

Reflexion durch Forschendes Lernen? Analyse von Studienberichten

Birgit Holler-Nowitzki¹, Gabriele Klewin^{1,*} & Barbara Koch²

¹ Universität Bielefeld, ² Universität Kassel

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 4,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
gabriele.klewin@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Reflexion ist eines der zentralen Kennzeichen der Lehrerausbildung sowie ebenfalls Bestandteil professionellen Handelns im Berufsalltag von Lehrkräften. Ein wesentliches Konzept, um Reflexion bei Studierenden zu fördern, ist Forschendes Lernen. Bisher ist jedoch die Frage, inwieweit Forschendes Lernen zur Entwicklung von Reflexionsfähigkeit beiträgt, empirisch kaum untersucht. Der vorliegende Beitrag widmet sich dieser Fragestellung. Er fokussiert dabei auf die Studienprojekte als spezifische Form Forschenden Lernens innerhalb des Praxissemesters in NRW. Das der Untersuchung zugrunde gelegte Verständnis von Reflexion als einem kognitiven Prozess basiert auf dem Modell EDAMA (Aeppli & Lötscher, 2017). Es integriert verschiedene Konzepte und Ansätze zu Reflexion und definiert sogenannte Reflexionsphasen, die Überschneidungen mit Phasen eines Forschungsprozesses aufweisen. Die Annahme ist, dass im studentischen Forschungsprozess immer wieder Reflexionsmomente entstehen, die auch über den Studienbericht – als Dokumentation ihres Forschungsprozesses – rekonstruierbar sind. Die konkrete Fragestellung der Studie ist deshalb: Inwieweit lässt sich Reflexion in den schriftlichen Berichten zu den Studienprojekten anhand des gewählten EDAMA-Modells nachweisen? Die Fragestellung wird bearbeitet durch eine inhaltsanalytische Auswertung von 18 Studienberichten. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Reflexionsmomente und Reflexionsphasen in den Berichten belegen lassen. Zudem sind unterschiedliche Bezugspunkte der Reflexionsmomente identifizierbar: eigene schulische Praxis, fremde schulische Praxis und eigene Forschungspraxis. Darüber hinaus liegen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der Auseinandersetzung bezogen auf die eigene Person oder die wahrgenommene schulische Umwelt vor.

Schlüsselwörter: Forschendes Lernen, Reflexion, Praxissemester, Studienprojekte



1. Einleitung¹

Reflexion gilt nicht erst seit kurzem als ein Kern professionstheoretischer Überlegungen in der Lehrerbildung. So schreibt Häcker:

„Reflexivität wird heute – international und national weitgehend unbestritten – als wesentlicher Faktor für den Aufbau und die Aufrechterhaltung professionellen Könnens sowie für die Weiterentwicklung des professionellen Handelns in hochqualifizierten Berufen betrachtet. In dem Maß, in dem das berufliche Handeln von Lehrpersonen als professionelles Handeln konzeptualisiert wird [...], wird die Bedeutung der Reflexion auch hier besonders betont.“ (Häcker, 2017, S. 21)

Reflexion soll Lehrkräften somit ermöglichen, sich mit den unvermeidlichen Änderungen innerhalb ihres Berufsalltags, aber auch den teils widersprüchlichen Anforderungen auseinanderzusetzen, um neue, besser auf die Anforderungen ausgerichtete professionelle Handlungsmöglichkeiten erarbeiten zu können (Klewin & Koch, 2017). In der Lehrerausbildung soll insbesondere das Konzept des Forschenden Lernens diesen Professionalisierungsprozess unterstützen. So soll es Reflexion anregen: Forschendes Lernen zielt „auf die Herausbildung einer kritisch, fragend-entwickelnden Haltung gegenüber der Praxis und auf die Einübung der für ihre Weiterentwicklung und die eigene Professionalisierung zentralen Reflexionskompetenz“ (Fichten, 2017, S. 30).

Huber (2017, S. 101) stellt sogar die Frage, ob Reflexion „ein genuines Element des Forschenden Lernens“ sei. Zumindest in der Programmatik des Forschenden Lernens lässt sich dies bestätigen (Huber, 2017, S. 101). Da bislang noch wenig empirische Forschung zu Forschendem Lernen vorliegt² (Fichten, 2017), verwundert es nicht, dass auch der Zusammenhang zwischen Forschendem Lernen und Reflexion als kognitivem Prozess unzureichend untersucht ist (Huber, 2017, S. 109). Katenbrink & Wischer (2015) beschreiben anhand einer explorativen Studie zur Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung, dass die Studierenden zwar durchaus eigene Lernerfolge berichten, aber gerade die angestrebte Förderung der Reflexionsfähigkeit sich als problematisch darstelle. Andere Untersuchungen von studentischer Reflexionsfähigkeit beziehen sich eher auf Portfolioarbeit (Artmann, Herzmann, Hoffmann & Proske, 2013; Leonhard, 2013; Pineker & Störtländer, 2013), oder es wird anhand von studentischen Texten zu Fallvignetten (Gutzwiller-Helfenfinger, Aepli & Lötscher, 2017) erforscht, ob unterschiedliche Qualitäten von Reflexion erkennbar sind. Beide zuletzt genannten empirischen Herangehensweisen lassen offenere Formen der reflexiven Bearbeitung zu als die stärker an wissenschaftlichen Kriterien orientierte Form der Studienprojekte und die daraus resultierenden Berichte im Rahmen des Praxissemesters, die im Fokus dieses Beitrags stehen.

Die aktuellen Untersuchungen zum Praxissemester sind vorwiegend allgemeine Evaluationen zu diesem neuen Element der Lehrerausbildung und nehmen deshalb Forschendes Lernen nur als einen Bestandteil in den Blick (Fichten & Weyland, 2018). Folglich wird Reflexion als zentrale Zielsetzung Forschenden Lernens kaum thematisiert. Aus der Übersicht über die bisherigen Befunde von Fichten & Weyland (2018) deutet sich aktuell eine geringe Akzeptanz der Studienprojekte durch die Studierenden an, Studierende empfinden diese als besondere Belastung.

Nicht nur weil die Forschung zu Forschendem Lernen allgemein und spezifisch zum Zusammenhang von Forschendem Lernen und Reflexion erst am Anfang steht, sondern auch weil Studienprojekte im Rahmen des Praxissemesters erst seit wenigen Jahren durchgeführt werden,³ fehlen folglich Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen

¹ Dieser Aufsatz ist entstanden unter der Mitarbeit von Elisabeth Vollmer.

² Diese Situation ändert sich aktuell insbesondere durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung (URL: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/>), da Forschendes Lernen an vielen Standorten einen Schwerpunkt darstellt.

³ In Nordrhein-Westfalen wird das Praxissemester flächendeckend seit 2015 durchgeführt.

Studienprojekten und Reflexion. Dieser Zusammenhang wird in diesem Beitrag aufgegriffen, und es werden erste Ergebnisse einer Studie präsentiert, die der Fragestellung nachgeht, inwieweit sich Reflexion in den schriftlichen Berichten zu Studienprojekten nachweisen lässt. Dazu werden zunächst die Bedeutung und Erarbeitung von Studienprojekten im Praxissemester erläutert (Kapitel 2) sowie eine Klärung des hier zugrundeliegenden Verständnisses von Reflexion vorgenommen (Kapitel 3). Das forschungsmethodische Vorgehen wird in Kapitel 4 dargestellt; anschließend werden erste Ergebnisse (Kapitel 5) präsentiert. Der Beitrag schließt mit der Diskussion der Ergebnisse und einem Ausblick auf das weitere Vorgehen (Kapitel 6).

2. Forschendes Lernen im Praxissemester

Mit der allgemeinen Einführung des Praxissemesters in der überwiegenden Mehrzahl der Bundesländer (Weyland & Wittmann, 2017) hat auch das Konzept des Forschenden Lernens als eine „Leitidee“ der universitären Lehrerbildung“ (Fichten, 2017, S. 30) vermehrt Einzug in die Lehrerbildung gehalten. Im Folgenden werden eine Konzeption des Forschenden Lernens im Praxissemester im Format von Studienprojekten sowie das Bielefelder Konzept zur Umsetzung vorgestellt.

