



Veranlasste und benotete Reflexion: ein unmögliches Prüfungsformat?

Eine empirische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung
von Reflexionsprüfungen im Praxissemester durch Studierende

Gabriele Klewin^{1,*}, Anne Köker^{1,*}
& Jan Christoph Störtländer¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
AG 4 Schulentwicklung und Schulforschung, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
gabriele.klewin@uni-bielefeld.de; anne.koeker@uni-bielefeld.de;
jan_christoph.stoertlaender@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Reflexion hat in der Lehrer(aus)bildung eine zentrale Bedeutung, die insbesondere in längerfristigen schulischen Praxisphasen von Studierenden wie dem Praxissemester durch vielfältige Anforderungen und Angebote unterstützt werden soll. In diesem Beitrag steht ein spezifisches Seminarangebot im Mittelpunkt, ein verpflichtendes Reflexionsseminar zum Praxissemester, in dem benotete Leistungen erbracht werden müssen. Die in diesem Seminar geforderte Reflexion ist demnach sowohl „veranlasst“ (Häcker, 2017) als auch benotet. Besteht dadurch die Gefahr, dass Reflexion lediglich „defensiv“ abgearbeitet wird? Um die Perspektive von Studierenden auf dieses Format einzuholen, wurden Interviews nach Beendigung des Praxissemesters geführt. Die Ergebnisse der Auswertung zeigen, dass zumindest einige Studierende diese Anforderung für sich zur vertieften Auseinandersetzung mit individuell relevanten Themen ihres Praxissemesters nutzen.

Schlagwörter: Reflexion, Praxissemester, Professionalisierung, Lehrerausbildung



1 Einleitung

Reflexion erhält gerade im Rahmen von Praxisphasen in der Lehrerausbildung eine besondere Bedeutung. Um der unhinterfragten Übernahme von erlebter schulischer Praxis entgegenzuwirken, gibt es für die Studierenden unterschiedliche Begleitveranstaltungen, in denen eine reflexive Distanz gegenüber der schulischen Praxis eingenommen werden soll. Wenn die angehenden Lehrer_innen nicht nur hospitieren, sondern, wie im Praxissemester, eigene Unterrichtserfahrungen machen, erscheint dies umso wichtiger (Leonhard & Herzog, 2018).

Soll in der Regel das Forschende Lernen der angesprochenen Distanzierung innerhalb von Praxisphasen dienen (Weyland & Wittmann, 2017), so besteht im Rahmen der Ausgestaltung des Praxissemesters an der Universität Bielefeld eine weitere Veranstaltung, die dieses Ziel verfolgt. In einem eigenen bildungswissenschaftlichen Reflexionsseminar müssen die Studierenden eine für sie relevante Situation aus der schulischen Praxisphase auswählen, mit Hilfe von Theorie einordnen und abschließend für sich beurteilen, inwieweit die theoretische Rahmung das Verständnis der Situation erweitert und sie ggf. neue Handlungsmöglichkeiten sehen. Die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung präsentieren die Studierenden im Seminar; dies findet in Form eines Reflexionskolloquiums statt, die Präsentation ist Grundlage der Benotung.

Die von den Studierenden geforderte Reflexion ist in diesem Zusammenhang also, um mit Häcker (2017) zu sprechen, „veranlasst“. Darüber hinaus wird sie auch noch bewertet. Beide Aspekte könnten dieses Format für Studierende unmöglich erscheinen lassen. Deshalb soll in diesem Beitrag die Perspektive von Studierenden auf dieses Seminar untersucht werden.

In Leitfadeninterviews einer *umfassenderen Interviewstudie* wurden sie gebeten, nicht nur wahrgenommene, sondern auch verhinderte Lerngelegenheiten im gesamten Praxissemester (d.h. sowohl in der schulischen Praxisphase als auch in den vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Seminaren) zu benennen. Der folgende Beitrag fokussiert einen *Ausschnitt der kompletten Studie* zu einem Teil der akademischen bildungswissenschaftlichen Praxissemesterbegleitung: Die Ergebnisse zum Reflexionsseminar beziehen sich sowohl auf das Seminarformat als auch auf die Selbsteinschätzung der Studierenden zu ihrer Reflexion. Aus diesen Hinweisen wird deutlich, dass einige Studierende in der Retrospektion das Seminar trotz seiner „Unmöglichkeit“ sehr wohl als positive Lerngelegenheit wahrnehmen konnten.

2 Reflexion in der Lehrerausbildung

Der Stellenwert der Reflexion bzw. Reflexivität in der Lehrerbildung bzw. die umfassendere Annahme einer durchgängig „reflexiven Lehrerbildung“ (Berndt, Häcker & Leonhard, 2017) ist ein im erziehungswissenschaftlichen Diskurs seit mindestens hundert Jahren (Dewey, 1916; Schön, 1983) immer wiederkehrender und stets aktueller bzw. aktualisierter Topos. Dieser entfaltet im deutschsprachigen Raum unter dem Leitmotiv des „Unterrichtens als reflexive Praxis“ vor allem im Zuge der didaktischen Tradition seit Comenius über Humboldt und Klafki bis in die Gegenwart immer wieder Wirkung (Westbury, Hopmann & Riquarts, 2012). Doch trotz oder vielleicht auch gerade wegen der schon langen Thematisierung und aktuellen Konjunktur von Reflexion kann von einem einheitlichen Verständnis nicht die Rede sein. Eine Begriffsklärung ist dementsprechend eine notwendige Vorarbeit.

