



# Reflexive Begleitung von Studien- Praxis-Projekten und die Förderung von Reflexivität in (alternativen) Praxisphasen

Joana Kahlau<sup>1,\*</sup> & Christina Tietjen<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Bremen

\* Kontakt: Universität Bremen, FB 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften,  
Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Studien-Praxis-Projekte,  
Universitäts-Boulevard 11–13, 28359 Bremen  
kahlau@uni-bremen.de

**Zusammenfassung:** Studien-Praxis-Projekte sind eine innovative Form von Praxisprojekten, die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Bremen entwickelt wurden. Studierende arbeiten hierbei mit Lehrkräften in einer Art Arbeitsgemeinschaft auf Zeit an von der Schule geäußerten Problemstellungen im Bereich Schul- und Unterrichtsentwicklung. Hierbei geht es darum, im Sinne des „Reflective Practitioners“ (Schön, 1987) einen Ort der Entwicklungs- und Forschungsarbeit für Studierende zu gestalten, der in Bremen an das Praxissemester, das stärker auf das Unterrichten fokussiert, anschließt. Es handelt sich hierbei also um ein alternatives Praxissetting, das additiv zum Praxissemester konzipiert ist. Zusätzlich zur Fokussierung auf den Kompetenzbereich des Innovierens (KMK, 2004) geht es explizit darum, diese Entwicklungsprojekte und die eigene Rolle darin zu reflektieren. Neben der Zielsetzung, Reflexivität als Grundhaltung anzubahnen, wird auf dem Weg dorthin Reflexion als einzuübende Praxis begriffen. Das in diesem Rahmen entwickelte Seminarkonzept soll die Studierenden durch Reflexionsanlässe bei ihrer Projektdurchführung begleiten. Einerseits wird die Diskussion über den Nutzen von Reflexion auf einer Metaebene angeregt. Andererseits wird auf Basis der eigenen, potenziell krisenhaften Projekterlebnisse Reflexion in Form von strukturierten und angeleiteten handlungspraktischen Reflexionsmethoden eingeübt. Diese Arbeit zielt sowohl auf die Wiederherstellung bzw. Veränderung der eigenen Handlungspraxis im Projekt ab als auch auf die fortlaufende individuelle Professionalisierung. Dieser Beitrag wird das Seminarkonzept detailliert vorstellen. Es werden insbesondere die Methoden der Begleitung, die Formen der kollegialen Fallberatung und das theoriegestützte Reflexionsmodell in den Blick genommen. Abschließend wird überlegt, inwiefern all das für andere Praxisformen als das Praxissemester nutzbar ist.

**Schlagerwörter:** Reflexion, Reflexivität, kollegiale Fallberatung, Reflexionsmodell, Praxisprojekte, Praxisphasen, Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung



## 1. Einleitung

„Die Frage, wie Theorie und Praxis im Lehramtsstudium aufeinander bezogen werden können, bildet [...] eine Kernfrage universitärer Lehramtsausbildung“ (Müller, 2011, S. 6). An dieses, nicht nur der Lehramtsausbildung, sondern auch der gesamtbiographischen Lehrer\_innentätigkeit endemische Problem schließt der Leitgedanke der Studien-Praxis-Projekte an. Theorie- und Praxis-Verknüpfung als ein wesentliches Merkmal von Professionalität bzw. Professionalisierung zu sehen, ist nicht neu im professions-theoretischen Diskurs. Auch Wernets Studien (2006, 2009, in Helsper, 2011, S. 163) zeigen, dass der Beginn des Referendariats zwar als lang ersehnter Moment der Praxis erfreulich aufgenommen wird, dass jedoch gleichzeitig ein „Lehrerhabitus [entwickelt wird], dem wissenschaftlich angeleitete Reflexion und universitäre Geltungsüberprüfung fremd geblieben sind“ (Wernet, in Helsper, 2011, S. 163). Demnach erscheint die Einbettung von Praxisphasen in das Lehramtsstudium zwar als eine Verbesserung der Situation, jedoch nach Wernet nur in Verbindung mit einer entsprechenden reflexiven Betrachtung. In welchen Formaten diese Praxiseinbettung umgesetzt werden kann, ohne der universitären Phase des Studiums seine vorrangige Orientierung – die wissenschaftlich-theoretische Ausbildung – abzuerkennen, ist jedoch umstritten. Müller schreibt der Reflexion die Rolle zu, eine Verhältnisbestimmung zwischen Theorie und Praxis zu ermöglichen, und stellt daher die Frage, unter welchen Bedingungen professionelle Reflexionsfähigkeit entwickelt werden kann (Müller, 2011). Eine mögliche Antwort darauf stellt das Konzept der Studien-Praxis-Projekte und des entsprechenden Begleitseminars dar.

Studien-Praxis-Projekte sind Entwicklungsprojekte von Lehrkräften und Studierenden im Team in einer Art Arbeits- bzw. Lerngemeinschaft auf Zeit (Idel & Kahlau, 2018). Diese besteht aus einer schulseitig zuständigen Lehrkraft, die das Projekt an der Schule verantwortet, und einem Team aus zwei bis drei Studierenden. Diese Teams arbeiten zu aktuell relevanten Fragen aus der schulischen Praxis, die von Seiten der Schule an die Universität herangetragen werden. Im Einzelnen reichen diese Themen von Materialerstellung über Konzeptionalisierungen von Lehrer\_innenfortbildungen bis zu Überlegungen zur besseren Nutzung von Klassenräumen. So verschieden diese schulischen Problem- oder Aufgabenstellungen auch sein mögen, teilen sie doch den gemeinsamen Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Allen Projekten gemein ist also die Verortung im Handlungsbereich des „Innovierens“ (KMK, 2004).

Verortet ist die Entwicklung der Studien-Praxis-Projekte in einem größeren Zusammenhang der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* an der Universität Bremen im Rahmen des Projektes *Schnittstellen gestalten – das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen*. Die im Titel des Gesamtprojekts bereits angedeuteten Schnittstellen beziehen sich im Teilprojekt Studien-Praxis-Projekte insbesondere auf die Idee der Relationierung von Theorie und Praxis. Diese stellt innerhalb der universitären Lehrer\_innenbildung ein endemisches und gleichermaßen kontinuierlich zu bearbeitendes Problem dar (Blömeke, Müller & Felbrich, 2006). Darüber hinaus geht es in den Studien-Praxis-Projekten um die Vernetzung von Kenntnissen aus Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik und Fachwissenschaft, die die Studierenden aller Disziplinen, die sich am Ende ihres Masterstudiums befinden, während ihres Studiums umfassend erworben haben, die sie aber oft nicht hinreichend zueinander in Beziehung setzen können. Die Wahrnehmung und Bearbeitung dieser beiden Schnittstellen zeichnet einen reflektierenden Praktiker bzw. eine reflektierende Praktikerin aus (vgl. Bönig et al., 2018). Demnach ist das primäre Ziel der Studien-Praxis-Projekte, zur Kultivierung des Leitbildes der Lehrkraft als reflektierender Praktiker bzw. reflektierende Praktikerin beizutragen. Das vorgestellte Begleitseminar ermöglicht dabei vor allem die Reflexion im Sinne einer „reflection on action“ (Schön, 1987, S. 26ff.), also einer distanzierten

und bezogen auf die Praxis nachgelagerten Reflexion, die sowohl erfahrungsbezogen als auch unter Rückgriff auf Theorie erfolgt.