2.1 Studienprojekte als eine spezifische Form Forschendes Lernens

Beim Forschenden Lernen innerhalb des Praxissemesters handelt es um eine der vielfältigen Varianten des Konzeptes (Roters, Schneider, Koch-Priewe, Thiehle & Wildt, 2009). Mit Blick auf die ursprüngliche Zielsetzung der Bundesassistenten-Konferenz (BAK) wird deutlich, dass mit dem aktuellen Konzept eine Verschiebung der Schwerpunktsetzung stattgefunden hat: „Der BAK ging es durchaus in einem strengen Sinne um ein Lernen durch Forschung bzw. Beteiligung an Forschung und damit um mehr als nur um eine ‚aktivierende‘ Lehrmethode“ (Huber, 2009, S. 9). Diese Partizipation an wissenschaftlicher Forschung rückt als Zielsetzung des Forschenden Lernens im Praxissemester in den Hintergrund, während die Professionalisierung für den zukünftigen Beruf als Lehrkraft stärker in den Vordergrund kommt. Zwar war die forschende Annäherung an die eigene zukünftige Tätigkeit und deren Reflexion bei Angeboten Forschenden Lernens innerhalb der Lehrerbildung auch vor der Einführung des Praxissemesters eine Zielsetzung (Klewin & Kneuper, 2009; Meyer & Fichten, 2009), allerdings weniger bezogen auf die eigene unterrichtliche Praxis der Studierenden. Die Verschiebung des Akzents ist mit der Anforderung an die Studierenden, sowohl eigene Unterrichtserfahrungen zu machen als auch studentische Forschung durchzuführen, zu begründen. Bei bisherigen Konzepten Forschenden Lernens in der Lehrerbildung war die Wahrnehmung dieser zweifachen Rolle in der Schule durch die Studierenden in der Regel nicht gegeben (Fichten, 2017). Mit dieser hochschuldidaktischen Setzung soll erreicht werden, dass negative Entwicklungen wie die unreflektierte Übernahme vorhandener schulischer Praktiken durch die Studierenden (Hascher, 2012), die sich in längeren Praxisphasen gezeigt haben, verhindert werden (Rothland & Boecker, 2014).

Im gleichzeitigen Unterrichten und Forschen liegen sowohl Möglichkeiten als auch Gefahren. So wird Unterricht, der in der hier betrachteten Konzeption im Gegensatz zu den Studienprojekten nicht benotet wird, im Zweifelsfall den Vorrang vor Forschungstätigkeiten haben (Koch & Stiller, 2012; Weyland & Wittmann, 2017). Diesen Schluss lassen auch die ersten Evaluationen zu, in denen von Studierenden die eigene Unterrichtstätigkeit deutlich positiver bewertet wird als die studentische Forschung (van Ackeren & Herzig, 2016). Gleichzeitig ist gerade durch die Einbettung der Studienprojekte in die schulische Praxisphase die Möglichkeit gegeben, dass Studierende ihre eigene Tätigkeit zum Thema ihrer Forschung machen und dadurch in besonderer Weise ihr Handeln reflektieren (Altrichter, Posch & Spahn, 2018).

2.2 Die Ausgestaltung des Praxissemesters an der Universität Bielefeld

Die Ausgestaltung des Praxissemesters in Bielefeld basiert zum einen auf der NRW-weit verbindlichen Rahmenkonzeption (2010) und deren Zusatzvereinbarung (2016), zum anderen auf dem institutions- und fakultätsübergreifenden Leitkonzept (2011) des Standortes Bielefeld und den je fachspezifisch konkretisierten Umsetzungen. Dabei ist jeweils nicht nur das Praxissemester, sondern auch das Vorbereitungssemester mit einbezogen. Abbildung 1 zeigt die zeitliche Übersicht sowohl über das Vorbereitungssemester als auch das Praxissemester selbst.

Zeitlicher	Vorbereitungssemester	Praxissemester	
		Schulische Praxisphase	Nachbereitung
Universitäre	Vorbereitung Forschenden Lernens in Seminaren der Fachdidaktik und der Bildungswissenschaften	Begleitung Forschendes Lernen	Nachbereitung Forschenden Lernens
Anforderung	Erstellung von Studienskizzen zu möglichen Studienprojekten	Durchführung der Studienprojekte bis mindestens zur Erhebung	Zwei schriftliche Hausarbeiten zum Studienprojekt

Abbildung 1: Zeitliche Übersicht über Vorbereitungs- und Praxissemester (eigene Darstellung)

Im Vorbereitungssemester werden die Studierenden in fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Seminaren sowohl auf die Unterrichtspraxis als auch auf das Forschende Lernen vorbereitet, d.h., die Studienprojekte werden bereits zu diesem Zeitpunkt thematisiert. Am Standort Bielefeld müssen die Studierenden zwei Studienprojekte durchführen. Sie entscheiden erst während des Praxissemesters, ob sie die Projekte in ihren Fächern oder in einem Fach und in den Bildungswissenschaften durchführen. Alternativ können sie auch beide Projekte zusammenfassen und ein übergreifendes Projekt wählen.

Die Wahl des Themas liegt bei den Studierenden; sie müssen es jedoch mit den Universitätsdozent_innen und den schulischen Beteiligten absprechen und von der Schulleitung genehmigen lassen. Die Anforderungen, die an die Studienprojekte gestellt werden, sind in den Modulbeschreibungen für unterschiedliche Schulformen identisch.⁴

„Im Rahmen des Studienprojekts zeigen die Studierenden, dass sie theoriegeleitet unter einer klar formulierten Fragestellung und durch Forschungsmethoden gestützt, ausgewählte Aspekte im Handlungsfeld Schule untersuchen können. In der Hausarbeit dokumentieren und reflektieren die Studierenden den Prozess des Forschenden Lernens anhand des Forschungsdesigns und der Forschungsergebnisse.“

⁴ Modulbeschreibungen für das Praxissemester an der Universität Bielefeld:
 GymGE: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/37346805>;
 HRSGe: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/37346817>;
 G: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/37346772>;
 G-ISP: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/39160644>;
 HRSGe-ISP: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/42607748>.

Den Studierenden werden fünf inhaltliche Varianten vorgegeben, an denen sie sich orientieren können. Die Varianten sind nicht als trennscharfe Kategorien zu verstehen; so kann sich bspw. die Forschung über den eigenen Unterricht mit dem Professionalisierungsprozess überschneiden. Es sind somit die jeweiligen Schwerpunkte der forschenden Auseinandersetzung, die in den Varianten beschrieben werden.

- „Variante 1: Forschung über die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit
 - Variante 2: Forschung in fremdem Unterricht
 - Variante 3: Forschung in Schulentwicklungsprozessen
 - Variante 4: Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung
 - Variante 5: Forschende Auseinandersetzung mit biographischen Zugängen und/oder eigenem Professionalisierungsprozess“
- (Leitkonzept, 2011, S. 10f., angelehnt u.a. an Koch-Priewe & Thiele, 2009)

Die Hausarbeiten über die Studienprojekte – die Studienberichte – müssen spätestens drei Monate nach dem letzten Schultag des Praxissemesters abgegeben werden. Die Studienberichte werden also in der Regel nach der Praxisphase geschrieben, so dass die darin stattfindende Auseinandersetzung mit der Praxis handlungsentlastet erfolgen kann. Die Benotung erfolgt durch die Lehrenden, die die Studierenden über zwei Semester von den Vorbereitungsseminaren an begleitet haben.

3. Reflexionsverständnis

Zentrales Anliegen der Studienprojekte entlang des Konzepts Forschenden Lernens ist die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung, die der Reflexion erlebter Praxis dient und dem weiteren Professionalisierungsprozess zugute kommen soll. Nach Korthagen kann Reflexion allgemein wie folgt definiert werden: „Reflexion ist der mentale Prozess zu versuchen, eine Erfahrung, ein Problem oder bestehendes Wissen oder Einsichten zu strukturieren oder zu restrukturieren“ (Korthagen, 2002, S. 63). Eigene Erfahrungen werden reflektiert, indem sie einer bewussten Bearbeitung zugänglich gemacht werden: Es geht also um kognitive Prozesse: Analysieren, Untersuchen, Konstruieren usw. (vgl. Aeppli & Lötscher, 2017, S. 159). Implizit wird hier zunächst einmal ein kognitiver Veränderungsprozess angesprochen, der auf einer Distanzierung von der ursprünglichen Erfahrung beruht. Diese Distanzierung bedeutet zeitlich gesehen eine Entlastung von dem unmittelbar in der Situation gegebenen Handlungsdruck, sofort reagieren zu müssen. Gerade bei den Studienprojekten liegt hierin die Chance, vertieft zu reflektieren. Darüber hinaus werden durch die kognitive Bearbeitung Veränderungsprozesse eingeleitet, die eine Erweiterung bzw. Veränderung des Handlungsrepertoires ermöglichen können.