2.1 Referenzkonzepte von Reflexion und Reflexivität

Es wäre wohl ein äußerst umfangreiches Unterfangen, wollte man die vielfältigen Ansätze und Konzeptionen zu Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung in ihrer Gesamtheit oder auch nur in den bildungswissenschaftlichen Anteilen der Studiengänge an dieser Stelle aufführen und systematisieren wollen. Weil eine derartige Synopse zwar sicherlich erkenntnisreich, aber nicht Ziel des vorliegenden Beitrags ist, wählen wir ein anderes Vorgehen: Zur kritischen Diskussion der fraglichen Sachverhalte erlauben wir uns, erneut auf den bereits zitierten Sammelband von Berndt, Häcker und Leonhard (siehe oben) hinzuweisen, dessen Beiträge auch unsere Überlegungen geleitet haben. Einen Überblick schließlich der aktuell diskutierten Fragestellungen gibt das vorliegende Themenheft der *HLZ* mit seinen Bielefelder Beiträgen. Eine generische Bestimmung von Reflexion, die in der Lage ist, unterschiedliche spezifische Definitionen zu bündeln, legen Leonhard und Rihm (2011, S. 243f.) vor. Reflexion bzw. Reflexivität

„bezieht sich auf Situationen des Lehrerberufs, setzt eine bewusste und aktive Distanzierung von der jeweiligen Situation voraus (vgl. Combe & Kolbe 2004, S. 835; Häcker & Rihm 2005, S. 361); beinhaltet den Blick auf die eigene Person, mit der Perspektive der Rekonstruktion einer vergangenen (reflection-on-action) und/oder der Antizipation einer zukünftigen Situation (reflection-for-action) unter Hinzunahme der dazugehörigen verfügbaren Bestände theoretischen Wissens, die die ‚Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllen‘ (vgl. Groeben, Scheele et al. 1988, S. 19). Reflexion muss, um forschend erfasst werden zu können, artikuliert werden. ‚Reflexivität‘ [als Haltung ist] so verstanden, eine ‚Schlüsselkompetenz von Professionalität‘ (Combe und Kolbe 2004, S. 835)“.

Es wäre nun zu prüfen, welche Rahmenbedingungen erforderlich sind, um mit dieser Arbeitsdefinition korrespondierende Settings zu schaffen, in denen Reflexion erlernt und eine professionelle reflexive Haltung in ihrer Entwicklung gefördert werden kann. Mehr noch wäre zu klären, ob die bestehenden Praktiken der Lehrerbildung dem Streben nach Reflexivität nicht eher hinderlich sind bzw. wie das Verhältnis zwischen institutionell gestalteten Angeboten formaler Bildung mit ihren scheinbar notwendigen Begleiterscheinungen (Prüfung, Selektion, asymmetrische Machtverhältnisse) mit den Ansprüchen einer reflexiven Lehrerbildung kritisch-konstruktiv in Wechselwirkung gebracht werden kann.

2.2 Reflexion unter Bedingungen der Leistungsbewertung

Im universitären Kontext ist Reflexion, wenn sie curricular vorgesehen ist, in der Regel mit einer Form der Leistungserbringung versehen, um Leistungspunkte (ECTS) zu erwerben und Module zu absolvieren. Hinzu kommt, dass unter dem Faktum der Multiparadigmatik im Lehramtsstudium (Heinrich & Streblow, 2018) mit Blick auf die persönliche Professionalisierung etwas wie „Metareflexivität“ (Cramer, Harant, Merk, Drahnann & Emmerich, 2019) angebahnt werden soll. So ergeben sich für die Studierenden heterogene Leistungsanforderungen, auf die sie unter Umständen mit zurückhaltender, defensiver Reflexion reagieren, auch um ausloten zu können, welche Gepflogenheiten in diesem und in jenem Paradigma jeweils „gewünscht“ sind.

Ein echter „lebenspraktischer Anlass für Reflexion“ (Häcker, 2017, S. 26f.) kann sich unseres Erachtens nach dann eröffnen, wenn z.B. eine Krise, eine Entwicklungsaufgabe oder die Erkenntnis der Disfunktionalität zu starrer Routinen entsteht. Dieser „echte“ lebenspraktische Anlass kann allerdings auch in ganz anderen Umständen seine Ursache haben und in Abgrenzung zum akademischen Ausbildungsbetrieb bearbeitet werden wollen, was ihn spätestens dann für den akademischen Betrieb im wahrsten Sinne des Wortes unfassbar macht, es sei denn, dieser Betrieb maßt sich eine Entgrenzung an und wagt einen Übergriff in die Privat- oder Intimsphäre der Studierenden.

Solche lebenspraktischen Anlässe stehen also nicht vorbehaltlos zur Verfügung, und sie wären ohnehin curricular nicht steuer- oder evozierbar. Bei der im Ausbildungsbetrieb vorgesehenen Reflexion hingegen handelt es sich zumeist um veranlasste Reflexion, die „didaktisch induziert in Gang kommt, [die] mir aufgedrängt wird“ (Häcker, 2017, S. 28) und die einen defensiven Charakter haben kann (z.B. um sozialer Erwünschtheit zu genügen).

Verschärft wird diese Anforderung, wie bereits angedeutet, dann, wenn mit der Veranlassung zur Reflexion eine Leistungserbringung einhergeht. Es ist aus testtheoretischer Sicht und aus Sicht der pädagogischen Diagnostik nicht nur fragwürdig, wie gut das Reflexionsvermögen einer Person erfasst und in eine Zahlennote überführt werden kann (Leonhard & Rihm, 2011; Leonhard, 2016); es besteht fernerhin die Gefahr, dass die pädagogische Beziehung, die man auch in intensiven und langwierigen Praxisphasen wie dem Praxissemester unterstellen darf und die einen möglichen Ausgangspunkt für akademisch begleitete reflexive Prozesse ausmacht, durch wechselseitige Dominanzmanöver gekennzeichnet ist (Reichenbach, 2011), die nicht unbedingt dem Ziel eines Professionalisierungsfortschrittes der/des Studierenden verpflichtet sind.

Ein solches Szenario stellt das in diesem Beitrag fokussierte Reflexionsseminar dar.

3 Das bildungswissenschaftliche Reflexionsseminar im Bielefelder Praxissemester

Das Praxissemester ist für alle Lehramtsstudierenden in Nordrhein-Westfalen eine einschneidende Erfahrung im Masterstudium, auf die sie sowohl in fachdidaktischen als auch bildungswissenschaftlichen universitären Seminaren und in Veranstaltungen der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) vorbereitet und in denen sie betreut werden. Die Studierenden der Universität Bielefeld gehen in der Regel im zweiten Mastersemester in die schulische Praxisphase; das gesamte berufsfeldbezogene Studienjahr beginnt jedoch bereits im ersten Semester mit vorbereitenden Seminaren in allen relevanten Studienfächern.

