

Lerntagebücher als Reflexionsinstrument im Praxissemester

Viola Hartung-Beck^{1,*} & Sabine Schlag^{2,**}

¹ *Fachhochschule Dortmund*, ² *Bergische Universität Wuppertal*

* *Kontakt: Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften an der
Fachhochschule Dortmund, Emil-Figge-Str. 38a, 44227 Dortmund*

** *Kontakt: Institut für Bildungsforschung in der School of Education
der Bergischen Universität Wuppertal, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal
viola.hartung-beck@fh-dortmund.de; schlag@uni-wuppertal.de*

Zusammenfassung: Längere Praxisphasen wie das Praxissemester sollen mit Hilfe kritischer Reflexion eigener Handlungspraxis zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beitragen (Herzog & von Felten, 2001). Die Möglichkeiten, die sich Studierenden in den Praxisphasen bieten, Schul- und Unterrichtspraxis zu beobachten und Erfahrungen zu sammeln, sind dabei sehr vielfältig. Neben eher klassischen Reflexionsgesprächen bieten sich z.B. Reflexionen in Form von Lerntagebüchern an, um schriftlich, eigenständig und selbstreguliert zu reflektieren (Gläser-Zikuda, Voigt & Rohde, 2010). Für eine gelingende, selbstregulierte Reflexion braucht es gezielte Instruktionen und Unterstützungen seitens der Dozierenden. In diesem Beitrag wird der Stand der Forschung im Bereich von Lerntagebüchern aufbereitet, wobei der Fokus auf dem hochschuldidaktischen Einsatz der Lerntagebücher liegt. Neben der Forschung zum Einsatz von Lerntagebüchern in Praxisphasen soll auch auf die umfangreiche Forschung zu Lerntagebüchern in Hochschulseminaren kritisch eingegangen werden. Abschließend wird das in den Bildungswissenschaften der Universität Wuppertal verwendete hochschuldidaktische Konzept zum Lerntagebucheinsatz vorgestellt. Hier wurden zwei verschiedene Konzepte des Lerntagebucheinsatzes angewandt, bei denen sich die Art der Instruktionen unterscheidet. Mittels einer vergleichenden qualitativen Inhaltsanalyse an zwei Kohorten (N1 = 69; N2 = 126) wird untersucht, welche Unterschiede zwischen den Kohorten (bis Sommersemester 2014; ab Wintersemester 2014/15) im Hinblick auf die Reflexionstiefe und den Reflexionsprozess bestehen. Die Analysen zeigen z.B., dass durch klarere Instruktionen und eine Reduktion der Anzahl an Lerntagebucheinträgen zielführendere Reflexionen stattzufinden scheinen. Neben den aus der Literatur bekannten Aspekten wird der Beitrag auch auf handlungspraktische Fragen zum Einsatz der Lerntagebücher im Hochschulkontext eingehen.

Schlagwörter: Lerntagebuch, Reflexion, Praxissemester, Lehrerbildung



1 Praxisphasen als Reflexionsanlässe

Die Lehrerausbildungsreformen haben seit dem neuen Lehrerausbildungsgesetzes von 2009 u.a. das Ziel, eine stärkere Verzahnung der universitären mit den praktischen Phasen zu erreichen. Dieser *Praxiswende* wurde in Nordrhein-Westfalen (NRW) mit der Einführung verschiedener Praktika – wie dem Praxissemester – Rechnung getragen. Diese Veränderungen standen nicht unter dem Motto *Viel Praxis hilft viel*, sondern *Nur eine reflektierte Praxis kann zu einer Professionalisierung der Lehrerausbildung beitragen* (Freimuth & Sommer, 2010; Herzog & von Felten, 2001; Rothland & Boecker, 2015). Angehende Lehrkräfte sollen mit den universitären und praktischen Phasen der Lehrerausbildung zum professionellen Handeln befähigt werden. Als ein zentrales Moment der Professionalisierung während des Praxissemesters wird die Reflexion von bereits anhand von Praxissituationen Gelerntem und Erlebtem herausgestellt (Freimuth & Sommer, 2010). Dabei wird Reflexion innerhalb der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion zumeist auf das Konzept von Dewey (1933) zurückgeführt, das als eine spezielle Form des Problemlösens angesehen wird. D.h., Problemlösen findet auf der Basis von Überzeugungen, Erfahrungen und Wissen mit dem Ziel, nicht routinierte Situationen zu überdenken, Handlungsalternativen abzuwägen und neue Handlungen zielgerichtet durchzuführen, statt.

So heißt es beispielsweise in der Lehramtszugangsverordnung zur Durchführung des Praxissemesters in NRW, dass Praxissemesterstudierende über die Fähigkeit verfügen sollen, „[...] grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu planen, durchzuführen und zu reflektieren“ (LZV, 2016). Hiermit wird eine Anwendung oder auch Herausbildung einer Reflexionsfähigkeit bei den Studierenden angesprochen, die zum Ziel hat, ihre praktischen Erfahrungen angemessen, d.h. wissenschaftlich und empirisch fundiert, beurteilen und bewerten sowie Reflexionen in optimiertes zukünftiges Handeln überführen zu können (Berndt, Häcker & Leonhard, 2017; Schlag & Hartung-Beck, 2016). Bezogen auf das Praxissemester müssen angehende Lehrkräfte praktische Erfahrungen reflektieren, um aus diesen etwas lernen zu können, da das Erlebte sonst wirkungslos bleibt (Berliner, 1987).

Theoretisch-wissenschaftliches Wissen kann dabei helfen Praxiserfahrungen zielführender zu begreifen. Im Gegenzug entfaltet theoretisch-wissenschaftliches Wissen häufig erst in Bezug auf die praktische Anwendung seinen Nutzen für angehende Lehrkräfte. So können Wissensbestände elaboriert und träges Wissen verhindert werden (Gruber, Mandl & Renkl, 2000). Leonhard und Rihm (2011) beschreiben in diesem Kontext Reflexion als „Bindeglied zwischen Erfahrung und Wissen“ (S. 243). Sehr ähnliche Ideen zur Verbindung von Theorie und Praxis finden sich auch bei der Forschung zur Entscheidungsfindung (*decision making*) bei Lehrkräften (Borko, Roberts & Shavelson, 2008; Westermann, 1991), welche eng mit der *Experten-Novizen-Forschung* verbunden ist. Dabei zeigt sich, dass Expert_innen und Noviz_innen sich vor allem im Elaborationsgrad ihrer Schemata unterscheiden (Berliner, 1987; Westermann, 1991). Die gedankliche Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung trägt zu einer Elaboration der Schemata bei, die es ermöglichen, dass zukünftiges Handeln zielführender und flexibler bzw. professioneller gestaltet werden kann (Berliner, 1987; Westermann, 1991). Eine bewusste Reflexion – um beim Schlagwort zu bleiben – ist also insbesondere in der Ausbildung angehender Lehrkräfte von Relevanz, da durch eine zunehmende Elaboration der Schemata ihre Routinen und Automatismen für die Praxis reifen und daraus resultiert, dass eine Reflexion nur noch in problematischen und ungewohnten Situationen angewandt werden muss (vgl. Borko et al., 2008).