Mit dem Konzept des Forschenden Lernens wird eine spezifische Form der kognitiven Bearbeitung nahegelegt: Die für Bielefeld spezifischen hochschuldidaktischen Vorgaben sehen eine theoriebezogene (fach- bzw. bildungswissenschaftliche) sowie wissenschaftlich-systematische (methodische) Bearbeitung einer Erfahrung aus der schulischen Praxis vor. Mithin soll hier die im Praxissemester geforderte Theorie-Praxis-Reflexion stattfinden. Mit dem Prüfungsformat Studienbericht handelt es sich also um eine angeleitete Reflexion im Rahmen einer gezielten Vorbereitung auf die theoriebezogene und wissenschaftsmethodische Vorgehensweise. Diese soll – wie bereits dargestellt – der routinemäßigen, unreflektierten Übernahme von erlebter Praxis entgegenwirken. So gibt es empirische Hinweise darauf, dass eine gezielte Intervention oder Anleitung zur Darstellung und Bearbeitung einer Praxiserfahrung die Qualität der Reflexion unterstützen kann (Husu, Toom & Patrikainen, 2008).

Für eine empirische Untersuchung, inwieweit diese Theorie-Praxis-Reflexion umgesetzt wird bzw. inwieweit Reflexion in den Studienberichten nachweisbar ist, wird entsprechend ein theoretischer Rahmen benötigt, der in der Lage ist, einerseits sehr unterschiedliche Phänomene, Probleme und Erfahrungen sowie andererseits unter-

schiedliche Bearbeitungsmodi zu erfassen und als (Teil von) Reflexion zu identifizieren.

Ein allgemeines theoretisches Rahmenmodell für Reflexion liegt nach der Selbstbeschreibung der Autor_innen mit dem EDAMA-Modell von Aepli und Lötscher (2017) vor. Das Modell integriert verschiedene Konzepte und Ansätze zu Reflexion, geht aber nicht von „hierarchisch gegliederten Stufen, Ebenen oder Typen von Reflexion“ (S. 160) aus. Eine der Grundannahmen des Modells besteht darin, „dass durch Reflexion eine Veränderung bzw. Entwicklung im Sinne einer Strukturierung oder Umstrukturierung stattfindet“ (Aepli & Lötscher, 2017, S. 158), die durch bestimmte kognitive Prozesse unterstützt wird. Es soll aufzeigen, „wie sich reflexive Auseinandersetzung grundsätzlich äußern kann“ (Aepli & Lötscher, 2017, S. 159). Es handelt sich also um einen der Forschung nicht unmittelbar zugänglichen kognitiven Veränderungsprozess, der durch die Identifizierung sogenannter Reflexionsmomente abgebildet werden soll. Die einzelnen reflexiven Momente werden hierbei Kategorien zugeordnet, die ihrerseits im Rahmen von drei Strukturelementen (siehe unten) systematisiert sind.

Bei der Generierung des Modells wurde das Kategorisierungssystem zunächst theoriegeleitet deduktiv entwickelt und erprobt sowie induktiv aus der Bearbeitung von studentischen Texten erweitert (Aepli & Lötscher, 2017; Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2017, S. 140). Anschließend wurden aus den einzelnen Kategorien im Rahmen des Modells drei Strukturelemente gebildet (vgl. Aepli & Lötscher, 2017, S. 160): 1. Reflexionsphasen, 2. Blickrichtung (innen und außen) und 3. Denkaktivität (Konstruktion von Bedeutung und kritisches Prüfen). Indem im EDAMA-Modell sogenannte Reflexionsphasen als Strukturelemente definiert werden, die Überschneidungen mit den Phasen eines Forschungsprozesses aufweisen (analog zum Konzept des Forschenden Lernens mit seinen hochschuldidaktischen Vorgaben), erscheint dieses Modell für die Analyse von Studienberichten besonders geeignet. Im Folgenden werden die drei Strukturelemente des Modells vorgestellt (siehe auch Abb. 2).

3.1 Erstes Strukturelement: *Reflexionsphasen*

Innerhalb des ersten Strukturelementes *Reflexionsphasen* werden fünf zeitlich nacheinander ablaufende Phasen unterschieden:

1. Phase: Erleben – eine Erfahrung machen
2. Phase: Darstellen – Rückblick
3. Phase: Analysieren – vertiefte Auseinandersetzung
4. Phase: Maßnahmen entwickeln, planen – Handlungsmöglichkeiten entwickeln, Konsequenzen ziehen
5. Phase: Anwenden – Maßnahmen umsetzen, erproben

Diese Reihenfolge der Phasen beschreibt einen zeitlichen Verlauf einer reflexiven Auseinandersetzung von Ausgangspunkt des Erlebens über die kognitive (Um-)Strukturierung bis zu einer veränderten Handlungspraxis. Im Prozess des Codierens findet die Zuordnung der identifizierten Reflexionsmomente in das Modell hierbei also u.a. über die zeitliche Einordnung statt.

3.2 Ausdifferenzierung der Reflexionsphasen – Zweites Strukturelement: *Blickrichtung* und drittes Strukturelement: *Aspekt der Denkaktivität*

Innerhalb dieser zeitlichen Verortung in den einzelnen Reflexionsphasen werden jeweils zwei weitere Strukturelemente als „Gerüst“ des Rahmenmodells beschrieben:

Mit dem zweiten Strukturelement *Blickrichtung* wird unterschieden, ob sich die reflexive Auseinandersetzung auf die „Außenwelt“ (Umgebung, Rahmen, mit einem beobachteten Verlauf oder beobachtetem Verhalten von Personen usw.) oder aber die

„Innenwelt“ einer Person bezieht, also das eigene Erleben (Kompetenzen, Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse Überzeugungen, Einstellungen, Berufliche Identität und Mission) thematisiert wird.

Mit dem dritten Strukturelement *Aspekt der Denkaktivität* werden einerseits Aspekte der Konstruktion von Bedeutung, andererseits Aspekte des kritischen Prüfens beschrieben. Diese lassen sich auch in Hinblick auf ihre Funktion innerhalb der einzelnen Phasen für den Reflexionsprozess verstehen.

Insgesamt ergeben sich im Modell also 15 unterschiedliche Kategorien, die den einzelnen Phasen zugeordnet werden (vgl. Abb. 2). Das Voranschreiten im Reflexionsprozess zeigt sich darin, inwieweit einzelne Reflexionsmomente über alle Phasen hinweg den Kategorien zugeordnet werden können; dieses lässt sich entsprechend als ein Durchlaufen der einzelnen Reflexionsphasen interpretieren.

		Reflexionsphasen									
		Phase 1: „Erleben“		Phase 2: „Darstellen“		Phase 3: „Analysieren“		Phase 4: „Maßnahmen entwickeln, planen“		Phase 5: „Anwenden“	
		außen*	innen**	außen*	innen**	außen*	innen**	außen*	innen**	außen*	innen**
(Re-)Strukturierung einer Erfahrung etc.	Denkaspekt „Konstruktion von Bedeutung“	1. Auslöser für den Reflexionsanlass	2. Schnellanalyse und Ergreifung von Sofortmaßnahmen	5. Benennung des Auslösers, des Anlasses für die Reflexion	6. Beschreibung der Situation (Umwelt, Selbstwahrnehmung)	8. Interpretation	9. Klare, eindeutige Verwendung von Begrifflichkeiten	10. Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven	12. Schlussfolgerungen und Entwicklung eines Plans für das eigene Handeln	14. Beobachtung in einer Situation	
	Denkaspekt „Kritische Prüfung“	3. Kritische Haltungen	4. Sofortprüfung von Handlungen, Maßnahmen	7. Ausdruck einer kritischen Haltung		11. Kritischer Umgang mit Aussagen		13. Begründungen	15. Prüfung der Zielerreichung		

Abbildung 2: Darstellung des EDAMA-Modells (eigene Darstellung, basierend auf Aepli & Lötscher, 2017, S. 161)

