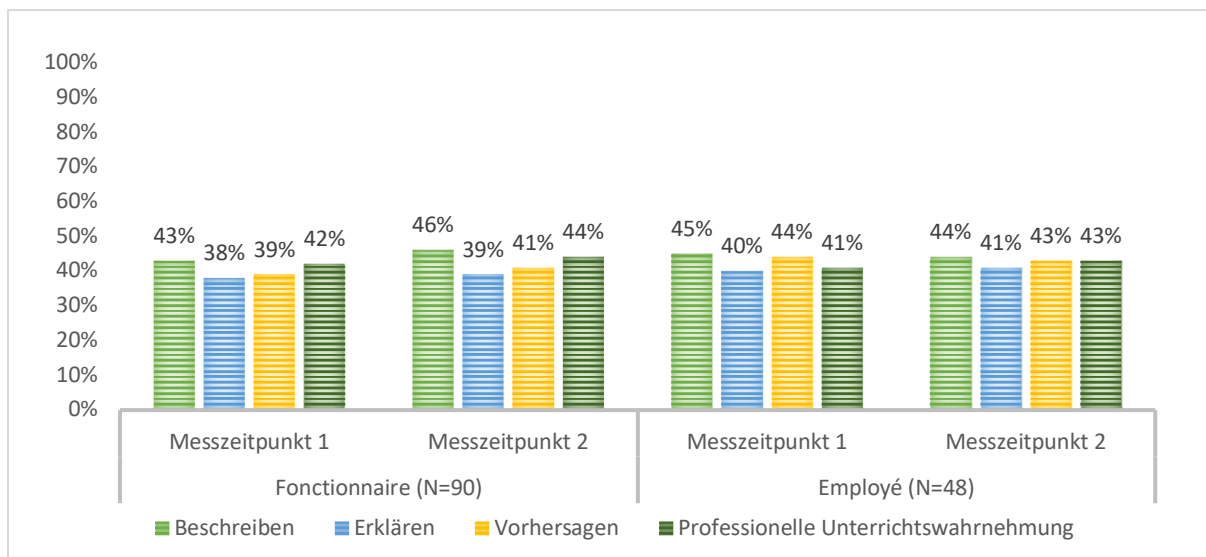


Abbildung 39: Wahrnehmungskompetenz der ReferendarInnen nach Karrieregruppen im Vergleich zu ExpertInnen (Maximalwert 100%)

Ein signifikanter Unterschied zwischen den Karrieren kann jedoch bei der Notenvergabe festgestellt werden. Die Gruppe der Beamten-ReferendarInnen erzielt mit 33,86 von 40 Punkten einen höheren Notendurchschnitt als die Angestellten mit 26,49 Punkten (siehe Tabelle 37). *Feedback* von ihren *Peers* und KursleiterInnen erhalten beide Gruppen ähnlich häufig.

Tabelle 37: Unterschied bei Feedback und Noten nach Karrieregruppen

	Beamte (N=90) M (SD)	Angestellte (N=48) M (SD)
Feedback	80.48 (64.42)	72.33 (30.39)
Notendurchschnitt (max. 40)	33.86** (2.24)	26.49** (2.79)

Anmerkung: **= $p < .01$. Zweiseitige Signifikanzprüfung

Die Vergabe von *Feedback* durch *Peers* oder ExpertInnen und der Notendurchschnitt korrelieren signifikant in der Karrieregruppe der Angestellten ($r = .354$, $p = .05$, $n = 48$). Je häufiger ReferendarInnen in der Angestellten-Laufbahn *Feedback* erhalten, desto bessere Noten erzielen sie (siehe Tabelle 38). Dabei handelt es sich nach Cohen (1992) um einen mittleren Effekt.

Tabelle 38: Korrelation zwischen Feedback-Vergabe und Notendurchschnitt nach Karrieregruppen

	Feedback (Beamte)	Feedback (Angestellte)
Notendurchschnitt	.156	.354*

Anmerkung: * = $p < .05$; Zweiseitige Signifikanzprüfung

Auch die varianzanalytische Berechnung ergibt keine signifikanten Ergebnisse. Auf der Ebene „Beschreiben“ ergibt sich ein signifikantes Gesamtmodell ($F(7.122) = 8.629$, $p = .000$, partielles $\eta^2 = .325$), jedoch ergibt der Haupteffekt „Karriere“ keinen signifikanten Einfluss auf die Kompetenz „Beschreiben“ ($F(1.122) = .353$, $p = .554$). Es können auch keine weiteren Nebeneffekte durch Kovariate identifiziert werden. Hinsichtlich der Ebene „Erklären“ ergeben sich ebenfalls keine signifikanten Effekte. Das signifikante Gesamtmodell ($F(7.122) = 6.963$, $p = .000$, partielles $\eta^2 = .285$) ergibt keinen signifikanten Haupteffekt ($F(1.122) = .002$, $p = .964$) und keine Nebeneffekte durch Kovariate. Auf der Ebene „Vorhersagen“ kann das signifikante Gesamtmodell ($F(7.122) = 10.303$, $p = .000$, partielles $\eta^2 = .372$) einen signifikanten Haupteffekt hinsichtlich der unterschiedlichen Karrieren nicht bestätigen ($F(1.122) = .447$, $p = .505$); auch signifikante Kovariate sind nicht feststellbar. Weitere Nebeneffekte zeigen sich nicht. Letztlich ergibt das Gesamtmodell zur professionellen Unterrichtswahrnehmung ($F(7.122) = 8.409$, $p = .000$, partielles $\eta^2 = .325$) keinen Haupteffekt der Karriere ($F(1.122) = .629$, $p = .429$) sowie keine Nebeneffekte.

Dennoch haben ReferendarInnen in der Beamtenlaufbahn mit fokussierten Aufgaben den höchsten Zuwachs - im Gegensatz zu den Angestellten, die mit der gleichen Aufgabenstellung

auf den Ebenen „Erklären“, „Vorhersagen“ und „Professionelle Unterrichtswahrnehmung“ sogar einen Negativ-Trend zeigen (siehe Tabelle 39).

Tabelle 39: Unterschied nach Karrieregruppen hinsichtlich der Wahrnehmungskompetenz im Vergleich zu ExpertInnen

	Beamte		Angestellte	
	fokussiert (n=43) M (SD)	nicht fokussiert (n=44) M (SD)	fokussiert (n=26) M (SD)	nicht fokussiert (n=17) M (SD)
Differenz T2-T1 Beschreiben	.0428 (0.22)	.0020 (0.17)	.0058 (0.16)	.0065 (0.18)
Differenz T2-T1 Erklären	.0225 (0.21)	.0128 (0.20)	-.0038 (0.18)	.0353 (0.19)
Differenz T2-T1 Vorhersagen	.0513 (0.28)	.0359 (0.22)	-.0004 (0.25)	.0300 (0.25)
Differenz T2-T1 Professionelle Unterrichtswahrnehmung	.0359 (0.23)	.0144 (0.19)	-.0135 (0.17)	.0218 (0.20)

Abschließend kann zur Beantwortung der zweiten Fragestellung festgehalten werden, dass sich die Wahrnehmungskompetenz zwischen den Karrieren nicht signifikant unterscheidet. Dennoch eröffnen die Ergebnisse Spuren, die auf qualitativer Ebene weiter analysiert werden können. So stellt sich beispielsweise die Frage, warum bei gelenkten Ausgabenstellungen die Beamten einen Kompetenzzuwachs erzielen können, während bei den Angestellten eher eine Abnahme zu verzeichnen ist (siehe Tabelle 39). Die Gruppe der Angestellten hat die gleiche Ausgangsbasis wie die der Beamten; die Kompetenzen unterscheiden sich nicht voneinander. Nichtsdestotrotz werden signifikante Unterschiede in der Notenvergabe festgestellt, die es zu erklären gilt.

8.1.1.2 F1b: Unterschiede in der Unterrichtswahrnehmung zwischen Experimental- und Kontrollgruppen

Zur Beantwortung der Fragestellung (F1c) können zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt keine signifikanten Ergebnisse festgestellt werden. Auf der Ebene „Beschreiben“ können die Gruppen 1, 2, 6, 7, 8, 9 und 10 leichte Verbesserungen verzeichnen. Die TeilnehmerInnen der Gruppe 13 bleiben auf demselben Niveau, während die restlichen Arbeitsgruppen sich minimal verschlechtern. Auf der Ebene „Erklären“ verschlechtern sich Gruppe 3, 4, 11 und 12 minimal, Gruppe 13 bleibt wieder stabil und die restlichen ProbandInnen zeigen leichte Verbesserungen. Dabei können Gruppe 6 und 9 von einer niedrigen Übereinstimmung mit den ExpertInnen auf ein mittleres Niveau steigen, auch wenn das Ergebnis nicht signifikant ist (siehe Tabelle 40).

Hinsichtlich möglicher Unterschiede innerhalb eines Messzeitpunkts zeigt der Post-hoc-Test mit Bonferroni-Korrektur, dass sich die Gruppe 13 (M=0.49) auf der Ebene „Erklären“ signifikant ($p=.05$) von Gruppe 9 (0.28) unterscheidet (Messzeitpunkt 1).

Tabelle 40: Unterschied nach Arbeitsgruppen hinsichtlich der Kompetenzen „Beschreiben“ und „Erklären“ im Vergleich zu ExpertInnen

	N	Beschreiben MZP 1 M (SD)	Beschreiben MZP 2 M (SD)	Erklären MZP 1 M (SD)	Erklären MZP 2 M (SD)
Gruppe 1*	10/20	0.40 (0.21)	0.56 (0.15)	0.36 (0.23)	0.46 (0.18)
Gruppe 2*	10/16	0.44 (0.11)	0.46 (0.15)	0.38 (0.16)	0.41 (0.19)
Gruppe 3	13/23	0.47 (0.14)	0.43 (0.17)	0.46 (0.18)	0.42 (0.19)
Gruppe 4*	10/17	0.49 (0.15)	0.44 (0.19)	0.41 (0.15)	0.36 (0.22)
Gruppe 5	14/21	0.48 (0.13)	0.46 (0.12)	0.40 (0.19)	0.41 (0.18)
Gruppe 6	10/15	0.39 (0.18)	0.46 (0.11)	0.31 (0.15)	0.37 (0.13)
Gruppe 7*	16/27	0.37 (0.11)	0.40 (0.20)	0.35 (0.13)	0.37 (0.21)
Gruppe 8	7/25	0.38 (0.10)	0.41 (0.17)	0.35 (0.12)	0.41 (0.17)
Gruppe 9*	6/27	0.34 (0.17)	0.47 (0.14)	*0.28 (0.16)	0.44 (0.23)
Gruppe 10	16/22	0.43 (0.14)	0.44 (0.18)	0.34 (0.17)	0.41 (0.19)
Gruppe 11*	14/25	0.42 (0.20)	0.41 (0.18)	0.40 (0.17)	0.37 (0.15)
Gruppe 12	4/19	0.45 (0.16)	0.42 (0.12)	0.44 (0.12)	0.37 (0.15)
Gruppe 13*	8/19	0.47 (0.18)	0.47 (0.16)	*0.49 (0.20)	0.49 (0.18)

*=fokussierte Aufgabenstellung

Bezüglich der Kompetenz „Vorhersagen“ verschlechtern sich die Gruppen 3, 4, 11, 12 und 13 minimal, die restlichen Gruppen können Verbesserungen erzielen. Hinsichtlich der zusammenfassenden Kompetenz „Professionelle Unterrichtswahrnehmung“ verschlechtern sich die Gruppen 3, 4, 12 und 13 (siehe Tabelle 41). Der Kompetenzzuwachs liegt in allen Gruppen bei einer mittleren Übereinstimmung mit dem ExpertInnenurteil und steigt nur minimal. Insgesamt können die Gruppen 1 und 9 die größten Verbesserungen erzielen.

Tabelle 41: Unterschied nach Arbeitsgruppen hinsichtlich der Kompetenzen „Vorhersagen“ und „Professioneller Unterrichtswahrnehmung“ im Vergleich zu ExpertInnen

	N	Vorhersagen MZP 1 M (SD)	Vorhersagen MZP 2 M (SD)	Professionelle Unterrichts- wahrnehmung MZP 1 M (SD)	Professionelle Unterrichts- wahrnehmung MZP 2 M (SD)
Gruppe 1*	10/20	0.35 (0.24)	0.50 (0.18)	0.38 (0.23)	0.52 (0.17)
Gruppe 2*	10/16	0.38 (0.16)	0.42 (0.15)	0.41 (0.13)	0.45 (0.15)
Gruppe 3	13/23	0.46 (0.21)	0.44 (0.22)	0.49 (0.18)	0.45 (0.20)
Gruppe 4*	10/17	0.50 (0.24)	0.45 (0.28)	0.47 (0.18)	0.42 (0.23)
Gruppe 5	14/21	0.42 (0.20)	0.45 (0.19)	0.44 (0.16)	0.45 (0.16)
Gruppe 6	10/15	0.32 (0.16)	0.41 (0.18)	0.36 (0.16)	0.43 (0.12)
Gruppe 7*	16/27	0.33 (0.17)	0.40 (0.23)	0.37 (0.13)	0.40 (0.22)
Gruppe 8	7/25	0.39 (0.16)	0.45 (0.22)	0.39 (0.13)	0.43 (0.18)
Gruppe 9*	6/27	0.23 (0.18)	0.54 (0.28)	0.29 (0.15)	0.50 (0.22)
Gruppe 10	16/22	0.34 (0.25)	0.42 (0.22)	0.38 (0.18)	0.43 (0.19)
Gruppe 11*	14/25	0.42 (0.22)	0.39 (0.19)	0.42 (0.20)	0.40 (0.17)
Gruppe 12	4/19	0.52 (0.11)	0.36 (0.18)	0.50 (0.12)	0.41 (0.14)
Gruppe 13*	8/19	0.56 (0.13)	0.50 (0.22)	0.50 (0.20)	0.43 (0.19)

*=fokussierte Aufgabenstellung

Betrachtet man die Prozentwerte, so wird deutlich, dass die Eingangsvoraussetzungen zum Messzeitpunkt 1 zwischen den Arbeitsgruppen und auf den verschiedenen Ebenen variieren; auch wenn sich nur Gruppe 9 (28%) signifikant auf der Ebene „Erklären“ von Gruppe 13 (49%) unterscheidet (siehe Abbildung 40). Insgesamt scheint Gruppe 9 die schwächste Gruppe mit den niedrigsten Kompetenzwerten zu sein, Gruppe 13 weist dagegen die höchsten Kompetenzwerte auf.

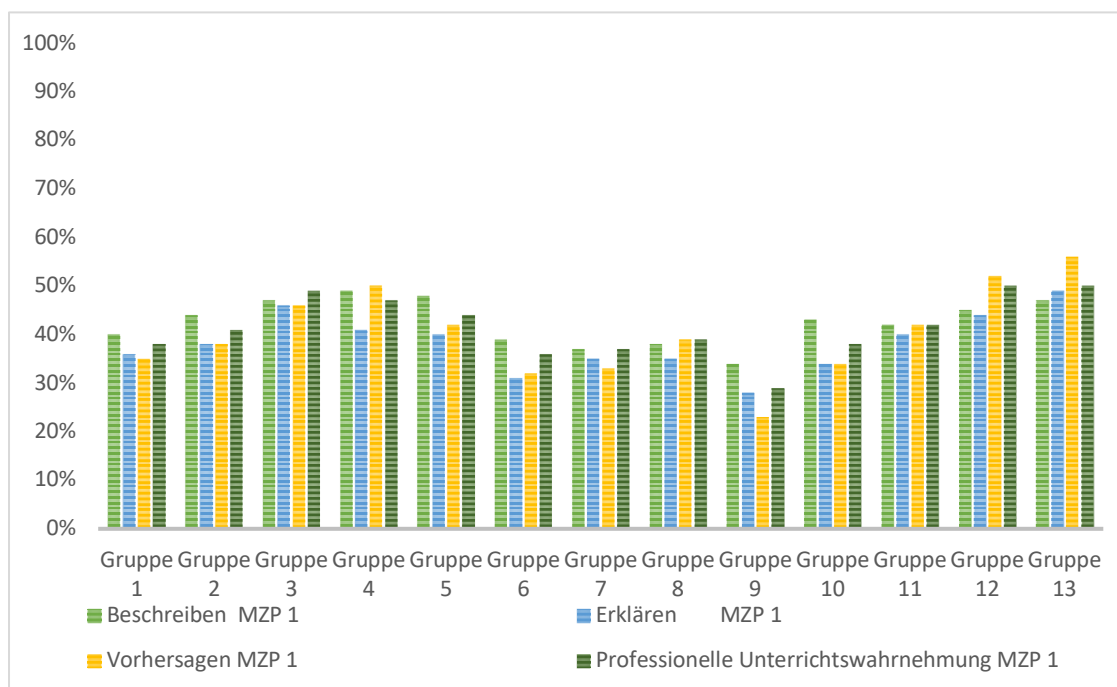


Abbildung 40: Wahrnehmungskompetenz der ReferendarInnen nach Arbeitsgruppen im Vergleich zu ExpertInnen zu MZP1 (Maximalwert 100%)

Zum Messzeitpunkt 2 wird wieder deutlich, dass sich die Gruppen 1 und 9 auf rein deskriptiver Ebene am meisten verbessert haben - insbesondere im Vergleich zur Ausgangssituation zum Messzeitpunkt 1. Maximalwerte erzielen Gruppe 1 auf der Ebene „Beschreiben“ (56%) sowie auf der Ebene „Professionelle Unterrichtswahrnehmung“ (52%), Gruppe 13 auf der Ebene „Erklären“ (52%) und Gruppe 9 auf der Ebene „Vorhersagen“ (54 %) (siehe Abbildung 41).

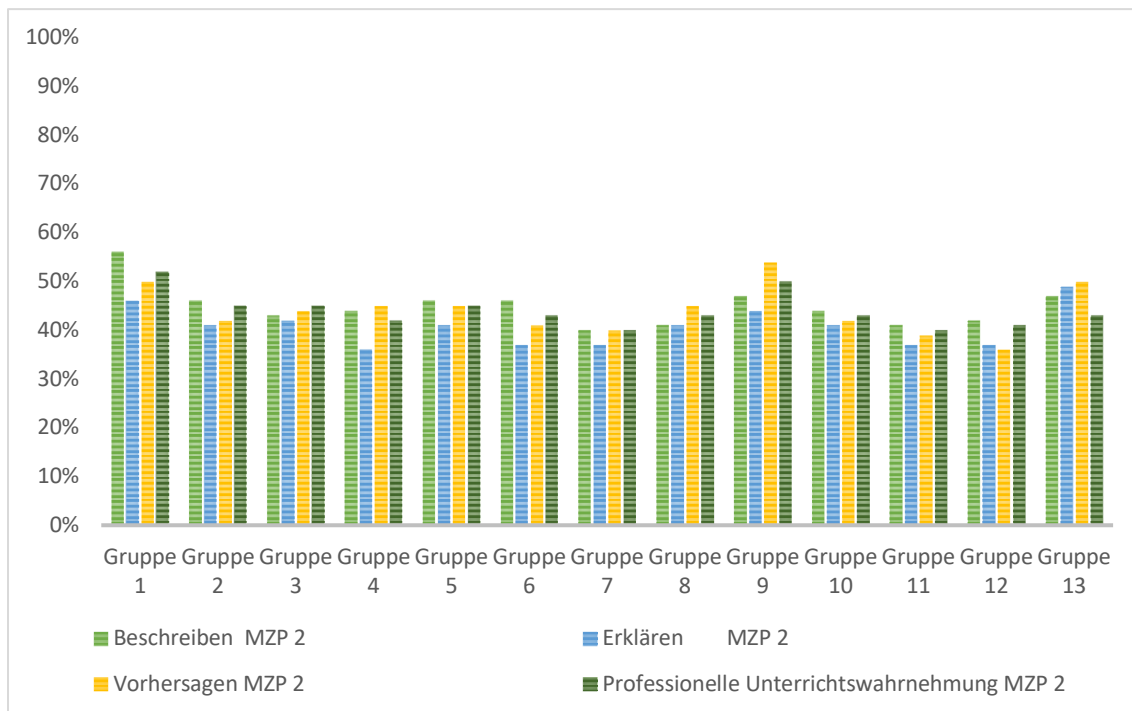


Abbildung 41: Wahrnehmungskompetenz der ReferendarInnen nach Arbeitsgruppen im Vergleich zu ExpertInnen zu MZP2 (Maximalwert 100%)

Die Häufigkeit der *Feedback*-Vergabe und der Notendurchschnitt wird rein deskriptiv in Tabelle 42 dargestellt. Es zeigt sich, dass in verschiedenen Gruppen kein *Feedback* von den KursleiterInnen gegeben wird, dies ist in Gruppe 2, 6 und 9 der Fall. In Gruppe 4 wird mit 8 Aufzählungen nur sehr wenig *Feedback* gegeben; in den restlichen Gruppen wird zwischen 72 und 161 Mal *Feedback* gegeben. Die KursleiterInnen aus Gruppe 1 geben am häufigsten *Feedback*. Was den Notendurchschnitt betrifft, so schneiden die Gruppen 9 und 11 mit 24 von 40 Punkten am schlechtesten ab, Gruppe 3 (37 von 40 Punkten) und 8 (36 von 40 Punkten) am besten.

Tabelle 42: Häufigkeit von Feedback und Notendurchschnitt in den Arbeitsgruppen

	N	Feedback M	Notendurchschnitt M
Gruppe 1*	10	161	33.06
Gruppe 2*	10	0	28.96
Gruppe 3	13	111	36.91
Gruppe 4*	10	8	35.50
Gruppe 5	14	123	33.76
Gruppe 6	10	0	33.38
Gruppe 7*	16	141	33.24
Gruppe 8	7	19	36.30
Gruppe 9*	6	0	24.44
Gruppe 10	16	72	27.32
Gruppe 11*	14	78	23.90
Gruppe 12	4	91	34.12
Gruppe 13*	8	108	27.06

*=fokussierte Aufgabenstellung, **=p<.01. Zweiseitige Signifikanzprüfung

Die einfaktorielle Anova soll Aufschluss darüber geben, ob es einen Unterschied zwischen den Arbeitsgruppen hinsichtlich der Differenz der verschiedenen Kompetenzen gibt. Hinsichtlich der Kompetenz „Beschreiben“ ergibt das Gesamtmodell ein signifikantes Ergebnis mit einer geringen Effektstärke ($F(16.113) = 4.302$, $p = .000$, partielles $\eta^2 = .379$), jedoch ergibt der Haupteffekt „Arbeitsgruppen“ keinen signifikanten Einfluss auf die Kompetenz „Beschreiben“ ($F(10.113) = .909$, $p = .528$). Es können auch keine weiteren Nebeneffekte durch Kovariate identifiziert werden. Ebenfalls zeigt sich hinsichtlich der Kompetenz „Erklären“ ein signifikantes Gesamtmodell ($F(16.113) = 3.176$, $p = .000$, partielles $\eta^2 = .310$). Für den Faktor „Arbeitsgruppe“ wird jedoch kein Haupteffekt ersichtlich ($F(10.113) = .409$, $p = .940$). Es können auch keine anderen Nebeneffekte durch Kovariate identifiziert werden. Bezüglich der Ebene „Vorhersagen“ kann das signifikante Gesamtmodell ($F(16.113) = 4.502$, $p = .000$, partielles $\eta^2 = .393$) einen signifikanten Haupteffekt hinsichtlich der Arbeitsgruppen nicht bestätigen ($F(10.113) = .409$, $p = .940$). Weitere Nebeneffekte ergeben sich ebenfalls nicht. Das Gesamtmodell zur professionellen Unterrichtswahrnehmung zeigt sich signifikant ($F(16.113) = 3.792$, $p = .000$, partielles $\eta^2 = .349$), jedoch keinen Haupteffekt hinsichtlich der Arbeitsgruppen ($F(10.114) = .444$, $p = .922$) sowie keine Nebeneffekte.

Auf deskriptiver Ebene kann beobachtet werden, dass die Gruppen 1, 6, 7, 8, 9 und 10 einen positiven Zuwachs erzielen, während die Gruppen 3, 4, 11, 12 und 13 Negativwerte

verzeichnen. Sowohl negative als auch positive Werte zeigen die Gruppen 2 und 5 (siehe Tabelle 43).

Tabelle 43: Unterschied nach Arbeitsgruppen hinsichtlich der Wahrnehmungskompetenz im Vergleich zu ExpertInnen

	N	Differenz T2-T1 Beschreiben M (SD)	Differenz T2-T1 Erklären M (SD)	Differenz T2-T1 Erklären M (SD)	Differenz T2-T1 Professionelle Unterrichts- wahrnehmung M (SD)
Gruppe 1*	10	.1617 (0.24)	.0975 (0.22)	.1505 (0.29)	.1358 (0.24)
Gruppe 2*	8	.0323 (0.17)	-.0160 (0.15)	.0224 (0.17)	.0155 (0.15)
Gruppe 3	13	-.0392 (0.22)	-.0423 (0.25)	-.0164 (0.28)	-.0355 (0.26)
Gruppe 4*	9	-.0645 (0.22)	-.0367 (0.24)	-.0571 (0.32)	-.0595 (0.26)
Gruppe 5	14	-.0242 (0.13)	.0130 (0.20)	.0342 (0.20)	.0105 (0.17)
Gruppe 6	10	.0724 (0.16)	.0545 (0.16)	.0925 (0.18)	.0710 (0.15)
Gruppe 7*	16	.0340 (0.21)	.0281 (0.22)	.0647 (0.28)	.0373 (0.24)
Gruppe 8	7	.0304 (0.16)	.0549 (0.15)	.0553 (0.20)	.0339 (0.17)
Gruppe 9*	4	.1050 (0.20)	.0900 (0.18)	.2450 (0.31)	.1450 (0.22)
Gruppe 10	13	.0185 (0.17)	.0700 (0.18)	.0885 (0.24)	.0554 (0.19)
Gruppe 11*	14	-.0150 (0.14)	-.0271 (0.15)	-.0336 (0.20)	-.0293 (0.14)
Gruppe 12	4	-.0325 (0.21)	-.0775 (0.20)	-.1600 (0.24)	-.0875 (0.20)
Gruppe 13*	8	-.0075 (0.16)	-.0100 (0.23)	-.0650 (0.25)	-.0650 (0.20)

*=fokussierte Aufgabenstellung

Insgesamt kann eine mittlere Übereinstimmung aller Arbeitsgruppen mit den ExpertInnen festgestellt werden. Auch wenn die Ergebnisse nicht signifikant sind, können die Gruppen 1 und 9 den höchsten Zuwachs erzielen. Dagegen verschlechtern sich die Gruppen 3, 4, 12 und 13 innerhalb des Beobachtungszeitraums. Des Weiteren ergeben sich extreme Unterschiede in der Vergabe von *Feedback*.

Diese Ergebnisse geben insgesamt deutliche Hinweise auf Unterschiede zwischen den jeweiligen Arbeitsgruppen und den Karrieren. Diese Ergebnisse liefern Hinweise, die auf qualitativer Ebene tiefer analysiert werden sollten.

8.2 Fragestellung F2 zur Durchführung der Aufgabenstellungen

Bei der Auswertung der Ergebnisse zur Fragestellung F2 „Inwieweit wird die fokussierte oder nicht fokussierte Aufgabenstellung im Video ausgeführt?“ wird deutlich, dass die TeilnehmerInnen die Aufgabenstellungen nicht in der vorgesehenen Form umgesetzt haben: TeilnehmerInnen aus der *Treatment*-Gruppe mit fokussierter Aufgabe nannten nicht immer ein Kriterium, während TeilnehmerInnen aus der Gruppe „nicht fokussierte Aufgabe“ zum Teil Kriterien nannten (siehe Tabelle 44).

Von insgesamt 128 TeilnehmerInnen, die eine fokussierte Aufgabe zu Beginn des Treatments erhielten, haben nur 40 TeilnehmerInnen (31,25%) die Aufgabe tatsächlich umgesetzt. 32 Personen (25,00%) haben weder in Video 1 noch in Video 2 einen Fokus gewählt. 56 ProbandInnen (43,75%) haben die Aufgabe nur teilweise durchgeführt (siehe Abbildung 42).

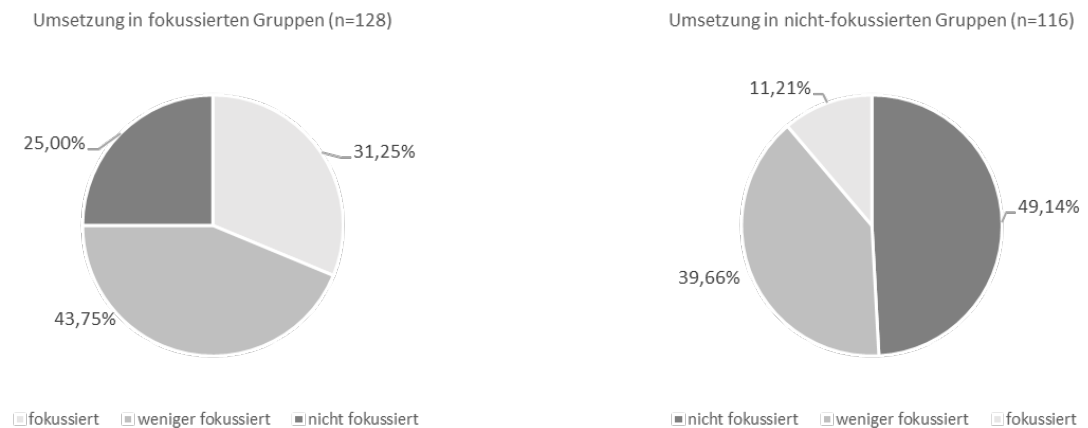


Abbildung 42: Umsetzung der Aufgabenstellung in den fokussierten und nicht fokussierten Gruppen

Von insgesamt 116 ReferendarInnen, die eine nicht fokussierte Aufgabe zu Beginn des Treatments erhielten, haben 57 TeilnehmerInnen (49,14%) die Aufgabe tatsächlich umgesetzt. 13 Personen (11,21 %) haben – entgegen der Anweisung - einen Fokus im Video gesetzt. 46 TeilnehmerInnen (39,66 %) haben die Aufgabe nur teilweise durchgeführt (siehe Abbildung 42).

Tabelle 44: Auswertung der Umsetzung der Aufgabenstellung (N=233)

Gruppe	Anzahl	Aufgabenstellung	Umsetzung der Aufgabenstellung
1	11	fokussiert	weniger fokussiert
	6	fokussiert	fokussiert
	6	fokussiert	nicht fokussiert
2	5	nicht fokussiert	weniger fokussiert
	4	nicht fokussiert	fokussiert
	5	nicht fokussiert	nicht fokussiert
3	10	nicht fokussiert	nicht fokussiert
	6	nicht fokussiert	weniger fokussiert
	1	nicht fokussiert	fokussiert
4	3	fokussiert	fokussiert
	11	fokussiert	weniger fokussiert
	7	fokussiert	nicht fokussiert
5	6	nicht fokussiert	nicht fokussiert
	1	nicht fokussiert	fokussiert
	10	nicht fokussiert	weniger fokussiert
6	4	nicht fokussiert	nicht fokussiert
	7	nicht fokussiert	weniger fokussiert

	1	nicht fokussiert	fokussiert
7	6	fokussiert	fokussiert
	16	fokussiert	weniger fokussiert
	3	fokussiert	nicht fokussiert
8	14	nicht fokussiert	nicht fokussiert
	8	nicht fokussiert	weniger fokussiert
9	3	fokussiert	weniger fokussiert
	7	fokussiert	fokussiert
	12	fokussiert	nicht fokussiert
10	10	nicht fokussiert	weniger fokussiert
	6	nicht fokussiert	fokussiert
	2	nicht fokussiert	nicht fokussiert
11	3	fokussiert	nicht fokussiert
	11	fokussiert	weniger fokussiert
	7	fokussiert	fokussiert
12	0	nicht fokussiert	weniger fokussiert
	0	nicht fokussiert	fokussiert
	16	nicht fokussiert	nicht fokussiert
13	4	fokussiert	weniger fokussiert
	11	fokussiert	fokussiert
	1	fokussiert	nicht fokussiert

Nach Sichtung aller 466 Videos werden drei neue *Treatment*-Gruppen identifiziert (siehe Tabelle 44):

- (1) eine „fokussierte Gruppe“, die tatsächlich konsequent einen Fokus in Video 1 und 2 verfolgen
- (2) eine „weniger fokussierte Gruppe“, die die Aufgabe nur zum Teil erfüllt (zum Beispiel mehrere Kriterien und Indikatoren oder nur ein Kriterium und keine Indikatoren)
- (3) eine „nicht fokussierte Gruppe“, die konsequent keinen Fokus in den beiden Videos setzt.

8.3 Fragestellung F3 zur Förderung der Reflexion und Handlungskompetenz

Insgesamt zielen die folgenden Ergebnisse zu den Teilfragestellungen darauf ab, eine Antwort auf die dritte Forschungsfrage zu liefern: Inwiefern gibt es Unterschiede zwischen fokussierten und nicht fokussierten Fällen im videobasierten Lehr-Lern-Setting hinsichtlich der Reflexions- und Handlungskompetenz in der Klassenführung?

8.3.1 F3a: Unterschiede in der Handlungskompetenz durch Videografie des Unterrichts

Die Fragestellung F3a befasst sich mit der Beobachtung möglicher Verbesserungen der Handlungskompetenz im Rahmen der Klassenführung.

Die Ergebnisse der Videoanalyse zeigen auf, dass die Fälle 1 bis 5 der Experimentalgruppe zum Messzeitpunkt 1 ähnlich heterogene Ausgangsvoraussetzungen aufweisen wie die Fälle 1 bis 6 der Kontrollgruppe. Dabei zeigt Fall 1 die schlechtesten Werte hinsichtlich der Handlungskompetenz in der Klassenführung (75% der Indikatoren der Klassenführung werden nicht berücksichtigt), gefolgt von Fall 9 (60%) und Fall 4 (50%). Fall 3 zeigt die besten Voraussetzungen mit nur 9% der Indikatoren, die nicht beachtet werden; Fall 2 und Fall 6 weisen ebenfalls nur wenige Indikatoren auf, die nicht berücksichtigt werden (18,18%). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die einzelnen Fälle vor der Intervention über sehr unterschiedliche Handlungskompetenzen in der Klassenführung verfügen (siehe Tabelle 45).

Betrachtet man nun die Ergebnisse der zweiten Beobachtung (Video 2), so treten die Unterschiede zwischen den Fällen aus der Experimental- und Kontrollgruppe deutlich hervor.

Tabelle 45: Ergebnisse der Verbesserung der Handlungskompetenz in den Videos

	Video 1			Video 2		
	Indikator zur Klassenführung nicht beobachtet	Indikator zur Klassenführung 1 bis 2mal beobachtet	Indikator zur Klassenführung mehr als 2mal beobachtet	Indikator zur Klassenführung nicht beobachtet	Indikator zur Klassenführung 1 bis 2mal beobachtet	Indikator zur Klassenführung mehr als 2mal beobachtet
Fall 1	75.00%	12.50%	12.50%	6.25%	25.00%	68.75%
Fall 2	18.18%	54.55%	27.27%	9.09%	27.27%	63.64%
Fall 3	9.09%	45.45%	45.45%	9.09%	18.18%	72.73%
Fall 4	50.00%	31.25%	18.75%	31.25%	31.25%	37.50%
Fall 5	36.36%	36.36%	27.27%	18.18%	9.09%	72.73%
Fall 6	18.18%	36.36%	45.45%	43.75%	31.25%	25.00%
Fall 7	45.45%	27.27%	27.27%	18.18%	72.73%	9.09%
Fall 8	45.45%	9.09%	45.45%	90.91%	9.09%	9.09%
Fall 9	60.00%	0.00%	40.00%	60.00%	10.00%	30.00%
Fall 10	36.36%	27.27%	36.36%	45.45%	36.36%	18.18%

Die Fälle 1 bis 5 können eine deutliche Verbesserung erzielen (siehe Abbildung 43); von niedrigen bis mittleren Ausgangskompetenzen können die Fälle 1, 3 und 5 zum Messzeitpunkt 2 sehr hohe Handlungskompetenzen erreichen (68,75% - 72,73%). Auch Fall 1 kann von dem niedrigsten Kompetenzniveau zum Messzeitpunkt 1 eine hohe Handlungskompetenz von 68,75% erreichen. Lediglich Fall 4 kann sich nur auf ein mittleres Niveau (37,5%) verbessern.