Für die Vor- und Nachbereitung von Praxiserfahrungen stellen Lerntagebücher eine Möglichkeit dar, Reflexionsprozesse systematisch anzuleiten und zu begleiten. Diese

bieten die Option, über schulische Erfahrungen schriftlich und selbstreguliert zu reflektieren (Borsch & Imhof, 2006; Gläser-Zikuda et al., 2010). Eine universitäre Unterstützung zur Theorie-Praxis-Verzahnung im Praxissemester kann damit ortsunabhängig begleitet werden. Ziel dieses Beitrags ist es herauszuarbeiten, wie Studierende beim Erstellen von Lerntagebucheinträgen zur theoriegeleiteten Reflexion von Praxiserfahrungen bestmöglich angeleitet werden können. Hierzu wird zunächst der Stand der Forschung bezogen auf die Hochschullehre im Allgemeinen und die Praxisphasen im Lehramtsstudium im Speziellen zusammengefasst. Darauf aufbauend werden eigene empirische Befunde präsentiert. Hier wird mittels einer vergleichenden qualitativen Inhaltsanalyse von zwei Kohorten, die verschiedene Instruktionen zum Schreiben von Lerntagebüchern erhielten, untersucht, welche Unterschiede sich im Hinblick auf die Reflexionstiefe (Hatton & Smith, 1995) und den Reflexionsprozess (Korthagen & Wubbels, 2002) zeigen. Konkret wird dabei den folgenden beiden Forschungsfragen nachgegangen: (1) *Welche Reflexionstiefe erreichen die Lerntagebucheinträge im Vergleich der beiden Kohorten auf Basis des Reflexionsmodells?* Und: (2) *Welche Unterschiede lassen sich bei den beiden Kohorten in Bezug auf das Zirkelmodell im Reflexionsprozess finden?*

1.1 Reflexionsinstrument Lerntagebuch – Stand der Forschung

Der Reflexionsprozess von Studierenden kann durch unterschiedliche Maßnahmen gefördert werden. Eine seit den 1990er-Jahren in der Hochschuldidaktik verankerte Möglichkeit der schriftlichen Reflexion bieten Lerntagebücher (Rambow & Nückles, 2002). Unter Lerntagebüchern versteht man die „kontinuierliche, schriftliche und reflexive Auseinandersetzung“ (Schäfer, Blomberg, Stürmer & Seidel, 2012, S. 272) mit dem Lerninhalt oder dem Lernprozess (vgl. Berthold, Nückles & Renkl, 2007; Borsch & Imhof, 2006). Einsatz finden sie insbesondere in zwei Anwendungsfeldern: (1) Der Lernprozess soll unterstützt werden, indem in der Regel über Prompts (Hinweise zur Aktivierung von Wissen) oder Leitfragen Lernstrategien angeregt werden (Berthold et al., 2007; Hübner, Nückles & Renkl, 2006; Nückles, Hübner & Renkl, 2009; Rambow & Nückles, 2002; Roelle, Berthold & Fries, 2011; Schäfer et al., 2012). Ziel ist es hiermit, zunächst durch eine Beschäftigung mit dem eigenen Lernprozess, eine tiefere Verarbeitung von Inhalten zu erzielen und darüber hinaus strategisches Lernen zu initiieren (vgl. Rambow & Nückles, 2002). (2) Insbesondere im Rahmen von Praxisphasen soll eine erfahrungsbasierte Reflexion über spezifische Lerninhalte angeregt werden (Biaggi, Krammer & Hugener, 2016; Bolle & Denner, 2007; Brouër, 2007; Hänssig & Petras, 2006; Hascher & Hofmann, 2014; Schlag & Hartung-Beck, 2016).

Im Rahmen der aktuellen Forschung zeigt sich, dass das Schreiben von Lerntagebüchern nicht ohne weitere Unterstützung zu positiven Effekten führt (vgl. Bangert-Drowns, Hurley & Wilkinson, 2004). Für die Beantwortung der Forschungsfrage dieses Beitrages werden deshalb solche Studien und Konzepte aufgegriffen, bei denen unterstützende Maßnahmen nachgewiesen werden konnten. Die Arbeitsgruppen von Renkl und Nückles haben gemeinsam zahlreiche Studien durchgeführt, bei denen es um die Untersuchung von Prompts zur Förderung von Lernstrategien ging. In der Studie von Hübner et al. (2006; siehe auch Nückles, Hübner & Renkl, 2009) sollten Studierende beispielsweise einen Lerntagebucheintrag zu einer dreißigminütigen Videolektion verfassen. Dabei wurden drei Gruppen unterschieden: ohne Prompts, mit kognitiven Prompts (z.B. „Welche Beispiele fallen Dir ein, die das Gelernte illustrieren, bestätigen oder ihm widersprechen?“; Nückles, Hübner, Glogger, Holzäpfel, Schwonke & Renkl, 2010, S. 43), mit metakognitiven Prompts (z.B. „Welche zentralen Inhalte hast Du noch nicht verstanden?“; Nückles et al., 2010, S. 43), sowie zwei Gruppen mit gemischten (kognitiven und metakognitiven) Prompts. Es zeigte sich, dass die vier Promptgruppen

bessere Ergebnisse in einem Nachtest mit offenen Fragen erzielten und dies sowohl direkt nach der Lektion als auch eine Woche später. Als besonders erfolgreich erwiesen sich die beiden Gruppen mit gemischten Prompts.

Ähnliche Ergebnisse finden sich auch bei Berthold et al. (2007) für den Hochschulbereich und für den Schulkontext z.B. bei Wäschle, Gebhardt, Oberbusch und Nückles (2015). Der Einsatz der Prompts führe darüber hinaus zu mehr und tieferen Reflexionen (Schäfer et al., 2012). Außerdem konnten Roelle et al. (2011) zeigen, dass sich Prompts in Ergänzung durch elaborierte Rückmeldungen für Studierende mit niedriger Expertise positiv auf die Nutzung von Lernstrategien auswirken. Dies gilt nicht für Lernende mit hoher Expertise, so dass die Studie auf die Bedeutung des an den Fähigkeiten der Lernenden orientierten Feedbacks verweist (vgl. Dennen & Burner, 2008).

Neben diesen Anwendungsmöglichkeiten werden Lerntagebucheinträge auch eingesetzt, um die Reflexion von Praxisphasen in der Lehrerbildung zu unterstützen. Dabei werden diese in vorbereitenden und begleitenden Seminaren verwendet, wobei die Erstellung der Lerntagebücher ebenfalls meist über Leitfragen und Prompts unterstützt wird (z.B. Biaggi et al., 2016). Besonders ist hieran u.a., dass die beobachteten Situationen oder eigenen praktischen Erfahrungen der Studierenden nicht durch eine kontrollierte Lernumgebung durch den Dozierenden selbst beeinflusst werden können, sondern die Studierenden in ihren Einträgen über Situationen und Erfahrungen berichten können, die ihnen in Schule und Unterricht begegnen und an ihr eigenes Vorwissen und ihre Interessen anknüpfen. Beispiele für Leitfragen, die in diesem Kontext eingesetzt werden, sind z.B. „Was nehmen Sie sich aufgrund Ihrer Erkenntnisse für Ihre eigene Praxis vor?“ oder „Begründen Sie Umsetzungsvorhaben mit Ihrem Wissen über Unterricht und Lernprozesse!“ (Biaggi et al., 2016, S. 243)

Es finden sich in der Literatur zwar einige Handreichungen und didaktische Konzepte zum Schreiben von Lerntagebüchern oder Portfolios im Kontext von Praxisphasen (z.B. Bolle & Denner, 2007; Hänssig & Petras, 2006); empirische Studien dazu sind jedoch noch nicht in belastbarem Maße vorhanden. Brouër (2007) vergleicht beispielsweise solche Portfolios, die mit selbstreflexionsanregenden Fragen (Experimentalgruppe) und ohne diese (Kontrollgruppe) verfasst wurden, kann aber keine Unterschiede in der Akzeptanz des Portfolios finden. Jedoch enthielten die Portfolios der Experimentalgruppe mehr Hinweise auf Selbstreflexionen als jene der Kontrollgruppe. Schlag und Hartung-Beck (2016) analysierten die Reflexionstiefe nach dem Modell von Leonhard und Rihm (2011) in Lerntagebüchern, die im Rahmen des Praxissemesters des Lehramtsstudiums in NRW entstanden sind. Die Studierenden waren aufgefordert, auf Basis von Leitfragen im Anschluss an jeden Schultag über ein Ereignis zu reflektieren; außerdem erhielten sie wöchentlich ein Feedback zu ihren Lerntagebucheinträgen von den betreuenden Dozierenden. Die Reflexionstiefe lag bei den Studierenden in der Regel im Bereich *deskriptiver Reflexion* (Stufen 1–3 von 7). Dies entspricht etwa den Ergebnissen zur Reflexion von Praxissituationen, die sich auch bei Hatton und Smith (1995) sowie Leonhard und Rihm (2011) finden lassen.