3.3 Kategorien in den Reflexionsphasen

Das Erleben einer Situation in der Phase 1 muss als ein Auslöser für den folgenden Reflexionsprozess identifiziert werden (Kategorie 1). Der Benennung (Kategorie 5) und Beschreibung (Kategorie 6) des Auslösers in der Phase 2 folgen zeitlich gesehen die Interpretation (Kategorie 8), die klare, eindeutige Verwendung von Begrifflichkeiten (9) und die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven (10) in der Phase 3. Erst nach dem Analysieren werden in der Phase 4 Schlussfolgerungen gezogen und ein Plan für das eigene Handeln entwickelt (Kategorie 12). Schließlich wird die Reflexion des Anwendens in der Phase 5 als (erneute) Beobachtung in einer (neuen) Situation kategorisiert (14.). Die in dieser Reihung fehlenden Kategorien 3, 4, 7, 11, 13 und 15 bilden als eigener Denkaspekt ein kritisches Prüfen in der jeweiligen Phase ab. Aepli und Lötscher (2017) gehen davon aus, dass nicht alle Kategorien gleichermaßen besetzt sein müssen, um von einer vollständigen Reflexion sprechen zu können; allerdings

sollten alle Phasen 2 bis 4 oder auch 2 bis 5 durch einzelne Kategorien repräsentiert sein. Es ist durchaus nachzuvollziehen, dass nicht zwangsläufig alle Kategorien bei allen Reflexionsprozessen gleichermaßen zum Tragen kommen müssen. So kann bereits die Reformulierung eines Auslösers im Rahmen einer theoretischen Betrachtung zu Erkenntnissen beitragen, ohne dass hierbei auch eine kritische Haltung zum Ausdruck kommen muss – auch wenn sie durchaus wünschenswert erscheinen mag. Ebenso mag es auch an der (mangelnden) Qualität und Tiefe einer Reflexion liegen, wenn einzelne Kategorien nicht vorhanden sind.

In der Analogie der Phasen im Modell zu den Phasen von wissenschaftlichen Forschungsprojekten, zu denen die Studienprojekte gehören, lässt sich die Phase 1 als Auftreten des Problems in der Praxisphase verstehen, Phase 2 als Benennung und Verortung innerhalb des gewählten theoretischen Bezugsrahmens, Phase 3 als empirische Analyse der erlebten Praxis sowie Phase 4 als Aufzeigen der Schlussfolgerungen und Handlungskonsequenzen. Optimal wäre es, wenn die erkannten Handlungskonsequenzen unmittelbar in der Praxis umgesetzt werden könnten – dieses ist jedoch sowohl im Rahmen von wissenschaftlicher Forschung als auch im Rahmen der vorliegenden Studienprojekte eher nicht regelhaft zu erwarten, da die Umsetzung von wissenschaftlich herausgearbeiteten Handlungsempfehlungen oftmals dem (ausgegliederten) Bereich des Wissenstransfers zuzuordnen ist bzw. im Falle der Studienprojekte die Reflexion erst nach Abschluss der Praxisphase erfolgt.

3.4 Beispiele für eine Codierung

Bei der Codierung des vorliegenden Materials werden die identifizierten Reflexionsmomente sowohl den einzelnen Phasen also auch den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Auch wenn bei der Beschreibung des Modells etwas unklar bleibt, wie groß oder klein eine Sinneinheit bzw. ein Reflexionsmoment sein kann, wird in der vorliegenden Studie davon ausgegangen, dass inhaltlich eine Distanzierung zur erlebten Praxis, also Reflexion, deutlich wird, indem zwei unterschiedliche Perspektiven aufeinander bezogen werden, z.B. Theorie und Praxis oder ein erwartungswidriger Verlauf (Ist-Soll-Vergleich). Im Folgenden soll ein etwas längeres Zitat mit mehreren Sinneinheiten aus einem Studienprojektbericht vorgestellt werden, um einerseits dieses Konstrukt zu veranschaulichen und andererseits den Kontext der Sinneinheiten verstehbar zu machen. Das Zitat ist dem Pool der uns vorliegenden Studienberichte entnommen, die auch der weiteren Analyse zugrunde liegen. Die Sinneinheiten, die wir Kategorien zugeordnet haben, sind im Zitat hervorgehoben.

Folgendes Beispiel – nahezu idealtypisch für einen Studienbericht – steht für eine solche Sinneinheit, ein Reflexionsmoment, das der Kategorie 5 „Benennung des Auslösers, des Anlasses für die Reflexion“ zugeordnet wird.

Das persönliche Forschungsinteresse an diesem Thema liegt in der Theorie-Praxis-Diskrepanz begründet. Im Laufe des Studiums ist mir das Konzept des Offenen Unterrichts in verschiedenen Seminaren begegnet. Das Potential des Offenen Unterrichts wurde vor allem darin gesehen, dass damit den Schülerinnen und Schülern selbstgesteuertes Lernen ermöglicht wird. Während der Praxisphase habe ich das Konzept in Form von Wochenplanarbeit in einer Klasse vorgefunden, jedoch wich dieses von der Theorie in einigen Aspekten ab. Ich fragte mich, welche Gründe es für diese abweichende Umsetzung gibt und ob das Potential der Wochenplanarbeit mit Hinblick auf das selbstgesteuerte Lernen an dieser Stelle nicht vergeben wird. Das Studienprojekt hat mir die Möglichkeit eröffnet, eine Antwort auf diese Fragen zu finden und darüber hinaus Erkenntnisse für mich als zukünftige Lehrerin daraus zu ziehen. (PS 1)

Die Zuordnung der ersten Sinneinheit „Während der Praxisphase habe ich das Konzept in Form von Wochenplanarbeit in einer Klasse vorgefunden, jedoch wich dieses von der Theorie in einigen Aspekten ab“ gibt den Auslöser für eine Reflexion wieder, die wir der Kategorie „Benennung des Auslösers“ der Phase 2 „Darstellen“ zugeordnet

haben. In diesem Beispiel wird die Wahrnehmung einer schulischen Praxis dargestellt. Sie wird in dem Studienbericht verglichen mit der aus der Literatur beschriebenen Form von Wochenplanarbeit. Die Diskrepanz zwischen beiden wird als Auslöser für die Reflexion beschrieben. Dieses Zitat ist insofern auch typisch für die Studienprojekte, da durch die Verschriftlichung der Studienprojekte die Phase 1 „Erleben“ nicht in den Studienberichten enthalten sein kann; diese Phase 1 bezieht sich auf das Erleben während einer Handlung. Studienprojektberichte beginnen formal also erst mit der Phase 2 „Darstellen“.

Darüber hinaus enthält dieses Beispiel auch Hinweise für das Strukturelement „Blickrichtung“:

Indem eine Diskrepanz zwischen der Beobachtung in der Praxis und dem wissenschaftlichen Diskurs „Offener Unterricht“ thematisiert wird, ordnen wir diese der Blickrichtung „außen“ zu, im Sinne einer Auseinandersetzung mit der Außenwelt. Erst im letzten Satz wird auch eine Blickrichtung nach „innen“ deutlich: „*eröffnet mir die Möglichkeit [...]*“.

Wie oben bereits erwähnt, wird im Sinne des Modells davon ausgegangen, dass nicht alle 15 Kategorien besetzt sein müssen, um von einer *vollständigen Reflexion* sprechen zu können; allerdings sollten einzelne Kategorien der aufeinanderfolgenden Phasen 2 bis 4 oder auch 2 bis 5 abgedeckt sein. Während also die einzelnen Phasen auch durchlaufen werden sollten, müssen mithin nicht alle Kategorien der beiden Denkaspekte „Konstruktion von Bedeutung“ und „Kritische Prüfung“ über alle Phasen hinweg gleichermaßen enthalten sein. So nehmen Gutzwiller-Helfenfinger et al. (2017, S. 135f.) an, dass die Qualität von Reflexion umso besser ausfällt, je „reichhaltiger“ die Erfahrungen beschrieben werden. Inwieweit diese Reichhaltigkeit sich quantitativ als eine Vielzahl von Reflexionsmomenten erfassen lässt bzw. durch die Identifizierung von Reflexionsmomenten über alle Kategorien beider Denkaspekte, bleibt zu prüfen.