Die Studien-Praxis-Projekte sind dem Bremer Praxissemester, das sich in erster Linie mit der unterrichtsbezogenen Kompetenz befasst, nachgelagert und ergänzen es somit um einen Aspekt, der dort konzeptionell nicht fokussiert ist. Im Vergleich mit anderen Universitäten, die die Bereiche der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die forscherschen Aspekte deutlich in die Struktur des Praxissemesters integrieren, sind diese an der Universität Bremen nicht Teil des Praxissemesters, sondern finden sich aus diesem ausgelagert in Formaten wie den Studien-Praxis-Projekten wieder. Hierbei handelt es sich demnach nur am Rande, lediglich in der Weiterführung des Studien-Praxis-Projektes in Form einer Masterarbeit, um empirische Forschungsprojekte, wie sie unter dem Etikett des Forschenden Lernens oft verhandelt werden. Diese fokussierte Abkopplung der Studien-Praxis-Projekte vom Praxissemester erscheint aus professionstheoretischer Perspektive von Vorteil. Die, wenn auch möglicherweise als künstlich wahrgenommene, Trennung von unterrichtspraktischem Handlungsraum im Praxissemester und den im Studien-Praxis-Projekt geschaffenen handlungsentlasteten Reflexionsräumen kann der Überfrachtung des Praxissemesters entgegenwirken und festigt die Relevanz des handlungsentlasteten Reflexionsmoments (Neuweg, 2007, 2011). Interferenzen zwischen unterrichtspraktischer Handlungsbewährung und Reflexion – in Gestalt einer reflexivitätsmindernden Handlungsorientierung bzw. einer performanzverunsichernden Konzentration auf Reflexion – können vermieden werden (Idel & Kahlau, 2018, in Anlehnung an Neuweg, 2007, 2011). Das Begleitseminar zu den Studien-Praxis-Projekten soll im Folgenden als eine Möglichkeit, diese Form der handlungsentlasteten Reflexion umzusetzen, dargestellt werden. Im Anschluss daran soll der Nutzen des hier vorgestellten Konzepts für andere Praxisphasen als das Praxissemester diskutiert werden.

## 2. Fachliche und theoretische Verortung

### 2.1 *The reflective practitioner* als Leitbild

Die theoretische Grundidee der Studien-Praxis-Projekte allgemein sowie des hier vorgestellten Begleitseminars im Besonderen stützt sich auf das Konstrukt des reflektierenden Praktikers (Schön, 1987) sowie auf Konzepte der reflexiven Lehrer\_innenbildung (Dirks & Hansmann, 2000; Berndt, Häcker & Leonhard, 2017), die bereits in den 1980er- bzw. 1990er-Jahren in Deutschland und Amerika aufkamen. Reflexivität so in den Blick zu nehmen, ist demnach keineswegs neu, erfährt jedoch in den letzten Jahren einen erneuten Aufschwung. Professionelles Handeln wird als zwar zu planend, dennoch aber als mit Ungewissheit behaftet betrachtet (Helsper, 2011). Bereits Schön (1987) betrachtet Reflexivität als konstitutiv für professionelles Handeln – ein Gedankengang, der sich auch in aktuelleren Ausführungen zur Lehrer\_innenprofessionalität finden lässt (Müller, 2011). Ein Professioneller bzw. eine Professionelle ist in der Lage, aus fachlicher, fachdidaktischer sowie erziehungswissenschaftlicher Sicht aktuelle Herausforderungen wahr- und anzunehmen und pädagogische Situationen individuell oder im Rahmen eines kooperativen Settings systematisch zu reflektieren und dadurch Alternativen für das weitere Handeln abzuleiten (Schön, 1987). Im Rahmen der Studien-Praxis-Projekte soll Reflexion als die dritte von Schöns Kategorien begriffen und genutzt werden, also *reflection on action*, indem im handlungsentlasteten Raum konkrete Praxissituationen betrachtet und dabei Theorie- und Praxiswissen miteinander vernetzt werden, um Rückschlüsse für zukünftiges Handeln ziehen zu können. Diese Handlungsentlastung im Sinne einer *reflection on action* ist allerdings notwendig, um sowohl mit einem zeitlichen als auch räumlichen und emotionalen Abstand auf eine Situation blicken zu können. Das Studium erscheint hierfür als prädestinierter, wenn-

gleich nicht zwangsläufig einziger Ort, eine reflexive Haltung anzubahnen, da hier auf die notwendige Handlungsentlastung zurückgegriffen werden kann, die in dieser Form in der späteren Berufspraxis nicht mehr verfügbar ist. Dadurch wird nicht zuletzt der Forderung entsprochen, das Studium nicht bloß durch Praxisformate zu bereichern, sondern seinem wissenschaftlich-theoretischen Charakter Rechnung zu tragen.

## 2.2 Reflexivität als Haltung und Reflexion als einzuübende Praxis

Studien-Praxis-Projekte und insbesondere die reflexive Begleitung davon zielen auf die Förderung von Reflexivität als wesentliches Element professioneller Handlungskompetenz ab (Helsper, 2002). Reflexion erscheint, wie angeführt, bereits bei Schön, jedoch auch im aktuellen Diskurs als Schlüssel zur Professionalisierung und damit als das Mittel oder Medium, eine Theorie-Praxis-Bestimmung vorzunehmen. Insbesondere angesichts der aktuellen gesamtgesellschaftlichen sowie in letzter Konsequenz schulspezifischen Herausforderungen, wie beispielsweise der Umsetzung von inklusiver Beschulung, der multiprofessionellen Zusammenarbeit oder auch der Verlagerung von Schulentwicklungsprozessen in die Einzelschulen hinein, erscheint die Auseinandersetzung mit und die Anbahnung von Reflexivität nicht mehr als ein nur wünschenswerter, sondern vielmehr als ein notwendiger Schritt, um mit den diversen Anforderungen zurechtzukommen (Helsper, 2011). Das gezielte und strukturierte Nachdenken über das, was war, und das schlussfolgernde Ableiten von Konsequenzen für das, was sein könnte, scheinen sich so als Schlüssel zur eigenen Professionalisierung herauszukristallisieren. Reflexivität begegnet uns also im aktuellen Diskurs als Schlüssel zur individuellen Professionalisierung von Lehrkräften (Müller, 2011).

Professionalisierung als Prozess begriffen, den Terhart (2011) überdies als berufsbiographisch beschreibt, legt die Forderung nahe, auch die Arbeit an und mit der Schlüsselkategorie *Reflexivität* bereits im Studium stark zu fokussieren. Überdies zeigt sich die Forderung nach Reflexivität in den weitestgehend unreflektiert übernommenen Überzeugungen bzw. *beliefs*, die Studierende über ihre Studienzeit hinweg konservieren und die in Frage gestellt werden müssen (Blömeke et al., 2006). Es bedarf also einer gezielten reflexiven Durcharbeitung des Selbsterlebten. Es geht um mehr als um eine praktische und routinierte Anwendung eines Reflexionsmodells, sondern um einen Modus des Denkens, des Sich-Einlassens und des kritischen Hinterfragens der eigenen Handlungsroutinen.

„Reflexivität lässt sich also als in der Professionalisierung kultivierte Bereitschaft zur Reflexion fassen. Sie gründet in einer inneren Disposition und Haltung, mit der sich (zukünftige) Lehrkräfte auf sich und auf ihre Umwelt beziehen können“ (Bikner-Ahsbahs, Doff, Idel, Levin, Peters & Wolf, 2018, S. 10).

Hiermit setzen Studien-Praxis-Projekte und darin insbesondere das Begleitseminar an der Grundidee der Anbahnung einer reflexiven Haltung als Kern des professionellen Handelns an.

Der reflexive und kooperative Umgang mit Wissen, in dem theoretische Perspektiven und Handlungskonzepte nicht bloß übernommen, sondern hervorgebracht werden müssen, wird als zentrales Merkmal professionellen Handelns konkret erfahrbar (vgl. Müller, 2011). So sollen auch mögliche theoriekritische oder gar theorieaversive Haltungen sowie allzu simple Vorstellungen einer unmittelbaren Praxis- und Handlungsrelevanz von Theorie irritiert werden (Bönig et al., 2018, S. 47f.).

Bezogen auf den Wunsch nach Reflexivität als habitualisierte Form des Denkens kann nicht von einer sich selbstläufig einstellenden Haltung ausgegangen werden. Vielmehr wird im Rahmen des Begleitseminars Reflexion als Praxis anerkannt, die, wie jede andere Praxis auch, sowohl der Lerngelegenheiten als auch der Übung bedarf (Leonhard & Abels, 2017; Idel & Schütz, 2017). So werden Studierende im Begleitseminar in unterschiedliche Formen der Reflexion, wie die Arbeit mit einem theorieba-

sierten Reflexionsmodell, aber auch die Arbeit mit einer Version einer praxisorientierten Fallberatung, eingeführt. Diese sollen sie über die Projektlaufzeit hinweg systematisch und angeleitet einüben und dabei gezielt lernen, ihre Praxiserfahrungen aus den Studien-Praxis-Projekten mit ihren bereits im Studium erworbenen Wissensbeständen zu vernetzen. Somit zielt das Begleitseminar auf die Anbahnung einer reflexiven Haltung ab.

### 2.3 Reflexion als kommunikative Praxis

Indem Reflexivität zumindest nicht ausschließlich als individuell zu erfüllende Aufgabe, sondern als Form einer kommunikativen Praxis (Reh, 2004; Feindt, 2007) begriffen wird, sollen im Setting der Studien-Praxis-Projekte unterschiedliche Formen der kooperativen Reflexion sowie die entsprechenden institutionellen Räume geschaffen werden (Häcker, 2017). Das Begleitseminar soll also Anlässe schaffen, in denen *reflection on action* ermöglicht, systematisch angeleitet und im Sinne einer kommunikativen Reflexivität (Reh, 2004) begleitet wird. Reflexivität wird so verstanden als gemeinsame reflektierende Anstrengung und Verflüssigung von Erfahrung im Zusammenhandeln in einem sozialen Kontext und lässt sich dann nicht bloß als individuelle Haltung, Kompetenz oder Vermögen verstehen, sondern als „organisatorische Struktur“ (Reh, 2004, S. 368) bzw. als organisationale Ressource.

Die Konzeption von Studien-Praxis-Projekten als Lerngemeinschaften auf Zeit (Idel & Kahlau, 2018) ermöglicht demnach unterschiedliche Formate der gemeinen Reflexionspraxis, beispielsweise innerhalb der Studierenden-Teams, aber auch in verschiedenen Konstellationen innerhalb der Begleitseminargruppe. Die Studierenden können so die Vorteile von Reflexion als Kooperationsprozess nutzen (Feindt, 2007) und Reflexion gleichzeitig als gemeinschaftliche Praxis des Perspektivenwechsels und des Voneinander-Lernens erfahren. Studien-Praxis-Projekte können aus einer professionstheoretischen Perspektive „Orte kommunikativer Reflexivität“ (Reh, 2004, S. 368) sein und antizipatorische Erfahrungen späterer kollegialer Kooperation im Sinne professioneller Lerngemeinschaften (Bonsen & Rolff, 2006) im Berufsalltag ermöglichen. In der theoretischen Grundlegung des Begleitseminars wird somit sowohl der Tatsache Rechnung getragen, dass es sich bei Reflexion um etwas Implizites, ein handlungsleitendes Wissen handelt, als auch der Tatsache, dass es sich bei Reflexion auch um eine Art zu denken handelt, die strukturiert und geleitet eingeübt werden muss und mit denselben Problematiken behaftet ist wie jede andere neu zu erlernende Praxis auch.

## 3. Didaktisch-methodische Verortung

### 3.1 Ziele und Inhalte des Begleitseminars

Das Ziel des Begleitseminars ist die Anbahnung von Reflexivität als Haltung sowie die Einübung von Reflexion als (kommunikative) Praxis. Damit verbunden ergeben sich mehrere Lernziele für die Studierenden. Auf der einen Seite sollen sie sich in eine theoretisch orientierte Auseinandersetzung mit dem Reflexionsbegriff begeben sowie sich mit der Bedeutung von Reflexion für die eigene Praxis im Sinne der eigenen Professionalisierung befassen. Sie sollen sich auf der anderen Seite aber auch lösungsorientiert mit aktuell bedeutsamen, meist problematischen Situationen, die während der Durchführung ihrer Studien-Praxis-Projekte auftreten, reflexiv auseinandersetzen. Es soll hierbei nicht das subjektive Problemempfinden der Studierenden bestätigt, sondern im Gegenteil für einen auch positiv konnotierten Problem- oder Krisenbegriff sensibilisiert werden (Combe & Gebhard, 2009). Im Seminar lernen sie hierfür verschiedene Reflexionsmethoden kennen und üben diese aktiv am Selbsterlebten ein, wodurch der Fokus auf Reflexion als praktisch-orientierte Problemlösung gelegt wird. Ergänzend dazu erhalten die Studierenden eine Einführung in ausgewählte Methoden des Projektma-

nagements. In einer Nachbereitungssitzung zum Abschluss des Projektes findet darüber hinaus sowohl eine Präsentation der Projektergebnisse als auch eine Gruppendiskussion zu den Erfahrungen im Projekt statt. Letztere dient dadurch auch einer gemeinsamen Reflexion des Erlebten.



Abbildung 1: Säulen des Begleit- und Reflexionsseminars der Studien-Praxis-Projekte

Dieser Zielsetzung folgend werden die Studierenden im ersten Teil des Seminars zunächst einführend mit dem berufsbiographischen Professionsforschungsansatz (Terhart, 2011) und insbesondere mit dem professionstheoretischen Modell der Entwicklungsaufgaben (Hericks & Keller-Schneider, 2012) vertraut gemacht. Die theoretische Heranführung an den Reflexionsbegriff findet durch eine Anknüpfung an das Alltagsverständnis von Reflexion der Studierenden und eine Ergänzung bzw. Abgrenzung dessen von wissenschaftlichen Definitionen von Reflexion (Dewey, 1910; Schön, 1987; Wyss, 2013) statt. Den Studierenden wird dadurch ermöglicht, den Gehalt einer strukturierten Reflexion zu erkennen. Ausgehend von der Annahme, dass professionelle Reflexion sich nicht selbstläufig einstellt, sondern eine methodisch kontrollierte Praxis ist, die angeleitet und geübt werden muss, unterstützt das Begleitseminar die Studierenden dann schrittweise im Erlernen und Anwenden der kollegialen Beratung und in der Arbeit mit dem Reflexionsmodell. Während die theoretische Einführung und die Inhalte der Abschlussitzung die Klammer des Projektes bilden, beschreibt die praktische Reflexion durch die Schaffung von Reflexionsgelegenheiten und die Bereitstellung und Einübung von Reflexionsmethoden den Hauptteil. Dieser soll im Folgenden näher ausgeführt werden.

### 3.2 Die Methoden

Die Studierenden berichten im Rahmen des Begleitseminars über ihre Erfahrungen aus den Projekten und reflektieren diese methodisch gestützt in der studentischen Peer-group durch eine den Studien-Praxis-Projekten angepasste Form der Kollegialen Fallberatung und ein explizit von uns für diesen Zweck weiterentwickeltes Reflexionsmodell. Nachdem den Studierenden Methode und Ablauf erläutert worden sind, arbeiten sie mithilfe beider Methoden an ihren eigenen Fällen und Situationen aus ihrer Pro-

jektpraxis in der Gesamtgruppe des Begleitseminars: Eigene Erfahrungen werden versprachlicht, mehrperspektivische Lesarten hervorgebracht und neue Handlungsoptionen kreiert. Ziel ist es, einen Umgang mit Nicht-Wissen sowie die Anwendung und Vernetzung universitärer Wissensbestände aus Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaften anzuregen.

Ein weiteres Ziel ist es, dass die Studierenden nach Möglichkeit durch die Bereitstellung dieser hochschuldidaktischen Settings bereits im Studium antizipatorische Erfahrungen späterer kollegialer Kooperation sammeln können. Durch die Anwendung der beschriebenen Methoden sollen also sowohl die Schaffung eines „Ortes kommunikativer Reflexivität“ (Reh, 2004) als auch die Anbahnung einer reflexiven Haltung bei den Studierenden (vgl. Ausführungen dazu in Kapitel 2) ermöglicht werden.

Beide Reflexionsmethoden eint eine strukturierte, stark angeleitete Reflexionspraxis sowie eine Unterstützung der Strukturierung durch explizite Handlungsanweisungen. Dagegen unterscheiden sie sich in den Anwendungsmöglichkeiten: Während für die kollegiale Beratung selbstverständlich eine Gruppe von Studierenden vonnöten ist, kann das Reflexionsmodell auch in kleinen Gruppen oder als Einzelperson angewendet werden. Des Weiteren kann es auch rein schriftlich benutzt werden. Aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit sind beide Methoden für verschiedene Problemstellungen geeignet.

### 3.2.1 Die kollegiale Beratung

Der Ablauf der kollegialen Beratung im Seminar stellt eine adaptierte Form der kollegialen Beratung des Heilsbronner Modells (Institut für kollegiale Beratung e.V., 2011) dar.

Schritt	Zuständigkeit	Zeit
Festlegen von Leitung und Fall	Gruppe	5 Min.
Vortragen der Problemsituation	Fallgeber*in	5 Min.
Nachfragen	Berater*innen	5 Min.
Sammeln von Assoziationen	Berater*innen	5 Min.
Rückmeldung	Fallgeber*in	5 Min.
Sammeln von Lösungsvorschlägen	Berater*innen	10 Min.
Rückmeldung	Fallgeber*in	5 Min.
Allgemeiner Austausch	Gruppe	5 Min.
Abschlussrunde und Feedback	Gruppe	10 Min.

Abbildung 2: Ablauf der Kollegialen Beratung

Jeder Schritt umfasst einen genauen zeitlichen Rahmen und ist in seiner Umsetzung detailliert beschrieben. Jedes Studierendenteam, d.h. jede Studien-Praxis-Projekt-Gruppe, bringt im Laufe des Begleitseminars einen Fall, d.h. eine Situation aus ihrer Projektpraxis, in die Beratung ein und übernimmt somit die Rolle des bzw. der Fallgebenden. Die übrigen Teilnehmer\_innen erfüllen die Funktion der Beratenden. Für jeden Schritt ist festgelegt, welche Inhalte er umfasst. Zudem ist festgesetzt, ob nur die Fallgebenden, nur die Beratenden oder beide im Austausch in der Gesamtgruppe sprechen. Der Schritt *Sammeln von Einfällen* umfasst beispielsweise das Sammeln von Assoziationen, Bildern, Phantasien und Metaphern, die die Falldarstellung bei den Berater\_innen ausgelöst hat. Die Fragen *Mit wem identifiziere ich mich am meisten?* oder *Was hat die Art und Weise, wie der Fall vorgestellt wurde, bei mir hervorgerufen?* können bei der Suche nach Einfällen helfen. Bei diesem Schritt sollen noch keine Lö-

sungen eingebracht werden; es sprechen nur die Beratenden, während sich die Fallgebenden ganz zurückhalten. Erst beim nächsten Schritt geben dann die Fallgebenden eine Rückmeldung, welche Einfälle und Ideen für sie verwendbar und welche nicht brauchbar sind. Auf der Grundlage dieser Rückmeldung werden dann im nächsten Schritt von den Beratenden Lösungsvorschläge zusammengetragen. Als hilfreiche Formulierung kann hier der Satzanfang *Ich an deiner Stelle ...* dienen.

Unterstützt wird der gesamte Prozess der kollegialen Beratung durch weitere Rollen wie die des Moderators, des Zeitwächters und des Logbuchführers, die nach der Festlegung der fallgebenden Gruppe in Form von Rollenkarten verteilt werden. Die hier verwendeten Rollenkarten sind dem Modell der Kollegialen Beratung und Supervision (Schlee, 2012) entnommen, ohne dieses in seinem Gesamtkonzept umzusetzen. In der ersten Sitzung übernimmt zunächst die Seminarleitung die Rolle des Moderators, um die Studierenden in den Ablauf und die Inhalte einzuführen. Die weiteren Rollen werden von Beginn an von den Studierenden übernommen. Im weiteren Verlauf des Seminars haben auch die Studierenden die Aufgabe des Moderierens inne und werden so befähigt, die Beratung eigenständig durchzuführen.

Durch die Einführung und Anwendung der kollegialen Beratung soll für die Studierenden eine strukturierte Reflexion in kooperativer Form erfahrbar gemacht werden. Die starke Strukturierung ermöglicht es, die Situation der fallgebenden Gruppe tiefer zu durchdringen und die unterschiedlichen Ressourcen der Gruppenmitglieder innerhalb eines kollegialen Austauschs zusammenzutragen und nutzbar zu machen. Neue Perspektiven und Möglichkeiten werden in den Blick genommen, blinde Flecke werden deutlich, und unterschiedliche Wissensbestände werden im Austausch miteinander vernetzt. Im Unterschied zu anderen angeleiteten Reflexionen ist hierbei insbesondere der Aspekt der festgelegten Redeanteile von Bedeutung. Dieser ermöglicht einerseits neue Erkenntnisse durch den Außenblick der Beratenden auf die Situation, andererseits ein Abrücken von dem die Alltagskommunikation bestimmenden *turn-taking*, wodurch eine strukturiertere und systematisierte Form der Reflexion möglich wird.

### 3.2.2 Das Reflexionsmodell

Als weitere Möglichkeit der strukturierten Reflexion einer erlebten Situation nutzen wir im Begleitseminar ein mehrschrittiges Reflexionsmodell in Anlehnung an Kost, Kirschner & von Aufschnaiter (2017).

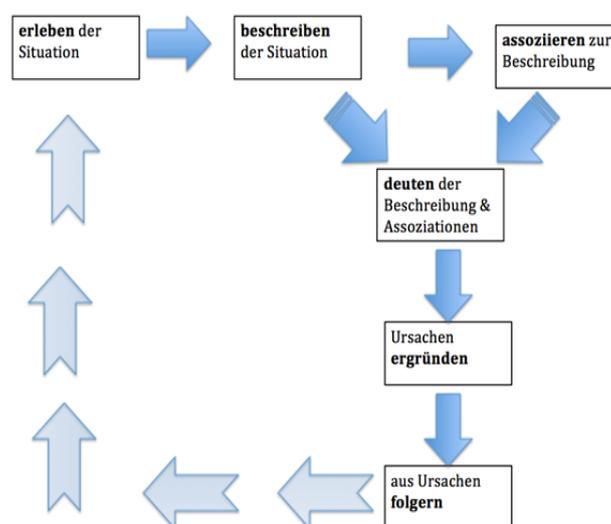


Abbildung 3: Reflexionsmodell des Begleit- und Reflexionsseminars der Studien-Praxis-Projekte

Das Modell besteht aus den Phasen *Beschreiben der Situation*, *Deuten der Beschreibung*, *Ergründen der Ursachen* und *Folgern aus den Ursachen*. Zwischen der Beschreibung und der Deutung der Situation steht noch der optionale Schritt des *Assoziierens zur Beschreibung*. Das Modell ist als Kreisprozess angelegt, in dem die Folgerungen wieder in eine Handlung überführt werden, die in einem nächsten Schritt wieder reflektiert werden kann (siehe Abbildung 3 auf der vorhergehenden Seite).

Für die Arbeit an konkreten Problemstellungen bzw. Situationen im Seminar werden zu jeder Phase Leitfragen zur Verfügung gestellt (siehe Abbildung 4), die die Umsetzung des jeweiligen Reflexionsschrittes unterstützen. Ebenso wird für jede Phase aufgezeigt, worauf besonders geachtet bzw. was vermieden werden sollte.

<i>Schritt</i>	<i>Leitfragen</i>	<i>Achten auf:</i>
<i>Beschreiben der Situation</i>	Welchen Gegenstandsbereich beobachte ich? Unterrichtsentwicklung Schulentwicklung Kooperation mit Lehrkräften Was genau beobachte ich (und was nicht)?	Sachliche Beschreibung Präzise und dichte Beschreibung Keine Vornahme von Bewertungen Keine Analyse der Situation
<i>Assoziieren zur Beschreibung</i>	Welche Vermutungen / Assoziationen habe ich?	
<i>Deuten der Beschreibung und Assoziationen</i>	Welche erziehungswissenschaftlichen Wissensbestände (Theorien, Modelle, ...) helfen mir bei der Deutung der Situation? Welche fachdidaktischen Wissensbestände helfen mir bei der Deutung der Situation? Welche fachwissenschaftlichen Wissensbestände helfen mir bei der Deutung der Situation?	Im-Blick-Behalten von mehreren Deutungsansätzen
<i>Ursachen ergründen</i>	Wie könnte es zu dieser Situation gekommen sein, ausgehend von den unterschiedlichen Deutungsansätzen? Warum blicke gerade ich so auf die Situation?	Nach Möglichkeit Vernetzung von unterschiedlichen Wissensbeständen (fachwissenschaftlich, fachdidaktisch, erziehungswissenschaftlich) Einbeziehen der eigenen Rolle in die Situation Erkennen von unterschiedlichen Perspektiven der verschiedenen Akteure
<i>Aus Ursachen folgern</i>	Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich aus meiner Analyse? Wessen Unterstützung benötige ich?	Realistische Zielsetzung Finden mehrerer Alternativen

Abbildung 4: Leitfragen zum Reflexionsmodell

Die Schritte des Modells und insbesondere die genaue Ausgestaltung der unterstützenden Fragen werden im Zuge der Anwendung im Seminar in ihrer Wirkung und Eignung überprüft und angepasst. Die Ausführungen sind in diesem Sinne als ein vorläufiger exemplarischer Einblick in die aktuelle Praxis im Begleitseminar der Studien-Praxis-Projekte zu sehen.

Nach dem Erleben der Ausgangssituation und dem Assoziieren bedeutet der erste Schritt, die Beobachtungen zu beschreiben. Hierbei geht es um die Fokussierung auf eine sachliche Beschreibung des Gegenstandsbereiches der Reflexion. Dieser Schritt enthält im Unterschied zu den folgenden noch keine Analyse, Deutung oder Ursachen-suche, sondern beschränkt sich auf die möglichst präzise, sachliche und dichte Beschreibung der Situation.

Erst anschließend werden dabei aufkommende Assoziationen geäußert, geeignete Wissensbestände zur Deutung herangezogen und Vermutungen erarbeitet. Während ihrer Reflexionen fixieren die Studierenden ihre Ergebnisse für jeden Schritt stichwortartig. Diese Verschriftlichungen werden zusammen mit den Ergebnissen der anderen Seminarsitzungen von den Studierenden in einer Projektmappe gesammelt, die am Ende des Seminars abgegeben wird und grundlegender Teil der Seminarleistung ist.

Die Einführung und Anwendung des Reflexionsmodells im Seminar soll den Studierenden eine Strukturierungshilfe für den Reflexionsprozess bieten und durch die Ausdifferenzierung und das damit längere „Verweilen“ bei den einzelnen Schritten eine tiefe, komplexe und theorienahe Reflexion anregen. Die klare Trennung der einzelnen Reflexionsschritte fördert die Zunahme unterschiedlicher Facetten. Sie ermöglicht somit die umfassendere und tiefere Durchdringung des Sachverhalts und damit auch eine Erweiterung der Handlungsalternativen. Nachdem es im Seminar eingeführt und exemplarisch eingesetzt worden ist, können die Studierenden es mithilfe der differenzierten Hinweise auch selbstorganisiert verwenden, um allein oder in der Gruppe zu reflektieren. Darüber hinaus ist hiermit eine schriftliche wie mündliche Reflexion möglich.

Um sich selbst in ein Verhältnis zur eigenen Reflexionspraxis zu setzen, sozusagen in eine Reflexion der Reflexion einzutreten, blicken die Studierenden nach jeder Begleitseminarsitzung noch einmal selbst auf ihre Praxis mit der kollegialen Beratung und dem Reflexionsmodell zurück. Hierbei geht es darum, die eigene Umgangsweise mit den Methoden zu beschreiben und dabei sowohl auf die eigene Identifikation als auch auf Skepsis hinsichtlich dieser einzugehen. Diese Erfahrungsberichte bleiben in der Hand der Studierenden und sind für den eigenen Blick auf ihre individuelle Professionalisierung gedacht.

#### 4. Durchführungshinweise

Die unterschiedlichen Bestandteile des Seminarskonzepts werden in Form von Blockveranstaltungen mit unterschiedlichem zeitlichem Umfang durchgeführt. Im ersten Block erhalten die Studierenden neben einer Einführung in die Projektzielsetzung und den jeweiligen Ablauf ein Basiswissen zu den Themen Projektmanagement, Schul- und Unterrichtsentwicklung und Teamarbeit. Der zweite Block umfasst eine theoretische Heranführung an Reflexion sowie an den Begriff der Professionalisierung und das Konzept der Entwicklungsaufgaben (Terhart, 2011; Hericks & Keller-Schneider, 2012). Im Anschluss an diese theoretische Heranführung werden die Studierenden mit den zwei zuvor beschriebenen Methoden – Kollegiale Beratung und Reflexionsmodell – vertraut gemacht. Das Konzept und der Ablauf werden erläutert und exemplarisch durchgeführt. Beide Blöcke umfassen jeweils drei Stunden.

Die konkrete Anwendung der kollegialen Beratung und des Reflexionsmodells ist eine weitere Säule im Seminarablauf und umfasst die beschriebenen Intervisionen innerhalb der Seminargruppe. Diese Säule besteht aus drei Blockterminen à drei Stunden,

wobei sich die Studierenden zu mindestens zwei dieser Blocktermine verbindlich anmelden. Dazu werden, wie ausführlich beschrieben, potenziell problemhaltige Situationen und konkrete Konfliktkonstellationen aus den Studien-Praxis-Projekten von Studierenden eingebracht und im Rahmen der Seminargruppe reflektiert. Es hat sich gezeigt, dass es sinnvoll ist, als Reflexionsanlass möglichst eigene Situationen der Studierenden aus der Projektpraxis zu wählen, um die Identifikation zu erhöhen und dadurch die Erfahrung einer realen Unterstützung zu ermöglichen. Jede\_r Studierende sollte an mindestens zwei kollegialen Beratungen teilgenommen haben, bei denen entweder ein Fall/eine Situation der eigenen Projektgruppe oder der Fall/die Situation einer anderen Projektgruppe Gegenstand ist, um die Methoden zu erlernen und zu verinnerlichen. Als Gruppengröße hat sich für die kollegiale Beratung eine Personenanzahl von sieben bis zehn Studierenden als günstig erwiesen. Die Gruppen bleiben in ihren jeweiligen Zusammensetzungen im Laufe des ganzen Prozesses gleich, so dass sich Vertrauen und ein solides Fundament zur Weiterarbeit bilden können. Für die Arbeit mit dem Reflexionsmodell sind kleinere Gruppen günstig (ca. vier bis fünf Studierende), um genügend Perspektiven einzubringen und zugleich effektiv arbeiten zu können. In der Anleitung hat sich gezeigt, dass es wichtig ist, die Studierenden ausreichend in den Methoden anzuleiten, bevor sie den Prozess eigenständig durchlaufen können. Sind sie zu früh mit der Methode auf sich allein gestellt, birgt das die Gefahr, dass sie noch nicht in der Lage sind, diese so anzuwenden, dass sie sie als Unterstützung und als effektiv erleben.

Die letzte Säule besteht aus einer Schlussreflexion am Ende des Begleitprozesses, die sowohl Präsentationen als auch eine Gruppendiskussion beinhaltet. Die Studierenden tauschen sich über die Lernerfahrungen in ihren verschiedenen Studien-Praxis-Projekten aus, sodass Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkannt werden können. So bearbeiten sie ihre Erfahrungen auch mit Blick auf die eigene Professionalisierung und begreifen sich selbst als Professionelle\_r im Werden.