Weitere Studien zu Lerntagebüchern in Praxisphasen liegen darüber hinaus zu Fragen der Motivation, der Akzeptanz des Instruments sowie der Schreibkompetenz der Studierenden vor. Insbesondere die Motivation und Akzeptanz gegenüber dem Reflexionsinstrument erweisen sich als bedeutungsvoll (Hascher & Hofmann, 2014). Hascher und Hofmann (2014) können beispielsweise einen Zusammenhang zwischen positiven Einstellungen gegenüber dem Schreiben von Lerntagebüchern in Praxisphasen und der Güte der Reflexionen in Bezug auf Länge und Qualität der Einträge nachweisen. Studierende mit positiven Einstellungen gegenüber dem Schreiben von Lerntagebüchern bezögen sich doppelt so oft auf Literatur wie Studierende mit negativen Einstellungen. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass auch die Schreibkompetenz Einfluss auf die Güte und die Motivation des Verfassens der Lerntagebucheinträge hat (Hascher & Hofmann, 2014).

Im Folgenden wird zusammengefasst, was zur effektiven Gestaltung von Lerntagebüchern auf die Reflexion von Praxisphasen als gesichert angenommen werden kann und welche Fragen noch weiterer Betrachtung bedürfen:

- *Leitfragen und Prompts* haben sich als lernförderlich erwiesen (z.B. Berthold et al., 2007; Nückles et al., 2009; Schäfer et al., 2012). Wie diese für Praxisphasen aussehen können, ist jedoch wenig erforscht. Die Ausformulierung der Leitfragen und Prompts hängt von der Zielsetzung des Lerntagebucheinsatzes ab.
- Das elaborierte *Feedback* hat sich ergänzend zu Prompts insbesondere für Lernende mit niedriger Expertise als hilfreich erwiesen (Roelle et al., 2011; vgl. auch Biaggi et al., 2016). Das Feedback sollte sich adaptiv an die Fähigkeiten der Studierenden anpassen, vergleichbar mit der Idee des *scaffolding and fading* nach Dennen und Burner (2008).
- Unklar ist, inwieweit Faktoren wie *Frequenz* und *Länge* der Lerntagebucheinträge die Qualität der Reflexion beeinflussen. Es scheint wahrscheinlich, dass dieser Zusammenhang durch die *Akzeptanz* und *Motivation*, Lerntagebucheinträge zu verfassen, vermittelt ist. Die Akzeptanz kann beeinflusst werden, indem Information über die Ziele und den Nutzen des Verfassens gegeben werden. Empirische Studien stehen hierzu noch aus.

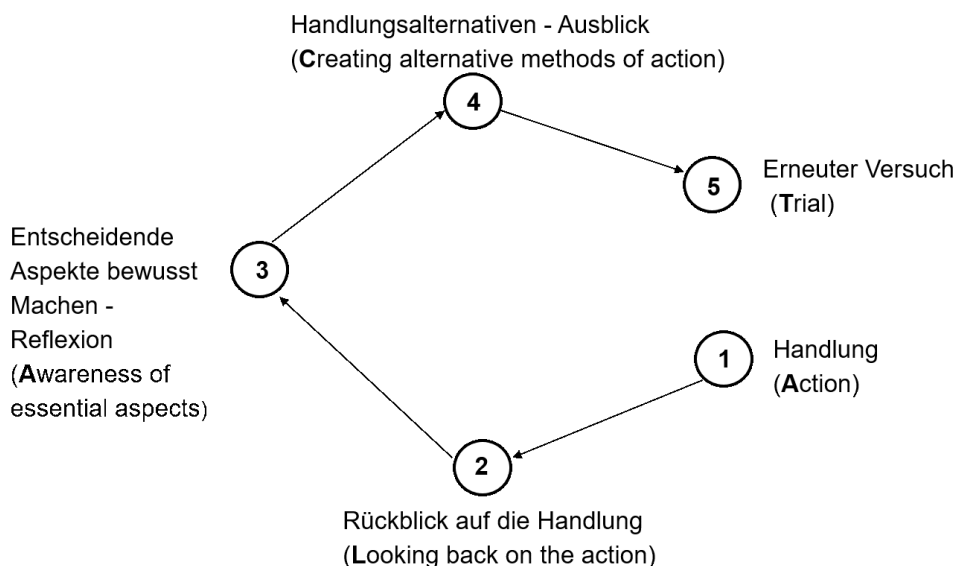
1.2 Modelle zur Analyse von Lerntagebüchern

Bei der empirischen Erfassung von Reflexionsfähigkeit, die Studierende in Praxisphasen aufweisen, muss zunächst geklärt werden, welche Modelle zur Erfassung dieser Fähigkeiten vorliegen. Prinzipiell ist die Frage nach einem angemessenen Reflexionsmodell abhängig von der Zielsetzung, die mit der Reflexion von Praxisphasen verfolgt wird. Geht es bei der Anforderung an die Reflexion eher um eine Theorie-Praxis-Verknüpfung mit einem wissenschaftlich-theoretischen Fokus oder liegt der Fokus eher auf einem zielorientierten Einsatz von Handlungsentscheidungen, können verschiedene Modelle zur Erklärung der Reflexion herangezogen werden. Während beispielsweise das Modell der Reflexionstiefe nach Hatton und Smith (1995) explizit einen wissenschaftlich-theoretischen Fokus aufweist, zeigen Zirkelmodelle, wie das von Korthagen (2010), wie eine Weiterentwicklung der eigenen Handlungspraxis durch Reflexion hervorgebracht werden kann. Beide Modelle machen keine Aussage über die Qualität der Reflexion im Sinne einer praxisrelevanten positiven Veränderung, sondern bestimmen die Qualität über die Erreichung der jeweiligen Modellstufen bzw. -schritte. Diese werden für die im Rahmen dieses Artikels verwendeten Analysen herangezogen.

Das Modell zur Reflexionstiefe von Hatton und Smith (1995) differenziert vier Dimensionen. Die Dimensionen werden von Hatton und Smith (1995) wie folgt beschrieben: *descriptive writing* „[...] is not reflective at all, but merely reports events or literature“ (S. 40), *descriptive reflection* „[...] does attempt to provide reasons based often on personal judgement or on students' reading of literature“ (S. 41), *dialogical reflection* „[...] is a form of discourse with one's self, an exploration of possible reasons“ (S. 41), und *critical reflection* „[...] involving reasons giving for decisions or events which take account of the broader historical, social, and or political contexts“ (S. 41). Das Modell hat die Analyse der Reflexionstiefe zum Ziel, wobei diese über den Elaboriertheitsgrad der Reflexionen durch den Einbezug anderer Perspektiven als den eigenen sowie wissenschaftlicher Theorien bewertet wird.

Eine andere Möglichkeit der Erfassung von Reflexion stellen Zirkelmodelle dar, die Handlungsabfolgen definieren. Diese zielen darauf ab, durch die Reflexion von Erfahrungen zu lernen und darüber das eigene Handeln zu professionalisieren (z.B. Kolb, 1984). Das ALACT-Modell von Korthagen (2010) beispielsweise weist einen klaren Bezug zur Lehrerbildung auf (siehe auch Korthagen & Wubbels, 2002). Der Kreislauf beginnt mit einer *Handlung (1: Action)*, auf die in einem ersten Schritt *zurückgeblickt wird (2: Looking back)*, bevor sich die angehende Lehrkraft *wesentliche Aspekte bewusst*

macht (3: *Awareness*). Darauf aufbauend werden *alternative Handlungsmöglichkeiten* (4: *Creating*) herausgearbeitet, die dann *ausprobiert* (5: *Trial*) werden, was in einer erneuten Handlung (5 wird zu 1) resultiert, so dass der Zirkel von vorne beginnen kann (siehe Abb. 1). Bei der Analyse der Lerntagebücher werden die Schritte 2 bis 4 betrachtet, da Schritt 1 und 2 aufgrund eines schriftlichen Lerntagebucheintrags nicht getrennt betrachtet werden können und ein erneuter Versuch in den Einträgen in der Regel nicht vorkommt.