4. Forschungsmethodisches Vorgehen

Im Rahmen der vorliegenden Studie soll untersucht werden, inwieweit Reflexion in den Studienberichten nachweisbar ist. Damit soll ein Beitrag zu der Frage geleistet werden, ob Forschendes Lernen ein hochschuldidaktisches Konzept sein kann, um Reflexion bei Studierenden in längeren Praxisphasen anbahnen zu können.

Zur Bearbeitung der Fragestellung wurden bisher 18 Studienberichte deduktiv, d.h. mit aus dem EDAMA-Modell abgeleiteten Kategorien, strukturierend inhaltsanalytisch ausgewertet (siehe Kapitel 3; Gläser-Zikuda, 2013; Mayring, 2015; Schreier, 2014). Die Studienberichte wurden nach thematischen aus dem Modell abgeleiteten Kriterien analysiert (Gläser-Zikuda, 2013, S. 143f.). Zuvor wurde als Grundlage ein Kategoriensystem mit Definitionen, Ankerbeispielen und Codierregeln erstellt.

Die 18 benoteten Studienberichte stammen aus dem ersten Jahrgang der Praxissemesterabsolvent_innen. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig. Um die Freiwilligkeit sicherzustellen, wurde erst nach der Vergabe aller Noten die Anfrage zur Beteiligung an der Studie gestellt. Alle Daten wurden anonymisiert, sowohl hinsichtlich der Studierenden als auch in Bezug auf die Schulen. Teilgenommen haben Studierende, die in den Bildungswissenschaften ihr Studienprojekt geschrieben haben (siehe Kapitel 2.2) und zugleich in Lehrveranstaltungen zum Praxissemester (siehe Kapitel 2.2) gewesen sind, die nach einem einheitlichen Konzept durchgeführt wurden. In der Studierendengruppe sind alle Lehramtsstudiengänge vertreten, die an der Universität Bielefeld angeboten werden: Gymnasien und Gesamtschulen (Sek. I/II), Haupt-, Real- und Gesamtschulen (Sek. I) sowie Haupt-, Real- und Gesamtschulen mit integrierter Sonderpädagogik (Sek. I ISP), Grundschulen (GS) sowie Grundschulen mit integrierter Sonderpädagogik (GS ISP).

Die folgende Tabelle zeigt die thematische Verteilung der Studienberichte auf die unterschiedlichen Varianten, beispielhaft Themen und die vertretenen Lehramtsstudiengänge (siehe Kapitel 2.2):

Tabelle 1: Übersicht über die Verteilung der Studienberichte auf die unterschiedlichen Varianten (eigene Darstellung)

<i>Variante</i>	<i>Anzahl der Studienberichte</i>	<i>Beispiel für ein Thema</i>	<i>Lehramtsstudiengang</i>
Forschung über die eigene unterrichtspraktischer Tätigkeit	3	Einsatz von Blütenaufgaben im Mathematikunterricht	2 Sek. I/II 1 Sek. I ISP
Forschung in fremdem Unterricht	6	Wochenplanarbeit	4 Sek. I/II 1 GS 1 Sek. I ISP
Forschung in Schulentwicklungsprozessen	3	Homophobie in der Schule	1 Sek. I/II 2 Sek. I ISP
Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung	5	Einsatz von Bildungs- und Lerngeschichten bei der individuellen Förderung	1 GS ISP 1 GS 3 Sek. I/II
Forschende Auseinandersetzung mit biographischen Zugängen und/oder eigenem Professionalisierungsprozess	1	Auseinandersetzung mit der eigenen Unterrichtsqualität durch Evaluation	1 Sek I/II

Die vorgenommenen Zuordnungen zu den Varianten erfolgen nach den inhaltlichen Schwerpunkten, die nicht immer trennscharf sind, sondern auch Anteile von anderen Varianten enthalten, wie sich auch empirisch gezeigt hat.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden wesentliche Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung dargestellt. Hierbei werden drei Aspekte vorgestellt:

1. Reflexionsmomente und Reflexion in Studienberichten,
2. Reflexionsmomente bezogen sowohl auf Forschungspraxis als auch auf schulische Praxis,
3. Reflexionsmomente mit Blickrichtung nach innen und nach außen.

Zum ersten Punkt wird berichtet, inwieweit sich Reflexionsmomente und Reflexion in den Studienberichten nachweisen lassen. Der zweite und der dritte Punkt der Ergebnisdarstellung differenzieren hinsichtlich der Bezugspunkte der einzelnen Reflexionsmomente, wobei in Abhängigkeit von dem jeweiligen Bezugspunkt unterschiedliche Professionalisierungseffekte vermutet werden. Reflexionsmomente bezogen auf die unterschiedlichen Praxen (zweiter Punkt) stellen das induktiv gewonnene Ergebnis der Analyse nach dem Modell dar.

5.1 Reflexionsmomente und Reflexion in Studienberichten

Ausgehend von der Fragestellung, inwieweit Forschendes Lernen Reflexion anbahnt, zeigt die inhaltsanalytische Auswertung der 18 Studienberichte, dass sich in diesen eine Vielzahl von Reflexionsmomenten als kleinste Einheiten einer Reflexion identifizieren lassen. Die Reflexionsmomente lassen sich wiederum den einzelnen Kategorien des Modells zuordnen. Durch die Zuordnung zu den Reflexionskategorien wird auch eine Einordnung der Reflexionsmomente in die unterschiedlichen Phasen des Modells möglich. Somit können Aussagen darüber getroffen werden, welche Kategorien und Phasen der Reflexion sich nach dem Modell von EDAMA innerhalb des Studienberichts finden lassen. Es zeigt sich, dass nicht alle Berichte jede Phase und jede Kategorie enthalten. Zugleich wird ersichtlich, dass in jedem der hier analysierten Studienprojekte vollständige Reflexionsprozesse durchlaufen werden, d.h., entweder sind Reflexionsmomente innerhalb eines Berichtes den Kategorien der Phasen 2 bis 4 oder der Phasen 2 bis 5 zuzuordnen. Die Phase 1 wird nicht besetzt, weil sie während einer Handlung abläuft (siehe Kapitel 3). Zusammenfassend ist somit ein Ergebnis der inhaltsanalytischen Auswertung, dass im Sinne des EDAMA-Modells sowohl Reflexion in den Studienberichten nachweisbar ist als auch vollständige Reflexionsprozesse abbildbar sind. Bei der Auswahl der Studienberichte war für den vorliegenden Beitrag leitend, Varianten auszuwählen, die sich vom Ansatz her deutlich unterscheiden: „PS 2“ ist der Variante Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung zugeordnet worden, und „PS 9“ ist ein Bericht zur Forschung in Schulentwicklungsprozessen. Wie bereits angedeutet, lassen sich zwischen den Berichten sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede abbilden. Die grau unterlegten Felder zeigen die in den jeweiligen Berichten gefunden Kategorien:

<i>Reflexionsphasen</i>				
<i>Phase 1: „Erleben“</i>	<i>Phase 2: „Darstellen“</i>	<i>Phase 3: „Analysieren“</i>	<i>Phase 4: „Maßnahmen entwickeln, planen“</i>	<i>Phase 5: „Anwenden“</i>
1. Auslöser für den Reflexionsanlass	5. Benennung des Auslösers, des Anlasses für die Reflexion	8. Interpretation 9. Klare, eindeutige Verwendung von Begrifflichkeiten	12. Schlussfolgerungen und Entwicklung eines Plans für das eigene Handeln	14. Beobachtung in einer Situation
2. Schnellanalyse und Ergreifung von Sofortmaßnahmen	6. Beschreibung der Situation (Umwelt, Selbstwahrnehmung)	10. Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven		
3. Kritische Haltungen	7. Ausdruck einer kritischen Haltung	11. Kritischer Umgang mit Aussagen	13. Begründungen	15. Prüfung der Zielerreichung
4. Sofortprüfung von Handlungen, Maßnahmen				

Abbildung 3: Schematische Darstellung der Reflexionsmomente im Studienbericht PS 2: Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung (eigene Darstellung)

