

Masterarbeit

Videobasierte Reflexion von Sprachförderkompetenzen im Unterricht.

Eine Analyse expertisebedingter Unterschiede

Vorgelegt von
Anna-Sophie Walzl

Erstprüferin: Dr. Nadine-Esltrodt-Wefing
Zweitprüferin: Prof. Dr. Ute Ritterfeld
Abgabe: 02.04.2020

Zusammenfassung

Die Reflexionskompetenz zählt zu den Schlüsselkompetenzen von Lehrkräften. Sie beeinflusst die Handlungskompetenz und trägt zur Professionalisierungsentwicklung angehender Lehrer*innen bei. In der universitären Lehrer*innenausbildung sind Praxisphasen vorgesehen, in der die Reflexionskompetenz in authentischen Lehr-Lernsituationen geschult werden soll. Aufgrund der Relevanz, über ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit zu verfügen, sollte die Reflexionskompetenz jedoch nicht nur in den wenigen Praxisphasen des Lehramtsstudiums gefördert werden, sondern weitgehend in die Lehrer*innenausbildung implementiert werden. Eine Möglichkeit, dieses Vorhaben umzusetzen, bietet der Einsatz von Videovignetten in der Lehrer*innenausbildung. Videovignetten ermöglichen es zudem, zentrale Reflexionsinhalte eines Studienganges aufzugreifen und zu präsentieren, wodurch die praxisnahe Reflexion auch im Rahmen von Lehrveranstaltungen stattfinden kann. Bezogen auf den Förderschwerpunkt Sprache sind die Sprachförderkompetenzen zentraler Reflexionsgegenstand. Um die Lehrveranstaltungen zu optimieren, stellt sich die Frage, wie sich die Reflexionen von Noviz*innen und Expert*innen unterscheiden und was eine Expert*innenreflexion im Kontext des Förderschwerpunkts Sprache kennzeichnet. Bisher liegen noch keine Studienergebnisse vor, die der Frage nachgehen, wie Noviz*innen, Masterstudierende und Expert*innen die Sprachförderkompetenzen von Lehrkräften anhand von Videovignetten reflektieren.

Die vorliegende Studie untersuchte, wie Bachelorstudierende, Masterstudierende und Lehrkräfte die Sprachförderkompetenzen einer pädagogischen Fachkraft anhand von Videovignetten reflektieren. Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit lag auf den Unterschieden der Reflexionen der Gruppen unterschiedlicher Expertise. Untersucht wurden zunächst die Definitionstexte des Begriffs *Reflexion* der 93 Teilnehmenden, die sie im Zusammenhang einer Onlinebefragung verfassten. Hiernach verfassten die Teilnehmenden Reflexionstexte über die Sprachförderkompetenzen von Lehrkräften anhand zweier Videovignetten. Die Definitions- und Reflexionstexte wurden mithilfe des Programms MAXQDA 2020 mit einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Auswertung der Ergebnisse zeigte, dass alle Teilnehmenden am häufigsten auf einer rein beschreibenden Ebene reflektierten. Inhaltlich zeigten sich große Überschneidungen in den Reflexionen der drei Gruppen. Es konnten außerdem verschiedene Reflexionsniveaus herausgearbeitet werden. Die Lehrkräfte wurden auf dem höchsten Reflexionsniveau verortet, da ihre Reflexionen sowohl inhaltlich als auch argumentativ am komplexesten waren. Die Bachelorstudierenden verfassten im Vergleich zu den anderen Gruppen Reflexionen auf dem niedrigsten Niveau. Die Masterstudierenden verfassten Reflexionen, die Ähnlichkeiten mit den Reflexionen der Bachelorstudierenden und Lehrkräfte aufwiesen.

Aus den Ergebnissen der Arbeit geht hervor, dass die Lehrer*innenausbildung einen größeren Fokus auf den Bereich der Ausbildung von Reflexionskompetenzen legen sollte. Anhand der ermittelten Unterschiede zwischen den Reflexionstexten der Noviz*innen und Expert*innen kann abgeleitet werden, dass die professionelle Wahrnehmung schwerpunktmäßig geschult werden sollte.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	VI
1 Einleitung.....	1
2 Forschungsstand	1
2.1 Reflexion.....	1
2.1.1 Reflexion im Lehramt	1
2.1.2 Voraussetzungen der Reflexion	2
2.1.3 Reflexionsformen	4
2.1.4 Reflexionsmodelle	6
2.1.5 Reflektieren mit Videovignetten	12
2.2 Noviz*innen, Masterstudierende, Expert*innen	17
2.3 Expertisebedingte Unterschiede der Reflexionskompetenz	20
2.4 Sprachförderkompetenzen im Unterricht	24
2.5 Fragestellungen	27
3 Methode	30
3.1 Studiendesign	30
3.2 Stichprobe	30
3.3 Vorgehen	34
3.4 Auswertung	36
3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse.....	36
3.4.2 Qualitative Inhaltsanalyse: Definition <i>Reflexion</i>	37
3.4.3 Qualitative Inhaltsanalyse: Videobasierte Reflexionen	37
4 Ergebnisse.....	41
4.1 Begriffsdefinitionen <i>Reflexion</i>	41
4.2 Videobasierte Reflexion	48
5 Diskussion	63
6 Schlussfolgerungen und Ausblick.....	76
Literaturverzeichnis	79
Anhang.....	86
Anhang A: Tabellen	87
Anhang B: Transkripte.....	91
Anhang C: Kategoriensystem (vgl. Lohse-Bossenz et al., 2018)	93

Digitaler Anhang (kann bei der Erstprüferin angefragt werden):

Digitaler Anhang 1: MAXQDA-Projektdatei Definitionen Reflexion

Digitaler Anhang 2: MAXQDA-Projektdatei videobasierte Reflexionen

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das ALACT-Modell (Korthagen & Vasalos, 2005, S. 49)	7
Abbildung 2: Bereiche der Konkretisierung in Phase 2 (Korthagen & Vasalos, 2005, S. 50) ..	7
Abbildung 3: Das Onion Model (Korthagen, 2004, S. 80)	8
Abbildung 4: Die Phasen der Core Reflection (Korthagen & Vasalos, S. 57)	10
Abbildung 5: Reflexionsmodell nach Lohse-Bossenz et al. (2019)	12
Abbildung 6: Nachfolgende Modellierungstechniken (Reber und Schönhauer-Schneider, 2018, S. 48)	26
Abbildung 7: Anteile der vergebenen Codes für die Oberkategorien pro Gruppe in Prozent	43
Abbildung 8: Anteile der vergebenen Codes der Bachelorstudierenden pro Unterkategorie in Prozent	44
Abbildung 9: Prozentuale Verteilung der Code-Kombinationen (CK) pro Gruppe	59

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stichprobe: Durchschnittliches Alter, studierte Semesterzahl, Berufserfahrung in Jahren.....	32
Tabelle 2: Verteilung der Teilnehmer*innen nach Expertise.....	33
Tabelle 3: Induktiv entwickeltes Kategoriensystem für die Definitionen des Begriffs Reflexion	41
Tabelle 4: Verteilung der Codes auf die Reflexionsaktivitäten nach Lohse-Bossenz et al. (2018)	48
Tabelle 5: Übersicht beschriebene Sprachfördererelemente.....	51
Tabelle 6: Begründungstypen	55
Tabelle 7: anteilige Verteilung der Codes (Gesamt)	87
Tabelle 8: Verteilung Code-Kombinationen Bachelorstudierende	88
Tabelle 9: Verteilung Code-Kombinationen Masterstudierende	89
Tabelle 10: Verteilung Code-Kombinationen Lehrkräfte.....	90
Tabelle 11: Kategoriensystem nach Lohse-Bossenz et al. (2018) zur Analyse der Reflexionstexte (Ankerbeispiele aus eigenem Datenmaterial).....	93

1 Einleitung

Die Reflexion von Bildungsprozessen gilt als Grundkonzeption pädagogischer Handlungsfelder, in der die reflektierte Praxis sowohl den Weg als auch das Ziel darstellt. Die Reflexivität der Pädagog*innen, die das Zusammenwirken von der Bereitschaft zur Reflexion und der Reflexionsfähigkeit voraussetzt, zählt zu den Schlüsselkompetenzen für pädagogische Berufe und ist gleichzeitig das Maß der pädagogischen Professionalität. Sie hat zum Ziel, Verständnis für die vielschichtigen Prozesse und Dimensionen des Lernens und Lehrens zu entwickeln. Im Kontext der Lehrer*innenausbildung bedeutet dies konkret, die eigenen Wahrnehmungen, Erfahrungen und Vorannahmen, die pädagogisches Handeln beeinflussen, im Studium bewusst zu machen. Erreicht werden kann dies durch die Etablierung systematischer und richtungslenkender Impulse seitens der Ausbildungsinstitution Universität. Indem sie Lern- und Denkprozesse anregt, kann die professionelle und persönliche Weiterentwicklung der (angehenden) Lehrkräfte langfristig gefördert werden (vgl. Wyss, 2018).

Vor allem die Qualität der Lehrer*innenausbildung geriet immer wieder durch Studienergebnisse, wie beispielsweise TIMSS oder PISA, in das Zentrum schul- und bildungsbezogener Debatten. Dies hatte zur Folge, dass sich neue Forschungsfragestellungen mit den Qualitätskriterien von Unterricht befassten. Es sollte die Frage beantwortet werden, welche Kompetenzen Lehrkräfte benötigen, um den Qualitätskriterien gerecht zu werden, was ebenso den Blick auf die Standards der Lehrer*innenausbildung veränderte. So wird an (angehende) Lehrkräfte der Anspruch gestellt, neben ihren vielfältigen Aufgaben des Schulalltags, das eigene Handeln zu reflektieren, um sich professionell weiterzuentwickeln (vgl. Wyss, 2013).

Neben den verschiedenen Fachdisziplinen zählt die Reflexionskompetenz zu den Kompetenzen, die professionelles Lehrer*innenhandeln ausmacht. Es herrscht Einigkeit darüber, dass Reflexion bereits im Lehramtsstudium fester Bestandteil der Lehrer*innenausbildung sein sollte. Die Frage nach der Implementierung von Reflexionsanlässen rückte gemeinsam mit der vermehrten Einführung von Praxisphasen im Studium in den Vordergrund. Es zeigt sich, dass sich sowohl die Forschung als auch die Praxis mit der Frage beschäftigen, in welchem Zusammenhang die Reflexionskompetenz mit dem Professionalisierungsprozess steht und wie die Reflexionskompetenz zur Professionalisierung von Lehrkräften beitragen kann. Anteile des Studiums, wie das Praxissemester, sollen den Reflexionsprozess anregen und zur gewünschten Professionalisierung von Lehrkräften beitragen (vgl. Hoffart, 2020). Die empirische Forschung (z.B. Arnold, 2014, S. 17) hat in den vergangenen Jahren jedoch bewiesen:

Die Vorstellung, dass (Langzeit-) Praktika eine quasi unendliche Anzahl positiver Effekte erzielen, die darüber hinaus ohne Anstrengungen der beteiligten Institutionen zu haben sind, ist schlicht naiv.

Es hat sich gezeigt, dass nicht die bloße Praxisphase des Studiums zur Professionalisierung der Lehrkräfte beiträgt (vgl. Hesse & Lütgert, 2020). Vielmehr sollen Praxisphasen im Studium

durch „Reflexion und Verbindung mit professionellen Wissensbeständen für eine gelungene professionelle Kompetenz genutzt werden“ (Schnebel, 2019, S. 14). Hinweise hierauf geben die Ergebnisse vielzähliger Studien (z.B. Wyss, 2018). Sie deuten auch darauf hin, dass sich die Reflexionskompetenzen von (angehenden) Lehrkräften unterschiedlicher Expertise unterscheiden.

Bei der Untersuchung dieser Anliegen stellen sich die Fragen: Wie kann *Reflexion* definiert werden, wie definieren die Gruppen unterschiedlicher Expertise den Begriff *Reflexion* und wie unterscheiden sich die Reflexionskompetenz der Gruppen unterschiedlicher Expertise? Die Literatur kann diese Fragen nur bedingt beantworten. Unzählige Versuche das Konzept der *Reflexion* zu greifen und zu definieren stellen eine Herausforderung dar, diesen letztendlich zu definieren und als Grundlage für weitere Untersuchungen bezüglich der Reflexionskompetenz festzuhalten.

Ein Ansatz zur Förderung der Reflexionskompetenzen, der immer mehr in den Vordergrund rückt, ist die videobasierte Reflexionspraxis. Mit dem Einsatz von Videovignetten, die beispielhaft Unterrichtssituationen zeigen können, kann die professionelle Wahrnehmung gefördert werden, die die Voraussetzung für professionelles Handeln und die Grundlage für Reflexion ist (vgl. Weber, Prilop, Glimm, Knleinknecht, 2018). Sie stellt eine Chance für die Lehrer*innenausbildung dar, die Entwicklung der Reflexionskompetenz Studierender schon vor Eintritt in die berufliche Praxis zu unterstützen. Vom Einsatz von Videovignetten wird erwartet, dass er das Vorwissen der Studierenden aktiviert und einen Perspektivwechsel durch wiederholendes Betrachten der Lernsituation ermöglicht (vgl. ebd.). Es kann jedoch nicht erwartet werden, dass der Einsatz von Videovignetten in der Lehrer*innenausbildung automatisch zu einem Zuwachs an Reflexionskompetenz und Professionalität führt. Vielmehr weisen aktuelle Studien darauf hin, dass die Komplexität der videobasierten Reflexion für Noviz*innen kognitiv sehr anspruchsvoll ist (vgl. ebd.). Die Vorteile der videobasierten Arbeit ergeben sich demnach nur, wenn diese korrekt umgesetzt wird. Um den Einsatz videobasierter Reflexion in der Lehrer*innenausbildung zu optimieren, muss die Frage geklärt werden, wie sich die Reflexionen von Noviz*innen und Expert*innen unterscheiden, um die Differenzen der Gruppen unterschiedlicher Expertise in der universitären Ausbildung beispielsweise im Rahmen von Seminaren aufzuarbeiten.

Ein Handlungsfeld von Lehrer*innen stellt die Sprachförderung dar (Kultusministerkonferenz, 1998). Diese wird im Kontext der sonderpädagogischen Förderung zum zentralen Handlungsfeld von Lehrkräften, da sie durch Sprachfördertechniken auf die besonderen Bedarfe von Schüler*innen mit sprachlichen Schwierigkeiten reagieren. Die hohe Relevanz, sowohl Fachwissen als auch Handlungswissen in diesem Bereich zu besitzen, veranlasst, dass die Sprachförderkompetenzen in der universitären Ausbildung zentraler Reflexionsgegen-

stand sind. In der Forschung gibt es bisher keine Studien darüber, wie Noviz*innen im Vergleich zu Expert*innen die Sprachförderkompetenzen in videobasierten Formaten reflektieren. Die vorliegende Arbeit versucht diese Forschungslücke zu schließen und Antworten auf die Frage nach den Reflexionskompetenzen von Noviz*innen und Expert*innen zu finden.

Hierfür wird zunächst der aktuelle Forschungsstand vorgestellt, in dem die Ergebnisse bestehender Studien in Bezug zur Fragestellung gesetzt betrachtet werden. Ebenso wird versucht, den Begriff *Reflexion* zu definieren. Darauffolgend wird die Methode der vorliegenden Untersuchung beschrieben und die sich daraus ergebenden Ergebnisse präsentiert. Die deskriptive und inhaltsanalytische Auswertung der Ergebnisse folgt in einem weiteren Kapitel. Abschließend werden die Ergebnisse unter Rückbezug auf die Fragestellungen diskutiert. Hieraus ergeben sich Schlussfolgerungen und ein Ausblick für die Lehrer*innenausbildung sowie für zukünftige Studien.

2 Forschungsstand

Im folgenden Kapitel wird der Begriff *Reflexion* definiert und in den Kontext der Lehrer*innenbildung eingebettet. Zusätzlich werden die relevantesten Reflexionsmodelle und -voraussetzungen vorgestellt. Hierauf folgend werden die Reflexionskompetenz sowie die videobasierte Reflexion genauer beleuchtet.

2.1 Reflexion

2.1.1 Reflexion im Lehramt

Der Begriff Reflexion gewinnt seit den 1980er Jahren im Kontext der Lehrer*innenausbildung immer mehr an Bedeutung. Die Arbeiten von Dewey (1933) und Schön (1983) sind maßgebliche Werke, die den Grundstein für die Reflexionsforschung legten und können als erster Versuch gesehen werden, das Konzept der Reflexion im Kontext des Lehramts zu beschreiben (vgl. Leonhard & Rihm, 2011). Seitdem ist ein Paradigmenwechsel hin zu einer reflexiven Lehrer*innenbildung zu erkennen (vgl. Lohse-Bossenz, Schönknecht & Brandtner, 2019), in der Lehrkräfte sich mit der eigenen Person und ihrer Umgebung bewusst und kritisch auseinandersetzen. Bis heute wird dieser in der Literatur allerdings uneinheitlich definiert.

Der Definitionsversuch von Wyss (2018, S. 19) beschreibt Reflexion als ein „gezieltes, aufmerksames Nachdenken über bestimmte Handlungen, Gedanken oder Geschehnisse“. Die hierbei entstehenden Gedanken können im Austausch mit anderen Personen oder individuell erfolgen und sollten systematisch und kriteriengeleitet ergründet werden. In diesem Prozess werden die eigenen Gedanken in Bezug zu bestehenden Erfahrungen und Werten gesetzt und in einen größeren gesellschaftlichen oder ethischen Kontext eingebettet (vgl. Wyss, 2018). Denn „erst das theoretische Verstehen von Erfahrungen ermöglicht auch den selbstbestimmten, praktischen Umgang mit ihnen“ (Bender, 1991, S. 36). Dies verdeutlicht, dass die Fähigkeit zu reflektieren eine Grundvoraussetzung für die angemessene und effektive Bewältigung von Herausforderungen in unterschiedlichen Kontexten ist und auch auf den Kontext Schule übertragen werden kann. So werden im Rahmen einer Reflexionspraxis Handlungen, Erfahrungen und theoretisches Wissen miteinander in Bezug gesetzt und analysiert, wodurch neue Perspektiven und Handlungswissen entstehen (vgl. Bender, 1991). Die Bedeutsamkeit dieser Kompetenz für den Lehrberuf bestätigen unter anderem Interviews von Studierenden, die die Reflexionsfähigkeit als eine der wichtigsten Kompetenzen benennen (vgl. Jahncke et al., 2018).

Eine weitere Perspektive auf den Begriff der Reflexion beschreibt das Konzept des „reflective thinking“ (Wyss, 2013, S. 38). Dieses beschreibt das Reflektieren als eine spezifische und bewusste Form des Nachdenkens, durch welche ein gesetztes Ziel verfolgt wird. In vielen Fällen bezieht sich dieses Ziel auf das Problemlösen, jedoch können im Rahmen der

Reflexion auch alternative Denkmuster und Handlungsstrategien generiert werden, wodurch individuelle Entwicklungsprozesse ausgelöst werden (vgl. Wyss, 2013). Der aktuelle Forschungsstand deutet darauf hin, dass die beschriebenen Prozesse lernbar sind und sich aufeinander aufbauend unter Anleitung mit Unterstützung und mit viel Übung entwickeln (vgl. Jahncke et al., 2018; Leonhard & Rihm, 2011).

Aus kognitiv-psychologischer Sicht beschreibt Reflexion den „mentalen Prozess der Strukturierung oder Restrukturierung einer Erfahrung, eines Problems oder bereits existierenden Wissens oder Erkenntnis“ (Korthagen, 1999, S. 193). Laut Roters (2012) wird in diesem mentalen Prozess beispielsweise eine Situation kognitiv strukturiert, um so mögliche Handlungsalternativen zu entwickeln.

Reflexion kann zudem indirekt mit der Erstellung schriftlicher Texte erfolgen. Laut Leonhard & Rihm (2011) steigert vor allem die schriftliche Dokumentation des Reflexionsprozesses die Verbindlichkeit der Gedanken über das zu reflektierenden Ereignis.

Ein Vorteil hierbei ist die Herstellung von Distanz zum zu reflektierenden Inhalt. Des Weiteren regt das Schreiben metakognitive Prozesse an, die ebenfalls zur Reflexion beitragen (vgl. Jahncke, 2019). Anhand schriftlicher Reflexionstexte lassen sich verschiedene Reflexionsniveaus erkennen, die durch qualitative Unterschiede charakterisiert sind (vgl. Roters, 2012). Beispielsweise kann nach Davis (2006) zwischen dem produktiven und unproduktiven Reflektieren unterschieden werden. Eine Reflexion kann als unproduktiv kategorisiert werden, wenn sich ihr Inhalt auf eine lediglich beschreibende Dimension beschränkt, in der es zu keiner Analyse oder Evaluation kommt. Im Kontrast hierzu steht die produktive Reflexion, die durch Hinterfragen und eine wissensintegrierende Analyse charakterisiert werden kann. Es ist festzustellen, dass Reflexion eine Verbindung zwischen den eigenen Erfahrungen und dem Wissen darstellt und die reflektierende Person somit zwischen den Perspektiven der Wissenschaft und Praxis wechselt.

2.1.2 Voraussetzungen der Reflexion

Das Konzept der Reflexion gehört zu den professionellen Kompetenzen einer Lehrkraft. Wird diese gezielt und strukturiert umgesetzt, stellt sie einen positiven Einfluss für die berufliche Entwicklung von Lehrkräften dar. Ein Grund hierfür ist, dass Lehrkräfte, die erfolgreich reflektieren, ihre eigenen Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen bewusster wahrnehmen können und basierend auf ihren Erkenntnissen an diesen arbeiten können. Positive Effekte der Reflexion des eigenen Verhaltens im Unterricht sind die Stärkung der Autonomie und der Eigenverantwortung sowie die Steigerung der Berufszufriedenheit (vgl. Wyss, 2018).

Voraussetzung für die Reflexion ist das Professionswissen, das das didaktische, fachliche und pädagogische Wissen umfasst. Weitere Aspekte, die den Reflexionsprozess einer Lehrkraft beeinflussen sind überfachliche Kompetenzen, meta-kognitive Fähigkeiten, Volition,

Motivation, Sozial- und Selbstkompetenzen (vgl. Wyss, 2018). Dewey (1933, zitiert nach Wyss, 2013) beschreibt die wichtigsten Voraussetzungen zur Reflexion mit drei Worten: „Open-mindedness“, „Whole-heartedness“ und „Responsibility“. Angelehnt an Dewey (1933) führt Wyss (2013) zusätzliche persönliche und kognitive Voraussetzungen für die Reflexion auf. Als besonders wichtig wird hier die Offenheit einer Person erklärt, die es ermöglicht, eine Situation nicht als gegeben zu akzeptieren, sondern diese immer kritisch zu hinterfragen. Hinzukommend wird die Bereitwilligkeit, eine Situation aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, als zentral beschrieben.

Eine weitere Voraussetzung der Reflexion ist die professionelle Unterrichtswahrnehmung, die als Basis für eine wissens- und evidenzbasierte Reflexionspraxis gesehen wird. Graumann (zitiert nach Schwindt, 2008, S. 37) beschreibt den Wahrnehmungsbegriff als „absichtliche, aufmerksam-selektive Art des Wahrnehmens, die ganz bestimmte Aspekte auf Kosten der Bestimmtheit von anderen betrachtet“. Zudem grenzt er das Wahrnehmen im professionellen Kontext vom alltäglichen Wahrnehmen ab, da es „planvoller, selektiver, von einer Suchhaltung bestimmt“ ist (ebd.). Ebenso steht das professionelle Wahrnehmen in Verbindung mit den Prozessen der Auswertung bzw. Bewertung. Ihre Relevanz ergibt sich aus der Menge an gleichzeitig präsenten Informationen, die aus einer Unterrichtssituation hervorgehen. Indem Lehrkräfte auf Automatismen sowie erlernte Handlungs- und Wahrnehmungsprozesse zugreifen, können sie im Unterricht kompetent agieren (vgl. Schwindt, 2008). Die professionelle Unterrichtswahrnehmung bezeichnet das Wahrnehmen und Interpretieren von Situationen des Unterrichts, die für die Schüler*innen lernrelevant sind. Diese Fähigkeit ermöglicht es einer Lehrkraft im Unterricht flexibel und an die Umstände angepasst zu reagieren und professionelle Entscheidungen zu treffen. Sie setzt folglich voraus, dass eine Lehrkraft mit den pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Merkmalen für die Lernwirksamkeit des Unterrichts vertraut ist und dieses Wissen auf die Unterrichtspraxis übertragen kann (vgl. Krammer et al., 2016). Des Weiteren ist die professionelle Unterrichtswahrnehmung ein Prozess, der auf Wissen basiert. Sherin (2007) unterteilt die professionelle Wahrnehmung in zwei sukzessive Prozesse. Den ersten Prozess beschreibt sie als „selective attention“ bzw. „noticing“, hierauf aufbauend folgt das „knowledge-based reasoning“. Die Begriffe können als selektive Wahrnehmung und wissensgesteuerte Verarbeitung des Unterrichts übersetzt werden. Die selektive Wahrnehmung ist gegeben, wenn die Lehrkraft lernrelevante Aspekte erkennt, während sie gleichzeitig irrelevante Aspekte herausfiltert und ausblendet. Ist dies erfolgreich umgesetzt, kann sie den als lernrelevant erkannten Aspekt basierend auf ihrem Professionswissen kognitiv verarbeiten, detailliert beschreiben und unter Bezugnahme des eigenen Vorwissens interpretieren (vgl. Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011). Darüber hinaus umfasst das „knowledge-based reasoning“ nach Sherin (2007) das Beschreiben, Erklären und Bewerten der Situation sowie eine Einschätzung über die Wirkung der zu reflektierenden Handlung.

Seidel und Stürmer (2014) zeigen, dass die Teilprozesse der professionellen Wahrnehmung untrennbar sind.

Weber, Prilop, Gold und Kleinknecht (2020) gehen davon aus, dass Lehrpersonen in der Lage sein müssen, zuerst Aspekte des Unterrichts wahrzunehmen, die für den Lernprozess relevant sind, um auf diese angemessen reagieren zu können. Somit ist die selektive Wahrnehmung der erste Schritt der Unterrichtswahrnehmung, nach welchem die Lehrkraft mithilfe ihres theoretischen Wissens danach die Situation interpretiert und Handlungsalternativen entwickelt. In diesem Prozess findet somit eine Verknüpfung der Theorie und Praxis statt. Zuletzt stellt die professionelle Unterrichtswahrnehmung den Grundstein für die spätere professionelle Handlungskompetenz dar (vgl. Weber et al., 2020).

Ein weiterer zentraler Faktor, der den Reflexionsprozess beeinflusst, ist die Fähigkeit zur Multiperspektivität. Dies meint, dass die reflektierende Person dazu fähig ist, eine Situation aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und entsprechend zu analysieren. Dies setzt die Einsicht voraus, dass es keine universalen Handlungsrichtlinien gibt. Hierzu gehört ebenso, dass einzelne Aspekte der Situation nicht isoliert betrachtet werden, sondern in Verbindung gebracht werden (vgl. Gold, Hellermann, Burgula & Hologynski, 2016).

Ebenso bedeutsam ist der Kontext, in dem die Reflexion stattfindet, da dieser eine motivierende oder hemmende Wirkung haben kann. Es kann unterschieden werden zwischen dem Reflektieren aus eigener Motivation und dem Reflektieren, das beispielsweise innerhalb eines Moduls im Lehramtsstudium durchgeführt wird. Hierbei sollten in regelmäßigen Abständen Reflexionsanlässe für die Studierenden aufbereitet werden, in denen das Reflektieren gezielt und unter Anleitung geübt werden kann. Eine Möglichkeit hierfür bieten Videovignetten, die Ausschnitte realer Unterrichtssituationen zeigen (vgl. Wyss, 2018).

2.1.3 Reflexionsformen

Im professionellen Kontext der Lehrer*innenausbildung bezieht sich das bewusste Nachdenken oder Reflektieren auf Situationen des Berufsalltags. Hier kann zwischen der Selbst- und Fremdrelexion unterschieden werden (vgl. Wyss, 2008). Während die Selbstreflexion auf das eigene Handeln Bezug nimmt und ohne die Kommunikation mit einer weiteren Person erfolgt, wird bei der Fremdrelexion das Handeln einer weiteren Person systematisch reflektiert (vgl. Elsner, Kreft, Niesen & Viebrock, 2020). Bei der Fremdrelexion besteht zudem die Möglichkeit, mit einem Partner oder einer Partnerin oder in einer Gruppe die Handlungen einer Person zu reflektieren. Dieses Setting erlaubt die Aufteilung unterschiedlicher zu analysierender Aspekte, sodass sich der oder die einzelne auf einen Aspekt gezielt konzentrieren kann (vgl. Wyss, 2008). Studien zeigen (z. B. Wyss, 2013), dass Lehrkräfte keine verlässlichen Beurteiler*innen ihres eigenen Unterrichts sind und diesen ungern evaluieren. Zudem zeigen Kleinknecht & Schneider (2013) und Seidel et al. (2011), dass Lehrkräfte zwar beim Reflektieren

des eigenen Unterrichts motivierter und hierdurch vertiefter und engagierter sind, sich jedoch ihre Fähigkeit, wissensbasiert Unterricht zu bewerten und einzuschätzen, beim Reflektieren fremder Videos verbessert.

Darüber hinaus wird zwischen der offenen und geschlossenen Reflexionsform unterschieden (vgl. Wyss, 2008). Im Rahmen der geschlossenen Reflexion werden Materialien verwendet, die kriteriengeleitet erstellt wurden. Diese sind so konzipiert, dass sie auf die grundlegenden theorie- und praxisorientierten Aspekte hinweisen, die reflektiert werden sollen. Indem die zu reflektierenden Inhalte schon vor dem Reflexionszeitpunkt bestimmt werden und im Material umgesetzt werden, kann die Reflexion strukturiert und zielgerichtet durchgeführt werden. Die offene Reflexion ist hingegen wesentlich weniger strukturiert und stellt es der reflektierenden Person frei, mit welchen Kriterien die Reflexion abläuft. Folglich können die Kriterien basierend auf den eigenen Interessen oder Zielen festgelegt werden. Die offene Reflexionsform überzeugt zwar durch ihren flexiblen Einsatz, kann jedoch gerade durch diesen zu einer Überforderung führen (vgl. Wyss, 2013).

Weiterhin kann der Reflexionsprozess zu verschiedenen Zeitpunkten stattfinden. Es kann zwischen der „Reflexion-vor-der-Handlung“, „Reflexion-in-der-Handlung“ und der „Reflexion-über-die-Handlung“ unterschieden werden (Schön, 1983, S. 3). Die „Reflexion-in-der-Handlung“ findet unmittelbar in einer Handlungssituation statt. Es entsteht eine Verknüpfung zwischen dem Handeln und dem sofortigen Reflektieren der Handlung, worauf eine praktische Reaktion der reflektierenden Person folgt. In dieser Situation ist die reflektierende Person auf ihr zu diesem Zeitpunkt verfügbares theoretisches und Erfahrungswissen angewiesen und muss sich beispielsweise zwischen mehreren Handlungsalternativen für eine angemessene Reaktion auf ein Problem entscheiden (vgl. Lohse-Bossenz et al., 2019). Während die reflektierende Person in der „Reflexion-in-der-Handlung“ eine sofortige Entscheidung bezüglich ihres Handelns treffen muss, fällt dieser Handlungsdruck in der „Reflexion-über-die-Handlung“ weg. Hier wird eine zeitliche Distanz hergestellt, die es der reflektierenden Person erlaubt, ihre Gedanken, ihr Erfahrungswissen und theoretisches Wissen zu sammeln, zu kategorisieren und in verbaler oder schriftlicher Form wiederzugeben. Zudem ermöglicht die zeitliche Distanz, dass die reflektierende Person unter keinem Zeitdruck steht und somit in der Lage ist, sich in verschiedene Perspektiven der Agierenden hineinzusetzen und ihr Wissen anzuwenden (vgl. Altrichter & Posch, 2007). Beide Prozesse stellen vor allem für Studierende eine Herausforderung dar, denn ihnen fehlt es an Erfahrungen und folglich an Erfahrungswissen, wodurch die Gefahr besteht, dass sie weniger von der Reflexion profitieren (Bain, Ballantyne, Mills & Lester, 2002). Durch Jahncke et al. (2018) sowie Leonhard und Rihm (2011) wurde bereits deutlich, dass der Entwicklungsprozess der Reflexionskompetenz für Studierende angeleitet und unterstützt werden sollte, um so ihr Potenzial auszuschöpfen. Bain et al. (2002) merken

zusätzlich an, dass auch Studierende mit nur wenig Erfahrung auf diese Weise ein fortgeschrittenes Level der Reflexion erreichen können.

2.1.4 Reflexionsmodelle

Die verschiedenen Reflexionsmodelle, die im Folgenden beschrieben werden, stehen im engen Zusammenhang zueinander. Zunächst wird das ALACT-Modell (vgl. Korthagen, 1985; Korthagen & Kessels, 1999) vorgestellt, welches mit dem darauffolgenden Onion-Modell (vgl. Korthagen, 2004) ergänzt wird. Hieraus ergibt sich das Modell der Core Reflection (vgl. Korthagen & Vasalos, 2005), das die beiden Modelle miteinander verbindet und somit als eine Ergänzung des ALACT-Modells gesehen werden kann. Zuletzt wird das Reflexionsmodell nach Lohse-Bossenz, Schönknecht und Brandtner (2019) beschrieben, welches angelehnt an Korthagen (1985) und Korthagen und Kessels (1999) entwickelt wurde.

Das ALACT-Modell (Korthagen, 1985; Korthagen & Kessels, 1999)

Das ALACT-Modell basiert auf der Annahme, dass der Prozess der Reflexion für den Menschen natürlich ist. Dennoch muss der Mensch lernen, diese systematisch durchzuführen. Lehrpersonen tendieren in Unterrichtssituationen dazu, mit Standardlösungen auf alltägliche Probleme zu reagieren. Dies kann dazu führen, dass Lehrkräfte Lösungsstrategien nicht an auftretende Probleme adaptieren und folglich nicht passend auf diese reagieren (vgl. Korthagen & Vasalos, 2005). Um dieser Problematik entgegenzuwirken, sollten Lehrkräfte lernen, strukturiert zu reflektieren, was die Entwicklung ihrer „growth competence“ (Korthagen & Vasalos, 2005, S. 48), also die Fähigkeit, sich stetig professionell weiter zu entwickeln, begünstigt.

Das ALACT-Modell wird bereits in vielen Ländern in der Lehrer*innenausbildung für die systematische Reflexion eingesetzt. Es ist vorgesehen, dass Studierende zunächst in diesem Entwicklungsprozess begleitet und unterstützt werden. Haben sie eine „growth competence“ (ebd.) entwickelt, sind sie in der Lage, autonom die fünf Phasen des ALACT-Modells zu durchlaufen.

Die fünf Phasen, bilden einen Reflexionskreislauf und lauten: *1. Action, 2. Looking back on the action, 3. Awareness of essential aspects, 4. Creating alternative methods of action. 5. Trial.* Da das Modell, wie bereits beschrieben, einen Kreislauf der Reflexion repräsentiert, kann die letzte Phase *Trial* gleichzeitig als Startpunkt eines neuen Reflexionszyklus verstanden werden.

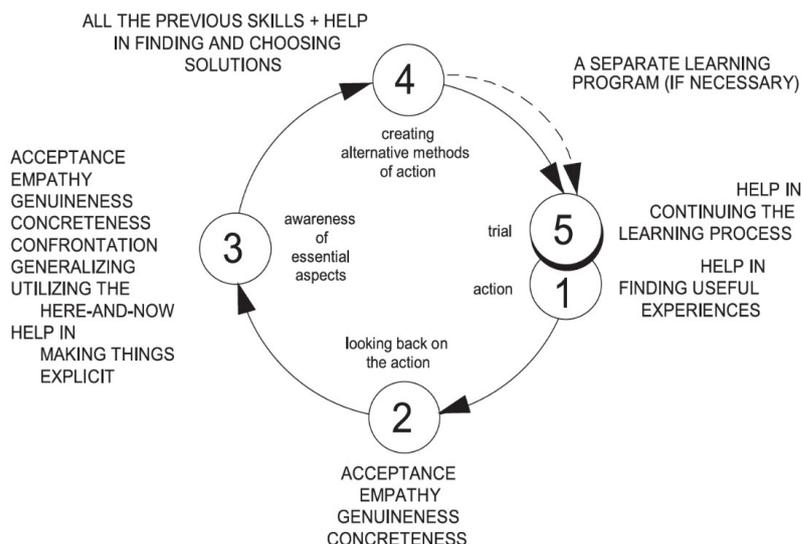


Abbildung 1: Das ALACT-Modell (Korthagen & Vasalos, 2005, S. 49)

