



# Zur Reflexion über praktische Lerngelegenheiten: Reflexionsbezogene Tätigkeiten angehender Lehrpersonen in universitären und außeruniversitären Praxisphasen

Jörg Doll<sup>1,\*</sup>, Armin Jentsch<sup>2</sup>, Dennis Meyer<sup>1</sup>,  
Gabriele Kaiser<sup>1</sup> & Johannes König<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universität Hamburg, <sup>2</sup> Universität zu Köln

\* Kontakt: Prof. Dr. Jörg Doll, Fakultät Erziehungswissenschaft,  
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg  
joerg.doll@uni-hamburg.de

**Zusammenfassung:** Die vorliegende Studie untersucht die Häufigkeit, mit der Lehramtsstudierende in curricular verankerten Schulpraktika und in selbstinitiierten außeruniversitären Praxisphasen reflexionsbezogene Tätigkeiten ausführen. Die Häufigkeit des Reflektierens wurde bei n = 383 Bachelor- und n = 418 Masterstudierenden durch Selbsteinschätzungen auf zwei reflexionsbezogenen Tätigkeitsdimensionen gemessen: der Dimension des „Theoriebezugs“ und der Dimension der „analytisch-reflexiven Situationsbearbeitung“. Hypothesenkonform zeigte sich, dass im Masterpraktikum mehr reflektiert wurde als im Bachelorpraktikum, dass in curricular verankerten Schulpraktika mehr reflektiert wurde als in außeruniversitären Praxisphasen und dass Studierende der Sonderpädagogik häufiger reflektierten als Studierende des Lehramts an beruflichen Schulen. Insgesamt zeigten sich große interindividuelle Unterschiede in der Häufigkeit des Reflektierens. Schwierigkeiten beim Reflektieren und bei der Theorieanwendung in Praxisphasen werden damit erklärt, dass Studierende sich in der ersten Phase der Lehramtsausbildung gemäß Entwicklungsmodellen der beruflichen Expertise im Novizenstadium befinden, sodass die Begleitung durch Mentor\_innen von zentraler Bedeutung ist, um kognitiv anspruchsvolle Reflexionsprozesse zu ermöglichen.

**Schlagerwörter:** Reflexion, Schulpraktikum, außerschulische Praxisphasen, Lerngelegenheiten, Lehrerbildung



## 1 Einleitung

Der Reflexionsbegriff ist nicht erst seit Schöns einflussreichem Hauptwerk (1983) untrennbar mit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerprofessionsforschung verbunden. Die Allgemeine Didaktik (im Überblick Reusser, 2008; Scholl, 2018) hat sich in ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition intensiv mit der Reflexion pädagogischer Praxis auseinandergesetzt. Obgleich in der Literatur kontrovers über das Begriffsverständnis diskutiert wird, lässt sich als Minimalkonsens festhalten, dass mit Reflektieren das zielorientierte Nachdenken über unterrichtliches Handeln gemeint ist (Wyss, 2013). Weiter unterscheidet Schön (1983) das Reflektieren über das Handeln („on action“) von dem während des Handelns („in action“). Für das professionelle Handeln von Lehrpersonen scheint vor allem die Fähigkeit zur Reflexion „on action“ entscheidend zu sein, weil hierdurch die Kombination und Vernetzung unterschiedlicher Wissensarten gefördert werden können (Reusser, 2008). Um komplexe Unterrichtssituationen bewältigen zu können, dürften akademisches Fachwissen und praktisches Erfahrungswissen allein kaum ausreichen. Umgekehrt führt auch erfolgreiches unterrichtliches Handeln nicht zwangsläufig zu flexibel anwendbarem Professionswissen, wenn die Bedingungen, Konsequenzen und Alternativen des Handelns nicht reflektiert werden. Das nachträgliche Reflektieren über Unterricht stellt also eine Bedingung des Kompetenzerwerbs für angehende und praktizierende Lehrpersonen dar. Die Förderung der Reflexionsfähigkeit durch entsprechende Lerngelegenheiten wird damit zu einem wichtigen Ziel in der Lehramtsausbildung (KMK, 2004).

In der vorliegenden Studie wurden Lehramtsstudierende im Rahmen der Begleitforschung zum Projekt ProfaLe<sup>1</sup> der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Hamburg befragt, inwieweit sie curricular vorgegebene schulpraktische Lerngelegenheiten zur Reflexion nutzten. Ein weiteres Ziel der Untersuchung ist es, die Häufigkeit von Reflexionsprozessen Studierender in universitären Praxisphasen mit der Häufigkeit dieser Reflexionsprozesse in selbstinitiierten außeruniversitären praktischen Lernphasen zu vergleichen.

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Ein Angebots-Nutzungs-Modell zur Nutzung schulpraktischer Lerngelegenheiten

Inwieweit (Lehramts-)Studierende Wissen erwerben, hängt von Bedingungsfaktoren ab, die in Abbildung 1 auf der folgenden Seite als Angebots-Nutzungs-Modell zusammengefasst worden sind (vgl. Helmke & Schrader, 2010; König et al., 2018). Die Studierenden verfügen über kognitive und motivationale Eingangsmerkmale (z.B. Intelligenz, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Interessen), die ihren Lernerfolg beeinflussen und ihrerseits durch Lernerfolge beeinflusst werden. Die Forschung zur Nutzung der vielfältigen Lerngelegenheiten in Schulpraktika hat große interindividuelle Unterschiede in den Lernstrategien, Lernorientierungen und Lernmotivationen angehender Lehrpersonen gefunden, die ihren Kompetenzerwerb in Praxisphasen beeinflussen (Doll, Jentsch, Meyer, Kaiser, Kaspar & König, 2018; König & Klemenz, 2015; van Oosterheert, Vermunt & Denessen, 2002). Weiterhin ist es der institutionelle Ausbildungskontext einer Hochschule, der durch die intendierten Curricula (Module und Prüfungsvorschriften) der Lehramtsstudiengänge für die Bachelor- und Masterphase die Studienangebote in theoretischen und praktischen Phasen beschreibt. Für die Lernprozesse entscheidend sind die

---

<sup>1</sup> Das Projekt „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen“ (ProfaLe) der Universität Hamburg wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Lerngelegenheiten der implementierten Curricula (mit den von den Lehrenden ausgewählten und tatsächlich behandelten Inhalten), die die Studierenden nutzen (Kunina-Habenicht et al., 2013): Der Wissenserwerb wird damit sowohl von der Quantität als auch der Qualität der angebotenen Lehrveranstaltungen beeinflusst.

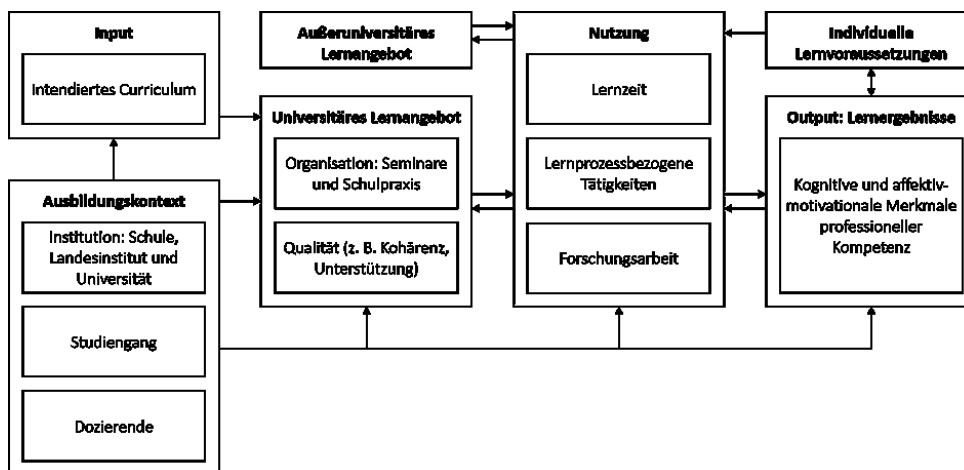


Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell zu den Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und in außeruniversitären Bereichen (in Anlehnung an König et al., 2018)

Um die Wirksamkeit schulpraktischer Lerngelegenheiten untersuchen zu können, sind vor diesem theoretischen Hintergrund die Tätigkeiten bedeutsam, die die Lehramtsstudierenden in den Praxisphasen ausführen. Die Teilgruppe der in der vorliegenden Studie im Fokus stehenden Tätigkeiten sind solche,

„die sich explizit auf die Verknüpfung von akademischem Kontext (z.B. an der Hochschule vermitteltes und erworbenes Wissen) mit professionellen Handlungsanforderungen im schulpraktischen Kontext beziehen, etwa das Beziehen von im universitären Kontext erworbenen Theorien auf konkrete Handlungssituationen bzw. die Anwendung allgemeinen Wissens auf den konkreten Fall“ (König, Tachtsoglou, Darge & Lünemann, 2014, S. 7–8).