2 Bildungswissenschaftliche Begleitung des Praxissemesters

Das Praxissemester an der Bergischen Universität Wuppertal wurde im Jahre 2012 erstmalig durchgeführt. Das Ziel des Praxissemesters in NRW ist u.a., „Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule [...] wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten“ (Freimuth & Sommer, 2010, S. 4). In den Bildungswissenschaften werden die Studierenden neben einer Vorbereitungsveranstaltung auch über eine Begleitung mit Nachbereitung betreut. Die Begleitung findet medial vermittelt statt, d.h., die Studierenden reichen ihre Aufgaben schriftlich ein und erhalten eine individuelle Rückmeldung. Ein Teil der Begleitung umfasst die Erstellung von Lerntagebucheinträgen während des Praxissemesters. Aufgrund der Erfahrungen und Evaluationen zur Durchführung und Begleitung des Praxissemesters der letzten Jahre wurden einige didaktische Überarbeitungen vorgenommen, von denen an dieser Stelle zwei Varianten des Lerntagebuchs Schreibens vorgestellt werden, die auch in der empirischen Analysen Beachtung finden.

Unterschieden werden zwei Kohorten von Praxissemesterstudierenden, die sich im Hinblick auf das didaktische Konzept der Lerntagebücher unterscheiden. Kohorte 1 beschreibt dabei Studierende, die im Sinne von Schöns (1983) *Reflective Practitioner* täglich über eine subjektiv bedeutsame Situation reflektieren sollten. Unter *Reflective Practitioners* werden Personen verstanden, die durch stetige Reflexion ihres Verhaltens ihr Handeln kontinuierlich verbessern (vgl. Schön, 1983). Kohorte 2 beschreibt dagegen Praxissemesterstudierende, deren Aufwand für die gesamte Zeit des Praxissemesters auf ca. 10 bis 15 Einträge reduziert wurde. Dies geschah aufgrund des hohen zeitlichen Aufwands in Relation zu der als gering einzuschätzenden Reflexionstiefe der Einträge (siehe Schlag & Hartung-Beck, 2016).

Die Kohorten unterschieden sich außerdem in Bezug auf die Häufigkeit der Rückmeldungen, welche sie von den Dozierenden erhielten. Alle Studierenden wurden aufgefordert, ihre Lerntagebucheinträge regelmäßig während des Praxissemesters bei den Dozierenden einzureichen. Dabei bekamen die Studierenden der Kohorte 1 wöchentlich und

die Studierenden der Kohorte 2 alle zwei Wochen eine zeitnahe, schriftliche und individuelle Rückmeldung. Alle Rückmeldungen erfolgten konkret auf jeden einzelnen Lerntagebucheintrag bezogen und an die Qualität des Eintrages angepasst (vgl. Roelle et al., 2011). Neben Hinweisen zum Vorgehen bei der Reflexion (z.B. Ausblick ergänzen) wurden auch weitere Möglichkeiten der Verknüpfung mit Theorien und empirischen Befunden zur beschriebenen Praxissituation gegeben. Neben Verbesserungsvorschlägen wurde auch auf die Hervorhebung gelungener Aspekte geachtet. Gemeinsam hatten beide Kohorten die Leitfragen, die die Einträge anleiten sollten (vgl. Schäfer et al., 2012): „Was war mir besonders wichtig? Was war ein persönlicher Erfolg? Welche Schwäche habe ich festgestellt?“ Einen ersten deutlichen Unterschied stellt der Umfang der Lerntagebücher dar. In der Kohorte 1 umfassen die Lerntagebücher zwischen 20 bis 60, in der Kohorte 2 nur noch 10 bis 20 Seiten.

Neben der Reduzierung der Häufigkeit wurde auch die inhaltliche Vorbereitung verändert. Im Gegensatz zu den Studierenden der Kohorte 1, die nur formell eingeführt wurden, wurde für die Kohorte 2 ein inhaltlicher Fokus auf das Schreiben von Lerntagebucheinträgen gelegt (ca. 3–4 Zeitstunden). Hierzu wurde im Seminar auf die Bedeutung der Reflexion für angehende Lehrkräfte im Allgemeinen sowie für das Praxissemester und das Referendariat im Besonderen eingegangen. Darüber sollten sowohl die Motivation der Studierenden geweckt (vgl. Hascher & Hofmann, 2014) als auch Wissen über Reflexionsmodelle erarbeitet werden. Dabei wurde auch auf die Bedeutung der Verzahnung von theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung eingegangen (vgl. Borko et al., 2008) sowie das Schreiben eines Eintrages geübt.

3 Methodische Konzeption der Studie

Die Evaluationsstudie zum Einsatz des Lerntagebuchs zielt auf die Überprüfung der mit dem Praxissemester verbundenen Reflexionsziele ab. Ziele sind bei der Theorie-Praxis-Reflexion zum einen eine wissenschaftliche Fundierung (eher wissenschaftsbezogen) und zum anderen die Optimierung zukünftigen Handelns (eher praxisbezogen) (Berndt et al., 2017; Freimuth & Sommer, 2010; Schlag & Hartung-Beck, 2016). Diese Ziele stehen nicht im Widerspruch, müssen aber auch nicht zwangsläufig gleichzeitig verfolgt werden. Durch den Vergleich unterschiedlicher Häufigkeiten zur Anfertigung von Lerntagebucheinträgen und unterschiedlicher Vorbereitungsphasen durch die Dozierenden der Begleitseminare soll anhand der in Kapitel 1.2 vorgestellten theoretischen Modelle nach Hatton und Smith (1995) und Korthagen und Wubbels (2002) betrachtet werden, inwieweit diese sich zur Verfolgung der Reflexionsziele eignen.

Basis für den Vergleich stellen bereits erfolgte Auswertungen exemplarischer Lerntagebucheinträge von Praxissemesterstudierenden aus der Kohorte 1 dar (siehe Schlag & Hartung-Beck, 2016). Diese führten, wie bereits erwähnt, zu den Veränderungen der Konzeption der Begleitveranstaltungen zum Praxissemesters (siehe Kap. 2). Ziel der zweiten Phase der Evaluationsstudie ist es deshalb, die Lerntagebucheinträge von Praxissemesterstudierenden ab dem Wintersemester 2013/14 (Kohorte 1) mit denen ab dem Sommersemester 2015 (Kohorte 2) auf die Herausbildung einer Reflexionsfähigkeit hin zu vergleichen. Reflexionsfähigkeit wird dabei über die Modelle zur Reflexionstiefe nach Hatton und Smith (1995) sowie zum Reflexionszirkel nach Korthagen und Wubbels (2002) operationalisiert. Anhand der vorliegenden Analysen wird geprüft, inwieweit die hochschuldidaktischen Veränderungen der Vorbereitung und Begleitung zum Schreiben von Lerntagebüchern sich in der Qualität der Reflexionen (bezogen auf das Erreichen der Stufen bzw. Schritte in den jeweiligen Modellen) widerspiegeln. Diese Analysen sollen Rückschlüsse ermöglichen, wie eine möglichst zielführende Begleitung beim Schreiben von Lerntagebüchern in Praxisphasen gestaltet werden kann.