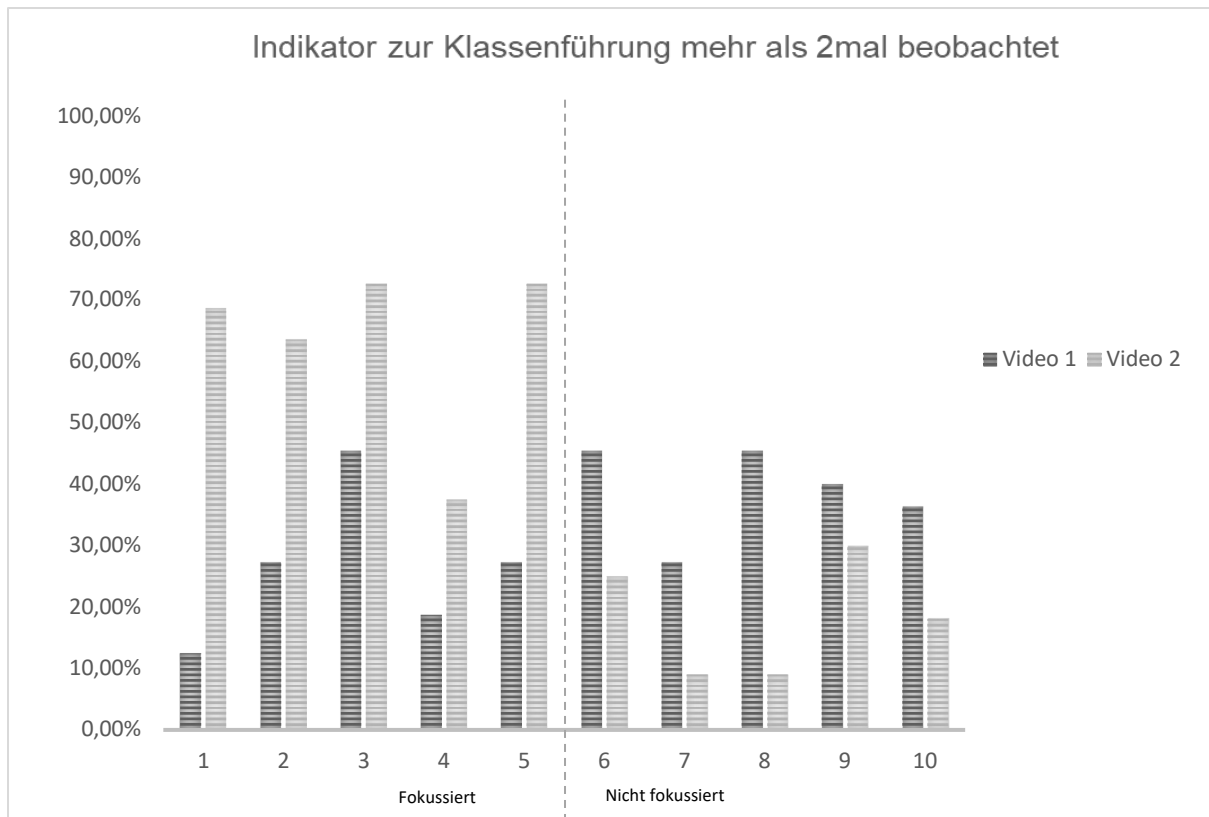


Abbildung 43: Vergleich der Handlungskompetenz zu MZP1 und MZP2

Insgesamt wird deutlich, dass die Fälle 6 bis 10 der Kontrollgruppe nur sehr niedrige oder niedrige Handlungskompetenzen erzielen (maximal 30%). Auch die Grafik (siehe Abbildung 43) verdeutlicht den Unterschied beider Gruppen nochmals. Insbesondere zeigen die Fälle 6 bis 10 der Kontrollgruppe (nicht fokussierte Aufgabenstellung) vor der Intervention bessere Werte hinsichtlich ihrer Handlungskompetenz als nach dem *Treatment*.

8.3.2 F3b: Unterschiede hinsichtlich Häufigkeit und Qualität der Feedbacks in Videokommentaren und Blogbeiträgen

Die Ergebnisse der Fragestellung F3b werden in zwei Ergebnisteile gegliedert: Häufigkeit der Videokommentare und Qualität des *Feedbacks* im Blogbeitrag.

Die Ergebnisse zur Häufigkeit von *Feedback* zeigen auf, dass alle Fälle der Experimentalgruppe *Feedback* zu Video 1 und 2 von den ExpertInnen erhalten - sowohl Videokommentare als auch *Feedback* zum Blogbeitrag. Somit werden die Kriterien zur *Feedback*-Vergabe vollkommen erfüllt. In der Kontrollgruppe wird die Vergabe von *Feedback* als Videokommentare - mit Ausnahme von Fall 6 - erfüllt. Hingegen werden die Kriterien des *Feedbacks* als Blogbeiträge

nur teilweise erfüllt (für Fall 8) oder gar nicht erfüllt für die Fälle 6, 7 und 9; nur Fall 10 erhält das *Feedback* als Blogbeitrag wie vorgesehen (siehe Tabelle 46).

Tabelle 46: Ergebnisse zur Häufigkeit von *Feedback*

	Video 1 ExpertInnenfeedback		Video 2 ExpertInnenfeedback	
	Videokommentar	Blogbeitrag	Videokommentar	Blogbeitrag
Fall 1	6	1	2	1
Fall 2	6	1	6	1
Fall 3	2	1	3	1
Fall 4	4	1	3	1
Fall 5	2	1	4	1
Fall 6	0	0	3	0
Fall 7	4	0	10	0
Fall 8	4	1	2	0
Fall 9	3	0	3	0
Fall 10	0	1	0	1

Abschließend muss auch das Nicht-Geben von *Feedback* kritisch gesehen werden; die Ursachen hierfür lassen sich auf Basis der aktuellen Datenlagen nicht klären.

Die Ergebnisse der inhaltlichen Analyse der Videokommentare der ExpertInnen in Video 1 und Video 2 werden in Tabelle 47 präsentiert. Dabei wird deutlich, dass in den fokussierten Fällen im ersten Video immer Fragestellungen mit Anregungen und konkreten Hinweisen von den ExpertInnen formuliert werden; dies trifft allerdings nicht auf die Fälle 6 bis 10 der Kontrollgruppe zu, welche eher unverbindliche Fragestellungen und Hinweise erhalten. Das Aussprechen von Lob ist gleichverteilt in beiden Gruppen.

Vergleicht man diese Ergebnisse mit Video 2, so wird deutlich, dass die Fälle 3 und 5 der Experimentalgruppe im zweiten Video keine konkreten Hinweise mehr von ExpertInnen erhalten. In der Kontrollgruppe ist auffällig, dass Fall 6 im ersten Video kein Feedback erhält, ebenso wie Fall 3 im zweiten Video. In der Kontrollgruppe wird mit insgesamt 7 Nennungen mehr Lob ausgesprochen als in der Experimentalgruppe mit nur 4 Nennungen. Der Fall 10 hat weder im Video noch auf den Blogbeitrag ein *Feedback* erhalten.

Tabelle 47: Qualität der Feedbacks durch die Inhaltsanalyse der Videokommentare von ExpertInnen

	Video 1			Video 2		
	Feedback ist in die Zukunft gerichtet mit konkreten Beispielen	Feedback ist in die Zukunft gerichtet mit Fragestellung	Bestätigung/Loben	Feedback ist in die Zukunft gerichtet mit konkreten Beispielen	Feedback ist in die Zukunft gerichtet mit Fragestellung	Bestätigung/Loben
Fall 1	2	1	-	1	-	1
Fall 2	1	1	1	1	-	1
Fall 3	1	1	1	-	-	-
Fall 4	3	1	-	1	3	-
Fall 5	2	1	-	-	-	1
Fall 6	-	-	-	-	-	2
Fall 7	-	-	1	-	-	1
Fall 8	1	-	1	-	1	1
Fall 9	1	-	1	-	1	-
Fall 10	-	-	-	-	-	-

Zusammenfassend erhalten die fokussierten Fälle überwiegend ein zukunftsgerichtetes *Feedback* - im Gegensatz zur Kontrollgruppe, die überwiegend unverbindliche Fragestellungen und Hinweise erhält.

Bezogen auf die Qualität der *Feedbacks* in den Blogeinträgen der ExpertInnen wird festgestellt, dass alle fokussierten Fälle ein *Feedback* erhalten, welches in die Zukunft gerichtet und vorrausschauend ist sowie konkrete Beispiele oder weitere Reflexionen enthält; somit kann es als *Feedback* mit hoher Qualität eingestuft werden. Ebenfalls wird in den Fällen 1 bis 5 Lob ausgesprochen und eine höfliche Anredeform gewählt (siehe Tabelle 48). Für alle Fälle der Experimentalgruppe werden in den Reflexionsarbeiten zu Video 1 und 2 die Kriterien eines guten *Feedbacks* erfüllt. Hingegen kann in der Kontrollgruppe nur im Fall 9 von einem teilweise qualitativ hochwertigen *Feedback* gesprochen werden (mit knapp drei erfüllten Kriterien). In den Fällen 6 - 8 können keine Kriterien mit hoher Qualität identifiziert werden. Als einzige Ausnahme ist Fall 10 zu verzeichnen, welcher im ersten Teil ein teilweises und im zweiten Teil mit 4 Kriterien ein gutes *Feedback* erhält.

Tabelle 48: Qualität der Feedbacks durch die Inhaltsanalyse der Feedbacks von ExpertInnen

	Video 1					Video 2				
	Feedback ist in die Zukunft gerichtet mit konkreten Beispielen	Feedback ist in die Zukunft gerichtet mit Fragestellung	Bestätigung/Loben	Höflichkeit der Anrede	Schreibanteil: ReferendarIn KursleiterIn	Feedback ist in die Zukunft gerichtet mit konkreten Beispielen	Feedback ist in die Zukunft gerichtet mit Fragestellung	Bestätigung/Loben	Höflichkeit der Anrede	Schreibanteil: ReferendarIn KursleiterIn
Fall 1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1
Fall 2	-	1	1	-	-	-	1	1	-	-
Fall 3	1	-	1	1	1	1	-	1	1	1
Fall 4	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1
Fall 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Fall 6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fall 7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fall 8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fall 9	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-
Fall 10	1	-	-	-	-	1	-	1	1	1

Zusammenfassend ergibt sich ein deutlicher Unterschied im Hinblick auf die Qualität der *Feedbacks* zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe. In der Kontrollgruppe erhält nur ein Fall ein zukunftsweisendes *Feedback*, in zwei weiteren Fällen erfolgt das *Feedback* ausschließlich auf das zweite Video. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass der Ebene „Beschreibung“ (Video 1) eine hervorgehobene Bedeutung zukommt, muss davon ausgegangen werden, dass in diesen Fällen keine passgenaue Analyse vorgenommen wurde, was die Entwicklung der Reflexionsqualität negativ beeinflusste (siehe Kapitel 4.3.2). Kritisch anzumerken ist auch, dass in zwei Fällen ein inhaltlich nicht korrektes *Feedback* auf die Ebene der Beschreibung erfolgte; diese Feststellung muss im Hinblick auf die Qualitätssicherung für die weitere Vorgehensweise berücksichtigt werden (Ericsson, 2006). Die oftmals fehlende äußere Form eines wertschätzenden *Feedbacks* (höfliche Anrede und Abschluss) muss in der Gruppe der KursleiterInnen verhandelt und entsprechende Vereinbarungen getroffen werden.

8.3.3 F3c: Unterschiede in der Reflexionskompetenz in den schriftlichen Arbeiten

Die Auswertung zur wertneutralen „Beschreibung“ zeigt in den Fällen 1 bis 5 der Experimentalgruppe zu beiden Zeitpunkten (Video 1 und 2), dass die Aufgabe, eine Videosituation „wertneutral“ zu beschreiben, zur vollsten Zufriedenheit bearbeitet wurde. Die Ergebnisse zur Ebene „Beschreibung“ in den Fällen 5 bis 10 weisen dagegen auffällig schlechte Werte zum Messzeitpunkt 1 auf, wobei sich nochmals eine deutliche Verschlechterung zum Zeitpunkt des zweiten Videos einstellt.

Die Ergebnisse auf der Ebene „Analyse“, in der die eigene und die Sichtweise weiterer Beteiligter zur Interpretation berücksichtigt wird, zeigen, dass die Fälle 1 bis 4 eine sehr gute Analyse durchgeführt und somit die Kompetenz erreicht haben. Die Auswertung der Ergebnisse in der Kontrollgruppe weist darauf hin, dass die Fälle 6, 7, 8 und 10 diese Kompetenz nicht erlangt haben. Auffällig hierbei ist Fall 9, der diese Kompetenz als einziger mit „teilweise erfüllt“ bestanden hat, zuvor jedoch auf der beschreibenden Ebene keine Punkte erzielen konnte.

Auf der Ebene „Bewertung“, in der eine abgeschlossene Unterrichtsaktivität theoriegeleitet evaluiert wird, können zum Messzeitpunkt 1 (Video 1) drei Fälle der Experimentalgruppe die Kompetenz „sehr gut“ erreichen, den Fällen 3 und 4 wird diese Kompetenz allerdings nicht zugesprochen werden. In der Kontrollgruppe erreicht lediglich Fall 10 diese Kompetenz. Zum Messzeitpunkt 2 (Video 2) kann in drei Fällen der Experimentalgruppe diese Kompetenz nachgewiesen werden, im Gegensatz dazu erreicht in der Kontrollgruppe kein Fall die Kompetenz.

Beim Vergleich der Fälle auf der Ebene „Planen“, die laut der theoretischen Annahme (siehe Kapitel 4.3.2) die korrekte Bearbeitung aller vorherigen Ebenen beinhaltet, wird deutlich, dass die Fälle 1 bis 5 zum Zeitpunkt des ersten Videos die Planung alternativer Handlungsschritte zu 100% erfüllen. In der Kontrollgruppe erreicht zu diesem Zeitpunkt nur Fall 9 diese Kompetenz, zum Zeitpunkt des Videos 2 kann nur Fall 10 diese Kompetenz erlangen. Zum Zeitpunkt des zweiten Videos erreichen vier der zehn Fälle dieses Niveau.

In der abschließenden Metareflexion, in der eine Zusammenschau zum Beitrag der Arbeit zur persönlichen Kompetenzentwicklung verfasst werden soll, kann für die Fälle 1 bis 5 (Experimentalgruppe) ein sehr gutes Ergebnis festgehalten werden. In der Kontrollgruppe kann dagegen nur ein Fall diese Kompetenz erlangen (siehe Tabelle 49).

Tabelle 49: Darstellung der Ergebnisse auf den verschiedenen Ebenen der Reflexion

	Video 1				Video 2				
	Beschreiben	Analysieren	Bewerten	Planen	Beschreiben	Analysieren	Bewerten	Planen	Metareflexion
Fall 1	100.00%	91.67%	75.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	83.33%
Fall 2	75.00%	100.00%	75.00%	100.00%	87.50%	100.00%	50.00%	100.00%	91.67%
Fall 3	100.00%	100.00%	62.50%	100.00%	100.00%	95.83%	100.00%	100.00%	100.00%
Fall 4	100.00%	83.33%	50.00%	100.00%	100.00%	83.33%	50.00%	50.00%	83.33%
Fall 5	100.00%	58.33%	87.50%	100.00%	100.00%	83.33%	87.50%	75.00%	91.67%
Fall 6	66.67%	62.50%	50.00%	50.00%	50.00%	54.17%	0.00%	50.00%	66.67%
Fall 7	58.33%	25.00%	25.00%	50.00%	50.00%	66.67%	12.50%	0.00%	50.00%
Fall 8	8.33%	20.83%	12.50%	50.00%	0.00%	4.17%	37.50%	25.00%	33.33%
Fall 9	0.00%	79.17%	12.50%	100.00%	0.00%	62.50%	37.50%	50.00%	100.00%
Fall 10	66.67%	0.00%	100.00%	0.00%	50.00%	41.67%	50.00%	100.00%	50.00%

Insgesamt lassen sich die Ergebnisse der schriftlichen Reflexionsarbeit, die sich aus der Bearbeitung der verschiedenen Stufen der Reflexion sowie der Metareflexion zusammensetzt (siehe Anhang 3), wie folgt darstellen (siehe Abbildung 44): Insgesamt haben die Fälle 1-5 sehr gute Ergebnisse in ihren schriftlichen Reflexionsarbeiten erhalten. In den Fällen 6-10 konnte bei keinem Fall eine ausreichende Bearbeitung der Ebenen der Reflexion bescheinigt werden.

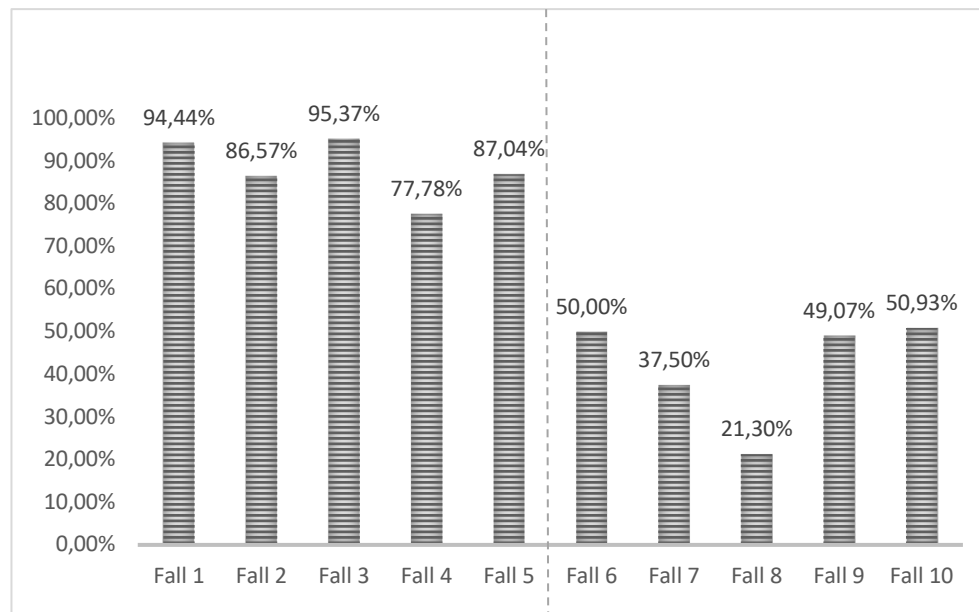


Abbildung 44: Durchschnittswert der erreichten Reflexionskompetenz (Prozente)

Die sehr guten Ergebnisse aller Fälle der Experimentalgruppe auf der Ebene „Beschreibung“ bestätigen die Grundannahme dieser Studie, dass die wertfreie Auseinandersetzung und Beschreibung mit der im Video wahrgenommenen Handlung eine günstige Ausgangsbasis schafft, um die weiteren Ebenen der Reflexion erfolgreich zu meistern. In den Fällen 1 bis 5 können so passgenaue Handlungsalternativen herausgearbeitet werden, die in Video 2 umgesetzt werden. Es gibt jedoch auch Fälle, die dieser Logik nicht folgen: So haben zwei Fälle der Experimentalgruppe kein gutes Ergebnis auf der Ebene „Bewertung“ erzielt, die - wie bereits erwähnt - eine Auseinandersetzung mit der Problematik unter Hinzunahme von Literatur vorsieht. Ebenso wie bei der darauffolgenden Planung von Handlungsalternativen wird hier ein höherer Anspruch an die Reflexion gestellt. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass auch die Ebenen „Bewerten“ und „Planen“ mit Experten-*Feedbacks* unterstützt werden sollten, was derzeit im Kursdesign nicht vorgesehen ist.

Der Fall 10 zeigt, dass die Kompetenz einer theoriegestützten Literaturrecherche in vollem Umfang erreicht werden kann, ohne dass dies jedoch bei der Planung berücksichtigt wurde. Demzufolge wurde die Ebene Planung mit null Punkten bewertet. Hierbei könnte es sich um eine Person

handeln, die sich gerne mit der Theorie auseinandersetzt, jedoch Defizite in der Planung künftiger Handlungsschritte aufweist (siehe Tabelle 49).

Mit Hilfe der Methodentriangulation (siehe Kapitel 9.2) sollen weitere Einflussfaktoren überprüft werden.

8.4 Fragestellung F4 zur subjektiven Einschätzung der Verbesserung der Klassenführung durch das digitale Lehr-Lern-Setting

Die folgenden Ergebnisse zu den Teilfragestellungen 4a und 4b liefern die Antworten auf die vierte Forschungsfrage.

8.4.1 F4a: Veränderung der subjektiven Wahrnehmungskompetenz im Hinblick auf die Klassenführung

Im Zusammenhang mit der Beantwortung der Fragestellung F4a schätzen die ReferendarInnen am Ende des *Treatments* ihre Wahrnehmung bezüglich sechs Items ein – im Hinblick auf eine mögliche Verbesserung oder Verschlechterung im Vergleich zur Ausgangslage. Hier weisen die Mittelwerte darauf hin, dass sich die Wahrnehmung laut Selbsteinschätzung größtenteils stark verbessert oder verbessert hat (siehe Tabelle 50).

Tabelle 50: Selbsteinschätzung der Wahrnehmungskompetenz im Hinblick auf Klassenführung (Mittelwerte)

Meine Wahrnehmung hat sich verbessert hinsichtlich...	N	M (SD)
der individuellen Lernunterstützung der SchülerInnen	116	2.13 (.76)
der echten Lernzeit	117	1.97 (.83)
der Lehrer-Schüler-Beziehung	115	1.95 (.77)
des Einsatzes von Regeln und Ritualen	117	2.04 (.72)
Unterrichtsstörungen	117	1.97 (.71)
meines Auftretens in der Klasse	115	1.79 (.66)

1= stark verbessert, 5= stark verschlechtert

Fasst man die fünf Antwortmöglichkeiten der Likert-Skala zusammen (siehe Kapitel 7.4.3), so zeigt die deskriptive Auswertung, dass 88% der ProbandInnen von einer Verbesserung der Wahrnehmung hinsichtlich der Dimensionen "Auftreten in der Klasse" sprechen, 82,1% berichten eine verbesserte Wahrnehmung von "Unterrichtsstörungen". Weiterhin berichtet die Mehrheit der ReferendarInnen eine Verbesserung der Wahrnehmung hinsichtlich „Regel- und Ritualeinsatz“ (77,8%), „LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung“ (74,8%) und „echter

Lernzeit“ (73,5%). 65,5% sagen aus, dass sich ihre Wahrnehmung bezüglich der „individuellen Lernunterstützung“ der SchülerInnen verbessert hat (siehe Abbildung 45).

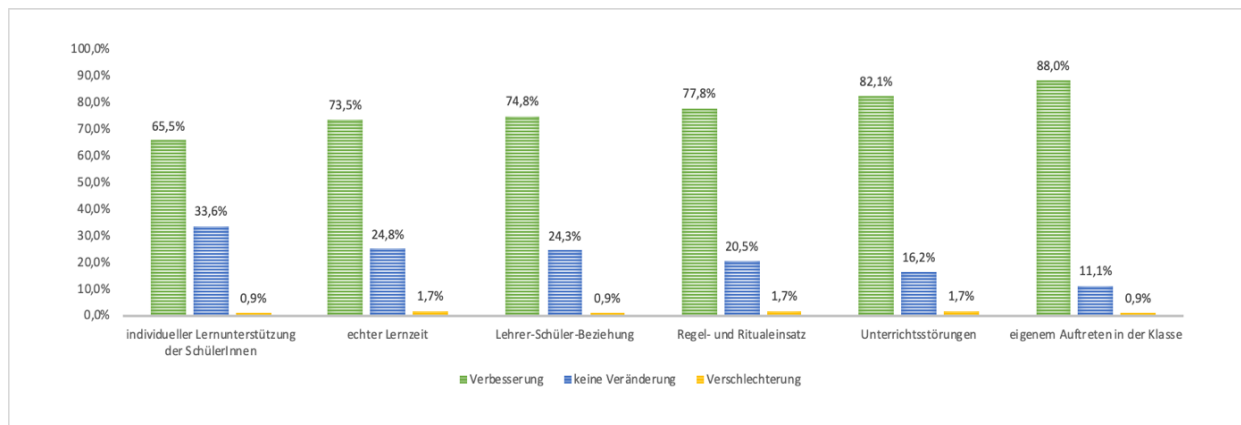


Abbildung 45: Selbsteinschätzung der Wahrnehmungskompetenz im Hinblick auf die Klassenführung (Prozente)

Die Ergebnisse zeigen insgesamt eine sehr positive Einschätzung der ReferendarInnen zu ihrer subjektiv empfundenen Wahrnehmungskompetenz in der Klassenführung. Die drei von den meisten ProbandInnen als verbessert eingeschätzten *Items* (Auftreten in der Klasse, Unterrichtsstörungen und Regel- und Ritualeinsatz) wurden verstärkt in den Präsenzkursen erarbeitet und unterstützend durch Videoarbeit begleitet. Die beiden *Items* „LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung“ und „echte Lernzeit“ können als übergeordnete Ziele einer guten Klassenführung betrachtet werden, die sich erst im Laufe der Ausbildung herausbilden; daher ist deren Einschätzung etwas schwieriger für die ReferendarInnen. Ebenso steht in den ersten Monaten der LehrerInnenausbildung die „individuelle Lernunterstützung“ der SchülerInnen nicht im Vordergrund, sondern vielmehr das Training zur proaktiven Klassenführung.

8.4.2 F4b: Gründe für die Veränderung der subjektiven Wahrnehmungskompetenz

Zur Beantwortung der Fragestellung F4b schätzen die ReferendarInnen am Ende des *Treatments* die Wirkung von neun Interventionsmaßnahmen auf ihre Unterrichtswahrnehmung ein. Hier weisen die Mittelwerte darauf hin, dass die Wirkung der Maßnahmen größtenteils positiv eingeschätzt wird (siehe Tabelle 51).

Tabelle 51: Einschätzung der Wirkung von Interventionsmaßnahmen auf die Unterrichtswahrnehmung (Mittelwerte)

	N	M (SD)
Die Peervideos (als Fallbeispiele) haben meine Unterrichtswahrnehmung verändert.	115	2.16 (.80)
Durch meine eigenen Videokommentare in meinen eigenen Unterrichtsvideos konnte ich meine Wahrnehmung verändern (Selbsteinschätzung).	114	2.15 (.71)
Durch die Videokommentare meiner Gruppenmitglieder in meinen eigenen Unterrichtsvideos konnte ich meine Wahrnehmung verändern (Fremdeinschätzung).	117	2.09 (.82)
Durch meine Videokommentare in den Unterrichtsvideos meiner Gruppenmitglieder konnte ich meine Wahrnehmung verändern (Fremdeinschätzung).	116	2.16 (.78)
Das Feedback der Formateure hat mir geholfen meine Unterrichtswahrnehmung zu verändern.	117	2.03 (.90)
Das Feedback der Peers hat mir geholfen meine Unterrichtswahrnehmung zu verändern.	116	2.09 (.76)
Die Videografie meines eigenen Unterrichts hat meine Unterrichtswahrnehmung verändert.	117	1.77 (.76)
Die Wahrnehmung meines Lernprozesses hat sich durch die Videoanalyse verändert.	116	1.93 (.78)
Durch meine regelmäßigen Blogeinträge fürs Portfolio hat sich die Wahrnehmung meines Lernprozesses verändert.	116	2.50 (.76)

1= stark verbessert, 5= stark verschlechtert

Fasst man die fünf Antwortmöglichkeiten der Likert-Skala zusammen (siehe Kapitel 7.4.3), so zeigt die deskriptive Auswertung, dass 82,1% der Befragten von einer verbesserten Unterrichtswahrnehmung durch den Einsatz von Videografie berichten. 76,7% der ProbandInnen sprechen von einer Verbesserung durch Videoanalyse, 73,5% schätzen das *Feedback* der KursleiterInnen als wertvolle Unterstützung. Bei diesem *Item* fällt jedoch auch der relativ hohe Anteil an Nennungen "stark verschlechtert" auf (1,7%). Dies könnte u.a. auf die teilweise ausbleibenden *Feedbacks* der KursleiterInnen zurückzuführen sein oder auf die oftmals als weniger hilfreich eingeschätzten *Peer-Feedbacks*. Insgesamt berichten 69,0% der Befragten von einer verbesserten Wahrnehmung durch das *Feedback* der *Peers*. Hinsichtlich der Intervention "Eigene oder fremde Videokommentare in eigenen Unterrichtsvideos" berichten 67,5% von einer Verbesserung, bei „eigenen Videokommentaren in fremden Unterrichtsvideos“ sind es 66,4% und bei „Peervideos als Fallbeispiele“ 65,2% (siehe Abbildung 46).

Die regelmäßigen Blogbeiträge werden insgesamt als weniger wirksam wahrgenommen: Hier berichten nur 43,1% der ReferendarInnen von einer verbesserten Unterrichtswahrnehmung. Dies ist eventuell auch darauf zurückzuführen, dass viele TeilnehmerInnen die Blogbeiträge nicht regelmäßig vorgenommen haben und daher keine Veränderung feststellen konnten. Es ist denkbar, dass die Blogbeiträge nicht ausreichend in die Präsenzkurse eingebunden waren und nicht genügend Zeit für die Verschriftlichung der Reflexionen im *ePortfolio* vorgesehen wurde.

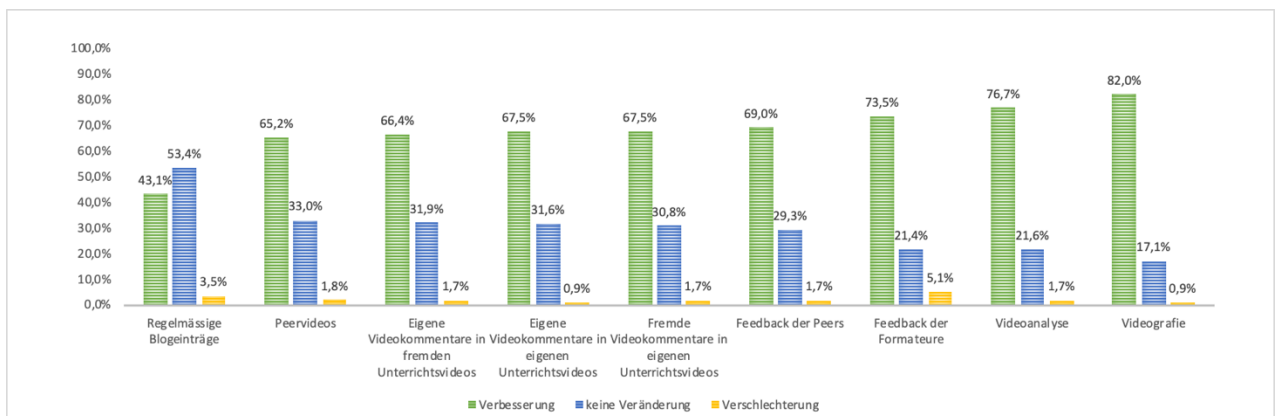


Abbildung 46: Einschätzung der Wirkung von Interventionsmaßnahmen auf die Unterrichtswahrnehmung (Prozente)

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der *Mixed Methods*-Studie zusammengefasst und im Zusammenhang mit theoretischen Aspekten reflektiert.

9 Zusammenfassung der Ergebnisse und kritische Reflexion

In diesem Kapitel werden zunächst die Forschungsfragen auf Basis der in der Theorie herausgearbeiteten Befundlage sowie der Ergebnisse (siehe Kapitel 8) zusammengefasst und kritisch diskutiert (siehe Kapitel 9.1). Anschließend werden die Ergebnisse mittels Datentriangulation dargestellt und diskutiert (siehe Kapitel 9.2).

Die vorliegende Studie verfolgt das Ziel, die professionelle Handlungskompetenz der ReferendarInnen bezüglich der Klassenführung zu fördern. Laut Forschungsstand ist es notwendig, NovizInnen gleich zu Beginn ihrer Ausbildung darin zu unterstützen, Kompetenzen in der Klassenführung aufzubauen, da diese eine wichtige Dimension von Unterrichtsqualität (Kunter et al., 2011) sowie einen wesentlichen Faktor professionellen Handelns im Unterricht darstellen (Gold & Holodynski, 2017; Seidel & Stürmer, 2014; Ophardt & Thiel, 2013). Eine Voraussetzung für die Handlungskompetenz von Lehrpersonen ist die professionelle Unterrichtswahrnehmung (Seidel et al., 2010). Insbesondere NovizInnen müssen darin gefördert werden, unterrichtsrelevante Situationen wahrzunehmen und zu analysieren (van Es & Sherin, 2002).

Die Lehrforschung zeigt, dass Ausbildungskonzepte benötigt werden, die Gelegenheiten für den Aufbau beruflicher Handlungskompetenz durch Erfahrung eröffnen (Combe & Kolbe, 2008 u.a). Auf diese Weise sollen ReferendarInnen befähigt werden, in komplexen Unterrichtssituationen professionell zu agieren und das eigene Handeln reflexiv zu begleiten (Roters, 2012; Häcker, 2017; Busse & Bosse, 2018; Terhart, 2012; Abendroth & Timmer, 2011). Laut Forschungsstand eignen sich insbesondere videobasierte Lernumgebungen zur reflexiven Auseinandersetzung mit neuem Wissen, Überzeugungen und Erfahrungen aus dem Unterricht (Reusser & Pauli, 2014; Gillen, 2007). Für die Beobachtung und Analyse der Videos müssen zuvor Kriterien und Indikatoren festgelegt werden, um die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche zu lenken und den Sachverhalt differenziert betrachten zu können (Mühlhausen & Mühlhausen, 2012). Relativ neu ist die kollaborative Analyse von Videos durch *Social Video Learning*, in welchem Austauschprozesse mittels Videokomentaren gefördert werden (Vohle, 2016, S. 176; Vohle & Reinmann, 2014, S.3); durch das Schreiben von Kommentaren werden hier Aspekte des impliziten Wissens expliziert (Neuweg, 2002). Die anschließende Reflexion, zum Beispiel im *ePortfolio*, fördert die Formulierung von Handlungsalternativen und hat somit eine lebenspraktisch-expansive Funktion (Berndt et al., 2017).

Für das Lernangebot und Kurs-Design dieser Studie wurden die hier aufgeführten und aus der Theorie herausgearbeiteten Merkmale berücksichtigt. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie (siehe Kapitel 9.1) entlang der Forschungsfragen zusammengefasst und kritisch betrachtet, um abschließend durch die Analyse- und Datentriangulation (siehe Kapitel 9.2) die Faktoren in einer Wirkungskette abzubilden, die zu einer Verbesserung der professionellen Handlungskompetenz in der Klassenführung beitragen können.

9.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Die Forschungsfrage F1 lässt sich nicht im Sinne der Annahme beantworten (siehe Kapitel 6.4). Die Ergebnisse der deskriptiven Auswertung mit Fokus auf die Veränderung der professionellen Wahrnehmung zwischen Messzeitpunkt 1 und 2 zeigen, dass sich diese in beiden Gruppen kaum verbessert hatte. Ebenso weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sich fokussierte und nicht fokussierte Gruppen nicht signifikant voneinander unterscheiden. In Anlehnung an die positiven Ergebnisse der *Scaling Up*-Studie des „Observer“-Projektes (Jahn, Stürmer, Seidel & Prenzel, 2014) zur Überprüfung der Struktur professioneller Unterrichtswahrnehmung kann davon ausgegangen werden, dass das *Online*-Tool „Observer“ anhand seines dreidimensionalen Modells die professionelle Wahrnehmung objektiv, reliabel und valide abbildet. Dies kann daher nicht zur Erklärung der schwachen Wirkung herangezogen werden kann.