Die von der Fakultät für Erziehungswissenschaft verantworteten Module (s. Abb. 1 auf der folgenden Seite), die die bildungswissenschaftliche Vorbereitung, Begleitung und Gestaltung der Leistungsnachweise rahmen und regeln, bestehen aus den vorbereitenden Elementen *Fallforschung/Forschendes Lernen (VPS)* und *Lehrerhandeln*, in denen einerseits „Methodenkenntnisse [...] im Bereich qualitativer und quantitativer Forschung sowie deren Anwendungsmöglichkeiten im schulischen Kontext“ vermittelt werden, andererseits „Modelle und Konzepte der Allgemeinen Didaktik und Grundlagen der Unterrichtsplanung und -analyse“ (Universität Bielefeld, Modulhandbuch für den Studiengang Bildungswissenschaften/Master of Education) thematisiert und mögliche weitere Bereiche wie

„[...] Kommunikation und Interaktion in der Schule, vertiefte und praxisbezogene Aspekte der Unterrichtsentwicklung, professionelle Lerngemeinschaften, Lehrerpersönlichkeit, Merkmale guten Unterrichts, Klassen- und Konfliktmanagement, Schulentwicklung, Evaluation und Qualitätssicherung in Schulen“ (ebd.)

angeschnitten werden. Diese Seminare „sollen die Studierenden dazu befähigen, während des Praxissemesters vor dem Hintergrund bildungswissenschaftlicher Theorieansätze die Erfahrungen im Handlungsfeld Schule zu analysieren und forschend zu reflektieren“ (ebd.).

Neben dem Studienprojekt, das fakultativ unter einer bildungswissenschaftlichen Fragestellung durchgeführt werden kann, dient die Präsentation innerhalb des bildungswissenschaftlichen *Reflexionsseminars (RPS)* als obligatorischer Bestandteil des Nachweises dieser Befähigungen. Dieselben Lehrenden, die die VPS-Seminare geleitet haben,

begleiten im darauffolgenden Semester die Studierenden im Rahmen der bildungswissenschaftlichen *Begleitseminare (BPS)*, betreuen und bewerten die bildungswissenschaftlich ausgerichteten Studienprojekte und benoten die Präsentationen im RPS.

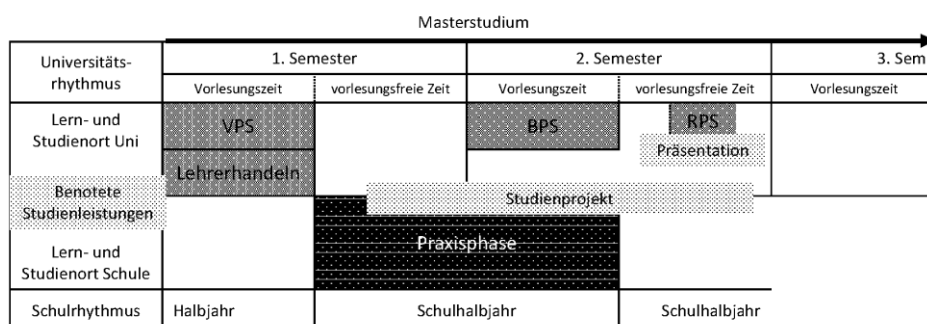


Abbildung 1: Ablauf des berufsfeldbezogenen Praxisjahrs in Bezug auf das Studienfach Bildungswissenschaften

Laut Modulbeschreibung setzt sich die Präsentation „[...] mit einem der folgenden Bereiche unter bildungswissenschaftlicher Perspektive auseinander: Lehrprofession sowie Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse [...]“ (Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Modulhandbuch).

Schon vor Beginn der Implementation des Praxissemesters im Wintersemester 2014/2015 hatte sich eine Gruppe von fünf Lehrenden der Fakultät für Erziehungswissenschaft formiert, die als Professionelle Lerngemeinschaft (vgl. Köker, 2012) die Ausgestaltung der modularen Vorgaben aller drei Seminarformen (VPS, Begleitseminar, RPS) zu je einem Seminkonzept entwickelt hat. Das entsprechende Konzept für das RPS sieht ein Kolloquium vor, an dem alle Studierenden der beiden vorangegangenen Seminare teilnehmen müssen. Der jeweilige Beitrag einer bzw. eines jeden Studierenden zum Kolloquium ist die 20-minütige Präsentation einer Fallanalyse, die dann von dem Dozenten bzw. der Dozentin benotet wird. Den Gegenstand der Analyse, also den Fall, legen die Studierenden selber fest, indem sie im Rückblick auf die unlängst beendete Praxisphase eine für sie bedeutsame und zu hinterfragende Erfahrung bestimmen: Das können sowohl relevante Situationen aus der eigenen Unterrichtspraxis als auch beobachtete Situationen aus Unterrichtshospitationen, Beobachtungen vom Schulhof, aus dem Lehrerzimmer, von Leistungsbewertungssituationen, von Lehrer-Eltern-Gesprächen, Beobachtungen aus dem pädagogischen Raum (wie z.B. Zustandsbeschreibungen von Klassenräumen/Lernräumen) sein. Die Studierenden können aber auch Begebenheiten, Anregungen oder sie irritierende Elemente aus den Reflexionsgesprächen mit schulischen Mentor_innen und Seminarleiter_innen zum Fall erklären oder die Kooperation der sie begleitenden Akteur_innen der unterschiedlichen Institutionen (Universität, Schule, Zentrum für schulische Lehrerbildung) hinterfragen. Das Spektrum ist breitgefächert; die Erfahrungen können irritierende, krisenhafte oder gar verstörende, aber auch erkenntnisreiche oder beglückende Momente abbilden.

4 Die Untersuchung der Reflexionsseminare im Gesamtkontext der VFL-Praxis-Studie

Die hier dargestellten Ergebnisse zum Reflexionsseminar entstammen einer größer angelegten Gesamtstudie, deren Ziel es ist, die professionalisierenden Wirkungen der von uns verantworteten akademischen Lerngelegenheiten im Praxissemester zu hinterfragen. Dabei fokussieren wir insbesondere das Forschende Lernen (vgl. Klewin, Köker & Störtländer, 2019). Da, wie oben ausgeführt, neben dem Forschenden Lernen ebenfalls Reflexion/Reflexivität ein zentrales Anliegen der Lehrerbildung ist, sollen die Ergebnisse, die sich explizit auf das entsprechende Seminarangebot beziehen, im Folgenden in den Vordergrund gestellt werden.

Die zugrunde liegenden Fragestellungen lauten: Wie beurteilen die Studierenden das Reflexionsseminar? Wie schätzen sie es hinsichtlich ihres eigenen Lernens ein?

