



Nachdenken und Sprechen über Unterricht und mich selbst

Reflexionsmethoden für den phasenübergreifenden Einsatz in der Lehrer_innenbildung

Carola Junghans^{1,*} & Andreas Feindt^{2,**}

¹ *Studienseminar für Grund-, Haupt- und Realschulen Oldenburg/
Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg*

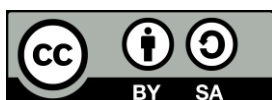
² *Westfälische Wilhelms-Universität Münster*

* *Kontakt: Studienseminar für Grund-, Haupt- und Realschulen Oldenburg/
Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg, Birkenweg 5, 26127 Oldenburg
carola.junghans@uni-oldenburg.de*

** *Kontakt: Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48143 Münster
andreas.feindt@uni-muenster.de*

Zusammenfassung: Der Beitrag präsentiert ausgewählte Kleinformate, die in allen drei Phasen der Lehrer_innenbildung erprobt wurden. Es handelt sich um didaktische Instrumente, mit denen Reflexionsprozesse sowohl in Lehr-, Lern-, Fortbildungs- als auch Beratungssettings angeregt werden können. Gemeinsam ist diesen Instrumenten, dass ihnen jeweils ein theoretisches Modell zur Professionalisierung und/oder Unterrichtsentwicklung zugrunde liegt. Sie sind so aufbereitet, dass sie als visualisierte Reflexions- und Gesprächsimpulse zum Einsatz kommen. Ziel dieser Vorgehensweise ist, ein theoriegeleitetes und kriterienorientiertes Nachdenken und Sprechen über Unterricht und die eigene Person systematisch zu befördern. Dabei werden theoretische Implikationen sichtbar und für eine berufliche Weiterentwicklung nutzbar gemacht, indem Sehen und Verstehen durch die didaktischen Instrumente dialogisch gefördert werden.

Schlagwörter: Reflexivität, Dialog, Visualisierung, Lehrer_innenrollen, Antinomien, Sicht- und Tiefenstruktur



1 Einleitung

Mit dem Begriff der „Erfahrungsfälle“ (Hascher, 2005) wird benannt, was Ergebnisse der Professionalisierungsforschung einstimmig herausstellen: „Erfahrungen sind nicht mit professioneller Entwicklung identisch“ (S. 40), und mit der Länge der Berufserfahrung steigen nicht gleichzeitig auch die Kompetenzen der Lehrpersonen an. Reflexion gilt als Basis für Kompetenzentwicklung, weil Unterrichtserfahrungen analysiert und verarbeitet werden müssen, damit sie zu einem Lernprozess führen und neue Fähigkeiten entwickelt werden können (vgl. Hascher, 2005, S. 43f.). Dazu bedarf es über alle drei Phasen der Lehrerbildung hinweg kontinuierlicher und aufeinander aufbauender Reflexionsgelegenheiten, die die theoretische Reflexion der praktischen Erfahrungen ermöglichen (vgl. Roters, 2016, S. 48f.).

Die in diesem Artikel vorgestellten Materialien sind als praktische Ausgestaltung des propagierten Anspruchs auf Reflexivität zu verstehen. Wenn sie zudem in Situationen eingesetzt werden, an denen mehrere Personen teilnehmen (z.B. Studierende, die Fachlehrkraft als betreuende_r Mentor_in und die Ausbildungsperson), entsteht ein mehrperspektivischer Kontext, der zu vielfältigen Deutungen wahrgenommener Unterrichtssituationen anregt (vgl. Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 169f.). Die vorgestellten Reflexionsangebote sind mehrfach erprobt und werden in allen drei Phasen der Lehrer_innenbildung eingesetzt. Die Reflexionsangebote können sowohl

- in Seminarveranstaltungen in Kontexten des Praxissemesters,
- im Vorbereitungsdienst,
- im Anschluss an Unterrichtshospitationen in Beratungssituationen und
- in Fortbildungssettings zur Unterrichtsentwicklung

zum Einsatz kommen. Allen Situationen ist gemeinsam, dass Reflexionsprozesse ihren Mittelpunkt bilden, bei denen die individuelle Kompetenzentwicklung der Einzelnen im Anschluss an theoretische Modelle unterrichtlichen Handelns zum Ausgangspunkt gemacht wird. Unter der Anwendung gemeinsamer Spielregeln, die den reflektierenden Dialog (Kap. 2.3) ermöglichen, kann reflexives Lehrer_innenhandeln in diesen Situationen als gemeinsamer und auch als phasenübergreifender Lerngegenstand betrachtet werden, der die berufliche Weiterentwicklung aller Beteiligten entlang des Anspruchs auf Einlösung von Reflexivität kontinuierlich und systematisch befördert. Die Beispiele und Erfahrungsberichte dieses Textes beruhen auf Praxiserfahrungen der Autor_innen in den drei Phasen der Lehrer_innenbildung und in den mit ihnen verbundenen Rollen als Lehrende_r, Ausbilder_in und Fortbildner_in. Dabei kommen die Materialien sowohl in Seminar- und Fortbildungssituationen als auch in Unterrichtsberatungssituationen zum Einsatz. Die Teilnehmenden sind dem jeweiligen Setting entsprechend Studierende, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, Lehrer_innen und/oder betreuende Mentor_innen.

Der folgende Artikel ist so aufgebaut, dass im zweiten Kapitel einige grundlegende didaktisch-methodische Überlegungen zur Reflexion in der Lehrer_innenbildung benannt werden. Auf dieser Grundlage werden im dritten Kapitel vier konkrete Arbeitsmaterialien vorgestellt. Ihre Erläuterungen beinhalten jeweils eine kurze Einführung in das theoretische Konzept, Hinweise zur didaktisch-methodischen Verortung sowie Erfahrungsberichte mit Beispielen und Erläuterungen zum Einsatz des Materials. Ein kurzer Ausblick, in welcher Hinsicht Lehrer_innenbildung weiterentwickelt werden könnte, wenn die Ausbildung von Reflexivität expliziter und begleiteter Bestandteil der Lehrerbildungsarbeit werden soll, erfolgt im vierten Kapitel. Das konkrete Material für den praktischen Einsatz (Visualisierungen und Fragestellungen) befindet sich im fünften Kapitel.

2 Reflexivität in der Lehrer_innenbildung – Didaktisch-methodische Perspektiven

2.1 Individuelle Entwicklungsaufgaben im Professionalisierungsprozess

Professionalisierungsprozesse werden von individuellen Entwicklungsaufgaben begleitet und durch ihre Bearbeitung vorangetrieben (vgl. Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010). Als persönliche Entwicklungsaufgabe bezeichnen wir „*eine individuell angenommene, biografisch bedeutsame und aufgrund der Struktur der Berufstätigkeit objektiv gebotene Herausforderung zur Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis und zum Aufbau der dafür erforderlichen Haltungen, der Reflexions- und Handlungskompetenzen*“ (Meyer, Junghans & Kelter, 2016, S. 23; Herv. d. Verf.). Damit sich das Lernen mit Erfahrungen von Selbstwirksamkeit verknüpft, sollten individuelle Arbeitsschwerpunkte im Anschluss an vorhandene, explizit benannte Ressourcen und die damit verbundene individuelle Lernausgangslage im (Beratungs-)Gespräch bzw. in der Lehr-Lernsituation herausgearbeitet werden. Auf diese Weise können Entwicklungsaufgaben so gestellt werden, dass sie die Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky) markieren. Lehr-Lernsituationen und Unterrichtsberatungen im Rahmen von Praktika, des Vorbereitungsdienstes und von kollegialen Hospitationen werden dabei als Lernorte (vgl. Hascher, 2005) konzipiert, in denen bestehende Kompetenzen vertieft und im Anschluss an diese neue Fähigkeiten entwickelt werden können.

Neben diesem biografiethoretischen Zugang zum professionellen Handeln von Lehrpersonen eröffnen die im Folgenden vorgestellten Formate Anschlussstellen auch an struktur- und kompetenztheoretische Ansätze.

2.2 Die Rolle der Lehrenden in der Lehrer_innenbildung

Die Lehrenden und Auszubildenden nehmen in der Begleitung und Unterstützung der oben genannten Prozesse eine Schlüsselrolle ein (vgl. Hascher, 2005, S. 43f.; Lenhard, 2004, S. 21f.). Zur Förderung der Reflexionsprozesse benötigen sie die Fähigkeit, Ressourcen der Lernenden zu erkennen und explizit zu benennen, auf der Grundlage von Theoriewissen über Unterricht neue Entwicklungsschwerpunkte aufzuzeigen und diese im Anschluss an bestehende Kompetenzen zu kommunizieren sowie zu persönlichen Sinnstiftungen anzuregen (vgl. Meyer et al., 2016, S. 24). Damit ist die Fähigkeit von Auszubildenden beschrieben, den Prozess der Kompetenzentwicklung in der Spirale von Aktion und Reflexion (Schön, 1983) kommunikativ anzulegen und dialogisch auszugestalten. Das Leitbild der reflektierenden Praktiker_innen ist in diesem Zusammenhang jedoch nicht mehr nur propagiertes Professionalisierungsziel der (angehenden) Lehrpersonen, sondern gleichermaßen eine professionstheoretisch relevante Perspektive für das Handeln der Lehrenden in der Lehrer_innenbildung selbst (vgl. Feindt, 2019; Altrichter, Feindt & Zehetmeier, 2014; Feldman, Paugh & Mills, 2004).

Zweifel an der Wirkung formaler Lehrerbildung bezogen auf die Förderung von Professionalisierungsprozessen und den damit verbundenen Aufbau professioneller Überzeugungen (vgl. Wilde & Kunter, 2016, S. 309; Paseka & Kuckuck, 2019) berühren auch eine mögliche Unverträglichkeit von Beratung und Bewertung im Ausbildungskontext. Integraler Bestandteil von Reflexivität ist die Selbstauskunft. Reflexivität zu fördern beinhaltet, zu Selbstauskünften einzuladen (vgl. von Felten, 2011, S. 131f.) und diese als Ausgangspunkt für den weiteren Beratungs- und Entwicklungsprozess ernstzunehmen. Wenn Ausbildungspersonen in Personalunion beraten und bewerten, kann es dazu führen, dass sich Offenheit und Vertrauen als notwendige Voraussetzungen für eine förderliche Lernsituation nicht oder nur schwer entwickeln können (vgl. auch Feindt & Wischer, 2017, S. 143f.; Katenbrink & Wischer, 2015; Junghans, 2007, S. 242ff.). Wir sind uns dieses Dilemmas bewusst. Gerade vor diesem Hintergrund zeigen aber die Erfahrungen mit dem Einsatz des hier vorgestellten Materials, dass dann, wenn Lern- und

Kommunikationsprozesse explizit an theoretische Positionen angebunden werden, Entwicklungsschwerpunkte auf eine nachvollziehbare Sachebene gehoben werden. Solange die Struktur der Ausbildung vorsieht, dass sowohl Beratung als auch Bewertungssituationen in Personalunion ausgeführt werden, kann ein mögliches Bewertungsempfinden der Auszubildenden in Beratungssituationen nicht aufgelöst werden. Zum professionellen Handeln der Auszubildenden gehört umso mehr die Aufgabe, in diesem Spannungsverhältnis rollensensibel und reflexiv zu handeln.

Grundsätzlich dient das vorgestellte Material in unterschiedlichen Settings (angehenden) Lehrpersonen als Grundlage zur Selbstevaluation und Selbstreflexion. Es entfaltet seine Möglichkeiten in der Hinsicht, dass ein theoretischer Rahmen zur Anregung der Unterrichtsentwicklung in den Fokus gesetzt wird und ein gemeinsamer konzeptioneller und begrifflicher Rahmen für das professionelle kollegiale Gespräch und die Verständigung in Feedback-Situationen grundgelegt wird.

2.3 Der reflektierende Dialog

Als besonders wirkungsvolles Instrument zur Unterrichtsentwicklung gilt die Arbeitsweise Professioneller Lerngemeinschaften (vgl. Rolff, 2016, S. 123f.). Dieser Arbeitsweise liegt das gemeinsame Verständnis von Unterricht als deprivatisierter Aufgabe zugrunde (vgl. Rolff, 2016, S. 122f., und Kullmann, 2016, S. 341f.). Das Sprechen über Unterricht wird in diesem Kontext zu einem selbstverständlichen Bestandteil professioneller Lehrarbeit und verfolgt das Ziel, eine Kultur aufzubauen, in der Unterricht als deprivatisierte Aufgabe verstanden und erfahrbar wird. Ein wesentliches Merkmal dieses Professionellen Sprechens ist der Reflektierende Dialog (vgl. Rolff, 2016, S. 123). Dieser zeichnet sich durch ein „bewusstes, strukturiertes, zielgerichtetes und mehrperspektivisches Sprechen“ aus (Junghans, 2018, S. 40). Weder eine Reflexionskultur noch das dazugehörige reflektierte Sprachhandeln entwickeln sich jedoch nebenbei. Beides muss systematisch erlernt und aufgebaut werden. „Insofern ist der reflektierende Dialog sowohl Merkmal professioneller Lehrarbeit als auch Methode im Professionalisierungsprozess“ (Junghans, 2018, S. 40). Er kann als Konzept von Ausbildungs- und Fortbildungsarbeit verstanden werden, in dessen Mittelpunkt die Frage steht, wie und mit welchem Ziel über Unterricht und sich selbst gesprochen wird. Die Art und Weise des Gesprächs entscheidet mit darüber, ob dieses zu einem guten Ergebnis und zu Erfahrungen von Selbstwirksamkeit führt. Im Einsatz der hier dargestellten Reflexionsangebote wird das Professionalisierungsziel verfolgt, einen reflektierenden Dialog und das dazu erforderliche Sprachhandeln systematisch einzuüben.

2.4 Sprachhandeln in Reflexionsprozessen

Dialogische Fähigkeiten, wie z.B. genaues Beobachten, Zuhören, das Ausfindigmachen von Übereinstimmungen, die Verwendung des Konjunktivs (vgl. Sennett, 2014, S. 41f.), bilden eine wesentliche Grundlage für ein reflektiertes Sprachhandeln aller Beteiligten. Sie stellen eine entscheidende Kategorie im Rahmen eines von Wertschätzung geprägten professionellen pädagogischen Handelns dar und tragen mit dazu bei, dass das strukturierte und kriterienorientierte Gespräch als fachliche und persönliche Bereicherung erlebt werden kann (vgl. Junghans, 2018, S. 42). Über den Dialog wird Partizipation hergestellt. Wenn die Perspektive der Lernenden als Ausgangspunkt für die Beratung und Lernsituation ernst genommen wird und zudem in einem mehrperspektivischen Kontext weitere Sichtweisen explizit nutzbar gemacht werden wollen, müssen alle an der Situation Beteiligten als mitgestaltende Subjekte einbezogen werden. Insofern sind Dialog und Partizipation aufeinander bezogene grundlegende Prinzipien einer gelungenen Unterrichtsberatung und der damit verbundenen professionellen Ausgestaltung von Reflexionsprozessen in Lehr-Lernsituationen.

Für die Führung des Prozesses durch die Ausbildenden ist es wichtig, Beobachtungen und Bewertungen voneinander zu unterscheiden, genau zu beschreiben, Wahrnehmungen zu spiegeln, in Hypothesen zu denken und diese zu versprachlichen. Für die Rolle des Ausbildenden bedeutet diese Zielperspektive, die Rolle des/der „Wissenden“ in die Rolle des/der „Fragenden“ zu überführen. Der Erfolg des Gesprächs oder der Lernsituation wird dabei wesentlich davon abhängen, ob die Fragen und Impulse von echter oder von gespielter, von gemeinter oder von rhetorischer Neugier gekennzeichnet sind. Insofern ist das Sprachhandeln in Reflexionsprozessen immer auch an die Bereitschaft zur Selbstreflexion der Ausbildenden geknüpft (vgl. Junghans & Thees, 2016, S. 150). Ihre Expertise ist auf zwei Ebenen gefragt: Angesprochen ist ihre Expertise für das vertretene Fach, ebenso angesprochen ist ihre Expertise für die Förderung von Professionalisierungsprozessen. Beide Perspektiven zusammen bilden die Aufgabe, die Ausbildungspersonen in Ausbildungsprozessen übernehmen – und die letztlich auch professionell bearbeitet werden muss.

2.5 Visualisierungen in Reflexionsprozessen

Visualisierungen dienen dazu, in Form von Texten oder Bildern sichtbar zu machen, worüber gesprochen und nachgedacht wird. Über Visualisierungen werden Möglichkeiten angeboten, Inhalte und Strukturen nachzuvollziehen und sich zu orientieren. Prägnante Darstellungen können dabei helfen, komplexe Zusammenhänge besser zu erfassen. Im Gespräch wird es den Beteiligten über Visualisierungen möglich, sich auf für alle Sichtbares zu beziehen, eigene Gedankengänge zu erklären und andere Gedankengänge nachzuvollziehen.

Diese wesentlichen Funktionen von Visualisierungen sind für die Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen sowie für Beratungssituationen im Anschluss an die Unterrichtshospitation nutzbar. Unterrichtsentwicklung ist als Gegenstand hoch komplex, und nicht selten ist eine Beratungssituation davon gekennzeichnet, dass die zu Beratenden andere, nicht immer ausgesprochene, Anliegen fokussieren als die beratende Person. Besonders herausfordernd wird es, wenn beispielsweise eine Unterrichtsnachbesprechung von mehreren Personen durchgeführt wird und diese unterschiedliche Schwerpunkte verfolgen. Um einen gemeinsamen Fokus herzustellen und auf der Sachebene zu sprechen, kann die Visualisierung dessen, worüber gesprochen wird, die Gesprächssituation entlasten, Schwerpunkte klären und eine gemeinsame Verständigung ermöglichen.

Den in diesem Text veranschaulichten Visualisierungen (Kap. 4 und 5) liegenden theoretische Modelle zugrunde. Diese werden im Gespräch verlebendigt und tragen dazu bei, dass Praxis theorieorientiert reflektiert werden kann. Um diese Wirkung zu erzielen, sollten die Materialien ausgelegt werden, visuell und haptisch „fassbar“ sein und so zum Einsatz kommen, dass Gedankengänge daran aufgezeigt und nachvollzogen werden können. Möglicherweise helfen weitere Moderationsmaterialien (z.B. farbige Karten mit notierten Stärken und Schwächen des Unterrichts, Markierungssteine ...), das Gespräch dynamisch anzulegen, eingetretene Veränderungen sichtbar zu machen und anvisierte Ziele zu markieren.

Alternativ zur Arbeit mit dem Bildimpuls können die Reflexionsangebote auch in Form einer „Aufstellungsarbeit“ thematisiert werden. Beispielsweise kann in der Arbeit mit Antinomien (vgl. Kap. 3.4) auf einer ausgelegten Linie eine Position eingenommen werden, die der eigenen Grundorientierung oder dem eigenen Entwicklungsziel entspricht. Bei diesem methodischen Zugang ist zu berücksichtigen, dass die Teilnehmer_innen zu hoher Offenheit im Sinne einer Selbstauskunft vor der Gruppe aufgefordert werden. Weil sie in diesem Setting ungeschützt sind als in der Einzel- und Partnerarbeit, müssen die Spielregeln einer professionellen Lerngemeinschaft dann umso klarer benannt sein.

Auf der Grundlage der vorangegangenen didaktisch-methodischen Perspektiven reflexiver Arbeit werden im folgenden Kapitel die vier konkreten Reflexionsangebote vorgestellt, und es wird an Beispielen erläutert, wie diese in Lehr-Lernsituationen eingesetzt werden können.

3 Vier theoriebasierte Reflexionsangebote

3.1 Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts (M 1)

3.1.1 Fachlich-theoretische Verortung

In der didaktischen Theoriebildung und empirischen Unterrichtsforschung werden Unterrichtsmerkmale – verbunden mit der Frage nach der Lernwirksamkeit von Unterricht – auf den Ebenen von Sicht- und Tiefenstrukturen voneinander unterschieden (vgl. Bohl, 2017, S. 262f.; Meyer, 2015, S. 159; Reusser, 2008). Während sich die Sichtstrukturen (auch bezeichnet als Oberflächenstrukturen) auf den Rahmen der Unterrichtsprozesse beziehen (Methoden, Sozialformen, Medien, Kontrollformen ...), wird auf der Ebene der Tiefenstrukturen die Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lerngegenstand befragt (der Grad der kognitiven Aktivierung, die Unterstützung der Lernenden durch die Lehrkraft, Anknüpfung an das Vorwissen, Metakognition ...) (vgl. Kunter & Trautwein, 2013, S. 65). Sichtstrukturen können durch Unterrichtsbeobachtung erfasst werden, während Tiefenstrukturen durch Interpretationen nicht direkt beobachtbarer Prozesse ermittelt werden.

3.1.2 Didaktisch-methodische Verortung

Ziel des Reflexionsangebotes ist es, Unterricht mit Blick auf die Sicht- und Tiefenstrukturen hin auszuwerten, dabei die mit den beiden Ebenen verbundenen Fragerichtungen für die Einschätzung der Qualität des Unterrichts zu nutzen und die Lernwirksamkeit von Unterricht zu thematisieren.

Leitfragen auf der Ebene der **Sichtstruktur**:

*Welche Handlungen und Entscheidungen konnten im Unterricht beobachtet werden, die die **rahmengebenden Strukturen** des Unterrichts unterstützen (z.B. organisatorische Gestaltungsmerkmale, Unterrichtsmethoden, Sozial- und Inszenierungsformen, ...)?*

Leitfragen auf der Ebene der **Tiefenstruktur**:

*Welche Hinweise lieferte der Unterricht hinsichtlich der **Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lerngegenstand** (z.B. die kognitive Aktivierung, an die Lernausgangslage angebundene individuelle Förderung, Unterstützung der Lernenden durch die Lehrperson, lernförderliche Interaktionen, ...)?*

(Siehe Material 1b.)

Das Modell kann induktiv eingesetzt werden, indem es nach dem Zusammentragen von Unterrichtsbeobachtungen zu deren Systematisierung herangezogen wird, oder es kann deduktiv zur direkten Lenkung der Perspektive eingesetzt werden, um bestimmte Aspekte von Unterricht unmittelbar dezidiert in den Blick zu nehmen.

Der Vorteil des induktiven Vorgehens ist es, auf der Folie der beiden Ebenen des Konzeptes zu *rekonstruieren*, welche Rückmeldungen zum Unterricht gegeben wurden und in welcher Ebene diese anzusiedeln sind. Dabei kann ein (auch individueller) Erkenntnisprozess für die Perspektive der Beobachter_innen darüber einsetzen, welche Aspekte des Unterrichts durch sie besonders wahrgenommen wurden und inwiefern diese Wahrnehmungen ihre Einschätzungen von Unterricht strukturieren.

3.1.3 Erfahrungsbericht

In einem Workshop zur Unterrichtsentwicklung wird ein Unterrichtsvideo aus einer jahrgangsgemischten Lerngruppe besprochen. Die gezeigte Lerngruppe arbeitet in einer ihr bekannten Methode, der Lerntheke. Deutlich wird, dass die Angebote mit hohem organisatorischen Aufwand durch die Lehrperson vorbereitet sind. Die Materialien und Medien werden strukturiert angeboten. Das im Vorfeld des Unterrichts besprochene Regelwerk zum Ablauf der Arbeitsphase wird von den Schüler_innen erwartungsgemäß umgesetzt. In der Schlussrunde des Unterrichts erfolgt eine ritualisierte Auswertungsphase im Kreis, in der jede Schülerin und jeder Schüler berichtet, was sie/er in der Stunde gemacht hat.

Nachdem das Unterrichtsvideo gezeigt worden ist, notieren die Teilnehmer_innen auf Karten Merkmale des gezeigten Unterrichts, die auf Gelungenes hinweisen. In einem nächsten Schritt wird die Unterscheidung zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts eingeführt (s. Kap. 3.1) und als Bodenbild visualisiert. Auf dem Fußboden werden die notierten Beobachtungen ausgelegt: Welche Rückmeldungen werden den Sichtstrukturen zugeordnet, welche den Tiefenstrukturen? Es wird deutlich, dass der Unterricht auf der Ebene der Sichtstrukturen viele positive Rückmeldungen erhält: *Die Rituale im Unterricht sorgen dafür, dass die organisatorischen Abläufe reibungslos verlaufen (z.B. der Sitzordnungswechsel, das Abheften der Arbeitsblätter, ...); das Material stand den Schüler_innen übersichtlich und schnell zugänglich zur Verfügung; es war klar geregelt, welches Angebot in Einzelarbeit, welches in Partnerarbeit bearbeitet wird.* In einem nächsten Schritt notieren die Teilnehmer_innen auf Karten Fragen, mit denen die Tiefenstrukturen des Unterrichts in den Blick rücken: *Inwiefern haben die Aufgaben und die damit verbundene Niveaudifferenzierung an den Lernstand der Schüler_innen angeknüpft? Wann und woran wurde das deutlich? Inwiefern ist eine kognitive Aktivierung erfolgt? Zu welchen Erkenntnissen sind die Schüler_innen gekommen? Inwiefern haben sie ihr eigenes Lernen reflektieren können? Wie könnte ein Sprechen über das Lernen initiiert werden (als Erweiterung zur Frage, was die Schüler_innen gemacht haben)?* Im Gespräch mit der Gruppe und im Anschluss an das entstandene Bodenbild zeigt sich, dass andere Aspekte in den Mittelpunkt rücken, wenn die Tiefenstrukturen explizit in den Blick genommen werden. Im weiteren Verlauf der Veranstaltung erarbeiten die Teilnehmer_innen eine mögliche Planungsmatrix, die für die Planungsphase des Unterrichts genutzt werden kann. In dieser Matrix werden die für den Lernzuwachs erforderlichen Tiefenstrukturen systematisch angelegt und explizit ausgewiesen. Dies kann z.B. dadurch erreicht werden, dass in Ergänzung zur klassischen Darstellung von Unterrichtsverläufen die jeweiligen Phasen des Unterrichts so dargestellt werden, dass zu jeder vorgesehenen Unterrichtsphase die Planung der Sichtstruktur und die Planung der Tiefenstruktur in der Matrix mit aufgeführt werden.

Für das Vorgehen in dieser Lehr-Lernsituation ist wichtig zu berücksichtigen, dass die Rückmeldungen, die im ersten Auswertungsschritt des Unterrichtsvideos hinsichtlich der Qualitätsmerkmale des Unterrichts gegeben werden, in den folgenden Schritten ihre Berechtigung beibehalten. In der Regel tritt aber ein Aha-Effekt ein, weil sich mit dem Blick auf die Tiefenstrukturen ein neues Bild auf den Unterricht ergibt und der Fokus nicht auf das *Arbeiten*, sondern auf das *Lernen* der Schüler_innen gerichtet wird (vgl. Breidenstein & Rademacher, 2017, S. 192ff.). Mit der Einführung der Begriffe von Sicht- und Tiefenstrukturen wird den Teilnehmer_innen eine Sprache und ein Konzept zur Verfügung gestellt, mit dem vermutlich schon vorher von ihnen implizit wahrgenommene Fragen an den gesehenen Unterricht thematisiert werden können. Dieser Effekt regt nach unserer Erfahrung wesentlich zur Sinnstiftung an und motiviert zur Frage, wie bereits auf der Planungsebene von Unterricht Sicht- und Tiefenstrukturen explizit aufgenommen und berücksichtigt werden können.

3.2 Die Rollen der Lehrperson in den Grundformen des Unterrichts (M 2)

3.2.1 Fachlich-theoretische Verortung

Als Grundformen des Unterrichts können im Anschluss an das Drei-Säulen-Modell von Meyer (2015) der *individualisierende Unterricht*, der *lehrgangsförmige Unterricht* sowie der *kooperative Unterricht* benannt werden. Angebunden an die jeweils verfolgten Zielsetzungen des Unterrichts werden methodische Entscheidungen vorgenommen, die ausschlaggebend für die Planung und für den Einsatz individualisierender, lehrgangsförmiger oder kooperativer Unterrichtsformen sind. Für Prozesse der Unterrichtsentwicklung besteht eine Herausforderung darin, eine didaktisch begründete Ausgewogenheit der Grundformen vorzunehmen (Meyer, 2015, S. 38f.).

Mit den vorgenommenen didaktisch-methodischen Entscheidungen ist aber noch eine weitere Aufgabe verbunden: Auf der Durchführungsebene des Unterrichts formulieren sich in jeder Grundform Rollen Aspekte einer Lehrkraft aus. *Die Rolle der Lernbegleiterin*, *die Rolle der Instrukturin* und *die Rolle der Moderatorin* sind drei zentrale Rollen von Lehrpersonen in Vermittlungsprozessen. Ihre Ausgestaltung entscheidet mit darüber, welche Dynamik der Lehr-Lernprozess entfaltet. Anders als in aktuellen Diskursen über selbstgesteuertes Lernen und individualisierenden Unterricht oft propagiert, lässt sich die Rolle der Lehrperson damit nicht allein als Rolle der Lernbegleiterin charakterisieren (vgl. Rathgeb-Schnierer & Feindt, 2014; Häcker, 2017, S. 288f.). Diese Rollenbeschreibung stellt unseres Erachtens eine Verkürzung des Aufgabenfeldes von Lehrpersonen in Vermittlungsprozessen dar. Unter Beachtung des dialektischen Zusammenhangs von Lehren und Lernen (Klingberg, 1986) plädieren wir für einen differenzierten Blick auf das Rollenspektrum der Lehrperson in der Ausführung der didaktischen und pädagogischen Aufgabe (vgl. Feindt & Junghans, 2016, S. 18f., und Meyer, 2015, S. 43):

Die/der **Lernbegleiter_in** beobachtet, berät, coacht.

Die/der **Instrukteur_in** instruiert, zeigt, erklärt, macht vor.

Die/der **Moderator_in** moderiert, organisiert, vernetzt.

(Siehe Material 2a.)

Im Prozess der Unterrichtsentwicklung stellt sich für die Lehrperson die Aufgabe, die spezifischen Funktionen und Möglichkeiten der verschiedenen Rollen zu kennen, um sie sinnstiftend einsetzen und dabei die innere Ausrichtung des Handelns bewusster bestimmen zu können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es keine exklusive Verknüpfung von Rolle und Grundform gibt, sondern alle drei genannten Rollen in jeder Grundform Relevanz beanspruchen können. Die Frage nach der eingenommenen Rolle wird somit zu einem wesentlichen Gegenstand der Beobachtung von Unterrichtsprozessen: In welcher Rolle agiert die Lehrperson? Welcher Rolle hat sie sich innerlich zugewendet? Ist die Ausgestaltung der Rolle kohärent mit dem angestrebten Ziel? Rollenbewusstheit als Merkmal professionellen Lehrer_innenhandelns wird damit sowohl zu einem Beobachtungsschwerpunkt für gelingende Unterrichtsprozesse als auch zu einem Anlass der Selbstreflexion.

3.2.2 Didaktisch-methodische Verortung

Ziel des Reflexionsangebotes ist es, das Rollenspektrum zu erfassen, sich der verschiedenen Rollenfunktionen bewusst zu werden, diese auf ihre Wirkungsweisen hin zu reflektieren und die individuellen Stärken im Rollenhandeln als Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung aufzugreifen.

- *In der Ausübung welcher Rolle sehen Sie Ihre besondere Stärke?*
- *Welche Chancen sind damit für Sie und für die Schüler_innen verbunden?*
- *In der Ausübung welcher Rolle sehen Sie eher eine persönliche Schwäche?*
- *Welche Gefahren sind mit der Ausübung dieser Rolle für Sie und ggf. die Schüler_innen verbunden?*

(Siehe Material 2b.)

Die Leitfragen des Reflexionsangebotes können sowohl im Rahmen von Unterrichtsberatungen als auch in der Seminararbeit und im Fortbildungszusammenhang eingesetzt werden. Der Vorteil von Seminar- und Fortbildungssituationen ist, dass die Reflexion dann in zeitlicher und räumlicher Distanz zum konkreten Unterrichtsgeschehen stattfindet, was sich u.U. als günstig erweisen kann, um in einem von Handlungsdruck des Unterrichts entlasteten Raum wertvolle neue Informationen über sich selbst zu generieren. Aber auch im unmittelbaren Unterrichtsberatungsprozess kann die Reflexion über die Rollen dazu dienen, beobachtete Auffälligkeiten im Unterrichtsprozess direkt aufzugreifen, sie zum Ausgangspunkt der Reflexion zu machen, das Nachdenken über die Berufsbiografie in die Reflexion mit einzubeziehen und ihre Bedeutung für den eigenen Kompetenzentwicklungsprozess hervorzuheben (vgl. Fabel-Lama, 2018, S. 82f.).

3.2.3 Erfahrungsbericht

Maren B. ist Studentin im Praxissemester. In den letzten Unterrichtsbesuchen hat sich für sie die Aufgabe herausgestellt, die kognitive Aktivierung der Schüler_innen zu erhöhen, insbesondere in der Phase der Hinführung zum Unterrichtsgegenstand. Um diese Aktivierung herzustellen und bspw. ein fachlich angelegtes Unterrichtsgespräch in der Hinführungsphase inhaltlich sinnstiftend auszugestalten, wäre z.B. die Aktivierung der Rolle der *Instrukteurin* hilfreich gewesen, um eine eher formal erscheinende „Abwicklung“ der Unterrichtsschritte auf der Ebene der Unterrichtsorganisation mit Inhalt zu belegen und im Unterrichtsgespräch in Anbindung an die verfolgten fachlichen Zielstellungen gezielte Impulse zu setzen.

Im Gespräch werden im Anschluss an das Material 2a und 2b die drei Rollenkarten ausgelegt und die dazugehörigen Fragen thematisiert.

Maren B. bringt in ihren Antworten zum Ausdruck, dass ihre Vorstellung von gutem Lehrer_innenhandeln damit verbunden ist, dass die Lehrkraft möglichst wenig spricht, die Schüler_innen schnell in die Bearbeitung der vorbereiteten Aufgaben kommen, individuell arbeiten und sich die Inhalte über die Aufgaben selbst erarbeiten. Sie möchte Lernbegleiterin in einem individualisierenden Unterricht sein, die Schüler_innen in den Arbeitsphasen individuell beraten und für sie da sein, wenn diese Fragen haben. Die Gefahr, die Maren B. in der Rolle der Instrukteurin sieht, steht in einem Zusammenhang mit ihren eigenen Unterrichtserfahrungen. Keinesfalls will sie wiederholen, was sie selbst als Schülerin erlebt hat: „*Der Lehrer hält lange Vorträge, irgendwann kommt die Buchaufgabe und dann ist Schluss.*“

Im Gespräch wird deutlich, dass die Rollen in der Erzählung von Maren B. mit starken subjektiven Wertungen verbunden und mit eigenen ungunstigen Erfahrungen belegt sind. Sie entwickelt ihr Rollenbild als „konträres Muster“ zu diesen Erfahrungen, wodurch die Gefahr einer Engführung des unterrichtlichen Handelns entstehen kann. Ein Ansatz der Weiterentwicklung der eigenen Handlungskompetenzen könnte im Ausbildungs- und Beratungsprozess darüber eingeleitet werden, die Rolle der Lernbegleiterin nicht zu verlassen, sondern diese zu erweitern. So könnten Impulse für das Unterrichtsgespräch stärker unter Berücksichtigung der Instruktions- und/oder Moderationsrolle gedacht werden, ohne eine grundsätzliche Orientierung des Unterrichts an der Grundform des individualisierenden Unterrichts aufzugeben. Ziele festlegen, Zusammenhänge aufzeigen und das Nachdenken über die Sache initiieren, das sind auch für individualisierenden Unterricht bedeutsame Aufgaben, die allein unter Rekurs auf die Rolle der Lernbegleiterin nicht

abbildbar sind. Damit ist für Maren B. die Chance verbunden, an ihre Vorstellungen einer guten Lehrerin anzuknüpfen. Sie muss sie nicht verlassen, sondern entwickelt ihr Rollenhandeln weiter im Sinne ihres Ziels, die Schüler_innen zu begleiten und dabei gleichzeitig sowohl in individuellen Arbeitsphasen als auch in Plenums- und Kooperationsituationen die fachliche und kognitive Herausforderung zu initiieren.

3.3 Das didaktische Dreieck (M 3)

3.3.1 Fachlich-theoretische Verortung

Grundlage dieses Reflexionsimpulses ist das „didaktische Dreieck“, mit dem das Unterrichtsgeschehen in den Bezugspunkten und Spannungsfeldern von Lehrperson, Lernenden und Lerngegenstand rekonstruiert werden kann (vgl. Helsper, 2014, S. 231). Zierer (2015) arbeitet das didaktische Dreieck als ein Modell pädagogischer Expertise aus und ordnet den Seiten des Dreiecks die von Baumert und Kunter (2006) skizzierte Trias von fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Kompetenz zu. Die Haltung der Lehrperson als wesentliche Dimension im beruflichen Handeln und das damit verbundene Berufsethos (vgl. dazu Meyer, 2015, S. 188f.) können dabei als Innenkreis, der alle Seiten und Ecken des Dreiecks miteinander verbindet, visualisiert werden (Zierer, 2015, S. 91f.).

Über die Frage „*Von welcher Seite aus betreten Sie die Aufgabe des Unterrichts?*“ kann mittels des didaktischen Dreiecks eine Reflexion eingeleitet werden, in der die eigenen Ressourcen hinsichtlich notwendiger Grundkompetenzen und eingenommener Haltungen zum Ausgangspunkt des Gesprächs und der Lernsituation gemacht werden.

3.3.2 Didaktisch-methodische Verortung

Ziel des Reflexionsangebotes ist es, individuelle, im (berufs-)biografischen Entwicklungsprozess angelegte Grundzugänge zur Aufgabe des Unterrichts aufzuzeigen und an diese anzuknüpfen. Dabei kann herausgearbeitet werden, dass die jeweiligen Perspektiven auf Unterricht mit spezifischen Motivationen verbunden sein können, wovon die Aufgabe des Unterrichts besonders beeinflusst sein kann. Im Reflexionsprozess werden die gewonnenen Informationen und Einschätzungen zum Ausgangspunkt für die weitere Entwicklungsarbeit gemacht.

Entlastung für die Lernenden in Hinblick auf die Entwicklung der Gesamtaufgabe des Unterrichts stellt sich dadurch ein, dass sie zwar wissen, dass auf keine der drei Seiten, weder auf die Seite der fachwissenschaftlichen noch auf die der fachdidaktischen, noch auf die der pädagogischen Kompetenz, verzichtet werden kann, im individuellen Ausbildungsprozess aber nicht jede Seite gleichzeitig und gleichberechtigt entwickelt sein muss und kann. Die individuelle Förderung der Lernenden durch die Auszubildenden wird möglich, indem die individuellen Ressourcen und Motivationen der Einzelnen aufgezeigt werden und der Entwicklungsprozess entlang der noch offenen Stellen strukturiert wird.

- *Von welcher Seite aus „betreten“ Sie die Aufgabe des Unterrichts?*
- *Auf welcher Seite sehen Sie Ihre eigene berufliche Stärke ?*
- *Auf welcher Seite sehen Sie möglicherweise ein Entwicklungsfeld?*
- *Gibt es in dieser Hinsicht Unterschiede bezogen auf die zu unterrichtenden Fächer?*
- *Gibt es in dieser Hinsicht Unterschiede bezogen auf die zu unterrichtenden Lerngruppen?*

(Siehe Material 3b.)

Die Beantwortung der Leitfragen sowie das daran anschließende Gespräch können wertvolle Hintergrundinformationen hervorbringen, die für die Begleitung des Entwick-

lungsprozesses wesentlich sind. Sie geben wichtige Hinweise, um die Entwicklungsaufgaben so zu formulieren, dass sie zielgerichtet auf den individuellen Förderungsbedarf abgestimmt werden können.

3.3.3 Erfahrungsbericht

Martin M. ist Quereinsteiger im Vorbereitungsdienst im zweiten Ausbildungshalbjahr. Als promovierter Chemiker verfügt er über eine hohe fachliche Expertise. Im Unterricht erfährt er anfangs hohen Respekt von den Schüler_innen, die ihn als Fachexperten anerkennen. Im Laufe der Ausbildungszeit zeigen sich gravierende Störungen im Lehr-Lernprozess, denen Martin M. durch die Weiterentwicklung seiner didaktischen Vermittlungskonzepte begegnet. Diese Lösungsansätze, obwohl fachdidaktisch sinnvoll und gut legitimierbar eingesetzt, bleiben aber insbesondere in seiner 7. Hauptschulklasse weitgehend wirkungslos.

Über das didaktische Dreieck wird ein Gesprächsprozess initiiert, der die Orientierungen und Selbsteinschätzungen von Martin M. bezogen auf seine fachliche, didaktische und pädagogische Kompetenz herausarbeitet. Im Anschluss an die Leitfragen (s. Material 3b) wird deutlich, dass sowohl in der Wahrnehmung von Martin M. als auch in der Außensicht keine Zweifel an seiner hohen fachlichen Kompetenz bestehen und seine Motivation an dieser Stelle besonders hoch angesiedelt ist. Sein Interesse am Fach motivierte ihn schließlich, sich mit didaktischen Konzepten zu befassen, die seine Handlungskompetenzen im Vermittlungsprozess, also seine didaktischen Kompetenzen, deutlich erweiterten. Auch diese Einschätzung ist in der Selbst- und Fremdwahrnehmung deckungsgleich. Offen bleibt die dritte Seite, die der pädagogischen Kompetenz. Martin M. berichtet, dass sein Interesse an den Schüler_innen immer mehr gewichen sei, weil die Lernfortschritte sich so langsam bzw. nicht einstellten und sein eigenes Anliegen, fachlich zu arbeiten, nicht mehr zufriedengestellt wurde. Der Unterricht ging in der Folge über die Köpfe und Herzen der Schüler_innen hinweg; es fand keine Begegnung mehr statt.

Um aus diesem Kreislauf auszusteigen, musste Martin M. einen für sich einschneidenden Perspektivwechsel vollziehen, nämlich sich aus pädagogischer Perspektive auf eine Gruppe einlassen, gegenüber der er innerlich in eine ablehnende Haltung gegangen war. Im Mittelpunkt der weiteren Entwicklungsarbeit standen Maßnahmen, durch die sein Interesse an den und seine Neugier auf die Schüler_innen angeregt wurden: die Beschäftigung mit den Hintergründen der Schüler_innen, Gespräche abseits des Fachunterrichts, die Beobachtung ihrer Vorlieben. Diese Maßnahmen umzusetzen bedeutete eine innere Anstrengungsleistung, weil die Wirkung der Maßnahmen sich nicht über ein formales Abarbeiten herbeiführen lässt, sondern durch eine innere Neuausrichtung der Sichtweisen der Lehrperson, bei der der Aufbau von Empathie und Neugier eine entscheidende Rolle spielt.

Entscheidend für den weiteren Entwicklungsprozess von Martin M. ist die Erkenntnis gewesen, von welcher *Perspektive* aus diese Entwicklung aufgebaut werden kann. Das Sichtbarmachen der Ressourcen führte dazu, Lücken auf der Beziehungsebene aufzudecken und im gemeinsamen Verständigungsprozess den Ausgangspunkt für die Veränderungsarbeit zu suchen.

3.4 Antinomische Struktur von unterrichtlichem Handeln (M 4)

3.4.1 Fachlich-theoretische Verortung

Im strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz (Helsper, 2014) wird das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen von seiner Struktur her als unsicher, widersprüchlich und durch Antinomien gekennzeichnet beschrieben. Professionelles Lehrerhandeln zeichnet sich demnach dadurch aus, dass in unsicheren Situationen gehandelt werden kann und antinomische Pole reflexiv gehandhabt werden. Aus dieser theoretischen Sicht

auf Unterricht lassen sich konkrete Spannungsverhältnisse beschreiben. Im Kern zielt das Material auf eine Bewusstmachung und eine reflexive Balance von Spannungsverhältnissen.

Im hier vorgestellten Reflexionsangebot „Reflexive Bearbeitung von Antinomien“ werden drei Spannungsverhältnisse thematisiert und visualisiert, die eng mit der Autonomieantinomie (Helsper, 2016) verbunden sind (s. Material 4a).

rausfinden lassen	-----	instruieren – strukturieren
Vertrauen haben	-----	Prozesse kontrollieren
Selbstregulation	-----	führen und lenken

Eine Unterrichtsplanung und -durchführung, die entlang der Grundformen des Unterrichts argumentiert (s.o.), berührt in besonderer Weise Fragen von Autonomie und Heteronomie, weswegen wir uns hier näher mit dieser Antinomie befassen. Es ließen sich auch andere Spannungsgefüge aufzeigen, die z.B. enger an der Nähe-Distanz-Antinomie liegen. Entsprechend ließen sich dann Pole formulieren, die stärker auf diese Antinomie ausgerichtet wären.

3.4.2 Didaktisch-methodische Verortung

Ziel des Reflexionsangebotes ist es, sich eigene Grundorientierungen bezogen auf die dargestellten Spannungspole bewusst zu machen und zu reflektieren, inwiefern diese auf die eigene Planung und Durchführung von Unterricht Einfluss nehmen können. Dabei ist es wichtig anzuerkennen, dass eine persönliche Grundorientierung im Handeln der Lehrkraft sich besonders dann zeigen wird, wenn Unsicherheiten auftreten, die Situation unübersichtlich, evtl. auch gefährvoll erscheint. Die Leitfragen können hier dazu verhelfen, das in der Person der Lehrkraft verankerte Selbstkonzept zu thematisieren.

Weil dieser Reflexionsauftrag u.U. mit einer sensiblen Reflexion über die eigene Persönlichkeit verbunden ist, kann er nur dann zu wertvollen und weiterführenden Erkenntnissen über sich selbst führen, wenn eine Atmosphäre der Anerkennung und Offenheit gewährleistet ist. Dies setzt in besonderer Weise die Selbstreflexion der auszubildenden Person hinsichtlich des eigenen Rollenverständnisses voraus und ist an ihre hohe fachliche und zugleich personale Kompetenz gebunden (s.o. Kap. 2.2). In der Rolle der wissenden Expertin/des wissenden Experten kann eine Atmosphäre der Belehrung entstehen, die sich kontraproduktiv auswirken kann, wenn über den Reflexionsimpuls auch „Krisenhaftes“ benannt wird. In Beratungsgesprächen ist die Rolle der hypothetisch fragenden Lernbegleiterin/des Lernbegleiters deutlich förderlicher, um die hier angelegten Prozesse der Selbstreflexion zu begleiten.

Markieren Sie die Position auf der jeweiligen Linie, die Ihnen und Ihrer Persönlichkeit besonders nahekommt.

In welchen Situationen Ihres beruflichen Handelns stellt sich die Herausforderung, die antinomischen Pole zu vermitteln, für Sie besonders? Wann entstehen u.U. Konflikte hinsichtlich der antinomischen Pole?

Welche Ihrer persönlichen Eigenschaften und beruflichen Fähigkeiten könnten dazu beitragen, die Vermittlung der antinomischen Pole in diesen Situationen positiv zu unterstützen?

(Siehe Material 4b.)

Um der Gefahr zu vorbeugen, dass an dieser Stelle von den Auszubildenden eine Beratungssituation als Bewertungssituation wahrgenommen wird, kann es sinnvoll sein, den Reflexionsprozess eher moderierend als beratend und nicht dyadisch anzulegen, sondern an eine Seminar- oder Fortbildungssituation in einer größeren Gruppe zu koppeln.

Hier könnte die Ausbildungsperson zunächst in das Modell der Antinomien einführen und im Anschluss an die Leitfragen ein methodisches Setting initiieren, in dem sich die Lernenden gegenseitig interviewen, die Ausbildungsperson aber nicht unmittelbar Adressatin der Narration ist.

3.4.3 Erfahrungsbericht

Bettina G. ist im ersten Ausbildungshalbjahr ihres Vorbereitungsdienstes. Ihr Unterricht ist von einer außergewöhnlich strukturierten Organisation gekennzeichnet, alle Materialien und Medien sind perfekt und aufwändig vorbereitet, die Schüler_innen gehen auf alle Hinweise und Arbeitsaufträge ein und setzen um, was die Lehrkraft von ihnen wünscht. Schülerfragen kommen im Unterricht nicht auf. Geschlossene Fragen kennzeichnen die Gesprächsführung. Die Einzelarbeit verläuft still und reibungslos. Die Aufgabenblätter werden von den Schüler_innen nacheinander bearbeitet, mit Häkchen kontrolliert und wie geübt in die Mappe eingeklebt. „Ich bin erleichtert, der Unterricht lief genauso ab, wie ich es wollte“, fasst Bettina G. ihre Stunde zusammen.

Klaus M. befindet sich im zweiten Halbjahr seiner Ausbildungszeit im Vorbereitungsdienst. Er erprobt seit längerer Zeit verschiedenen Methoden des kooperativen Lernens mit seiner Lerngruppe im Fach Mathematik. Immer wieder gerät der Ablauf des methodischen Settings durcheinander, u.a. weil Klaus M. deutlich in die Arbeit der Gruppen eingreift. Er setzt sich mit an die Tische, erklärt die Arbeitsaufträge, korrigiert die Gruppenergebnisse, bevor diese zu Ende diskutiert sind. Seine Entwicklungsaufgabe, die Selbstständigkeit der Schüler_innen im Unterricht zu erhöhen, wird seit vier Unterrichtsbesuchen immer wieder thematisiert.¹

Diese Fallbeschreibungen wurden zum Ausgangspunkt für die Seminararbeit im Vorbereitungsdienst gemacht. Einführend wurde das Grundmuster der aufgezeigten Antinomien am Material 4a erklärt. Über die Fallbeschreibungen wurden im Anschluss Hypothesen darüber generiert, welche Spannungsfelder sich im jeweiligen Fall zeigen und sich möglicherweise konflikthaft auswirken. Die reflexive Distanz zum Fall ist für das didaktische Setting hilfreich, weil sie die Aufgabe der Analyse des Falls unterstützt.

In einem zweiten Schritt kann der Fokus auf die eigene Person gerichtet werden. Hier wird die Funktion der Linien thematisiert, über die die Antinomien im Visualisierungsmaterial verbunden sind. In der Beantwortung der Leitfragen (Material 4b) kann die Selbstreflexion erfolgen und ein „Ausprägungsgrad“ hinsichtlich der eigenen Persönlichkeit markiert werden. Dabei werden die Leitfragen zunächst in Einzelarbeit beantwortet. Im Anschluss daran erfolgt ein Partnerinterview, in dem die gewonnenen Informationen gebündelt ausgetauscht werden. Es empfiehlt sich dabei, die Reflexionsphase mit einem Eintrag in ein persönliches Lerntagebuch bzw. Portfolio abzuschließen, um die neu gewonnenen Informationen über sich selbst sowie die Anregungen, die im Gespräch mit dem Lernpartner/der Lernpartnerin als hilfreich wahrgenommen wurden, festzuhalten.

Wenn über die sorgfältige Einführung des Materials die theoretische Grundlage des Reflexionsimpulses mit den Auszubildenden geklärt ist und als Wissensbasis zur Verfügung steht, kann diese – unter Beachtung der oben ausgeführten notwendigen Rollensensibilität – für die Reflexion von gezeigtem Unterricht genutzt werden und die theoriegeleitete Reflexion des eigenen Unterrichts unterfüttern. Dazu ist es hilfreich, dass die

¹ In dieser Situation wäre es auch möglich gewesen über die Reflexion der Rollen in das Gespräch einzusteigen. Im Fall von Klaus M. wird allein der Hinweis auf die Rollen aber vermutlich nicht reichen, weil die persönliche Grundorientierung zu sehr von der Seite der Kontrolle her ausgerichtet ist. Er muss ja zurücktreten, beobachten und von seinem Impuls, einzugreifen, loslassen können. Das ist persönliche innere Arbeit. Deswegen gibt es hier die Vermutung, dass die Reflexion über Antinomien erfolgreicher ist.

Ausbildungsperson das Material zur Verfügung hat, es anlassbezogen in der Unterrichtsnachbesprechung als Gesprächs- und Reflexionsanlass ausgelegt wird und darüber sichtbar wird, worüber gesprochen wird.

4 Ausblick

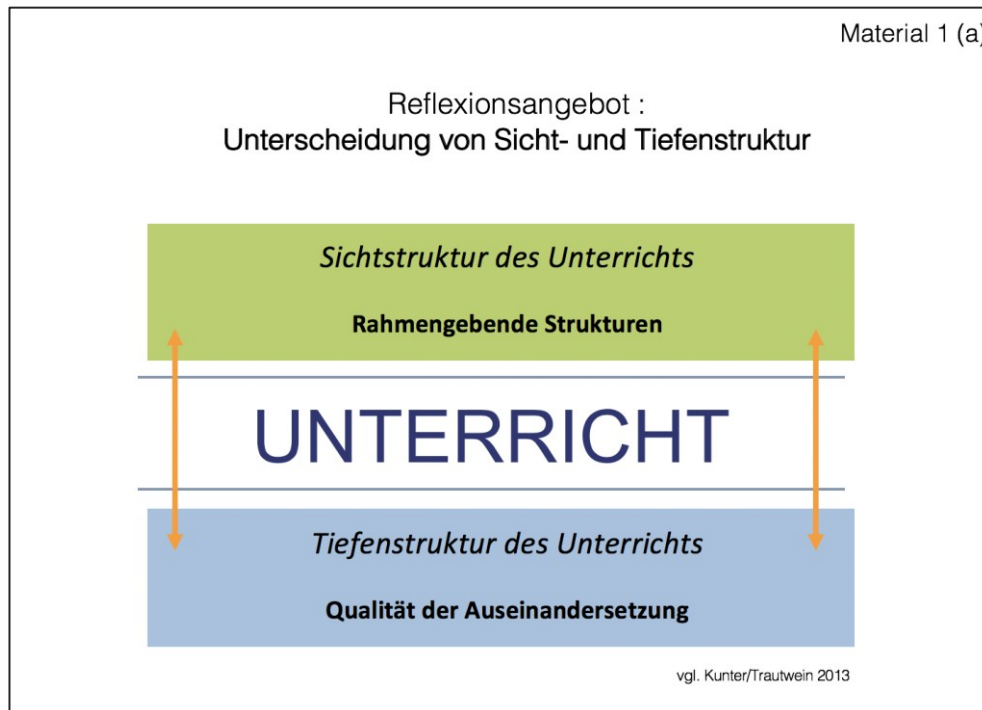
Die Förderung von Reflexivität wird zu einer zentralen Aufgabe aller drei Phasen, wenn individuelle Kompetenzen entlang der eigenen beruflichen Praxis systematisch aufgebaut und weiterentwickelt werden sollen und beständiges berufliches Weiterlernen als unverzichtbarer Bestandteil im Professionalisierungsprozess angesehen wird. Wir betonen in unserem Ansatz, dass Lehrer_innenbildung, in Anerkennung der Besonderheiten jeder einzelnen Phase, grundsätzlich über alle drei Phasen hinweg gedacht werden sollte, wenn sie als berufsbiografische Entwicklungsaufgabe ernstgenommen wird.

Für den Ansatz einer phasenübergreifend angelegten reflexiven Lehrer_innenbildung geht damit einher, die Qualifizierung der Lehrerausbildungs- und -fortbildungspersonen in den Blick zu nehmen und zu unterstützen. Lehrer_innenbildung kann als „Nahtstelle für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern“ angesehen werden (Hascher, 2014, S. 550f.). Die hohe Bedeutung dieser Passage im berufsbiografischen Verlauf muss auch in der Hinsicht ernstgenommen werden, dass das ausbildende und fortbildende Personal in seiner Tätigkeit entlang der Zielperspektive, Professionalisierungsprozesse zu begleiten und anzuregen, wahrgenommen wird. Die Ausrichtung von Ausbildungs- und Fortbildungsarbeit als gemeinsame Aufgabe aller lehrerbildenden Institutionen ist somit mit der Anerkennung dieser Tätigkeit als Scharnierstelle im Bildungswesen verknüpft. „Im Wesentlichen sind es [...] die Dozierenden in der Lehrerbildung, die das Angebot gestalten. Ihre Kompetenzen, Werte und Haltungen bestimmen die Qualität der Ausbildung genuin mit“ (Hascher, 2014, S. 560). Damit bleibt als Desiderat erhalten, was im Abschlussbericht der Kommission Lehrerbildung (vgl. Terhart, 2000, S. 120f.) festgehalten wurde und sich mit dem hier gemeinten Ansatz verbindet, nämlich die Notwendigkeit von Qualifizierungsmaßnahmen für das ausbildende und fortbildende Personal in allen Phasen der Lehrer_innenbildung.

5 Begleitmaterial²

M1: Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstruktur

Material 1a und Material 1b



Material 1 (b)

Reflexionsangebot :
Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstruktur

Leitfragen auf der Ebene der Sichtstruktur:

*Welche Handlungen und Entscheidungen konnten im Unterricht beobachtet werden, die die **rahmengebenden Strukturen** des Unterrichts unterstützen (z.B. organisatorische Gestaltungsmerkmale, Unterrichtsmethoden, Sozial- und Inszenierungsformen,...)?*

Leitfragen auf der Ebene der Tiefenstruktur:


*Welche Hinweise lieferte der Unterricht hinsichtlich der **Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lerngegenstand** (z.B. die kognitive Aktivierung, an die Lernausgangslage angebundene individuelle Förderung, Unterstützung der Lernenden durch die Lehrperson, lernförderliche Interaktionen,...)*

² Die in den Materialien angegebene Literatur findet sich im Literaturverzeichnis des Gesamttextes.

M 2: Die Rollen der Lehrperson in den Grundformen des Unterrichts

Material 2a und Material 2b

Material 2 (a)

Reflexionsangebot: 

Die Rollen der Lehrperson in den Grundformen des Unterrichts

Lehrer*in als
Lernbegleiter*in

beobachtet
berät
coacht

Lehrer*in als
Instrukteur*in




instruiert
zeigt
erklärt
macht vor


Lehrer*in als
Moderator*in

moderiert
organisiert
vernetzt

vgl. Meyer 2015

Material 2 (b)



Reflexionsangebot:

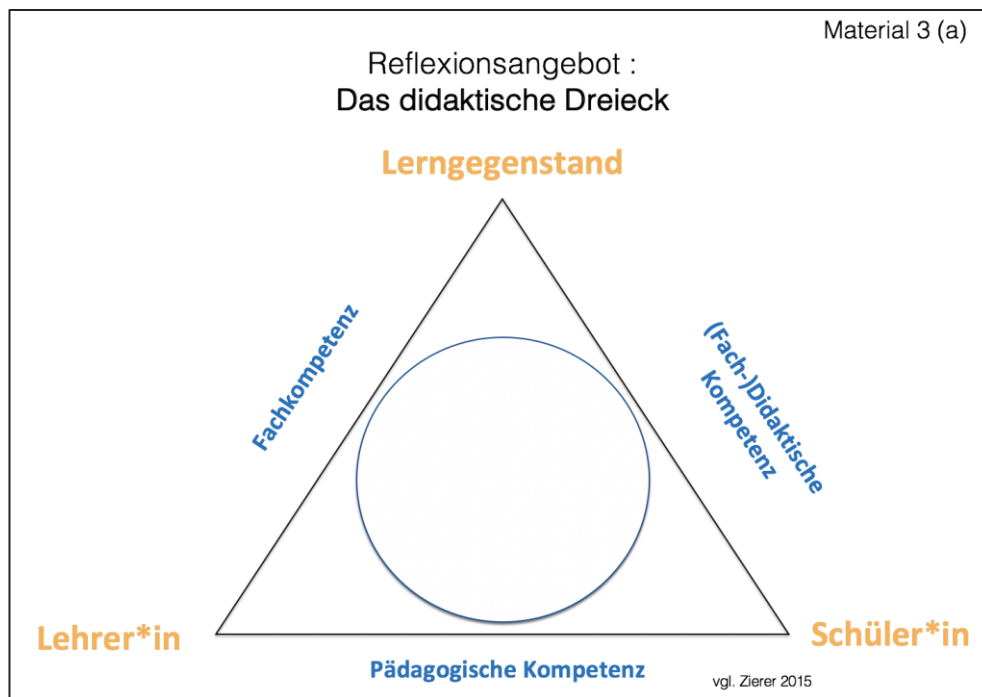
Die Rollen der Lehrperson in den Grundformen des Unterrichts

Leitfragen:

In der Ausübung welcher Rolle sehen Sie Ihre besondere Stärke?	Welche Chancen sind damit für Sie und für die <u>Schüler_innen</u> verbunden?
In der Ausübung welcher Rolle sehen Sie eher eine persönliche Schwäche?	Welche Gefahren sind mit der Ausübung dieser Rolle für Sie und ggf. die <u>Schüler_innen</u> verbunden?

M3: Das didaktische Dreieck

Material 3a und Material 3b



Material 3 (b)

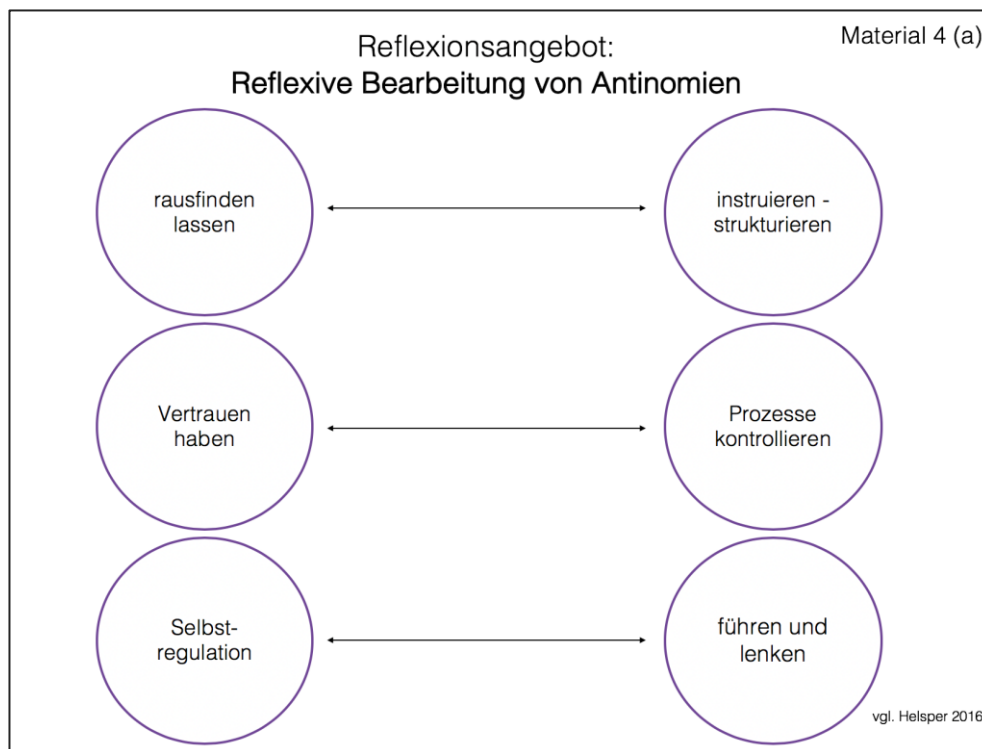
Reflexionsangebot :
Das didaktische Dreieck

Leitfragen:

- Von welcher Seite aus „betreten“ Sie die Aufgabe des Unterrichtens?
- Auf welcher Seite sehen Sie Ihre eigene berufliche Stärke ?
- Auf welcher Seite sehen Sie möglicherweise ein Entwicklungsfeld?
- Gibt es in dieser Hinsicht Unterschiede bezogen auf die zu unterrichtenden Fächer?
- Gibt es in dieser Hinsicht Unterschiede bezogen auf die zu unterrichtenden Lerngruppen?

M 4: Reflexive Bearbeitung von Antinomien

Material 4a und Material 4b



Material 4 (b)

**Reflexionsangebot:
Reflexive Bearbeitung von Antinomien**

Leitfragen:

1. Markieren Sie die Position auf der jeweiligen Linie, die Ihnen und Ihrer Persönlichkeit besonders nahekommt.
2. In welchen Situationen Ihres beruflichen Handelns stellt sich die Herausforderung, die antinomischen Pole zu vermitteln, für Sie besonders? Wann entstehen u.U. Konflikte hinsichtlich der antinomischen Pole?
3. Welche Ihrer persönlichen Eigenschaften und beruflichen Fähigkeiten könnten dazu beitragen, die Vermittlung der antinomischen Pole in diesen Situationen positiv zu unterstützen?

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Feindt, A., & Zehetmeier, S. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 285–307). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 257–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, G., & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle – Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13805-9>
- Fabel-Lama, M. (2018). Der (berufs-)biografische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biografischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 82–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium: Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd0193>
- Feindt, A. (2019, i.E.). Reflektierende Praktiker*innen. Zur wissenssoziologischen Rahmung eines doppelten Leitbilds forschenden Lernens. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.C. Herrmann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung*. Berlin: Peter Lang.
- Feindt, A., & Junghans, C. (2016). Lehren – Eine vergessene Kategorie in der Unterrichtsentwicklung?! In A. Feindt, W. Herget, M. Trautmann, B. Wischer & K. Zierer (Hrsg.), *Lehren* (Friedrich Jahresheft, Bd. XXXIV) (S. 18–19). Seelze: Friedrich.
- Feindt, A., & Wischer, B. (2017). Begründungen, Ziele und Formen forschenden Lernens: Ein Reflexionsangebot für den Einstieg. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 139–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feldman, A., Paugh, P., & Mills, G. (2004). Self-Study through Action Research. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey & T. Russell (Hrsg.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (S. 943–977). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_24
- Häcker, T. (2017). Individualisierter Unterricht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 275–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für lehrerInnenbildung*, 5 (1), 40–46.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (S. 542–571). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–169). Münster: Waxmann.

- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 103–125). Münster: Waxmann.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS.
- Junghans, C. (2018). Der reflektierende Dialog – Handwerkszeug für professionelle Gespräche. In S. Boller, M. Fabel-Lama, A. Feindt, W. Kretschmer, S. Schnebel & B. Wischer (Hrsg.), *Kooperation* (Friedrich Jahresheft, Bd. XXXVI) (S. 40–43). Seelze: Friedrich.
- Junghans, C., & Thees, F. (2016). Haltung als Aufgabe der Ausbildung in der zweiten Phase – Überlegungen zu einem Lerngegenstand mit Doppeldeckerpotenzial. *SEMINAR*, 22 (4), 144–161.
- Katenbrink, N., & Wischer, B. (2015). „Zum Glück hatte mein Projekt ja was mit Geschichte zu tun“ – Reflexivität als Herausforderung forschenden Lernens. In N. Katenbrink, I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Brücken bauen – Praxisforschung im Bildungssystem* (S. 221–241). Münster: MV.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Klingberg, L. (1986). *Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung* (3. Aufl.). Berlin: Volk und Wissen.
- Kullmann, H. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 333–349). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Lenhard, H. (2004). Reflektieren lernen – Erfahrungen mit einem uneingelösten Desiderat der Seminarbildung. *SEMINAR*, 10 (3), 9–22.
- Meyer, H. (2015). *Unterrichtsentwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H., Junghans, C., & Kelter, M. (2016). Vorüberlegungen zu einem Theorierahmen einer reflexionsorientierten Lehrerbildung. *SEMINAR*, 22 (1), 10–31.
- Paseka, A., & Kuckuck, K. (2019, i.E.). Arbeiten an fremden Fällen aus der inklusiven Unterrichtspraxis. In M. Fabel-Lama, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rathgeb-Schnierer, E., & Feindt, A. (2014). 24 Aufgaben für 24 Kinder oder eine Aufgabe für alle? *Die Grundschulzeitschrift*, 28 (271), 30–35.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 9, 219–237. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_15
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Roters, B. (2016). Reflexionskompetenz als Merkmal der Professionalität von Lehrkräften. *SEMINAR*, 22 (1), 46–57
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Sennett, R. (2014). *Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält*. München: dtv.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim & Basel: Beltz.
- von Felten, R. (2011). Lehrerinnen und Lehrer zwischen Routine und Reflexion. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 125–142). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wilde, A., & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 299–315). Münster: Waxmann.
- Zierer, K. (2015). Nicht nur Wissen und Können, sondern auch und vor allem Wollen und Werten. Das K3W-Modell im Zentrum pädagogischer Expertise. *Pädagogische Rundschau*, 69 (1), 91–97.

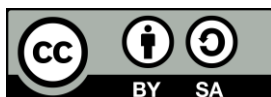
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Junghans, C., & Feindt, A. (2020). Nachdenken und Sprechen über Unterricht und mich selbst. Reflexionsmethoden für den phasenübergreifenden Einsatz in der Lehrer_innenbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 232–253. <https://doi.org/10.4119/hlz-2711>

Eingereicht: 01.05.2019 / Angenommen: 02.10.2019 / 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: Reflection and Discussion about Tuition and Oneself – Reflective Methods for Comprehensive Application in Teacher Education

Abstract: The article presents selected extracts (competencies) that are tested through all the phases of teacher education. It deals with the use of didactical tools and their reflective processes that could be stimulated not only in the teaching, learning and vocational training environment, but also in a consultative setting. These tools, together with their theoretical model, underpin professionalism and/or tuition development and are formatted in such a way that they are applied in visualized reflecting and discussion impulses. The target of this process is to promote a systematic approach to “Reflection and Discussion about Tuition and Oneself,” guided by theory and criteria orientation. Thus, the theoretical implications are made clear and useful for professional development and “seeing and understanding” are realized by means of the didactical tools promoted through dialogue.

Keywords: reflexivity, dialogue, visualization, teacher rolls, antinomy, surface and deep structures

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwiss. Zugehörigkeit: Erziehungswissenschaft

Ausbildungsphase: Studium (1. Phase), Vorbereitungsdienst (2. Phase), Berufsphase (3. Phase)

Durchführungshinweise: Die reflexive Arbeit wird mit visualisierenden Materialien und Medien unterstützt, um einen Dialog herzustellen, Partizipation zu ermöglichen und im theoriegeleiteten und kriterienorientierten Sprechen über Unterricht und sich selbst sichtbar zu machen, worüber gesprochen und nachgedacht wird.

Evaluation: Erfahrungsberichte

Schulfachspezifik: fachübergreifend einsetzbar

Schulformspezifik: schulformübergreifend einsetzbar

Lehrmethoden/-medien: Gespräche und Reflexionen entlang visualisierter Theorieimpulse

Lernziel: Einübung in Arbeitsweisen reflektierender Praktiker_innen

Lerninhalte: Reflexion (berufs-)biografischer Erfahrungen und praktischer Unterrichtssituationen am Beispiel theoretischer Modelle von Unterricht (Sicht- und Tiefenstrukturen, Rollen in den Grundformen des Unterrichts, didaktisches Dreieck, Antinomien des Lehrer_innenhandelns)

Oberthema: Reflexionsorientierte (phasenübergreifende) Lehrer_innenbildung

Sozialformen: Plenum, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit

Veranstaltungsart: Seminar, Blockseminar, Fortbildung, Beratungsgespräche

Zielgruppe: Studierende (1. Phase), Lehrer_innen im Vorbereitungsdienst (2. Phase), Lehrer_innen im Berufsfeld (3. Phase)

Zielgruppe, Umfang: 1–30 Teilnehmer_innen

Zeitlicher Umfang: 30–120 Minuten (je nach Veranstaltungsart und Methode)