König et al. (2014) haben mit der Formulierung der beiden reflexionsbezogenen Tätigkeitsdimensionen (RT) „Theorien auf Situationen beziehen“ („Theoriebezug“) und „mit pädagogischen Situationen analytisch-reflexiv umgehen“ („analytisch-reflexive Situationsbearbeitung“) und der Konstruktion entsprechender Items und Skalen die Möglichkeit geschaffen, das Vorkommen reflexionsbezogener Tätigkeiten in Praxisphasen empirisch zu untersuchen. König et al. (2014) bezeichnen die beiden Tätigkeitsdimensionen als „zwei Seiten einer Medaille“, denn „Theoriebezug“ bedeutet vor allem, inwieweit das in universitären Lehrveranstaltungen erworbene deklarative Wissen in schulpraktischen Situationen angewendet und schrittweise prozeduralisiert wird (Anderson, 1982; Desforges, 1995). Eine „analytisch-reflexive Situationsbearbeitung“ heißt umgekehrt, dass die Unterrichtserfahrungen der Studierenden in ihrer Situativität vor dem Hintergrund ihres akademischen Wissens betrachtet werden (Berliner, 2004).

König und Klemenz (2015) haben in einem Ländervergleich Lehramtsstudierende repräsentativer Stichproben deutscher und österreichischer Hochschulen im fünften Semester zu ihren reflexionsbezogenen Tätigkeiten in Praxisphasen befragt. Während die deutschen Studierenden im Mittel 5,2 (47%) von 11 vorgegebenen Tätigkeiten des „Theoriebezugs“ und 4,5 (41%) von 11 vorgegebenen Tätigkeiten der „analytisch-reflexiven Situationsbearbeitung“ in Praxisphasen ausgeführt hatten, lagen die entsprechenden Mittelwerte mit 8 (72%) bzw. 6,9 (63%) reflexionsbezogenen Tätigkeiten für die österreichischen Studierenden signifikant höher. Dieser Unterschied, der einen großen Effekt beschreibt, fällt erwartungskonform aus, denn die meisten österreichischen Studierenden

absolvierten ein sechssemestriges Bachelorstudium an einer pädagogischen Hochschule, das direkt in den Beruf mündete und durch kontinuierliche studienbegleitende Praxisphasen charakterisiert war.

## 2.2 Forschungsstand zum Theorie-Praxis-Transfer in Schulpraktika

Empirische Studien zum Theorie-Praxis-Transfer und zu Reflexionsprozessen in Schulpraktika belegen, dass es sich dabei um kognitiv anspruchsvolle Prozesse handelt, die von den Studierenden nur ansatzweise erfolgreich ausgeführt werden können. Racherbäumer und Liegmann (2012) unterscheiden drei Phasen des Theorie-Praxis-Transfers: den universitären Erwerb von Theoriewissen, die theoriebasierte Handlungsanalyse bei Unterrichtshospitationen und das eigene theoriegeleitete unterrichtliche Handeln. Es fiel den Studierenden, die sich allerdings erst im zweiten oder dritten Bachelorsemester befanden, schwer, Theoriewissen zum Bereich „individualisiertes Lehren und Lernen“ auf die Schulpraxis zu beziehen.

Leonhard und Rihm (2011) entwickelten ein Modell der Reflexionstiefe mit den Stufen „deskriptives Schreiben“ (Stufe 0), „deskriptives Reflektieren“ (Stufen 1–3), „dialogisches Reflektieren“ (Stufen 4–6) und „dialektisches Reflektieren“ (Stufe 7). Die Reflexionstiefe wurde aus Texten abgeleitet, die die Studierenden als Portfolio zu unterrichtsbezogenen Textvignetten vor und nach einer Praxisphase formulierten. Bei der Praxisphase handelte es sich um ein Tagespraktikum, das einmal wöchentlich im Semester stattfand. In den meisten Texten zeigte sich eine „deskriptive Reflexionstiefe“ auf den Stufen 2 und 3. Die Reflexionstiefe stieg im Verlauf des Praktikums nur dann signifikant an, wenn eine „kontinuierliche Begleitung“ der Praktikant\_innen realisiert wurde. Unter zwei weniger stark betreuten Praktikumsbedingungen nahm die Reflexionstiefe dagegen signifikant ab. Krieg und Kreis (2014) entwickelten ein ähnliches zyklisches Prozessmodell des Reflektierens mit den Phasen „deskriptive Reflexion“ (rückblickende Schilderung eines Ereignisses), „explikative Reflexion“ (Formulierung einer ersten Annahme als Grund für das Auftreten des Ereignisses), „introspektive Reflexion“ (verschiedene Begründungen werden abgewogen), „integrative Reflexion“ (wissenschaftliche Theorien werden herangezogen) und „transformative Reflexion“ (Generieren einer neuen Handlungsoption). Die Datengrundlage bildeten videografierte Unterrichtsnachbesprechungen von Mentor\_innen und Mentees. Die meisten Äußerungen der Mentees fielen in die Kategorien der „deskriptiven“ und „explikativen“ oder „transformativen Reflexion“. Dabei wurde die erreichte Reflexionstiefe stark von der Art der Fragen der Mentorin bzw. des Mentors beeinflusst. Eine Studie von Fischer, Bach und Rheinländer (2018) verglich die Überzeugungen von Masterstudierenden vor und nach einem zehnwöchigen Praxissemester zu zwei zentralen Professionalisierungsaspekten des Lehramtsstudiums: der theoretisch-reflexiven und der berufseinführenden Professionalisierungsfunktion. Beide Aufgaben waren nach Überzeugung der Studierenden im Praxissemester Funktionen des Lehramtsstudiums; denn entsprechenden Items wurde auf der vierstufigen Antwortskala (1–4) mit einem empirischen Mittelwert in der Nähe der Antwortkategorie 3 („stimme zu“) eher zugestimmt. Allerdings blieb die Überzeugungsstärke zur berufseinführenden Professionalisierungsfunktion im Verlauf des Praxissemesters stabil, während die Überzeugungsstärke zur theoretisch-reflexiven Professionalisierungsfunktion signifikant abnahm, allerdings nur mit kleiner Effektstärke.

Der skizzierte empirische Forschungsstand lässt sich durch Entwicklungsmodelle der kognitionspsychologischen Expertiseforschung (Berliner, 2004; Bromme, 1992) deuten, in denen unterschiedliche Entwicklungsstadien auf dem Weg zur Expertenlehrkraft angenommen werden. Berliner (2004) wendet das allgemeine Expertiseentwicklungsmodell von Dreyfus (2004) mit der Unterscheidung von fünf Stadien auf die Entwicklung von Lehrkräften in Ausbildung und Beruf an. Danach sind Lehramtsstudierende am Ausbildungsbeginn „Noviz\_innen“ (novice), die erst im Verlauf ihrer Ausbildung professi-

onelles Wissen, erfolgreiche Nutzungsstrategien dieses Wissens und Handlungserfahrungen erwerben, sodass sie das nächste Stadium des „Fortgeschrittenen Anfängers“ (advanced beginner) mit dem Abschluss der zweiten Ausbildungsphase erreichen.