4.1 Stichprobe

In der VFL-Praxis-Studie werden angehende Lehrkräfte in drei Phasen ihres Professionalisierungsprozesses befragt. Die bisherigen Proband_innen waren alle Teilnehmer_innen in einem der fünf RPS-Seminare der Lehrenden-Forschenden-Gruppe (fünf Lehrende-Forschende mit insgesamt 75 Studierenden).

Bis dato haben 18 Studierende des ersten Durchgangs des Praxissemesters an der Universität Bielefeld an der Interviewstudie teilgenommen. Im Wintersemester 2019/2020 startet ein weiterer Befragungszyklus mit Studierenden des neunten Durchgangs des Praxissemesters, um Kohorteneffekte und Weiterentwicklungen berücksichtigen zu können.

4.2 Methodisches Vorgehen bei der Erhebung der Interviews

Bei der VFL-Praxis-Studie handelt es sich um einen qualitativen Längsschnitt mit drei Erhebungszeitpunkten je Befragungszyklus:

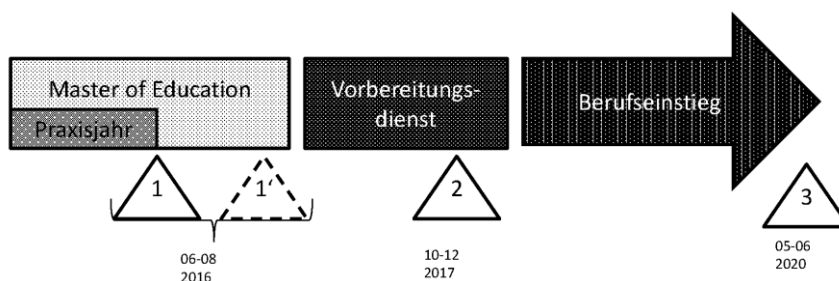


Abbildung 2: Erhebungszeitpunkte der VFL-Praxis-Studie des ersten Befragungszyklus

Der erste Erhebungszeitpunkt eines jeden Befragungszyklus fand bzw. findet gegen Ende der Masterphase statt. Hier liegt das Praxissemester schon so weit zurück, dass alle auf das Praxissemester bezogenen Leistungen abschließend erbracht wurden und sich die Masterarbeit bereits in Vorbereitung oder Durchführung befindet. Die zweite Erhebung wird/wurde gegen Ende der zweiten Phase, d.h. des Vorbereitungsdienstes, durchgeführt. Die dritte Erhebung soll in der Phase des Berufseinstiegs durchgeführt werden, also zu einem Zeitpunkt, an dem die dann ehemaligen Studierenden, wenn sie ihr Berufsziel weiterverfolgt haben, bereits mehrere Jahre im Schuldienst verbracht haben werden.

Die 18 Teilnehmer_innen des ersten Befragungszyklus weisen eine hohe Heterogenität auf, d.h., es sind insgesamt alle Schulformen und alle Fächer vertreten. Die erste Erhebung fand von Juli bis August 2016 außerhalb jeglicher Bewertungskontexte oder Abhängigkeiten von den an der VFL-Praxis-Studie beteiligten Lehrenden statt. Das schloss auch Betreuungsverhältnisse von Abschlussarbeiten aus, um einen reflexiven Raum zu

eröffnen, der nicht durch Phänomene wie soziale Erwünschtheit, defensive Reflexion oder andere Dominanzmanöver gestaltet ist (Häcker, 2017; Reichenbach, 2011).

Die Erhebung wurde auf der Grundlage halbstandardisierter Interviews durchgeführt. Der Impuls für den episodischen bzw. narrativen Einstieg (Flick, 2016) lautete:

Lass doch bitte mal das Vorbereitungssemester und das Praxissemester selbst möglichst detailliert Revue passieren.

Nach diesem Einstieg erfolgte eine Fokussierung auf Lerngelegenheiten und mögliche Zusammenhänge mit universitärer Rahmung (Vorbereitung, Begleitung, Studienprojekte, Reflexionsprüfung). Hier haben wir uns an insgesamt acht Leitfragen orientiert, von denen zwei in dem vorliegenden Beitrag im Mittelpunkt stehen. Sie lauten:

Wenn du noch mal zusammenfassend guckst, welches waren die Gelegenheiten, in denen du am meisten gelernt hast?

Welche Bedeutung hatte das Reflexionskolloquium in Bildungswissenschaften für dich?

Wir beziehen uns hier auf die Interviews des ersten Erhebungszeitpunkts aus dem ersten Befragungszyklus. Diese haben eine Länge von 8 bis 40 Minuten und sind inhaltsanalytisch ausgewertet worden (Mayring, 2015). Im vorliegenden Beitrag stellen wir den Teil der Analyse dar, der die RPS-Seminar- und Prüfungsformate betrifft.

4.3 Inhaltsanalytische Auswertung

Alle vorliegenden Interviews wurden anhand eines Kategoriensystems ausgewertet, das als zwei zentrale Kategorien 1. Ordnung die wahrgenommenen bzw. die verhinderten Lerngelegenheiten umfasst. Orientiert an den Fragen des Leitfadens beinhalten die beiden Kategorien die curricularen Elemente, aber auch Aspekte, die die Studierenden von sich aus als relevante Lerngelegenheiten eingebracht haben (zum Begriff der Lerngelegenheit s. Klewin, Köker & Störtländer, 2019), d.h., das Kategoriensystem ist sowohl deduktiv als auch induktiv entstanden. Beispielhaft folgt hier ein Auszug aus dem Kategoriensystem.

Wahrgenommene Lerngelegenheiten	Verhinderte Lerngelegenheiten
Vorbereitungsseminare	Vorbereitungsseminare
Begleitseminare	Begleitseminare
Reflexionsseminare/-kolloquium	Reflexionsseminare/-kolloquium
Generelles	Generelles
Prüfungen	Prüfungen und Benotungen
Inhalte	Inhalte
Struktur und Durchführung	Struktur und Durchführung
Mitbestimmungsmöglichkeiten und Bedürfnisorientierung	
Studienprojekte	Studienprojekte
Zentren für schulpraktische Lehrerbildung	
Praxisphase allgemein	
Fremder Unterricht, Hospitationen	
Eigener Unterricht	
Teilhabe an zusätzlichen Lehrernaufgaben	

5 Ergebnisse

Im Folgenden orientieren wir uns an dem oben dargestellten Kategoriensystem und präsentieren die Ergebnisse zu den Kategorien zweiter Ordnung „Reflexionsseminare“, fassen aber – wo es möglich ist – zentrale Ergebnisse aus den jeweiligen Kategorien dritter Ordnung in der Ergebnisdarstellung zusammen.