Die Grundlage der Evaluationsstudie bilden 69 Lerntagebücher aus Kohorte 1 (32 Grundschule (GS), 10 Haupt-, Real-, Gesamtschule (HRGe), 16 Gymnasium/Gesamtschule (Gym/Ge), 11 Berufskolleg (BK)) und 126 Lerntagebücher aus Kohorte 2 (63 GS, 33 HRGe, 24 Gym/Ge, 6 BK). Alle Lerntagebücher wurden von den Studierenden im Anschluss an das Praxissemester freiwillig zur Verfügung gestellt. Dies könnte zur Folge haben, dass die Stichprobe beider Kohorten positiv selektiert ist, weil Studierende mit weniger zielführenden Lerntagebucheinträgen diese mit geringerer Wahrscheinlichkeit zur Verfügung gestellt haben. Da es sich im Hinblick auf die absolute Anzahl und die Verteilung der Lerntagebücher auf die verschiedenen Studiengänge und Kohorten um eine ungleiche Verteilung handelt, wurden zur Beantwortung der beiden Fragestellungen Teilstichproben, mit einer vergleichbaren Anzahl an Lerntagebucheinträgen, gebildet und miteinander verglichen. Die positiv selektierte Stichprobe und das explorative Forschungsdesign verweisen dabei auf Einschränkungen der Verallgemeinerbarkeit und Übertragbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse.

Die Analysen der Lerntagebucheinträge richteten sich nach den folgenden Fragestellungen: (1) *Welche Reflexionstiefe erreichen die Lerntagebucheinträge im Vergleich der beiden Kohorten auf Basis des Reflexionsmodells nach Hatton und Smith (1995)?* Und: (2) *Welche Unterschiede lassen sich bei den beiden Kohorten in Bezug auf das Zirkelmodell im Reflexionsprozess von Korthagen und Wubbels (2002) finden?* Die Analysen wurden über eine qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) mithilfe von MAXQDA vergleichend für beide Kohorten ausgewertet. Das Verfahren richtete sich an der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse aus. Dabei wurden zwei deduktiv ausgerichtete Analysen sowohl anhand des Modells von Korthagen und Wubbels (2002) als auch von Hatton und Smith (1995) vorgenommen. Die Auswahlinheit wurde über Teilstichproben der Lerntagebücher aus beiden Kohorten bestimmt und keine spezifische Reihenfolge der Tagebücher vorgenommen. Grundlage der Kodiereinheiten stellten semantische Sinnabschnitte dar. Jeder Eintrag wurde für sich bewertet und wenn möglich einer entsprechenden Stufe bzw. einem entsprechenden Schritt innerhalb der beiden Modelle zugeordnet. Doppelkodierungen innerhalb eines Modells waren nicht zulässig, und die Kodierung erfolgte pro Kohorte über jeweils einen Codierer. Nicht eindeutig zuzuweisende Sinnabschnitte wurden konsensuell in der Arbeitsgruppe zugeordnet. Die Ergebnisaufbereitung erfolgte anhand von Häufigkeitsanalysen.

Zur Beantwortung der Fragestellung 1 (Reflexionstiefe) wurde eine Teilstichprobe bestehend aus 36 Lerntagebüchern aus der Kohorte 1 und 40 Lerntagebüchern aus der Kohorte 2 untersucht. Davon verteilen sich die Lerntagebücher der Kohorte 1 auf 15 aus der Schulform GS, 15 aus der Schulform Gym/Ge und 6 aus der Schulform HRGe; die der Kohorte 2 auf 15 aus GS, 15 aus Gym/Ge und 10 aus HRGe. Es handelt sich dabei um eine Zufallsauswahl. Für die Analysen wurde das Modell von Hatton und Smith (1995) in einen Kodierleitfaden umgewandelt, der die Regeln zur Einteilung der Lerntagebucheinträge fixiert. Ankerbeispiele für diese Zuordnungen finden sich in Tabelle 1 auf der folgenden Seite.

Tabelle 1: Auszug aus dem Kodierleitfaden mit Ankerbeispielen zum Modell der Reflexionstiefe

Reflexionsstufe		Ankerbeispiel
0	descriptive writing	„Heute habe ich spontan [...] den Einstieg zu einer Religionsstunde gemacht und das hat eigentlich auch ganz gut geklappt. Nach den Ferien fange ich damit an, Unterrichtsstunden zu geben und werde das dann wahrscheinlich aber zunächst in Teamteaching-Form machen.“ (K1, GS 18, w.)
1	descriptive reflection	„Die Lehrperson bat die SuS, die Flieger in den Rucksack zu packen, ohne aber zu überprüfen, ob diese ihr Folge leisteten. Sobald die Lehrperson sich von den SuS abgewendet hatte, beschäftigten die Kinder sich weiter mit den Papierfliegern, ohne die Aufgabe zu lösen. Mir wäre wichtig gewesen, bei einer neuen, mir unbekanntem Klasse die Regeln, die ich aufstelle, einzuhalten.“ (K 1, HRGe 39, w.)
2	dialogical reflection	„Kontinuierlich erstelle ich weitere Übungsbeispiele für die Programmierung. Die Sichtweise und Denkweise der Schüler weicht stark von der meinen ab. Schwere Programme werden zum Teil sehr schnell verstanden. Leichte Programme wiederum lassen die Schüler verzweifeln. Das logische Denken ist bei der Zielgruppe partiell überzeugend. Ein wesentlicher Einflussfaktor scheint die Gebärdensprache und die Denkwelt der gehörgeschädigten Personen zu sein. Denkmeechanismen und Denkvorgänge sind anders ausgeprägt [...]. Die Gehirnareale sind auf die Verarbeitung von Bild- und Bewegungsinformationen trainiert. Die Sprach- und Hörfunktionen sind hingegen signifikant geringer ausgeprägt.“ (K 1, BK 47, m.)
3	critical reflection	„Heute kam ich mit einigen Lehrpersonen zum Thema der Klassengröße ins Gespräch. [...] Ein Grundtenor der Äußerungen bezog sich dabei vor allem auf die Durchmischung der Klassen nach Leistungsstärke und nach sozialem Hintergrund. Während die Leistungsstärke, im Einklang mit den Ergebnissen der Meta-studie Hatties, durchaus durch auf kognitive Leistungsfähigkeitsstände abzielende Tests evaluiert werden könne, waren sich die von mir befragten Lehrer darin einig, dass der soziale Hintergrund der Schülerinnen und Schüler weniger leicht zu ergründen sei. So reiche es beispielsweise nicht aus, nach dem im familialen Umfeld zugänglichen kulturellen Kapital zu fragen [...]. Da es in schulischen Kontexten jedoch oftmals unmöglich sei, solche Daten verlässlich zu erheben, sei eine positive Beziehung zu den Lernenden die einzige Möglichkeit, auf qualitativem Wege an schülerbezogene Erkenntnisse zu gelangen, um diese im Hinblick auf optimierte Anregungen zu individuellen Lernprozessen zu verwerten. Meine Überlegung, dass der soziale Hintergrund eine entscheidende Einflussgröße auf den Schulerfolg darstelle, wurde von allen befragten Lehrpersonen bestärkt.“ (K 1, HRGe 40, m.)

Zur Beantwortung der Fragestellung 2 (Reflexionszirkel) wurde ebenfalls eine Teilstichprobe untersucht, die insgesamt 36 Lerntagebücher aus Kohorte 1 und 86 Lerntagebücher aus Kohorte 2 zur Grundlage hatte. Davon verteilen sich die Lerntagebücher der Kohorte 1 auf 25 aus GS, 6 aus HRGe und 5 aus Gym/Ge sowie die der Kohorte 2 auf 47 aus GS, 28 aus HRGe und 11 aus Gym/Ge. Es handelt sich dabei um eine Zufallsauswahl. Für die Analysen wurde das ALACT-Modell (Reflexionszirkel) in ein Auswertungsschema übersetzt, das eine eindeutige Zuordnung der Lerntagebucheinträge zu den entsprechenden Phasen im Modell über die Pfade 1 bis 8 erlaubt (siehe Abb. 2 auf der folgenden Seite).