Vielmehr muss vor dem Hintergrund des Messgütekriteriums der Validität gefragt werden, ob mit dem Messinstrument überhaupt das gemessen wurde, was gemessen werden sollte: „Observer“ misst die Lehr-Lern-Komponenten „Zielklarheit und Orientierung“, „Lehrerunterstützung und Orientierung“ und „Lernatmosphäre“ auf den Ebenen „*Noticing*“ und „*Reasoning*“ (Seidel & Shavelson, 2007). Im Ausbildungskonzept der vorliegenden Studie werden jedoch explizit nur diejenigen Merkmale gefördert, welche der Dimension Klassenführung (siehe Kapitel 2.2) zugeschrieben werden. „Zielklarheit“, welche zur Dimension „Kognitive Aktivierung“ zählt (Lipowsky et al., 2009), sowie „Lehrerunterstützung“, welche zur Dimension „Konstruktive Unterstützung“ zählt, waren nicht inhaltlicher Bestandteil des Kurses (Kunter & Baumert, 2006; Lipowsky et al., 2009; Klieme, 2008).

Darüber hinaus ist es möglich, dass Effekte von anderen Einfluss- oder Störfaktoren überlagert oder aufgehoben wurden. Dies ist aufgrund der Datenlage weder auszuschließen noch abschließend zu klären.

Kritisch muss auch die verpflichtende Teilnahme am „Observer“ gesehen werden. Diese Vorgehensweise (*Bottom-down*) hat vermutlich zu Resistenzen hinsichtlich der konsequenten Teilnahme an beiden Durchgängen oder gar zur Verweigerung der Teilnahme geführt, obwohl die Stunden für die Teilnahme vergütet wurden. Von insgesamt 233 ReferendarInnen, die im Herbst 2017 ihr Referendariat begonnen haben, nahmen an beiden Datenerhebungen mit dem *Video-Tool* „Observer“ 138 Personen (56,6%) teil. Die Ergebnisse der Studie zur Anwendung des „Observer“ (Jahn et al., 2014) zeigen, dass eine freiwillige Teilnahme mit höheren *Ratings* im Bereich Motivierung einhergeht; dies kann damit erklärt werden, dass eine freiwillige Entscheidung für die Teilnahme dem Bedürfnis der Autonomie entspricht (Prenzel et al., 2004). Zudem führt laut Medienforschung das Arbeiten unter „*Online-Bedingungen*“ zu höheren Abbruchquoten (Birnbaum, 2004).

Der nur geringe Zuwachs an professioneller Wahrnehmung zwischen den beiden Messzeitpunkten kann möglicherweise auch mit dem kurzen Intervall von drei Monaten in Zusammenhang gebracht werden.

Die Annahme, dass sich die Karrieregruppen aufgrund der in Kapitel 6.1 beschriebenen unterschiedlichen Ausbildungsverläufe (Betreuung, Stundenanzahl) in der Unterrichtswahrnehmung unterscheiden, kann im Sinne der Forschungsfrage F1a nicht bestätigt werden. Die Auswertung zeigt, dass es zu keinem Messzeitpunkt Unterschiede in der professionellen Wahrnehmung zwischen beiden Karrieregruppen gab. Die Überprüfung der *Outcome-Variable* „Note der schriftlichen Reflexionsarbeit“ weist jedoch auf signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen hin. Die Personalgruppe der Angestellten erreichte auffällig schlechtere Noten in ihren schriftlichen Arbeiten. Dieses Ergebnis lässt sich nicht in Einklang bringen mit dem Resultat, dass die Angestellten auf der höheren Reflexionsebene „Erklären“ teils bessere Testergebnisse als die ReferendarInnen in der Beamtenlaufbahn erzielten. Eine mögliche Erklärung dieser gravierenden Notenunterschiede könnte auf die oben beschriebenen ungünstigeren Voraussetzungen der Angestellten zurückzuführen sein, zum Beispiel stand eventuell nicht genügend Zeit zur Bearbeitung der reflexiven Textsorten zur Verfügung.

Einen weiteren Hinweis auf Unterschiede zwischen den Karrieregruppen liefern die signifikant unterschiedlichen *Feedback*-Vergaben der KursleiterInnen. Generell konnten in denjenigen Gruppen bessere Noten erzielt werden, die häufiger *Feedback* erhielten. Dieses Ergebnis könnte hier als Erklärung herangezogen werden; es unterstreicht die Bedeutung des *Feedbacks* für den Lernprozess, welches sich auch in der aktuellen Forschung widerspiegelt (Hattie & Timberley, 2007; Gröschner, 2016).

Insgesamt müssen die vergleichsweise schlechten Semesternoten kritisch betrachtet werden. Es sollte daher an entsprechender Stelle eine Grundsatzdiskussion vor dem Hintergrund der ungleichen Voraussetzungen von Beamten und Angestellten in der LehrerInnenausbildung in Luxemburg geführt werden.

Erwartungsgemäß zeigen die Ergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage F1b bereits zum Messzeitpunkt 1 signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Arbeitsgruppen. In einigen Gruppen konnte nur eine vergleichsweise niedrige Übereinstimmung mit der ExpertInnen-Norm erreicht werden. Dagegen erreichte eine Gruppe bereits zum ersten Messzeitpunkt eine 50%-ige Übereinstimmung mit der ExpertInnennorm, wobei sich zum Messzeitpunkt 2 eine geringfügige Verschlechterung der Wahrnehmung in dieser Gruppe einstellte. Alle anderen Gruppen konnten sich zum Messpunkt 2 unabhängig von der Art der Aufgabenstellung (fokussiert, nicht fokussiert) in ihrer professionellen Wahrnehmung verbessern. Dieser Effekt kann auf den im Kurs vorgesehenen *Input* zu spezifischen Themen der Klassenführung, aber auch auf die didaktische Aufarbeitung des Lehrstoffes zurückzuführen sein. Die Erwartung, dass es Unterschiede in den Arbeitsgruppen geben würde, kann insbesondere durch die Experimentalgruppe 9 bestätigt werden: Hier zeigt sich ein signifikanter Zuwachs an professioneller Wahrnehmung zum Messzeitpunkt 2. Dies ist ein möglicher Hinweis auf die Wirkung des Lernsettings im Hinblick auf die starke Lenkung durch die Beobachtungsaufgabe.

Die Ergebnisse des *Online-Tools* „Observer“ (siehe Kapitel 8.1.1.2) zeigen starke Gruppen- und KursleiterInnen-Effekte sowie einen Zusammenhang zwischen Häufigkeit des *Feedbacks* und Benotung in den Karrieregruppen. Diese Hinweise führten dazu, einzelne Fälle qualitativ zu untersuchen. In einem ersten Schritt wurde zur Beantwortung der Forschungsfrage F2 kontrolliert, ob die fokussierten oder nicht fokussierten Aufgabenstellungen in den Videos tatsächlich umgesetzt wurden. Es stellte sich heraus, dass entgegen der Erwartung weniger als

die Hälfte der ReferendarInnen die Aufgabenstellung gemäß der Anweisung ausgeführt haben. In der Folge mussten für die weitere Analyse neue Gruppen gebildet werden, die auf den tatsächlich durchgeführten fokussierten oder nicht fokussierten Videobeobachtungen basierten. Erklärungen hierzu lassen sich teilweise aus den schriftlichen Anmerkungen (siehe Kapitel 7.3.1) der EvaSys-Umfrage entnehmen (siehe Kapitel 8.4.1, 8.4.2) sowie aus Interviews, die mit zehn KursleiterInnen und zehn ReferendarInnen nach Abschluss der Maßnahme geführt wurden. Diese Interviews konnten jedoch aufgrund der zeitlichen Rahmung dieser Studie methodisch nicht verwendet werden. Viele ReferendarInnen berichteten von Verständnisproblemen bei der Aufgabenstellung hinsichtlich Kriterien und Indikatoren sowie deren Wahl. Aus den Gesprächen mit den Kursleiterinnen und ReferendarInnen ging hervor, dass eine entsprechende Vorbereitung in den Kursen zum Teil sehr oberflächlich oder gar nicht erfolgte. In den nachfolgenden Aussagen von ReferendarInnen wird diese Problematik deutlich:

„Man könnte zu Beginn des Moduls verdeutlichen, was die einzelnen Kriterien (zum Beispiel echte Lernzeit) überhaupt beinhalten...“

„Der Umgang mit Kriterien und Indikatoren bei der Analyse war am Anfang schwierig, da man diese selbst festlegen sollte, man aber keine Ahnung hatte, wonach man denn eigentlich suchen sollte...“

Als kritisch anzusehen ist die Tatsache, dass die ReferendarInnen nicht über das experimentelle Design informiert wurden. Dies trug vermutlich zu Irritationen und Verunsicherungen hinsichtlich des Arbeitsauftrages bei.

„Die Angaben könnten genauer sein, damit es nicht Abweichungen zwischen den Gruppen gibt (oder von Anfang an klarstellen, dass es verschiedene Angaben gibt)...“

Im Nachhinein betrachtet wäre eine Aufklärung der ReferendarInnen zum forschungsmethodischen Vorgehen der Studie notwendig gewesen, insbesondere da Experimental- und Kontrollgruppe vor der Arbeit mit Video 2 aus forschungsethischen Gründen gewechselt wurden, um etwaige Benachteiligung auszuschließen (siehe Kapitel 7.1.3).

Für die künftige Entwicklung des Aufgabendesigns sollte der Frage nachgegangen werden, inwieweit NovizInnen überhaupt in der Lage sind, ohne vorheriges Videotraining eine Wahl zwischen mehreren Indikatoren zu treffen, insbesondere da sie laut Forschungsstand nicht in der Lage sind, ihre Aufmerksamkeit auf relevante Lehr-Lern-Komponenten zu richten (Star &

Strickland, 2008; van Es & Sherin, 2002). Kleinknecht & Weber (2017) verweisen in ihrer Studie zum Leuphana-Konzept (siehe Kapitel 2.2.1) mit Bezug auf den *Cognitive Apprenticeship*-Ansatz (siehe Kapitel 2.3.2) auf die Bedeutung der Einführungsphase videobasierter Lernumgebungen. Bei diesem Ansatz zeigt der Dozierende, wie Unterricht zu bestimmten Merkmalen beobachtet werden kann (Syring & Weiß, 2019, S.138). Für die weitere Entwicklung des Kurskonzeptes sollte diese Vorgehensweise als Inspiration dienen.

Die Forschungsfrage F 3 fußt auf der aktuellen Kompetenzforschung zum Lehrberuf. National wie international herrscht Konsens darüber, dass dem Aufbau beruflicher Handlungskompetenz und effektiver Klassenführung eine hervorgehobene Bedeutung zukommt; ihre Förderung sollte daher ein zentrales Anliegen der Lehre sein (siehe Kapitel 2.1-2.5). Dies impliziert den Aufbau von pädagogischem Wissen, welcher allgemein als genuiner Bestandteil der Klassenführung angesehen wird (Gold & Holodynski, 2017; Voss et al., 2014; Seidel & Stürmer, 2014; Ophardt & Thiel, 2013; Stough et al., 2015). Berufsbezogene Überzeugungen oder das implizite Wissen des Lehrenden beeinflussen die Wahrnehmung des unterrichtlichen Geschehens und spiegeln sich in der Handlung im Unterricht wider (siehe Kapitel 2.1.2). Diese kann ebenso durch eine positive oder weniger positive Haltung der LehrerInnen beeinflusst werden (siehe Kapitel 2.4.2). In Bezug auf den Expertisen-Ansatz (siehe Kapitel 2.3.1) muss der Weg zur Handlungskompetenz über die professionelle Wahrnehmung der eigenen Lehrhandlung erfolgen (siehe Kapitel 3.5). Der Einsatz eigener Unterrichtsvideografien zeigt die tatsächliche Performanz in der Unterrichtssituation und kann über fokussierte Beobachtung gesteuert werden (siehe Kapitel 3.4.2).

Die Befunde der Studie belegen, dass sich alle fokussierten Fälle im zweiten Video stark in ihrer Handlungskompetenz im Sinne der Forschungsfrage F3a verbessern konnten (siehe Kapitel 8.3.1). Im Gegensatz dazu verschlechterten sich die nicht fokussierten Fälle stark im zweiten Video. Die Auswertung zeigt, dass bei konsequenter Fokussierung über die Dauer des *Treatments* eine deutliche Verbesserung der Klassenführung in Bezug auf den ausgewählten Indikator stattgefunden hat. Das Ergebnis bestätigt die im Kapitel 1.2 referierten Studien, die auf die Notwendigkeit strukturierter Beobachtungshilfen und die Lenkung von Unterrichtsbeobachtung in ihren Forschungsergebnissen hinweisen (Brouwer & Robijns, 2013; Besselink, Brouwer & Muller, 2011; Heins, 2017).

Im Hinblick auf die zuvor formulierte Erwartung kann die Fragestellung positiv beantwortet werden, jedoch muss kritisch hinterfragt werden, inwieweit das *Sampling* extremer Fälle tatsächlich die Gesamtheit der fokussierten und nicht fokussierten Fälle abbildet.

Die Forschungsfrage F3b liefert Antworten zu den Aspekten Häufigkeit und Qualität des *Feedbacks*. Im ersten Videodurchlauf erhielten die nicht fokussierten Fälle annähernd doppelt so viele Videokommentare von ihren *Peers* wie die fokussierten Fälle. Im Gegensatz dazu wurden mehr ExpertInnenkommentare in der fokussierten Gruppe verfasst. Im zweiten Durchgang war die Anzahl der Videokommentare in beiden Gruppen annähernd gleich. Entgegen der Erwartung können somit keine eindeutigen Rückschlüsse zur Wirkung der Häufigkeit des *Feedbacks* auf den Lernprozess gezogen werden.

Die qualitative Auswertung des *Feedbacks* in den Videokommentaren und Blogbeiträgen zeigt jedoch deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen. Zur Auswertung wurden die ExpertInnenkommentare in den Videos sowie die Kommentare auf die Blogbeiträge im *ePortfolio* qualitativ auf inhaltliche und strategische Hinweise zur Kategorie „*Feed forward*“ untersucht (siehe Kapitel 8.3.2).

Die ReferendarInnen mit fokussierter Aufgabenstellung erhielten in ihren Videos durchgängig ein zukunftsgerichtetes *Feedback* - im Sinne von konkreten Hinweisen auf ihr künftiges Handeln. Dies traf jedoch nicht auf die nicht fokussierten Fälle zu. Die Analyse der Kommentare der nicht fokussierten Fälle zeigt, dass die ExpertInnen häufig wissensbasierte Fragen zum künftigen Handeln in der Klassenführung formulierten; diese konnten jedoch aufgrund des Ausbildungsstandes der NovizInnen noch nicht beantwortet werden (Bromme, 1997; Seidel & Stürmer, 2014).

Bedenklich erscheint, dass nicht in allen Fällen ein ExpertInnen-Kommentar im Video verfasst wurde, teilweise waren die *Feedbacks* vage oder unverbindlich und in einigen Fällen erfolgte zu wenig oder gar kein *Feedback*. In Aussagen von ReferendarInnen aus der *Online*-Umfrage kommt dies zum Ausdruck:

„Ich denke, dass es wichtig ist, *Feedback* von unseren KursleiterInnen zum eigenen Video zu bekommen. Die Kommentare der Kursleiter fielen jedoch sehr spärlich aus. Ich hätte mir hier mehr *Feedback* gewünscht...“

Hinsichtlich der Nützlichkeit der *Peer*-Kommentare für den eigenen Lernprozess sind die ReferendarInnen geteilter Meinung. Die *Peer*-Kommentare wurden oftmals als äußerst höflich, jedoch wenig hilfreich empfunden, da sie nicht zur Diskussion aufforderten. Nachfolgend zwei Beispiele für positive Rückmeldungen:

„Feedback der *Peers* hat geholfen sich selbst unter einem anderen Blickwinkel zu betrachten und zu reflektieren, so fielen meinen *Peers* Dinge auf, die mir auch nach mehrmaligen Durchsichten des Videos nicht ins Auge fielen...“

„Ich fand es auch sehr spannend zu beobachten, wie meine *Peers* in ihren Klassen agierten, auch hier konnte ich einige positive Aspekte für mich herausziehen, z.B. gefiel mir sehr gut wie...“

Als Gründe hierfür wurde die Angst genannt, zu persönlich zu werden und die KollegInnen zu kompromittieren. Oftmals wurden die Kommentare des Videogebenden nur bestätigt. Andere empfanden die positiv formulierten Kommentare jedoch als Zuspruch und Stärkung; sie sahen darin die Bestätigung, „nicht alles falsch gemacht zu haben“. Die Kommentare der *Peers* wurden auch als Anregung zum Perspektivenwechsel und zur Reflexion erlebt.

Die qualitative Analyse der *Feedbacks* auf die Blogeinträge zeigt, dass in den fokussierten Gruppen in 4 von 5 Fällen ein zukunftsgerichtetes *Feedback* anhand konkreter Beispiele verfasst wurde. Im Gegensatz dazu wurde in der nicht fokussierten Gruppe nur in einem Fall ein solches *Feedback* gegeben. Wie schon bei den Videokommentaren fällt auch hier auf, dass nicht in allen Fällen *Feedback* gegeben wurde. Bedenklich erscheint auch das häufig sehr kurz verfasste *Feedback* der ExpertInnen im Vergleich zur Länge der Texte der ReferendarInnen. Dies wurde von vielen ReferendarInnen als wenig informativ und wenig wertschätzend empfunden. Insgesamt ergeben sich zwischen den Gruppen auffällige Unterschiede hinsichtlich der *Feedback*-Qualität der ExpertInnen - sowohl in den Videos als in der Analyse der Textsorten.

Diese Ergebnisse weisen darauf, dass

- dem Thema „*Peer*-Kommentare verfassen“ im Lernangebot des Moduls mehr Bedeutung zukommen sollte, indem beispielsweise eine klare *Feedback*-Struktur formuliert wird. Bevor die Arbeit mit den eigenen Videos beginnt, sollte die Umsetzung anhand von Fremdvideos geübt werden (Gröschner, 2016; Kleinknecht & Gröschner, 2017)

- es im Hinblick auf die Formulierung von qualitativem *Feedback* einen konkreten Schulungsbedarf bei den KursleiterInnen gibt.

Vor dem Hintergrund, dass eine gute Betreuungsqualität in der Ausbildung zum Aufbau von Handlungskompetenz beiträgt und ein elaboriertes *Feedback* sich bis auf die Ebene der SchülerInnen auswirken kann (siehe Kapitel 2.4), muss das Nicht-Geben von *Feedback* als kritisch im Sinne der Lehrhaltung und der Vorbildfunktion gesehen werden (siehe Kapitel 2.3.1, 2.5, 4.5, 4.6). Haltung und Werte sind jedoch schwer „von außen“ zu beeinflussen. In der Lehrenden-Qualitätsforschung wird in diesem Kontext von „stabilen Persönlichkeitseigenschaften“ gesprochen, die als nicht erlernbar beschrieben werden und sich dem Einflussbereich der LehrerInnenbildung entziehen (siehe Kapitel 2.1.2). Zu diesen Einflüssen zählen ebenso berufsbezogene Überzeugungen, die auf biografischen Erfahrungen beruhen und als schwer beeinflussbar sowie veränderungsresistent gelten (siehe Kapitel 2.1.2).

Das Geben von *Feedback* gilt heute als eine wichtige Möglichkeit, Überzeugungen von angehenden Lehrpersonen zu beeinflussen. Daher sollte diese ausgebaut und qualifiziert werden.

Hinsichtlich der Forschungsfrage F3c ergibt die qualitative Auswertung der schriftlichen Reflexionsarbeiten, dass die fokussierten Fälle ausnahmslos eine höhere Reflexionsebene und damit bessere Notenergebnisse erreichen konnten als die nicht fokussierten Fälle. Dieses Ergebnis entspricht der im Vorfeld formulierten Annahme. Die Fälle, die durchgängig mit einem Fokus gearbeitet haben, erhielten in den Videos ein elaboriertes und zukunftsweisendes Experten-*Feedback*. Dabei wird sichtbar,

- dass sich ein Lernfortschritt von Video 1 zu Video 2 ergibt (Handlungskompetenz)
- dass dies positive Auswirkungen auf die Güte der Reflexion in den schriftlichen Arbeiten hat (theoriegestützte Handlungsalternative).

Vor dem Hintergrund der Herausforderungen einer reflexiven LehrerInnenausbildung (siehe Kapitel 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3) wird somit ein sehr nützliches Ergebnis erzielt: Die angehenden LehrerInnen der fokussierten Gruppe können zu einer reflektierten Handlungsfähigkeit in der Klassenführung befähigt werden und ihre Handlungsweisen mittels *ePortfolio* reflexiv weiterentwickeln (siehe Kapitel 4.4). Es kann bestätigt werden, dass die reflexive Verarbeitung von Erfahrung zu einer Verbesserung der Handlungskompetenz führt und somit zur Professionalisierung der ReferendarInnen beiträgt (Herzog, 2006).

In Anlehnung an die Definition der pädagogischen Reflexion wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass sich die Qualität der Reflexion in unterschiedlichen Reflexionsniveaus zeigt (siehe Kapitel 4.3.2). Hierzu wird aus der Theorie ein Instrument zur Operationalisierung von Ebenen zur Güte der Reflexion herausgearbeitet. Diese Niveaustufen sind das Beschreiben, das Analysieren, das Bewerten, das Planen und die Metareflexion. Für die Auswertung der schriftlichen Arbeiten wurden zusätzlich zu den Indikatoren der einzelnen Ebenen Ankerbeispiele hinzugenommen, um die Trennschärfe der einzelnen Dimensionen zu gewährleisten. In Anlehnung an die Qualitätsmodelle von van Maanen (1997), Hatton & Smith (1995), Zimmermann & Wetzel (2008) und Bräuer (2014) ging die Studie davon aus, dass die Reflexionsstufen hierarchisch aufeinander aufbauen und in dieser Reihenfolge bearbeitet werden müssen. Der theoriegestützten Analyse und Bewertung der Handlungssituation wird laut Forschungsstand eine große Bedeutung beigemessen (Setzer, Wohlers & Erhorn, 2018; Herzmann, Artmann & Wichelmann, 2017; Herzmann & Proske, 2014; Ophardt & Thiel, 2008). Vor dem Hintergrund subjektiver Theorien sowie der Theorie der professionellen Wahrnehmung kommt dem wertneutralen Beobachten und Schreiben in dieser Studie eine hervorgehobene Bedeutung zu. Daraus resultiert, dass eine qualitätsvolle Reflexion nur durch die Trennung von Beobachtung und Analyse gefördert werden kann (Hilzensauer, 2017).

Laut Forschungsstand erreichen NovizInnen in schriftlichen Reflexionsarbeiten eine geringere Qualität (siehe Kapitel 4.3.2) und benötigen Unterstützung in Form von *Guided Reflection*, wie vor allem Studien von Husu (2008) und Moore-Russo Wilsey (2014) belegen (siehe Kapitel 2.3.2).

Die Qualität der reflexiven Schreibprozesse wird im *edubreak®CAMPUS* durch ein spezielles Aufgabendesign unterstützt; dieses umfasste kognitive *Prompts*, welche zu vertieften Lernprozessen und dadurch zu einer verbesserten Handlungskompetenz führen. In der Folge ergeben sich bessere Noten in den Reflexionsarbeiten (siehe Kapitel 8.1.1.1).

Kritisch muss diskutiert werden, inwiefern die numerische Benotung der Reflexionsarbeiten im Hinblick auf den Eigenwert und den Selbstzweck der Reflexion zu bewerten ist. Hier kann eventuell eine kontraproduktive Wirkung konstatiert werden; dies wird auch in der Anmerkung eines Referendars deutlich:

„Ich finde es schade, dass die Kontemplationen der Videos im Rahmen einer PE²⁴ erfolgen. Ich bin vom Nutzen von *Edubreak* überzeugt, allerdings wurden die Ergebnisse thematisch stark eingegrenzt, da man im Hinterkopf hatte, eine Arbeit schreiben zu müssen“.

Nach Neuweg (2007) kann ein Reflexionsdruck in Lehr-Lern-Kontexten Handeln blockieren oder sogar verhindern. So können durch die Interferenzen zwischen Denken und Tun Performanz-Blockaden ausgelöst werden, die auch als Tausendfüßler-Syndrom²⁵ bezeichnet werden. Der Autor weist in vielen Schriften auf die mitunter „zerstörerische Wirkung der Selbstbezüglichkeit“ hin (Neuweg, 2011). Um der von Neuweg angesprochenen Problematik entgegen zu treten, wird eine neue Lernkultur benötigt, die es Lernenden ermöglicht, selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln und Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen - im Sinne eines demokratischen Verständnisses von Lernen (Dewey, 1933). Das Konzept der kommunikativen Validierung (siehe Kapitel 3.4.2), indem die Einschätzung des Fortschritts der reflexiv bearbeiteten eigenen Unterrichtspraxis auf Grundlage des Lernfortschritts in dialogischen Gesprächen gemeinsam rekonstruiert und anhand von Beobachtung überprüft wird, zeigt eine neue Form auf, mit Fehlern umzugehen (Winter, 2014). Diese neuen Entwicklungen gehen mit einem Paradigmenwechsel einher und schreiten daher nur langsam voran (Heargreaves, 2003), was in den Sozialwissenschaften mit dem Phänomen *„Grammar of schools“* und mit dem Problem der Schule als *„Loose coupled Systems“* erklärt wird (Blandford & Welton, 1999).

Als weiteren kritischen Punkt kann abschließend auch die relativ kurze Zeitspanne, die der Förderung der Handlungskompetenz mittels Reflexion zur Verfügung stand, betrachtet werden. Dies wird in zahlreichen Aussagen von ReferendarInnen deutlich:

„Ich fand das Modul sehr lehrreich und die reflexive Praxis sehr sinnvoll. Es braucht nur etwas Zeit, um alles Gelernte auch in die Tat umzusetzen, da man oft noch durch Unterrichtsvorbereitungen oder Arbeiten in der Lehrerfortbildung unter Zeitdruck steht

²⁴ PE (*Production écrite*): schriftliche Modularbeit, die Einfluss auf das Bestehen oder Nicht-Bestehen des Semesters hat.

²⁵ Tausendfüßler-Syndrom: Hintersinnige Parabel eines Tausendfüßlers, der unentrinnbar ins Stocken gekommen sein soll, als er gefragt wurde, wie er es denn mache, mit seinen vielen Füßen nicht ins Stolpern zu geraten (Nieke, 1995).

und daher nicht alles gleich umsetzen kann. Ich hoffe aber in Zukunft, mehr Zeit dafür zu kriegen. “

„Die Kurse waren insgesamt sehr hilfreich. Meiner Meinung nach wäre es wichtig, den Kurs auch im zweiten oder dritten Stage-Jahr fortzusetzen: So könnten die ReferendarInnen langfristige Veränderungen bei Ihrem Lernweg beobachten. “

In diesen Aussagen der ReferendarInnen kommt zum einen ihre Motivation und ihr Begehren zum Ausdruck, die „eigene Klassenführung zu beherrschen“, zum anderen wird auch der Wunsch, Verantwortung für ihre eigene Lehre zu übernehmen, sichtbar. Dies zeigt sich in konkreten Verbesserungsvorschlägen hinsichtlich der Konzeption des Lehr-Lern-Settings. Diese Hinweise finden ihre Begründung in der Lernpsychologie mit der Forderung, dem Lernen mehr Zeit zu geben (Roth, 2011, 2015).

Die abschließende Klärung der Fragestellung F4 erfolgt über die Unterfragestellungen F4a und F4b.

Die Ergebnisse der Forschungsfrage 4a zeigen, dass die ReferendarInnen die Verbesserung ihrer Wahrnehmung am wirkungsvollsten in den Kriterien “Auftreten im Klassensaal” (Košinár, 2014), “Umgang mit Unterrichtsstörungen” (Kounin, 1976) und “Regel- und Ritualeinsatz” (Evertson & Weinstein, 2006) einschätzen. Dies ist ein ermutigendes Ergebnis, da es Ziel der Maßnahme ist, Kriterien zur proaktiven Klassenführung zu fördern (Hattie, 2014; Ophardt, Piwowar & Thiel, 2017). Am wenigsten verbessert hat sich die Wahrnehmung zur “echten Lernzeit”; diese entwickelt sich jedoch erst im Laufe der Ausbildung (siehe Kapitel 2.3.1). Die Einschätzung erscheint daher zum jetzigen Ausbildungsstand realistisch. Weiterhin ist anzumerken, dass „echte Lernzeit“ auch in die zuvor aufgeführten drei Kriterien einfließt und auf einer guten Steuerung des Unterrichts fußt (Emmer & Stough, 2001).

Die Beantwortung der Frage F4b zeigt insgesamt sehr positive Ergebnisse, die auf eine hohe Akzeptanz der *Online*-Lernumgebung hinweisen. Nach dem aktuellen Forschungsstand kann die Zufriedenheit der ReferendarInnen zum einen auf die gute didaktische, instruktionale Einbindung der Videos zurückgeführt werden (Brophy, 2004; Krammer et al., 2006; Seago, 2004) und zum anderen auf die motivationsförderliche Arbeit mit eigenen Unterrichtsvideos (Richey, Merk, Kleinknecht & Bohl, 2017). Die technische Handhabung im virtuellen Raum (edubreak®CAMPUS) wird als einfach, gut und funktionierend beschrieben (Hilzensauer, 2017; Tarantini, 2016); dies ist eine Voraussetzung, die auch Krammer et al. (2005) als förderlich im

Sinne der Akzeptanz betrachten. Zudem weisen die Studien von Krammer und Kollegen darauf hin, dass die Software gut eingeführt werden muss. Hierbei sind auf praktischer Ebene einige Punkte identifiziert worden, die in künftigen Kursen verbessert werden sollten. Die Einführung des Lehr-Lern-Settings erfolgte mittels eines Workshops anwendungsbezogen, aber in zu großen Gruppen mit durchschnittlich 20 TeilnehmerInnen. Vor diesem Hintergrund entstanden technische Probleme, zum Beispiel eine instabile Internetverbindung; die Vermeidung solcher Probleme gilt jedoch als Hauptvoraussetzung dafür, dass Digitalisierung in der Lehre gelingen kann. Des Weiteren konnte ein kritischer Blick auf die professionelle Haltung (Dewey, 1933) einiger ReferendarInnen geworfen werden; hier fiel auf, dass die Anweisungen und Vorabinformationen (zum Beispiel hinsichtlich technischem Material oder ordnungsgemäßer Anmeldung auf dem Bildungsserver) nicht berücksichtigt wurden. An dieser Stelle sollte für kommende *Online*-Kurse eine Überarbeitung der Kommunikationsstrategie vorgenommen werden - mittels verschiedener Kanäle, visueller Gestaltung, klarer Vermittlung der Nützlichkeit sowie einem Regelwerk.

Kritisch kann im Hinblick auf die Konzeption des Fragebogens angemerkt werden, dass dieser ausschließlich am Ende der Maßnahme eingesetzt wurde. Durch einen fehlenden Pre-Test konnte der Prozess der subjektiven Einschätzung der Weiterentwicklung nicht festgehalten werden. Des Weiteren handelt es sich um einen Kurzfragebogen, der aufgrund fehlender *Items* keine Skalenbildung zulässt- Daher konnte die Reliabilität des Fragebogens mittels Korrelation (und Cronbach Alpha) nicht ermittelt werden. Dieser Umstand ist der zeitlichen Vorgabe des Instituts (Beantwortungszeit: maximal 15 min) geschuldet. Zur Verbesserung der Qualität sollte der Fragebogen überarbeitet und weitere *Items* integriert werden, welche auch die Perspektive der KursleiterInnen einbeziehen. Weiterhin gilt es, die Antwortkategorien zu optimieren.

9.2 Zusammenfassung der qualitativen Analyse - Datentriangulation

Die Ergebnisse zur Fragestellung F1 weisen zunächst darauf hin, dass keine signifikanten Unterschiede in der professionellen Wahrnehmung zwischen fokussierten und nicht fokussierten Gruppen vorliegen. Erst in der Auswertung der Unterfragen zeigen sich im Hinblick auf die Wahrnehmung Effekte und Tendenzen in Bezug auf Unterschiede zwischen den 13 Arbeitsgruppen sowie in den Notenergebnissen (siehe Kapitel 8.1.1.2). Zudem können auch Zusammenhänge zwischen der *Feedback*-Häufigkeit und der erreichten Modulnote aufgezeigt werden (siehe Kapitel 8.1.1.1). In Anlehnung an den *Mixed Methods*-Ansatz werden diese

Spuren qualitativ weiterverfolgt; diese methodische Vorgehensweise wird auch als „Vertiefungsmodell“ bezeichnet (Döring & Bortz, 2016, S.185). Im Rahmen einer einzigen Studie folgt auf eine quantitative Studie (*Online-Video-Tool* „Observer“) eine qualitative Studie, in der einzelne Fälle mittels Videobeobachtung (siehe Kapitel 8.3.1) sowie inhaltsanalytischer Untersuchung unterschiedlicher Artefakte erläutert werden.

Mit Hilfe eines *Online*-Fragebogens wird abschließend quantitativ die Meinung der ProbandInnen hinsichtlich ihrer Einschätzung zur Wirkung des digitalen Lehr-Lern-Settings erfragt. Diese Ergebnisse werden vor allem in Form von Zitaten zur argumentativen Unterstützung und Klärung in den Kapiteln 9.1 und 9.2 herangezogen.

Zusammenfassend zeigt die Triangulation der unterschiedlichen qualitativen Untersuchungsaspekte eine deutliche Wirkung der Aufgabenstellung (fokussiert oder nicht fokussiert) auf die Handlungskompetenz in der Klassenführung und auf den *Outcome* der schriftlichen Reflexionsarbeit (siehe Tabelle 52). Aus diesen Ergebnissen können ebenfalls Rückschlüsse auf die Wirkung des Lehr-Lern-Settings gezogen werden.

Alle Fälle der Experimentalgruppe (Fälle 1 bis 5) können durch die Intervention -trotz schlechterer Ausgangsbedingungen- ihre Handlungskompetenz verbessern (siehe Vergleich Video 1 zu Video 2). Ebenso lässt sich in diesen Fällen eine Verbindung zwischen einem guten *Feedback* (*Guided Reflection*) auf der Reflexionsebene „Beschreiben“ (schriftliche Aufgabe 1) und einem guten *Feedback* auf den Ebenen „Beschreiben“ und „Analysieren“ (schriftliche Aufgabe 2) dokumentieren. Die ProbandInnen können eine hohe Qualität im Sinne der Reflexionsebenen erreichen, die zu einer qualitativ hochwertigen Metaanalyse und insgesamt zu einer sehr guten Benotung führt.

Im Gegensatz dazu verschlechtern sich alle Fälle mit nicht fokussierter Aufgabenstellung (Fälle 6 bis 10) in ihrer Handlungskompetenz im Klassenraum. Ebenso zeigt die Triangulation in diesen Fällen eine Verbindung zwischen einem wenig lernförderlichen *Feedback* in den Videokommentaren oder Blogeinträgen und dem *Outcome* der schriftlichen Reflexionsarbeit. Bei keinem dieser ProbandInnen kann die geforderte Reflexionstiefe festgestellt werden; dies führt zu einem insgesamt schlechten Notenresultat.

Tabelle 52: Datentriangulation der qualitativen Ergebnisse

		Handlungs- kompetenz 1	Quantität Experten- feedback Video/Blog	Qualität Experten- feedback Video/Blog	Schriftliche Aufgabe Teil 1	Handlungs- kompetenz 2	Quantität Experten- feedback Video/Blog	Qualität Experten- feedback Video/Blog	Schriftliche Aufgabe Teil 2	Reflexions- arbeit
Experimentaltalgruppe	Fall 1	12,50%	6/1	1/1	91,67%	68,75%	2/1	0.5/1	96,67%	94,17%
	Fall 2	27,27%	6/1	1/0.5	87,50%	63,64%	6/1	0.5/0.5	85,83%	86,67%
	Fall 3	45,45%	2/1	1/1	90,63%	72,73%	3/1	0.5/1	99,17%	94,90%
	Fall 4	18,75%	4/1	1/1	83,33%	37,50%	3/1	1/1	73,33%	78,33%
	Fall 5	27,27%	2/1	1/1	86,46%	72,73%	4/1	0.5/1	87,50%	86,98%
Kontrollgruppe	Fall 6	45,45%	0/0	0/0	57,29%	25,00%	3/0	0/0	44,17%	50,73%
	Fall 7	27,27%	4/0	0/0	39,58%	9,09%	10/0	0/0	35,83%	37,71%
	Fall 8	45,45%	4/1	0.5/0	22,92%	9,09%	2/0	0.5/0	20,00%	21,46%
	Fall 9	40,00%	3/0	0.5/0.5	47,92%	30,00%	3/0	0.5/0.5	50,00%	48,96%
	Fall 10	36,36%	0/1	0/0.5	41,67%	18,18%	0/1	0/1	58,33%	50,00%

Die Interpretation der Daten in Form einer Triangulation ermöglicht einen mehrperspektivischen Blick auf mögliche Einflussfaktoren, welche die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz begünstigen oder behindern. Es zeigt sich, dass der Aufbau professioneller Handlungskompetenz von zahlreichen Faktoren beeinflusst wird (siehe Kapitel 2.1). Die Handlungskompetenz im Unterricht kann gefördert werden, wenn das Aufgabendesign stark strukturiert ist, eine Anleitung zur fokussierten Beobachtung der eigenen Unterrichtsvideos erfolgt, *Peer-* und *Expertenkommentare (Social Video Learning)* unterstützend eingesetzt werden und die Beobachtung des unterrichtlichen Geschehens theoriegeleitet im *ePortfolio* aufgearbeitet wird. Der Lernprozess kann positiv durch ein elaboriertes *Feedback* der ExpertInnen beeinflusst werden.

Ein zentrales Anliegen dieser Studie ist es, Lernaufgaben für eine *Online-Umgebung* zu entwickeln (siehe Kapitel 2.4.4), welche den NovizInnen Gelegenheit bieten, ihre eigene Unterrichtspraxis zu erforschen und aus ihren Erfahrungen durch Reflexion zu lernen. Hierbei soll theoretisches Wissen für das unterrichtliche Handeln nutzbar gemacht werden und zur Auseinandersetzung mit den eigenen subjektiven Theorien anregen (Wahl, 2002).

Zur Fundierung des didaktischen Konzeptes werden aus der Theorie relevante Konstrukte und Aspekte zur professionellen Handlungskompetenz (siehe Kapitel 2), zur professionellen Wahrnehmung (siehe Kapitel 3) sowie zur reflexiven Praxis herausgearbeitet (siehe Kapitel 4). Die Grundkonzeption des Lehr-Lern-Settings lässt sich in drei Komponenten darstellen (siehe Abbildung 47).

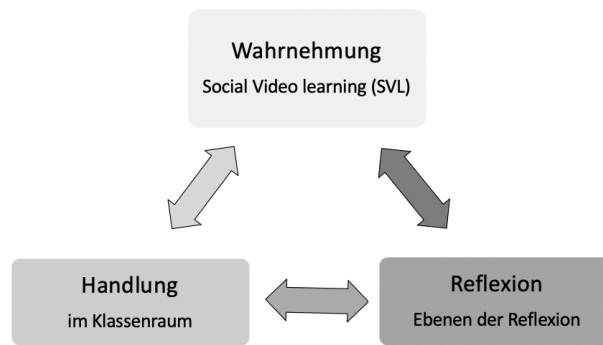


Abbildung 47: Komponenten des didaktischen Designs (eigene Darstellung)

Die vorliegende Studie setzt an dem Forschungsdesiderat an, dass Ausbildungskonzepte zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz, welche auf den in den Kapiteln 2 bis 4 dargestellten Komponenten basieren sowie aktuellste Videotechnik und *ePortfolio* einsetzen, bisher nicht ausreichend beschrieben wurden (siehe Kapitel 1.2). Unter Berücksichtigung neuer Studien zur videobasierten Kompetenzforschung, evidenzbasierten Konzepten zur Förderung der Klassenführung und theoriegeleiteter Reflexion im Portfolio wird ein *Blended Learning*-Kurskonzept erstellt, dessen didaktisches Prinzip auf den Grundannahmen einer konstruktivistischen Sicht auf Lehren und Lernen basiert. In Bezug auf systemisch-konstruktivistische Ansätze wird in dieser Studie davon ausgegangen, dass jede Wirklichkeitsbeschreibung an den Beobachtenden gebunden ist und dass daher die Beobachtung im Unterricht - in Anlehnung an eine phänomenologische Vorgehensweise - bewusst gelenkt werden muss. Vor diesem Hintergrund ist der Einsatz von Unterrichtsvideografie und dessen positive Wirkung auf die Beobachtung und Reflexion in der Forschung unbestritten; sie gilt aus konstruktivistischer Sicht als „hoch adaptiv“ (siehe Kapitel 3.3).

Ebenso trägt der Aufbau des Kursdesigns den Anforderungen an eine konstruktivistisch ausgelegte Lernumgebung Rechnung.

Nachfolgend werden die wesentlichen Designelemente einer Lernumgebung genannt, die laut Forschungsstand motivationsfördernd wirken, zu neuen kognitiven Konzeptionen anregen (Alt, 2014) und daher im Kurskonzept berücksichtigt werden sollten:

- Lernumgebungen haben ein großes Potenzial, wenn sie eigene Unterrichtsvideografie in den Mittelpunkt stellen (Riegel & Macha, 2013; Santagata & Yeh, 2014).

- Lernumgebungen sind problemorientiert auszurichten (Combe & Kolbe, 2008; Helsper, 2005).
- Lernumgebungen sind so ausgerichtet, dass Lernende ihren Lernprozess selbst mitgestalten und sich handelnd mit der Umwelt auseinandersetzen können. Die Lernprozesse werden angeleitet und unterstützt (Frey, 2008; Seidel, Blomberg & Renkel, 2013; Kosinar, 2014)
- Eine hohe Akzeptanz wird erreicht, wenn *Online*-Lernumgebungen vor dem Hintergrund einer neuen Lehr-Lern-Kultur eingeführt werden (Mandl et al., 2002).
- Lernumgebungen ermöglichen es, sich selbst wahrzunehmen und darüber zu reflektieren (Wyss, 2014).
- Lernumgebungen sind als „hybride“ Lehrräume organisiert (*Blended Learning*) (Mandel, 2002).
- Lernumgebungen fokussieren eine aufgabenorientierte Didaktik (Arnold et. al., 2018).
- Lernumgebungen unterstützen das kollaborative Arbeiten sowie Begleit- und Rückmeldeprozesse, wie *Peer-Learning (Social Video Learning)* und *Feedback* zur Reflexion im *ePortfolio* (Hilzensauer, 2017; Kirchner, 2015; Vohle & Reinmann, 2012, S. 416; Vohle, 2016, S.176).
- Lernumgebungen sind einfach zu handhaben und benutzerfreundlich (Tractinsky, Katz & Ikar, 2000; Hilzensauer, 2017; Tarantini, 2016).

Diese Merkmale werden in der vorliegenden Studie berücksichtigt oder entwickelt. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die ReferendarInnen unter „optimalen Bedingungen“ ihre Handlungskompetenz in der Klassenführung verbessern können. Das positive Ergebnis dieser Studie zeigt, dass die dargestellten Lerngelegenheiten geeignet sind, die Handlungskompetenz der ReferendarInnen in der Klassenführung zu fördern (Blömeke et. al, 2015; Darge et al., 2012). Dies bestätigen auch die Aussagen der ReferendarInnen. Das Kurskonzept und die Arbeit mit eigenen Unterrichtsvideos werden als nützliche und hilfreiche Maßnahmen erlebt:

„Jeder hat sein eigenes individuelles Video und jeder versucht, sich auf seine Art und Weise zu entwickeln und zu verbessern. Mir hat die Videoanalyse auch geholfen, die verschiedenen Ebenen der Reflexion besser zu unterscheiden, nicht nur für die Videoanalyse, sondern auch im Alltag. Wenn ich mit einem Problem im Unterricht

konfrontiert bin, fällt es mir danach einfacher, die Situation erst sachlich zu beschreiben, dann zu analysieren, und erst dann zu bewerten...“

„Die Videoanalyse hat sehr geholfen, sich selbst einmal objektiv als Lehrperson zu betrachten. Es hat zu einer anderen Wahrnehmungsebene seiner selbst geführt, was wiederum das bewusste Handeln im Klassensaal unterstützte. Die zwei Videoanalysen sind jedoch zeitlich nicht weit auseinander und es könnte auch interessant sein, den Fortschritt im Klassensaal über eine längere Periode mit einer dritten Videoanalyse zu analysieren“.

Zu den Forschungsfragen wurden auf Basis der Theorie Erwartungen formuliert, die im Hinblick auf eine verbesserte Wahrnehmung in der Klassenführung und eine Verbesserung in der Qualität der schriftlichen Praxisreflexionen bestätigt wurden. Daraus kann auf eine gute Wirkung des Lehr-Lern-Settings geschlossen werden. Die Forschungsarbeit liefert darüber hinaus wertvolle Hinweise auf Verbesserungspotenziale im Kurskonzept.

Auf Basis der *Online*-Umfrage, der Interviews sowie den persönlichen Gesprächen mit den ReferendarInnen und KursleiterInnen konnte das Kurskonzept über die Dauer des Forschungsprojektes sukzessive optimiert werden. Im Wesentlichen fanden folgende Anpassungen statt:

- Ausdifferenzierung der Kriterien und Indikatoren (ein Indikator),
- Erweiterung des Experten-*Feedbacks* im *ePortfolio* auf die Ebenen „Werten“ und „Planen“,
- Verlängerung des zeitlichen Abstandes zwischen den Videos,
- Einbindung der eigenen Unterrichtsvideos in das didaktische Konzept der Präsenzkurse,
- Einführung eines Kontextvideos,
- Einbindung kriteriengeleiteter Beobachtung mittels Fremdvideos in die Hospitationskurse.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass für das Ausbildungsmodul „Klassenführung“ ein wissenschaftlich fundiertes Kurskonzept ausgearbeitet und erprobt wurde, dass tiefgreifende Reflexionsprozesse ermöglicht und zu Veränderungen in der Lehrpraxis führt. Die Grundstruktur dieses *Blended Learning*-Kurskonzeptes könnte auch auf andere Ausbildungsmodule übertragen sowie standortunabhängig als Ausbildungsmodul

„Klassenführung“ eingesetzt werden. Es kann Ausbildungsgängen in Hochschulen und in der Ausbildung von ReferendarInnen als Beispiel und Anregung dienen.

9.3 Kritische Reflexion und weiterer Forschungsbedarf

Neben den bereits ausgeführten Einschränkungen (Kapitel 8.1., 8.2, 8.3, 8.4) des Forschungsprojektes soll an dieser Stelle nochmals auf die zentralen Diskussionspunkte der Studie eingegangen werden.

9.3.1 Forschungsmethodisches Vorgehen

Zu Beginn des Forschungsprojektes bestand hinsichtlich des forschungsmethodischen Vorgehens kein Zweifel daran, die Studie ausschließlich quantitativ mit einem experimentellen Design anzulegen. Aufgrund der bereits angesprochenen wenig zufriedenstellenden Ergebnisse aus der „Observer“-Auswertung wurde eine qualitative Studie angeschlossen, die durch die Auswahl extremer Fälle (fünf Fälle mit fokussierter und fünf Fälle mit nicht fokussierter Aufgabenstellung) zu aufschlussreichen Ergebnissen führte. Die bewusste und absichtsvolle Auswahl von Fällen (*Purposive/Purposeful Sampling*) ist in der qualitativen Forschung ein anerkanntes Stichprobenverfahren (Döring & Bortz, 2016, S. 302). Mit kritischem Blick auf die Ausführungen von Glaser und Strauss (1967, 1999) zur theoretischen Stichprobenbildung, wird jedoch klar, dass zur Bestätigung der Theorie - im Sinne einer „theoretischen Sättigung“- der Prozess mehrmals oder zirkulär hätte durchlaufen werden müssen. Um die Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen, wären aufbauend auf den Zwischenergebnissen des ersten Durchgangs neue Fälle hinzugezogen worden - solange bis keine neuen Erkenntnisse mehr zu erwarten gewesen wären.

Die größte Kritik dieser Studie liegt jedoch in der Wahl der Forschungsmethoden und in der allzu großen Vielfalt an Methoden, was neben einem immensen Zeitaufwand auch dazu führte, dass auf tiefere Erkenntnisse, zum Beispiel in der Videoanalyse, verzichtet werden musste. Ebenso konnten 20 Interviews, die sowohl mit den KursleiterInnen als auch mit den ReferendarInnen geführt wurden, aus Zeitgründen nicht ausgewertet werden. Die qualitative Auswertung der Interviews alleine wäre für eine Folgestudie geeignet. Um die Entwicklung der Videoarbeit weiter voranzutreiben, könnte es für die künftige Forschung interessant sein, die Unterrichtsvideos inhaltsanalytisch zu untersuchen, um beispielsweise herauszufinden, über welche Themen der Klassenführung sich die ReferendarInnen austauschen und was eine gute

Kommunikation im Video fördert. Eine solche Vorgehensweise hätte auch im Rahmen einer Vorstudie stattfinden können.

Bei der Konzeption des Fragebogens wurden zwei Ziele verfolgt: Zum einen sollte er zum Abschluss des Moduls allen KursleiterInnen als *Feedback*-Instrument dienen und somit Rückmeldungen zu allen im Kurs behandelten Themen beinhalten. Infolge dessen war der *Online*-Fragebogen nicht konkret auf die Forschungsfragen der vorliegenden Studie zugeschnitten. Insgesamt wurden zahlreiche Fragen zur verbesserten Wahrnehmung des Unterrichts gestellt; zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden letztlich jedoch nur sechs Items ausgewertet. Hier wäre es ratsam gewesen, weniger Fragen mit konkretem Bezug zu den Forschungsfragen zu stellen. Beispielsweise wurde nach der „Einschätzung zur Verbesserung meines Auftretens in der Klasse“ gefragt. Diese Fragestellung hätte man im Hinblick auf die „Positionierung im Klassensaal“ oder die „non-verbale Kommunikation“ weiter ausdifferenzieren können.

9.3.2 *Didaktisch-inhaltliches Vorgehen*

Im ersten Jahr des Forschungsprojektes wurde das *Blended Learning*-Kurskonzept nicht wie angedacht umgesetzt. In den Präsenzveranstaltungen wurden die *Online*-Aufgaben nicht oder nur teilweise thematisiert, so dass Präsenz- und *Online*-Phasen parallel zueinander liefen. Dies wurde aus den Rückmeldungen der ReferendarInnen deutlich und anschließend in einem KursleiterInnen-Treffen diskutiert, Lösungen generiert und das Aufgabendesign dahingehend angepasst.

Ebenso konnte aufgrund zahlreicher Nachfragen der ReferendarInnen zu „Kriterien“ und „Indikatoren“ festgestellt werden, dass zum einen die Begrifflichkeiten nicht klar waren und zum anderen zu viele Indikatoren zur Wahl angeboten wurden. Zudem waren diese teilweise so dimensioniert, so dass sie nicht beobachtbar waren. Die entsprechenden Anpassungen im Aufgabendesign wurden im zweiten Durchgang erprobt. Dies wurde von den ReferendarInnen positiv aufgenommen.

Es stellte sich ebenso heraus, dass die Referendarinnen Probleme hatten, sich für ein Kriterium und einen Indikator zu entscheiden. Sie mussten sich zu einem Zeitpunkt für einen Indikator entscheiden, den sie in ihrem Video beobachten wollten, an dem sie noch kein theoretisches Wissen zu den verschiedenen Themenbereichen der Klassenführung hatten. Das Kurskonzept muss künftig entsprechend angepasst werden: In den Präsenzveranstaltungen sollen zunächst

die Indikatoren einer guten Klassenführung erarbeitet werden, damit die ReferendarInnen erkennen können, wo ihr Entwicklungsbedarf liegt.

9.3.3 *Bedingungen zur erfolgreichen Implementierung einer reflexiven LehrerInnenausbildung*

- *Welches Reflexionsverständnis liegt der LehrerInnenausbildung zugrunde?*

In Bezug auf die in Kapitel 1 gestellten Fragen zu Bedingungen einer erfolgreichen Implementierung von Reflexion wurde im Kurs versäumt, das zu Grunde liegende Reflexionsverständnis zu klären. Vor dem Hintergrund reflexionstheoretischer Überlegungen hätte die Bedeutung einer lebenspraktischen, expansiven Funktion von Reflexion und Schulung der Urteilkraft klar herausgestellt werden müssen. Vor Beginn der Maßnahme wurde das theoretische Konzept des Portfolios eingeführt, jedoch lag der Schwerpunkt der Veranstaltung eindeutig auf der Anwendung der neuen Technik (*ePortfolio*). Innerhalb der PREPARE-Gruppe wurde dieser Diskurs zwar geführt, jedoch nicht in dem erforderlichen Maße nach außen kommuniziert. Die Erfassung des ohnehin schwierigen Reflexionsbegriffs blieb seitens der ReferendarInnen eher vage.

- *Wie kann es gelingen, Anlässe in der Ausbildung zu schaffen, die zur aktiven Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen führen?*

Aus den positiven Rückmeldungen lässt sich schließen, dass durch die Konfrontation mit dem eigenen Video der Wunsch geweckt wurde, das eigene Handeln zu hinterfragen und eigenverantwortlich zu verbessern.

Inwiefern die Bearbeitung der reflexiven Textsorten im Portfolio mit Verantwortungsübernahme und Selbststeuerung verbunden war, ist zweifelhaft. Die Reflexionsarbeit fand im Rahmen einer Semesterarbeit statt, deren Abschluss auf das Bestehen oder Nicht-Bestehen des Jahres einen entscheidenden Einfluss ausübte. Hierzu wiesen einige ReferendarInnen in ihren Rückmeldungen auf den „Erfolgszwang“ hin: Einige arbeiteten die Aufgaben nur ab, um eine gute Note zu erhalten oder das Jahr zu bestehen. Im Rahmen der Bildungsreform im Jahre 2019 wurde eine neue Fehlerkultur in die LehrerInnenausbildung eingeführt; die meisten schriftlichen Benotungen während der Ausbildung wurden zugunsten einer formativen Begleitung abgeschafft. Eine bildungspolitische Intension dahinter war es, den Druck durch Benotung zu minimieren.

Es wurde angenommen, dass dieser Paradigmenwechsel insgesamt positiv aufgenommen werden würde. Dies war jedoch bei Weitem nicht der Fall; viele wünschten sich die Benotung zurück. Im Kontext des Ausbildungsmoduls kamen Fragen hinsichtlich der Notwendigkeit der Bearbeitung der reflexiven Textsorten auf: Einige ReferendarInnen waren der Meinung, dass „formativ“ gleichzusetzen sei mit „freiwillig“. Diese Einschätzungen können einerseits mit der mangelnden Aufklärung über formative Evaluation erklärt werden, andererseits auch als „Abwehr-Reaktion“ auf den Paradigmenwechsel in gewachsenen Strukturen von Gesellschaft und Schule (Hargreaves, 2003) gedeutet werden. Sowohl für die sozial- als auch für die erziehungswissenschaftliche Forschung birgt dieser Paradigmenwandel und seine Entwicklung das Potenzial für künftige Studien.

- *Wie kann es gelingen, Lehrveranstaltungen und Praxisformate so zu gestalten, dass der Reflexion ein angemessener Raum zu Verfügung gestellt wird?*

Im Zuge der vorliegenden Arbeit stellte sich heraus, dass die Umsetzung dieser Anforderung recht schwierig ist. Im didaktischen Konzept der Präsenzveranstaltungen sollte für die Verschriftlichung der Reflexion ein Zeitfenster vorgesehen werden. Es zeigte sich jedoch, dass dies aufgrund der Stofffülle zeitlich oft nicht möglich war, so dass diese Phase teilweise entfiel oder erst in den letzten Minuten des Kurses umgesetzt wurde. Zudem äußerten viele ReferendarInnen den Wunsch, Zeit und Raum für ihre Reflexionen selber zu bestimmen. Sie gaben an, nicht „ad hoc“ reflektieren zu können; einige empfanden den Seminarraum zudem als einengend. Vor diesem Hintergrund könnte künftig die Reflexionsarbeit mittels *Online*-Aufgaben erfolgen und die Erledigung auf die Ausbildungszeit angerechnet werden.

- *An welchen „Stellen“ oder in welchen Ausbildungsphasen sollte Reflexion erfolgen, um der Professionalisierung zu dienen?*

Die Erfahrungen aus der Studie bestätigen die professionstheoretische Annahme (siehe Kapitel 4.1.2), dass Reflexion besonders durch problemhafte Situationen oder Krisen hervorgerufen wird. Es ist daher bedeutsam, Reflexion zu den Momenten zu fördern, in denen sie durch die reale Situation angeregt wird, wie zum Beispiel beim Einsatz von Videografie, *Core Reflection* oder Fallbesprechungen. Reflexion als „Trockenübung“

einzufordern ist wenig ertragreich. Reflexion sollte zu Beginn der Ausbildung mit dem Dokumentieren und Sammeln von Lernspuren im *ePortfolio* beginnen; das Führen eines Lerntagebuches wird empfohlen.

- *Welche Voraussetzung braucht das Lehrpersonal im Rahmen digital unterstützter, reflexiver Professionalisierungsprozesse?*

In der Studie wurde deutlich, dass Schulungen im Bereich der professionellen Begleitung reflexiver Prozesse notwendig sind. Aufgrund des bereits angesprochenen knappen Zeitfensters konnte in dieser Studie nur eine der drei Qualitätsebenen eines guten *Feedbacks* (Hattie & Timberley, 2007) hinsichtlich ihrer Wirkung auf den Lernprozess untersucht werden. Hier könnte in einer Folgestudie überprüft werden, inwiefern die Anwendung der drei Ebenen Einfluss auf das Lernen ausübt. Vor dem Hintergrund der Arbeitsökonomie von *Feedback*-Geben könnten künftige Studien der Frage nachgehen, inwiefern das Geben von *Feedback* erleichtert werden kann und welche alternativen Formen von *Feedback* wie wirken.

In Anbetracht der stetig wachsenden Nutzung des *ePortfolios* besteht hier ebenfalls Bedarf an Begleitforschung. Zu prüfen wäre zum einen die Qualität der Reflexion und zum anderen die Möglichkeit, Praxisbegleitpersonen in die digitale Lernumgebung mit einzubeziehen.

Die standortspezifische Situation der luxemburgischen LehrerInnenausbildung, im Referendariat verpflichtend ein Portfolio führen zu müssen, schafft günstige Voraussetzungen, um den Spagat zwischen Rahmenbedingung (*Top down*) und individueller Förderung (*Bottom up*) im Sinne des „Machbaren“ umsetzen zu können.

10 Fazit und Ausblick

Im abschließenden Kapitel wird anhand der Theorie und der Forschungsergebnisse dieser Arbeit eine innovative, reflexive LehrerInnenausbildung skizziert sowie forschungsmethodische und didaktische Implikationen für Hochschulen und institutionelle Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen abgeleitet.

Kontext

Vor dem Hintergrund der Komplexität des Lehrberufs und der gestiegenen Anforderungen im digitalen Zeitalter muss die Initialausbildung heute *Online-* und *Blended Learning-*Ausbildungskonzepte bereitstellen, die neben dem pädagogischen und didaktischem Wissen eine Reflexion fördern, die den Aufbau der professionellen Handlungskompetenz unterstützt. Eine reflexive Praxis trägt zur Stärkung der Lehrperson bei, wodurch ein Bewusstsein und eine Eigenverantwortlichkeit für das eigene Lernen entstehen soll. Es besteht Konsens, dass die LehrerInnenausbildung heute als eine berufsbiografische Aufgabe gesehen werden kann (Terhart, 2000). Digitale Medien müssen hierbei gezielt eingesetzt werden, damit das Lernen nachhaltig unterstützt wird.

Zur Förderung einer qualitativvollen Reflexion wurde eigens für diese Studie ein Reflexionsmodell entwickelt, indem stufenweise Handlungswissen durch theoriegestützte Reflexion aufgebaut wird (siehe Kapitel 4.6). In Anlehnung an Korthagen gehen wir davon aus, dass ein solches Modell eingeübt und verinnerlicht werden kann, um künftige kritische Situationen in professionellen Kontexten beständig meistern zu können. Die so gewonnenen Einsichten und die damit verbundene Kompetenzentwicklung werden im ePortfolio dokumentiert und dienen als Gesprächsgrundlage für Entwicklungsgespräche.

Der inhaltliche Schwerpunkt des quasi-experimentellen Designs liegt auf der Förderung der professionellen Wahrnehmung - insbesondere hinsichtlich der Fähigkeit zur „Klassenführung“, deren zentrale Bedeutung für das Lernen der SchülerInnen allgemein anerkannt ist. Ihr steht daher eine herausragende Bedeutung in der Ausbildung angehender LehrerInnen zu (Häcker, 2017, S.30f.).

Problem

Die vorliegende Interventionsstudie stellt sich der Problematik der „*Teacher Beliefs*“ bzw. des impliziten Wissens, das es laut Kompetenz-, Novizinnen- und Professionsforschung zu

modellieren gilt. National wie international geht die Forschung in diesem Zusammenhang der Frage nach, inwiefern die LehrerInnen in der Lage sind, ihr handlungsleitendes Wissen zu verbalisieren und mit ihren Überzeugungen zu verknüpfen (siehe Kapitel 2).

Als weiteres Problemfeld kann das fehlende Wissen von NovizInnen identifiziert werden, unterrichtsrelevante Situationen wahrzunehmen. Theoretisch motiviert wird diese Problematik durch die Erkenntnis- und Beobachtertheorien, welche von einer grundsätzlich subjektiven Wahrnehmung von Individuen ausgehen (siehe Kapitel 3).

Die vorliegende Studie gibt auch Antworten auf den seit vielen Jahren geführten Diskurs des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der LehrerInnenausbildung sowie auf das Spannungsverhältnis von Individualisierung und Standardisierung.

Forschungsstand

Maßgeblich weiterentwickelt durch die videobasierte Kompetenzforschung wissen wir heute sehr genau, wie ein guter Unterricht beschaffen sein muss, der nachhaltiges Lernen bei den SchülerInnen bewirkt und welche Kompetenzen in der LehrerInnenausbildung gefördert werden sollten.

Im Zusammenhang mit dem Theorie-Praxis-Problem kann in zahlreichen Studien gezeigt werden, dass auf Erfahrung basierende, anwendungsbezogene Lehr-Lern-Szenarien die Verbindung von Theorie und Praxis unterstützen und so zum Aufbau professioneller Handlungskompetenz beitragen (Seidel & Stürmer, 2014). Hierbei knüpft ein auf Wissenstransfer ausgelegtes didaktisches Design an die Lernerfahrungen an und nimmt gleichzeitig Bezug auf die persönliche Struktur des einzelnen Lerner (Bromme, 2008; Oelkers & Reusser, 2008; Vohle & Reinmann, 2012).

Zur Modellierung der professionellen Wahrnehmung und den damit verbundenen Lehr- und Lernüberzeugungen (*Teacher Beliefs*) wird in zahlreichen Studien der vergangenen zehn Jahre immer wieder auf das Potenzial von Videografie hingewiesen. Neuerlich wird in Studien auf besondere Effekte in Bezug auf die Motivation durch eigene Unterrichtsvideografien hingewiesen (Gold & Holodynski, 2015; Stürmer, Königs & Seidel, 2013). Hierbei unterstützen professionelle Videoanalysen den Reflexionsprozess, indem fokussiert beobachtet wird und reflexive Schreibprozesse angeleitet werden (Santagata & Guarino, 2011). Durch die Möglichkeit, das Video an bestimmten Stellen zu stoppen und Kommentare im Video zu

verschriftlichen, unterstützt die neue Videotechnik dabei, das implizite Wissen explizit zu machen (Vohle & Reinmann, 2011). Das Schreiben löst kognitive Verknüpfungen aus, die laut Schreibforschung das Potenzial haben, dass Reflexionen tiefer und intensiver durchlaufen werden können (Leonhard, 2016). In diesem Zusammenhang wird auch auf die strikte Trennung von Beobachtung und Analyse hingewiesen (Hilzensauer, 2017).

Die Forschung fokussiert sich in den letzten Jahren verstärkt auf die Betreuungsqualität der NovizInnen. Zahlreiche Studien - vor allem aus der Expertisenforschung - zeigen signifikante Effekte auf den Aufbau von Handlungskompetenz (Gröschner & Seidel, 2012).

Ergebnisse der Studie

Im Wesentlichen lassen sich drei Ergebnisse im Kontext der oben angesprochenen Problematiken aufführen:

Es kann festgestellt werden, dass ein stark gelenktes Aufgabendesign mit einer Kriterien- und Indikatoren-geleiteten Videobeobachtung NovizInnen hilft, sich in ihrer Klassenführung zu verbessern (siehe Kapitel 6). Hierbei zeigen die Ergebnisse der Datentriangulation positive Einflüsse auf das wertfreie Beschreiben einer Situation, auf eine theoriegeleitete und auf Handlungsalternativen ausgerichtete Reflexion sowie auf die Wirkung eines elaborierten *Feedbacks*. Die neue Videotechnik und das Verfassen der Blogeinträge im ePortfolio unterstützten den Lernprozess nachhaltig.

Als „Nebenprodukt“ dieser Forschungsarbeit ergaben weitere Auswertungen signifikante Unterschiede in den erreichten Noten der schriftlichen Reflexionsarbeit zwischen den Karrieregruppen der Beamten und Angestellten. Diese Ergebnisse wurden der Direktion des Instituts kommuniziert, so dass bereits im Verlauf dieser Studie die Ausbildungszeit sowie die Unterrichtsbegleitung bei den Angestellten angepasst wurde.

Darüber hinaus zeigte sich im Verlauf der Studie festgestellt, dass Expertenkommentare oftmals wenig konstruktiv waren oder sogar fehlten.

Implikationen für die Forschung

Im Verlauf der Studie zeigte sich, dass das Forschungsdesign aufgrund von Erkenntnissen im Prozess fortlaufend angepasst werden musste - ein Vorgehen, das der traditionellen experimentellen Forschung entgegensteht. Die ständig fortschreitende digitale Innovation in der Lehre macht die Implementation neuer Lehr-Lern-Konzepte notwendig, die erprobt und

durch Beobachtung im Prozess ggfs. angepasst werden müssen. Unter dem Aspekt der Forschungsmethodik sollten Universitäten künftig verstärkt eine entwicklungsorientierte bzw. anwendungsorientierte Forschung unterstützen, wie beispielsweise die Aktionsforschung oder den *Design-Based Research* Ansatz.

In Anlehnung an das Angebot-Nutzungs-Modell von Andreas Helmke, welches evidenzbasierte Einflussfaktoren auf den Unterricht abbildet, sollten weitere Forschungen Wirkungszusammenhänge eines guten Unterrichts analysieren, wozu sich das innovative *Mixed Methods Design* anbietet.

Weiterhin wäre es empfehlenswert, künftige Forschungsarbeiten zum Unterricht sichtbar im Modell von Helmke (s.o.) zu verorten, im Sinne der allerseits geforderten „Bündelung“ bestehender Forschungsergebnisse.

Implikationen für die LehrerInnenaus- und -weiterbildung

Die Förderung der professionellen Handlungskompetenz der NovizInnen stellt einen hohen Anspruch an die Qualität der Lernbegleitung. Das wurde in dieser Studie in Einklang mit weiteren aktuellen Studien deutlich (Syring, 2019; Weber, Gold, Pirlop & Kleinknecht, 2018; Košinár, 2014). Die PraxisbegleiterInnen müssen selber über eine hohe Expertise verfügen, um die NovizInnen bei der Bewältigung ihrer komplexen Aufgaben effektiv und situationsbezogen unterstützen zu können (Niggli, 2001). Im Sinne eines „didaktischen Doppeldeckers“ empfiehlt es sich, dass auch LernbegleiterInnen ausgebildet werden, Unterrichtssituationen professionell zu beobachten (Seidel & Stürmer, 2014) und sich reflexiv mit ihren Lehr-Lern-Überzeugungen auseinandersetzen (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2008c). Im Mentorat sollten Lerngelegenheiten geschaffen werden (bezüglich Zeitmanagement und organisatorischen Rahmenbedingungen), die den Anforderungen an eine professionelle Unterstützung von Lernprozessen gerecht werden (Ericsson, 2004). Hinsichtlich eines effektvollen *Mentorings* der BerufseinsteigerInnen weisen aktuelle Studien darauf hin, dass Erfahrungswissen alleine kein Garant für Expertise ist, sondern im Gegenteil, dass Expertise im Laufe des Berufslebens verloren geht, wenn keine zielgerichtete Weiterbildung stattfindet (Ericsson, 2004). Expertise muss diesem Verständnis folgend als lebenslange berufliche Entwicklungsaufgabe gesehen werden. Ein Ausbildungsprogramm für MentorInnen erscheint daher notwendig; dieses könnte an das Konzept der *Video Clubs* angelehnt sein, in dem durch Analysen eigener Videos und der damit verbundenen Konfrontation mit eigenen Überzeugungen die Expertise der

KursleiterInnen gefördert wird. Dies entspricht einer Vorgehensweise im Sinne der *Guided Participation*, wobei BerufsanfängerInnen und BegleiterInnen durch den Einsatz eigener Videos lernen, ihr Handeln besser wahrzunehmen, zu reflektieren, zu evaluieren und ggf. zu verändern. Hierbei sind die Offenheit und Bereitschaft der MentorInnen, sich beraten, unterstützen und ausbilden zu lassen, notwendig. Während des Forschungsprojekts wurde die Bedeutsamkeit einer professionellen Haltung im Sinne von John Deweys *Open Mindedness*, *Whole Heartedness* und *Responsibility* deutlich. Es stellte sich heraus, dass Innovation nur durch Partizipation aller am Prozess Beteiligten gelingen kann. Allerdings liegt es oft nicht nur am Willen und der Bereitschaft der AusbilderInnen, sondern manchmal auch am fehlenden Wissen und Können. An diesem Punkt sollte die Qualitätsverbesserung in der zukünftigen Ausbildung ansetzen, indem Ausbildungsformate für LernbegleiterInnen und KursleiterInnen geschaffen werden, die eine Qualifikation (Wissen und Können) im beschriebenen Sinne anstreben.

Im Verlauf dieser Studie wurde deutlich, dass der bestehende Referenzrahmen, der sogenannte *Référentiel de compétences*, überarbeitet werden sollte, besonders im Hinblick auf neue Standards zur Unterrichtsbeobachtung (Diagnostik), zur Reflexionsgüte sowie zu digitalen Kompetenzen.

Ebenso zeigte sich, dass nicht nur die Einführung neuer digitaler Plattformen (Mahara & *edubreak®CAMPUS*) und der damit verbundenen digitalen Lehr-Lern-Konzepte eine wichtige Voraussetzung darstellt, sondern auch eine stabile Internetverbindung sowie eine angemessene technische Ausstattung.

Das in dieser Arbeit entwickelte Reflexionsmodell und das dazugehörige digitale Aufgabendesign kann - ggfs. mit notwendigen Anpassungen - in Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen, die eine reflexive LehrerInnenausbildung fokussieren, eingesetzt werden.

Die Reflexion spielt nicht nur im Prozess der LehrerInnenausbildung eine zentrale Rolle, sondern darüber hinaus in der gesamten berufsbiografischen Entwicklung. Folgerichtig sollte die berufliche Weiterbildung dem Rechnung tragen! So kann die Entwicklung von Einstellungen, Wissen und letztlich Expertise über die Berufsjahre hinweg gefördert werden.