5.1 Allgemeine Aussagen zum Reflexionsseminar und zum Reflexionskolloquium

Die Beurteilung des Reflexionsseminars und spezifisch des Reflexionskolloquiums als eigentlicher Prüfungssituation fällt bei den Studierenden unterschiedlich aus. Betrachtet man die allgemeinen, positiven wie negativen Aussagen zum RPS sowie die der Unterkategorie *Prüfungen* bzw. *Prüfungen und Benotung*, lassen sich die beiden Pole, die das Spektrum von Zustimmung zu Ablehnung aufzeigen, mit „inhaltlicher Einlassung“ und „bewertungsbezogenem Abarbeiten“ beschreiben. So ist für PS 19 das Reflexionskolloquium „mit das Sinnvollste am ganzen Praxissemester“ (211–212), und sie/er erläutert an späterer Stelle auch noch einmal, dass diese Anforderung zu einer Vertiefung in der Bearbeitung des gewählten Themas geführt hat:

(...) also das hat mir wirklich auch geholfen, also da eh nochmal vertieft reinzugucken, weil wahrscheinlich sonst hätte ich mir da (2) vielleicht nochmal 'n bisschen was durchgelesen zu ehm, 'n bisschen was aufgeschrieben, aber das wär halt niemals so tief geworden, wie da nochmal eh (-) in so 'nem, also im, im, im Rahmen dieser Reflexionsprüfung (...) da nochmal sich mit auseinandersetzen. (PS 19 375–380)

Und auch andere Studierende werten das Reflexionsseminar als positive Lerngelegenheit, sei es, dass sie es unter die insgesamt sehr erfahrungsreiche und wichtige Zeit des Praxissemesters subsumieren (PS 26, 151–157) oder dass sie es in Vergleich mit den Berichten der vorangegangenen Praxisphasen hervorheben.

Ehm (3) ansonsten fand' ich ehm die (3) Aufa/ also die, die nachträgliche Aufarbeitung von diesem Praktikum viel, viel sinnvoller in Form von diesen Reflexions (1) eh -prüfungen und den Studienprojekten als das in so 'nem Praktikumsbericht (-) eh zu machen [I: Mmh], also weil die waren dann ja wirklich nur noch eh Pflicht dann nochmal hinzuschreiben (1) ehm (-) das fand' ich besser (PS 19, 551–556).

Aber es finden sich auch kritische Stimmen in den Interviews. Für PS 6 steht die Leistungserfüllung im Vordergrund (PS 6, 188–192). Selbst wenn sie/er von einer „Wissenschance“ spricht, war bereits die Vorbereitung darauf ausgerichtet, die Erwartungen der Dozentin herauszufinden und zu erfüllen.

(...) aber es ist, glaube ich, bei mir vielleicht auch ganz viel (-) Wissenschance durch Nervosität verloren gegangen, also ich hab' mich sehr auf die Prüfungsformalia konzentriert (...), wirklich genau geguckt, man hat dann im Vorhinein dann auch sich schlau gemacht, was möchte die Dozentin wohl hören (...), welche Vorstellungen hat die so ungefähr (...), da hatten wir uns dann auch untereinander ganz viel ausgetauscht. (-) Ehm und so haben wir die Prüfung dementsprechend auch gestaltet. (PS 6, 179–185)

Während der inhaltliche Sinn des Reflexionskolloquiums von P6 zwar gesehen wird, aber in Hinblick auf ein gutes Abschneiden in der Prüfung nicht zum Tragen kommt, wird für PS 25 (531–537) und PS 27 der individuelle Nutzen dieser zusätzlichen Prüfung in keiner Weise deutlich.

Das war dann auch hinterher mit den Abschlussprüfungen so, es musste dann unbedingt, auch von Fach zu Fach wieder unterschiedlich, aber es musste unbedingt irgendwo eine große Theorie ausgegraben werden (-) und darauf musste dann irgendwas angewandt wer-

den. Hauptsache, diese Theorie war vorhanden und es war möglichst viel Literatur und allem drum und dran, aber der Mehrwert für einen selber war wieder sehr gering. (PS 27, 95–100)

Evtl. wird hier eine ähnliche „Sinnhaftigkeitslücke“ sichtbar, wie sie Fichten (2017) für das Forschende Lernen beschreibt. Weitere Aspekte, die die Studierenden auf die Frage nach gelungenen *und* verhinderten Lerngelegenheiten in Bezug auf die Reflexionsseminare bzw. -kolloquien genannt haben, lassen sich, wie oben bereits genannt, unter die Unterkategorien *Inhalte* sowie *Struktur und Durchführung* fassen.

5.2 Inhalte

Die Wahl des Themas für das Reflexionskolloquium war den Studierenden weitgehend freigestellt (siehe oben); es sollte eine individuell relevante Situation aus dem Praxissester ausgewählt werden. Als wichtige Einschränkung ist jedoch zu sagen, dass sich das Thema nicht auf das Studienprojekt beziehen durfte.

Dieses Vorgehen wird – betrachtet man die Subkategorie *Mitbestimmungsmöglichkeiten und Bedürfnisorientierung* – positiv eingeschätzt (PS 2, 163–169; PS 3, 329–332; PS 17, 477–479; PS21, 135–145), die Verpflichtung, ein vom Studienprojekt abweichendes Thema zu wählen, jedoch auch als nicht sinnvoll (siehe unten).

Wie in der folgenden Äußerung sichtbar wird, kann das dazu führen, dass die erlebte Praxis unter einer erweiterten Perspektive reflektiert wird.