<i>Reflexionsphasen</i>				
<i>Phase 1: „Erleben“</i>	<i>Phase 2: „Darstellen“</i>	<i>Phase 3: „Analysieren“</i>	<i>Phase 4: „Maßnahmen entwickeln, planen“</i>	<i>Phase 5: „Anwenden“</i>
1. Auslöser für den Reflexionsanlass	5. Benennung des Auslösers, des Anlasses für die Reflexion	8. Interpretation 9. Klare, eindeutige Verwendung von Begrifflichkeiten	12. Schlussfolgerungen und Entwicklung eines Plans für das eigene Handeln	14. Beobachtung in einer Situation
2. Schnellanalyse und Ergreifung von Sofortmaßnahmen	6. Beschreibung der Situation (Umwelt, Selbstwahrnehmung)	10. Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven		
3. Kritische Haltungen	7. Ausdruck einer kritischen Haltung	11. Kritischer Umgang mit Aussagen	13. Begründungen	15. Prüfung der Zielerreichung
4. Sofortprüfung von Handlungen, Maßnahmen				

Abbildung 4: Schematische Darstellung der Reflexionsmomente im Studienbericht PS 9: Forschung in Schulentwicklungsprozessen (eigene Darstellung)

Vorstehende Tabellen zeigen schematisch das EDAMA-Modell in seinen unterschiedlichen Kategorien und Phasen. Ein Vergleich der beiden Studienberichte zeigt, dass in beiden Berichten die Kategorien der Phasen 2 bis einschließlich 5 identifiziert werden können. Im ersten Bericht (PS 2) lassen sich Aussagen zu allen Kategorien der Phasen 2 bis 4 finden; in der Phase 5 findet sich keine Aussage zu der Kategorie „Beobachtung in einer Situation“. Im zweiten Studienbericht (PS 9) sind in den Phasen 2 bis 5 jeweils einzelne Kategorien nicht besetzt (Phase 2 „Ausdruck einer kritischen Haltung“; Phase 3 „Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven“ und „Kritischer Umfang mit Aussagen“; Phase 4 „Begründungen“; Phase 5 „Beobachtung einer Situation“). Welche Bedeutung diese Unterschiede für den Professionalisierungsprozess und die Ausbildung einer Reflexionsfähigkeit haben könnten, kann zurzeit noch nicht beantwortet werden. Zu prüfen ist, ob Unterschiede auf die Qualität oder Tiefe von Reflexion hinweisen. Noch zu untersuchen ist, ob gleiche Varianten von Studienberichten (siehe Kapitel 2.2) ähnliche Muster bei der Besetzung der Reflexionskategorien erzeugen.

5.2 Reflexionsmomente bezogen sowohl auf Forschungspraxis als auch auf schulische Praxis

Durch die doppelte Anforderung des Unterrichtens und des Forschens im Praxissemester zeigt sich, dass zwei Varianten von Erfahrungen als Auslöser für Reflexion zugrunde liegen können. So zeigt sich als ein weiteres Ergebnis, dass in den Studienberichten Reflexionsmomente einerseits auf die Forschungspraxis und andererseits auf die schulische Praxis bezogen sind, wobei die schulische Praxis sowohl in eigene Praxis (z.B. selbst durchgeführter Unterricht) als auch fremde Praxis (z.B. Beobachtung von Unterricht anderer Lehrkräfte) unterschieden werden kann (siehe hierzu auch Reflexionsmomente mit Blickrichtung nach innen und nach außen). Im Folgenden werden zur Illustration zwei Textausschnitte vorgestellt, die als Reflexionsmomente mit unterschiedlichen Bezugspunkten codiert wurden. Das erste Reflexionsmoment thematisiert (fremde) schulische Praxis. Das zweite Reflexionsmoment behandelt (eigene) forschende Praxis.

Nachstehender Textausschnitt aus einem Studienbericht, der fremden Unterricht untersucht (PS 1), zeigt ein Reflexionsmoment, das der Kategorie „Schlussfolgerungen“ zugeordnet wurde. Das Reflexionsmoment bezieht sich auf eine fremde schulische Praxis. Die (wissenschaftlich) beobachtete Praxis besteht darin, dass Kindern im geöffneten Unterricht von der Lehrerin in der schulischen Praxis nur wenige Entscheidungsmöglichkeiten zugestanden werden. Die Studentin bzw. der Student betrachtet diese durch ihre bzw. seine Forschung ermittelte Praxis kritisch. Eine Schlussfolgerung der bzw. des Studierenden besteht darin, dass diese Praxis als „normal“ einzustufen sei, weil die Forschung zum geöffneten Unterricht zu gleichen Ergebnissen komme. Eine weitere Schlussfolgerung besteht darin, dass die Lehrerin in ihrer Kompetenzentwicklung noch nicht so weit sei, um den Kindern mehr Entscheidungsspielräume zuzugestehen.

Zugleich konnte mit der Theorie gezeigt werden, dass den Kindern in der Realität des Offenen Unterrichts oftmals nur wenige Entscheidungsfelder eröffnet werden, wie es auch hier in dieser Klasse der Fall ist, sodass es sich um einen recht typischen Fall handelt. Die theoretischen Begründungen dafür fanden sich so auch in der Praxis wieder: Mit dem Eröffnen von Entscheidungsmöglichkeiten geht zwangsläufig eine veränderte Lehrerrolle einher, die sich darin äußert, dass sich die Lehrkraft insgesamt als Hauptakteur zurückzieht und die Rolle des Beobachters und Begleiters einnimmt, um den Kindern selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen. Dies fällt der Lehrerin in dieser Klasse zu diesem Zeitpunkt noch schwer. (PS 1)

Folgendes Zitat zeigt ein Reflexionsmoment aus dem Studienbericht PS 9 bezogen auf die eigene Forschungspraxis. In dieser Textstelle des Studienberichts wird die „Zielerreichung“ in der Phase „Anwendung“ überprüft:

Die hier dargestellten Gründe sind aufgrund ihres Ursprungs aus einer qualitativen Studie als Thesen zu verstehen, welche es in weiteren Forschungen quantitativen Designs zu überprüfen gilt. Der Thesencharakter wird weiterhin dadurch verstärkt, dass zum einen der Interviewleitfaden nicht durchgängig eingehalten worden ist und die Ergebnisse zwischen den einzelnen Kategorien somit nur eingeschränkt vergleichbar sind, und die Antworten der Interviewten zum anderen wegen der bestehenden Mentor-Beziehung aufgrund sozialer Erwartungen getroffen sein könnten. (PS 9)

Die Studentin bzw. der Student thematisiert ihre bzw. seine wissenschaftliche bzw. forschungsmethodische Praxis und hinterfragt diese. Damit kann diese Textpassage des Studienberichtes als ein Reflexionsmoment aufgefasst werden. Es handelt sich hierbei um die Kategorie „Prüfung der Zielerreichung“. Im Rahmen des studentischen Forschungsvorhabens war es das Ziel, Gründe für den Einsatz bestimmter Co-Teaching-Formen im Unterricht zu finden. Diese Gründe benennt die Studentin bzw. der Student („hier dargestellten Gründe“). Damit wäre das Ziel der Forschung erreicht. Dies wird von der Studentin bzw. dem Studenten allerdings skeptisch betrachtet, indem die angewendete Erhebungsmethode als Forschungspraxis kritisch hinterfragt wird: Die Interviews seien zu unterschiedlich durchgeführt worden, die Interviewten hätten vermutlich sozial erwünscht geantwortet, und qualitative Forschung könne als Ergebnis nur Thesen generieren. Als Folge seien vielleicht äußerst relevante Gründe absichtsvoll nicht genannt worden, und/oder aufgeführte Gründe spielten nur eine unbedeutende Rolle, und/oder andere Interviewleitfragen hätten andere Gründe vorgebracht. Angesichts dessen wurde aus der Sicht der Studentin bzw. des Studenten aufgrund der methodischen Vorgehensweise das Ziel nur zum Teil erreicht.

Die Unterscheidung von Forschungspraxis und schulischer Praxis als Bezugspunkte der Reflexionsmomente stellen eine Ausdifferenzierung des EDAMA-Modells dar, welches unterschiedliche Praxen in dieser Form nicht thematisiert. Professionstheoretisch betrachtet, sind durch die hochschuldidaktische Rahmung des Forschenden Lernens somit sowohl schulpädagogische als auch forschende praktische Anforderungen seitens der Studierenden zu erfüllen, die in den Studienberichten als Bezugspunkte der

Reflexionsmomente identifiziert wurden. Die Auseinandersetzung mit der eigenen und mit fremden Praxen kann dazu beitragen, dass sich bei den Studierenden ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus herausbildet. Offen ist, ob es ohne eine forschende Praxis zu einer Distanzierung gegenüber und reflexiven Auseinandersetzung mit der schulpädagogischen Praxis käme.