Literaturverzeichnis

- Abels, S. (2011). LehrerInnen als „Reflective Practitioner“. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien: Wiesbaden
- Abendroth-Timmer, D. (2011). Reflexive Lehrerbildung: Konzepte und Perspektiven für den Einsatz von Unterrichtssimulation und Videographie. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 22/1, S. 3-41
- Aebli, H. (1998). Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. Stuttgart: Klett Cotta, S.34-47
- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMER- Ein Rahmenmodell für Reflexion. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 34 (2016), 1, S. 78-97
- Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, S. 7-11
- Altmann, H.B. (1983). Training Foreign Language Teachers for Learner-Centered Instruction : Deep Structures, and Transformations. In: J.E. Alatis, H.. Stern, & P. Strevens (Hg.). Applied linguistics and the preparation of second language teachers. Toward a rational. Washington, D.C.. Georgetown: University Press, S. 19-25
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Hg.) (2001). A taxonomy of learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom`s taxonomy of educational objectives. New York: Longman
- Arend, H. (2008). Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik (2. Aufl. [engl. Orig. 2003]. München: Piper
- Argyris, C. & Schön, D. (1974). Theory in practice: Increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass
- Arnold, P. (2011). Editorial. E-Portfolios- Kompetenzorientierung beim Lernen, Lehren und Prüfen ? In: P. Arnold (Gast Hg.), A. Back, P. Baumgartner, G. Reinmann, R. Schulmeister (Hg.) (2011). Zeitschrift für E-learning, Lernkultur und Bildungstechnologie 6 (3) [Schwerpunkt « E-Portfolios »], S. 4-7
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G. (2018). Handbuch für E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. (5. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann Verlag
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. Schiefele, U. & Lehmann, R. (2004). Die PISA- Studie zur Lesekompetenz. Überblick und weiterführende Analysen. In: U. Schiefele (Hg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139-168
- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M. (2013). Wissen über Unterricht. Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In: A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hg.), Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 134-150.

- Attesländer, P. (1996). Auf dem Wege zur lokalen Kultur. Einführende Gedanken. In: W.F. Whyte. Die Street Corner Society. Die Sozialstruktur eines Italienviertels. Berlin, N.Y.: de Gruyter, S. IX-XIV
- Attesländer, P. (2008). Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: ESV
- Attesländer, P. (2010). Methoden der empirischen Sozialforschung (13. neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., Müller, P., Sempert, W. & Wyss, C. (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? In: Unterrichtswissenschaft 35 (1), S. 15-47
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J. & Mills, C. (1999). Using Journal Writing to Enhance Student Teachers`Refelctivity During Field Experience Placements. Teachers and Teaching, 5 (1), S. 51-73
- Ballou, D. & Podgursky, M. (2000). Reforming teaching Preparation and Licensing. In: Teachers College Record 102 (1) , S. 5-7
- Barker, R.G. & Wright, H.F. (1971). Midwest and its children (Reprint der ersten Auflage von 1955). Hamden. Archon Books
- Barth, V.L. (2017). Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht. Wiesbaden:Springer VS
- Barth, L., Thiel, F. & Ophardt, D. (2017). Professionelle Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen: Konzeption einer videobasierten Fallanalyse mit offenem Antwortformat. In : A. Krüger, F. Radisch, A. S. Willems, T. Häcker, M. Walm (Hg.), Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort : Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, S. 469-520
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In : I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hg.), Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 277-337
- Bayer, M., Carle, U. & Wildt, J. (1997): Editorial. In: M. Bayer, U. Carle, J. Wildt (Hg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. (Schriften der DGfE; Beiträge zum 15. Kongress der DGfE an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg 1996). Opladen, S. 7-16
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). Adaptive Lehrkompetenz. Analyse von Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungsgesteuerten Lehrerwissens. Münster: Waxmann
- Berliner, D.C. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. Educational Researcher, 15 (7), S. 5-15. doi : 10.310270013189X015007007
- Berliner, D.C. (2001). Learning about learning from expert teachers: International Journal of Educational Research, 35 (5), S. 463-482.

- Berndt C., Häcker T. & Leonhard, T. (2017). Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen-Zugänge-Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berthold, K., Nückles, M. & Renkl, A. (2007). Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts. In: Learning and Instruction. Vol.17 (5), S. 564-577
- Besselink, D.C., Brouwer C.N. & Müller, G. (2011). Verbeteren van opbrengstgerichte instructie via video [Verbesserung ergebnisorientierter Instruktion mithilfe von Video]. In: Onderwijsinnovatie 13/3, S. 14-16
- Biaggi, S., Krammer, K. & Hugener, I. (2013). Vorgehen zur Förderung der Analysekompetenz in der Lehrerbildung mit Hilfe von Unterrichtsvideos: Erfahrungen aus dem ersten Studienjahr. SEMINAR, 19(2), S. 26–34
- Biaggi, S. & Wespi, C. (2016). Professionskompetenzen fördern mit eigenen Videos aus dem Praktikum-Einblicke in die Erfahrungen von Studierenden und Dozenten. HiBiFo, 4-2016, S. 47-60. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v5i4.25694>
- Blandford, S. & Welton, J. (1999). Restructuring. The key to effective school management. Cyril Poster. New York. Routledge
- Bloemen, A. (2011). Lernaufgaben in Schulbüchern der Wirtschaftslehre. Analyse, Konstruktion und Evaluation von Lernaufgaben für die Lernfelder industrieller Geschäftsprozesse. München: Hampp
- Blömeke, S. (2002). Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbronn/Obb.: Klinkhardt
- Blömeke, S., Eichler, D. & Müller, C. (2003). Rekonstruktion kognitiver Prozesse von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. Unterrichtswissenschaft, 31 (2), S. 103-121
- Blömeke, S., Herzig, B. & Tulodziecki, G. (2007). Zum Stellenwert empirischer Forschung für die allgemeine Didaktik. In: Unterrichtswissenschaft, 35, S. 335-381
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008c) (Hg.). Professionelle Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und-referendare. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010a). TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und-referendare. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. Zeitschrift für Psychologie, 223 (1), S. 3-13
- Blömeke, S., J. König, U. Suhl, J. Hoth & Döhrmann, M. (2015). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. In: S. Krauss, A. Lindl, A. Schlicher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff, R.H. Mulder (Hg.) (2017). FALKO - Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Münster: Waxmann, S. 36

- Blömeke, S. & Star, J.R. (2016). Perception, interpretation and decision making : understanding the missing link between competence and performance [ZDM Mathematics Education, 48 (1+2)]. Berlin: Springer
- Bohl, Th. (2001): Theoretische Strukturierung - Begründung neuer Beurteilungsformen. In: ders.; Grunder, Hans-Ulrich (Hg.). Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 9-49
- Böhm-Kasper, O. (2012). Beobachtung. In : K. P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hg.). Klinkhardt Lexikon der Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Bad Heibrunn: Klinkhardt, S. 107
- Bohnsack, R. (2008). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. Aufl., zuerst 1991). Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Boos, F. (1991). Zum Machen des Unmachbaren. Unternehmensberatung aus systemischer Sicht. In : Balck, H., Kreibich, R. (Hg.): Evolutionäre Wege in der Zukunft. Wie lassen sich komplexe Systeme managen? Weinheim: Beltz, S.101-127
- Borich, G.D. (2004). Vital impressions: The KPM approach to children. Austin, TX: KPM Institute
- Borich, G.D. (2015). Observation Skills for Effective Teaching. Research-Based Practice. (7th ed.) New York: Routledge
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning. Mapping the terrain. Educational Researcher 33, S. 3-15
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E. & Pittman, M. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. In: Teaching and Teacher Education, 24(2), S. 417-436
- Borko, H., Jacobs, J., Koellner, K., Jacobs, J. & Seago, N. (2011). Using video representations of teaching in practice-based professional development programs. In: ZDM, 43(1), S. 175-187
- Borsch, F. (2015). Kooperatives Lernen. Theorie- Anwendung- Wirksamkeit (3.Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer
- Bortz, J. & Döring, N. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (5. Aufl.). Heidelberg: Springer
- Bräuer, G. (2003). Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio (2. Aufl.) Freiburg
- Bräuer, G. (2009a). Reflecting the practice of foreign language learning in portfolios. GFL Journal (2-3), S. 148-166
- Bräuer, G. (2009b). Schreiben. In: G. Bräuer (Hg.). Scriptorium. Ways of Interacting with Writers and Readers. A professional Development Program. Freiburg im Breisgau: Filibach, S. 57-70
- Bräuer, G. (2014): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Verlag Barbara Budrich: Opladen & Toronto.
- Breuer, F. (2009). Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Breyer, G. (2011). Attentionalität und Intentionalität. Grundzüge einer phänomenologisch-kognitionswissenschaftlichen Theorie der Aufmerksamkeit. München: Wilhelm Fink.

- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: F.E. Weinert (Hg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Vol.3)*. Göttingen: Hogrefe, S.17
- Bromme, R. (2001). *Teacher Expertise*. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amsterdam: Smelser and Baltes
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). *Forschung zur Lehrerpersönlichkeit*. In: W. Helsper & J. Böhme (Hg.). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 803-819
- Bromme, R. (2008). *Lehrerexpertise*. In: W. Schneider & M. Hasselhorn (Hg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 159-167
- Brophy, J.E. (2004). *Using video in teacher education (Advances in research on teaching, Bd.10)*. Oxford: Elsevier.
- Brouwer, N. & Robijns, F. (2013). *Fokussierte Auswertung von Videoaufzeichnungen als Methode der Lehrerbildung*. In: U. Riegel & K. Macha. *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Bd.4 Fachdidaktische Forschung*. Münster/New York: Waxmann 2013, S. 303-317
- Brouwer, N., Besselink, E. & Oosterheert, M. (2017). *The power of video feedback with structured viewing guides*. In: *Teaching and Teacher Education (66)*, S. 60-73
- Bruner, J. (1997): *Sinn, Kultur und Ich-Identität*. Heidelberg: Carl Auer Verlag, S.34 ff.
- Buhren, C. (2015). *Handbuch Feedback in der Schule*. Weinheim & Basel: Beltz
- Buschle, C., Fuchs, S. & Tippelt, R. (2012). *Cooperations as a key element of sustainable adult education*. In: A. Heikkinen, L. Jögi, W. Jütte, G.K Zarifis (Hg.): *The Futures Of Adult Educator(s): Agency, Identity and Ethos. Joint Conference Proceedings*, S. 83-91
- Busse, A. & Bosse, D. (2019). *Peer-learning vom Studienbeginn bis ins Referendariat-ePortfolio-gestützte Lernszenarien*. In : *Journal für Lehrerinnenbildung* 19 (2019) 3, S. 66-72
- Carless, D. (2006). *Different perceptions in feedback process*. *Studies in Higher Education*, 31(2), S. 219-233
- Chan, P. Y. K. & Harris, R.C. (2005). *Video Ethnography and Teachers` Cognitive Activities*. In: J. Brophy & S. Pinnegar (eds.). *Learning from Research on Teaching: Perspective, Methodology and Representation. Advances in Research on Teaching, Volume 11*. Amsterdam: Elsevier JAI, S. 337-375
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2007). *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich
- Combe, A. & Gebhard, U. (2012). *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: Springer VS

- Combe, A. & Kolbe, F.-U (2008). Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper & L. Böhme (Hg.), Handbuch der Schulforschung (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857-875
- Copeland, W.D., Birmingham, C. de la Cruz, E. & Lewin, B. (1993). The reflective practitioner in teaching. Toward a research agenda. *Teaching and Teacher Education*, 9(4) S. 347-359. doi : 10.1016/0742-051X(93)90002-X
- Cramer, C. (2012): Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Creswell, J.W (2013). *Qualitative inquiry & research design- Choosing among five approaches* (3rd. ed.). Los Angeles. CA: Sage
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage
- Dahl, H. & Eriksen, K. A. (2016). Students and teachers` experiences of participating in the reflection process « THiNK ». *Nurse Education Today*, 36, S.401-406. doi :10.1016/j.nedt.2015.10.011
- Darge, K., Schreiber, M., König, J. & Seifert, A. (2012). Lerngelegenheiten im erziehungswissenschaftlichen Studium. In : J. König, A. Seifert (Hg.); *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann, S. 87-118
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Teacher learning : What matters ? In: *Educational Leadership*, 66, S.46-53
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis*, 8(1), S. 1-44
- Davis, E.A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers : Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22 (3), S, 281-301. doi : 10.1016/j.tate.2005.11.005
- de Boer, H. & Reh, S. (2012). *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), S. 223-238
- Dedering, K. (2011). Hat Feedback eine positive Wirkung ? Zur Verarbeitung extern erhobener Leistungsdaten an Schulen. *Unterrichtswissenschaft*, 39(1), S. 63-83
- Dennen, V.P. & Burner, K.L. (2007). The Cognitive Apprenticeship Model in educational practice. In: J.M. Spector, M.D. Merrill, J. van Merriënboer & M.P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology*. New York: Routledge
- Denner, L. (2007): Beobachten – Basis professionellen Lehrerhandelns. In: *karlsruher pädagogische beiträge* 67/2007, S. 25-62

- Denzin, N.K. (1978). *The research act : A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill
- Dewey, J. (1882-1953). *The collected Works*. Editor: (Jo Ann Boydston). Carbondale and Edwardsville : Southern Illinois Press 1969-1991 (EW. *The Early Works*, 1882-1898, Vols. 1-5 ; MW : *The Middle Works*, 1899-1924, Vols. 6-15 ; LW : *The Later Works*, 1925-1953, Vols. 16-17)
- Dewey, J. (1964). *Demokratie und Erziehung*. (Nachdruck der 3. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz 1993, S. 186ff.
- Dewey, J. (1989). *Die Erneuerung der Philosophie*. Hamburg: Junius Verlag , S. 123 ff.
- Dewey, J, Schreier, H. (1994). *John Dewey, Erziehung durch Erfahrung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dewey, J. (1995). *Erfahrung und Natur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 23ff.
- Dewey, J. (2002). *Wie wir denken*, (R. Horlacher & J. Oelkers, Hg.). Zürich: Pestalozzianum
- Dewey, J. (2008): *Democracy and Education*. Wilder Publications: Radford.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Jungelhrer* (2. Aufl. ; zuerst 1994). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Döring, N, Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in Sozial- und Humanwissenschaften*. (5. Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer Verlag
- Dreiling, K. & Flierl, R. & Willems, A. S. (2018). *FeeDo – Feedbackprozesse im Deutschunterricht der Oberstufe: Erste Befunde einer Pilotierungsstudie zur standardisierten Erfassung wahrgenommener Feedbacks*. In A. Krüger, F. Radisch, A. S. Willems, T. Häcker & M. Walm (Hg.), *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 194–205
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine. The Power of humain Intution and expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press
- Drosdowski, G. (1989).(Hg.). *Duden. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*. Mannheim u.a. : Bibliographisches Institut, & F.A: Brockhaus. (=DUDEN Band 7)
- Edelstein, W. (2013). *Dank des Preisträgers*. In: Theodor Heuss Stiftung (Hg.): *Bildung - Teilhabe - lebendige Demokratie. Verleihung des 47. Theodor Heuss Preises*. Stuttgart, S. 21-25
- Eickelmann, B., Gerick, L., Drossel K. & Bos, N. (Hg.) (2013). *ICILS 2013. Vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen*. Münster/New York: Waxmann 2016
- Ellison, D.W. & Woods, A. M. (2016). *Deliberate practice as a tool for effective teaching in physical education*. *Journal of Physical Education, Recreation/Dance*, 87(2), S. 15-19
- Emmer, E.T. & Stough, L.M. (2001). *Classroom management : A critical of educational psychology, with Implications for teacher education*. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112. doi :10.1207/S15326985EP3602_5
- Enzelberger, S. (2001): *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Juventa: Weinheim & München

- Ericsson, K.A. & Smith, J. (1989). Prospects and limits of the empirical study of expertise: An introduction. Paper presented at the conference. The study of expertise: Prospects and limits`. Max Planck Institut für Bildungsforschung Berlin
- Ericsson, K.A. (2004). Deliberate practice and the acquisition maintenance of expert performance in medicine and related domains. *Academic Medicine*, 79(10), S., 70-81
- Ericsson, K.A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R. R. Hoffmann (Hg.). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York:Cambridge University Press, S. 683-703
- Evertson, C. & Green J.L. (1986). Observation as Inquiry and Method. In: M. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (Vol. 3) New York, London: Macmillan, S. 162–213
- Eysel, C. (2006). *Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zum Kompetenzerwerb in einer komplexen Lernumgebung*. Berlin: Logos
- Flick, U. (2000). Triangulation in der qualitativen Forschung. In: U. Flick, E. v. Kardiff & I. Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 309-318
- Florian, A. (2008). *Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum (Dissertation)*. URL : http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/volltexte/2008/1223/pdf/Dissertation_Alexander_Florian
- Forzani, F.M. (2014). Understanding « core practices » and « practice based » teacher education : Learning from the past. *Journal of Teacher Education* 65(4), S. 357-368
- Frey, A. (2006). Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenz. In: *Bildung und Erziehung* 59(2), S.125-145
- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Landau: Empirische Pädagogik e.V.
- Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M. & Wigger, L. (2009). *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Früh, W. (2007). *Inhaltsanalyse*. (6. Aufl). Weinheim: Beltz Verlag
- Frühwald W, J., Hans R. & Koselleck, R. (1996). *Geisteswissenschaften heute: Eine Denkschrift*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frühwald, W. (1996). Die Informatisierung des Wissens. Alcatel SEL Stiftung. In: Norbert Neuß (Hg.). *Beruf Medienpädagoge. Selbstverständnis – Aufgaben – Arbeitsfelder*. München: KoPaed Verlag
- 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), S. 485-499. Doi : 10.1080/7026029302200002064

- Furr, R. M. & Bacharach, V. R. (2008). *Psychometrics: An introduction*. Los Angeles: Sage Publications.
- Fütterer, T. (2019). *Professional Development Portfolios im Vorbereitungsdienst. Die Wirksamkeit von Lernumgebungen auf die Qualität der Portfolioarbeit*. Wiesbaden: Springer VS
- Geertz, C. (1983). Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 14-16
- Geier, I. (2016). Die Bedeutung Subjektiver Theorien von Praxislehrpersonen in der Unterrichtsbesprechung. Münster/New York: Waxmann, S. 214-216
- Gillen, J. (2007). Von der Kompetenzanalyse zur Kompetenzentwicklung. Konzeptionelle Merkmale zur Kompetenzförderlichkeit. In: P. Dehnbostel, U. Elsholz & J. Gillen (Hg.). *Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung*. Berlin: Edition.sigma, S. 149-164
- Glaser, B. G. & Strauss, A.L. (1999). *The discovery of grounded theory (8th ed.)*. Chicago: Aldine
- Gläser-Zirkuda, M. & Hascher, T. (Hg.) (2007). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gläser-Zirkuda, M., Rohde, J. & Schlomske, N. (2010). Empirische Studien zum Lerntagebuch- und Portfolioansatz im Bildungskontext- ein Überblick. In : M. Gläser-Zirkuda (Hg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht (Bd. 27)*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 3-34
- Gläser-Zirkuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S.(Hg.). (2012). *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*.Münster: Waxmann
- Glogger, I., Holzäpfel, L., Schwonke, R., Nückels, M. & Renkl, A.(2009). Activation of learning Strategies in Writing Learning Journals. The Specificity of Prompts Matters. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (2009), 23, S. 95-104*
- Göbel, K. & Neuber, K. (2018). Unterrichtsvideos gemeinsam reflektieren: Ein systemischer Ansatz zur Unterrichtsentwicklung. *Friedrich-Jahresheft, 36, S. 64-67*
- Gold, B. & Holodyski, M. (2017). Using digital video to measure the professional vision of elementary classroom management: Test validation and methodological challenges. *Computers & Education, 107, S. 13-30*
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist, 96, S. 606-633*
- Graumann, C. (Hg.).(1969). *Handbuch der Psychologie (Sozialpsychologie)*. Göttingen: Hogrefe
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe
- Greve, W. & Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Grewe N. (2015). *Praxishandbuch Beratung in der Schule*. Kronach: Carl Link Verlag
- Groeben, N. & Scheele, B. (1977): *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmenwechsel vom behavioristischen zum epistemologischen Menschenbild*. Darmstadt: Steinkopff.

- Groeben, N. (1986): Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen: Francke.
- Gröschner, A. (2007). Körpersprache im Unterricht. Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung mithilfe von Unterrichtsvideos. In: P. Baumgartner & S. Schaffert. *Bildungsforschung* (2007), 4 (2)
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010b). Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK-Standards für die Lehrerbildung. *Bildungswissenschaften*. Jena: ZLD
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum-Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: W. Schubarth et al. (Hg.). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer VS
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerbildung- Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* (18) S. 639–665
- Gröschner, A. & Klaß, S. (2018). Kodierleitfaden zur (Selbst-) Analyse unterrichtlichen Handelns im Praxissemester – Schwerpunkt Unterrichtskommunikation. Handreichung. Jena. Friedrich-Schiller-Universität Jena, S. 85-101
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hg.). *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann, S. 652-664
- Gruber, H. & Rehrl, M. (2005). *Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz (Forschungsbericht Nr. 15)*. Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung
- Gruber, H. & Renkl, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln : Das Problem des trügerischen Wissens. In: G.H. Neuweg (Hg.): *Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 155-174
- Gudjons, H. (2000). Belastungen und neue Anforderungen-Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren. In: Schratz, M. / Schrittmesser, I. (2013): *Was müssen Lehrer und Lehrerinnen in Zukunft wissen und können? Band 8*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 177-190
- Gutzwiller-Helfenfinger, E.; Aeppli, J. & Lötscher, H. (2013). « Reaching higher, going deeper » : effects of two distinct interventions to promote student teachers` capacity to reflect on teaching practice. Antrag an den Schweizerischen Nationalfonds (SNF). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern
- Gutzwiller-Helfenfinger, E. ; Aeppli, J. & Lötscher, H. (2015). Theoriegestützte Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich « Beurteilung », Teil II :Der Einsatz des Instruments SERQU (Skalen zur Erfassung der Reflexionsqualität) und Bestimmung der Interrater- Reliabilität. *Forschungsbericht Nr. 41*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

- Haag, L. (2018). Kernkompetenz Klassenführung. Weinheim: Beltz, S. 9-23
- Habermas, J. (1983). Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Häcker, T. & F. Winter (2010). Portfolios. Ein Beitrag zur Demokratisierung des Lernens und der Leistungsbeurteilung. In : S.-I. Beutel & W. Beutel (Hg.). Beteiligt oder bewertet?, Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 292-309
- Häcker, T. (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/-innenausbildung. In: R. Egger & M. Merkt (Hg.), Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrerkompetenz in der Hochschule Wiesbaden: Springer, S. 263-289
- Hadjar, A. (2004): Ellenbogenmentalität und Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen. Die Rolle des hierarchischen Selbstinteresses. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hargreaves, David H. (2003): From Improvement to Transformation. Keynote bei der ICSEI Conference „Schooling the Knowledge Society“ vom 5. -8. 01. 2003. In: Berner H., Isler, R., Lehrer-Identität Lehrer-Rolle Lehrer-Handeln. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer (2013). Hohengehren: Schneider Verlag
- Harrington, H. L. (1995). Fostering reasoned decisions. Case-based pedagogy and the professional development of teachers. Teaching and Teacher Education, 11(3), S.203-214
- Hascher, T. & Schratz, M. (2001). Portfolio- Ein viel (?) versprechendes Konzept in der Professionalisierung der LehrerInnenbildung. journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, (4), S. 4-7.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. Beiträge zur Lehrerbildung, 19 (2), S.217-231
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: C. Allemann-Ghionda, E. Terhart (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehren. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 51 , S. 130-148
- Hascher, T. & Wepf, L. (2007). Lerntagebücher im Praktikum von Lehramtsstudierendn. Empirische Pädagogik, 21 (2), S. 101-118
- Hascher, T. & Neuweg G.H. (2012). Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung. Berlin:Lit
- Hascher, T. & Sonntagbauer, C. (2013b). Portfolios in der Lehrer/innenbildung - Bilanz, Rahmung und Ausblick. In: B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A., Pineker & J.C. Störtländer (Hg.), Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 287-298
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rithland (Hg.), Handbuch der Forschung zum Lehrberuf (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.) Münster: Waxmann, S. 542-571

- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. In: W. Kunde & S. Schneider (Hg.), Standards Psychologie (4. aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer
- Hattie, J. & Timberley, H. (2007). The power of feedback. In: Review of Educational Research, 77 (1), S. 81-112
- Hattie, J. (2009). Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement. London: Routledge.
- Hattie, J. (2014). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmansweiler: Schneider, S. 141-143
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. Teaching and teacher Education 11 (1), S. 33-49
- Heins, J. (2016). Die Wirkungsweise stark und gering lenkender Aufgabensets. Erkenntnisse einer prozessorientierten Aufgabenwirkungsforschung. In: S. Keller, C. Reintjes (Hg.). Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Münster/New York: Waxmann, S. 115-178
- Helmke, A. (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Verlag Klett-Kallmeyer
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer « doppelten Professionalisierung » des Lehrers. journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 3, S. 7-15
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marozki & C. Schweppe (Hg.). Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-102
- Helsper, W. (2004a). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien, Lehrerarbeit- ein unmögliches Geschäft ? In : B. Koch-Priewe, F.-U Kolbe & I. Wildt (Hg.), Grundlagenforschung und microdidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-98
- Helsper, W. (2005). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: W. Helsper, R. Hörster, & J. Kade. Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess (2). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 142-161
- Helsper, W. (2008). Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In. Soziale Arbeit in Gesellschaft (1). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 162-168
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (Hg.) (2018). Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellen Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS
- Heidegger, M. (1994). Gesamtausgabe. II Abteilung : Vorlesungen, 1914-1944. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann
- Henken, C., Eggerichs, L. & Gidion, G. (2014). Der Einsatz eines E-Portfolios in der Lehrerbildung. Konzeptionelle Weiterentwicklung als Schlüssel zum erfolgreichen Einsatz. Hochschule und Weiterbildung (2014) 2, S.46-49
- Henning, C. & Kricke, M. (2016). Portfoliodidaktik. Stuttgart: Raabe.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden:VS Verlag

- Hertle, E.M & Sloane, P.F.E. (2007). Portfolio-Kompetenzen-Standards: neue Wege in der Berufsschullehrerausbildung. In: E.M Hertle & O.F.E. Sloane (Hg.), Portfolio-Kompetenzen-Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen Paderborn:Eusl-Verlagsgesellschaft GmbH
- Herzmann, P.& Proske, M. (2014). Unterrichtsvideografien als Medium der Beobachtung und Reflexion von Unterricht im Lehramtsstudium. Ein Forschungsbericht. Journal für LehrerInnenbildung, 14 (1), S. 33-38
- Herzmann, P., Artmann, M. & Wichelmann, E. (2017). Theoriegeleitete Reflexion videographierten Unterrichts. Eine Typologie studentischer Perspektiven auf universitäre Theorie- Praxis- Bezüge. In: C. Berndt, T. Häcker, Leonhard, T (Hg.), Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen-Zugänge-Perspektiven. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Herzog, W. (2006): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Göttingen: Velbrück Wissenschaft
- Herzog, W. & Makorava, E. (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrberuf. In : Terhart, Ewald ; Bennewitz, Hedda ; Rothland (Hg.). Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster:Waxmann, S. 83-93
- Higgins, R., Hartley, P. & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. Studies in Higher Education, 27(1), S. 53–64
- Hilzensauer, W. (2017). Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. Münster/New York: Waxmann
- Himpel- Gutermann, K. & Bauer, R. (2011). Kaleidoskope des Lernens. E-Portfolios in der Aus- und Weiterbildung von (österreichischen) LehrerInnen. In : P. Arnold (Gast- Hg.), A. Back, P. Baumgartner, G. Reinmann, R. Schulmeister (Hg.), Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie 6(3) [Schwerpunkt « E-Portfolios »], S. 20-36
- Hofer, R. (2013). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. In: Beiträge zur Lehrerbildung 31 (3), S. 310-320
- Hoffart, E. & Helmrich, M. (2018). Reflektieren als aktivierendes Element in der Mathematiklehrerbildung. In: R. Möller, R. Vogel (Hg.). Innovative Konzepte für die Grundschullehrerausbildung im Fach Mathematik. Wiesbaden:Springer Spektrum
- Hoffmann, F., Wolf, N., Klaß, S., Grassmé, I., & Gläser-Zikuda, M. (2016). Portfolios in der Lehrerinnenbildung. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In: M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hg.). Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten: Konzepte, Ideen, Anregungen aus der LehrerInnenbildung. Münster: Waxmann, S. 23-39
- Hübner, S., Nückels, M & Renkl, A. (2007). Lerntagebücher als Medium des selbstgesteuerten Lernes. Wieviel instruktionale Unterstützung ist sinnvoll ? Empirische Pädagogik, 21 (2), S. 119-137

- Hugener, I., Krammer, K. & Biaggi, S. (2012). Vorgehen für die Analyse von Praxisbeispielen zur Anregung der Theorie-Praxis-Verknüpfung. Unveröffentlichtes Manuskript. Luzern: PHZ.
- Husu, J., Toom, A. & Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. In: *Reflective Practice*, 9. Jg., H. 1, S. 37-51
- Jahn, G., Stürmer, K., Seidel, T. & Prenzel, M. (2014). Professionelle Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden. Eine Scaling-up Studie des Observe-Projektes. In: T. Seidel, H. Krist, M. Kunter, M. Nückles, M. Piquart. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 14(4), 171-180. Göttingen: Hogrefe
- Jahncke, H. (2015). Das Portfoliokonzept als Methode zur Beförderung von Selbstreflexionsprozessen von angehenden Lehrerinnen und Lehren. In : T. Tramm, M. Fischer & C. Aprea. (Hg). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online*, (28)
- Jahncke, H. & Kiepe, K. (2017). Handlungsempfehlungen aus dem Einsatz und der Evaluation eines Tagungsportfolios im Rahmen der Lehrerbildung. In : J. D. Siegfried, S. Seeber & B. Ziegler (Hg), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017* Opladen: Budrich, S. 129-141
- Jahncke, H. (2019). (Selbst-)Reflexionsfähigkeit – Modellierung, Differenzierung und Beförderung mittels eines Kompetenzentwicklungsportfolios. München: Hampp.
- Jäger, R. S. (1997): Gütekriterien in der Pädagogischen Diagnostik. In: *Tests und Trends* 11, S. 146-165
- Jansing, B., Haudeck, H., Keßler J.-U, Nold, G. & Stancel-Piatak, A. (2013). Professionelles Wissen im Studienverlauf. Lehramt Englisch. In : S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.-U Keßler & K. Schwippert (Hg.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerasubildung aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann, S. 77-106
- Jenkins, D. (2001). Impact of the implementation of the teaching-learning cycle on teacher decision-making and emergent readers. *Reading Psychology*, 22, S.267-288
- Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research : A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), S. 14-26
- Jungmeister, A. (2016). *Reflexion und Innovation im Forschungsprozess*. Münster: LIT
- Kade, J. & Seitter, W. (2005). Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In : W. Helsper, R. Hörster, & J. Kade (Hg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (2). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 50-72
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2002). Telling Half the Story : A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228. doi: 10.3102/00346543072002177

- Kautter, H. J. (1998): Das „Thema des Kindes“ erkennen. In: Eberwein, H. und Knauer, S. (Hg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Weinheim: Beltz, S. 81-93
- Keller, S. & Reintjes C. (2016): Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde. Münster: Waxmann
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchungen durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitmerkmalen. Münster: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, S.78)
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011a): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In : Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 11(1), S. 20-31
- Keller-Schneider, M. (2017). Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Individuelle Wahrnehmung - institutionelle Angebote - berufsphasenspezifische Herausforderungen und Ressourcen. In: M. Syring & S. Weiß (Hg.). Lehrer (in) sein-Lehrer(in) werden-die Profession professionalisieren. Bad Heilbrunn. Klinkhardt
- Keller-Schneider, M. (2018a). « Es genügt nicht einfach zu unterrichten ». Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In A. Paeska, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hg.), Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 231-254
- Keller-Schneider, M. (2018b). Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. Grundlagen-Erfahrungsberichte - Reflexionsinstrumente. Bern: hep
- Kennedy, M., Ahn, S. & Choi, J. (2008). The value added by teacher education. In : M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & J. McIntyre (Eds.). Handbook of research on teacher education. Third Edition. New York: Routledge, S.1247-1272
- Kenneweg, A. C. & Wunderlich, A. (2019). Überlegungen und Vorschläge zur Beobachtungspraxis in der Hochschullehre und Hochschuldidaktik. In : Jahn D., Kenner A., Kergel D., Heidkamp-Kergel B. (2019) (Hg.). Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- Lernkultur. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 97-112
- Kergel, D. & Heidkamp, B. (2015). Evaluation zwischen Subjektivierung und Bildungsorientierung. Überlegungen anhand eines Beispiels aus der E-Learningpraxis. In: A. Weich et al. (Hg.). Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule. Medienbildung und Gesellschaft 36, https://doi.org/10.1007/978-3-658-17074-5_5
- Kersting, N. B., Givvin, K. B., Sotelo, F. L. & Stigler, J. W. (2009). Teachers' Analyses of Classroom Video Predict Student Learning of Mathematics: Further Explorations of a Novel Measure of Teacher Knowledge. Journal of Teacher Education 61(1-2), S. 172–181. <https://doi.org/10.1177/0022487109347875>
- Kirchner, M. (2015). Social-Software-Portfolios im Einsatz. Zwischen Online-Lernen und Medienkompetenz im selbstgesteuert-kognitiven Lernalltag. Potenziale und Herausforderungen von E-Portfolio Blogs in der Medienausbildung an Hochschulen. Glückstadt: Hülsbusch vwh

- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. (2. Aufl.). Wiebaden: Springer VS, S.14-19
- Kleinknecht, M. & Schneider, J. (2013). What do teachers think and how do they feel when they analyse videos of themselves teaching and of other teachers teaching ? In: Teaching and Teacher Education, 33.Jg., S. 13-33
- Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2016). Fostering pre-service teachers' noticing with structured video-feedback : Results of an online- and video based intervention study. Teaching and Teacher Education, 59, S. 45-56
- Kleinknecht, M. & Weber, K.E. (2017). Unterricht theorie- und evidenzbasiert analysieren und gestalten. Das Leuphana-Konzept einer unterrichtsvideobasierten Lehrkräfteausbildung. In: M. Syring, S.Weiß, Lehrer(in) sein- Lehrer(in) werden- die Profession professionalisieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (Hg.) (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bildungsforschung. Bd.1 Bonn : Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. Zeitschrift für Pädagogik, 52(6), 876- 903. Zugriff unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4493,%20http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-44936>
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54, 222-237
- KMK (2004a). Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Standards für die Lehrerbildung : Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004
- KMK (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2014). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16_Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (03.07.18)
- KMK/BMZ (Hg.) (2016). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Berlin: Cornelsen
- KMK (Sekretariat der Kultusministerkonferenz) (Hg.) (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss vom 08.12.2016. Verfügbar unter :<http://www.kmk.org> (22.03.18)
- Koch-Priewe, B., Leonhard T. & Störfländer J.Ch. (Hg.) (2013). Portfolio in der LehrerInnenausbildung. Konzepte und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Koch-Priewe, B. (2016). Portfolio in Schule und LehrerInnenbildung- Zur Einschätzung neuerer Entwicklungen. In: S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hg.), Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Praxis, Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 265-279

- Kolb, A. (2007). Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachlernen reflektieren. Tübingen: Narr, S. 12-15
- Kolbe, F.,-U. & Combe, A. (2008). Lehrerbildung. In: W.Helsper & J. Böhme (Hg.), Handbuch der Schulforschung (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.877-901
- Köller, O., Baumert, J., & Neubrand, J. (2000). Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In: J. Baumert & W. Bos & R. Lehmann (Hg.), Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie - Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Kapitel IV in Band II: TIMSS Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen: Leske + Budrich , S. 229-270
- König , J. & Seifert, A. (2012). Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung. Münster: Waxmann
- Korthagen, F.A. J. & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking theory and practice : Changing the pedagogy of teacher education. Educational Researcher, 28 (84), S 4-17
- Korthagen, F. A. J. (2001). A Reflection on reflection. In: F. A.J. Korthagen (Hg.). Linking Practice and Theory. The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, S. 51-68
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, Th. (2002). Schulwirklichkeit und Lehrerausbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg. EB Verlag, S. 17-23
- Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. Journal of Education for Teaching, 4, S. 407-423
- Korthagen, F.A.J., Kim, Y.M., & Greene, W.L. (Hg.) (2013). Teaching and Learning from Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education. New York/London: Routledge
- Košinár, J. (2004): Körperhaltung – eine unterschätzte Ressource der Selbstregulation? Erste Ergebnisse zum bewussten Einsatz von Körperhaltung aus Selbstbeobachtungen von Lehramtsstudierenden. In: Esslinger-Hinz, Ilona / Hahn, Heike: Kompetenzen entwickeln - Unterrichtsqualität in der Grundschule steigern. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 56-63
- Košinár, J. (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Košinár, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (2016). Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann, S. 241
- Kounin, J.S. (1976/2006). Techniken der Klassenführung. Stuttgart: UTB
- Kraler, C. (2007a). Beurteilen und-oder begleiten ? Bedingungen, Perspektiven und Grenzen einer portfoliogestützten LehrerInnenausbildung. Seminar-Lehrerbildung und Schule, (1), S. 75-102
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 23(1), S.35-50