Ehm das war insofern eh sehr treffgenau für mich, sagen wir's mal so, weil wir hatten eine halbwegs freie Hand darüber, woÜber wir denn reflektieren möchten. Und jetzt hat die Methode des Stationenlernens bei mir halt einen sehr großen eh ja (-) Stellenwert im Praxissester eingenommen, sowohl in Physik als auch in Mathe, sodass ich eh zusammen mit meiner VPS-Dozentin eh (-) halt eben nochmal überlegen konnte, wie kann man das jetzt bildungswissenschaftlich halt auf einen Punkt bringen und ehm so ist das Reflexionskolloquium eh unter, von mir unter (1) dem Aspekt des kooperativen Stationenlernens eh (-) durchgeführt worden und da hab' ich dann eh reflektiert, inWIEfern das Stationenlernen was eh oder die Stationenlernen, die ich so durchgeführt haben, überhaupt kooperativ waren, man muss ja streng unterscheiden zwischen kollaborativ und koOPERativ ehm, das war schon erstmal GAR nicht so leicht ehm, wobei wir letzten Endes dazu gekommen sind, dass in MAthe das eh Stationenlernen eher koOPERativ einzuordnen ist, während es in Physik kollABORativ einzuordnen war. Ehm und ja, ich hab' im Prinzip darüber reflektiert eh, wo diese Mehrwerte des kooperativen Lernens eh zu finden waren, die eh in Mathematik und hab' das halt eben entsprechend eines Theorieleitfadens durchgeführt und da (-) hatten wir aus der Mathematik diesen Alact-Zirkel [I: Mh] ehm, wo's dann halt eben von der Action (-) weiterging durch so 'n Reflexionskreislauf und an dem hab' ich mich auch in Bildungswissenschaften orientiert. (PS 17, 477–496)

Häufig werden wie bei PS 17 eigene Unterrichtsstunden für die Reflexion gewählt (PS 24, 106–116; PS 19, 337–354), aber auch Themen, die innerhalb des Praxissesters als nicht befriedigend bearbeitet empfunden wurden (PS 19, 358–380) oder als generell wichtig für Unterricht gesehen werden, wie bspw. „*Störungen*“ (PS 3, 320). Die Art und Weise der Prüfung hat bei einigen zu einer vertieften Auseinandersetzung geführt (siehe oben); so traf für PS 19 die bisherige Auseinandersetzung mit einer „*missglückten*“ Stunde bislang „*nicht den KERN*“, was durch die erneute Aufarbeitung gelungen zu sein scheint.

Und dann hab' ich mir die Stunde nochmal angeguckt (-) und dann ehm mit dem Korthagen-Kreislauf da, den man ja wahrscheinlich überall fast benutzt hat, den, das fand' ich auch total hilfreich, da nochmal eh den durchzugehen (1) ehm und das auch so aufzubereiten danach, dass es für andere nachvollziehbar wird, weil dann durchdringt man das nochmal ganz anders, weil man dann ja (-) ehm (-) nochmal überlegt, was, was ist eigentlich der Kern daran? Was [I: Mmh], was hab' ich da eigentlich gelernt und was sind meine Erkenntnisse, die ich daraus gezogen habe? (PS 19, 337–354)

Da das Unterrichten für die Studierenden im Praxissemester deutlich im Vordergrund steht (Weyland & Wittmann, 2017), kann die Fokussierung auf Unterricht dazu beigetragen haben, dass die Prüfung als relevant erlebt wurde.

Nicht nur die Auseinandersetzung mit dem eigenen Thema kann als gewinnbringend erlebt werden; auch die Analyse der anderen Studierenden zu hören, wird als interessant (PS 8, 278–291) oder perspektiverweiternd beschrieben (PS 19, 209–225).

Und ehm (-) ich fand's auch ehm, es ist zwar anstrengend, wenn man so viele Prüfungen selber MITERlebt, weil wir hatten das dann so, dass wir jede Prüfung MITangehört haben mmh, aber das war auch nochmal wirklich interessant und das waren ehm, das war dann ganz spannend zu sehen ehm, mit welchen Themen sich dann halt auch nochmal die Studierenden (-) ehm so befasst haben und eh das war, (-) ja, ich/ also da habe ich auch viel für mich mitgenommen und eh dadurch, dass man danach noch 'n bisschen Zeit hatte darüber zu reden (-) ehm, konnte man das auch noch vertiefen (PS 2, 184–195).

Dazu trägt aus der Sicht einiger Studierenden auch bei, dass nicht nur die Präsentationen vorgestellt wurden, sondern im Anschluss daran Raum für Diskussionen gegeben war (PS 2, 192–198; PS 24, 106–116). An dieser Stelle des Seminars haben sich einige Dozent_innen aus dem jeweiligen Raum zurückgezogen, um eine Diskussion außerhalb des Benotungskontexts zu ermöglichen (PS 21, 135–145); andere sind während der Diskussion im jeweiligen Raum geblieben. Aus der Sicht einer/eines Befragten ist die Themenbreite ein Vorteil, es sei denn ein Thema, wie Störungen, kommt zu häufig vor, sodass das Interesse im Laufe der Zeit abnimmt (PS 3, 320–325).

In Hinblick auf die problematischen Aspekte der Themenwahl wird betont, dass keine großen Überschneidungen zum Studienprojekt bestehen durften, da das Reflexionskolloquium eine eigene Prüfung darstellt (PS 8, 242–245). Für PS 25 hatte es „nichts mehr mit der Schule zu tun“ (533); zu den wesentlichen Erkenntnissen sei sie/er bereits vorher gelangt, so dass das Reflexionskolloquium dafür überflüssig war:

Das, was ich raus ziehen wollte aus dem ganzen Modul, hatte ich schon vorher raus gezogen (1) und vielleicht kann man noch extremer sagen, (-) ich hätte die Prüfung nicht mehr gebraucht (PS 25, 535–537).

Im Fall von PS 11 wird das Thema nicht aufgrund der individuellen Relevanz ausgewählt, sondern aufgrund der Praktikabilität:

B: Ok ok. [I: Mh] (-) Ehm (2) ja eigentlich war's, glaube ich, nur lästig (lacht), also ich meine, irgendwie, es, es kam dann nochmal irgendwie 'ne Prüfung, wo man/ also in Bildungswissenschaften stand ja noch nicht mal in direktem Bezug zu dem, was wir gemacht haben, oder durfte sogar noch nicht mal [I: Mh, mh] und ehm ja, das kommt einem dann schon so 'n bisschen so vor (1), was, was soll das? [I: Mh] Also das erschloss sich mir nicht [I: Mh]. (Räuspert sich) Gerade wenn es keinen Bezug zu dem haben darf, was man machen, was man macht. Ehm ja

I: Also Bezug zu dem eh, was du in dem Forschungsprojekt gemacht hast?