5.3 Reflexionsmomente mit Blickrichtung nach innen und nach außen

Die oben aufgeführten Textstellen zeigen auch – wie bereits angedeutet – die jeweiligen Blickrichtungen der Reflexionsmomente. Während beim ersten beispielhaft aufgeführten Reflexionsmoment die Außenwelt, d.h. die fremde Praxis, kritisch betrachtet wird („[...] den Kindern in der Realität des Offenen Unterrichts oftmals nur wenige Entscheidungsfelder eröffnet werden, wie es auch hier in dieser Klasse der Fall ist“), geht es beim zweiten Beispiel eines Reflexionsmoments darum, die eigene Forschungspraxis zu hinterfragen („Der Thesencharakter wird weiterhin dadurch verstärkt, dass zum einen der Interviewleitfaden nicht durchgängig eingehalten worden ist“). Angesichts dessen kann vermutet werden, dass sich die Studentin bzw. der Student mehr Erfahrungen mit der Durchführung von Interviews gewünscht hätte, um so zu einer elaborierteren Vorgehensweise zu kommen.

Unter Berücksichtigung aller 18 analysierten Studienberichte wird ersichtlich, dass unterschiedliche Schwerpunkte hinsichtlich der Blickrichtung in den Studienberichten vorliegen. Es gibt Studienberichte, die eher einer Forschungslogik folgen. Hier lassen sich in der Blickrichtung häufiger nach außen gerichtete Reflexionsmomente finden, z.B. bei der Variante Schulentwicklung. In diesem Fall setzt sich die Studentin bzw. der Student überwiegend mit der Außenwelt, d.h., mit beobachteten Phänomenen in der Praxis auseinander. Es gibt Studienberichte, die eigenes pädagogisches Handeln und Forschung stärker miteinander verzahnen, z.B. bei der Variante eigener Unterricht. In diesen Berichten lassen sich häufiger Blickrichtungen mit nach innen gerichteten Reflexionsmomenten finden (vgl. Kapitel 3). In diesem Fall setzt sich die Studentin bzw. der Student überwiegend mit der Innenwelt, d.h. mit dem eigenen Erleben im Sinne von Kompetenzen, Gefühlen, Wünschen etc., bezogen auf die Praxis auseinander.

5.4 Vier-Felder-Schema für Bezugspunkte der Reflexion

Als zusammenfassendes Ergebnis der inhaltsanalytischen Auswertung der Studienberichte ergibt sich ein Vier-Felder-Schema für die Bezugspunkte der Reflexionsmomente, die der Doppelrolle der Studierenden als Unterrichtende und Forschende im Praxissemester entsprechen. Die Praxis, die es zu reflektieren gilt, kann sich sowohl auf die schulische Praxis beziehen als auch auf den Forschungsprozess (Forschungspraxis) und dabei eigene oder fremde Praxis in den Blick nehmen.

Tabelle 3: Bezugspunkte der Reflexionsmomente (eigene Darstellung)

	<i>Schule</i>	<i>Forschung</i>
<i>Eigene Praxis: Schwerpunkt Blickrichtung nach innen</i>	Eigene schulische Praxis	Eigene Forschungspraxis
<i>Fremde Praxis: Schwerpunkt Blickrichtung nach außen</i>	Fremde schulische Praxis	Fremde Forschungspraxis

In Abhängigkeit von den Forschungsvarianten werden unterschiedliche Bezugspunkte für die Reflexionsmomente hergestellt. Bei der Forschung zum eigenen Unterricht ist der Bezugspunkt oftmals die eigene schulische Praxis, während bei der Forschung in Schulentwicklungsprozessen der Bezugspunkt häufig die fremde schulische Praxis ist.

Eigene Forschungspraxis müsste in den einzelnen Studienberichten gleichermaßen Bezugspunkt der Reflexionsmomente sein. Fremde Forschungspraxis, z.B. wenn Lehrkräfte in der Schule forschend tätig wären, könnte zumindest theoretisch auch Bezugspunkt des Reflexionsmoments sein. Denkbar wäre beispielsweise, die Beobachtung im Studienbericht zu thematisieren, dass seitens einer Lehrkraft ein Schülerfeedback zur Unterrichtsqualität methodisch unzureichend (z.B. selbst konzipierter Fragebogen) eingeholt wird. Diese Beobachtung könnte dann zum Anlass eigener Forschung gemacht werden, welche der Fragestellung nachgeht, über welche methodische Kompetenzen eine Lehrkraft verfügen sollte um zu forschen. Reflexionsmomente, die die forschende Praxis der Lehrkräfte als Bezugspunkt haben, konnten in den 18 analysierten Studienberichten aber nicht belegt werden.

Von Interesse ist, ob in Abhängigkeit von den Bezugspunkten die Reflexion unterschiedliche Wirkungen mit Blick auf die Professionalisierung zeigt. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob in Abhängigkeit von den Bezugspunkten Forschung oder schulische Praxis die Reflexionsprozesse vollständig durchlaufen werden. Bisher wurde in der auf vollständige Reflexionsprozesse bezogenen Analyse nicht zwischen den Bezugspunkten unterschieden, d.h., beide Aspekte führen dazu, den Reflexionsprozess als vollständig einzuordnen. Trennt man beide Perspektiven, könnten u.U. unvollständige Reflexionsprozesse identifiziert werden. Dieser Analyseschritt soll in der weiterführenden Forschung vollzogen werden.

6. Diskussion und Ausblick

Die dargestellten Ergebnisse machen deutlich, dass in den Studienberichten im Sinne des EDAMA-Modells Reflexionsmomente enthalten sind, die zusammengesetzt eine vollständige Reflexion ergeben. Bleibt man in diesem Bezugsrahmen, scheint diese angeleitete Reflexion zu gelingen. Allerdings lässt dieses Ergebnis nicht den Schluss zu, dass die Studierenden zugleich auch nachhaltig Reflexionskompetenz bzw. einen wissenschaftlich reflexiven Habitus durch das hochschuldidaktische Setting des Forschendes Lernens im Praxissemester aufgebaut haben. Das Forschende Lernen im Praxissemester bietet zumindest die Möglichkeit, zahlreiche Reflexionsmomente hervorzurufen, die sich in Studienberichten belegen lassen. Denkbar ist, dass durch die Anleitung zur Reflexion und die Benotung der Studienberichte vor allem die Erwartungen der Betreuer_innen bedient werden. Deshalb könnte ihre Reflexion „defensiv“ angelegt sein (Häcker, 2007, S. 74). In dieser Sichtweise dient sie dann der Vermeidung negativer Folgen (z.B. schlechte Benotung des Studienberichts) und nicht vorrangig der Weiterentwicklung beruflicher Handlungsoptionen.

Die identifizierten Bezugspunkte – eigene oder fremde Praxis – der Reflexionsmomente lassen die Frage entstehen, inwieweit der jeweilige Bezugspunkt unterschiedliche Potenziale hinsichtlich des Professionalisierungsprozesses in sich birgt. Die *erneute Erprobung der auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse* veränderten Praxis scheint ein zentraler Schritt für den Professionalisierungsprozess zu sein (Altrichter, Posch & Spahn, 2018). Dieser Schritt kann vermutlich leichter vollzogen werden, wenn der Bezugspunkt der Reflexionsmomente die eigene schulische Praxis ist. Im Fall einer eigenen Forschungspraxis müsste diese in eine veränderte Forschungspraxis überführt werden (z.B. die veränderte Durchführung der Interviews; siehe Kapitel 4). Das hochschuldidaktische Setting des Forschendes Lernens im Praxissemester sieht aber nicht vor, dass eine Erhebung ein zweites Mal durchgeführt wird. Es ist also eher unwahrscheinlich, dass es zur erneuten Erprobung kommt. Anders sieht es aus, wenn eigener Unterricht untersucht wird. Dann besteht zumindest die Möglichkeit, die Erkenntnisse bei der erneuten Erprobung des Unterrichts einfließen zu lassen. Fremde Praxis hingegen müsste die Erkenntnisse der Studierenden aufgreifen und in eine andere Praxis umwandeln, die dann wiederum beobachtet werden müsste. Dies gilt sowohl

für eine fremde schulische Praxis als auch für eine fremde forschende Praxis. Folgte man dieser Argumentation, wäre es wirkungsvoller, wenn Studierende ihre eigene Praxis untersuchen würden, um sich zu professionalisieren.