- Krammer, K. & Hugener, I. (2005). Netzbasierte Reflexion von Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Lehrpersonen- eine Explorationsstudie. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23(1) (2005), S.51-61
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32(2), S.164-175
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A. & Löwen, K. (2004). COACTIV. Professionskompetenzen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischen Kompetenzen. In: M. Doll, M. Prenzel (Hg.). Bildungsqualität von Schule. Münster: Waxmann, S.31-53
- Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, m., Baumert, J., Kunter, M., Besser, M. & Elsner, J. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 135-162
- Kreis, A. & Staub, F.C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14 (1), S. 61-83
- Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. Learning Environments Research, 9(3), S. 231-251
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hg.). (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann
- Kunter, M. Kleickmann, T. Klusmann, U. & Richter, D. (2011). In: Kunter, J. Baumert, W. Blum, U.Klusmann, S.Krauss & M. Neubrand (Hg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (S.55-68). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J. & Blum, W. (Hg.) (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisses des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann
- Kunter, M. & Voss, Th. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV : Eine multikriteriale Analyse. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hg.) (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 85-113
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). Psychologie des Unterrichts. Stuttgart: UTB
- Kunze, K.(2016). Ausbildungspraxis am Fall : Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen M., Meier, M (Hg.). Was ist der Fall ? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS
- Lamnek, S. (2001). Beobachtung. In: T. Hug (Hg.). Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Hohengehren: Schneider, S. 265-281
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz, S.563f.
- Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung (5. Auf.). Weinheim: Beltz

- Lawson, T., Cakmak, M., Gündüz, M. & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum-a systematic review. In: *European Journal of Teacher education*, Vol.38 (3) (2015), S. 392-407
- Landry, S.H., Anthony, J.L., Swank, P.R. & Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at risk preschools. *Journal of Educational Psychology* 101(2), S. 448-465
- Lane, R., McMaster, H., Adnum, J. & Cavanagh, M. (2014). Quality reflective practice in teacher education : a journey towards shared understanding. *Reflective Practice*, 15(4), S. 481-494. doi : 10.1080/14623943.2014.900022
- Lee, G.C. & Wu, C.-C. (2006). Enhancing the teaching experience of pre-service teachers through the use of videos in web-based computer-mediated communication (CMC). *Innovations in Education International*, 43 (4), S. 369-380
- Leinhardt, G. & Greeno, J.G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), S. 75-95
- Lenke, G. & Mayr, L. (2015). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. In: K. Zierer (Hg.). *Jahrbuch für allgemeine Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 71-84
- Leonhard, T.(2008). Zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrererstausbildung. Konzeption und Ergebnisse einer explorativen Fallstudienuntersuchung. *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 22 (3), S. 382-408
- Leonhard, T., Nagel, N., Rhim, T., Strittmatter-Haubold, V. & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In : A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hg.). *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 111-127
- Leonhard, T. & Rhim, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen im Schulpraktikum? - Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojektes mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), S. 240-270
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, S. 240-270
- Leonhard, T. (2013). Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. *Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz*. In : B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker, & J.C. Störtländer (Hg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn. Klinkhardt, S. 180-192
- Leonhard, T. (2016). Reflexion im Portfolio. In: Gläser-Zikuda, M.; Ziegelbauer, S. (Hg.), *Portfolioarbeit als hochschuldidaktische Innovation* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 45-58
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 46-56

- Lewin, K. (1953). Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim: Christian Verlag
- Lindemann, H. (2006). Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München: Reinhardt, S. 39
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. In : C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hg.). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim/Basel: Beltz, S. 47-70
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E. & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, 19 86, S. 527-537
- Lipowsky, F.(2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort und -weiterbildung. In: Terhart, H., Bennewitz, M., M. Rothland (Hg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl.,. Münster: Waxmann, S. 511-541
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In: E. Wild, J. Möller (Hg.). Pädagogische Psychologie. (2. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, S. 69-105
- Lissmann, U. (2010). Zehn Jahre Portfoliobeurteilung-Anspruch und Wirklichkeit. In : Ch. Biermann, K. Volkwein (HG.). Portfolioperspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim: Beltz, S. 100-114
- Lohmann, G. (2011). Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten (8. überarb. Auflage) Berlin. Cornelsen
- Lorti, D.C. (2002). Schoolteacher: a sociological study (2. Aufl.). Chicago: University of Chicago. Press
- Lotz, M., Gabriel, K. & Lipowsky, F. (2013). Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung . In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013), S. 357-380
- Luft, J. (1961). The Johari Windows : A Graphic Model of Awareness in Interpersonal Relations. [http:// www.library.wisc.edu/edvrc/docs/public/pdfs/LIReadings/Johari Window.pdf](http://www.library.wisc.edu/edvrc/docs/public/pdfs/LIReadings/Johari_Window.pdf) [letzter Zugriff 06.10.2018]
- Luhmann, N. (1992). Beobachtung der Moderne. Braunschweig: Westdeutscher Verlag, S. 99 f.
- Lüsebrink, I. (2012). Ungewissheitsbearbeitung durch Reflexivität- eine erfolgsversprechende Strategie für die Lehrer/innenausbildung ? In : S. Körner & P. Frei (Hg.). Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 301-327
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (2000) (Hg.). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (2002). Situiertes lernen in multimedialen Lernumgebungen. In : L. Issing, J. Ludwig, P. Klimsa (Hg.). Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. Weinheim: Beltz PVU (3. vollst. überarb. Aufl.), S. 139-148

- Marotzki, W. (2003): Zur Konstitution von Subjektivität im Kontext neuer Informationstechnologien. In: Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie (4), S. 45-61
- Marshall, M.N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), S. 522-525
- Martin, E. & Wawrinowski, U. (1991): Beobachtungslehre - Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. Weinheim: Juventa.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. (2003). Classroom management that works : Research- based strategies for every teacher. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum development
- Max, C. (1999): Entwicklung von Kompetenz - ein neues Paradigma für das Lernen in der Schule und Arbeitswelt. Ertrag und Perspektiven der französischsprachigen Kompetenzforschung und ihre Bedeutung als Gestaltungsprinzip von Bildung. Frankfurt am Main : Verlag Peter Lang, S. 47-49
- Mayr, J. & Paeska, A. (2002): Lehrerpersönlichkeit. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 2 82), S. 50-55
- Mayr, J. & Neuweg, G.H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz Lehrer/innen/forschung. In: Heinrich, M., Greiner, U. (Hg.): *Schauen was rauskommt*. Münster:Lit, S.183-206
- Mayring, P. (1995). Qualitative Inhaltsanalyse. In : U. Flick, E. von Kardoff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hg.). *Handbuch qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, S. 209-213
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim. Beltz
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In : G. Mey & K. Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 601-613
- Mayring, P. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse - ein Beispiel für Mixed Methods. In : M. Gläser-Zikuda, T. Seideö, A. Gröschner, S. Ziegelbauer (Hg.) (2012). *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann, S. 27-36
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. In: N. Baur & L. Blasius (Hg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, Teil von Springer Nature 2019, S. 633-648
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meschede, N, Steffensky, M., Wolter, M & Möller, C. (2015). Professionelle Wahrnehmung der Lernunterstützung im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. *Theoretische Beschreibung und empirische Erfassung*. In *Unterrichtswissenschaft* 43(4) (2015), S. 317-335
- Messner, H. & Reusser, K. (2000b). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 18(3), 277-294
- Methner, A., Melzer, C. & Popp, K. (2013). *Kooperative Beratung. Fördern lernen*. Bd.13. Stuttgart: Kohlhammer
- McDowall, S., Cameron, M., Dingle, R., Gilmore, A. & MacGibbon, L. (2007). *Evaluation of the Literacy Professional Development Project*. Wellington. Ministry of Education

- Miller, G. A., Galanter, E. & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behaviour*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Ministry of Science, Technology and Innovation (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Bologna Working Group on Qualification Frameworks. <http://www.vtu.dk> [letzter Zugriff : 03.10.19]
- Miskovic, J. (2006). Das Lernpotenzial von reflexivem Schreiben in der LehrerInnenausbildung. *Zeitschrift Schreiben*. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf. Online publiziert am 9.6.2006 unter www.zeitschrift-schreiben.eu [letzter Zugriff : 03.10.19]
- Moore-Russo, D.A. & Wilsey, J.N. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. In: *Teaching and Teacher Education*, 37.Jg., S. 76-90
- Mulder, R.H. & Gruber, H. (2011). Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz-, und Expertisenforschung- die drei Seiten einer Medaille. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 428-438
- Neueweg, G.H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzeptes des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*. 48(1), S. 10-29
- Neueweg, G.H. (2004a). Die Beziehung zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen. Zwölf Modellvorstellungen im Überblick. In: M. Krainz-Dürr, H. Enzinger, M. Schmoczner (Hg.), *Grenzen überschreiten in Bildung und Schule*. Klagenfurt: Drava, S.74-82
- Neueweg, G.H. (2007). Ist das Technologie-Modell am Ende? Zu den Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern durch erziehungswissenschaftlich-technologisches Wissen. In: C. Kraler & M. Schratz (Hg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf*. Münster: Lit., S. 227-245
- Neueweg, G.H. (2011a). Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis (3. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Neß, H. (2009). Portfolioarbeit zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Lehrerbildung. *Bildungsforschung*, 6(1), S. 139-158
- Nieke, W. (2002b): Kompetenz. In: Rapold, M. (2012): *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 7-10
- Niggli, A. (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? - Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(2), S. 343-364
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). Expertise. Qualität entwickeln, Standards sichern, mit Differenz umgehen. www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_siebenundzwanzig.pdf [letzter Zugriff : 01.10.19]
- Oliver, R., Wehby, J. & Reschly, D. (2011). Teacher classroom management practices : Effects on disruptive or aggressive student behaviour. In : *Campell Systematic Reviews 2011*, S.4
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2008). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In : Schweer, M. (Hg.) : *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und Methodische Zugänge*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 259-282
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer
- Ophardt D., Piwowar V. & Thiel F. (2017). *Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK). Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für Lehrpersonen zum Klassenmanagement*. Wiesbaden: Springer
- Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger
- Oser, F., Heinzer, S. & Salzmann, P. (2010). Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. *Chancen und Grenzen des advokatorischen Ansatzes. Unterrichtswissenschaften*, 38(1), S. 5-28
- Palmer, D. J., Stough, M. L., Burdinski, J. & Gonzales, M. (2005). Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers` Decision Making. *Educational Psychologist*, 40(1), S. 13-25
- Pajares, F. (1992). Teachers` beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, (62 83), S. 307-332
- Paseka, A., Hinzke, J.-H & Maleyka, K. (2018). Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen. In: A. Paseka, M. Keller- Schneider & A. Combe (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. () Wiesbaden: Springer VS, S. 299-322
- Perkhofer-Czapek M. & Potzmann R. (2016). *Begleiten, Beraten und Coachen. Der Lehrberuf im Wandel*. Wiesbaden: Springer VS
- Petko, D., Waldis, M., Pauli, C. & Reusser, K. (2003). Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. Ansätze der TIMSS 1999 Video Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung. In: *ZDM. Zeitschrift für die Didaktik der Mathematik* 35/6, S.265-280
- Philipp, R.A. (2007). Mathematics teachers` beliefs and affect. In: F.K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. Charlotte, NC: NCTM/Information Age Publishing, S.257-315
- Piaget, J. (1974). *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. (Ges. Werke Bd. 2). Stuttgart: Klett

- Pianta, R.C., Bridget, K.H. & Mintz, S. (2012). CLASS. Classroom Assessment Scoring system. Teachstone, Charlottesville, 434-293-3909
- Planz, M. (2004). Neue Medien in der Lehrerbildung. Diplomarbeit. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang–Goethe Universität
- Poom-Valickis, K. & Mathews, S. (2013). Reflecting others` and own practice : an analysis of novice teachers` reflection skills. In: Reflective Practice, 14.Jg., H.3, S. 420-434
- Powell, J.W, Bernhard, N. & Graf, L. (2012). Amerikanisierung oder Europäisierung der (Aus) Bildung. Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse und das neue europäische Modell der Hochschul- und Berufsausbildung. In: R. Becker, H. Solga (Hg.), Soziologische Bildungsforschung, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Prenzel, M. & Fischer, C. (2009). Lehrkräfte lernen in Gruppen und Organisationen. Erfahrungen aus zehn Jahren SINUS-Modellversuchen. In : O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hg.), Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz , S. 577-588
- Rambow, R. & Bromme, R. (2000). Was Schöns « reflective practitioner » durch die Kommunikation mit Laien lernen könnte. In : G.H. Neuweg (Hg.). Wissen-Können-Reflexion : Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: Studienverlag, S. 245-263
- Rapold, R. (Hg.) (2012). Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Rauner, F. (2002). Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. In: J. Košinár, Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Studien zur Bildungsforschung, Bd.38. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 71-73
- Raupp, J. & Vogelsang, J. (2009). Medienresonanzanalyse. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Reh, S. (2012). Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In : H. de Boer & S. Reh (Hg.), Beobachtung in der Schule- Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer, S. 3-25
- Reich, K. (2006). Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 137- 177
- Reinmann- Rothmeier, G. & Mandl, H. (1997). Lehren im Erwachsenenalter. Auffassung vom Lehren und Lernen. Prinzipien und Methoden. In: F. Weinert, H. Mandl (Hg.). Psychologie der Erwachsenenbildung. D/I/4, Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003) (unter Mitarbeit von Vohle, Frank/Adler Frederic, Faust Heidi). Innovation durch Blended learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Bern: Hans Huber

- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A. Krapp, M. Prenzel & B. Weidenmann (Hg.). Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (5. Aufl.). Weinheim: Beltz, S. 613-658
- Reinmann, G. (2008a). Lehren als Wissensarbeit? Persönliches Wissensmanagement mit Weblogs. In: IWP-Information Wissenschaft & Praxis, 59.Jg., H.1, S.49-57
- Reinmann, G. (2008b). Selbstorganisation im Netz- Anstoß zum Hinterfragen impliziter Annahmen und Prämissen. Arbeitsbericht, Universität Augsburg Medienpädagogik. https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/1272/imb_Arbeitsbericht_18.pdf [letzter Zugriff 05.05.2019]
- Reintjes, Ch. & Bellenberg, G. (2017). Reflexive Professionalisierung im verkürzten Vorbereitungsdienst in NRW. Zur Qualität und Quantität von mentorierten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung. In: C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hg.), Reflexive LehrerInnenbildung revisited- theoretische Konzepte, empirische Befunde, Perspektiven institutionalisierter Rahmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 116-132
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland (Hg.). Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, S. 478-495
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. ResearchGate (2014) www.researchgate.net/publication/281727467 [letzter Zugriff 05.07.2019]
- Richey, P., Merk, S., Bohl, T., Kleinknecht, M. & Leuders, T. (2017). Videobasierte Lehrerfortbildung: Wirkt sich die Arbeit mit eigenen oder fremden Unterrichtsvideos auf motivational-affektive Prozesse und die Zufriedenheit der Lehrkräfte aus? In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand (2017), Bd. 10 (2017), H.2, S. 234-247
- Richey, P., Merk, S., Kleinknecht, M. & Bohl, T. (2018). Erwerb von Professionswissen zur kognitiven Aktivierung anhand eigener und fremder Unterrichtsvideos- Methodologische Überlegungen und Herausforderungen videobasierter Lehrer*innenfortbildung. In: A. Krüger, F. Radisch, A.S. Willems, T. Häcker, M. Walm (Hg.). Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 236- 248
- Riegel, U. & Macha, K.(Hg.) (2013). Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Bd.4. Münster: Waxmann
- Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann
- Roth, W.-M. (2005). Das Video als Mittel der Reflexion über die Unterrichtspraxis. In: M. Welzel & H. Stadler (Hg.). Nimm doch mal die Kamera! Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung- Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften. Münster: Waxmann, S. 11-28
- Roth, G. (2015). Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta
- Rothland, M. (2013). Beruf Lehrer/lehrerin- Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: M. Rothland (Hg.).

- Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen (2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 21-39
- Rothland, M. (2016). Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann, S.154-169
- Rottländer, D. & Roters, B. (2008): "Verbindungen in Unsicherheit? Pragmatistische Anmerkungen zur Lehrerbildungsdiskussion". In: Häcker, Thomas/Hilzensauer, Wolf/Reinmann, Gabi (Hg.): Reflexives Lernen. Bildungsforschung, Jg. 8, Heft 5
- Ryle, G. (1969). The Concept of Mind. London: Penguin (Original 1949)
- Saalfrank, W. Th. & Zierer, K. (2012). Pädagogik der Antike. Ein pädagogisches Lesebuch von Demokrit bis Boethius. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh
- Santagata, R., Zannoni, C. & Stigler, J. (2007). The role of lesson analysis in pre-service teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(2), S.123-140.
- Santagata, R. & Angelici, G. (2010). Studying the impact of the lesson analysis framework on preservice teachers'abilities to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of teacher Education*, 61(4), S. 339-349
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM*, 43, S. 133-145
- Santagata, R. & Yeh, C. (2014). Learning to teach mathematics and to analyze teaching effectiveness : evidence from a video- and practice-based approach. In : *Journal of Mathematics Teacher Education* 17 (2014), S. 491-514
- Schäfer, S., Blomberg, G., Stürmer, K. & Seidel, T. (2012). Der Einsatz von Lerntagebücher in der universitären Lehrerausbildung- Welchen Effekt haben strukturierende Leitfragen zur Unterstützung auf die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden? In : A. Rausch, K. Kögler, & A. -R. Laireiter (Hg.), *Tagebuchverfahren zur prozessnahen Datenerhebung in Feldstudien – Gestaltungsparameter und Anwendungsempfehlungen (Vol. 26)*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 271–291
- Scharrschmidt, U. & Kieschke, U. (Hg) (2007). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim und Basel: Beltz
- Scharrschmidt, U. & Kieschke, U. (2007a). Beanspruchungsmuster im Lehrberuf. In: M. Rothland , *Beruf Lehrer/Lehrerin* (2016). Münster: Waxmann, S. 351- 369
- Schmidt, T. & Wolff, C. (2017). Der Einfluss von User Interface-Attributen auf die Ästhetik. In : M. Burghardt, R. Wimmer, C. Wolff, C. Womser-Hacker (Hg.). *Mensch und Computer 2017-Tagungsband*, 10.–13. September 2017, Regensburg. Copyright (C) 2017 bei den Autoren. <https://doi.org/10.18420/muc2017-mci-0215>
- Scheltwort, P. (2007). *Lehrerhandeln wahrnehmen, erfassen, bewerten. Theoretische und empirische Analysen zum systemanalytischen Beobachtungsverfahren Lehrerhandeln im Unterricht*. München: Winter Industries
- Schnebel, S.(2012). *Professionell beraten : Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Schneider, J. (2016). Lehramtsstudierende analysieren Praxis. Ein Vergleich der Effekte unterschiedlicher fallbasierter Lehr-Lern-Arrangements. Hochschulschrift / Dissertation : Tübingen. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-13255> [letzter Zugriff 08.08.2019]
- Schocker-von Ditfurth, M. (2001). Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Tübingen. Narr
- Schön, D., A. (1983). The reflective practitioner : How professionals think in action. New York: Basic Book, S.281-285
- Schön, D.A. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession. San Fransico: Jossey-Bass
- Schorr, R. Y. (2000). Impact at the student level : A study of the effects of a teacher development intervention on students` mathematical thinking. Journal of Mathematical Behavior, 19(2), S. 209-231
- Schüpbach, H. & Meder, L. (2011). Sind innovative Lehr- Lernformen für Schüler wie auch für Lehrkräfte vorteilhaft ? Internationale Vergleichsstudie zum Zusammenhang von Lehr-Lernformen, Unterrichtsqualität und psychischen Belastungen der Lehrkräfte. In Landesstiftung Baden-Württemberg (Hg.). Arbeitspapier der Baden- Württemberg Stiftung. Programm Bildungsforschung. Stuttgart: Landesstiftung BW, S. 197-223
- Schwarz, J.F. & Schratz, M. (2012). Demokratisierung in der LehrerInnenbildung : Portfolioarbeit und ihr Potenzial. journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, (Heft 2), S.41-46
- Seago, N. (2004). Using video as an object of inquiry for mathematics teaching and learning. In: Jere Brophy (Hg.), Using video in teacher education. Oxford: Elsevier, S. 259-286
- Seel, M. (2003). Ästhetik des Erscheinens. In : H. de Boer, S. Reh (Hg.) (2012). Beobachten in der Schule - Beobachten lernen. Wiesbaden. Springer VS, S. 21
- Seidel, T., Prenzel, M., Rimmel, R., Schwindt, K., Kobarg, M., Dalehefte, I.M & Herweg, C. (2005). Do videos really matter ?- An experimental study LUV on the use of videos in teacher`s professional developement. Paper presented at the 11th European Coference for Research on Learning and Instruction
- Seidel, T. & Shavelson, R.J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade. The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. Review of Educational Research, 77(4), S. 454-499
- Seidel, T., Prenzel, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen- Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen bei Lehrpersonen mit Hilfe von Videosequenzen. Zeitschrift Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 201-218
- Seidel, T., Prenzel, M., Schwindt, K., Stürmer, K., Blomberg, G. & Kobarg, M. (2009). LUV and Observe. Two Projects Using Video to Diagnose Teachers`Competence. In: Janik & T. Seidel (eds.). The power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in Classroom. Münster: Waxmann, S. 243-258
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). « Observer ». Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In E. Klieme, D. Leutner & m. Kenk (Hg.), Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-

- Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 56, S. 296-306). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-34384>
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2010). Beobachtungsverfahren. Vom Datenmaterial zur Datenanalyse. In : H. Holling & B. Schmitz (Hg.). Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation. Göttingen: Hogrefe, S. 139-152
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations : Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others ? In: Teaching and Teacher Education, 27(2), S. 259-267
- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. Teaching and Teacher Education, 34, S. 56–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.004>
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. American Educational Research Journal, 51(4), S. 739-771
- Seidel, T. & Thiel, F. (2017): Standards und Trends in der videobasierten Lehr-Lernforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20(1), S. 1-21
- Seipp, B. (2003). Standards in der Lehrerbildung: Eine Befragung zur Vermittlung der Oserschen Standards in der ersten Phase der Lehramtsausbildung. Bochum. Projekt-Verlag.
- Semmer, N. K. & Jacobshagen, N. (2010). Feedback im Arbeitsleben – eine Selbstwert-Perspektive. Gruppendynamik und Organisationsberatung 41(1), S. 39-55
- Setzer, M., Wohlers Johannes & Erhorn, J. (2018). Chancen einer Analyse von unterrichtlichen Anforderungssituationen. Ein Beitrag zur Professionalisierung der Lehrkräftebildung am Beispiel des Sportunterrichts. In: B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hg.), Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Münster: Waxmann, S. 195-208
- Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In : T.L. Wood, B.S. Nelson & L. Warfield (Hg). Beyond classical pedagogy.teaching elementary school mathematics. Mahwah, N.Y. L. Erlbaum Associates
- Sherin, M.G. (2002). When teaching becomes learning. Cognition and Instruction, 20(2), S. 119-150
- Sherin, M. G.& Han, S. (2004). Teacher learning in the context of a video club. In: Teaching and Teacher Education, 20. Jg., S. 163-183
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers` professional vision in video clubs. In : R. Golfmann, R. Pea, B. Barron & S. Derry (Eds.), Video research in the learning sciences. Hillsdale. N J. : Lawrence Erlbaum Associates
- Sherin, M. G. & van Es, E.A. (2009). Effects of video club participation on teachers` professional vision. Journal of Teacher Education, 60(1), S. 20-37
- Sherin, M.G., Jacobs, V.R. & Philipp, R.A. (2011). Situating the study of teacher noticing. In : M.D. Sherin, V.R. Jacobs & R.A. Philipp (Eds.). Mathematics teacher noticing. Seeing through teachers`eyes (pp 79-94). London: Routledge

- Sherin, M.G. & Russ, R.S. (2014). Teacher noticing via video. The role of interpretive frames. https://www.researchgate.net/publication/295391255_Teacher_noticing_via_video_The_role_of_interpretive_frames [letzter Zugriff 06.05.2020], S. 2-5
- Shulmann, L.S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. Harvard Education Research, 57, S. 1-22
- Simens, G. (2004). Connectivism : A learning theory for the digital age. International journal of instructional technology and distance learning 2(1), S. 3-10
- Sippel, S. (2009). Zur Relevanz von Assessment-Feedback in der Hochschullehre. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 4(1), S. 1–22
- Spencer-Brown, G. (1969). Gesetze der Form. In: D.Baecker (Hg.), Schlüsselwerke der Systemtheorie, (2. Auf.).(2016). Wiesbaden: Springer VS, S. 173-190
- Stadler, H. (2005). Intervention durch Forschung. Wege zur Unterstützung der Professionalisierung von Lehrkräften mittels Video. In: Welzel, M. (Hg.). Nimm doch mal die Kamera. Münster: Waxmann
- Stark, J. & Strickland, S. (2008). Learning to observe : Using Video to Improve Preservice Mathematics Teacher's Ability to notice. In: Journal of Mathematics Teacher Education 11, S. 107-125
- Stough, L., Montague, M. I., Landmark, I. J. & Williams-Diehm, K. (2015). Persistent Classroom Management Training Needs of Experienced Teachers. In: Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, Vol.15, (5) (2015), S. 36-48. doi : 10.14434/josotl.v15i5.13784
- Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. The Elementary School Journal, 104 (2), 127-133
- Strahm, P. (2008). Qualität durch systematisches Feedback. Grundlagen, Einblicke, Werkzeuge. Bern
- Stürmer, K., Königs, K. D. & Seidel, T (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education. Effect of courses in teaching and learning. The British journal of educational psychology, 83 (Pt 3), S. 467-483
- Stürmer, K. Seidel, T. & Schäfer, S. (2013). Changes in professional vision in the context of practice. Preservice Teachers` Professional Vision Changes Following Practical Experience : A Video - Based Approach in University-Based Teacher Education. Gruppendynamik & Organisationsberatung 44.339-355. doi : 10.1007/s11612-013-0216-0
- Sygyusch, R. & Vohle, F. (2017). Gutes Aufgabendesign. Wie aus Wissen Können wird. Erlanger Kompetenzentwurf Sport « EKSpO ». www.ghostthinker.de
- Syring, M., Kleinknecht, M., Bohl, T., Kuntze, S., Tehn, S., & Schneider, J. (2016). How problem-based or direct instructional case-based learning environments influence pre-service teachers`cognitive load, motivation and emotions : A quasi-experimental intervention study in teacher education. Journal of Education and Human Development, 4(4), S. 115-129
- Syring, M., Weiß, S. (2019). Lehrer(in) sein - Lehrer (in) werden - die Profession professionalisieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 138-143

- Tarantini, E. (2016). Social Video Learning Projekt im didaktischen Transfer der Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik. Planung, Durchführung und Evaluation eines neuen Kursdesigns. Masterarbeit. Universität St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP-HSG)
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). (Eds.). Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Thousand Oaks: Sage
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), S. 580-597
- Terhart, E. (1992). Lehrberuf und Professionalität. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hg.). Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen. Leske + Budrich, S.103-131
- Terhart, E. (2000). Der professionelle Auftrag der Gymnasiallehrerschaft. Zwischen Fachanspruch und Erziehungsanspruch. Beiträge zur Lehrerbildung. 18(2), S. 207-222. www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2000_2_207-222.pdf [letzter Zugriff 06.05.2018]
- Terhart, E. (2001). Lehrerbildung und Lehrerausbildung in Deutschland. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz
- Terhart, E. (2003). Wirkung von lehrerbildung. Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. In: Journal für Lehrerbildung 3(3), S. 8-19
- Terhart, E. (2006). Was wissen wir über gute Lehrer? Pädagogik, (58 85), S. 42-47
- Terhart E. 2008. 'Erstes Staatsexamen oder Master of Education - welche Abschlüsse für angehende Lehrer?' Recht der Jugend und des Bildungswesens 56, Nr. 1, S. 94-104.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase : Lehrerbildung an der Universität. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hg.). Lehrprofessionalität. Bedingungen Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, S. 425-437
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung. Zeitschrift für Bildungsforschung, 2(1), S. 3-21
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. (2. Aufl.). Münster: Waxmann
- Tettenborn, S. (2014). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Berufsbildung, 42 (146), S. 42-44
- Thiel, F., Richter, S. & Ophardt, D. (2012). Steuerung von Übergängen in Unterricht mit hoher Störungsanfälligkeit. Eine Experten-Novizenstudie zum Klassenmanagement. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, S. 727-752
- Tomm, K. (2018). Die Fragen des Beobachters. Schritte zu einer Kybernetik zweiter Ordnung in der systemischen Therapie (6. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Topsch, W. (2004). Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz
- Tractinsky N., A.S. Katz & Ikar, D. (2000). What is beautiful is usable, Interacting with Computers 13 (2000), S. 127-145
- Tschannen-Moran, M. & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy. Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. Elementary School Journal, 110 (2), 228-245

- Van Bogert, N.J. (2016). On teachers' visual perception and interpretation of classroom events using eye tracking and collaborative tagging methodologies. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven
- Van Es, E.A. & Sherin, M. (2002). Learning to notice. Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interaction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), S. 571-596
- Van Es, E.A. & Sherin, M. (2008). Mathematics teacher's « learning to notice » in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2), S. 244-276
- Van Es, E.A., Tunney, J., Goldsmith, L.T. & Seago, N. (2014). A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. *Journal of teacher education*, 65 (4), S. 340-356
- Van Maanen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, S. 205-228
- Vohle, F. & Reinmann, G. (2011). Sportschule- Fahrschule-Hochschule. Lehren und lernen mit Videoreflexion. In : U. Dittler (Hg.). *E-learning. Einsatzkonzepte und Erfolgsfaktoren des Lernens mit interaktiven Medien* (3. Aufl.). München: Oldenbourg, Verlag, S. 175-190
- Vohle, F. & Reinmann, G. (2012). Förderung professioneller Unterrichtskompetenz mit digitalen Medien: Lehren lernen durch Videoannotation. In: Schulz-Zander, R., Eickelmann, B., Moser, H. Niesyto, H. & Grell, P. (Hg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, Wiesbaden: Springer VS, S.413–429
- Vohle, F. (2013). Relevanz und Referenz. Zur didaktischen Bedeutung situationsgenauer Videokommentare im Hochschulkontext. In : Reinmann, G., Ebner, M. & Schön, S. (Hg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt*. Norderstedt: Books on Demand GmbH, S.169-172
- Vohle, F. & Reinmann, G. (2014). Social Video Learning and Social Change in German Sports Trainer Education. *International Journal of Excellence in Education*. Vol.6, Issue 2. Dubai: Hamdan Bin Mohammed Smart University (HBMSU)
- Vohle, F. (2016). Social Video learning. Eine didaktische Zäsur. *Digitale Bildungslandschaften*. Saarbrücken: imc information multimedia communication, S. 175-185
- Von Felten, R. & Herzog, W. (2001): Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrer und Lehrerinnen im reflexiven Praktikum. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(1), www.bzl-online.ch/ [letzter Zugriff 19.03.2019]
- Von Felten, R. (2005): Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung. Münster: Waxmann
- Von Felten, R. (2013). LehrerInnen zwischen Routine und Reflexion. In: Berner, B. / Isler, R. (Hg.) (2013): *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*. (Bd. 8) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Voss, T., Kunzer, M., Seiz, J., Hoehne, V. & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 60 (2) (2014), S.184-201

- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. Beiträge zur Lehrerbildung, 19(2), S. 157-174
- Wahl, D. (2006). Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln (2., erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. In : Review of Educational Research , 63(3), S. 249-294
- Weber, K.E., Gold, B., Prilop, C.N. & Kleinknecht, M. (2018). Promoting pre-service teachers`professional vision of classroom management during practical school training : Effects of a structured online-and video-based self-reflection and feedback intervention. Teaching and Teacher Education, 76, S. 39-49
- Wegener, E., Anders, N. & Nückels, M. (2014). Student teachers`Perception of Dilemmatic Demands and the Relation to Epistemological Beliefs. Frontline learning Research, 2(3), S. 46-63
- Weinert, F.E. (1999). Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD
- Weinert, F. E.(2001): Leistungsmessung an Schulen. 2. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S.27- 30
- Wentura, D. & Pospeschill M. (2015). Multivariate Datenanalyse, Basiswissen Psychologie, Wiesbaden. Springer Fachmedien. doi 10.1007/978-3-531-93435-8_2
- Weyland, U. (2010): Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A Critical Analysis of Research on learning to teach. Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. In: Review of Educational Research 68(2), S.130-178
- Wild, E. & Möller, J. (2015). Pädagogische Psychologie. (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, S. 262-281
- Wildt, J. (2003). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung- ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In : A. Obolenski, H. Meyer (Hg.). Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71-84
- Willems, A. S. (2016a). Unterrichtsqualität und professionelles Lehrerhandeln. Prozesse und Wirkungen eines guten Unterrichts aus dem Blickwinkel der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. In: R. Porsch (Hg.). Einführung in die allgemeine Didaktik. Stuttgart: UTB, S : 289-338
- Winter, F. (2005). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung, 23(3), S. 334-338
- Winter, F. (2011). Etwas, worauf man stolz sein kann. In: I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung (4. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S.19-23
- Winter, F. (2014). Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Grundlagen der Schulpädagogik. (Bd. 49). Baltmannsweiler: Hohengehren

- Winter, F. (2015): Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Weinheim: Beltz, S. 96 ff.
- Winter, F. (2017): Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung mit Portfolio. In: S. Keller, F. König, (Hg.): Kompetenzorientierter Unterricht mit Portfolio. Bern: HEP, S. 27-45
- Wittenberg, R. (1991). Grundlagen computerunterstützter Datenanalyse (Band 1). Stuttgart: Gustav Fischer Verlag
- Wolf, K. (2006). Portfolios in Teacher Evaluation. In: J.H. Stronge (Hg.). Evaluation Teaching : A guide to current thinking and best practice (2.). Thousand Oaks: Corwin Press, S. 168-185
- Wolff, C.E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66, S.295–308
- Wood, T. & Sellers, P. (1996). Assessment of a problem-centered mathematics program : Third grade. *Journal of Research in Mathematics Education*, 27(2), S. 337-353
- Wyss, C. (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann
- Zeichner, K.M. (1994). Research on Teacher Thinking an Different Views on Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In I. Carlgren, G. Handal & S.Vaage (Hg), *Teacher`s mind and actions. Research on teachers' thinking and practice* London: Falmer Press, S. 9-27
- Zieglbauer, S. (2016). Akzeptanz als Bedingung der erfolgreichen Implementzation und Anwendung der pädagogisch-didaktischen Innovation Portfolio. In: S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hg.). *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Praxis, Forschung und Lehre* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.73-85
- Ziener, G. (2006): *Bildungsstandards in der Praxis*. Seelze: Klett-Kallmeyer
- Zierer, K. (2012a). *Conditio Humana*. Baltmannsweiler: Schneider
- Zierer, K. (2019). Pädagogische Expertise. In: M. Syring, S. Weiß (Hg.). *Lehrer(in) sein- Lehrer(in) werden-die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.34-47
- Zimmermann, M. & Wetzels, M. (2008). Entwicklung und Analyse von Reflexionskompetenz im Rahmen von früher naturwissenschaftlicher Förderung. Analysen zur Kompetenzentwicklung von Erzieherinnen. In: V. Nordmeier & A. Oberländer (Hg.), *Didaktik der Physik - Berlin 2008*. Berlin: Lehmanns Media