B: Genau, also das hät/ das hätte man ja noch nachvollziehen können, wenn man irgendwie darüber spricht oder so [I: Mh] (...). Also ich hab dann, ich hab da über (-) ehm, ja, über Motivation quasi, quasi gesprochen, wo ich letztendlich dann was genommen hab', was ich, was ich quasi in Bio mehr oder weniger ehm schon, wo wir da, da Didaktik was zu gemacht haben, also die Theorie von Deci und Ryan und dann ehm habe ich das halt, glaube ich, auf irgend 'ne Unterrichtssituation bezogen oder so. (1) Ich weiß gar nicht, ja schon, also ich glaub, das hat, das hat auch schon so 'n bisschen gepasst, es war auch schon, aber letztendlich war das natürlich auch, hätte ich auch sonst was erzählen können an Unterrichtssituationen. (-) Und es ist ja auch klar, dass es irgendwo dann auch 'ne Prüfungsleistung ist (-) und ehm es einem ja auch darum geht, 'ne gute Prüfung zu machen. (PS 11, 190–210)

Bei der Einschätzung der Verpflichtung, ein vom Studienprojekt unabhängiges Thema zu suchen, spielt ebenfalls die Häufung der Anforderungen zum Ende des Praxissemesters eine Rolle, da nicht nur für die Bildungswissenschaften eine Prüfung abgelegt werden muss, sondern auch in den jeweiligen Fächern (PS 7, 101–109).

5.3 Struktur und Durchführung

Zur Kategorie *Struktur und Durchführung* gehören sowohl Aussagen zur universitären Rahmung der Module als auch zur jeweiligen Ausgestaltung innerhalb der Seminare. Zur universitären Ausgestaltung, die nicht nur für die Bildungswissenschaften, sondern für alle beteiligten Fächer gilt, gehören Aussagen über die Kontinuität in der Begleitung der Studierenden. Ein_e Dozent_in betreut eine konstante Seminargruppe vom Vorbereitungssemester über das Begleit- bis zum Reflexionsseminar oder, wenn sich die Studierenden für ein Studienprojekt in diesem Bereich entscheiden, bis zur Abgabe der entsprechenden Berichte drei Monate nach der Praxisphase (Universität Bielefeld), was u.U. zu einer besonderen Dozent_innen-Studierenden-Beziehung beiträgt.

Also ich f/ sehr, sehr gut fand ich die enge Betreuung (-) von ein und derselben Person eben in diesen /Vorbereitungs-, Begleit- und Reflexionsseminar ehm (-), nicht nur, weil ICH eben mit der Person, die das bei mir gemacht hat, sehr gut klargekommen bin, das fand' ich auch in den anderen Fächern gut, weil das natürlich [I: Mmh] 'ne gewisse Konstanz schafft in dieser ganzen Zeit und man eben sich auch nicht immer wieder dann neu in jedem Seminar dann neu erklären muss [I: Ja], was man gemacht hat und was man also sowohl fachlich gemacht hat als auch was man an der Schule erlebt hat und an welcher Schule man überhaupt IST und also das spart ja auch dann so 'ne Menge Organisation und ehm schafft auch, finde ich, 'ne Nähe, die als angenehm empfunden habe, also so 'ne fast partnerschaftliche (-) Arbeitsebene, zumindest in meinem Bildungswissenschaften- und Matheseminar, wo ich mich halt so wohl gefühlt habe [I: Mmh] ehm, wo das wirklich 'ne BeGLEitung und Unterstützung war. (PS 3, 361–373)

Die gehäufte Prüfungsbelastung in den drei Monaten nach Beendigung der schulischen Praxisphase spielt als Begründung für die geringe Bedeutung des Reflexionskolloquiums eine wichtige Rolle (PS 27, 57–83).

[...] also das ist jetzt (-)/ hatte bei mir eigentlich wirklich eher WENig Bedeutung, muss ich ganz ehrlich sagen [I lacht], es war halt diese Präsentation [I: Okay], die man eben (-) auch noch ehm NOCH zusätzlich machen musste und ehm also es war jetzt (-) nicht lästig, aber es war dann, also f/ einfach von den Kapazitäten her bei mir auch gar nicht möglich, da jetzt noch ZU viel Zeit zu investieren [I: Mmh], das muss ich ganz ehrlich sagen, also diese drei Monate für drei Projekte plus BiWi-Vortrag plus ehm Hausarbeit in [Fach] dann theoretisch plus Prä/ ehm Planung der Tagung [...], wo wir die Studienprojekte vorgestellt haben, war dann irgendwo auch (-) GRENze (PS 8, 278–291).

Auf der Ebene der konkreten bildungswissenschaftlichen Seminare wird die Transparenz der Leistungsanforderungen (PS 2, 184–187) angeführt. Wurde von PS 2 die Transparenz der Leistungsbewertung positiv hervorgehoben, so beklagt umgekehrt PS 7 ihre Intransparenz:

Also wenn ich EHRlich bin, waren diese Reflexionsseminare eigentlich nochmal zusätzlicher Stress [I: Mmh], weil wir da ja auch 'ne Note für bekommen haben [I: Mmh] und wir uns da gut draufvorbereiten (-) mussten und (3) mir FEHLte da auch so 'n bisschen, ja wie so 'n Leitfaden, klar, wir wussten, wie sollen irgendwas vorstellen (Stimme geht hoch) (3), aber das, das war so völlig neu [I: Mmh]. Das ist anders als 'n Referat oder so [I: Mmh, mmh] und ehm auch was Anderes als was Schriftliches und (-) das war eigentlich eher zusätzlicher Stress (1) (PS 7, 90-97).

Unklar bleibt, ob hier verschiedene Dozent_innen unterschiedlich klar ihre Anforderungen kommuniziert haben oder ob die Studierenden dies unterschiedlich wahrgenommen

haben. Bei PS 7 könnte ebenfalls zum Tragen kommen, dass das Format der Reflexionskolloquien im ersten Durchgang für beide Seiten – Dozent_innen und Studierende – neu war.

5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die inhaltsanalytische Auswertung der Daten der Interviewstudie in Bezug auf die Frage, wie die in bildungswissenschaftlichen Seminaren und Kolloquien initiierte Reflexion der Praxis von den Studierenden wahrgenommen wird, kam zu ambivalenten Ergebnissen. So wird einerseits dieser Reflexionsanlass als „mit das Sinnvollste am ganzen Praxissemester“ gesehen (P 19, 209); andererseits wird die damit verbundene Leistungsbeurteilung als Verhinderung einer vertiefenden Verarbeitung von Erfahrung (PS 6, PS 7) eingeschätzt. Ähnlich divers fällt die Bewertung bezüglich der Transparenz der Leistungsanforderungen aus: Während sich einige der Befragten gut auf das Reflexionskolloquium vorbereitet fühlten, vermissten andere einen „Leitfaden“ zur Vorbereitung. Die Uneinheitlichkeit der Wahrnehmung drückt sich auch in der Bedeutung des Ereignisses „Reflexionskolloquium“ aus, die einige Studierende vor allem aufgrund der freien Themenwahl, des Spielraums, eine individuelle Relevanz abzuleiten, und des damit verbundenen möglichen Bezugs zur eigenen Unterrichtspraxis herstellen konnten, während sich anderen ein Sinn der an sie gestellten Anforderung nicht erschloss.