## 5. Erfahrungsbericht

### 5.1 Erfahrungen aus unserer Sicht

Das Begleitseminar zu den Studien-Praxis-Projekten erfüllt aus unserer Sicht seine unterstützende und reflexionsfördernde Funktion. Die Methoden haben sich in unseren Augen als günstig erwiesen, um Reflexion anzuregen und einzuüben. Die Studierenden erleben einen konkreten Lernzuwachs bezogen auf die praktische Umsetzung der Methoden. Zudem konnte bei den Studierenden, wie eingangs bereits erwähnt, durch die sich im Studien-Praxis-Projekt aufdrängenden Entwicklungsaufgaben der eigenen Rollenkonstruktion und der Gestaltung von Kooperationsbeziehungen eine antizipatorische Bearbeitung der im Berufseinstieg erwartbaren Entwicklungsaufgaben Rollenfindung und Kooperation (Hericks & Keller-Schneider, 2012) rekonstruiert werden (Idel & Kahlau, 2018). In dem Zusammenhang kristallisiert sich die Bedeutung des Begleitseminars noch einmal heraus, da dieses den Raum für die reflexive Auseinandersetzung mit diesen beiden Entwicklungsaufgaben bietet. Bezüglich der Methoden des Projektmanagements hat sich gezeigt, dass der individuelle Stand des jeweiligen Studien-Praxis-Projekts Berücksichtigung finden muss, um die Prozesse optimal zu unterstützen. Unsere zugrundeliegende Annahme, dass Reflexion in der Anbahnung ausreichend Anleitung bedarf, hat sich im Rahmen der Seminarbeobachtungen wie auch durch erste Ergebnisse der Begleitforschung bestätigt; es hat sich als sinnvoll erwiesen, für das praktische Üben dementsprechend genug Zeit einzuräumen. Auch konnten wir feststellen, dass das gleichzeitige Lernen und Anwenden der Reflexionsmethoden im begrenzten Zeitraum des Begleitseminars für die Studierenden und damit für die didaktisch-methodische Planung durchaus eine herausfordernde Aufgabe darstellt. Darüber

wurde deutlich, dass die Rolle der fachlichen Begleitdozierenden und Lehrkräfte bei der Durchführung der Studien-Praxis-Projekte zentral ist. Der Forderung nach einer stärkeren Einbindung dieser und nach einer konkreten Vernetzung der Ausbildungsorte könnte durch die Einladung von Praxispersonen zum Auftakttermin sowie zur Abschlussitzung begegnet werden.

## 5.2 Befragungen der Studierenden

Bei den Studierenden haben wir am Ende des Begleitseminars eine Befragung in Form eines Fragebogens durchgeführt. Des Weiteren wurden die Erfahrungen der Studierenden in Form einer Gruppendiskussion erhoben. Im Begleitseminar erlebten die Studierenden insbesondere das Zusammenbringen von Studierenden unterschiedlicher Lehrämter und Fächer als sehr gewinnbringend. Außerdem wurde deutlich, dass eine fruchtbare kollegiale Beratung auch dann möglich ist, wenn keine inhaltlichen Überschneidungen bestehen.

Als Lerngewinn aus den Studien-Praxis-Projekten, das Begleitseminar inbegriffen, führen die Studierenden nicht nur das je Studien-Praxis-Projekt spezifische Inhaltswissen an, sondern darüber hinaus vor allem auch überfachliche Qualifikationen: die Fähigkeit zur Kooperation, Perspektivenübernahme und (Selbst-)Organisation, die Wertschätzung von Flexibilität und Zuverlässigkeit sowie die Notwendigkeit von selbstsicherem Auftreten, nicht nur im Klassenraum, sondern auch im kollegialen Umfeld. Die Studierenden gaben an, sowohl fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Wissensbestände aus dem Studium bei der Durchführung ihres Projektes angewendet als auch neues Wissen in allen drei Wissensbeständen hinzugewonnen zu haben. Die Auswertung der projektinternen Evaluation sowie erste Ergebnisse der Begleitforschung deuten auf drei Erfahrungsebenen hin, die im Rahmen eines Studien-Praxis-Projektes und insbesondere im Begleitseminar relevant werden. Das Studien-Praxis-Projekt sowie das Begleitseminar erfordern Kooperationsfähigkeit und fördern diese zugleich. In der Durchführung der Studien-Praxis-Projekte zeigen sich für die Studierenden große Herausforderungen bei der Übertragung von theoretischen Konzeptionen in die schulische Praxis, die im Begleitseminar gewinnbringend und professionalisierungsförderlich bearbeitet werden können. Es zeigt sich insbesondere die starke Beanspruchung der Studierenden durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle (vgl. Idel & Kahlau, 2018).

## 6. Fazit

Wie es das theoretische Leitbild des reflektierenden Praktikers und der reflektierenden Praktikerin bereits andeutet, soll ein Studien-Praxis-Projekt eine reflexive Haltung bei den Studierenden anbahnen bzw. fördern, was insbesondere Aufgabe der überfachlichen Begleitstruktur der Studien-Praxis-Projekte ist, die in diesem Artikel detailliert vorgestellt wurde. Die konzeptionell mitgedachte Separierung von unterrichtspraktischen Elementen im Praxissemester und entwicklungs- bzw. forschungspraktischen Elementen im Studien-Praxis-Projekt wird im Sinne einer handlungsentlasteten Anbahnung von Reflexion für sinnvoll gehalten. Als Konzept für die Begleitung von Forschungs- und Entwicklungsarbeit scheinen die Methoden des Begleitseminars zu Studien-Praxis-Projekten zur Reflexion an der Schnittstelle von Theorie und Praxis dennoch sinnvoll auf andere Praxisphasen, wie vor allem das Praxissemester, übertragbar. Dies gilt insbesondere, da Studien-Praxis-Projekte vielen Zielsetzungen entsprechen, die an anderen Universitäten an das Praxissemester gerichtet werden. Dieses umfasst beispielsweise die antizipierte Einsozialisation in den Beruf, die dann natürlich auch den Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung, die entweder ohnehin Teil des Praxissemesters ist oder als Studien-Praxis-Projekt ausgelagert wurde, betrifft. Die zudem durch das Praxissemester anzubahnde kritische Reflexion des eigenen Han-

delns und die damit angestrebte reflexive Grundhaltung sind, wie aufgezeigt wurde, elementarer Anspruch des Begleitseminars zu Studien-Praxis-Projekten. Zudem würde sich eine auf die jeweiligen Spezifika des Praxissemesters oder einer anderen Praxisphase angepasste Struktur des Begleitseminars auch für die Reflexion von unterrichtsbezogenen Aspekten eignen, wengleich diese eine Form eines handlungsentlasteten Raumes im Handlungsdruck voraussetzen würde.

Wenn wir von der Langwierigkeit der Anbahnung einer reflexiven Haltung sowie von der Bedeutsamkeit von Einübung als fortwährendem Prozess ausgehen, kann und sollte eine reflexive Lehrer\_innenbildung, ähnlich der Ansätze des forschenden Studierens, zentraler Bestandteil des Studiums sein, der das Lehramtsstudium von Anfang an kontinuierlich begleitet. So bietet sich ein übergreifender, wenn möglicherweise auch adaptierter Einsatz dieses Seminarkonzepts in früheren Praxisphasen wie auch in späteren Phasen der Lehrer\_innenbildung an. Auch die rekonstruierte antizipatorische Bearbeitung der im Berufseinstieg relevant werdenden Entwicklungsaufgaben unterstreicht das Potenzial eines fortlaufenden Angebots der reflexiven Begleitung von Praxisprojekten und so der Übertragung der Idee des forschenden Studierens von Anfang an auf die Idee des reflektierenden Studierens von Anfang an.