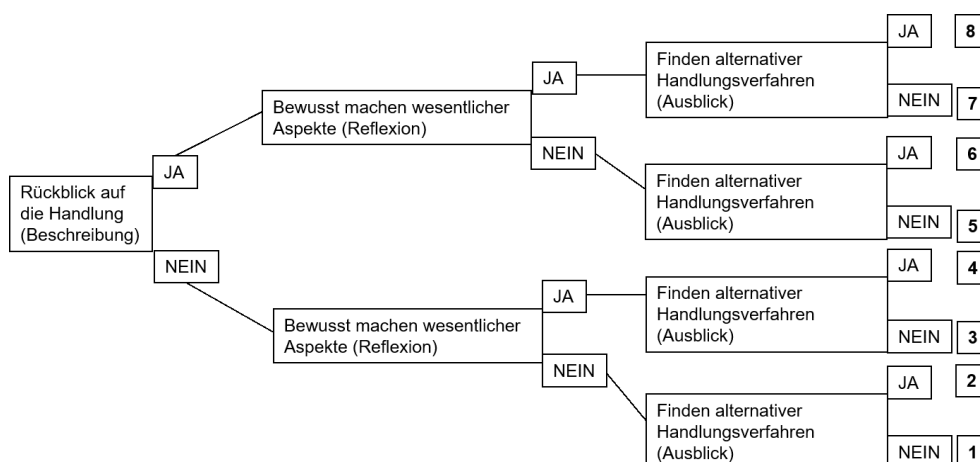


Abbildung 2: Auswertungsschema zum ALACT-Modell nach Korthagen und Wubbels (2002)

4 Ergebnisse

Für diese Analysen wird auf eine Differenzierung nach Schulformen verzichtet, da vorangegangene Analysen gezeigt haben, dass es keine aussagekräftigen Unterschiede zwischen den Schulformen gibt (Schlag & Hartung-Beck, 2016). Zur Beantwortung der Fragestellung 1 – welche Reflexionstiefe im Vergleich der beiden Kohorten erreicht wird – wurden die Lerntagebücher beider Kohorten der Teilstichprobe miteinander verglichen. Die Tabelle 2 bezieht sich auf die Einteilung der Reflexionstiefe nach Hatton und Smith (1995). Zu sehen ist, dass in der Kohorte 2 weniger Einträge im Bereich des *deskriptiven Schreibens* (Stufe 0) vorlagen. Von den Einträgen der Lerntagebücher aus der Teilstichprobe der Kohorte 2 konnten nur noch 6,5 Prozent aller Einträge im Gegensatz zu 25,5 Prozent der Einträge der Teilstichprobe der Kohorte 1 der deskriptiven Beschreibung zugeordnet werden. Für die Stufe *deskriptive Reflexion* (Stufe 1) zeigen beide Kohorten nur leichte Unterschiede. Deutlicher wird der Unterschied beim Betrachten der *dialogischen Reflexion* (Stufe 2). Hier liegt der Anteil der Einträge bei 22,6 Prozent in Kohorte 1 und 52,8 Prozent in Kohorte 2. Der Unterschied bei der *kritischen Reflexion* (Stufe 3) ist hingegen geringer. Hier wurden 0,3 Prozent der Einträge in Kohorte 1 und 1,3 Prozent der Einträge in Kohorte 2 auf diesem Reflexionsniveau getätigt.

Tabelle 2: Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zur Reflexionstiefe mit relativen Häufigkeiten

	N	Einträge	<i>descriptive writing (0)</i>	<i>descriptive reflection (1)</i>	<i>dialogical reflection (2)</i>	<i>critical reflection (3)</i>
Kohorte 1	36	380	25,5%	51,6%	22,6%	0,3%
Kohorte 2	40	309	6,5%	39,5%	52,8%	1,3%

Die Analysen zur Fragestellung 2 – welche Unterschiede zwischen den Kohorten im Hinblick auf das Beschreiben von Handlungsabfolgen (Reflexionszirkel) vorliegen – zeigen zunächst, dass die Handlungspfade 1 und 2 (siehe Abb. 2) – bestehend aus fehlender Beschreibung der Handlung, fehlender Reflexion und fehlenden Alternativen bzw. Vorhandensein dieser – in den Lerntagebucheinträgen nicht vorkommen (siehe Tab. 3). Aufgrund der wenigen Einträge, die den Pfaden 3 und 4 – fehlende Beschreibung der Situation, aber eine Reflexion mit oder ohne Finden von Handlungsalternativen – zugeordnet werden konnten, wurden die beiden Pfade zusammengefasst. In Kohorte 1 wurden 1,2 Prozent der Einträge und in Kohorte 2 nur noch 0,4 Prozent der Einträge im

Sinne dieser Handlungspfade verfasst. Der Anteil der Einträge die ohne einen Rückblick auf die Handlung (Beschreibung; Pfad 1–4) auskommen, ist in beiden Kohorten sehr gering.

Tabelle 3: Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zu Handlungsabfolgen mit relativen Häufigkeiten

	N	Ein- träge	<i>Pfad</i> 1–2	<i>Pfad</i> 3–4	<i>Pfad</i> 5	<i>Pfad</i> 6	<i>Pfad</i> 7	<i>Pfad</i> 8
Kohorte 1	36	1230	0	1,2%	31,2 %	3,6%	52,7%	11,0%
Kohorte 2	86	1381	0	0,4%	11,4%	4,5%	51,4%	32,4%

Pfad 5 – nur Rückblick auf die Handlung (Beschreibung) – ist in Kohorte 1 mit 31,2 Prozent deutlich häufiger vertreten als in Kohorte 2 mit nur 11,4 Prozent. Bei beiden Kohorten liegt der Anteil von Pfad 6 – Rückblick auf die Handlung (Beschreibung) und Finden alternativer Handlungsverfahren (Ausblick) – bei ungefähr 4 Prozent. Während bei der Kohorte 1 noch eine deutliche Konzentration der Einträge auf Pfad 7 (52,7%) – Rückblick auf die Handlung (Beschreibung) und Bewusst-Machen wesentlicher Aspekte (Reflexion) – im Gegensatz zu Pfad 8 (11%) – gesamter Reflexionskreislauf – zu erkennen ist, liegt bei Kohorte 2 eine höhere Konzentration der Einträge auf Pfad 8 mit 32,4 Prozent vor, während bei Pfad 7 mit 51,4 Prozent die Anzahl der Einträge ähnlich hoch wie bei Kohorte 1 ausfällt.

5 Diskussion und Ausblick

In dieser Studie wurden zwei hochschuldidaktische Konzepte zum Schreiben von Lernstagebüchern über die Analyse der Einträge mittels einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse verglichen. Die Konzepte unterschieden sich insbesondere in Bezug auf die Anzahl der Einträge (ca. 30 vs. 15 Einträge), die verfasst wurden, und in Bezug auf die Vorbereitung der Praxissemesterstudierenden auf das Schreiben von Lernstagebucheinträgen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass durch eine Reduktion der Einträge sowie eine differenzierte inhaltliche Vorbereitung auf das Schreiben von Lernstagebüchern sowohl die Reflexionstiefe – hier dargestellt über eine deduktive Analyse anhand des Reflexionsmodells von Hatton und Smith (1995) – als auch die Vollständigkeit des Reflexionskreislaufs – hier dargestellt über eine deduktive Analyse anhand des ALACT-Modells nach Korthagen und Wubbels (2002) – verbessert werden konnten.

Besonders deutlich zeigte sich der Unterschied beider Kohorten in Bezug auf die Reflexionstiefe im Bereich der *dialogischen Reflexion*. Während nur ca. 20 Prozent der Einträge von Kohorte 1 diese Reflexionstufe erreichten, liegt der Anteil bei Kohorte 2 bei der Hälfte der Einträge. Außerdem ist der Anteil der rein beschreibenden Einträge (*deskriptive writing*) bei Kohorte 2 fast 20 Prozent-Punkte geringer als bei Kohorte 1.

Beim Reflexionszirkel liegt ein ähnlicher Trend zwischen den beiden Kohorten vor. Auch hier zeigt sich bei Kohorte 2 im Gegensatz zu Kohorte 1, dass der Anteil der rein beschreibenden Einträge deutlich geringer ist (ca. 20 Prozent-Punkte). Hingegen liegt der Anteil der Einträge, die den vollständigen Reflexionszirkel durchlaufen, bei Kohorte 2 bei über 30 Prozent, d.h. ca. 20 Prozent-Punkte mehr als bei Kohorte 1.

Beide Befunde deuten darauf hin, dass Kohorte 2 besser in der Lage ist, über eine beschreibende Erfassung der Situation hinaus unter Rückgriff auf ihr Vorwissen sowie wissenschaftliche Literatur die beobachteten oder erlebten Situationen zu elaborieren. Den Studierenden von Kohorte 2 gelingt es dabei, vorhandenes Wissens stärker diskursiv einzusetzen und häufiger für die Planung zukünftigen Handelns zu nutzen. Dies sollte dazu beitragen, elaboriertere Schemata aufzubauen, die ein professionelleres Handeln im Schulkontext ermöglichen sollten (vgl. Berliner, 1987; Westermann, 1991).

Es soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass es sich bei der Studie um eine Evaluationsstudie handelt, bei der zwei positiv selektierte Stichproben zu unterschiedlichen Zeitpunkten untersucht wurden. Zudem wurden Teilstichproben ausgewählt, um einen Vergleich der beiden Kohorten realisieren zu können. Bei der Analyse selbst wurde neben der konsensuellen Validierung keine Bestimmung der Inter- bzw. Intracoderreliabilität vorgenommen. Die Ergebnisse unterliegen deshalb Limitationen, die bei der Interpretation berücksichtigt werden müssen. So könnte sich z.B. bei der Kohorte 2 neben den didaktischen Veränderungen auch die größere Erfahrung der Dozierenden beim Geben von Rückmeldungen positiv auf das Schreiben von Lerntagebüchern ausgewirkt haben. Die Studierenden werden darüber hinaus während des Praxissemesters von Betreuer_innen aus der Schule, aus dem Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung und zusätzlich aus der Universität in ihren Fächern begleitet und zur Reflexion angeregt. Auch diese Impulse können Einfluss auf das Schreiben von Lerntagebüchern genommen haben, was aber innerhalb der vorliegenden Evaluationsstudie nicht kontrolliert werden konnte. Der Einfluss der positiv selektierten Stichprobe kann aber zumindest für den Vergleich der beiden Kohorten vernachlässigt werden, da die Praxissemesterstudierenden ihre Lerntagebücher unter den gleichen Bedingungen zur Verfügung gestellt haben. Allerdings ist aufgrund der positiven Selektion davon auszugehen, dass die tatsächliche Verteilung der Reflexionstiefen und des Reflexionszirkels im Vergleich mit der Grundgesamtheit der Praxissemesterstudierenden eher überschätzt wurde. Es kann trotzdem davon ausgegangen werden, dass der positive Trend im Vergleich der beiden Kohorten auch in der Grundgesamtheit erhalten bleiben sollte.

Um die Ergebnisse zu bestätigen, wäre ein quasi-experimenteller Vergleich zwischen unterschiedlichen didaktischen Konzepten innerhalb einer Praxissemesterkohorte erstrebenswert. So könnten z.B. das inhaltliche Vorwissen oder auch die Reflexionsfähigkeit vorab erfasst und kontrolliert werden. Zudem wären die Rahmenbedingungen bei einer parallelen Erfassung innerhalb eines Semester zumindest ähnlicher als über mehrere Semester hinweg. Aus Gründen der Anonymität wurden nur recht eingeschränkt personenspezifische Daten erfasst; auch hier könnten im Rahmen einer quasi-experimentellen Studie weitere Daten erhoben werden.

Aufgrund der vorliegenden Analysen wurde unser hochschuldidaktisches Konzept zum Schreiben von Lerntagebüchern weiter angepasst. Hierzu wurde die Anzahl der Lerntagebucheinträge pro Praxissemesterkohorte weiter reduziert, so dass die Studierenden nur noch fünf Lerntagebucheinträge erstellen müssen. Durch die Reduktion der Einträge wird den Studierenden mehr Zeit zur Bearbeitung eines Eintrags zur Verfügung gestellt. Dies sollte eine bessere Theorie-Praxis-Verknüpfung ermöglichen, weil eine vertiefte Auseinandersetzung mit einzelnen theoretischen Bereichen und deren Reflexion ermöglicht wird. Dabei wird das Erstellen der Einträge durch ein Begleitheft unterstützt, in dem die uns für die wissenschaftliche Reflexion von Praxiserfahrungen relevant erscheinenden Aspekte detailliert und schriftlich aufgelistet sind (vgl. Berthold et al., 2007; Nückles et al., 2009; Schäfer et al., 2012; siehe Abb. 3). Auch eine ausführliche theoretische Vorbereitung auf das Schreiben von Lerntagebüchern sowie individuelle Rückmeldungen zu den Lerntagebucheinträgen (vgl. Roelle et al., 2011) werden weiterhin als zielführend angesehen und sind Teil unseres Konzepts.

Um den Lernprozess während des Praxissemesters zu unterstützen, verfassen Sie während des Praxissemesters fünf Lerntagebucheinträge. Diese sollen zeigen, dass Sie die im schulischen Kontext erlebten Situationen vor dem Hintergrund Ihres theoretischen Wissens kritisch reflektieren können. Ausgewählt werden sollte *EIN* Ereignis, das von besonderer Relevanz für Sie war. Bei der Auswahl der Situation können Sie sich an folgenden Leitfragen orientieren:

- a) Was war mir besonders wichtig?
- b) Was waren persönliche Erfolge?
- c) Welche Schwächen habe ich festgestellt?

Versuchen Sie sich bei der Erstellung des Lerntagebucheintrages am Reflexionskreislauf von Korthagen und Wubbels (2002) zu orientieren. In jedem Lerntagebucheintrag sollte auf mind. eine wissenschaftliche Quelle Bezug genommen werden.

Eintrag

Beschreibung der Situation (Was ist passiert? Beschreiben Sie möglichst objektiv die beobachtete oder erlebte Situation.)

Reflexion (Wie kann ich diese Situation erklären/interpretieren/usw.? Mit welchen wissenschaftlichen Theorien oder Befunden kann ich die Situation in Verbindung bringen bzw. diese erklären?)

Ausblick auf zukünftiges Handeln (Was kann ich aus der Situation lernen? Wie würde ich mich in ähnlichen Situationen verhalten? Würde ich mich in ähnlichen Situationen wieder so verhalten? Welche alternativen Handlungsmöglichkeiten halte ich für zielführender? Welches Verhalten möchte ich beibehalten?)

Abbildung 3: Instruktionen zum Schreiben von Lerntagebucheinträgen im Praxissemester während der bildungswissenschaftlichen Begleitung

Dieser Artikel fokussiert stark darauf, wie eher kognitive Komponenten bei der Reflexion durch unterschiedliche hochschuldidaktische Maßnahmen beeinflusst werden können. Dabei wird die Frage nach der reflexiven Haltung, die stärker den Bereich der Einstellungsveränderungen betrifft, ausgeklammert (Fischer, Bach & Rheinländer, 2018). Bezogen auf die professionelle Entwicklung von angehenden Lehrkräften scheint diese aber ebenso relevant. Eine reflexive Haltung sollte dazu beitragen, dass angehende Lehrkräfte, auch über einzelne universitäre Veranstaltungen hinaus, ihr praktisches Handeln anhand von wissenschaftlichen Theorien und empirischen Erkenntnissen reflektieren können. Inwieweit das Schreiben von Lerntagebüchern den Aufbau einer solch umfassenden reflexiven Haltung unterstützen kann oder welche anderen Maßnahmen dazu notwendig wären, muss noch erforscht werden. Offen bleiben weiterhin Fragen nach dem Einfluss der Motivation der Praxissemesterstudierenden auf ihren Reflexionsprozess (Hascher & Hofmann, 2014) oder nach dem Einfluss ihrer bereits vor der Praxisphase vorliegenden Schreibkompetenz auf die Reflexionsfähigkeit (Hascher & Hofmann, 2014).