Ein Kriterium, das sich als Gelingensbedingung einordnen lässt und in der Gesamtschau der Ergebnisse nicht negativ gespiegelt wird, stellt die Kontinuität in der Begleitung durch dieselben Dozent_innen sowie in der Gruppenzusammensetzung über ein gesamtes Jahr hin dar.

6 Fazit

Die in diesem Beitrag zentrale Frage, ob und wie Studierende das Reflexionskolloquium als Lerngelegenheit wahrnehmen, konnte nicht eindeutig beantwortet werden. Der studentische Umgang mit den Seminaranforderungen weist einerseits Aspekte defensiver Reflexion, andererseits auch expansive Aspekte auf, wenn individuell relevante Erkenntnisinteressen vertieft theoriegeleitet bearbeitet werden.

Dies könnte mit Rückbezug auf Leonhard (2016) und Häcker (2017) als Verweis auf ein generelles Strukturphänomen der hochschuldidaktischen Rahmung schulpraktischer Professionalisierung zu deuten sein: Das grundsätzliche Strukturproblem der Reflexion in einer Prüfungssituation kann nicht (auf-)gelöst werden; ihm kann jedoch auf Seminarerebene konstruktiv begegnet werden, wenn die Reflexionsprüfung als Professionalisierungsgelegenheit angeboten und angenommen wird. Dies bedeutet, dass nicht die vermeintliche „Tiefe“ oder „Authentizität“ einer Selbstbetrachtung, sondern die Güte einer theoriegeleiteten Perspektivübernahme auf eine selbst erlebte schulische Situation benotet werden kann (vgl. Leonhard & Herzog, 2018).

Die inkonsistenten Ergebnisse bei der Wahrnehmung der Studierenden hinsichtlich der Transparenz der Leistungsanforderungen verweisen jedoch auch auf die Verantwortlichkeit der Dozent_innen: Selbst in einer kleinen Gruppe von Lehrenden, die ein gemeinsam erarbeitetes Konzept vertreten, scheint es in der Gestaltung der Lernangebote zu entscheidenden Unterschieden zu kommen.

Eine weitere Erklärung der Ergebnisse liefert der Blick auf das Setting: Die Curriculare Rahmung der akademischen Begleitung im Praxissemester in NRW und in der Ausgestaltung an der Universität Bielefeld ermöglicht einen langen Kooperationszeitraum, in dem insgesamt ein vertrauensvolles Klima zwischen allen Beteiligten entstehen kann bzw. der den Aufbau einer pädagogischen Beziehung zwischen Studierenden und Dozent_innen zu unterstützen scheint. So wird die RPS-Prüfung von einigen Studierenden offensichtlich auch deshalb als Lerngelegenheit wahrgenommen und akzeptiert, weil

über fast ein gesamtes Jahr in einer kleinen, konstant zusammengesetzten Gruppe gearbeitet wird und so ein deutlich intensiveres Kennenlernen stattfindet als in den üblichen Seminarformen.

Literatur und Internetquellen

- Berndt, C., Häcker, T.H., & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (7., aktual. u. durchges. Aufl.). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Streblov, L. (2018). *Multiparadigmatische Lehrer_innenbildung in der zweiten Förderphase*. Biprofessional-Konferenz am 13. Dezember 2018. Universität Bielefeld. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Klewin, G., Köker, A., & Störtländer, J.C. (2019). Lerngelegenheiten im Praxissemester aus Absolvierendensicht. Ergebnisse aus der VFL-Praxis-Studie. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 246–260). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Köker, A. (2012). *Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Eine neue Perspektive auf Professionelle Lerngemeinschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köker, A., & Störtländer, J.C. (2017). Studentische Forschung im Praxissemester. Empirische Zugänge zur eigenen Praxis durch Forschendes Lernen. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (S. 359–372). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0_23
- Leonhard, T. (2016). Reflexion im Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung: Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre* (S. 45–58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T., & Herzog, S. (2018). Was Langzeitpraktika leisten (können) – empirische und konzeptionelle Erkundungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1: Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung, hrsg. von M. Rothland & N. Schaper), 5–23.
- Leonhard, T., & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, 240–270.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., aktual. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.

- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität: Macht und Vertrauen in der Erziehung. Bildung, Erziehung und Sozialisation*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Universität Bielefeld. *Modulhandbuch für den Studiengang Bildungswissenschaften/ Master of Education: Fortsetzung Bildungswissenschaften (Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen) (wenn mit BA-Arbeit)*. FsB vom 02.05.2014 mit Berichtigung vom 01.09.2014 und Änderung vom 02.10.2017.
- Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (2012). *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (Studies in Curriculum Theory Series). Hoboken, NJ: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203357781>
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

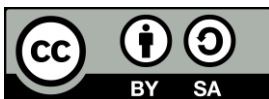
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Klewin, G., Köker, A., & Störtländer, J.-C. (2020). Veranlasste und benotete Reflexion: ein unmögliches Prüfungsformat? Eine empirische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung von Reflexionsprüfungen im Praxissemester durch Studierende. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 108–121. <https://doi.org/10.4119/hlz-2530>

Eingereicht: 30.04.2019 / Angenommen: 07.11.2019 / 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 Reflection Impossible when Externally Induced and Graded? A Qualitative Study with Teacher Trainees in Long Term School Internships

Abstract: The importance of reflection in teacher training rises with more and prolonged school internships in Germany to prevent students from simply imitating behavior they experience when in school and the classroom. At the University of Bielefeld, there are special seminars to accompany students in their practical year and give the opportunity for theory-based reflection. These seminars are graded, which is seen as aversive to reflective practice. In the interview study, students were asked to share their experiences about learning opportunities in their long-term internship and the accompanying university seminars. The results show that although reflection and grading are in a problematic tension, students find ways to use this setting as learning opportunity.

Keywords: professionalization, reflection, teacher training, school internship