## Literatur und Internetquellen

- Berndt, C., Häcker, T., & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bikner-Ahsbals, A., Doff, S., Idel, T.-S., Levin, A., Peters, M., & Wolf, K.-D. (2018). Professionalisierung zum *Reflective Practitioner*. *Resonanz. Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen*, Sonderheft zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung.
- Bönig, D., Henke, A., Idel, T.-S., Kahlau, J., Korff, N., Schecker, H., & Tietjen, C. (2018). Studien-Praxis-Projekte. *Resonanz. Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen*, Sonderheft zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung.
- Blömeke, S., Müller, C., & Felbrich, A. (2006). Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. *Die deutsche Schule*, 98 (2), 178–189.
- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–184.
- Combe, A., & Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (3), 549–571. doi:10.1007/s11618-009-0083-1
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston, D.C.: Heath. doi:10.1037/10903-000
- Dirks, U., & Hansmann, W. (2000). Lehrerprofessionalisierung. Ein ‚Wilder Wandlungsprozess‘. In A. Feindt & H. Meyer (Hrsg.), *Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung* (S. 29–44). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiographischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen* (Studien zur Bildungsgangforschung, 15). Opladen: Budrich.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Münster et al.: Waxmann.

- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 149–170). Münster et al.: Waxmann.
- Hericks, U., & Keller-Schneider, M. (2012). Was wissen wir über die Entwicklungsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern? Berufswahlmotive – Entwicklungsaufgaben – Anforderungen und Bewältigungsprozesse. *Pädagogik*, 5, 42–47.
- Idel, T.-S., & Kahlau, J. (2018). Professionalisierung in Studien-Praxis-Projekten. Beziehungsgestaltung und Rollenkonstruktion in gemeinsamen Entwicklungsvorhaben von Studierenden und Lehrkräften. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, T.-S., & Schütz, A. (2017). Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited – Konzepte, Befunde, Perspektiven und Rahmungen* (S. 201–213). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Institut für kollegiale Beratung e.V. (2011). *Heilsbronner Modell zur kollegialen Beratung*. Zugriff am 27.04.2018. Verfügbar unter: [www.rpz-heilsbronn.de/arbeitsbereiche/berufsbegleitung/kollegiale-beratung/heilsbronner-modell-zur-kollegialen-beratung](http://www.rpz-heilsbronn.de/arbeitsbereiche/berufsbegleitung/kollegiale-beratung/heilsbronner-modell-zur-kollegialen-beratung).
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 11.04.2018. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf).
- Kost, D., Kirschner S., & von Aufschnaiter, C. (2017). Reflexion im Schulpraktikum – Haupterhebung. In C. Maurer (Hrsg.), *Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis*. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik in Zürich 2016 (S. 248–251). Regensburg: Universität Regensburg.
- Langmaack, B. (2001). *Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI. Leben rund ums Dreieck*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Leonhard, T., & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“: Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, S. (2011). Reflexion als Schlüsselkategorie? Eine Einleitung. In S. Müller (Hrsg.), *Reflexion als Schlüsselkategorie? Theorie und Praxis im Lehramtsstudium* (S. 5–11). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neuweg, H.G. (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 (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrberuf* (S. 227–245). Münster: LIT.
- Neuweg, H.G. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der LehrerInnenbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358–372.
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe: Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Terhart, E. (2011). *Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57) (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster et al.: Waxmann.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Kahlau, J., & Tietjen, C. (2018). Reflexive Begleitung von Studien-Praxis-Projekten und die Förderung von Reflexivität in (alternativen) Praxisphasen. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, Themenheft 1, 126–141. doi:10.4119/UNIBI/hlz-63

Eingereicht: 30.04.2018 / Angenommen: 13.09.2018 / 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:** Reflexive Supervision of Study-Practice-Projects and the Promotion of Reflexivity in (Alternative) Practical Phases

**Abstract:** The study-practice-project is an innovative format of practice-projects, which has been developed at the University of Bremen in the context of the “*Qualitätsorientierte Lehrerbildung*”. In a studygroup of a defined timespan, students cooperate with a teacher working on a concrete problem regarding school and lesson planning development, which has been presented by this specific school. Based on the concept of the “reflective practitioner” (Schön, 1987), the idea is to create a space for students wherein they can gather practical knowledge and competence in the field of school development as well as research. As it takes place after the practical semester, where the focus is on teaching itself, it represents an alternative and additional practical setting. Beyond the competence of innovation (KMK, 2004), the underlying idea is to reflect upon the practice-project as well as upon one’s own personal role within the project. Reflexivity is hereby understood not only as one’s own basic attitude but also as a practice itself, which needs to be well studied. The concept of the seminar developed within this context is to accompany the students by creating moments of reflection during the practical phase of their projects. On the one hand, the discussion about the advantages of reflection on a meta-level is encouraged. On the other hand, reflection will be trained by looking at potentially critical practice experiences using structured and instructed methods of reflection. The aim is to professionally handle the critical practice experience and thereby restore one’s own ability to act within the project. It thus also aims at the individual professionalization process. This article presents the concept of the seminar in detail. We will focus on the methods used to accompany the students in this practical phase, i.e., a form of collegial case advice and a theory-based model of reflection. Finally, we will discuss its applicability for other formats of practical phases.

**Keywords:** reflection, reflexivity, collegial case advice, models of reflection, practice-projects, practical phases, school development, lesson planning development

## Hochschuldidaktische Metadaten

**Fachwissenschaftliche Zugehörigkeit:** Erziehungswissenschaft

**Ausbildungsphase:** Master of Education

**Evaluation:** Selbstauskünfte, qualitative und quantitative Daten

**Schulformspezifisch:** Grundschule, Oberschule und Gymnasium

**Lehrmethoden/-medien:** Kollegiale Beratung, Reflexionsmodell

**Lernziel:** Reflexive Haltung, Reflexion als einzuübende Praxis

**Lerninhalte:** Reflexion selbsterlebter Praxissituationen

**Oberthema:** Kritisch-reflexive Praxisorientierung

**Sozialformen:** Plenum, Gruppenarbeit

**Studentischer Beitrag:** ja

**Studentischer Beitrag, Art des:** Einbringen von eigens erlebten Situationen aus der Praxis

**Veranstaltungsart:** Seminar

**Zielgruppe:** Studierende im Master of Education der Lehrämter an Grundschulen und Gymnasien/ Oberschulen

**Zielgruppe, Umfang:** 10–30

**Zeitlicher Umfang:** 3 Blockveranstaltungen à 3 Stunden, 3 Begleitveranstaltungen à 3 Stunden, 1 Nachbereitungssitzung à 3 Stunden