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wirkungskette der LehrerInnenbildung (Galluzzo & Craig, 1990, erweitert durch Collin, 2012, S.84)	5
Abbildung 2: „Forschungsnische“ der vorliegenden Studie	8
Abbildung 3: Spannungsfeld Kompetenzorientierung – Prozessorientierung (eigene Darstellung)	9
Abbildung 4: Visuelle Gliederung der vorliegenden Arbeit	13
Abbildung 5: Kompetenzmodell der COACTIV-Studie (Baumert & Kunter, 2011, S.32).....	16
Abbildung 6: Tiefenstrukturen eines qualitativvollen Unterrichts - Fokus der Studie: Dimension Klassenführung (eigene Darstellung).....	20
Abbildung 7: Kompetenzstrukturen von Studierenden (Frey, 2006, S. 127).....	23
Abbildung 8: Kompetenzmodellierung (Kuhlmeier et al., 2018, S.41)	24
Abbildung 9: Phasen der professionellen Kompetenzentwicklung (Keller-Schneider, 2010, S.60).....	26
Abbildung 10: Haltung im Zentrum des didaktischen Dreiecks (Zierer, 2014/2019, S.44).....	31
Abbildung 11: Angebot-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit (Helmke, 2014, S.36).....	41
Abbildung 12: Kompetenz als Kontinuum (Blömeke et al., 2015, S. 36)	46
Abbildung 13: Dimensionen der professionellen Unterrichtswahrnehmung (van Es und Sherin, 2002, S.581) ...	65
Abbildung 14: Dimensionen der professionellen Wahrnehmung mit den drei Dimensionen des „Reasoning“ (Seidel & Stürmer, 2014, S.7).....	67
Abbildung 15: Elemente reflektierter Beobachtung (Martin & Wawrinowski, 2014, S.9)	69
Abbildung 16: Die doppelte Relationierung von Theorie und Praxis (Wildt, 2005, S.185).....	76
Abbildung 17: Bezugssysteme und Wissensformen (Weyland, 2010; modifiziert von Hoffart & Helmrich, 2018, S.516)	80
Abbildung 18: Kompetenz versus träges Wissen, blinde Routine und leeres Denken (Neu, 2011a, S.34).....	81
Abbildung 19: Reflexionsmodell nach Dewey (Dewey, 2002, S.114)	83
Abbildung 20: ALACT-Modell (Korthagen, 1999, S.193).....	88
Abbildung 21: Johari-Fenster (Luft, 1970, S.22)	101
Abbildung 22: Ausprägungen des Johari-Fensters (Luft, 1970, S.24)	102
Abbildung 23: Ableitung des didaktischen Designs im Blended Learning-Format (eigene Darstellung).....	106
Abbildung 24: Konzept des Blended Learning-Kursdesigns	112
Abbildung 25: Themenbereiche der Guideline	113
Abbildung 26: Kursbeschreibung des Moduls „Klassenführung“ und Detail-Darstellung des ersten Themenblocks	113
Abbildung 27: Aufgabendesign im edubreak®CAMPUS	116
Abbildung 28: Videoannotationsplattform edubreak®CAMPUS mit der Plattform Mahara.....	120
Abbildung 29: edubreakPLAYER und Video-Annotationen	120
Abbildung 30: Übersicht der Mixed Methods-Anlage	131
Abbildung 31: Mit „Observer“ erfasste Komponenten der professionellen Wahrnehmung (Seidel & Stürmer, 2015, S.744)	134
Abbildung 32: Untersuchungsdesign der qualitativen Studie	141

Abbildung 33: Förderung der Reflexionskompetenz durch Feedbackschleifen	149
Abbildung 34: Beobachtungsbogen Feedback	149
Abbildung 35: Feedback in Form von Videokomentaren	150
Abbildung 36: Feedback in Form von Kommentaren im Webblog	150
Abbildung 37: Auswertungsbogen der Inhaltsanalyse	157
Abbildung 38: Wahrnehmungskompetenz der ReferendarInnen im Vergleich zu ExpertInnen (Maximalwert: 100%)	162
Abbildung 39: Wahrnehmungskompetenz der ReferendarInnen nach Karrieregruppen im Vergleich zu ExpertInnen (Maximalwert 100%)	165
Abbildung 40: Wahrnehmungskompetenz der ReferendarInnen nach Arbeitsgruppen im Vergleich zu ExpertInnen zu MZP1 (Maximalwert 100%)	169
Abbildung 41: Wahrnehmungskompetenz der ReferendarInnen nach Arbeitsgruppen im Vergleich zu ExpertInnen zu MZP2 (Maximalwert 100%)	170
Abbildung 42: Umsetzung der Aufgabenstellung in den fokussierten und nicht fokussierten Gruppen	173
Abbildung 43: Vergleich der Handlungskompetenz zu MZP1 und MZP2	176
Abbildung 44: Durchschnittswert der erreichten Reflexionskompetenz (Prozente)	181
Abbildung 45: Selbsteinschätzung der Wahrnehmungskompetenz im Hinblick auf die Klassenführung (Prozente)	183
Abbildung 46: Einschätzung der Wirkung von Interventionsmaßnahmen auf die Unterrichtswahrnehmung (Prozente)	185
Abbildung 47: Komponenten des didaktischen Designs (eigene Darstellung)	201

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Levels of Reflectivity (Van Maanen, 1977, S.226f.)	91
Tabelle 2: Types of Writing (Hatton & Smith, 1995, 40f., übersetzt durch Heike Jahnecke, 2019, S. 79).....	92
Tabelle 3: Modell der „Reflexionstiefe“ (Zimmermann & Wetzel, 2008, S.34).....	93
Tabelle 4: Ebenen der reflexiven Praxis (Bräuer, 2014, S.27)	94
Tabelle 5: Kompetenzstufenmodell zur Operationalisierung der Reflexionsniveaus (Van Maanen, 1977; Hatton & Smith, 1995; Zimmermann & Wetzel, 2008; Bräuer, 2014).....	96
Tabelle 6: Kriterien und Indikatoren der Aufgabenstellung "Fokussierte Videobeobachtung"	117
Tabelle 7: Auszug aus dem Arbeitsauftrag zur schriftlichen Reflexionsarbeit	119
Tabelle 8: Rücklaufquote	132
Tabelle 9: Stichprobe nach Berufsgruppe (F1).....	132
Tabelle 10: Stichprobe nach Gruppenzugehörigkeit (F1)	133
Tabelle 11: Interpretationsrichtlinien für Häufigkeitsübereinstimmungen mit dem ExpertInnenurteil	137
Tabelle 12: Überprüfung der Normalverteilung mittels z-standardisierten Werten	137
Tabelle 13: Interpretationsrichtlinien nach Cohen (1998).....	138
Tabelle 14: Stichprobe (F2).....	139
Tabelle 15: Beobachtungsbogen zur Umsetzung der Aufgabenstellung.....	140
Tabelle 16: Interpretationsrichtlinien zum Beobachtungsfokus.....	140
Tabelle 17: Beobachtung der Fälle	142
Tabelle 18: Indikatoren und Ankerbeispiele	143
Tabelle 19: Gegenüberstellung positiver und negativer Beispiele	144
Tabelle 20: Auszug aus einem ausgefüllten Beobachtungsbogen zu Video 1 und Video 2	145
Tabelle 21: Interpretationsrichtlinien für Handlungskompetenz	146
Tabelle 22: Vorgesehene Feedbackaufträge der ExpertInnen im Aufgabendesign	151
Tabelle 23: Fünf Merkmale eines guten Feedbacks in Anlehnung an Feed-Forward	152
Tabelle 24: Auswertungsbogen der Inhaltsanalyse zur Qualität der Feedbacks von ExpertInnen	152
Tabelle 25: Interpretationsrichtlinien zur Einschätzung eines erfolgreichen ExpertInnen-Feedbacks	154
Tabelle 26: Operationalisierung der Inhaltsanalyse.....	156
Tabelle 27: Richtwerte zur inhaltlichen Interpretation der Ergebnisse der Inhaltsanalyse	158
Tabelle 28: Reliabilitätstest Inhaltsanalyse	158
Tabelle 29: Rücklaufquote Abschlussfragebogen	159
Tabelle 30: Items des Fragebogens	159
Tabelle 31: Richtwerte zur inhaltlichen Interpretation von Mittelwerten der Schätzskala	160
Tabelle 32: Einschätzung der ReferendarInnen hinsichtlich der Wahrnehmungskompetenz im Vergleich zu ExpertInnen	162
Tabelle 33: Differenzmaße der Unterrichtswahrnehmung in den Gruppen mit fokussierter und nicht fokussierter Aufgabenstellung.....	163
Tabelle 34: Korrelation von Feedback und Outcome-Variablen bei fokussierter Aufgabenstellung.....	163

Tabelle 35: Korrelation von Feedback und Outcome-Variablen bei nicht fokussierter Aufgabenstellung	164
Tabelle 36: T-test von MZP1 und MZP2 hinsichtlich Karriere und Wahrnehmungskompetenz im Vergleich zu ExpertInnen	165
Tabelle 37: Unterschied bei Feedback und Noten nach Karrieregruppen	166
Tabelle 38: Korrelation zwischen Feedback-Vergabe und Notendurchschnitt nach Karrieregruppen	166
Tabelle 39: Unterschied nach Karrieregruppen hinsichtlich der Wahrnehmungskompetenz im Vergleich zu ExpertInnen	167
Tabelle 40: Unterschied nach Arbeitsgruppen hinsichtlich der Kompetenzen „Beschreiben“ und „Erklären“ im Vergleich zu ExpertInnen.....	168
Tabelle 41: Unterschied nach Arbeitsgruppen hinsichtlich der Kompetenzen „Vorhersagen“ und „Professioneller Unterrichtswahrnehmung“ im Vergleich zu ExpertInnen	169
Tabelle 42: Häufigkeit von Feedback und Notendurchschnitt in den Arbeitsgruppen	171
Tabelle 43: Unterschied nach Arbeitsgruppen hinsichtlich der Wahrnehmungskompetenz im Vergleich zu ExpertInnen	172
Tabelle 44: Auswertung der Umsetzung der Aufgabenstellung (N=233).....	173
Tabelle 45: Ergebnisse der Verbesserung der Handlungskompetenz in den Videos.....	175
Tabelle 46: Ergebnisse zur Häufigkeit von Feedback.....	177
Tabelle 47: Qualität der Feedbacks durch die Inhaltsanalyse der Videokommentare von ExpertInnen	178
Tabelle 48: Qualität der Feedbacks durch die Inhaltsanalyse der Feedbacks von ExpertInnen.....	179
Tabelle 49: Darstellung der Ergebnisse auf den verschiedenen Ebenen der Reflexion.....	180
Tabelle 50: Selbsteinschätzung der Wahrnehmungskompetenz im Hinblick auf Klassenführung (Mittelwerte) .	182
Tabelle 51: Einschätzung der Wirkung von Interventionsmaßnahmen auf die Unterrichtswahrnehmung (Mittelwerte)	184
Tabelle 52: Datentriangulation der qualitativen Ergebnisse	200

Anhang

Anhang 1: Arbeitsauftrag zur schriftlichen Arbeit im Rahmen des Moduls „Klassenführung“

F-ES-2017

Arbeitsauftrag zur schriftlichen Arbeit im Rahmen von
„Modul 7 – Organiser la gestion du groupe-classe“
„Reflexion von Klassenführung durch Videoaufnahme“

Kontext

In der aktuellen Forschung zur Unterrichtsqualität wird die Bedeutung der Lehrperson und die gute Schüler-Lehrer-Beziehung in besonderem Maße hervorgehoben (Hattie 2009; Terhart 2014; Helmke 2015; Rothland 2016). Daher macht es Sinn im Kontext einer effektiven Klassenführung (*Classroom Management*) den Fokus zunächst auf die Entwicklung eines lernförderlichen Unterrichtsklimas und einer positiven Lernatmosphäre zu setzen.

Der Einsatz von Videografie im Unterricht hilft uns das eigene Handeln im Hinblick auf ein lernförderliches Unterrichtsklima im Nachhinein zu beobachten bzw. wahrzunehmen. Hierbei wirken sich die eingeplanten Feedbacks unterstützend zur Wahrnehmung und damit zur Anregung des Reflexionsprozesses aus.

In der schriftlichen Arbeit zu diesem Modul haben Sie die Gelegenheit, Ihren Unterricht zu untersuchen und zu reflektieren.

Ziel dieser schriftlichen Arbeit ist es, seinen eigenen Unterricht mit Bezug auf die theoretischen Anteile von Modul 7 zu erforschen und weiter zu entwickeln und dabei:

- seinen eigenen Unterricht wertneutral zu beschreiben
- seinen eigenen Unterricht zu analysieren und zu interpretieren
- seinen eigenen Unterricht zu bewerten und künftige Schritte zu planen.

Diese Arbeit hat als weiterführendes Ziel, reflexive Praxis in Ihrem Berufsalltag sichtbar zu machen und dadurch zu verankern. Reflexive Praxis ist die Fähigkeit, aktuelles Handeln im Kontext von Handlungserfahrung und potentieller Handlungsentwicklung abzubilden und zu steuern (Bräuer Gerd, 2014). Diese reflexiven Prozesse werden fortlaufend im Portfolio dokumentiert.

1. Arbeitsauftrag

Ihr Arbeitsauftrag besteht darin ein Video über eine Unterrichtssituation zu drehen, die als „typisch“ oder „bemerkenswert“ zum Thema lernförderliches Unterrichtsklima erlebt wird²⁶. Die Unterrichtssituation wird mit Hilfe des Videos beschrieben, analysiert, reflektiert und es werden zukünftige Handlungsschritte abgeleitet. Durch eine erneute Videoaufnahme zum gleichen Thema wird nach einigen Wochen der gleiche Prozess nochmals durchlaufen und wiederum verschriftlicht, mit dem Ziel, Lernprozesse sichtbar zu machen. Abschließend besteht die Metareflexion darin, die eigene Entwicklung (vorher – nachher) zu bewerten und die Bedeutung für den weiteren Lernweg darzulegen. Unter Bezug vom *Référentiel de compétences* und theoretischen Grundlagen findet eine vertiefte Auseinandersetzung statt, so dass sich neue Ziele abstecken und künftige Handlungen ableiten und planen lassen.

Bevor die Auseinandersetzung mit der Videoarbeit beginnt, ist ein erster wichtiger Schritt einen Beobachtungsfokus sowie Indikatoren zu definieren, um den Blick für das Wesentliche zu schärfen. Somit ist eine wertungsfreie Deutung und konstruktive Reflexion überhaupt erst möglich (van Es & Sherin, 2008).

Die einzelnen Anteile der Arbeit werden in den Kursen von Modul 7 angeleitet und hierzu werden Blogbeiträge verfasst zu denen Sie Feedback anfragen können.

Die Vorgehensweise und die Struktur der schriftlichen Arbeit sind in nachfolgender Tabelle beschrieben.

1.1 Struktur der schriftlichen Arbeit

Die Arbeit hat folgende Anteile:

- Titelblatt (siehe Vorlage)
- Inhaltsverzeichnis
- Teil 1: Selbsteinschätzung
- Teil 2: Praxissituation 1
- Teil 3: Praxissituation 2
- Teil 4: Metareflexion
- Literaturliste und Quellenverzeichnis
- Anhänge.

In der folgenden Tabelle ist die Struktur der schriftlichen Arbeit vorgegeben.

Im Anhang finden Sie weiterführende Fragestellungen, die Ihnen bei der Verschriftlichung hilfreich sein können.

Teile der Arbeit werden im e-learning vorbereitet. Alle Teile der schriftlichen Arbeit müssen zum Abgabetermin als Gesamtdokument auf eduMoodle hochgeladen werden.

²⁶ Das Video wird im edubreak®Campus abgelegt und dort findet der Austausch über das Video statt. Der edubreak®Campus ist eine e-learning Plattform, die insbesondere den sozialen Austausch durch Videoannotationen fördert (social Video learning).

Teile und Abläufe des Arbeitsauftrags „Reflexion von Klassenführung durch Videoaufnahme“	
<p>Teil 1 der schriftlichen Arbeit: Selbsteinschätzung zum Thema lernförderliches Unterrichtsklima</p> <p>→ Blogbeitrag edubreakCampus bis 06. Oktober 2017 (Aufgabe 03)</p>	<p>Mögliche Themen zum lernförderlichen Unterrichtsklima sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> - echte Lernzeit (Lernumgebung, time on task) - Regeln - Individuelle Lernunterstützung (individuelles Fördern, kooperatives Lernen) - Schüler-/Lehrerbeziehung (Lehrerstil) - ...
<p>Praxissituation 1</p> <p>→ Bis 15. Oktober 2017 Video <i>online</i> auf edubreak (Aufgabe 04a)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Filmen einer Unterrichtssituation; Ausschnitt wählen (3-5 Minuten); Videoausschnitt auf den edubreakCampus hochladen. - Beobachtungsfokus zum Thema „lernförderliches Unterrichtsklima“ auswählen (ein Kriterium mit maximal ein bis zwei Indikatoren, die Sie besonders ansprechen) - Selbstreflexion (Videokommentare) formulieren <p>→ Bis 24. Oktober 2017 Kommentare in Peer Videos (Aufgabe 04b)</p>	
<p>Teil 2 der schriftlichen Arbeit: Reflexion zu Praxissituation 1</p> <p>→ Bis 12. November 2017 Beschreibung der Praxissituation 1 (Blogbeitrag – Aufgabe 05)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Begründung der Auswahl (Beobachtungsfokus) - Reflexives Schreiben anfertigen: <ol style="list-style-type: none"> 5. wertfreie Beschreibung der gefilmten Unterrichtssituation 6. Analyse und Interpretation 7. Bewerten des eigenen Verhaltens mit Bezug zur Theorie 8. Planen von Handlungsalternativen und Zielen
<p>Praxissituation 2</p> <p>→ Bis 7. Januar 2018 Video <i>online</i> auf edubreak (Aufgabe 06a)</p> <p>Filmen einer Unterrichtssituation; Ausschnitt wählen (3-5 Minuten); Videoausschnitt auf den edubreakCampus hochladen.</p> <p>Beobachtungsfokus zum Thema „lernförderliches Unterrichtsklima“ weiterverfolgen Selbstreflexion (Videokommentare) formulieren</p>	
<p>Teil 3 der schriftlichen Arbeit: Reflexion zu Praxissituation 2</p> <p>→ Bis 4. Februar 2018 Verschriftlichung der Praxissituation 2 (Blogbeitrag – Aufgabe 07)</p>	<p>In der zweiten Videoaufnahme wird ein besonderes Augenmerk auf Veränderungen im Vergleich zur ersten Videoaufnahme gerichtet. Der Beobachtungsfokus muss bei beiden Videoaufnahmen übereinstimmen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Beschreibung (wertfrei) der gefilmten Unterrichtssituation unter Beachtung des Beobachtungsfokus 6. Analyse und Interpretation 7. Bewerten des eigenen Verhaltens mit Bezug zur Theorie 8. Planen von Handlungsalternativen und Zielen
<p>Teil 4: Bewerten der eigenen Entwicklung und Bedeutung für den weiteren eigenen Lernweg: Metareflexion</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexion über die Erkenntnisse aus der Videografie der Praxissituationen und der Selbsteinschätzung zum Thema - Reflexion zur eigenen Professionalisierung in Bezug auf die Theorie und den <i>Référentiel de compétences</i> - Ausblick auf die weitere Professionalisierung

1.2 Form-Vorgaben

Die Arbeit umfasst zwischen 3000 und 4000 Wörter. Nicht inbegriffen sind hierbei das Titelblatt, das Inhalts- und Quellenverzeichnis sowie Anhänge. Schreiben Sie die Arbeit in der „Ich“-Form.

Die Arbeit wird, nach Vorliebe der Referendar/-innen, schriftlich in deutscher oder französischer Sprache verfasst.

Die Texte sollen sich klar und übersichtlich präsentieren. Eine korrekte Verwendung von Fachausdrücken und eine einwandfreie Orthografie (Text und Formeln) sowie die genaue Anwendung der APA-Zitierregeln werden vorausgesetzt (cf. www.ifen.lu).

Folgende Formatierungen sind zu verwenden:

- Papierformat: A4
- Schriftart: Calibri
- Schriftgröße: 11 pt
- Zeilenabstand: 1,5
- Seitenränder: links und rechts, sowie oben und unten: 2,5 cm.

Inhaltsverzeichnis: Beschränken Sie die Nummerierung Ihrer Kapitel auf maximal vier Ebenen, die alle im Inhaltsverzeichnis aufgelistet sein müssen.

Anhänge: Fügen Sie alle Materialien in Kopie hinzu, die Sie in der Stunde verwenden (auch Lehrbuchtexte).

Namen: Setzen Sie zum Schutz personenbezogener Daten fiktive Namen ein.

Formale Vorgaben zur Filmsequenz:

- Dokument „Autorisation d’enregistrement audiovisuel à des fins pédagogiques et éducatives“ / Einverständniserklärung für audiovisuelle Aufnahmen zu unterrichtlichen und didaktischen Zwecken“ unterzeichnen lassen und auf eduMoodle hinterlegen.
- Auf gute Bildqualität achten (Bspw. Nicht mit der Laptopkamera filmen, da sonst alles spiegelverkehrt ist).
- Auf gute Tonqualität achten.
- Dauer der ausgewählten Videoausschnitte: 2 mal 3-5 Minuten.

1.3 Abgabebestimmungen und Mitteilen der Bewertung

Sie haben, neben den Feedbacks zu den beiden Blogbeiträgen (der Aufgaben 05 und 07 im edubreakCampus noch zusätzlich die Möglichkeit, den/die bewertende/n Kursleiter/-in bis zu 10 Tagen vor dem Abgabetermin um eine **Orientierung in einzelnen Punkten** zu bitten. Die Fragen müssen sich allerdings auf einzelne Aspekte Ihrer Arbeit beschränken. Auf keinen Fall können Sie eine umfassende Stellungnahme zur gesamten Arbeit erwarten oder erhalten.

Folgende Bestimmungen gelten für die Abgabe Ihrer Arbeit:

Form	Elektronische Version: als PDF Name des Dokumentes: „Familienname.Vorname.PE2-M7. Gruppe“
Adressat	im Kursraum auf eduMoodle hinterlegen
Abgabetermin	Im Kursraum auf eduMoodle eingetragen

Der/die Kursleiter/-in bewertet Ihre Arbeit innerhalb 4 Wochen (Ferien nicht mitgerechnet) nach dem Abgabetermin. Er/sie hinterlegt anschließend Ihren Bewertungsbogen mit Feedback auf eduMoodle.

Die Bewertung begreift ein schriftliches Feedback oder einen Kommentar. Sollten Sie darüber hinaus noch Fragen haben, wenden Sie sich bitte innerhalb von 2 Wochen nach Mitteilung Ihrer Bewertung an den/die Kursleiter/-in oder an das IFEN.

2. Bewertung

2.1 Bewertungsskala

Die schriftliche Arbeit wird mit 40 Punkten bewertet.

Bereich	Kriterien	Punktzahl
Teil 1: Selbsteinschätzung zum Thema lernförderliches Unterrichtsklima	<ul style="list-style-type: none"> - Anschaulichkeit der Einschätzung - Begründung der Auswahl - Erläuterung und schlüssige Argumentation der Auswahl - Qualität der Kontextbeschreibung (eigene Schulerfahrung) - Beschreibung der jetzigen Situation in Bezug zur Auswahl - situationsbezogene Zielformulierung (mittelfristig) 	5 P.
Teil 2: Praxissituation 1	<ul style="list-style-type: none"> - Bezugnahme zur Begründung in der Selbsteinschätzung (Beobachtungsfokus) - Reflexives Schreiben: <ol style="list-style-type: none"> 1. wertfreie Beschreibung: <ul style="list-style-type: none"> - faktische Auflistung - wertfreie Beschreibung - klare Ausdrucksweise / Schreibstil 2. Analyse und Interpretation: <ul style="list-style-type: none"> - nachvollziehbare und authentische Bezugnahme zur eigenen Person (Lehrperson) 3. Bewerten des eigenen Verhaltens mit Bezug zur Theorie 4. Planen: <ul style="list-style-type: none"> - Konkrete Handlungsalternativen - Konkrete Zielformulierung für Praxissituation 2 	10 P.
Teil 3: Praxissituation 2	<ul style="list-style-type: none"> - Schlüssiges Verfolgen des Beobachtungsfokus aus Praxissituation I - Reflexives Schreiben: <ol style="list-style-type: none"> 1. Beschreibung (wertfrei) der gefilmten Unterrichtssituation unter Beachtung des Beobachtungsfokus <ul style="list-style-type: none"> - Faktische Auflistung - wertfreie Beschreibung - klare Ausdrucksweise / Schreibstil 2. Analyse und Interpretation: <ul style="list-style-type: none"> - Erkenntnis von Veränderung - nachvollziehbare und authentische Bezugnahme zur eigenen Person (Lehrperson) - Bezugnahme zu Feedback von Peers/Praxisbegleitern 3. Bewerten des eigenen Verhaltens mit Bezug zur Theorie: <ul style="list-style-type: none"> -Erkenntnis von Auswirkungen -Bezug zur Theorie 4. Planen: Handlungsalternativen und Zielformulierung 	15 P.
Teil 4: Bewerten des Vorgehens und Bedeutung für den weiteren eigenen Lernweg: Metareflexion	<ul style="list-style-type: none"> - nachvollziehbare Zusammenfassung der Erkenntnisse - Erkenntnisse werden in Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung gebracht - theoretische Referenzen sind passend - Verortung im <i>Référentiel de compétences</i> ist nachvollziehbar - Konkrete Vorschläge zur weiteren Vorgehensweise 	10 P.
Total:		40 P.

Bei Nicht-Einhalten der Form-Vorgaben (siehe Kapitel 2.2) können maximal 10% der Gesamtpunktzahl (4 Punkte) abgezogen werden.

Bei folgenden Tatbeständen („no go’s“) wird die schriftliche Arbeit mit 1/40 Punkten als ungenügend bewertet, ungeachtet der Inhalte und der ansonsten geschuldeten Bewertung:

- hohe Zahl an fachlichen Fehlern
- bei Referendar/-innen, die Sprachen unterrichten: ungenügende sprachliche Qualität
- nicht fristgerechte Abgabe
- zu geringe oder zu hohe Wortanzahl
- es handelt sich nicht um eine eigene, reale und durchgeführte Unterrichtssequenz
- Plagiat.

2.2 Gesamtbeurteilung der Arbeit

Punkte	Bewertung	Beurteilung
> 36 – 40	Hervorragend	Arbeit, die erheblich über den durchschnittlichen Anforderungen liegt
> 32 – 36	Sehr gut	Arbeit, die über den durchschnittlichen Anforderungen liegt
> 26 – 32	Gut	Arbeit, die den durchschnittlichen Anforderungen entspricht
≥ 20 – 26	Befriedigend	Arbeit, die trotz benennbarer Mängel, den Mindestanforderungen entspricht
< 20	Ungenügend	Arbeit, die erhebliche Mängel aufweist

3. Anhang: Anregungen zum Schreiben

Ergänzend zu der im Kapitel 2.1. beschriebenen Struktur der Arbeit, sind in der Folge eine Reihe von Fragen aufgelistet.

Diese sind als Anregungen zum Schreiben der einzelnen Anteile der schriftlichen Arbeit zu verstehen. Die Fragen müssen auf keinen Fall alle und in gleicher Ausführlichkeit behandelt werden!

Sie können die Liste selbstverständlich mit weiteren, eigenen Fragestellungen ergänzen.

Reflexion von Klassenführung durch Videoaufnahme	
<p>Teil 1: Selbsteinschätzung zum Thema lernförderliches Unterrichtsklima</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie schätzen Sie zu Beginn von Modul 7 das Lernförderliches Unterrichtsklima auf Ihrer Klasse ein? - Warum haben Sie ein bestimmtes Kriterium gewählt? - Was erscheint Ihnen bei diesem Kriterium wichtig? - Gibt es ev. eine Verbindung zu Ihren Erlebnissen/Erinnerungen aus Ihrer Schulzeit? - Wie stellt sich die Situation zu diesem gewählten Kriterium aktuell in Ihrer Klasse dar? - Was möchten Sie mittelfristig erreichen?
<p>Teil 2: Praxissituation 1</p>	<p><u>Begründung der Auswahl (mögliche Fragen)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Warum habe ich gerade diese Situation und diesen Beobachtungsfokus ausgewählt? - Warum glaube ich, dass die vertiefte Auseinandersetzung mit dieser Situation sich lohnt? - Welches Ziel will ich durch die Auseinandersetzung mit dieser Situation erreichen? <p>a) <u>Beschreibung eine selbst erlebten, gefilmten, Unterrichtssituation:</u> Wertneutrale und rein faktische Beschreibung der Situation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was passiert genau im Videoausschnitt? - Wo, wie passierten die Dinge und wer war beteiligt? - Was nehmen Sie wahr in Bezug auf den gewählten Beobachtungsfokus und unter Beachtung der entsprechenden Indikatoren? <p>Hinweis: ggf. Uhrzeiten von Videoaufnahme angeben</p> <p>b) <u>Analyse und Interpretation:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Was hat das Beobachtete mit Ihnen als Lehrperson zu tun? - Wie sehen das Ihre Peers bzw. Ihre Praxisbegleiter? <p>c) <u>Bewerten des eigenen Verhaltens</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie zufrieden sind Sie mit dem, was Sie beobachtet haben? - Wie bewerten Sie das Gesehene? Was müssen und was können Sie ändern? - Welche Auswirkungen haben die beobachteten Verhaltensweisen in Bezug zum lernförderlichen Unterrichtsklima? - Wo ist Ihre Thematik in der Theorie verankert? <p>d) <u>Planen von Handlungsalternativen und Zielen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Schritte können Sie konkret und kurzfristig aufgrund Ihrer Reflexionen für die Praxissituation 2 umsetzen? - Welche zusätzliche Unterstützung brauchen Sie dafür?

	<p>Sie können auch Verbindungen zur Standortbestimmung und Ihrem „Plan d’action“ im Rahmen der „Formation à la pratique professionnelle“ herstellen, falls es zu diesem Moment konkrete Bezüge gibt.</p>
<p>Teil 3: Praxissituation 2</p>	<p>Behandeln Sie folgende Fragen für die zweite Videoaufnahme in dem Sie besonderes Augenmerk auf Veränderungen im Vergleich zur ersten Videoaufnahme richten. Der Beobachtungsfokus muss bei beiden Videoaufnahmen übereinstimmen.</p> <p>1. <u>Beschreibung eine selbst erlebten, gefilmten, Unterrichtssituation:</u> Wertneutrale und rein faktische Beschreibung der Situation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was passiert genau im Videoausschnitt? - Wo, wie passierten die Dinge und wer war beteiligt? - Was nehmen Sie wahr in Bezug auf den gewählten Beobachtungsfokus und unter Beachtung der entsprechenden Indikatoren? <p>Hinweis: ggf. Uhrzeiten von Videoaufnahme angeben</p> <p>2. <u>Analyse und Interpretation:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entspricht Ihr Verhalten dem was Sie sich vorgenommen haben? Kam es zu Abweichungen vom geplanten Verhalten? - Welche Veränderungen stellen sich im Vergleich zur Praxissituation I dar? - Was hat zu dieser Veränderung beigetragen? - Was hat das nun Beobachtete mit mir als Lehrperson zu tun? - Wie sehen das Ihre Peers bzw. Ihre Praxisbegleiter? <p>3. <u>Bewerten des eigenen Verhaltens</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie zufrieden sind Sie mit dem, was Sie beobachtet haben? - Wie bewerten Sie das Gesehene? Was müssen und was können Sie ändern? - Welche Auswirkungen haben die veränderten Verhaltensweisen in Bezug zum lernförderlichen Unterrichtsklima? - Wo ist Ihre Thematik in der Theorie verankert? <p>4. <u>Planen von Handlungsalternativen und Zielen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Aspekte der Klassenführung möchten Sie verändern, um eine Verbesserung oder Veränderung des beobachteten Verhaltens oder der beobachteten Situation zu erreichen? - Welche Schritte können Sie aufgrund Ihrer Reflexionen für Ihre weitere Praxis mittelfristig planen? - Welche zusätzliche Unterstützung brauchen Sie dafür? <p>Sie können auch Verbindungen zur Standortbestimmung und Ihrem „Plan d’action“ im Rahmen der „Formation à la pratique professionnelle“ herstellen, falls es zu diesem Moment konkrete Bezüge gibt.</p>

<p>Teil 4: Bewerten des Vorgehens und Bedeutung für den weiteren eigenen Lernweg: Metareflexion</p>	<p><u>Zusammenfassung der Erkenntnisse:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Erkenntnisse haben Sie aus den beiden Videoaufnahmen gewonnen? - Inwiefern waren theoretische Konzepte aus Modul 7 Ihnen hilfreich? - Wie hilfreich waren die Rückmeldungen aus der Besprechung der Videoaufnahme mit Ihren Peers und Praxisbegleitern? - Wie beurteilen Sie den Einsatz der Videoaufnahmen im Reflexionsprozess auf Grund der gemachten Erfahrungen? <p><u>Bezug zur Theorie und dem <i>Référentiel de compétences</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auf welche Informationen, Konzepte, Theorien der Klassenführung haben Sie sich für die Formulierung der weiteren Vorgehensweise gestützt? - An welchen Kompetenzen des <i>Référentiel de compétences</i> werden Sie noch weiterarbeiten? <p><u>Ausblick auf die weitere Professionalisierung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Was werden Sie in kommenden Situationen anders machen, worauf werden Sie mehr achten? Welches sind Ihre Entwicklungsschritte? - Wie können Sie die Methoden der Videoaufnahme und des Austauschs unter Kolleg/-innen weiterhin nutzen? - - Wie schätzen Sie Ihre Kompetenzen in der Klassenführung in Bezug auf den „Référentiel de compétences“ ein? (cf. Selbsteinschätzung in M2.2.)
--	---

Anhang 2: Qualitative Auswertung der Videokommentare und Blogeinträge zur Kategorie „Feed-Up“ (Auszug)

Qualitative Auswertung der Videokommentare und Blogeinträge zur Kategorie „Feed-Up“		
Merkmale	Ankerbeispiel	
6. Feedback ist in die Zukunft gerichtet, vorrausschauend, mit konkreten Beispielen/weiteren Reflexionen	„Insgesamt bleibst du auf einer neutralen Ebene in deiner Beschreibung, lediglich überprüfe nochmals den Text auf Formulierungen wie: "...“	
7. Feedback in die Zukunft gerichtet mit Fragestellung	„Was ist genau passiert, dass du diese Szene als "strittig" (Wertung) bezeichnest“?	
8. Bestätigung /Loben	„Auch gut gelöst: Das Vorhaben mit dem abzugleichen, was augenscheinlich nun im Video sichtbar ist und auch das Peerfeedback einzubeziehen“	
9. Höflichkeit der Anrede*	„Liebe XX, gerne gebe ich Dir ein Feedback auf deine Aufgabe: Beschreibung der Praxissituation 1“	
10. Schreibanteil: Stagaire Feedback/ Schreibanteil: Formateur Feedback*	Länge: ca. ein Drittel der Länge des verfassten Blogeintrags.	
*nur beim Feedback als Blogeintrag überprüft		
Auswertung Feedback der Experten Video 1 & 2 Fälle 1-10		
Kriterien: Feedback ist in die Zukunft gerichtet (Feed forward), vorrausschauend, Fragestellung ist dem Wissenstand der NovizInnen angepasst, höflich		
Fall 1	Video 1	<p>-Ich frage mich, ob es nicht besser gewesen wäre, gleich zu Beginn erstmal die Aufmerksamkeit von allen zu verlangen? (vgl. maximale Nutzung zur Verfügung stehender Lernzeit).</p> <p>-Ich denke, dass du insgesamt mehr Präsenz vor dieser Gruppe zeigen muss, hinsichtlich klaren und deutlichen Ansagen. Es sieht so aus, als ob einige Schüler deine "Gutmütigkeit" ausnutzen. Es sieht so aus als ob einige SuS deine Gutmütigkeit ausnutzen: Es kommt vor, dass deine SuS auf deine Anweisungen sehr schleppend reagieren</p> <p>-Ich frage mich mittlerweile, ob es tatsächlich nur an der Tonqualität liegt oder ob du einfach zu leise sprichst? Ich habe mich gefragt, warum du dieses Verhalten übersiehst bzw. - vielleicht absichtlich- nicht darauf reagierst?</p> <p>-Achtung! Zumindest nonverbal Kenntnissnahme den "Störenfrieden" signalisieren!!</p>
	Video 2	<p>Du hast Dir das Kriterium Schüler-/Lehrerbeziehung und die Indikatoren: Wertschätzung und Lehrerstil ausgesucht. Beim Betrachten beider Videos ist mir aufgefallen, dass du riesige Fortschritte in Bezug auf die gesamte Gestaltung des Unterrichtsablaufes gemacht hast!! Ich habe mich gefragt, wie du in der schriftlichen Arbeit den Indikator "Lehrerstil" beschreiben willst? Wäre es ggfs. nicht günstiger aus der Liste den Indikator: Anerkennung der Schüler durch die Lehrperson zu wählen (du musst ja nicht 2 Indikatoren wählen) Ich könnte mir vorstellen, dass dir diese Fokussierung auf einen Indikator in der schriftlichen Ausführung hilft. (roter Pfeil: z.B.: Lehrer kniend, auf</p>