Literatur und Internetquellen

- Bangert-Drowns, R.L., Hurley, M.M., & Wilkinson, B. (2004). The Effects of School-Based Writing-to-Learn Interventions on Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 74, 29–58. <https://doi.org/10.3102/00346543074001029>
- Berliner, D.C. (1987). Ways of Thinking about Students and Classrooms by More and Less Experienced Teachers. In J. Calderhead (Hrsg.), *Exploring Teachers' Thinking* (S. 60–83). London: Cassell.
- Berndt, C., Häcker, T.H., & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berthold, K., Nückles, M., & Renkl, A. (2007). Do Learning Protocols Support Learning Strategies and Outcomes? The Role of Cognitive and Metacognitive Prompts. *Learning and Instruction*, 17 (5), 564–577. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.007>
- Biaggi, S., Krammer, K., & Hugener, I. (2016). Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung mit Videos: Erfahrungen mit dem Lernjournal als prozessbegleitendem Instrument. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 237–253). Münster: Waxmann.

- Bolle, R., & Denner, L. (2007). Die Karlsruher Konzeption „Portfolio Schulpraktische Studien“. In D. Flaggmeyer & M. Rotermond (Hrsg.), *Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation* (S. 61–76). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Borko, H., Roberts, S.A., & Shavelson, R. (2008). Teachers' Decision Making: from Alan J. Bishop to Today. In P. Clarkson & N. Presmeg (Hrsg.), *Critical Issues in Mathematics Education: Major Contributions of Alan Bishop* (S. 37–67). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09673-5_4
- Borsch, F., & Imhof, M. (2006). Lerntagebücher in der universitären Lehre. In M. Imhof (Hrsg.), *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerbildung* (S. 7–20). Tönning: Der Andere Verlag.
- Brouër, B. (2007). Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion – Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 189–204). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dennen, V.P., & Burner, K.J. (2008). The Cognitive Apprenticeship Model in Educational Practice. In J.M. Spector, M.D. Merrill, J. Van Merriënboer & M.P. Driscoll (Hrsg.), *Handbook of Educational Communications and Technology* (S. 425–439). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Fischer, T., Bach, A., & Rheinländer, K. (2018). Veränderungen von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums im Praxissemesters. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1), 152–167.
- Freimuth, A., & Sommer, B. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Zugriff am 22.01.2019. Verfügbar unter: <http://www.isl2.uni-wuppertal.de/isl-web/med-11/rahmenvorgaben/Endfassung-Rahmenkonzept-Praxissemester14042010.pdf>.
- Gläser-Zikuda, M., Voigt, C., & Rohde, J. (2010). Förderung selbstregulierten Lernens bei Lehramtsstudierenden durch portfoliobasierte Selbstreflexion. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (S. 142–163). Landau: Empirische Pädagogik.
- Gruber, H., Mandl, H., & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmeier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–156). Göttingen: Hogrefe.
- Hänssig, A., & Petras, A. (2006). Arbeit mit Portfolio in schulpraktischen Studien – Planung, Umsetzung und Ergebnisse. In M. Imhof (Hrsg.), *Portfolio und reflexives Schreiben in der Lehramtsausbildung* (S. 29–56). Tönning: Der Andere Verlag.
- Hascher, T., & Hofmann, F. (2014). One Size Fits All? Differences in the Use of Learning Diaries and Preconditions for Their Effective Use in Field Experiences. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 258–276). Münster: Waxmann.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Herzog, W., & von Felten, R. (2001). Erfahrung und Reflexion: Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 17–27.

- Hübner, S., Nückles, M., & Renkl, A. (2006). *Prompting Cognitive and Metacognitive Processing in Writing-to-Learn Enhances Learning Outcomes*. Paper Presented at the Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society, Mahwah, NJ.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Korthagen, F. (2010). Teacher Reflection. What It Is and What It Does. In E.G. Pultorak (Hrsg.), *The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity* (S. 377–401). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Korthagen, F.A.J., & Wubbels, T. (2002). Aus der Praxis lernen. In F.A.J. Korthagen (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 41–54). Hamburg: EB-Verlag.
- Leonhard, T., & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270.
- LZV: Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). *Lehramtszugangsverordnung vom 25. April 2016. Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität*. Zugriff am 01.03.2018. Verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15620&vd_back=N211&sg=1&menu=1.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Nückles, M., Hübner, S., Glogger, I., Holzäpfel, L., Schwonke, R., & Renkl, A. (2010). Selbstreguliert lernen durch Schreiben von Lerntagebüchern. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (S. 35–58). Landau: Empirische Pädagogik.
- Nückles, M., Hübner, S., & Renkl, A. (2009). Enhancing Self-Regulated Learning by Writing Learning Protocols, *Learning and Instruction*, 19, 259–271. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.002>
- Rambow, R., & Nückles, M. (2002). Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschullehre. *Das Hochschulwesen*, 50 (3), 113–120.
- Roelle, J., Berthold, K., & Fries, S. (2011). Effects of Feedback on Learning Strategies in Learning Journals. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 1 (2), 16–30. <https://doi.org/10.4018/ijcbpl.2011040102>
- Rothland, M., & Boecker, S.K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (2), 112–134.
- Schäfer, S., Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2012). Der Einsatz von Lerntagebüchern in der universitären Lehrerbildung – Welchen Effekt haben strukturierende Leitfragen auf die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden? *Empirische Pädagogik*, 26 (2), 271–291.
- Schlag, S., & Hartung-Beck, V. (2016). Lerntagebücher im Praxissemester der Lehrenden- und Lehrerbildung: Reflexionsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 221–236). Münster: Waxmann.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Wäschle, K., Gebhardt, A., Oberbusch, E., & Nückles, M. (2015). Journal Writing in Science: Effects on Comprehension, Interest and Critical Reflection. *Journal of Writing Research*, 7 (1), 41–64. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.01.03>

Westerman, D.A. (1991). Expert and Novice Teacher Decision Making. *Journal of Teacher Education*, 42 (4), 292–305. <https://doi.org/10.1177/002248719104200407>

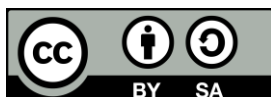
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hartung-Beck, V., & Schlag, S. (2020). Lerntagebücher als Reflexionsinstrument im Praxissemester. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 75–90. <https://doi.org/10.4119/hlz-2492>

Eingereicht: 17.04.2019 / Angenommen: 26.09.2019 / Online verfügbar: 28.01.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2020. 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: Learning Diary as Reflection Instrument during Practical Training

Abstract: Critical reflection on one's own actions during longer practical phases contributes to the professionalization of trainee teachers (Herzog & von Felten, 2001). There are multiple possibilities for students to observe school and teaching practice and to gather experience during practical phases. Besides classical reflection talks, written reflections in the form of learning diaries present themselves and offer the option to reflect in writing, independently and in a self-regulated way (Gläser-Zikuda, Voigt & Rohde, 2010). A fruitful and self-regulated reflection needs precise instructions and support from lecturers. This article presents the state of research in the area of learning diaries, focusing on university didactical use. In addition to the research on learning diaries in practical phases, extensive research on learning diaries in university seminars will also be discussed. Finally the didactical concept to apply learning diaries, which is used within educational science at the University of Wuppertal will be introduced. Two different concepts of learning diary usage have been applied, in which modes of instruction differ. By means of a comparative qualitative content analysis on two groups (N1 = 69; N2 = 126) differences between the groups (until summer semester 2014; starting from winter semester 2014/2015) will be analyzed regarding depth and process of reflection. Analyses show that through clearer instructions and reducing diary entries, more expedient reflections seem to take place. Besides known aspects from literature, the article will discuss questions on practical usage of learning diaries in a university context.

Keywords: learning diary, reflection, practical training, teacher education