Abbildung 1 zeigt im Inneren die fünf Phasen des Reflexionskreislaufs. Demzufolge findet im Reflexionskreislauf zunächst eine Handlung statt (1. *Trial*), die rückblickend betrachtet wird (2. *Looking back on the action*). Im nächsten Schritt (3. *Awareness of essential aspects*) macht sich die reflektierende Person bewusst, welche Aspekte der Handlung essentiell waren. Nachdem die kritischen Aspekte der Handlung identifiziert wurden, werden alternative Handlungsoptionen entwickelt (4. *Creating alternative methods of action*), die im letzten Schritt aktiv erprobt werden (5. *Trial*). An dieser Stelle beginnt der Reflexionszyklus erneut, denn die reflektierende Person kann wieder die fünf Phasen durchlaufen und die zu erprobenden Handlungen genauer analysieren.

Außerhalb des Kreises werden Interventionen genannt, mit denen die Mentor*innen Studierende in diesem Reflexionsprozess unterstützen können. Beispielsweise könnte der Mentor oder die Mentorin in der zweiten Phase, in der die Handlung genauer betrachtet wird, die Intervention *Concreteness* zum Einsatz bringen. Mithilfe der von Korthagen & Vasalos (2005, S. 50) erstellten neun Fragen, die die Dimensionen *wanting, feeling, thinking, und doing* abdecken, lernen die Studierenden auf die ausgewählten Aspekte systematisch einzugehen.

0. What was the context?	
1. What did you want?	5. What did the pupils want?
2. What did you do?	6. What did the pupils do?
3. What were you thinking?	7. What were the pupils thinking?
4. How did you feel?	8. How did the pupils feel?

Abbildung 2: Bereiche der Konkretisierung in Phase 2 (Korthagen & Vasalos, 2005, S. 50)

Es ist zu erkennen, dass die Leitfragen ausgeglichen die Bereiche des Denkens, Fühlens, Wollens und Handelns fokussieren. Eine Frage, die den Bereich des Denkens und die Intervention der *Concreteness* abdeckt, könnte lauten: *Was denkst du, wie sich die Schülerinnen und Schüler gefühlt haben, als du diese Frage gestellt hast?* (vgl. ebd.).

Das ALACT-Modell beschreibt demnach einen strukturierten und systematischen Reflexionsprozess, jedoch geht es weniger auf die konkreten Inhalte ein, die reflektiert werden sollen. Aus diesem Grund wurde das beschriebene Modell mit dem Onion Model (Korthagen, 2004) ergänzt.

Das Onion-Model (Korthagen, 2004)

Das Onion-Model bzw. Zwiebelmodell repräsentiert die unterschiedlichen Ebenen der Reflexion. Es hat einen holistischen Charakter, da es die verschiedenen Ebenen miteinbezieht, die für das Handeln von Lehrkräften im Unterricht verantwortlich sind und dieses beeinflussen (vgl. Wyss, 2013).

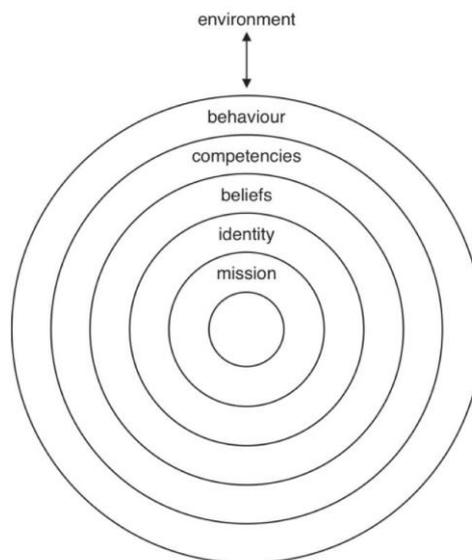


Abbildung 3: Das Onion Model (Korthagen, 2004, S. 80)

Die Schichten des Zwiebelmodells sind die Umgebung (*environment*), das Verhalten (*behaviour*), die Kompetenzen (*competencies*), die Überzeugungen (*beliefs*), die Identität (*identity*) und die Mission (*mission*). Da sich die Ebenen der Kompetenz, Überzeugung, Identität und Mission im Inneren einer Person wiederfinden, sind lediglich die Ebenen der Umgebung des Verhaltens einer Person für die Außenwelt zu beobachten (vgl. Wyss, 2013).

Die äußerste Schichte, die Umgebung, beinhaltet die Klasse, die Schüler*innen oder die Schule. Hiernach folgt das Verhalten einer Lehrperson. Dieses wird besonders von den Kompetenzen der Person beeinflusst, womit zum Beispiel auch das didaktische Fachwissen

gemeint ist. Korthagen (2004) unterscheidet strikt zwischen dem Verhalten und der Kompetenz, stellt sie jedoch in einen engen Zusammenhang. So meint die Kompetenz das gesamte Wissen einer Person sowie ihre *skills* und *attitudes* und stellen somit das potenzielle Verhalten dar, jedoch nicht das bereits vorhandene Verhalten. