

Entwickelt sich die professionelle Reflexionskompetenz von Lehrkräften durch die Teilnahme an einem berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang?

DANIEL KITTEL

WOLFRAM ROLLETT

Kurz zusammengefasst ...

Berufstätige Lehrkräfte sind aufgrund der Veränderungen im Bildungsbereich laufend gefordert ihre professionellen Kompetenzen kritisch zu reflektieren. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Frage, ob und inwiefern Lehrkräfte im Verlauf eines weiterbildenden Studiums ihre Reflexionskompetenz weiterentwickeln. Im Rahmen eines berufsbegleitenden Masterstudiums an der Pädagogischen Hochschule Freiburg wurden in einer Vollerhebung an 16 teilnehmenden, berufstätigen Lehrkräften über vier Semester hinweg zu mehreren Messzeitpunkten quantitative und qualitative Daten zur Ermittlung der Reflexionskompetenz erhoben und analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Lehrkräfte durch den weiterbildenden Studiengang in Bezug auf ihre Reflexionskompetenz positiv weiterentwickelt haben.

1 Einleitung

Schulen sind aufgrund zahlreicher gesellschaftlicher Veränderungen und bildungspolitischer Vorgaben kontinuierlich mit sich wandelnden Anforderungen konfrontiert. Die dort tätigen Lehrkräfte müssen auf die Herausforderungen, wie beispielsweise Inklusion, Ganztagschulen oder neue Bildungspläne, innerhalb ihres Arbeitsumfeldes entsprechend reagieren und ihre Kompetenzen ständig weiterentwickeln. Um sich auf diese wechselnden Bedingungen einzustellen, erfordert es von Lehrkräften, diese vor dem Hintergrund ihrer professionellen Kompetenzen in ihrer Bedeutung zu reflektieren, Lösungen zu entwickeln sowie Entwicklungsbedarfe zu erkennen. Im letzteren Fall können Lerngelegenheiten, wie z.B. Fortbildungen oder berufliche Weiterbildungsangebote, aufgesucht werden, um deren professionelle Impulse zu reflektieren und so die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Wie gut die Lerngelegenheiten genutzt werden (vgl. Helmke, 2009), hängt maßgeblich von der Reflexionskompe-

tenz der Lernenden ab. Gerade die berufliche Weiterbildung im Rahmen von berufsbegleitenden Studiengängen stellt in dieser Hinsicht hohe Anforderungen, da es hier darum geht, die häufig wenig zugänglich dargestellten Erkenntnisse der wissenschaftlichen Forschung in ihrer Bedeutung für das eigene professionelle Handeln zu reflektieren. Gleichzeitig ist vor diesem Hintergrund zu erwarten, dass ein berufsbegleitend absolviertes Weiterbildungsstudium eine Lerngelegenheit bietet, die durch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Quellen bedeutsame Impulse für die Entwicklung der Reflexionskompetenz der Studierenden geben kann.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) formuliert in ihren Standards für die Lehrerbildung: „Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen [und sie] entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter“ (KMK, 2004, S. 3). Diese kurze Beschreibung des Berufsbildes von Lehrkräften lässt erkennen, dass Fort- bzw. Weiterbildung als entscheidende Bedingung für eine erfolgreiche Lehrtätigkeit verstanden wird. In diesem Sinne fordern z.B. Reusser und Tremp (2008, S. 5), dass sich Lehrkräfte lebenslang und kontinuierlich fortbilden sollen, um ihre Berufsfähigkeit zu erhalten. Für Lehrkräfte stellt die Weiterbildung an Hochschulen eine wichtige Möglichkeit dar, die professionellen Kompetenzen weiterzuentwickeln und den sich damit verändernden Anforderungen im Lehrberuf gerecht werden können. Ob und inwieweit solche Studienangebote derartige Wirkungen auf die Reflexionskompetenz von berufserfahrenen Lehrkräften haben können, wurde nach unserer Kenntnis aber bisher noch nicht empirisch untersucht, sodass der Frage in diesem Beitrag nachgegangen werden soll. Dazu wurden Professionalisierungsprozesse einer Studienkohorte von insgesamt 16 Lehrkräften des berufsbegleitenden Masterstudiums „Unterrichts- und Schulentwicklung“ an der Pädagogischen Hochschule Freiburg über zwei Jahre mit qualitativen und quantitativen Methoden empirisch begleitet.

2 Reflexion und Reflexionskompetenz von Lehrkräften

2.1 Reflexion

Zum Reflexionsbegriff finden sich in der Literatur verschiedene Definitionsversuche, wobei sich die meisten darüber einig sind, dass reflektieren als eine besondere Art des Denkens anzusehen ist (vgl. Hatton & Smith, 1995). Angenommen wird, dass das Verhalten auf mentalen Strukturen basiert, die durch Erfahrungen und Konfrontationen mit unterschiedlichen Situationen in der Schule oder in Weiterbildungsmaßnahmen erzeugt und verändert sowie durch Reflexion beeinflusst werden können (vgl. Silcock, 1994). Auf dieser Grundlage schlägt Korthagen (2001) die folgende Definition vor: „Reflection is the mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights“ (S. 58). Weiterhin kann unter Reflexion ein „zurückstrahlen“, „spiegeln“ oder „nachdenken“ (vgl. Forster, 2014, S. 589) verstanden und als Metakompetenz von Lehrkräften beschrieben werden. Dabei geht es um die Arbeit an der eigenen Expertise, den eigenen impliziten Überzeugungen sowie der Vergegenwärtigung der subjektiven Theorien (vgl. Idel & Schütz, 2017, S. 202).

2.2 Reflexion von Lehrkräften

In den letzten Jahrzehnten erfährt die professionelle Reflexion im Lehrerberuf eine zunehmende Bedeutung (vgl. Williams & Grudnoff, 2011; Berndt, Häcker & Leonhard, 2017). Dabei werden ihr zwei übergreifende Zielsetzungen zugeschrieben. Zum einen „engender change in order to improve the practice“ und zum anderen „develop further self knowledge and understanding“ (Sellars, 2012, S. 462). Dank der Reflexion wird die Möglichkeit eröffnet, die eigene Praxis zu erforschen und Schule, Unterricht sowie die eigenen professionellen Kompetenzen weiterzuentwickeln (vgl. Altrichter & Posch, 2007).

Neben der grundsätzlichen Bereitschaft zur Reflexion hängt der Erfolg hierbei maßgeblich von der Lern- und Kritikfähigkeit der beteiligten Lehrkräfte ab (Wyss, 2013). Die Reflexion des beruflichen Handelns wird dabei als zentraler Teil eines lebenslangen Professionalisierungsprozesses verstanden. Dieser kann durch die aktive Auseinandersetzung mit Fachliteratur, Mitarbeit in professionellen Arbeitsgemeinschaften (vgl. Bonsen, 2005) oder Teilnahme an Weiterbildungsangeboten unterstützt werden. Als Voraussetzung, um professionelle Kompetenzen aufzubauen und weiterzuentwickeln, gilt die Fähigkeit, die eigene Praxis zu reflektieren (vgl. Felten, 2005). Reflektierende Lehrkräfte weisen eine höhere Professionalität auf (Schön, 1983; van Manen, 2014), da sie ihre Handlungen bzw. die Auswirkungen laufend bewusst beobachten und Schlüsse für das weitere Handeln ziehen können (vgl. Benke, 2010).

2.3 Reflexionskompetenz von Lehrkräften

Für die Professionalisierung von Lehrkräften ist die Fähigkeit, Unterrichtspraxis, Unterrichtskonzepte und Erfahrungen aus Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen vor dem Hintergrund neuester theorie- und evidenzbasierter Forschungsergebnisse fortwährend zu reflektieren, unabdingbar (vgl. Wyss, 2013, S. 7). Die Entwicklung von Handlungs- und Reflexionskompetenz gilt als Voraussetzung für die Professionalisierung im Lehrberuf (vgl. Fichten & Meyer, 2006, S. 267).

Eine gelingende Praxis der Reflexion erfordert entsprechende Kompetenzen und ein Repertoire an Reflexionsformen (vgl. Neuweg, 2014). Beim Konzept des reflektierten Praktikers bzw. der reflektierten Praktikerin steht im Vordergrund, sich von der beruflichen Situation zu distanzieren und die Handlungen während (reflexion-in-action) sowie nach (reflexion-on-action) einer Aktion zu reflektieren und kritisch mit dem Professionswissen abzugleichen (vgl. Schön, 1983, S. 21-23). Der Weg zur professionellen, reflektierenden Praktikerin bzw. zum professionellen, reflektierenden Praktiker ist ein aktiver Selbstlernprozess, der durch eine kritische Reflexion des eigenen Handelns in beruflichen Schlüssel-situationen oder Fort- und Weiterbildungen gekennzeichnet ist (vgl. Roters, 2012, S. 122). Studien konnten zeigen, dass Novizinnen und Novizen wie auch erfahrene Lehrkräfte Prozesse des reflecting-in-action und reflecting-on-action nutzen, um ihre Expertise weiterzuentwickeln (vgl. Ferry & Ross-Gordon, 1998). Zudem ließ sich zeigen, dass sich das professionelle Handeln von Lehrkräften, die als reflective practitioner agierten, weiterentwickelte (vgl. Munby & Russell, 1989). Es ist damit gut belegt, dass die Reflexionskompetenz eine wichtige Fähigkeit zum Aufbau und zur Entwicklung professioneller Kompetenzen darstellt. Wyss (2013) konnte zeigen, dass Lehrkräfte Reflexion zwar als wichtig beurteilen und regelmäßig durchführen, jedoch zu wenig Zeit und Möglichkeiten haben, diese systematisch und zielgerichtet zu betreiben. Nach ihren Befunden finden Reflexionen von Lehrkräften im beruflichen Alltag auf eine eher individuelle, ungerichtete und unstrukturierte Art und Weise statt. Gleichzeitig verfügen sie über wenig Wissen über professionelles Reflektieren u.a. in Bezug auf Bedeutung, Ablauf, Ziele oder Kriterien. Die berufsbegleitende Weiterbildung in einem Hochschulstudium bietet hier dagegen einen Rahmen, der Lehrkräften eine strukturierte und systematische Reflexion des Professionswissens erlaubt. Gerade der kontinuierliche, über mehrere Semester stattfindende Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie Expertinnen und Experten bietet den Lehrkräften eine Möglichkeit, ihre bereits ausgebildeten professionellen Kompetenzen kritisch zu überprüfen. Bisher fehlen allerdings Studien, die die Entwicklung der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften bzw. der Reflexionskompetenz in der berufsbegleitenden Weiterbildung untersuchen. Die hier vorgestellte Studie versucht einen Beitrag zu leisten dieser Forschungslücke zu begegnen. Um der besonderen Situation von studierenden Lehrkräften in Weiterbildungsstudiengängen gerecht zu werden, wurde

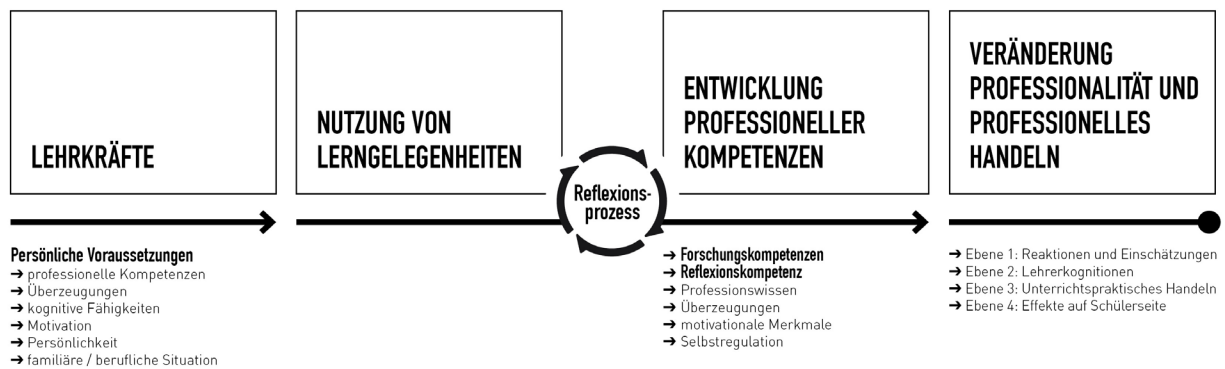


Abb. 1: Modell zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Weiterbildung von Lehrkräften (PROKOWE)

aufbauend auf aktuellen Kompetenzmodellen für Lehramtsstudierende bzw. im Lehramt Tätige, ein Modell zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Weiterbildung von Lehrkräften (PROKOWE) (s. Abb. 1) konzipiert, welches die Bedeutung von Reflexionsprozessen im Studium hervorhebt und die Forschungs- sowie die Reflexionskompetenz der Lernenden als ein zentrales Element des professionellen Entwicklungsprozesses in der Weiterbildung adressiert.

In dem Modell wird zunächst davon ausgegangen, dass die Studierenden unterschiedliche individuelle Voraussetzungen mitbringen, welche sich auf die Nutzung von Lerngelegenheiten auswirken. Das Weiterbildungsstudium stellt eine Lerngelegenheit dar, die bei voll ausgebildeten Lehrkräften auf einen schon weit gediehenen Professionalisierungsstand aufbaut. Gleichzeitig sind die individuellen kognitiven, motivationalen Bedingungen sowie Überzeugungen und Persönlichkeitseigenschaften, aber auch die jeweiligen familiären und beruflichen Situationen geeignet, den Nutzen des Lernangebotes zu beeinflussen. Die Nutzung des Lernangebotes löst Reflexionsprozesse (vgl. Abb. 1) aus, die zu einer Entwicklung der im Modell berücksichtigten professionellen Kompetenzen führen können. Positive Entwicklungen auf dieser Ebene (z.B. die Verbesserung der Forschungskompetenzen) haben Rückwirkungen auf die Nutzung des Lernangebotes und verbessern diese. Die im Modell berücksichtigten professionellen Kompetenzen (Professionswissen, Überzeugungen, motivationale Merkmale, Selbstregulation) erweitern den für die Lehramtsausbildung erstellten Katalog von Kunter, Kleickmann, Klusmann und Richter (2011). Dabei schien es notwendig, diesen für den Professionalisierungsprozess in der Weiterbildung um die beiden Aspekte Forschungs- und Reflexionskompetenz zu erweitern, um die gewonnen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Praxis anwenden können. In Anlehnung an Kunter et al. (2011) wird angenommen, dass durch den Abgleich des neu erworbenen Wissens mit den bestehenden Kompetenzen und der eigenen Praxis im Lehrberuf, Reflexionsprozesse ausgelöst werden, die zu Entwicklungen der bestehenden professionellen Kompetenzen

und schließlich zu den von Lipowskys (2014) beschriebenen Veränderungen der Professionalität und des professionellen Handelns führen.

3 Fragestellung

Die zentrale Frage, der im Folgenden nachgegangen werden soll, ist, ob sich nachweisen lässt, dass sich die Reflexionskompetenz von berufstätigen Lehrkräften im Verlauf eines Weiterbildungsstudiums weiterentwickelt und ob diese Entwicklung ggfs. auch Bedeutung für die Reflexion ihres professionellen Handelns in Schule und Unterricht hat.

4 Methode

Der hier vorgestellten Studie liegt ein integratives Paneldesign (Kluge & Kelle, 2001) zugrunde, bei dem zu einer Fragestellung im Längsschnitt zu mehreren Messzeitpunkten qualitative und quantitative Erhebungen kombiniert werden. In der Verbindung beider Untersuchungsstränge in der Längsschnittperspektive werden die Ergebnisse aufeinander bezogen. Ziel der Kombination der beiden Forschungsansätze ist es, ein umfassenderes Bild des Untersuchungsgegenstandes zu bekommen (vgl. Kelle, 2008, S. 54-55). Die zuvor formulierten Forschungsanliegen werden auf der Grundlage der Analyse leitfadengestützter Interviews, die studienbegleitend zu insgesamt drei Zeitpunkten (t1 = Beginn 2014, t2 = Mitte 2015, t3 = Ende des Studiums 2016) durchgeführt wurden, bearbeitet. Zudem werden die quantitativen Ergebnisse einer Fragebogenstudie berichtet, in der ebenfalls studienbegleitend zu den drei Messzeitpunkten zwei Skalen zur Entwicklung der Reflexionskompetenz vorgegeben wurden.

4.1 Stichprobe

In einer Vollerhebung wurden 16¹ Lehrkräfte (11 Frauen, fünf Männer) mit einem Durchschnittsalter von 44 und einer durchschnittlichen Berufserfahrung von zwölf Jahren zur Entwicklung ihrer professionellen Kompetenzen im berufsbegleitenden Masterstudium „Unterrichts- und Schulentwicklung“ (vier Semester berufsbegleitend, anwendungsorientierter Studiengang, 120 Credit Points, Präsenz- und

¹ Aus privaten oder beruflichen Gründen mussten vier der ursprünglich 20 Teilnehmenden ihr Studium bereits im ersten bzw. zweiten Semester abbrechen. Es war ihnen aus beruflichen bzw. zeitlichen Gründen von Beginn an kaum möglich, das Studienangebot wahrzunehmen. Diese Fälle wurden im Rahmen der hier berichteten Analysen nicht berücksichtigt.

Onlinephasen mit Blended-Learning-Design) untersucht. Die teilnehmenden Studierenden zeichneten sich dadurch aus, dass sie allesamt bereits eine ganze Reihe von Fort- und Zusatzausbildungen absolviert hatten und in ihren beruflichen Tätigkeiten aktiv an der Weiterentwicklung der Lernkultur ihrer Schulen beteiligt waren.

4.2 Reflexionskompetenz im Studiengang

Die Studierenden sollen im weiterbildenden Masterstudium für die Reflexion von Theoriebeständen und Forschungsbe- funden im Kontext ihrer Praxiserfahrungen professionali- siert werden. Während den Selbstlernphasen wurden über eine Lernplattform Inhalte bereitgestellt sowie Betreuung, Kommunikation und Koordination der Studierenden reali- siert. Erreichte Arbeitsstände und -ergebnisse wurden wäh- rend der Präsenzphasen präsentiert, vorbereitete Diskussi- onen geführt und Gruppenarbeiten angeleitet. Ein weiteres wichtiges Element des Studiengangs waren Gastvorträge und Kurzworkshops von ausgewiesenen Expertinnen und Ex- perten während den Präsenzphasen. Zusätzlich stand den Studierenden in den Selbstlernphasen ein Lerncoach zur Seite und gab zeitnahe, qualifizierte Rückmeldung zu ihren Arbeits- bzw. Lernfortschritten. Normativ aufgeladene Po- sitionen der Studierenden wurden durch die Reflexion des aktuellen empirischen Forschungsstandes (z.B. zu Effekten von Leistungsheterogenität oder verschiedenen Unterrichts- formen) hinterfragt.

4.3 Quantitative Erhebungsinstrumente und Auswertung

Zu jeweils drei Messzeitpunkten wurden im Paper-Pencil-Verfahren bzw. über das Online-Tool SurveyMonkey anonym Daten erhoben. Insgesamt kamen vier verschiedene Itembat- terien zu den Themen „Entwicklung professioneller Kom- petenzen“, „Unterrichtsqualität“, „(Selbst-)Reflexion“ und „Forschungskompetenz“ zum Einsatz. Die im Folgenden dar- gestellten Ergebnisse zeigen ausgewählte Befunde zur Ent- wicklung der Reflexionskompetenz. Für ihre Erfassung wur- de zum einen die Skala „Kompetenzempfinden im Bereich Innovieren“ verwendet, die Gröschner und Schmitt (2009) unter Rückgriff auf die Kompetenzbeschreibung der KMK (2004) entwickelt haben und darunter einen aktiven, indivi- duellen Entwicklungs- und Veränderungsprozess in einem reflexiven und sozialen Erfahrungsraum verstehen. Konkret geht es beim Kompetenzbereich „Innovieren“ um die reflexi- ve Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte. Die insgesamt sieben Items zum „Kompetenz- empfinden im Bereich „Innovieren“ wurden auf einer Likert- Skala von 1 = „gar nicht kompetent“ bis 7 = „voll kompetent“ eingeschätzt (Beispielitem: „Inwieweit fühlen Sie sich zum derzeitigen Zeitpunkt darin kompetent? - Die Lehrperson kann Lernerfahrungen aus dem Schulalltag konstruktiv für ihren beruflichen Entwicklungsprozess nutzen“). Zum an-

deren wurde mit der Skala „Reflexionsbereitschaft einstel- lungsbezogen“ (Helmke et al., 2008) das Ausmaß der Reflexi- vität im beruflichen Kontext erhoben. Sie umfasst insgesamt neun Items, die auf einer Skala von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 4 = „stimme voll und ganz zu“ zu beurteilen waren (Bei- spielitem: „Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Ich interessiere mich für meine eigenen Fehler, um da- raus etwas über meinen Unterricht zu lernen“). Beide Skalen wurden zu drei Messzeitpunkten (Beginn erstes, Ende zwei- tes und Ende viertes Semester) vorgegeben. Aufgrund der kleinen Fallzahlen wurde bei der Auswertung der Friedman- Test² als nicht parametrisches Verfahren verwendet. Für die Irrtumswahrscheinlichkeit der statistischen Tests wurde ein Alpha von 5% festgelegt.

4.4 Qualitative Erhebungsinstrumente und Auswertung

An der Interviewstudie nahmen insgesamt neun Studierende (sechs Frauen, drei Männer) zu Beginn (2014), in der Mitte (2015) und am Ende ihres Studiums (2016) teil. Die Einzel- interviews folgten einem Leitfaden, der die individuellen Entwicklungen der Studierenden durch die berufsbegleiten- de Teilnahme am Weiterbildungsstudium thematisierte. Im Fokus standen hierbei die Interviews zum Ende des Studiums (t3). Die Impulsfragen lauteten „Wie würdest du abschlie- ßend deine berufliche Entwicklung mit den Erfahrungen des Masterstudiums beschreiben?“ und „In welchen Berei- chen hast du profitiert?“. Die Leitfragen zur Reflexionskom- petenz lauteten: „Bist du reflektierter geworden durch das Studium?“ und „Der Lehrer als reflektierter Praktiker. Was meinst du dazu?“. Die qualitativen Daten wurden mittels der kategorienbasierten Auswertung in Anlehnung an Kuckartz (2016, S. 118) analysiert. Der Kern der Analyse bestand darin, in den Interviews Aussagen zum Thema „Entwicklung der Reflexionskompetenz“ zu identifizieren, diese systematisch zu erfassen und daraufhin strukturiert zu beschreiben. Das übergeordnete Ziel lag darin, tragfähige Aussagen zur Ent- wicklung der Reflexionskompetenz von Lehrkräften über den Verlauf eines weiterbildenden Masterstudiums formu- lieren zu können. Der Forschungsprozess lässt sich kurz wie folgt skizzieren: Zu Beginn der Analyse wurden die A-priori- Hauptkategorien theoriegeleitet, d.h. deduktiv, festgelegt. Hierzu wurden Definitionen, Ankerbeispiele und Kodier- regeln formuliert. Darauf folgte die Textarbeit in Form des Kodierens wichtiger Textstellen. Anschließend wurden die Textpassagen bei gleichzeitiger Überprüfung des Kategori- ensystems am Originalmaterial zusammengefasst und er- weitert, um danach pro Einzelfall über drei Messzeitpunkte hinweg Synopsen mit den entsprechenden Hauptkategorien erstellen zu können.

² Mit dem Friedman-Test können die mittleren Ränge von ordinalskalierten Variablen über mehr als zwei Messzeitpunkte auf signifikante Unterschiede verglichen werden. Ein signifikanter p-Wert kleiner .05 zeigt an, dass sich die mittleren Ränge zwischen den Messzeitpunkten statistisch unterscheiden (vgl. Field, 2009, S. 573-580).

5 Ergebnisse

5.1 Ergebnisse der quantitativen Analysen

Für die Skala „Kompetenzempfinden im Bereich Innovieren“ liegen für die drei Messzeitpunkte die folgenden Ergebnisse vor: $M_{t_1} = 4.06$, $S_{t_1} = .71$; $M_{t_2} = 5.22$, $S_{t_2} = .1.0$; $M_{t_3} = 5.40$, $S_{t_3} = .84$. Für diese Kompetenzdomäne lässt sich mit dem Friedman-Test ein statistisch signifikantes Ergebnis sichern ($\chi^2(2) = 25.13^{**}$, $p \leq .001$). Die Effektstärke des Unterschieds vom ersten zum dritten Messzeitpunkt ist mit einem d von 1.72 als hoch zu bewerten (Cohen, 1988). Im Mittel konnten die Studierenden ihre Fähigkeit, ihre professionellen Kompetenzen reflexiv weiterzuentwickeln, deutlich ausbauen.

Für die Skala „Reflexionsbereitschaft einstellungsbezogen“ ergab sich bei der statistischen Auswertung ebenfalls ein signifikanter Unterschied, der eine positive Entwicklung belegt ($M_{t_1} = 2.13$, $S_{t_1} = .80$; $M_{t_2} = 3.13$, $S_{t_2} = .52$; $M_{t_3} = 3.81$, $S_{t_3} = .30$; $\chi^2(2) = 29.52^{**}$, $p \leq .001$). Auch hier ist die Effektstärke mit $d = 2.78$ hoch. Offensichtlich hat sich die Reflexionskompetenz der Studierenden im Verlauf ihres Studiums in der mittleren Tendenz bedeutsam weiterentwickelt.

5.2 Qualitative Ergebnisse zu studienbedingten Entwicklungen

Den Studierenden war zum Ende ihres Studiums die Bedeutung, die die (Selbst-)Reflexion bei der Entwicklung ihrer professionellen Kompetenzen im Studium einnahm, sehr bewusst, wie die folgende Aussage von LM5³ beispielhaft verdeutlicht: *„Der Erwerb von solidem Sach- und Hintergrundwissen, das Wissen um Zusammenhänge, das Wissen um vernetzte Systeme nutzt dir alles nichts, wenn du nicht reflektierst und wenn du nicht in der Lage bist, über dich selber nachzudenken, deine Position dazu zu finden“* (LM5, T3, S. 8, Z. 339-342). Auch die Gelegenheit, dass er sich an den Präsenzwochenenden mit unterschiedlichen Denkmodellen auseinandersetzen konnte, habe seinen Lern- und Reflexionsprozess positiv befördert (LM5, T3, S. 8, Z. 354). Die studienbedingten Veränderungen stellen sich bei Lw1 so dar, dass für sie das weiterbildende Studium grundsätzlich eine gute Möglichkeit gewesen sei, das „tägliche Tun zu reflektieren“ und die „wissenschaftliche Bestätigung“ dafür zu bekommen (Lw1, T3, S. 5, Z. 216-218). Am Schluss des Interviews hebt auch sie die Bedeutung der (Selbst-)Reflexion nochmal besonders hervor, indem sie sagt: *„Nur wenn ich mich und mein Tun reflektiere, kann ich etwas verändern. Und wenn ich mich nicht reflektiere und mein Tun, dann sehe ich auch keine Veränderungsmöglichkeiten oder Potenzial, wo könnte ich was verändern und dann passiert da auch nichts“* (Lw1, T3, S. 7, Z. 278-281).

Lw14 berichtet, sie habe durch das Studium einen „weiteren Blick“ auf Schule insgesamt einnehmen können und sehe nun Aufgabenfelder „im größeren Rahmen“ (Lw14, T3, S. 3, Z. 132). Früher sei sie kleineren Zielen verhaftet gewesen und habe sich vorrangig Gedanken darüber gemacht, wie sie

ihren Schülerinnen und Schülern das „ck“ beibringen solle. Nach dem Studium habe sie ihren Blick viel weiter öffnen und vermehrt die Entwicklungsziele von Unterricht insgesamt sehen können (Lw14, T3, S. 3, Z. 128-136).

Lw1 konnte ihr wissenschaftliches Denken im Bereich des methodischen Arbeitens entwickeln, das für sie „ein dickes Brett zu bohren“ bedeutete (Lw1, T3, S. 2, Z.71-73). Auch Lw14 lese nun Statistiken ganz anders, was sie darauf zurückführt, dass sie viel mehr wissenschaftliche Texte lese und dadurch einen weiteren Blick einnehmen konnte (Lw14, T2, S. 1, Z. 17-19). Für LM16 stellten vor dem Studium die Bereiche Literaturarbeit und Empirie eine „terra incognita“ dar (LM16, T3, S. 3, Z. 109), sodass er im Verlauf des Studiums genau in diesen Bereichen seine Reflexionskompetenz entwickeln konnte.

In Bezug auf das Bild des reflektierten Praktikers wird von verschiedenen Interviewten, insbesondere von Lw14 berichtet, dass sie in ihrem pädagogischen Handeln durch das Studium reflektierter geworden sei (Lw14 T3, S. 5, Z. 186). Besonders auffällig wurde, dass sie nun direkt während der Stunde reflektieren könne. Vorher habe sie immer später über eine gesamte Einheit nachgedacht. Nun ist sie der Überzeugung, dass sie durch das Studium „souveräner“ (Lw14 T3, S. 5, Z. 190) geworden ist und somit in der Lage sei, während des Unterrichts sofort zu reagieren, wenn sie merke, „da klemmt es jetzt“ (Lw14 T3, S. 5, Z.191). Die Ausführungen entsprechen dem, was Schön (1983) mit „reflection-in-action“ beschreibt.

6 Diskussion

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags war die Frage, inwiefern die Entwicklung der Reflexionskompetenz durch ein berufsbegleitendes Masterstudium befördert werden kann. So ließen sich in den quantitativ-statistischen Auswertungen der beiden Skalen „Kompetenzempfinden im Bereich Innovieren“ (Gröschner & Schmitt, 2009) und „Reflexionsbereitschaft einstellungsbezogen“ (Helmke et al., 2008) statistisch signifikante stark positive Effekte für die Entwicklung der Reflexionskompetenz im Studium nachweisen. Die Studierenden fühlen sich zum Ende ihres Studiums besser in der Lage, ihre professionellen Kompetenzen reflexiv weiterzuentwickeln und berichten ein höheres Ausmaß an Reflexivität im beruflichen Kontext. Dies bedeutet u.a., dass sie nach ihrem Weiterbildungsstudium (noch) besser in der Lage sind, ihre professionellen Überzeugungen und Fähigkeiten kritisch zu überprüfen und daraus entsprechende Handlungen abzuleiten. Die berufliche Weiterbildung in einem Masterstudiengang setzt offensichtlich Impulse, die, auch bei Studierenden, die bereits ein Lehramtsstudium an einer Hochschule und eine berufsqualifizierende Ausbildung sowie eine umfangreiche berufliche Erfahrung aufweisen, zu einer deutlichen Entwicklung ihrer professionellen Reflexionskompetenz führen.

³ LW = Lehrerin, LM = Lehrer; Seiten- und Zeilenangaben beziehen sich auf das Transkript.

Diese Fortschritte, die die Lehrkräfte gemacht haben, belegen auch die studienbegleitend durchgeführten Interviews. Die Studierenden schätzen die Bedeutung der Reflexion bzw. ihre Reflexionskompetenz durchgängig als hoch für die Entwicklung der Professionalität ein. Sie beschreiben anschaulich, wie durch das Studienangebot Reflexionsprozesse angestoßen wurden und berichten darüber hinaus, dass sich ihre Reflexionskompetenz positiv entwickelt hat. Dies gilt sowohl für die Art und Weise, in der es ihnen möglich ist, 1.) Inhalte der wissenschaftlichen Literatur für die eigene pädagogische Arbeit zu nutzen, 2.) eine weitere bzw. eher analytische Haltung in Bezug auf ihre berufliche Tätigkeit einzunehmen und 3.) im pädagogischen Handeln zu reflektieren. Zur Frage, inwieweit die Befunde generalisiert werden können, sind zwei Dinge zu berücksichtigen: Zum einen liegt den Analysen eine relativ kleine Stichprobe zugrunde, wie sie aufgrund der strukturellen Gegebenheiten im Bereich der Lehrerweiterbildungsforschung allerdings durchaus üblich sind (vgl. Lipowsky, 2014, S. 531). Die in den quantitativen Analysen erwähnte Entwicklungsdynamik war aufgrund der hohen Effektstärken auch mit der vorliegenden Stichprobengröße nachweisbar. Zum anderen muss auf den weit fortgeschrittenen Ausbildungsstand der Studierenden hingewiesen werden. Es handelte sich um eine ausgesprochen fortbildungsaffine und in der schulischen Entwicklungsarbeit sehr aktive Gruppe von Lehrkräften, was dem Nutzen der Lerngelegenheiten im Studium – trotz der konkurrierenden beruflichen und familiären Anforderungen – sicher zu Gute kam. Gleichzeitig dürfte eine deartige zusammengesetzte Studierendenschaft für solche Studienangebote durchaus typisch sein. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass selbst bei einer derartig vorklassifizierten Studierendengruppe bedeutsame Kompetenzfortschritte im Bereich der Reflexionskompetenz erreicht werden können. Mit Blick auf das Potenzial für die Verbesserung des Lernens von Schülerinnen und Schülern und den hohen Innovationsdruck, dem Lehrkräfte ausgesetzt sind, kann das als wichtiger Hinweis verstanden werden, die Möglichkeiten für die berufliche Weiterbildung von Lehrkräften auszubauen sowie ihr Engagement, sich professionell weiterzuentwickeln von staatlicher Seite bzw. von der Seite der Arbeitgeber zu unterstützen.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benke, G. (2010). Reflexion und Vernetzung als Gestaltungselemente der Lehrerfortbildung. Das Projekt IMST. In F. H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 145–159). Münster: Waxmann.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. (2005). Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit: Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (S. 180–195). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Felten, R. v. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum: Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Ferry, N. M. & Ross-Gordon, J. M. (1998). An Inquiry into Schön's Epistemology of Practice: Exploring Links between Experience and Reflective Practice. *Adult Education Quarterly* 48(2), 98–112.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2006). Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung - Möglichkeiten und Grenzen. In E. Terhart & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 267–282). Weinheim: Beltz Verlag.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage Publications.
- Forster, E. (2014). Reflexivität. In C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Anthropologie* (S. 589–597). Wiesbaden: Springer.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2009). *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung: Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“*. Jena: Zentrum für Lehrerbildung und Didaktikforschung.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11(1), 33–49.

- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke, T., Heyne, N., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2008). Zeitnutzung im Grundschulunterricht: Ergebnisse der Unterrichtsstudie VERA - Gute Unterrichtspraxis. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, (1), 23-36.
- Idel, T.-S. & Schütz, A. (2017). Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (S. 201-213). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kluge, S. & Kelle, U. (Hrsg.). (2001). *Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung: Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung*. Weinheim: Juventa.
- Kultusministerkonferenz - KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Bonn: KMK.
- Korthagen, F. (2001). A reflection on reflection. In F. Korthagen (Hrsg.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (S. 58). Mahwah: Erlbaum Associates.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 511-541). Münster: Waxmann.
- Munby, H. & Russell, T. (1989). Educating the reflective teacher: An essay review of two books by Donald Schön. *Journal of Curriculum Studies*, 21(1), 71-80.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 583-614). Münster: Waxmann.
- Reusser, K. & Tremp, P. (2008). *Diskussionsfeld „berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen“*. Beiträge zur Lehrerbildung. Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen, 26(1).
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sellars, M. (2012). Teachers and Change: The Role of Reflective Practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 461-469.
- Silcock, P. (1994). The process of reflective teaching. *British Journal of Educational Studies*, 42(3), 273-285.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Münster: Waxmann.
- van Manen, M. (2014). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Williams, R. & Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: A comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice*, 12(3), 281-291.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Autoren

Daniel Kittel, M.A.
daniel.kittel@ph-freiburg.de

Prof. Dr. Wolfram Rollett
wolfram.rollett@ph-freiburg.de