		Augenhöhe wird der Indikator operationalisiert, die Anerkennung wird sichtbar....
Fall 2	Video 1	<p>Kéint e vlaicht do de Schüler e besse méi Zait loossen fir ze äntwerten?</p> <p>Effektiv kéint ee soen dass du op een Del vum Sall konzentriert bass, an zimlech bei der Tafel stoe bleiws, do verschenks du e bessen eng Méiglechkeet, fir nach e bessere Kontakt zur ganzer Klass hirzestellen.</p> <p>Den Edgar mam Numm ugeschwat, dono bei di eenzel Schüler gang, alles dat fördert; Relatioun mat de Schüler</p> <p>Kleng Umierkung: oppassen net ze lang deenen aanere Schülere de Réck ze dreinen</p> <p>Kéint een eng aaner Art a Weis huelen, fir erem Opmierksamkeet ze kréien?</p>
	Video 2	<p>Ist es wirklich so, dass man Zeit verliert, wenn man auf einen Schüler eingeht?</p> <p>Du gehst zur Schülerin über, könntest aber trotzdem noch etwas zum ersten Schüler sagen, oder?</p> <p>Du konzentrierst Dich ganz auf die Schülerin, könnte der erste Schüler vielleicht noch etwas dazu sagen? Wie oder ob er es verstanden hat?</p> <p>Du sprichst die Schüler mit ruhiger Stimme mit dem Vornamen an, was sehr positiv ist.</p> <p>Du stehst im Moment nur auf einer Seite des Saals.</p>
Fall 3	Video 1	<p>Die Arme in die Seiten gestützt erweckt eine "Machtposition". Du kannst Dir ja vornehmen, beim nächsten Video deine Arme und Hände offener einzusetzen.</p> <p>Sei nicht so streng mit Dir! Im Videoverlauf nehme ich ein gutes Unterrichtsklima wahr, es wird gelacht und gescherzt. Dein Ton ist klar und deutlich, ich frage mich ob es erlaubt ist die Sprachen zu wechseln?</p>
	Video 2	Kein Kommentar des Experten
Fall 4	Video 1	<p>Ich schließe mich Pascal an, die Klasse wirkt unruhig und unkonzentriert, in dieser Situation macht es wenig Sinn, Aufgaben zu erklären. Im Sinne von "time on task" solltest du nicht überreagieren, jedoch klare nonverbale Signale setzen.</p> <p>Nachdem ich mir das Video angesehen habe und auch die Kommentare gelesen habe, erscheint es mir sinnvoll und zielführend, dass du Dich beim zweiten Video voll und ganz dem Kriterium „Regeln“ zuwendest. Du könntest in einem ersten Schritt (vor dem zweiten Video) gemeinsam mit der Klasse Regeln im Hinblick auf Disziplin aufstellen, z.B. was</p>

		<p>"sich melden", aufmerksam sein oder in der "Bank sitzen" anbelangt.</p> <p>Ich schließe mich Michel's Anmerkung an: Für alle Schüler wichtige Dinge, die im Verlaufe des Unterrichts entstehen bitte für ALLE sichtbar festzuhalten. Das ist auch ein Moment bei entsprechender Inszenierung -wo Alle nochmal eingebunden werden.</p> <p>Ich frage mich, ob die fehlende, klare Aufgabenstellung nicht den ganzen Verlauf des Unterrichts perturbiert?</p>
	Video 2	<p>Ich gehe mal davon aus, dass du das Kriterium "Regeln" vom ersten Video kommentiert haben möchtest. Welchen Indikator hattest du Dir vorgenommen? Meine Frage: Welche Erkenntnisse hast du für Dich aus den Erfahrungen Video 1 hier in dieser Klasse angewandt? Hattest du Regeln zuvor mit den SchülerInnen aufgestellt? Es wäre vielleicht von Vorteil für uns Peers gewesen, wenn du gleich zu Beginn einen einführenden Kommentar gesetzt hättest...so ist der geneigte Feedbackgeber schneller im Bild (ich muss nicht so lange suchen). Ich finde die vielen Ratschläge der Peers zielführend, im Sinne künftiger Handlungen. Was wirst du in dieser Klasse konkret nun anders machen? Das ist eine spannende Frage für deine schriftliche Arbeit</p>
Fall 5	Video 1	<p>Ich nehme viele Medien in deinem Unterricht wahr: Computer, Laptop, Blatt Papier und Projektor. Ich frage mich, ob dies alles nicht auch die Schüler/innen irritiert? Generell bin ich der Meinung die Regeln sollten gut sichtbar im Klassenraum angebracht sein. Du brauchst dann nur darauf zu zeigen und der Unterricht wird nicht unterbrochen (time on task). Mich würde interessieren, was du mit den Schüler/innen vereinbart hast, wenn die Regel gebrochen wird? Empfehlung: Bitte wende Dich zur Klasse (Präsenz erhöhen), wenn du auf eine Regel hinweist. In dem Falle hast du zur Tafel gesprochen und keine konkrete Ansage gemacht: ..."das wäre (Konjunktiv) nicht schlecht....".</p>
	Video 2	<p>Die Schüler hören aufmerksam zu, beschäftigen sich nicht mit anderen Sachen, die Regeln scheinen also jetzt sehr gut zu funktionieren</p>
<p><i>Insgesamt bedenklich ist der hohe Anspruch der Fragestellungen, die zwar in die Zukunft gerichtet sind, die jedoch noch kein Novize beantworten kann (Bromme, 1997)</i></p>		

Feedback der Experten auf Blogbeitrag Fälle 1-10		
Kriterien: Feedback ist in die Zukunft gerichtet, vorausschauend, mit Beispielen. Verständlich: Anteil Stagaire Feedback/ Formateur Feedback		
Fall 1	Video 1: Beschreibung	<p>Lieber XX, gerne ich Dir ein Feedback auf deine "Beschreibung der Praxissituation 1", was du aber bitte nicht als Korrektur, sondern als Anregung für deine weiteren Reflexionen nehmen kannst. Mir ist schon bei der Selbsteinschätzung, aber auch jetzt im "Vorspann" deiner Beschreibung aufgefallen, dass du neben deinem fokussierten Kriterium Schüler/-Lehrerbeziehung weitere Kriterien wie Regeln und Echte Lernzeit beobachten willst. Dein Argument, dass diese alle zusammenhängen ist schlüssig, jedoch ist es ratsam nicht alle zusammen beobachten, dann übersiehst du einiges und die Reflexion riskiert bleibt vage zu bleiben. In einem ersten Schritt rate ich Dir, nochmals zu überlegen welches Kriterium von den Vieren (..und keines ist davon "Nebenkriterium", die sind alle gleichberechtigt, daher nur EINS auswählen) du beobachten willst. Insgesamt bleibst du auf einer neutralen Ebene in deiner Beschreibung, lediglich überprüfe nochmals den Text auf Formulierungen wie: " ..." Die Atmosphäre wird jetzt etwas unruhiger", das geht in Richtung Wertung. "...diskutieren einige Schüler im Bildvordergrund über eine strittige Szene". Was ist genau passiert, dass du diese Szene als "strittig" (Wertung) bezeichnest? "etwa knappe 30 Sekunden habe ich größtenteils die Aufmerksamkeit". Was bedeutet größtenteils? Auch wenn wir das im Video sehen, beschreibe es! "...Dieser kann mir nicht klar antworten und erwidert mit einer Frechheit". Welche Äußerung wurde konkret gemacht, das du sie mit "Frechheit" bezeichnest (Wertung)?</p> <p>Ich hoffe, dass ich Dir mit meinem Feedback ein paar Denkanstöße gegeben habe, die Dich inspirieren weiter zu forschen.</p>
Fall 1	Video 2: Beschreibung und Analyse	<p>Guten Tag, lb. XX, gerne gebe ich Dir ein formatives Feedback auf die Aufgabe 7. Es gut, dass du gleich zu Beginn deiner Arbeit angibst, welches Kriterium und welche Indikatoren du verfolgst. Ich könnte mir auch vorstellen den Indikator Wertschätzung weiter zu operationalisieren, indem du "das Sichtbar -werden im Video" benennst: - wertschätzende Begrüßung - wertschätzende Rückmeldungen (Einsatz von Lob) - Schüler bei Namen nennen Nach dem erneuten Betrachten des Videos ist mir klar geworden, dass diese Momente in deinem Video markant sind (...das ist Dir ja auch aufgefallen, jedoch diese so speziell zu schauen, gibt nochmal eine Tiefe für die Reflexion.</p> <p>Beschreibung: Mit dieser Optik habe ich dein Video nochmal geschaut und ich habe viel intensiver auf das Begrüßungsritual geachtet (also nicht nur die Tatsache das</p>

		<p>die Einführung des Rituals super war, sondern WAS passiert genau während der Ausführung)? So habe ich bemerkt, dass einige SchülerInnen Dich garnicht anschauen, während des Rituals. Diese beobachtete Tatsache könnte meiner Meinung nach noch mit in die Beschreibung und diese Beobachtung sollte auch später in der Analyse vorkommen. Beim Feedback (die beiden Rückmeldungen) hast du das schon super beobachtet und beschrieben!!! Du schreibst: "Als es etwas ruhiger geworden ist....." und "Ich gehe in die Hocke.....," das sind gute Punkte für die Analyse!!</p> <p>Analyse: Auch gut gelöst: Das Vorhaben mit dem abzugleichen, was augenscheinlich nun im Video sichtbar ist und auch das Peerfeedback einzubeziehen. Achte jedoch darauf, dass du hier keine Wertungen anführst, wie z.B.: "Als Konsequenz nehmen fast alle Schüler aktiv teil..." kannst die Textsorte ja nochmal dahingehend überprüfen..... sowie konkret die beiden oben erwähnten "Schlüsselmomente" in die Analyse aufnehmen.</p> <p>Ich hoffe, dass ich Dich mit meinem kleinen Feedback unterstützen konnte, liebe Grüße</p>
Fall 2	Video 1: Beschreibung	Gute Beschreibung der Praxissituation. Was könnte man noch zu deiner Person zusätzlich beobachten in Bezug auf den Beobachtungsfokus? Was könnte man noch bei den Schülern beobachten?
	Video 2: Beschreibung und Analyse	Sehr ausführliche Beschreibung der Situation. Hervorragender Vergleich Video 1 und Video 2, deine Analysen sind zutreffend. Auch die Verbesserungsmöglichkeiten werden gut beschrieben.
Fall 3	Video 1: Beschreibung	<p>Liebe XX, gerne gebe ich Dir ein Feedback auf deine Aufgabe: Beschreibung der Praxissituation 1. In deiner Selbsteinschätzung hast du deine Motivation, weshalb du Dir den "Lehrerstil" vorgenommen hast dargelegt und verfolgst diesen nun auch in deiner Praxissituation. Das ist sehr gut, da konsequent! Im Folgenden verfasse ich ein paar Anregungen, für deine weiteren Reflexionen.</p> <p>Beispiele: "Die Schülerin lacht, weil es ihr schwerfällt, ihren Gedanken auf Französisch zu formulieren (Indikator: humorvolle Lernatmosphäre)". Woran machst du konkret fest, dass es der Schülerin schwerfällt ihre Gedanken zu äußern? Beschreibe also das Handeln der Schülerin, wie wir es im Video zu sehen ist. So wie es sich im Text darstellt, kommt es einer Einschätzung gleich und ist nicht mehr "wertneutral". Den Indikator auf dieser Ebene der Beschreibung mit einzufügen hat einen bewertenden Aspekt. Der geneigte Leser muss nicht unbedingt den Indikator an dieser Stelle erkennen. Was meinst du?</p>

		<p>Ich hoffe, dass ich Dir ein paar Anregungen geben konnte anhand derer du den Text untersuchen könntest.</p>
Fall 3	<p>Video 2: Beschreibung und Analyse</p>	<p>Guten Tag, Ib. XX. Gerne gebe ich Dir ein formatives Feedback auf die Aufgabe 7. Die Kontext Setzung hast du prima formuliert, der interessierte Leser ist umfassend im Bild, was das Thema der Stunde anbelangt! Deine weitere Ausführung ist im Sinne der Textsorten: Beschreibung & Analyse gibt es im nachfolgenden noch einige Punkte zur Optimierung:</p> <p>Zunächst zur Gliederung 1. Für das Kriterium "die positive Lehrer-/Schülerbeziehung" solltest du noch 1-2 Indikatoren formulieren, woran das Kriterium im Video sichtbar wird. Kriterium und Indikatoren werden dann an den Anfang der Arbeit gestellt. Ein Indikator könnte z.B.: deine "nonverbale Kommunikation" sein. Hierzu müsstest du in einem weiteren Schritt "Unter- Indikatoren" aufzählen wie z.B. deine Gestik, deine Mimik....etc., die es zu beobachten gilt im Video. Auf diesem Weg kommst du zu einer fokussierten Beobachtung und einer aussagekräftigen Analyse!</p> <p>2. Die Textsorte Beschreibung ist klar von der Textsorte Analyse zu trennen!</p> <p>Zu den Textsorten selber Beschreibung hier darf keine Bewertung vorkommen wie z.B.: "02:21 sehe ich gestresst aus", wenn dieser Augenblick wichtig ist, könntest du beschreiben WIE man das im Video sieht....</p> <p>Analyse In der Analyse sollten ebenfalls keine Wertung vorkommen wie z.B.: "Ich finde, dass ich in diesem Video natürlicher wirke wie im Video 1" ...u.s.w In der Analyse sollten keine Hinweise auf spätere Handlungsweisen dargelegt werden, diese gehören dann später in die Metareflexion.</p> <p>Ich hoffe, dass ich Dir mit den Hinweisen Tipps für deine Ausarbeitung der Produktion geben konnte. Falls du weitere Fragen hast, kannst du Dich gerne melden,</p>
Fall 4	<p>Video 1: Beschreibung</p>	<p>Lieber XX gerne gebe ich Dir ein Feedback auf deine Beschreibung zur Praxissituation 1. Im Vorfeld möchte ich kurz auf deine Selbsteinschätzung eingehen. Du hast Dir den Beobachtungsfokus "echte Lernzeit" herausgesucht und diesen nachvollziehbar motiviert. Jedoch ist mir aufgefallen, dass du keinen Indikator/Indikatoren nennst, an dem du das Kriterium "beobachten" willst?</p> <p>Zur Beschreibung: "Ich erkläre den Arbeitsauftrag noch während die Arbeitsblätter ausgeteilt werden". Kannst du Dir vorstellen, dass in der Wort Kombination "noch während" eine gewisse Bewertung mitschwimmt?</p>

	<p>"Hinsichtlich des Beobachtungsfokus "Regeln" fällt auf wie unkonzentriert und im allgemeinen unruhig die Schüler zu diesem Zeitpunkt sind". Hier kommt ein neues Kriterium hinzu, was das Spektrum der Beobachtung zu weit/groß macht. Im gleichen Satz schreibst du "unkonzentriert" und "unruhig". Wie äußert sich die bewertende Aussage Unkonzentriertheit und Unruhe? Auch wenn wir es im Video sehen, beschreibe WORAN du das festmachst. "...obwohl sie zusätzlich Unruhe, zum Teil Gelächter provozieren". Kannst du Dir vorstellen, dass du mit dieser Erklärung in der Wertung bist? "...Auf weiteres Fehlverhalten antworte ich mit..." Was macht deine Interpretation "Fehlverhalten" in diesem Falle aus? Woran erkennst du das? "...reagiere ich nicht mehr auf weitere Störungen". Wie sieht dein "Nicht-Reagieren" aus"? Wie zeigt sich das im Video? Was sind genau Störungen (Wertung)?</p> <p>Ich hoffe, dass ich Dir ein paar Denkanstöße geben und Dich zum weiteren Reflektieren anstiften konnte.</p> <p>Rekommentierung Stagaire</p> <p>Danke für den Feedback. Eigentlich wollte ich ja, auch auf Grund Deines Anratens in einem der Kommentare zu meinem Video, den Beobachtungsfokus ändern und nicht mehr "echte Lernzeit" in den Mittelpunkt stellen, sondern "Regeln". Soll ich das nun auch in der Begründung des Beobachtungsfokus' ändern? Ich dacht die Aufgabe sei ja bereits abgeschlossen und da könne man jetzt nicht mehr viel ändern.</p> <p>Das Problem ist allerdings komplex, weil die mangelnde "Disziplin" in meinem Klassenraum ja sowohl mit der Tatsache zu tun hat dass ich keine echten Regeln aufstelle als auch mit der Tatsache dass ich Arbeitsaufträge nicht nachvollziehbar genug formuliere (und dadurch Schüler z.B. unter sich nachfragen wie meine Angaben denn nun zu verstehen seien...)</p> <p>Rekommentierung Kursleiter</p> <p>Lieber XX, um Dir ein gutes Feedback geben zu können musste ich in einem ersten Schritt deine Selbsteinschätzung lesen, die Beschreibung lesen und das Video nochmals anschauen. So ist die Vorgehensweise. Die Selbsteinschätzung ist abgeschlossen - ja- jedoch kannst du theoretisch bis zur Abgabe der Produktion alles ändern, wenn du die Notwendigkeit darin siehst, alles ist im Prozess und das Feedback sollte nur unterstützen. Den wichtigsten Part -denke ich-, den du erledigen hast auch in der Selbsteinschätzung ist die Wahl des INDIKATORS, der/die (max. 2) fehlen!! Ob du nun als Kriterium die "echte Lernzeit" oder die "Regeln" nimmst. Beides passt meiner Meinung nach, wenn ich mir die Indikatoren anschau. Du schreibst mit analytischem Blick, dass es an der</p>
--	--

		<p>mangelnden Disziplin liegt. Es gilt dieses "Problem" zuvor genau zu beobachten. Woraus entwickelte es sich konkret? War es die "echte Lernzeit" mit den Indikatoren : War die Lernumgebung ggfs. nicht optimal vorbereitet? Hing es vielleicht an dem nicht wirkungsvollen Umgang mit Unterrichtsstörungen? Was steckt alles hinter dem Begriff wirkungsvoller Umgang mit Unterrichtsstörungen in deinem Video? Wenn du dein Video schaust und deine Handlungen/Reaktionen das ist doch spannend. Darauf lässt sich gut das 2. Video aufbauen.</p> <p>Melde Dich gerne bei weiteren Fragen</p>
<p>Fall 4</p>	<p>Video 2: Beschreibung und Analyse</p>	<p>Guten Tag, Ib. XX, gerne gebe ich Dir ein formatives Feedback auf die Aufgabe 7. Deine Kontext Beschreibung ist sehr gut, da der interessierte Leser hier einerseits einen Überblick bekommt, was du aufgrund deiner Reflexion von Video 1 schon geändert hast und andererseits ein klar genanntes Kriterium und zwei formulierte Indikatoren. Tipp: "klare Ansage" & "konsequente Anwendung von Regeln" weiter zu operationalisieren: z.B. "Klare Ansage": - Stimmvolumen, -Wiederholung des Gesagten, -erklärende Arbeitsblätter, -Tafelbild, -Stand vor der Klasse (non verbal), -Gestik, -Proxemik.....u.s.w diese Operationalisierung könnte Dir Anregung geben noch "tiefer" dem Problem auf die Spur zu kommen...</p> <p>Beschreibung: Insgesamt guter Schreibstil, stellenweise kommen jedoch Wertungen vor wie z.B.: "ich richte eine Aufforderung an die gesamte Klasse, um Ruhe herzustellen..."Schreibe bei dieser Textsorte immer nur das auf, WAS der geneigte Beobachter sehen kann - deine Intension kann ich (keiner) sehen (passt in die Analyse). Weiteres Beispiel: "Ein Streitgespräch mit der Klasse entsteht darüber, wie Regelverstöße konstatiert werden", das wird interessant, wenn du hier genau aufschreibst, Was zu dieser Szene im Video tatsächlich zu sehen ist!! Du kannst den Text ja auf weitere Stellen dieser Art untersuchen!</p> <p>Analyse: Die Unterteilung in Lehrerverhalten und Schülerverhalten ist in Ordnung. Eine Schlussfolgerung (Ableitung künftiger Handlungsweisen) gehört in die Megareflexion. Die ersten beiden Abschnitte, die unter dieser Überschrift stehen, kannst du aber durchaus mit in die Analyse nehmen, zumal sie das Peer Feedback beinhalten (wichtig für die Analyse). Vielleicht könntest du bei dieser Textsorte auch Bezug zum Video 1 nehmen (wo es passt.....)</p> <p>Ich hoffe, dass ich Dich mit meinen Anregungen in deiner weiteren Reflexion unterstützen konnte,</p> <p>Rekommentierung</p>

		<p>Wunderbar! Das sind alles Ratschläge, die ich sicher für die abschliessende Arbeit gut gebrauchen kann. Danke! Klare Ansage möchte ich allerdings hier auf die Regeln beziehen, und nicht so sehr auf meine Erklärungen in der Klasse (wäre eher so in der Art: kurze und bündige Formulierung der Regel o.ä.) Zwar gibt es ja auch in Bezug auf die anderen Kriterien die Du nennst sicher Dinge zu beobachten, aber ich möchte ja auch den Fokus nicht aus dem Auge verlieren... Was die Aussage anbelangt "Ich richte eine Aufforderung an die Klasse um Ruhe herzustellen" so ist sie vielleicht einfach nur ungücklich formuliert: ich fordere die Klasse auf, Ruhe herzustellen (das sieht man ja durchaus so im Video: ich sage: Seid jetzt ruhig! - "Sidd elo roueg")</p>
Fall 5	Video 1: Beschreibung	<p>Guten Tag, Ib. XX, gerne gebe ich Dir ein Feedback auf deine Ausarbeitung. Mir ist positiv die Schlüssigkeit zwischen der Aufgabe: Selbsteinschätzung (Regeln) und dieser Aufgabe "Beschreibung der Praxissituation 1" (Regeln) aufgefallen. Sehr positiv: du hast keine wertenden Verben/Adverbien gebraucht und ebenso Zeitmarkierungen benutzt, um die Beschreibung faktisch und neutral zu halten!!! Der Leser bekommt einen Eindruck vom Verlauf der Aktivität, einige wenige "Nebenschauplätze" werden mit beschrieben, obschon sie direkt nichts mit der Regeln: "Abschreiben was ich auf die Tafel schreibe..." zu tun haben, die aber durchaus interessant sein können für die spätere Analyse.</p> <p>Beispiele: "Neben der Tür gibt es die Möglichkeit die Jacken aufzuhängen..." Hat diese Aussage etwas mit den Regeln zu tun, die du mit Ihnen aufgestellt hast? Falls nicht, kannst du auf diese Aussage verzichten. "Sein Nachbar schaut dann auf sein Laptop. Ich habe davon nichts mitbekommen..." Die Situation empfehle ich in der Analyse und Interpretation näher zu beleuchten.</p> <p>Ich hoffe Dir einerseits Ermutigung andererseits auch ein paar "kleine" Tipps zum weiteren Voranschreiten in der Reflexion gegeben zu haben.... vielleicht entdeckst du ja noch weitere "Nebenschauplätze" zu deinem Kriterium "Regeln"?</p> <p>Rekommentierung Stagaire</p> <p>Guten Tag, vielen Dank für diesen Feedback. Ja die Schüler sollen ihre Jacken nicht auf den Stühlen sondern an dieser Stelle aufhängen. Dies ist eine Regel die wir zusammen am Anfang der Jahres aufgestellt haben. Dann werde ich noch verschiedene Änderungen an meiner Aufgabe vornehmen. Liebe Grüße,</p>
Fall 5	Video 2: Beschreibung und Analyse	<p>Guten Abend, Ib. XX, gerne gebe ich Dir ein formatives Feedback auf die Aufgabe 7.1 Insgesamt bist du mit der Ausführung der beiden Textsorten auf einem sehr guten Weg!!! Für das Kriterium Regeln, empfehle ich Dir max. 2 Indikatoren zu formulieren, anhand derer der</p>

		<p>aufmerksame Beobachter das besagte Kriterium im Video erkennen kann. Ich musste z.B. das Video mehrmals schauen, um herauszufinden, WO genau die Regelmäßigkeit zu erkennen ist!</p> <p>Ansonsten bin ich gespannt auf den Abschluss deiner Arbeit, Falls du noch Fragen hast, einfach melden,</p>
--	--	--

Anhang 3: Beobachtungsbogen zur Bewertung der Reflexionstiefe (Praxissituation 1)

Beobachtungsbogen zur Bewertung der Reflexionstiefe: Praxissituation 1				
<< 1 >> = erfüllt; << 0.5 >> = teils erfüllt; << 0 >> = nicht erfüllt.				
Stufe	Kriterium	Indikatoren & Textbeispiele	Punkte	Anmerkungen
Beschreiben	Eine Unterrichtsaktivität wird in ihrem Verlauf beschrieben.	Bezug zum Kriterium & Indikator <input type="checkbox"/> Es werden nur diejenigen Szenen aus dem Video beschrieben, die den/die Indikator(en) betreffen.		
		Objektivität <input type="checkbox"/> Die Satzformulierung und Wortarten sind so gewählt, dass sie zu keinen <u>Interpretationen</u> oder <u>Analysen</u> verleiten und <u>keine Verallgemeinerungen</u> und <u>keine Worthülsen</u> enthalten, das heißt <u>wertfrei</u> formuliert sind. (zu vermeiden: "die SuS scheinen von Anfang an...", "es ist daher ...", „man sieht allerdings ..." etc.; „...die SuS arbeiten konzentriert...?", „...die SuS arbeiten zu diesem Zeitpunkt alle mit..." etc.)		
		Rechtfertigungen & Begründungen Die Satzformulierung enthalten keine Rechtfertigungen und Begründungen (zu vermeiden: "dies könnte daran liegen, dass ...", "zu dieser Situation kommt es, als ich der Klasse kurz den Rücken zudrehe..." etc.)		

Beobachtungsbogen zur Bewertung der Reflexionstiefe: Praxissituation 1

<< 1 >> = erfüllt; << 0.5 >> = teils erfüllt; <<0 >> = nicht erfüllt.

Stufe	Kriterium	Indikatoren & Textbeispiele	Punkte	Anmerkungen
Analysieren	Die Umstände einer Unterrichtsaktivität werden analysiert und interpretiert.	Bezug zur eigenen Beteiligung am Geschehen <input type="checkbox"/> Die Situation aus der eigenen Sicht (Betroffenheit) erklären.		
		<input type="checkbox"/> Meine Reaktion, meine Gefühle darlegen (wie z.B. „ <i>Ich fühle mich eigentlich an der Stelle sicher, auch mit dem Blatt in der Hand.....</i> “ „ <i>Ich habe auch so ein Bild im Kopf, dass man durchaus so da stehen kann...</i> “		
		<input type="checkbox"/> Reaktion/Sicht der betroffenen SuS einbringen (wie z.B.: „ <i>...die SuS in den hinteren Reihen beteiligen sich nicht so am Unterricht, im Gegensatz zu denen die mir näher sind...</i> “		
		<input type="checkbox"/> Die Situation interpretieren (wie z.B. <i>für die SuS weiter hinten bin ich ziemlich weit entfernt, ich bekomme vieles nicht mit, wie ich im Video gesehen habe, so dass mein Stand nur vorne Störungen begünstigt.....</i> “		
		Identifikation von Ursachen <input type="checkbox"/> Eigene Handlungsmuster erkennen (wie z.B. „ <i>Es ist zu beobachten, dass ich ausschließlich auf der rechten Seite vor der Tafel stehe und mich effektiv nur zweimal mit einem Schritt seitlich weiter nach rechts bewege, so stehe ich eigentlich immer da, also meistens...</i> “		
		Bezug zu Kommentaren im Video <input type="checkbox"/> Peer-Feedbacks unterstützend einbinden <input type="checkbox"/> ExpertInnen-Feedbacks unterstützend einbinden		
Bewerten	Die abgeschlossene Unterrichtsaktivität wird theoriegeleitet evaluiert.	Begründung der Ursache <small>0,5PKT</small> <input type="checkbox"/> Von der Analyse ausgehen, Erkenntnisse re-formulieren (wie z.B.: „ <i>Ich habe analysiert, dass die Unterrichtsstörungen wohl mit meinem Stand vor der Klasse zu tun haben, dass haben mir auch meine Peers bestätigt, daher werde ich meine Literaturrecherche auf die Bewegung im Raum konzentrieren</i> “).		
		Theoretischer Bezugsrahmen <input type="checkbox"/> Eine(n) Autor*in heraussuchen, welche(r) die Problematik beforscht hat <input type="checkbox"/> Entsprechendes theoretisches Konzept/Modell erklären und Maßnahme herausarbeiten		

Planen	Auf Basis der generierten Handlungsalternative(n) wird eine weitere Unterrichtsaktivität mit dem gleichen Kriterium und Indikator geplant und im Video 2 umgesetzt.	Handlungsalternative(n) ^{1PKT} <input type="checkbox"/> Die konkrete Umsetzung für Video 2 beschreiben (wie z.B. <i>„Ich will mehr Wert auf meine Präsenz im Klassenraum legen und habe vor im Video 2 bewusst durch die Gänge zu gehen und rechts und links zu beobachten, was sie SuS so aufschreiben, wenn ich Ihnen etwas diktieren...“</i> Die Autorin rät hier, dass eine gewisse Körperspannung beim Gehen annehmen sollte, die Atmung kontrollieren, bequeme Schuhe anhaben, so dass man sich wohlfühlt etc.“		
	Gesamt Reflexion Praxissituation 1		/12	
Kodierschlüssel		0 – 4 : „Nicht erfüllt“	4,5 – 8	8,5 –12

Anhang 4: Fragebogen zu Modul 7 „Klassenführung“

Im folgenden Fragebogen werden Sie gebeten sich zur Ihrer Unterrichtswahrnehmung einzuschätzen durch die Arbeit im Edubreak Campus (Selbst- und Fremdbeobachtung; Selbst- und Fremdeinschätzung).

Einschätzung der Verbesserung der Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen, zur echten Lernzeit und zum Einsatz von Regeln und Rituale durch die Arbeit im Edubreak Campus.

<i>Bitte geben Sie an, ob und wie sich Ihre Wahrnehmung verändert hat.</i>	Stark verschlechtert	Etwas verschlechtert	Gleichgeblieben / keine Veränderung	Etwas verbessert	Stark verbessert
Meine Wahrnehmung hinsichtlich Unterrichtsstörungen hat sich ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Wahrnehmung zum Einsatz von Regeln und Ritualen in meinem Unterricht hat sich ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Wahrnehmung zur echten Lernzeit in meinem Unterricht hat sich ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Bitte geben Sie an, inwieweit sich bezüglich der folgenden Aspekte etwas verändert hat.</i>	Stark verschlechtert	Etwas verschlechtert	Gleichgeblieben / keine Veränderung	Etwas verbessert	Stark verbessert
Ich setze bewusst Regeln im Unterricht ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich reagiere bewusst auf das Zuspätkommen von SchülerInnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich reagiere bewusst auf Störungen im Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich setze bewusst Rituale im Unterricht ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe die Klassenregeln für alle sichtbar gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich wiederhole die Klassenregeln regelmäßig im Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich handele konsequent bei Regelverstoß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erkenne Details von Geschehnissen in meinem Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bemerke, dass meine Klasse aktiv am Unterricht teilnimmt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gehe mit privaten Gesprächen im Unterricht bewusst um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nehme meine echte Lernzeit im Unterricht bewusst wahr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Einschätzung der Verbesserung der Wahrnehmung meiner Beziehung mit den SchülerInnen und die individuelle Lernunterstützung durch die Arbeit im Edubreak Campus.

<i>Bitte geben Sie an, ob und wie sich Ihre Wahrnehmung verändert hat.</i>	Stark verschlechtert	Etwas verschlechtert	Gleichgeblieben / keine Veränderung	Etwas verbessert	Stark verbessert
Meine Wahrnehmung zu meinem Auftreten in der Klasse hat sich ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Wahrnehmung zur Lehrer/Schülerbeziehung hat sich ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Wahrnehmung zur die individuellen Lernunterstützung der SchülerInnen hat sich ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Bitte geben Sie an, inwieweit sich bezüglich der folgenden Aspekte etwas verändert hat.</i>	Stark verschlechtert	Etwas verschlechtert	Gleichgeblieben / keine Veränderung	Etwas verbessert	Stark verbessert
Ich greife die Antworten der SchülerInnen in meinem Unterricht auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich ermutige alle SchülerInnen aktiv am Unterricht mitzuarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich unterstütze jeden einzelnen SchülerIn im Lernprozess.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich ermutige die SchülerInnen durch Lob.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lächele die SchülerInnen oft an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bewege mich frei im Klassenraum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich passe die Tischordnung dem Unterrichtsvorhaben an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bereite bewusst den Klassenraum vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich begrüße bewusst meine SchülerInnen vor dem Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich stelle bewusst den Unterrichtsablauf am Anfang der Stunde vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nehme bewusst meinen Lehrstil wahr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache die Schwerpunkte der Inhalte vor der Prüfung transparent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache die Bewertungskriterien vor der Prüfung transparent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich unterstütze bewusst die SchülerInnen bei ihrem individuellen Lernerfolg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich versuche SchülerInnen ein konstruktives Feedback zu geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich versuche die SchülerInnen formativ zu bewerten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich versuche bewusst Konfliktsituationen ohne Vorurteile zu begegnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Bitte geben Sie an, inwieweit sich durch den Einsatz von Videos Ihre reflexive Arbeit verändert hat.</i>	Stark verschlechtert	Etwas verschlechtert	Gleichgeblieben / keine Veränderung	Etwas verbessert	Stark verbessert
Die Videographie meines eigenen Unterrichts hat meine Unterrichtswahrnehmung verändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Wahrnehmung meines Lernprozesses hat sich durch die Videoanalyse verändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Peervideos (als Fallbeispiele) haben meine Unterrichtswahrnehmung verändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch meine eigenen Videokommentare in meinen eigenen Unterrichtsvideos konnte ich meine Wahrnehmung verändert (Selbsteinschätzung).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Videokommentare meiner Gruppenmitglieder in meinen eigenen Unterrichtsvideos konnte ich meine Wahrnehmung verändert (Fremdeinschätzung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch meine Videokommentare in den Unterrichtsvideos meiner Gruppenmitglieder konnte ich meine Wahrnehmung verändert (Fremdeinschätzung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Feedback der Formateure hat mir geholfen meine Unterrichtswahrnehmung zu verändern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Feedback der Peers hat mir geholfen meine Unterrichtswahrnehmung zu verändern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann eine Lehr-Lernsituation wertfrei beobachten und beschreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann eine Lehr-Lernsituation analysieren und interpretieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann eine Lehr-Lernsituation bewerten und verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Folgenden Verbesserungsvorschlag, Anregung etc. möchte ich noch machen: