

# Lässt sich die Reflexionsfähigkeit von angehenden Lehrkräften verändern?

Eine Studie zum Beitrag der *Reckahner Reflexionen*  
zur *Ethik pädagogischer Beziehungen* zur Lehrer\_innenbildung

Jennifer Lambrecht<sup>1,\*</sup> & Stefanie Bosse<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Potsdam

\* Kontakt: Universität Potsdam,

Professur für Psychologische Grundschulpädagogik,

Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14467 Potsdam

[jennifer.lambrecht@uni-potsdam.de](mailto:jennifer.lambrecht@uni-potsdam.de)

**Zusammenfassung:** Problematisches Verhalten von Lehrkräften gegenüber Schulkindern ist, so wurde durch empirische Studien gezeigt, kein seltenes Phänomen. Um Lehrkräfte in ihrer Reflexionsfähigkeit in Bezug auf ihr eigenes Verhalten und das von Kolleg\_innen zu bestärken, wurden die *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* entwickelt. Inwiefern die Reckahner Reflexionen die Reflexionsfähigkeit von angehenden Lehrkräften anregen können, ist eine offene Forschungsfrage. Auf Basis des Modells von Reflexion als Wahrnehmungsfähigkeit wurde mittels eines Prä-Post-Designs anhand von  $N = 77$  Studierenden des Lehramts überprüft, inwiefern eine Auseinandersetzung mit den Reckahner Reflexionen zu einer stärkeren Wahrnehmung verletzenden Lehrkräfteverhaltens führt und ob sich die Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten bei verletzendem Lehrkräfteverhalten verändert. Darüber hinaus wurde untersucht, ob die Einschätzung der Intensität des verletzenden Lehrkräfteverhaltens mit der allgemeinen Sensibilität für Ungerechtigkeit und der Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten in Zusammenhang stand. Es zeigte sich, dass die Studierenden nach dem Kennenlernen der Reckahner Reflexionen das Lehrkräfteverhalten teilweise verletzender einstufen als zuvor und dass sie die Handlungsmöglichkeiten positiver bewerteten. Des Weiteren zeigten sich Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der Intensität des verletzenden Lehrkräfteverhaltens und der Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten, aber nicht zwischen der Ungerechtigkeitsensibilität und der Einschätzung des Lehrkräfteverhaltens.

**Schlagwörter:** Lehrkräfte, Professionalität, Ethik, Verhalten, Lehrer-Schüler-Beziehung



## 1 Hintergrund

Was müssen Lehrkräfte können, wann gestalten sie guten Unterricht und erfüllen ihre gesellschaftlich wertvolle Aufgabe zur Zufriedenheit aller an der Schule beteiligten Akteure? Bereits für angehende Lehrkräfte hat die Kultusministerkonferenz Standards formuliert, die in Form von zu erreichenden Kompetenzen verdeutlichen, welche Anforderungen erfüllt sein sollen (KMK, 2004). Nahezu durchgängig wird deutlich, dass es ohne die Reflexion des eigenen Handelns nicht geht. Denn die Fähigkeit zur Reflexion gilt als Professionsmerkmal (Häcker, 2017; Wyss, 2008). Das Nachdenken über sich, aber auch über Verhaltensweisen anderer trägt offensichtlich zu einer Kompetenzsteigerung im Sinne einer Weiterentwicklung der eigenen professionellen Fähigkeiten bei. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn beim Reflektieren Bezug auf bestehendes Theoriewissen genommen wird (Berndt & Häcker, 2017; Wyss, 2008). So erklärt sich auch die zunehmende Bedeutung der Reflexion in der Aus- und Weiterbildung von Lehrer\_innen (Häcker, 2017). Eine Frage, die sich zudem stellt, lautet: Können Lehrkräfte unterstützendes oder verletzendes Verhalten bei sich und anderen erkennen? Ein erklärendes Kriterium hierbei ist die Ungerechtigkeitsensibilität (Beierlein, Baumert, Schmitt, Kemper & Rammstedt, 2013). Angemessen und vor allem sensibel auf eigene und fremde, teilweise problematische Verhaltensweisen von Lehrkräften zu reagieren, ist das Ziel der *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Inwiefern bereits Lehramtsstudierende durch die Reckahner Reflexionen sensibilisiert und zur Reflexion angeregt werden können, wurde bislang empirisch nicht geprüft.

### 1.1 Prävalenz problematischen Verhaltens von Lehrkräften

Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Das Bürgerliche Gesetzbuch schützt Kinder ausdrücklich vor körperlichen Bestrafungen sowie seelischen Verletzungen (§ 1631, Abs. 2). Dies gilt selbstverständlich auch im schulischen Kontext. Gleichwohl zeigen die – wenigen – empirischen Analysen zu verletzendem Verhalten von Lehrkräften in der Schule ein problematisches Bild. Eine der ersten empirischen Untersuchungen führten Krumm, Lamberger-Baumann & Haider (1997) im Rahmen des österreichischen Teils der „Trends in International Mathematics and Science Study“ (TIMSS) durch. Sie fanden heraus, dass sich knapp die Hälfte der rund 10.000 befragten Schulkinder der 7. und 8. Jahrgangsstufe in den vier Wochen vor der Befragung durch eine Lehrkraft verletzt fühlte (Krumm et al., 1997). Eine retrospektive Befragung von rund 3.000 Studierenden ergab, dass 78 Prozent der Befragten angaben, mindestens einmal kränkendes Lehrkräfteverhalten erlebt zu haben; in knapp der Hälfte handelte es sich bei diesen Kränkungen nicht um Einzelfälle, sondern um Ereignisse, die wiederholt vorkamen (Krumm & Weiß, 2008).

Problematisches Verhalten von Lehrkräften kann verschiedene Formen annehmen. Krumm und Eckstein (2002) identifizierten auf Basis einer Interviewstudie mit Eltern 13 Hauptkategorien verletzenden Lehrkräfteverhaltens, von denen sich eine auf explizit körperliche Verletzungen und zwölf auf seelische Verletzungen bezogen (z. B. Bloßstellen, Ignorieren, Isolierung). Schubarth und Ulbricht (2015) verglichen verschiedene Kategorisierungen zur Phänomenologie problematischen Lehrkräfteverhaltens mit dem Ziel herauszufinden, ob problematisches Lehrkräfteverhalten als „Gewalt“ bezeichnet werden kann. Sie bejahten diese Frage.

Eine umfangreiche Langzeitstudie zur Prävalenz problematischen Lehrkräfteverhaltens stammt aus dem Projektnetzwerk „Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern“ (INTAKT). Die zentrale Fragestellung des Projektes zielte darauf ab, herauszufinden, wie und wie oft Kinder in pädagogischen Interaktionen entweder anerkannt oder verletzt werden (Prenzel, 2013). Über Beobachtungen in verschiedenen pädagogischen Einrichtungen wurden mehr als 15.000 Szenen aus dem Schulalltag gesammelt, kodiert und in einem Fallarchiv zusammengetragen. Die Szenen entstammten unterschiedlichen

Schulformen und Klassenstufen sowie Schulen unterschiedlicher Träger. Im Zuge des Auswertungsverfahrens wurden die dokumentierten Szenen vom Projektteam in sechs Kategorien eingestuft: von *sehr anerkennend* bis *sehr verletzend* sowie *schwer einzuschätzen*. Die Kodierung erfolgte dabei auf Basis des Eindrucks der jeweiligen beobachtenden Person, die die Situation beschrieb, Kontextinformationen zur Interpretation hinzufügte und introspektiv eine Erst-Kodierung vornahm; diese Kodierung wurde anschließend im Projektteam diskutiert (Tellisch, 2016). Insgesamt zeigte sich, dass kaum Unterschiede zwischen Schulformen und -fächern bestanden (Prenzel, 2013). Von 6.015 Szenen wurden rund 22 Prozent der beobachteten Interaktionen als leicht oder sehr verletzend eingestuft; 5 Prozent wurden mit *schwer einzuschätzen* kodiert. Die INTAKT-Studie zeigte zudem, dass das Phänomen nicht auf einzelne Schulen beschränkt war; vielmehr arbeiteten sehr anerkennende und sehr verletzende Lehrkräfte oft in ein und derselben Schule (Prenzel, 2013).

Problematisches Lehrkräfteverhalten ist damit keineswegs ein Randphänomen. Schubarth und Ulbricht (2015) konstatierten ein Forschungsdesiderat nicht nur in Hinblick auf die Prävalenz verletzenden Lehrkräfteverhaltens, sondern auch in Bezug auf Ursachen und damit verbundene mögliche Strategien zur Professionalisierung von Lehrkräften. Ein wesentliches Merkmal professioneller Kompetenz von Lehrkräften sollte folglich die angemessene Interpretation und Bewertung problematischen Lehrkräfteverhaltens sein.

## 1.2 Die Fähigkeit zur Reflexion problematischen Lehrkräfteverhaltens

Die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis wird vielfach als Teil der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften betont (Berndt & Häcker, 2017; Hilzensauer, 2017). Dabei unterscheiden sich die Konzeptionen professioneller Reflexion bedeutsam zwischen verschiedenen Autor\_innen. Hilzensauer (2017) identifiziert in einem theoretischen Überblick als gemeinsame Kernelemente professioneller Reflexionskonzeptionen die persönliche Erfahrung, die Zyklizität von Reflexion, die Notwendigkeit von Gefühlen und die Trennung zwischen Beobachtung und Bewertung. Das Modell von Reflexion als „Lernen, wahrzunehmen“ fokussiert die Wichtigkeit der jeweiligen Situation (van Es & Sherin, 2002; Hilzensauer, 2017). Die Autorinnen betonen die Notwendigkeit, Lehrer\_innen in die Lage zu versetzen, Situationen richtig zu interpretieren (anstatt direktes Handlungswissen zu vermitteln). Dadurch kommt der Reflexionsfähigkeit ein hoher Stellenwert in der Professionalisierung von Lehrkräften zu. Ihr Modell umfasst drei Kernelemente: (1) die Identifikation dessen, was an einer Situation wichtig ist, (2) die Verbindung zwischen dem, was in der konkreten Situation zu sehen ist, mit übergeordneten Prinzipien und (3) die Nutzung des professionellen Wissens, um über die Situation nachzudenken (van Es & Sherin, 2002).

Zwar beziehen die Autorinnen ihr Modell auf die Vermittlung fachlicher Inhalte, jedoch lässt es sich gut auf angemessenes Handeln in pädagogischen Interaktionen übertragen und für die Ausbildung von Lehrer\_innen nutzbar machen. Denn das Modell beschreibt Reflexionsfähigkeit anwendungsorientiert als professionelle Kompetenz: Um problematisches Verhalten im Schulalltag zu vermeiden, müssen angehende Lehrkräfte folglich in einem ersten Schritt erkennen, dass eine Situation verletzend ist. In einem zweiten Schritt müssen sie in der Situation von dem Geschehenen übergeordnete ethische Prinzipien abstrahieren können. In einem dritten Schritt müssen sie Wissen über konkrete ethische Prinzipien sowie Wissen über Handlungsmöglichkeiten bei verletzendem Lehrkräfteverhalten nutzen, um die Situation zu analysieren. Diese Prozesse setzen situatives Wissen voraus; das heißt, dass für die Beobachtung von Situationen Kenntnisse darüber notwendig sind, was die Situation ausmacht und worauf der Fokus bei der Beobachtung gelegt werden sollte (Hilzensauer, 2017). Für die Ausbildung angehender Lehrkräfte folgt daraus, dass bereits Lehramtsstudierende Situationen analysieren und reflektieren sollten, wenn die Wahrnehmung verletzenden Lehrkräfteverhaltens gestärkt

werden soll. Folgt man dem Modell von van Es & Sherin (2002), ergibt sich daraus eine Orientierung der Reflexion an drei Schritten:

Für den ersten Schritt, die Wahrnehmung einer Situation als problematisch, ist dabei anzunehmen, dass dieser mit der Persönlichkeit der jeweiligen Lehramtsstudierenden in Zusammenhang steht. So stellte sich das Konstrukt der Ungerechtigkeitssensibilität als zeitstabiles, zwischen Menschen differierendes Merkmal heraus (Beierlein et al., 2013). Es ist anzunehmen, dass die Sensibilität gegenüber Ungerechtigkeit mit einer höheren Sensibilität für verletzendes Lehrkräfteverhalten einhergeht.

Der zweite Schritt impliziert Kenntnis über übergeordnete ethische Prinzipien. Hier wird deutlich, dass Werthaltungen von Lehrkräften einen Teil ihrer professionellen Kompetenz darstellen (Baumert & Kunter, 2006). Professionelle Reflexion grenzt sich insofern von Alltagsreflexion ab, dass ein spezifisches pädagogisches Wissen erforderlich ist (Schlömerkemper, 2010; Hilzensauer, 2017). Daraus ergibt sich die Frage, was konkrete ethische Prinzipien für das Handeln von Lehrkräften und Studierenden sind. Zwar gibt es abstrakte gesetzliche Vorgaben, wie das Gebot der Gewaltfreiheit und bestimmte Normen und Werte, die gesellschaftlich verhandelt werden, ein konkreter konsensfähiger Kanon zur Bestimmung dessen, was verletzendes und was wertschätzendes Verhalten ist, ist in der Ausbildung von Lehrer\_innen jedoch noch nicht verankert.

Der dritte Schritt verweist darüber hinaus auf das Wissen um Handlungsmöglichkeiten in konkreten Situationen. Krumm und Weiß (2008) erfragten in einer Untersuchung mit  $N = 44$  Lehrkräften und  $N = 53$  Eltern mögliche Handlungsmöglichkeiten bei verletzendem Lehrkräfteverhalten. Sie fanden heraus, dass Maßnahmen, die Lehrkräften im Umgang mit schwierigen Schulkindern helfen (z.B. Fortbildungen), auf die größte Zustimmung trafen, während Maßnahmen, die sich an Schulkinder, Eltern oder die Schulaufsicht richteten (insbesondere mit Bezug auf die Sensibilisierung der beteiligten Akteure für inakzeptables Lehrkräfteverhalten), weniger positiv, jedoch immer noch zustimmend bewertet wurden.

### 1.3 Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen

Die *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* (Reckahner Reflexionen) stellen einen Vorschlag für einen konsensfähigen Ethik-Kodex dar. Sie wurden in etwa fünfjähriger Kooperation zwischen Fachleuten aus Wissenschaft, Verwaltung, Praxis und Politik in dem Brandenburger Ort Reckahn entwickelt (Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin, Deutsches Jugendinstitut e.V., München, MenschenRechts-Zentrum an der Universität Potsdam & Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam, 2017). Das Ziel der Reckahner Reflexionen ist es, eine konsenstaugliche Orientierung für die dauerhafte professionelle Entwicklung in Schulen, Kindertagesstätten und anderen pädagogischen Einrichtungen zu schaffen. Im Kern bestehen sie aus zehn Leitlinien, die induktiv anhand der Fallvignetten aus dem INTAKT-Projekt gewonnen wurden. Sie beschreiben sechs ethische Gebote (z.B. „Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt“) und vier ethische Verbote (z.B. „Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergreifig oder unhöflich behandeln“) im pädagogischen Handeln.<sup>1</sup> Die Reckahner Reflexionen können dazu dienen, das situative Wissen für interpretativ orientierte Reflexionen wie im Modell nach van Es & Sherin (2002) bereitzustellen. Denn sie sind induktiv aus verschiedenen tatsächlich beobachteten Situationen entstanden und lenken daher den Fokus der Beobachtung auf diejenigen Aspekte, die zur Bewertung der Situation wichtig sind. Gleichzeitig sind die Leitlinien als übergeordnete ethische Prinzipien verfasst, die die Benennung des beobachteten verletzenden Verhaltens konkret ermöglichen. Die Auseinandersetzung mit den Reckahner Reflexionen

<sup>1</sup> Eine Darstellung aller zehn Leitlinien findet sich in Anhang 6.1.

sollte daher dazu führen, dass angehende Lehrkräfte verletzende Situationen eher als solche identifizieren können.

In den Reckahner Reflexionen wurden weiterhin Handlungsebenen bzw. konkrete Vorschläge zur Stärkung der pädagogischen Beziehungen identifiziert, um ethisch wünschenswertes Verhalten zu fördern. Darunter werden Schul- und Einrichtungsordnungen, die Schaffung von Ansprechstellen und Vorschläge für die Arbeit in pädagogischen Teams genannt. Damit ging die Annahme einher, dass eine Auseinandersetzung mit den Reckahner Reflexionen das Spektrum der Handlungsmöglichkeiten bei verletzendem Lehrkräfteverhalten angehender Lehrkräfte erweitert.

Die Reckahner Reflexionen bilden einen konsensfähigen Wissenskanon in Bezug auf verletzendes und wertschätzendes Verhalten ab. Sie können somit gemäß der Konzeption von Reflexion als „Lernen, wahrzunehmen“ (van Es & Sherin, 2002) das nötige situative Wissen bereitstellen. Inwieweit dies gelingt, ist eine offene Forschungsfrage.

## 2 Fragestellung und Hypothesen

In der vorliegenden Studie wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die Reckahner Reflexionen in der Ausbildung von Lehrer\_innen einen Beitrag zur Entwicklung der Reflexionsfähigkeit leisten können. Konkret wurde drei Fragestellungen mit Bezug auf das Reflexionsmodell von Reflexion als „Lernen, wahrzunehmen“ (van Es & Sherin, 2002) nachgegangen, und folgende gerichtete Hypothesen wurden überprüft:

1. Verändert sich die Wahrnehmung der Intensität verletzenden Lehrkräfteverhaltens im Zuge der Auseinandersetzung mit den Reckahner Reflexionen?  
H1: Nach der Auseinandersetzung mit den Reckahner Reflexionen schätzen Lehramtsstudierende die Intensität verletzenden Lehrkräfteverhaltens höher ein als vor der Auseinandersetzung mit den Reckahner Reflexionen.
2. Verändert sich die Einschätzung zu Handlungsmöglichkeiten bei verletzendem Lehrkräfteverhalten im Zuge der Auseinandersetzung mit den Reckahner Reflexionen?  
H2: Nach der Auseinandersetzung mit den Reckahner Reflexionen erhöht sich die Zustimmung gegenüber Handlungsmöglichkeiten bei verletzendem Lehrkräfteverhalten der Studierenden im Vergleich zu der Zustimmung vor der Auseinandersetzung mit den Reckahner Reflexionen.
3. Steht die Einschätzung der Intensität verletzenden Lehrkräfteverhaltens mit der allgemeinen Sensibilität gegenüber Ungerechtigkeit und der Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten in Zusammenhang?  
H3: Je sensibler Lehramtsstudierende gegenüber allgemeiner Ungerechtigkeit sind, desto verletzender empfinden sie das Verhalten von anderen Lehrkräften.  
H4: Je verletzender Lehramtsstudierende das Verhalten anderer Lehrkräfte wahrnehmen, desto höher ist die Zustimmung zu Handlungsoptionen.

### 3 Methode

#### 3.1 Design und Stichprobe

Der Studie lag ein Prä-Post-Design ohne Kontrollgruppe zu Grunde. An der Studie nahmen  $N = 123$  Bachelorstudierende der Primarstufe teil. Ausgewählt wurde eine anfallende Stichprobe von vier Seminargruppen, die eine Begleitveranstaltung zum Schulpraktikum besuchten. Das Praktikum hat das Ziel, dass die Studierenden einen Perspektivwechsel vollziehen. Sie sollen aus der Rolle der Schüler\_innen in die Rolle der Lehrkraft wechseln, durch das Praktikum einen realistischen Blick auf den Beruf der Lehrkraft erhalten und im besten Fall in ihrem Berufswunsch bestätigt werden. In der Begleitveranstaltung werden Erkenntnisse aus dem Praktikum diskutiert und in Einklang mit Theorie und Empirie gebracht. In der elften von 15 Sitzungen fand die Prä-Befragung statt;  $N = 97$  Studierende nahmen teil. In der darauffolgenden Woche erfolgten die Intervention (s. Kap. 3.2) und die Post-Befragung ( $N_{\text{post}} = 98$  Studierende). Insgesamt lagen vollständige Datensätze von  $N = 77$  Studierenden vor. Die Studierenden waren durchschnittlich  $M = 22.73$  ( $SD = 5.96$  Jahre) alt, zu 77 Prozent weiblich und befanden sich hauptsächlich im ersten Fachsemester.

#### 3.2 Intervention

Die Intervention war eingebettet in die Lehrveranstaltung des Begleitseminars des Schulpraktikums. Die 90-minütige Lehrveranstaltung (ein Ablaufplan befindet sich in Anhang 6.2) startete mit einer Zusammenfassung der vorangegangenen Woche und einem Austausch über die bisherigen Erlebnisse im Praktikum. Anschließend begann die Intervention.

Die Lehrende gab zunächst einen kurzen Input, in dem aufbauend auf dem Recht auf gewaltfreie Erziehung die Frage nach der seelischen Unversehrtheit aufgeworfen wurde. Anhand empirischer Studien klärte die Lehrende die Prävalenz verletzenden Lehrkräfteverhaltens (Krumm & Eckstein, 2002; Krumm & Weiß, 2008). Daraufhin wurden die Studierenden nach eigenen Erfahrungen gefragt.

Im weiteren Verlauf stellte die Lehrende verschiedene Bereiche problematischen Lehrkräfteverhaltens (Krumm & Eckstein, 2002; Schubarth & Ulbricht, 2015) sowie die INTAKT-Studie (Prenzel, 2013) vor. Daraufhin wurden die Studierenden gefragt, ob Lehrkräfte „so etwas wie einen Ethik-Kodex brauchen, ähnlich wie Ärzte einen Eid leisten“. Anschließend stellte die Lehrende die zehn Leitlinien der Reckahner Reflexionen vor. Danach bearbeiteten die Studierenden in Gruppen die Aufgabe, sich mit jeweils einer Leitlinie vertieft auseinanderzusetzen und entsprechend der Leitlinie anerkennende und verletzende Situationen aus der eigenen Schul- und/oder Praktikumszeit zu reflektieren. Im Plenum wurde zu jeder Leitlinie im Anschluss an die Gruppenarbeit ein Beispiel präsentiert und diskutiert.

Die Lehrende hat durch Nachfragen und die Art und Weise der Gestaltung der Intervention die Wichtigkeit einer Ethik pädagogischer Beziehungen betont.

#### 3.3 Erhebungsinstrumente

Sowohl zur Prä-Befragung als auch zur Post-Befragung füllten die Studierenden einen Paper-Pencil-Fragebogen aus, der zum einen Einschätzungen zur Intensität der Verletzung in bestimmten schulischen Situationen erfasste (siehe Kap. 3.3.1) und zum anderen sowohl persönliche Angaben zur Sensibilität der Studierenden (siehe Kap. 3.3.2) als auch Einschätzungen zu Möglichkeiten des Umgangs mit problematischem Lehrkräfteverhalten (siehe Kap. 3.3.3) abfragte.

### 3.3.1 Fallvignetten

Um zu erheben, wie sensibel die Studierenden in Bezug auf verletzendes Verhalten von Lehrkräften in konkreten Situationen sind, wurden den Studierenden drei Fallvignetten präsentiert, die reale Unterrichtssituationen abbildeten (in Anlehnung an Tellisch, 2015; Prengel, Tellisch, Wohne & Wysujack, 2017).

*Fallvignette 1: Singen* beschreibt eine Situation im Musikunterricht, in welcher ein Junge mitsingt, während eigentlich die Mädchen singen sollen. Der Junge bewegt sich leicht zur Musik; einige andere Jungen lachen oder schauen amüsiert. Der Lehrer schreit den Jungen an, als er sein Verhalten bemerkt, rennt auf ihn zu und knallt den Schulranzen des Jungen auf den Tisch, sodass dieser erschrickt.

*Fallvignette 2: Das Bild* stellt eine Situation im Kunstunterricht dar. Die Klassenlehrerin fragt das polnische Mädchen in der Klasse nach einem spezifischen Bild eines polnischen Malers. Auf die Aussage des polnischen Mädchens, dass sie das Bild nicht kenne, zeigt sich die Lehrerin erstaunt und verweist auf einen polnischen Jungen im vorangegangenen Schuljahr, der das Bild kannte.

*Fallvignette 3: Kapuzen* schildert die Reaktion einer Lehrerin auf zwei Jungen, die ihre Kapuzen aufgesetzt haben. Sie kommentiert in lustigem Ton das Verhalten mit den Worten, die „Rapperkinder“ mögen ihre Kapuzen absetzen, sonst würde sie sie gegen einen Goldhamster eintauschen. Sie streift den Jungen die Kapuzen ab; diese reagieren darauf nicht.

Die Studierenden schätzten die Intensität der Verletzung des jeweiligen Lehrkräfteverhaltens auf einem Kontinuum entlang der Pole 0 = *gar nicht verletzend* bis 10 = *sehr verletzend* ein. Das Kontinuum wurde durch einen zehn Zentimeter langen Balken repräsentiert, auf dem die Studierenden ein Kreuz setzten. Der Ort des Kreuzes wurde in Zentimeter (mit einer Nachkommastelle) gemessen und als Skalenwert übertragen.

### 3.3.2 Sensibilität

Die Sensibilität der Studierenden in Bezug auf Ungerechtigkeit wurde mittels der Kurzskalen zur Messung des Persönlichkeitsmerkmals Sensibilität für Ungerechtigkeit (Beierlein et al., 2013) erhoben. Diese Kurzskalen erfassten vier Facetten der Sensibilität gegenüber Ungerechtigkeit mit jeweils zwei Items auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft voll und ganz zu*. Auf die antizipierten Subskalen nach Beierlein et al. (2013) wurde auf Basis statistischer Kennwerte verzichtet. Stattdessen wurde für die jeweiligen Messzeitpunkte eine Gesamtskala zur Sensibilität gegenüber Ungerechtigkeit gebildet, die zufriedenstellende Reliabilitätskennwerte aufwies ( $\alpha_1 = .68$ ;  $\alpha_2 = .70$ ).

### 3.3.3 Handlungsmöglichkeiten

Um zu erfassen, inwieweit die Studierenden es befürworten, gegen verletzendes Verhalten von Lehrkräften vorzugehen, schätzten diese auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 4 = *stimme voll zu* neun Handlungsmöglichkeiten ein. Die neun Aussagen orientierten sich dabei einerseits an den von Krumm und Weiß (2008) erfragten Handlungsmöglichkeiten; andererseits wurden eigene Items in Bezug auf die Handlungsebenen der Reckahner Reflexionen entwickelt. Die Handlungsmöglichkeiten nach Krumm und Weiß (2008) bezogen sich dabei vor allem auf die Aufforderung von Kindern und Eltern, auf Fehlverhalten hinzuweisen (z.B. „Man sollte Eltern ermutigen, mit der Lehrkraft zu sprechen, wenn sie glauben, dass diese mit ihrem Kind inakzeptabel umgeht“). Die Reckahner Reflexionen definieren fünf Handlungsebenen zur Prävention von und zum Umgang mit Fehlverhalten von Lehrkräften, von denen auf drei Bezug genommen wurde. Diese waren die *Vereinbarung einer menschenrechtlich orientierten Schulordnung* (Beispielitem: „Man sollte eine Schulordnung haben, in der

geregelt ist, was passiert, wenn eine Lehrkraft sich fehlverhält“), *die Schaffung schulinterner und -externer Anlaufstellen für verschiedene Akteure* (z.B. „Man sollte Anlaufstellen außerhalb der Schulen einrichten, an die sich Kinder wenden können, wenn Lehrkräfte sich fehlverhalten“) und *kollegiale Reflexion im pädagogischen Team* (z.B. „Man sollte regelmäßige Sitzungen für die Lehrkräfte im Stundenplan festschreiben, zu denen sie ihr Verhalten gemeinsam reflektieren können“). Die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten wurden zu einer Skala zusammengefasst, die zu t1 mit  $\alpha_1 = .56$  über eine noch ausreichende und zu t2 mit  $\alpha_2 = .73$  über eine gute Reliabilität verfügte.

### 3.4 Statistische Analysen

Zur Überprüfung der Hypothesen H1 und H2, die auf eine statistisch positiv gerichtete Veränderung der Einschätzung der Intensität verletzenden Lehrkräfteverhaltens (H1) und der Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten (H2) zielten, wurden t-Tests für gepaarte Stichproben in SPSS25 berechnet. Zur Einschätzung der praktischen Relevanz wurde zusätzlich die Effektstärke Cohen's *d* für Messwiederholungen berechnet. Effektstärken zwischen 0.2 und 0.5 indizieren nach Cohen (1988) einen kleinen, Effektstärken bis 0.8 einen mittleren und Effektstärken  $> 0.8$  einen starken Effekt. Um die Hypothesen H3 und H4, die positiv gerichtete Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der Intensität des verletzenden Lehrkräfteverhaltens und der allgemeinen Sensibilität gegenüber Ungerechtigkeit (H3) und der Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten (H4) postulieren, zu überprüfen, wurden Korrelationen berechnet. Zur Überprüfung aller Hypothesen wurde die Signifikanz einseitig getestet; das Signifikanzniveau wurde auf  $p < .05$  festgesetzt.

## 4 Ergebnisse

Tabelle 1 enthält die deskriptiven Kennwerte der Analysevariablen.

Tabelle 1: Deskriptive Kennwerte der Analysevariablen

|                               |                | Prä-Befragung |           | Post-Befragung |           |
|-------------------------------|----------------|---------------|-----------|----------------|-----------|
|                               |                | <i>M</i>      | <i>SD</i> | <i>M</i>       | <i>SD</i> |
| <b>Fallvignetten</b>          |                |               |           |                |           |
|                               | <b>Singen</b>  | 8.57          | 1.11      | 8.79           | 1.21      |
|                               | <b>Bild</b>    | 8.68          | 1.47      | 9.01           | 1.37      |
|                               | <b>Kapuzen</b> | 3.56          | 2.52      | 4.62           | 2.78      |
| <b>Sensibilität allgemein</b> |                | 2.58          | 0.40      | 2.62           | 0.42      |
| <b>Handlungsbereitschaft</b>  |                | 3.11          | 0.36      | 3.30           | 0.39      |

Die deskriptiven Kennwerte zur Prä-Befragung zeigen, dass die Studierenden das in den Fallvignetten *Singen* und *Bild* geschilderte Verhalten der Lehrkräfte als ziemlich stark verletzend einstufen, während das Verhalten der Lehrerin in der Vignette *Kapuzen* als deutlich weniger verletzend wahrgenommen wurde. Die Standardabweichungen zeigen zudem, dass das Verhalten der Lehrkraft in der Vignette *Kapuzen* deutlich ambivalenter wahrgenommen wurde als das Verhalten in den anderen Vignetten. Zur Post-Befragung blieb dieses Muster erhalten, wobei die Einschätzung der Intensität des verletzenden Lehrkräfteverhaltens leicht anstieg.

Im Allgemeinen zeigten die Studierenden eine eher ausgeprägte Sensibilität gegenüber Ungerechtigkeit; der Stichprobenmittelwert lag über dem theoretischen Mittel. Der leichte Anstieg zur Post-Befragung erwies sich als nicht signifikant ( $T = 1.62$ ;  $p = .110$ ),



sodass wie erwartet von einem stabilen Persönlichkeitsmerkmal ausgegangen werden kann.

Die Einstellung gegenüber verschiedenen Möglichkeiten, gegen verletzendes Lehrkräfteverhalten vorzugehen, kann als eher hoch interpretiert werden, wobei geringe Unterschiede zwischen den Studierenden vorlagen. Zur Post-Befragung zeigte sich ein leichter Anstieg der Werte.

In einem nächsten Schritt wurden die Hypothesen überprüft. In Bezug auf Hypothese H1, dass nach dem Kennenlernen der Reckahner Reflexionen die Intensität verletzenden Lehrkräfteverhaltens stärker wahrgenommen wird, zeigte sich ein differenziertes Bild je nach Fallvignette. Für die Fallvignette *Singen* konnte keine signifikante Veränderung der Einschätzung der Intensität des verletzenden Lehrkräfteverhaltens festgestellt werden ( $T = 1.55$ ;  $p = .062$ ). Dagegen stieg die Einschätzung der Intensität der Verletzung in der Fallvignette *Bild* signifikant an ( $T = 1.97$ ;  $p = .026$ ). Die Effektstärke indiziert mit  $d = 0.22$  einen kleinen Effekt. Auch für die Fallvignette *Kapuzen* zeigte sich ein signifikanter Anstieg der Einschätzung der Intensität des verletzenden Lehrkräfteverhaltens ( $T = 3.77$ ;  $p < .001$ ). Die Effektstärke indiziert mit  $d = .78$  einen bedeutsamen mittelstarken Effekt. Demzufolge konnte Hypothese H1 teilweise bestätigt werden.

Die Hypothese H2, dass die Zustimmung gegenüber Handlungsmöglichkeiten bei verletzendem Lehrkräfteverhalten steigt, nachdem die Studierenden die Reckahner Reflexionen kennengelernt haben, konnte bestätigt werden ( $T = 4.78$ ;  $p < .001$ ). Die Effektstärke deutet mit  $d = .59$  auf einen mittleren Effekt.

In Bezug auf die Hypothese H3, die einen gerichteten Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Intensität der Verletzung durch das Lehrkräfteverhalten und der allgemeinen Sensibilität gegenüber Ungerechtigkeit postulierte, konnte lediglich in der Prä-Befragung für die Fallvignette *Kapuzen* bestätigt werden ( $r = .223$ ;  $p = .026$ ). In der Post-Befragung verfehlte der geringe Zusammenhang von  $r = .188$  knapp das Signifikanzniveau ( $p = .05$ ). Insgesamt kann H3 daher nicht bestätigt werden.

Die Hypothese H4, dass zwischen der Einschätzung der Intensität der Verletzung durch das Lehrkräfteverhalten und der Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten ein positiver Zusammenhang besteht, konnte für die Post-Befragung bestätigt werden. In der Prä-Befragung zeigten sich diese Zusammenhänge nicht (s. Tab. 2). Hypothese 4 konnte folglich teilweise bestätigt werden.

*Tabelle 2:* Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten und der wahrgenommenen Intensität des verletzenden Lehrkräfteverhaltens zur Prä- und Post-Befragung

|                             | <b>Handlungsmöglichkeit</b> | <b>Singen</b> | <b>Bild</b> | <b>Kapuze</b> |
|-----------------------------|-----------------------------|---------------|-------------|---------------|
| <b>Handlungsmöglichkeit</b> | .605*                       | .160          | .176        | .137          |
| <b>Singen</b>               | .278*                       | .460*         | .080        | .259*         |
| <b>Bild</b>                 | .205*                       | .465*         | .468*       | .290*         |
| <b>Kapuze</b>               | .373*                       | .403*         | .091        | .570*         |

*Anm.:* Oberhalb der Diagonalen sind die Korrelationskoeffizienten zwischen den Variablen zur Prä-Befragung dargestellt, unterhalb sind die Korrelationskoeffizienten zur Post-Befragung abgebildet; auf der Diagonalen sind die Korrelationskoeffizienten zwischen den jeweiligen Variablen zur Prä- und Postbefragung abgetragen (grau hinterlegt); \*  $p < .05$ .

## 5 Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die Reckahner Reflexionen in der Lehrer\_innenbildung einen Beitrag zur Entwicklung der Reflexionsfähigkeit leisten können. An einer anfallenden Stichprobe von Studierenden des Lehramts für die Primarstufe wurde überprüft, inwiefern sich mit dem Kennenlernen der Reckahner Reflexionen die Wahrnehmung der Intensität verletzenden Lehrkräfteverhaltens und die Einschätzung von Handlungsmöglichkeiten verändern und in welchem Zusammenhang die Einschätzung der Intensität verletzenden Lehrerverhaltens mit der allgemeinen Sensibilität gegenüber Ungerechtigkeit und der Einschätzung von Handlungsmöglichkeiten steht. Es zeigte sich, dass mit dem Kennenlernen der Reckahner Reflexionen die Reflexionsfähigkeit angehender Lehrkräfte verändert werden konnte. Im Folgenden werden die einzelnen Befunde in Hinblick auf praktische Konsequenzen für die Lehrer\_innenbildung diskutiert.

Das Modell von Reflexionen als „Lernen wahrzunehmen“ (van Es & Sherin, 2002) postuliert die Reflexionsfähigkeit als dreischrittigen Prozess. Einen wesentlichen Aspekt bildet dabei das situative Wissen, um Beobachtungen angemessen interpretieren zu können. In der vorliegenden Studie konnte gezeigt werden, dass die Einschätzung der Intensität verletzenden Lehrkräfteverhaltens nach dem Kennenlernen der Reckahner Reflexionen in zwei von drei Situationen signifikant anstieg (Hypothese H1). Die Fallvignette *Bild*, bei der ein Anstieg zu verzeichnen war, betraf dabei eine rassistisch diskriminierende Äußerung einer Lehrkraft und somit ein Verhalten, welches in den Reckahner Reflexionen direkt angesprochen wird (Leitlinie 1). Ebenso wie in der Fallvignette *Singen* waren die Ausgangswerte zum Prä-Test bereits im oberen Bereich, wodurch sich der geringe Anstieg bzw. die kleine Effektstärke erklären lässt. In der Fallvignette *Kapuzen* zeigte sich ein deutlicher Anstieg der Einschätzung der Intensität des verletzenden Verhaltens, wobei die durchschnittliche Einschätzung im mittleren Bereich lag. Da es sich um eine als ambivalent eingestufte Vignette handelt, kann der Anstieg in der Intensität so interpretiert werden, dass die Studierenden sensibler auf mögliche Verletzungen reagierten. Die Ergebnisse zur Hypothese H1 können folglich als Indiz dafür gesehen werden, dass die Reckahner Reflexionen einen Beitrag zum situativen Wissen der Studierenden leisten und so die Sensibilität gegenüber verletzendem Lehrkräfteverhalten, d.h. eine Facette der Reflexionskompetenz, gesteigert werden kann.

Dafür spricht auch die Bestätigung der Hypothese H2, mit welcher der Frage nachgegangen wurde, ob die Studierenden nach dem Kennenlernen der Reckahner Reflexionen die Handlungsmöglichkeiten bei verletzendem Lehrkräfteverhalten positiver einschätzten. Neben dem signifikanten Anstieg in der Bewertung der Handlungsmöglichkeiten spricht auch die gesteigerte Reliabilität der Skala von t1 zu t2 dafür: Nach der Intervention war die Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten durch die Studierenden nicht nur positiver, sondern auch konsistenter.

Die Ablehnung der dritten Hypothese H3, dass ein Zusammenhang zwischen der allgemeinen Sensibilität gegenüber Ungerechtigkeit und der Einschätzung der Intensität verletzenden Lehrkräfteverhaltens besteht, kann als Indiz dafür interpretiert werden, dass das situative, professionsspezifische Wissen wichtiger sein könnte als eigene Persönlichkeitsmerkmale. Dafür spricht auch, dass sich der signifikante Zusammenhang zwischen diesem Persönlichkeitsmerkmal und der Einschätzung der ambivalenten Situation *Kapuzen* zur Post-Befragung nicht mehr zeigt.

In diesem Zusammenhang ist auch das Ergebnis der Überprüfung der vierten Hypothese, dass ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten und der wahrgenommenen Intensität des verletzenden Lehrkräfteverhaltens bestand, von Interesse. Denn dieser Zusammenhang zeigte sich ausschließlich zur Post-Befragung relevant. Nach dem Kennenlernen der Reckahner Reflexionen sahen die Studierenden

mehr Handlungsmöglichkeiten, je verletzender sie die einzelnen Situationen einschätzten. Dies spricht für die im Modell von van Es & Sherin (2002) postulierte Wichtigkeit situativen Wissens zur Interpretation von Situationen.

Einschränkend muss angemerkt werden, dass das Design der Studie als einfache Prä-Post-Befragung keine kausalen Schlüsse zulässt. Es ist mit dem vorliegenden Design daher unklar, ob die Veränderungen, die bei der Reflexionsfähigkeit der Studierenden gemessen wurden, tatsächlich auf das Kennenlernen der Reckahner Reflexionen zurückgehen oder ob es sich z.B. um einen allgemeinen Veränderungseffekt im Laufe des Praktikums handelt. Folgerhebungen mit Kontrollgruppe sind daher notwendig. Des Weiteren beziehen sich die Ergebnisse lediglich auf eine anfallende Stichprobe. Die Verallgemeinerbarkeit ist daher stark eingeschränkt. Auch handelt es sich um Studierende zu Beginn ihres Lehramtsstudiums. Es ist eine offene Frage, inwiefern sich die Ergebnisse auf spätere Studienabschnitte oder praktizierende Lehrkräfte übertragen lassen. Weiterhin zeigten die Studierenden bereits hohe Ausgangswerte in der Einschätzung der Intensität des Verhaltens. Dies könnte daran liegen, dass durch die Art der Skalierung in der Erhebung bereits mehr oder weniger vorgegeben war, dass es sich um verletzendes Verhalten handelte. Im Rahmen des Modells von Reflexion als „Lernen, wahrzunehmen“ wäre jedoch auch interessant, inwieweit Studierende verschiedene Situationen von sich aus als verletzend wahrnehmen, wenn nicht vorgegeben ist, dass sie die Intensität der Verletzung einschätzen sollen. Insgesamt muss außerdem berücksichtigt werden, dass die Skala zu den Handlungsmöglichkeiten bei der Prä-Befragung über eine geringe Reliabilität verfügte. Dies trifft ebenfalls auf die Skalen zur Sensibilität gegenüber Ungerechtigkeit zu, die sich in der vorliegenden Erhebung nicht in ihren einzelnen Facetten, sondern lediglich als Gesamtwert abbilden ließ. In zukünftigen Erhebungen sollte darauf geachtet werden.

Nichtsdestotrotz zeigt die vorliegende Studie, dass mit wenig aufwändigen Mitteln das Bewusstsein angehender Lehrkräfte für verletzendes Verhalten von Lehrkräften gesteigert werden kann. Die Reckahner Reflexionen bieten einen guten Anlass, eigene Erfahrungen sowohl in der eigenen Schulzeit als auch im Praktikum zu reflektieren, und können so zu einer gesteigerten Sensibilität gegenüber problematischem Verhalten beitragen.

## 6 Anhang

### 6.1 Die zehn Leitlinien der Reckahner Reflexionen

Was ethisch begründet ist:

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.

Was ethisch unzulässig ist:

7. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
8. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
9. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
10. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren.

## 6.2 Ablaufplan der Seminarsitzung zur pädagogischen Ethik

| Zeit (Min.) | Phase            | Seminarleitung   | Studierende  | Methode/ Sozialform/ Material  |
|-------------|------------------|--|--|--|
| 2           | Begrüßung        | begrüßt die Studierenden   |  |  |
| 18          | Zusammenfassung  | bittet die Studierenden um die Zusammenfassung der letzten Sitzung   | Vierer-Gruppe fasst letzte Seminarsitzung zusammen; alle anderen hören zu bzw. bearbeiten Aufgaben der vortragenden Gruppe; anschließend kurzes Feedback | Material und Sozialform werden von vortragender Gruppe benannt<br>Feedbackzettel |
| 10          | Praktikumstark   | gibt Orientierungsfragen vor (beziehen sich größtenteils auf Thema der letzten Seminarsitzung)   | setzen sich in Vierer-Gruppen zusammen; besprechen Ereignisse aus dem Praktikum  | Gruppenarbeit  |
| 15          | Input            | stellt gesetzliche Grundlage vor (§ 1631 BGB); stellt Studien von Krumm et al. (1997, 2002, 2008) sowie Pregel (2013) vor; geht auf problemhaftes Lehrerverhalten ein; stellt Reckahner Reflexionen vor (Entstehung, Leitlinien) | hören zu, machen Notizen, stellen ggf. Rückfragen  | Plenum   |
| 43          | Fälle besprechen | teilt zehn Gruppen ein; erklärt Vorgehen: Jede Gruppe bearbeitet eine Leitlinie; stellt die Fälle vor  | beschäftigen sich mit einer Leitlinie und notieren passende Situationen; stellen pro Leitlinie eine Situation vor, jeweils Diskussion im Plenum          | Gruppenarbeit<br>Plenum  |
| 2           | Ausblick         | benennt kurz Thema des nächsten Seminars; ggf. Hausaufgaben  | hören zu   | Plenum   |

## Literatur und Internetquellen

- Beierlein, C., Baumert, A., Schmitt, M., Kemper, C.J., & Rammstedt B. (2013). Vier Kurzskaalen zur Messung des Persönlichkeitsmerkmals „Sensibilität für Ungerechtigkeit“. *Methoden, Daten, Analysen*, 7 (2), 279–310. <https://doi.org/10.12758/mda.2013.015>
- Berndt, C., & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 240–253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bürgerliches Gesetzbuch in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. Januar 2002 (BGBl. I S. 42, 2909; 2003 I S. 738), das zuletzt durch Artikel 7 des Gesetzes vom 31. Januar 2019 (BGBl. I S. 54) geändert worden ist.* Zugriff am 05.11.2019. Verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/BGB.pdf>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin, Deutsches Jugendinstitut e.V., München, MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam & Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam (Hrsg.). (2017). *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Zugriff am 05.11.2019. Verfügbar unter: [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Reckahner\\_Reflexionen/Broschuere\\_Reckahner\\_Reflexionen.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Reckahner_Reflexionen/Broschuere_Reckahner_Reflexionen.pdf).
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrerberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster & New York: Waxmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf).
- Krumm, V., & Eckstein, K. (2002). „Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?“ *Befunde aus einer Untersuchung über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht*. Zugriff am 05.12.2018. Verfügbar unter: <https://www.lernwelt.at/downloads/gehtesihnungutoderhabensienochkinderinderschul.pdf>.
- Krumm, V., Lamberger-Baumann, B., & Haider, G. (1997). *Gewalt in der Schule – auch von Lehrern*. Zugriff am 05.12.2018. Verfügbar unter: [http://www.sbg.ac.at/erz/Salzbuerger\\_Beitraege/krumml.htm](http://www.sbg.ac.at/erz/Salzbuerger_Beitraege/krumml.htm).
- Krumm, V., & Weiß, S. (2008). *Was Lehrer Schülern antun. Ein Tabu in der Forschung über „Gewalt in der Schule“*. Zugriff am 05.11.2019. Verfügbar unter: <https://www.lernwelt.at/downloads/waslehrerschuelernantun.pdf>.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen et al.: Budrich.
- Prenzel, A., Tellisch, C., Wohne, A., & Wysujack, V. (2017). Anerkennung und Verletzung von Mädchen und Jungen durch pädagogisches Handeln. In M. Kampshoff & B. Scholand (Hrsg.), *Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis* (S. 120–138). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schlömerkemper, J. (2010). *Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schubarth, W., & Ulbricht, J. (2015). Gewalt von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Melzer, D. Herrmann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 278–281). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tellisch, C. (2015). *Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung*. Opladen: Budrich Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzz9d.3>
- Tellisch, C. (2016). Inklusion braucht Kommunikation – Impulse für gelingende Inklusion in der Schule durch reflektierte, anerkennende Lehrer-Schüler-Interaktionen. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, (1). Zugriff am 05.11.2019. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/339>.
- van Es, E.A., & Sherin, M.G. (2002). Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10 (4), 571–596.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *bildungsforschung*, 2 (Reflexives Lernen). <https://doi.org/10.25539/BILDUNGSFORSCHUN.V210.80>

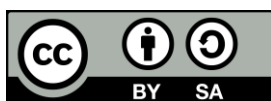
## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Lambrecht, J., & Bosse, S. (2020). Lässt sich die Reflexionsfähigkeit von angehenden Lehrkräften verändern? Eine Studie zum Beitrag der *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* zur Lehrer\_innenbildung. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 3 (2), 137–150. <https://doi.org/10.4119/hlz-2497>

Eingereicht: 02.05.2019 / Angenommen: 20.10.2019 / 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:** Is the Reflectivity of Teacher Students Changeable? A Study on the Contribution of the *Reckahner Reflections on the Ethics of Pedagogical Relations* to Teacher Education

**Abstract:** Problematic behavior by teachers towards pupils is not a rare phenomenon as empirical studies have shown (Krumm, Lamberger-Baumann & Haider, 1997; Schubarth & Ulbricht, 2015). To encourage teachers in their capability to reflect their own but also their colleagues' behavior, the *Reckahner Reflections on the Ethics of Pedagogical Relations* were developed. It is an open question if the "Reckahner Reflections" can indeed stimulate teachers' and teacher students' reflectivity. Based on the model of reflectivity as learning to notice (van Es & Sherin, 2002), we implemented a pre-post design investigating  $N = 77$  teacher students. We tested if the confrontation with the Reckahner Reflections relates to noticing problematic teacher behavior and if the teacher students evaluate possible actions against problematic teacher behavior more positively. Further, we investigated if noticing teacher behavior as more problematic relates to the general sensitivity with regard to unfairness and the evaluation of possible actions. The study revealed that the teacher students noticed the teacher behavior as more problematic after the confrontation with the Reckahner Reflections. Moreover, there were relations between noticing problematic teacher behavior and the evaluation of possible actions, but not to the general sensibility to unfairness.

**Keywords:** teacher, professionalism, ethics, behaviour, teacher-student-relationship