Ein weiterer Aspekt betrifft die *subjektive Bedeutsamkeit des Untersuchten*. Ist der Blick stärker auf eigene Wünsche, Kompetenzen, Erwartungen etc. im Kontext eigener Praxis gerichtet, ist eine höhere subjektive Bedeutsamkeit zu vermuten als bei der Untersuchung fremder Praxis. Die höhere subjektive Bedeutsamkeit könnte eine tiefergehende Auseinandersetzung und höhere Handlungsrelevanz erzeugen, d.h., auf der Basis der Reflexion entstünde dann eher elaborierteres pädagogisches Handeln. Andererseits könnte eine häufiger auftretende Blickrichtung nach außen, beispielsweise in Form der Thematisierung fremder Praxis, eher die Rahmenbedingungen des Handelns im Blick haben und so Handlungsoptionen entwickeln, die mehr auf die strukturellen Bedingungen (z.B. fehlende Zeiten für Lehrerkooperation) bezogen sind.

Schulische und forschende Praxen sind beides Bezugspunkte der Reflexion. Im Rahmen des Forschenden Lernens sind die Studierenden aufgefordert, sich mit beiden Praxen auseinanderzusetzen. Angesichts dieser Ergebnisse ist zu vermuten, dass Studierende sich sowohl einlassen können im Sinne von schulpädagogischen und forschenden Praktiken als auch distanzieren im Sinne der Reflexion beider Praxen; sie sind also während des Praxissemesters aufgefordert, Anforderungen eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus und eines pädagogisch-praktischen Habitus zu erfüllen. Sie orientieren sich damit an Erfordernissen einer professionellen Handlungspraxis, die sich aus der Studierendenrolle ergibt. Somit ist wahrscheinlich, dass das Forschende Lernen im Praxissemester die Wahrnehmung und Ausbildung beider Habitus im Rahmen des professionellen Habitus (Helsper 2018, S. 129) anbahnt. Die Studierenden gewinnen folglich „Mitspielfähigkeiten“ (Alkemeyer & Buschmann, 2016) in beiden Praxen. Offen ist, ob die forschende Praxis eine notwendige Voraussetzung für die Reflexion der schulpädagogischen Praxis ist.

Der nächste Auswertungsschritt wird sein, Reflexionsprozesse mit dem Bezug zur schulischen Praxis zu trennen von Reflexionsprozessen mit dem Bezug zur Forschungspraxis. Es ist denkbar, dass durch die Trennung vollständige und nicht vollständige Reflexionen in Abhängigkeit von dem Bezugspunkt entstehen, d.h., unterschiedliche Typen von Studienberichten identifizierbar wären. Des Weiteren ist geplant, Typen in einen Zusammenhang mit den Varianten zu stellen. Eine bislang noch offene Frage ist, worin sich Tiefe und Qualität von Reflexion zeigt, unabhängig von der Vollständigkeit einer Reflexion.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, & Herzig, S. (2016). Hochschulbeiträge zum Praxissemester. Die Bedeutung von Studienprojekten. In Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen* (S. 4–6). SchuleNRW, Beilage November 2016.
- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2016). EDAMA – ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–96.
- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2017). Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell von Reflexion EDAMA. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 159–175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Alkemeyer, T., & Buschmann, N. (2016). Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 271–297). Wiesbaden: Springer VS.

- Altrichter, H., Posch, P., & Spahn, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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 (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 134–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland, U. (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W., & Weyland, U. (2018). Empirie zu Forschendem Lernen: Analyse und Perspektiven unter Berücksichtigung der Evaluation von Praxissemestern. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster* (S. 47–58). Münster: WTM.
- Gläser-Zikuda, M. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 136–159). Frankfurt a.M.: Lang.
- Gutzwiler-Helfenfinger, E., Aeppli, J., & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen & Fördern“. Qualität der Ergebnisdarstellung und Multiperspektivität. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 133–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2007). Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 63–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129. doi:10.1007/s35834-012-0032-6
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). Bielefeld: UniversitätsverlagWebler.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1+2), 22–29.
- Huber, L. (2017). Reflexion. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 101–111). Frankfurt a.M.: Campus.

- Husu, J., Toom, A., & Patrikainen, S. (2008). Guided Reflection as a Means to Demonstrate and Develop Student Teachers' Reflective Competencies. *Reflective Practice*, 9 (1), 37–51. doi:10.1080/14623940701816642
- Katenbrink, N., & Wischer, B. (2015). „Zum Glück hatte mein Projekt ja was mit Geschichte zu tun“ – Reflexivität als Herausforderung forschenden Lernens. In N. Katenbrink, I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Brücken bauen – Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem* (S. 221–241). Münster: MV-Wissenschaft.
- Klewin, G., & Kneuper, D. (2009). Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiehle & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 63–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *Die Deutsche Schule*, 109 (1), 58–69.
- Koch, B., & Stiller, T. (2012). Forschendes Lernen in Praxisphasen der Lehrerbildung – Was kann aus den Erfahrungen der Fallstudienwerkstatt für das Praxissemester gelernt werden? In C. Freitag & I. v. Barga (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung* (S. 85–94). Berlin et al.: LIT.
- Koch-Priewe, B., & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 271–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korthagen, F. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Studienausgabe (S. 55–73). Hamburg: EB-Verlag.
- Leitkonzept (2011). *Leitkonzept zur Standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Bielefeld. Zugriff am 09.03.2018. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/Bielefelder_Leitkonzept/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/leitkonzept.pdf.
- 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 (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 180–192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Aufl.). Weinheim et al.: Beltz.
- Meyer, H., & Fichten, W. (2009). *Einführung in die schulische Aktionsforschung* (OLDENBURGER VORDRUCKE 581). Oldenburg: Didaktisches Zentrum (diz) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Pineker, A., & Störtländer, J.-C. (unter Mitarbeit von Raddy, F., & Timmer, N.) (2013). Gestaltung von praktikumsbezogenen Reflexionsanlässen im Rahmen des „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“: Zwei hochschuldidaktische Varianten und ihre Evaluation. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J.-C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 193–211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rahmenkonzeption (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Zugriff am 10.05.2018. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/Rahmenvorgaben/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/rahmenkonzeption.pdf.
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiehle, J., & Wildt, J. (Hrsg.). (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rothland, M., & Boecker, S. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutschen Schule*, 106 (4), 386–397
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15 (1). Zugriff am 09.03.2018. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/2043/3635>.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57) (S. 202–224). Weinheim et al.: Beltz.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland, U. (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zusatzvereinbarung (2016). *Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“ (Rahmenkonzeption)*. Zugriff am 09.03.2018. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Zusatzvereinbarung-Rahmenkonzeption.pdf>. Beitragsinformationen.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Holler-Nowitzki, B., Klewin, G., & Koch, B. (2018). Reflexion durch Forschendes Lernen? Analyse von Studienberichten. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, Themenheft 1, 106–127.
doi:10.4119/ UNIBI/hlz-88

Eingereicht: 18.05.2018 / Angenommen: 09.12.2018 / Online verfügbar: 20.12.2018

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Stimulating Reflection by Research-based Learning? Analysis of Study Reports

Abstract: Reflection is significant for teacher education as well as for professionalism as a teacher. The concept of research-based learning is crucial in supporting student-teachers' reflection. However, until now only few empirical studies look at how research-based learning helps developing the ability to reflect. This paper addresses the issue of research-based learning and reflection. It focuses on "Studienprojekte" (study projects) – a specific form of research-based learning during the so-called practical teaching semester in North Rhine Westphalia. We understand reflection as a cognitive process, and use a model for reflection called EDAMA (Aeppli & Lötscher, 2017). The EDAMA model integrates different concepts of and approaches to reflection, and defines "reflection phases" that overlap with phases of the research process. We assume that moments of reflection constantly arise during the student research process, and that they can be reconstructed by means of the documentation of the research process, i.e., the "Studienbericht" (study report). The study focuses on the issue: To what

extent can reflection be shown in the written reports on the study projects using the chosen EDAMA model? To answer this question we utilised the content analysis of 18 study projects. The results show that moments and phases of reflection are documented in the reports. In addition, reflection can refer to different practices: own school practice, other teachers' school practice, and own research practice. Furthermore, there are different focal points with regard to the discussion in relation to one's own person or the perceived school environment.

Keywords: research-based learning, reflection, practical teaching semester, teacher education