### 2.3 Ausgewählte Merkmale der Schulpraktika an der Universität Hamburg

Die beiden Schulpraktika an der Universität Hamburg sind als Blockpraktika organisiert. Die Studierenden nehmen regelhaft im fünften Bachelorsemester am sogenannten „Integrierten Schulpraktikum“ teil, während sie im zweiten und dritten Mastersemester zwei identisch organisierte „Kernpraktika“ absolvieren, die nacheinander in den beiden studierten Unterrichtsfächern durchgeführt werden. Das Bachelorpraktikum hat einen Umfang von 8, das Masterpraktikum einen von 30 ECTS-Punkten. Während die Studierenden im Bachelorpraktikum in der Blockphase etwa 20 Tage in der Schule verbringen, sind es im Masterpraktikum ungefähr 70. Dabei sollen Bachelorstudierende 40 Stunden hospitieren und mindestens 10 Stunden in Begleitung einer erfahrenen Lehrperson unterrichten; Masterstudierende absolvieren dagegen ein mindestens doppelt so hohes Pensum an Hospitations- und Unterrichtsstunden. Das fachunspezifische Bachelorpraktikum wird durch ein erziehungswissenschaftliches Seminar vor- und durch ein Blockseminar nachbereitet. Das fachspezifische Masterpraktikum wird entweder von einem fachdidaktischen oder, für angehende Lehrpersonen der Sonderpädagogik, von einem diagnostischen Seminar begleitet. Alle Masterstudierenden nehmen außerdem an einem weiteren praktikumsbegleitenden „Reflexionsseminar“ des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung teil.

*Tabelle 1:* Qualifikationsziele der Schulpraktika an der Universität Hamburg mit Korrespondenz zu den reflexionsbezogenen Tätigkeitsdimensionen

Integriertes Schulpraktikum (Bachelor)	Kernpraktikum I und II (Master)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beobachtungskompetenz: Das Schulpraktikum vermittelt die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler sowie Unterricht und Schule theoretisch angeleitet zu beobachten.</li> <li>• Gestaltungskompetenz: Das Schulpraktikum bereitet darauf vor, Lehr-Lern-Situationen selbst zu gestalten und zu verändern. Ziel ist, im Studium entwickelte Vorstellungen zu erproben und zu evaluieren, um im Anschluss daran Fragen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen theoriegeleitet weiter zu bearbeiten.</li> <li>• Didaktische Reflexionskompetenz: Das Schulpraktikum dient der Erarbeitung didaktisch begründeter Reflexionskriterien für die Beurteilung von Lehr-Lern-Situationen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlegende diagnostische Kompetenzen in diesem Unterrichtsfach, d.h. die Kompetenz, Fähigkeiten, Zugänge und Barrieren der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und Lernfortschritte zu beurteilen.</li> <li>• Grundlegende Kompetenzen zur Differenzierung, d.h., Lehren und Lernen in diesem Unterrichtsfach durch die Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen und -weisen zu gestalten.</li> <li>• Fähigkeit, eigene Fragen zum System Schule und Unterricht in diesem Fach kriteriengeleitet zu entwickeln und zu bearbeiten.</li> <li>• Grundlegende Kompetenzen der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht, auch unter der Perspektive sprachlich-kultureller Heterogenität.</li> </ul>

Tabelle 1 fasst nur solche Qualifikationsziele der Schulpraktika durch Auszüge aus den Modulbeschreibungen des Teilstudiengangs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg zusammen (Universität Hamburg, 2015), die eine inhaltliche Korrespondenz mit einer der beiden RT aufweisen. Im Bachelorpraktikum korrespondieren die Ziele der „Beobachtungs-“ und der „Gestaltungskompetenz“ (vgl. Tab. 1) mit der Tätigkeitsdimension des „Theoriebezugs“, die die Anwendung universitär erworbenen deklarativen

Wissens über Theorien auf die Bearbeitung praktischer Aufgaben hervorhebt. Im Masterpraktikum setzen die „diagnostischen Kompetenzen“ und die „Kompetenzen zur Differenzierung“ universitär erworbenes Wissen über interindividuelle Unterschiede und über deren Konsequenzen für Lehr-Lernprozesse voraus. Auch die kriteriengeleitete Entwicklung von Fragen zu Schule und Unterricht ist ohne Theoriewissen nicht möglich. Reflexionsprozesse zur Bearbeitung von Lehr-Lern-Situationen beziehen sich im Bachelor- und im Masterpraktikum auf fachdidaktische Kriterien, während im Masterpraktikum das Kriterium der sprachlich-kulturellen Heterogenität der Schülerschaft hinzukommt.

### 3 Forschungsfragen und Hypothesen

Ausgehend von dem Angebots-Nutzungs-Modell und den curricularen Vorgaben formulieren wir im Folgenden drei Hypothesen und zwei explorative Forschungsfragen zu den reflexionsbezogenen Lernprozessen in universitären und außeruniversitären Praxisphasen. Während die Blockphase des Masterpraktikums 70 Tage umfasst, sind es im Bachelorpraktikum nur ungefähr 20 Tage. Aufgrund dieser unterschiedlichen zeitlichen Umfänge bieten sich gemäß dem Angebots-Nutzungs-Modell den Studierenden im Masterpraktikum deutlich mehr Lerngelegenheiten für reflexionsbezogene Tätigkeiten als im Bachelorpraktikum. Es wird daher angenommen:

*Hypothese 1:* Angehende Lehrpersonen führen im Masterpraktikum mehr reflexionsbezogene Tätigkeiten zum „Theoriebezug“ und zur „analytisch-reflexiven Situationsbearbeitung“ durch als im Bachelorpraktikum.

Lehramtsstudierende üben zusätzlich zu ihrem Lehramtsstudium in unterschiedlichen außeruniversitären Kontexten pädagogische Aktivitäten aus. Auch für diese außeruniversitären Kontexte wurde das Auftreten reflexionsbezogener Tätigkeiten erfragt. In außeruniversitären Praxissituationen bieten sich den Studierenden zwar weitere Lerngelegenheiten; sie werden auf die Anforderungen aber weder durch Lehrende vorbereitet noch regelhaft von erfahrenen Personen begleitet. Derartige Unterstützungsprozesse haben sich aber empirisch als eine wichtige Voraussetzung für die Anbahnung von Reflexionsprozessen erwiesen (Doll et al., 2018; Hascher, 2006; König et al., 2014; Leonhard & Rihm, 2011). Wir formulieren daher als zweite Hypothese:

*Hypothese 2:* In curricular vorgeschriebenen schulischen Praxisphasen werden mehr reflexionsbezogene Tätigkeiten zum „Theoriebezug“ und zur „analytisch-reflexiven Situationsbearbeitung“ durchgeführt als in selbstinitiierten außeruniversitären Praxisphasen.

Während sich die Organisation der Schulpraktika an der Universität Hamburg studiengangabhängig kaum unterscheidet (Sonderregeln gelten nur für das Lehramt an beruflichen Schulen)<sup>2</sup>, gibt es bedeutende Studiengangsunterschiede im Umfang und in den Inhalten des erziehungswissenschaftlichen Teilstudienganges, sodass unterschiedlich viel fachdidaktisches und erziehungswissenschaftliches Theoriewissen erworben werden kann und unterschiedlich viele Anlässe für Reflexionen angeboten werden können. Die Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik absolvieren mit 125 ECTS-Punkten im Bachelorstudium und mit 55 im Masterstudium den mit Abstand umfangreichsten erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang. Die entsprechenden Studienumfänge für das Lehramt an der Primar-/Sekundarstufe I betragen 80 und 30, für das Lehramt an Gym-

---

<sup>2</sup> Während die Qualifikationsziele und Begleitseminare in den Bachelor- und Masterpraktika für alle Studiengänge übereinstimmen (Universität Hamburg, 2015), unterscheiden sich die übrigen Merkmale im Bachelorpraktikum geringfügig. Dieses wird im Lehramt an beruflichen Schulen deutlich eher absolviert. Außerdem gibt es keine Vorgaben zur Anzahl der zu hospitierenden und zu unterrichtenden Unterrichtsstunden. Der Umfang des Praktikums fällt mit vier Wochen bzw. sieben ECTS-Punkten dagegen ähnlich aus wie in den Lehramtsstudiengängen für allgemeinbildende Schulen.

nasien 40 und 30 und für das an beruflichen Schulen 35 und 25 ECTS-Punkte. Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik studieren im Bachelorstudium ungefähr dreimal so viele ECTS-Punkte und im Masterstudium ungefähr doppelt so viele wie Lehramtsstudierende des Gymnasiums und der beruflichen Schulen. Wir formulieren daher als weitere Hypothese:

*Hypothese 3:* Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik führen sowohl in universitären als auch in außeruniversitären Praxisphasen mehr reflexionsbezogene Tätigkeiten zum „Theoriebezug“ und zur „analytisch-reflexiven Situationsbearbeitung“ aus als Studierende des gymnasialen und des beruflichen Studiengangs.

Die selbstinitiierten Praxisphasen sind durch vielfältige pädagogische Aktivitäten wie betreuende Handlungen, unterstützende Aktivitäten zur Förderung schulischer Leistungen oder Aktivitäten mit Zielen im sozialen Bereich gekennzeichnet. Es kann angenommen werden, dass die Lehramtsstudierenden interessengesteuert bestimmte Kombinationen dieser pädagogischen Aktivitäten bevorzugt ausüben. Eine explorative Forschungsfrage lautet daher:

*Forschungsfrage 1:* Lassen sich Gruppen von außeruniversitären Aktivitäten identifizieren, die mit größerer Wahrscheinlichkeit gemeinsam ausgeübt werden?

Falls sich solche außeruniversitären Aktivitätsgruppen identifizieren lassen, schließt sich daran eine weitere explorative Forschungsfrage an:

*Forschungsfrage 2:* Wird bei der Ausübung bestimmter außeruniversitärer Aktivitäten mehr reflektiert als bei anderen?

## 4 Methode

### 4.1 Studiendesign und Stichprobe

Am Ende der Sommersemester 2016 und 2017 beteiligten sich  $N = 801$  Lehramtsstudierende der Universität Hamburg freiwillig an Online-Befragungen, wofür sie eine finanzielle Aufwandsentschädigung erhielten. Es wurden Studierende am Ende des Bachelor- ( $n = 383$ , 47.8%) und des Masterstudiums ( $n = 418$ , 52.2%) befragt (vgl. auch Tab. 2). Die Bachelorstudierenden befanden sich überwiegend im sechsten Fachsemester (85.6%), die Masterstudierenden im vierten Mastersemester (85.2%). Sie waren überwiegend weiblich (74.4%), und der Altersmedian betrug 27 Jahre (min = 20, max = 52 Jahre). Die Studierenden hatten das Abitur mit der Note 2.2 bestanden (Median, min = 1.0, max = 4.0). Die meisten Studienteilnehmer\_innen belegten den Studiengang „Lehramt an Gymnasien“ ( $n = 286$ , 35.7%). Außerdem beteiligten sich 244 Studierende des Lehramts der Primar-/Sekundarstufe I (30.5%) an der Befragung, 138 Studierende mit Lehramt für Sonderpädagogik (17.2%) und 133 Studierende für das Lehramt an beruflichen Schulen (16.6%). Setzt man die Zahl der Studienteilnehmer\_innen in den einzelnen Studiengängen (vgl. Tab. 2) in Relation zu der Zahl aller Studierenden im selben Semester, an die der Link für die Online-Umfrage gemailt wurde, dann ergaben sich die folgenden Beteiligungsquoten: Lehramt an Gymnasien 24.2 Prozent in der Bachelor- und 33.3 Prozent in der Masterphase, Lehramt der Primar-/Sekundarstufe I 20.0 Prozent in der Bachelor- und 29.9 Prozent in der Masterphase, Lehramt für Sonderpädagogik 26.3 Prozent in der Bachelor- und 23.7 Prozent in der Masterphase und Lehramt an beruflichen Schulen 20.4 Prozent in der Bachelor- und 21.3 Prozent in der Masterphase.

### 4.2 Erhebungsinstrumente

#### 4.2.1 Reflexionsbezogene Tätigkeitsdimensionen

Zur Erfassung der reflexionsbezogenen Tätigkeiten in Schulpraktika und in selbstständig initiierten außeruniversitären Praxisphasen wurden die beiden von König et al. (2014) gemäß probabilistischer Testtheorie konstruierten Skalen zum „Theoriebezug“ und zur „analytisch-reflexiven Situationsbearbeitung“ verwendet, die jeweils 11 Items enthalten.

Zwei Itembeispiele aus der Skala zum „Theoriebezug“ lauten: „Ich habe die Inhalte aus der Veranstaltung zur Schulpraxisvorbereitung bei der Reflexion meiner Unterrichtsbeobachtung herangezogen“ und „Ich habe für die Unterrichtsnachbereitung auf Material zurückgegriffen, das ich aus dem Studium kenne“. Zwei Itembeispiele aus der Skala zur „analytisch-reflexiven Situationsbearbeitung“ sind: „Ich habe meinen Unterricht alleine nachbereitet und analysiert“ und „Ich habe mit einer Lehrperson Schlussfolgerungen für die künftige Unterrichtsgestaltung abgeleitet“. Beide Skalen korrelierten latent mit  $r = .86$  und wiesen gute Reliabilitäten auf ( $EAP/PV > .88$ , expected a posteriori/plausible value-Reliabilität, die mit Cronbachs  $\alpha$  vergleichbar ist).

Die Studierenden gaben an, ob sie die jeweilige Tätigkeit durchgeführt hatten (1 = „durchgeführt“ und 0 = „nicht durchgeführt“) und ob dies in universitären Schulpraktika und/oder in außeruniversitären Praxisphasen erfolgte. Die Skalenwerte wurden durch Summation über die 11 Items der jeweiligen Skala berechnet.

#### 4.2.1 Reflexionsbezogene Tätigkeitsdimensionen

Die Befragten gingen zusätzlich zu den in ihrem Lehramtsstudium vorgesehenen Schulpraktika selbst initiierten pädagogischen Aktivitäten in außeruniversitären Situationen nach. Es wurden zehn derartige Aktivitäten abgefragt (1 = „durchgeführt“ und 0 = „nicht durchgeführt“), die in Tabelle 4 aufgelistet sind.

### 4.3 Statistische Analysen

Die Analysen wurden mit dem Programm IBM SPSS Statistics (Version 25) durchgeführt. Die Hypothesen zu den Bedingungsfaktoren „Studienphase“, „Studiengang“ und „Lokalisierung der Praxisphase“ für die reflexionsbezogenen Tätigkeiten wurden durch separate dreifaktorielle Varianzanalysen mit den Zwischengruppenfaktoren „Studienphase“ (zweistufig) und „Studiengang“ (vierstufig) und dem zweistufigen Innersubjektfaktor „Lokalisierung der Praxisphase“ (obligatorisch universitär versus selbstinitiiert außeruniversitär) überprüft. Die erste Forschungsfrage zur Bestimmung von außeruniversitären pädagogischen Aktivitätsgruppen wurde durch die Berechnung einer explorativen Faktorenanalyse mit korrelierten Faktoren untersucht. Die Faktorwerte wurden durch Summation über die auf einem Faktor hoch ladenden Aktivitäten ( $\geq .30$ ) gebildet. Die zweite Forschungsfrage zum Zusammenhang von außeruniversitären Aktivitätsgruppen und reflexionsbezogenen Tätigkeiten wurde regressionsanalytisch untersucht. In den beiden linearen Regressionsanalysen bildeten die RT jeweils die abhängige Variable, die durch die Häufigkeit von Aktivitäten in den beiden Aktivitätsgruppen und die Häufigkeit von reflektierenden Tätigkeiten in der korrespondierenden RT in der universitären Praxisphase als Kontrollvariable erklärt wurde.

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Varianzanalytische Ergebnisse zu den universitär und außeruniversitär durchgeführten reflexionsbezogenen Tätigkeitsdimensionen

Tabelle 2 zeigt in der oberen Hälfte die Mittelwerte für die Häufigkeiten des Auftretens der beiden RT in Schulpraktika getrennt für die vier Lehramtsstudiengänge. Die Mittelwerte der Gesamtstichprobe liegen für den „Theoriebezug“ im Bachelorpraktikum bei  $M = 4.3$  (39% von 11 vorgegebenen Tätigkeiten,  $s = 3.4$ ) und im Masterpraktikum bei  $M = 5.0$  (45%,  $s = 3.9$ ) und für die „analytisch-reflexive Situationsbearbeitung“ bei  $M = 3.1$  (28%,  $s = 2.8$ ) und  $M = 3.8$  (35%,  $s = 3.2$ ). Zur Testung von Hypothese 1 werden ausschließlich mit diesen Daten aus Schulpraktika für die beiden Tätigkeitsdimensionen separate Varianzanalysen mit den Faktoren Studienphase und Studiengang berechnet. Für beide Tätigkeitsdimensionen wird ausschließlich die Studienphase auf dem Ein-Pro-



zent-Niveau signifikant („Theoriebezug“  $F(1,793) = 10.0, p = .002, \eta_p^2 = .012$ ; „analytisch-reflexive Situationsbearbeitung“  $F(1,793) = 12.7, p < .001, \eta_p^2 = .016$ ), sodass Hypothese 1 beibehalten werden kann. Allerdings ist die Stärke beider Effekte klein.<sup>3</sup>

Der Mittelteil von Tabelle 2 enthält die Angaben zu den RT in außeruniversitären Praxisphasen für die vier Studiengänge. Der Mittelwert der Gesamtstichprobe liegt für den „Theoriebezug“ in außeruniversitären Praxisphasen in der Bachelorphase bei  $M = 2.2$  ( $s = 2.8$ ) und in der Masterphase bei  $M = 2.6$  ( $s = 3.3$ ) und für die „analytisch-reflexive Situationsbearbeitung“ bei  $M = 1.6$  ( $s = 2.3$ ) und  $M = 2.0$  ( $s = 2.8$ ). Die Standardabweichungen in Tabelle 2, die für die außeruniversitären Lerngelegenheiten durchgehend größer ausfallen als die zugehörigen Mittelwerte, zeigen sehr große interindividuelle Unterschiede im außeruniversitären Reflektieren an.

*Tabelle 2:* Mittelwerte (Standardabweichungen in Klammern) zur Häufigkeit der im Schulpraktikum und außeruniversitär durchgeführten reflexionsbezogenen Tätigkeiten in Abhängigkeit von Lehramt und Studienphase ( $N = 801$ )

Studienphase <i>n</i>	Lehramt an Gymnasien		Lehramt der Primar-/Se- kundarstufe I		Lehramt für Sonder- pädagogik		Lehramt für berufliche Schulen		Gesamt- stichprobe	
	BA	MA	BA	MA	BA	MA	BA	MA	BA	MA
	127	159	111	133	70	68	75	58	383	418
<i>Schulpraktikum</i>										
Theoriebezug	4.8 (3.5)	4.7 (3.7)	4.1 (3.3)	5.2 (4.0)	4.9 (3.2)	5.6 (4.0)	3.1 (2.9)	4.8 (3.9)	4.3 (3.4)	5.0 (3.9)
Analytisch-reflexive Situationsbearbeitung	3.4 (2.9)	3.5 (3.2)	2.9 (2.6)	3.9 (3.2)	3.7 (2.8)	4.1 (3.3)	2.1 (2.5)	3.8 (3.5)	3.1 (2.8)	3.8 (3.2)
<i>Außeruniversitäre Praxisphase</i>										
Theoriebezug	1.9 (2.6)	3.0 (3.4)	2.5 (3.1)	2.3 (3.3)	2.5 (2.9)	2.9 (3.2)	2.0 (2.7)	1.7 (2.8)	2.2 (2.8)	2.6 (3.3)
Analytisch-reflexive Situationsbearbeitung	1.4 (2.1)	2.6 (3.1)	1.6 (2.5)	1.6 (2.5)	1.6 (2.2)	2.2 (3.1)	1.8 (2.5)	1.2 (2.2)	1.6 (2.3)	2.0 (2.8)
<i>Summe beider Phasen</i>										
Theoriebezug	6.7 (4.6)	7.7 (5.5)	6.6 (4.4)	7.6 (5.7)	7.4 (4.9)	8.5 (5.4)	5.0 (3.5)	6.5 (4.6)	6.5 (4.4)	7.6 (5.4)
Analytisch-reflexive Situationsbearbeitung	4.8 (3.5)	6.1 (4.6)	4.5 (3.4)	5.5 (4.3)	5.3 (3.4)	6.3 (4.8)	3.9 (3.5)	5.0 (4.2)	4.6 (3.5)	5.8 (4.5)

*Anmerkung:* Die Mittelwerte und Standardabweichungen zum Schulpraktikum und zu den außeruniversitären Praxisphasen beziehen sich jeweils auf Summenscores, berechnet über 11 reflexionsbezogene Tätigkeiten. Die Summe der Tätigkeiten in beiden Phasen kann als Summe dieser beiden Summen einen maximalen Wert von 22 annehmen.

Die Hypothesen 2 (Lokalisierungshypothese) und 3 (Studiengangshypothese) werden durch dreifaktorielle Varianzanalysen mit den Zwischengruppenfaktoren Studiengang und Studienphase und dem Messwiederholungsfaktor Lokalisierung der Praxisphase überprüft. Für die beiden RT zeigen sich ähnliche varianzanalytische Ergebnisse, die Tabelle 3 präsentiert. Konform mit Hypothese 2 ergeben sich große signifikante Unterschiede („Theoriebezug“  $\eta_p^2 = .19$ , „analytisch-reflexive Situationsbearbeitung“  $\eta_p^2 = .14$ ), da in curricular vorgeschriebenen Schulpraktika mehr reflektiert wird als in selbst-

<sup>3</sup> Wir gehen von folgenden Konventionen aus (Döring & Bortz, 2016, S. 821, Tabelle 14.5):  $\eta_p^2 < .06$  ist ein kleiner,  $.06 \leq \eta_p^2 < .14$  ein mittlerer und  $\eta_p^2 \geq .14$  ein großer Effekt.

initiierten außeruniversitären Praxisphasen. Dieser Effekt wird allerdings durch eine signifikante Dreifachinteraktion spezifiziert (vgl. Tab. 3), während keine Zweifachinteraktionen vorliegen. Die Dreifachinteraktion ergibt sich dadurch, dass sich zwar für die angehenden Lehrpersonen am Gymnasium stabile Häufigkeiten des Reflektierens in den Praxisphasen in beiden Studienabschnitten zeigen, während für angehende Lehrpersonen der drei anderen Studiengänge ein Zuwachs von der Bachelor- zur Masterphase von etwa einer reflexionsbezogenen Tätigkeit auftritt (Tab. 2, obere Hälfte). Für die Häufigkeit des Reflektierens in außeruniversitären Praxisphasen (Tab. 2, mittlerer Teil) zeigt sich ein anderes Muster: Stabile Häufigkeiten des Reflektierens ergeben sich für angehende Lehrpersonen der Primar-/Sekundarstufe I, eine geringfügige Abnahme des Reflektierens für angehende Lehrpersonen an beruflichen Schulen und Anstiege zwischen einer halben und einer reflexionsbezogenen Tätigkeit für angehende Lehrpersonen der Sonderpädagogik und am Gymnasium.

Weiterhin zeigt sich bei der Testung von Hypothese 3 ein Haupteffekt des Studienganges. Die gerichteten Einzelvergleiche ergeben Folgendes: Hypothesenkonform reflektieren die Studierenden der Sonderpädagogik signifikant häufiger als die des Lehramtes an beruflichen Schulen. Der Unterschied wird sowohl für den „Theoriebezug“ ( $t(269) = 3.61, p < .001, d = .44$ ) als auch für die „analytisch-reflexive Situationsbearbeitung“ ( $t(269) = 2.76, p < .006, d = .34$ ) signifikant. Dagegen gehen die Einzelvergleiche zwischen Studierenden der Sonderpädagogik und denen des Gymnasiums zwar in die erwartete Richtung, werden aber beide nicht signifikant („Theoriebezug“:  $t(422) = 1.49, p = .14$ ; „analytisch-reflexive Situationsbearbeitung“:  $t(422) = .084, p = .40$ ). Damit kann Hypothese 3 nur eingeschränkt beibehalten werden, und auch die Effektstärke der signifikanten Unterschiede zwischen Studierenden der Sonderpädagogik und des Lehramtes an beruflichen Schulen ist nur klein.<sup>4</sup>

*Tabelle 3:* Dreifaktorielle Varianzanalysen für die reflexionsbezogenen Tätigkeitsdimensionen mit den Faktoren Studiengang, Studienphase und Lokalisierung der Praxisphase ( $N = 801$ )

Faktor	Theoriebezug				Analytisch-reflexive Situationsbearbeitung			
	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	$\eta_p^2$	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	$\eta_p^2$
(1) Studiengang	9.40	3/793	< .01	.01	12.54	3/793	< .01	.02
(2) Studienphase	4.51	1/793	< .01	.02	3.10	1/793	.03	.01
(3) Universitär vs. außeruniversitär	188.59	1/793	< .01	.19	129.02	1/793	< .01	.14
(1) × (2)	.08	3/793	.97	.00	.07	3/793	.98	.00
(1) × (3)	2.91	3/793	.09	.00	3.32	3/793	.07	.00
(2) × (3)	.29	1/793	.83	.00	.86	1/793	.46	.00
(1) × (2) × (3)	5.26	3/793	< .01	.02	5.84	3/793	< .01	.02

<sup>4</sup> Wir gehen von folgenden Konventionen aus (Döring & Bortz, 2016, S. 820, Tab. 14.4):  $d < .50$  ist ein kleiner,  $.50 \leq d < .80$  ein mittlerer und  $d \geq .80$  ein großer Effekt.

## 5.2 Faktoren- und varianzanalytische Ergebnisse zu den außeruniversitären pädagogischen Aktivitäten

*Tabelle 4:* Item-Schwierigkeiten und -Ladungen für zwei außeruniversitäre pädagogische Aktivitätsbereiche ( $N = 801$ )

Pädagogische Aktivität	Ausführung (%)	Aktivitätsbereich der Wissensvermittlung	Aktivitätsbereich der Vermittlung sozialer Kompetenzen
Betreuung von Kindern	79.4	.14	.27
Nachhilfeunterricht als Einzelunterricht	71.5	.47	-.26
Nachhilfeunterricht für eine Lerngruppe	44.6	.76	-.12
Unterrichtstätigkeit an einer Schule	39.8	.51	.10
Ganztagsangebot	23.5	.49	.35
Sprachförderung	12.2	.52	.21
Gestaltung von Freizeitaktivitäten	59.3	.09	.50
Freiwilliges soziales Jahr	17.0	-.19	.65
Schulbegleitung	12.1	-.07	.62
Ausbildung im pädagogischen Bereich	3.4	.10	.31

*Anmerkungen:* Faktorenanalyse mit Promax-Rotation. Faktoreninterkorrelation  $r = .09$ .

Tabelle 4 zeigt in der zweiten Spalte, dass die „Betreuung von Kindern“ mit 79.4 Prozent die häufigste außeruniversitäre Aktivität ist, während das Vorliegen einer „pädagogischen Ausbildung“ mit 3.4 Prozent am seltensten ist. Tabelle 4 präsentiert außerdem die standardisierten Faktorladungen einer explorativen Faktorenanalyse mit korrelierten Faktoren für die zehn pädagogischen Aktivitäten. Es konnten zwei interpretierbare Faktoren identifiziert werden, die mit  $r = .09$  nicht signifikant korrelierten und als unabhängig betrachtet werden können. Der erste Faktor klärte 16.6 Prozent der Varianz auf, der zweite 15.2 Prozent. Zur Interpretation der Faktoren und zur anschließenden Skalenbildung wurden solche Aktivitäten herangezogen, die mit  $\geq .30$  auf einem Faktor luden. Damit umfassen beide Faktoren fünf pädagogische Aktivitäten. Während Aktivitäten im Kontext des „Ganztagsangebots“ beiden Aktivitätsbereichen zugeordnet werden können, kann die „Betreuung von Kindern“ keinem Aktivitätsbereich zugeordnet werden. Damit umfasst der erste Faktor pädagogische Aktivitäten, die primär auf die Vermittlung schulischen Wissens zielen, während der zweite Faktor durch Aktivitäten charakterisiert wird, bei denen die Förderung sozialer Kompetenzen im Vordergrund steht.

Tabelle 5 auf der folgenden Seite zeigt die Mittelwerte (Standardabweichungen in Klammern) für die beiden Aktivitätsbereiche. Eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit den Faktoren Studienphase und Studiengang wird für den wissenvermittelnden Aktivitätsbereich für beide Haupteffekte signifikant: Studienphase  $F(1,793) = 14.0, p < .001, \eta_p^2 = .017$  und Studiengang  $F(3,793) = 12.3, p < .001, \eta_p^2 = .045$ . Tabelle 5 zeigt mehr wissenvermittelnde Aktivitäten im Master- als im Bachelorstudium. Post-hoc-Tests belegen außerdem, dass angehende Lehrpersonen an beruflichen Schulen weniger selbstinitiierte wissenvermittelnde Aktivitäten ausüben als angehende Lehrpersonen an den allgemeinbildenden Schulen: Der Mittelwertvergleich für die angehenden Lehrpersonen an beruflichen Schulen mit denen für das Lehramt für die Primar-/Sekundarstufe I ergibt  $t = -4.89, p < .001, d = .53$ , mit denen für Sonderpädagogik  $t = -4.44, p < .001, d = .54$  und mit denen am Gymnasium  $t = -6.27, p < .001, d = .66$ . Dabei handelt es sich um Unterschiede von mittlerer Effektstärke.

Die analoge Varianzanalyse für den soziale Kompetenzen vermittelnden Aktivitätsbereich wird nur für den Haupteffekt des Studienganges signifikant:  $F(3,793) = 39.6$ ,

$p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .13$ . Post-hoc-Tests zeigen, dass auch hier angehende Lehrpersonen an beruflichen Schulen weniger soziale Kompetenzen vermittelnde Aktivitäten ausüben als angehende Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen: Der Mittelwertvergleich der angehenden Lehrpersonen an beruflichen Schulen mit denen des Lehramts für die Primar-/Sekundarstufe I ergibt  $t = -4.96$ ,  $p < .001$ ,  $d = .54$ , mit denen des Lehramts für Sonderpädagogik  $t = -10.38$ ,  $p < .000$ ,  $d = 1.26$  und mit denen des Lehramts für das Gymnasium  $t = -3.44$ ,  $p < .004$ ,  $d = .36$ . Außerdem zeigen in weiteren Post-hoc-Tests angehende Lehrpersonen der Sonderpädagogik mehr soziale Kompetenzen vermittelnde Aktivitäten als ihre Kommiliton\_innen: Der Mittelwertvergleich der angehenden Lehrpersonen der Sonderpädagogik mit denen des Lehramts für die Primar-/Sekundarstufe I ergibt  $t = 6.83$ ,  $p < .001$ ,  $d = .73$  und mit denen für das Lehramt an Gymnasien  $t = 8.69$ ,  $p < .001$ ,  $d = .90$ . Dabei handelt es sich um Unterschiede von mittlerer oder großer Effektstärke.

*Tabelle 5:* Mittelwerte (Standardabweichungen in Klammern) zur Häufigkeit pädagogischer Aktivitäten in wissenvermittelnden und soziale Kompetenzen fördernden außeruniversitären Aktivitätsbereichen ( $N = 801$ )

Studienphase <i>n</i>	Lehramt an Gymnasien		Lehramt für Primar-/Se- kundarstufe I		Lehramt für Sonder- pädagogik		Lehramt für Berufliche Schulen		Gesamt- stichprobe	
	BA	MA	BA	MA	BA	MA	BA	MA	BA	MA
	127	159	111	133	70	68	75	58	383	418
Wissens- vermittelnder Aktivitäts- bereich	2.0 (1.1)	2.3 (1.2)	1.9 (1.2)	2.0 (1.3)	1.6 (1.3)	2.3 (1.4)	1.2 (1.0)	1.5 (1.2)	1.7 (1.2)	2.1 (1.3)
Soziale Kompetenzen vermittelnder Aktivitäts- bereich	1.0 (0.9)	1.0 (0.8)	1.3 (1.0)	1.1 (1.0)	1.9 (1.2)	1.8 (1.1)	0.7 (0.7)	0.7 (0.7)	1.2 (1.0)	1.1 (1.0)

*Anmerkung:* Die Mittelwerte und Standardabweichungen beziehen sich auf Summenscores, berechnet über fünf pädagogische Aktivitäten.

### 5.3 Regressionsanalytische Ergebnisse zur Aufklärung der reflexionsbezogenen Tätigkeiten in außeruniversitären Lerngelegenheiten

Die Regressionsanalysen in Tabelle 6 auf der folgenden Seite zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage zeigen, dass die beiden RT außeruniversitär dann signifikant häufiger vorkommen, wenn mehr wissenvermittelnde Aktivitäten ausgeführt werden. Nur der außeruniversitäre „Theoriebezug“ hängt außerdem noch signifikant positiv mit dem „Theoriebezug“ in Schulpraktika zusammen. Zusammenhänge zum Umfang der Aktivitäten im außeruniversitären sozialen Aktivitätsbereich ergeben sich dagegen nicht. Allerdings fallen die gefundenen Zusammenhänge mit multiplen Korrelationen von  $R = 0.20$  und  $R = .15$  gering aus.

*Tabelle 6:* Regressionsanalytische Ergebnisse zu den beiden reflexionsbezogenen Tätigkeitsdimensionen

	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>„Theoriebezug“ außeruniversitär (R = .20)</i>			
„Theoriebezug“ universitär	.08	2.3	.02
Aktivitätsbereich Wissen	.17	4.6	.001
Aktivitätsbereich soziale Kompetenzen	.01	0.3	.79
<i>„Analytisch-reflexive Situationsbearbeitung“ außeruniversitär (R = .15)</i>			
„Analytisch-reflexive Situationsbearbeitung“ universitär	.01	0.2	.82
Aktivitätsbereich Wissen	.13	3.3	.001
Aktivitätsbereich soziale Kompetenzen	.02	0.5	.64

## 6 Zusammenfassung und Diskussion

Der vorliegende Beitrag berichtete über vergleichende Analysen der Häufigkeit von in universitären und außeruniversitären Praxisphasen durchgeführten reflexionsbezogenen Tätigkeiten des „Theoriebezugs“ und der „analytisch-reflexiven Situationsbearbeitung“. Lehramtsstudierende führten hypothesenkonform im Masterpraktikum in beiden Dimensionen mehr reflexionsbezogene Tätigkeiten aus als im Bachelorpraktikum (Hypothese 1, kleiner Effekt), und reflexionsbezogene Tätigkeiten wurden hypothesenkonform in universitären Praxisphasen häufiger ausgeführt als in außeruniversitären (Hypothese 2, großer Effekt). Hypothese 3 zur Bedeutung des Studienganges wurde dagegen nur partiell durch die Daten gestützt, denn es fand sich in beiden Dimensionen nur das erwartete intensivere Reflektieren der Studierenden der Sonderpädagogik im Vergleich mit den Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen, nicht jedoch beim Vergleich mit denen am Gymnasium. Auch war der signifikante Unterschied nur von kleiner Effektstärke. Die kleinen Effektstärken der universitären Bedingungen „Studienphase“ und „Studiengang“ lassen sich zum Teil mit den großen interindividuellen Unterschieden in den berichteten Häufigkeiten reflexionsbezogener Tätigkeiten erklären (vgl. die hohen Standardabweichungen in Tab. 2), die bereits in anderen Studien festgestellt wurden (Doll et al., 2018; König & Klemenz, 2015; Racherbäumer & Liegmann, 2012) und die auf die Bedeutung individueller Lernstrategien und Lernmotivationen bei der Nutzung der vielfältigen Lerngelegenheiten in Praxisphasen hinweisen, die in Angebots-Nutzungs-Modellen die Nutzerseite charakterisieren (Abb. 1).

Außerdem konnten zwei voneinander unabhängige Faktoren selbstinitiiertem außeruniversitärer pädagogischer Aktivitäten ermittelt werden. Auf dem einen Faktor luden solche Aktivitäten hoch, die sich auf die Vermittlung schulischen Wissens an Schüler\_innen richteten, während auf dem zweiten Faktor Aktivitäten hoch luden, die sich auf die Förderung sozialer Überzeugungen und Kompetenzen von Schüler\_innen bezogen. Nur für den Faktor der wissenvermittelnden Aktivitäten zeigten sich positive Zusammenhänge mit dem Umfang der reflexionsbezogenen Tätigkeiten in beiden Tätigkeitsdimensionen in außeruniversitären Praxisphasen von kleiner Effektstärke, nicht jedoch für den Faktor der soziale Kompetenzen vermittelnden Aktivitäten.

Die angehenden Lehrpersonen an beruflichen Schulen reflektierten weniger als die angehenden Lehrpersonen für Sonderpädagogik (kleine Effektstärke). Dieses Ergebnis kann als Hinweis gesehen werden, um zusätzliche Anlässe zur Förderung des Reflektierens in die schulischen Praxisphasen zu integrieren. Außerdem übten angehende Lehrpersonen an beruflichen Schulen im wissenvermittelnden und im sozialen Bereich die wenigsten selbstinitiierten außeruniversitären Aktivitäten aus (mittlere Effektstärke).

Dies könnte allerdings damit zusammenhängen, dass außeruniversitäre Aktivitäten eher im Rahmen des in der Erstausbildung bereits erlernten Berufs ausgeübt wurden.

Die an der Universität Hamburg in den Masterpraktika im Mittel durchgeführten Tätigkeiten betragen beim „Theoriebezug“ 45 Prozent und bei der „analytisch-reflexiven Situationsbearbeitung“ 35 Prozent der jeweils elf möglichen Tätigkeiten. Die Prozentsätze stimmen damit weitgehend mit den von König und Klemenz (2015) berichteten Werten für deutsche Hochschulen von 47 bzw. 41 Prozent überein, fallen jedoch mit großem Abstand geringer aus als die Mittelwerte von 72 bzw. 63 Prozent für österreichische (Pädagogische) Hochschulen mit umfangreichen Praxisphasen. Diese beträchtliche Differenz zu den österreichischen Werten zeigt die Notwendigkeit, durch die gezielte Etablierung von weiteren Reflexionsanlässen in den Schulpraktika und durch den Erwerb flexibel anwendbaren Theoriewissens in Lehrveranstaltungen die Häufigkeit des Reflektierens zu erhöhen.

Abschließend sollen einige Limitationen der vorliegenden Studie angesprochen werden. (a) Es wurden keine Angebotsmerkmale zu der vermutlich stark variierenden Organisation und Dauer der außeruniversitären Praxisphasen erhoben. Zukünftige Studien sollten daher Dauer und Organisation außeruniversitärer Praxisphasen erfassen. (b) Die Skalen zu den beiden RT wurden konstruiert, um das Auftreten reflektierender Aktivitäten in Schulpraktika zu erfassen (König et al., 2014). Sie dürften daher nur teilweise geeignet sein, um auch in außeruniversitären Praxisphasen reflexionsbezogene Tätigkeiten valide zu erfassen. Diese Einschränkung der Inhaltsvalidität der beiden Skalen bietet zusätzlich zur zentralen Bedeutung von Unterstützungen beim Reflektieren durch anleitende Lehrpersonen (Bach, 2013; Hascher, 2012; Krieg & Kreis, 2014; Rahm & Lunkenbein, 2014) eine weitere Erklärung für die geringe Häufigkeit reflexionsbezogener Tätigkeiten in außeruniversitären Praxisphasen. (c) Die reflexionsbezogenen Tätigkeiten wurden durch Selbstberichte erhoben. Selbstberichte können aufgrund unterschiedlicher Einflüsse (z.B. der Einfluss sozialer Erwünschtheit) Urteilsfehlern unterliegen. Es gibt allerdings auch empirische Belege, die zeigen, dass durch die Anonymität in Online-Erhebungen derartige Urteilsverzerrungen verringert werden. (d) Die eingesetzten Skalen zur Messung der beiden RT ermöglichen zwar die Bestimmung der Häufigkeit, mit der reflexionsbezogene Tätigkeiten durchgeführt wurden, jedoch informieren sie nicht über das Niveau der Reflexionsprozesse (Krieg & Kreis, 2014; Leonhard & Rihm, 2011) oder die Adäquatheit der Theorieanwendung (Racherbäumer & Liegemann, 2012).

Das eingesetzte Instrument zur Messung der RT ließe sich auf unterschiedliche Weisen weiterentwickeln, um Fragestellungen im Rahmen der Begleitforschung zu Interventionsstudien zur Steigerung des kompetenten Reflektierens in Praxisphasen beantworten zu können: (a) Es könnten Items entwickelt werden, die spezifisch auf Anlässe und Reflexionen in außeruniversitären Praxisphasen eingehen. (b) Die vorliegende Skala zum „Theoriebezug“, die jetzt nur Items zu erziehungswissenschaftlichen Theorien enthält, könnte auf fachliche, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Theorien erweitert werden. (c) Zu der Skala der „analytisch-reflexiven Situationsbearbeitung“ könnten Items zu gemeinsamen Reflektionen mit weiteren Personen (z.B. mit Tandempartner\_innen) hinzugefügt werden. (d) Im vorliegenden Instrument wird zu jeder einzelnen der reflektierenden Tätigkeiten ausschließlich erhoben, ob sie ausgeführt wurde oder nicht. Eine Einschätzung der Häufigkeit, mit der jede Tätigkeit ausgeführt wurde, würde eine genauere Quantifizierung ermöglichen.

Aktuell gibt es in Deutschland wegen steigender Schüler\_innenzahlen einen zunehmenden Bedarf an Lehrpersonen (KMK, 2018). Lehramtsstudierende nehmen deshalb häufig Lehraufträge an und werden als Aushilfslehrkraft eingesetzt. Es sollte empirisch untersucht werden, welche Folgen dieses frühe selbstständige unterrichtliche Handeln auf die langfristige Expertiseentwicklung der Lehrpersonen hat. Es kann angenommen werden, dass die angehenden Lehrpersonen im Stadium des „Noviz\_innen“ (Berliner, 2004; Bromme, 1992) Unterricht überwiegend durch Modelllernen und die Anwendung

von vorgegebenen Unterrichtsrezepten („Tipps-und-Tricks-Vermittlungskultur“; Hascher, 2012, S. 112) gestalten und dass dies ein reflektiertes unterrichtliches Handeln eher verhindert. Damit könnten außeruniversitäre praktische Aktivitäten, die zu einem zu frühen Zeitpunkt stattfinden, nicht nur förderliche, sondern auch hemmende Auswirkungen auf die Expertiseentwicklung haben.

## Literatur und Internetquellen

- Anderson, J.R. (1982). Acquisition of Cognitive Skills. *Psychological Review*, 89, 369–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.4.369>
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Berliner, D.C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, 200–212. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Desforges, D. (1995). How Does Experience Affect Theoretical Knowledge for Teaching? *Learning and Instruction*, 5, 385–400. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00024-0](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00024-0)
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., aktual. u. erweit. Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Doll, J., Jentsch, A., Meyer, D., Kaiser, G., Kaspar, K., & König, J. (2018). Zur Nutzung schulpraktischer Lerngelegenheiten an zwei deutschen Hochschulen: lernprozessbezogene Tätigkeiten angehender Lehrpersonen in Masterpraktika. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1), 24–45.
- Dreyfus, S.E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24 (3), 177–181. <https://doi.org/10.1177/0270467604264992>
- Fischer, T., Bach, A., & Rheinländer, K. (2018). Veränderung von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums im Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1), 152–167.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & W. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft) (S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Helmke, A., & Schrader, F.-W. (2010). Hochschuldidaktik. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 273–279). Weinheim: Beltz.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 04.04.2019. Verfügbar unter: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2018). *Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2016 bis 2030*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 213. Zugriff am 04.04.2019. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/file>

- admin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\_213\_Vorausberechnung\_der\_Schueler-und\_Absolventen.pdf.
- König, J., Darge, K., Kramer, C., Ligtvoet, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M., & Strauß, S. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice: Das Praxissemester auf dem Prüfstand* (S. 87–114). Springer: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_3)
- König, J., & Klemenz, S. (2015). Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten: Zur Wirksamkeit der Lehrerbildung in Deutschland und Österreich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 247–277. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0623-9>
- König, J., Tachtsoglou, S., Darge, K., & Lünemann, M. (2014). Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (1), 3–22. <https://doi.org/10.1007/s35834-013-0084-2>
- Krieg, M., & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (1), 103–117. <https://doi.org/10.3217/zfhe-9-01/11>
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 1–23.
- Leonhard, T., & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojektes mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270.
- Racherbäumer, K., & Liegemann, A.B. (2012). Theorie-Praxis-Transfer: Anspruch und Wirklichkeit in Praxisphasen der Lehrerbildung. In T. Hascher & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrerbildung* (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung. Bd. 8) (S. 123–140). Wien: LIT.
- Rahm, S., & Lunkenbein, M. (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 237–256). Münster: Waxmann.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (9), 219–237. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_15)
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Scholl, D. (2018). *Metatheorie der Allgemeinen Didaktik: Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Universität Hamburg (2015). *Fachspezifische Bestimmungen für den Master-Teilstudiengang Erziehungswissenschaft der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg*. Der Präsident der Universität Hamburg. Zugriff am 04.04.2019. Verfügbar unter: [www.uni-hamburg.de/campuscenter/studienorganisation/ordnungen-satzungen/pruefungs-studienordnungen/lehramt/fsb-lehramt-med-erzwiss-20150922.pdf](http://www.uni-hamburg.de/campuscenter/studienorganisation/ordnungen-satzungen/pruefungs-studienordnungen/lehramt/fsb-lehramt-med-erzwiss-20150922.pdf).
- van Oosterheert, I.E., Vermunt, J.D., & Denessen, E. (2002). Assessing Orientations to Learning to Teach. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 41–64. <https://doi.org/10.1348/000709902158766>



Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Doll, J., Jentsch, A., Meyer, D., Kaiser, G., & König, J. (2020). Zur Reflexion über praktische Lerngelegenheiten: Reflexionsbezogene Tätigkeiten angehender Lehrpersonen in universitären und außeruniversitären Praxisphasen. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 3 (1), 1–17. <https://doi.org/10.4119/hlz-2558>

Eingereicht: 09.10.2019 / Angenommen: 18.12.2019 / Online verfügbar: 13.01.2020

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:** On Reflection about Opportunities to Learn in Field Experience: Student Teachers' Reflection Related Activities in University und Non-University Practical Situations

**Abstract:** This study examines the frequency with which student teachers reflected in curricular embedded practical phases and in self-initiated non-university practical phases.  $n = 383$  Bachelor and  $n = 418$  Master students participated in the study. They judged their reflection frequencies on two reflection related activity dimensions: the “application of theory” and the “analytical-reflective treatment of situations”. Supporting the hypotheses, it was shown that students in the master’s internship reflected more frequently than in the bachelor’s internship, that they reflected more in curricular embedded practical phases than in non-university practical phases, and that students of special education reflected more frequently than students of the teaching profession at vocational schools. Overall, there were large inter-individual differences in the frequency of reflection. Difficulties in reflecting and applying theory in practical phases are explained by the fact that students are in the first phase of teacher training according to development models of professional expertise in the novice stage, so that mentoring is of central importance in order to enable cognitively demanding reflection processes.

**Keywords:** reflection, field experience, extracurricular practice, learning opportunities, teacher education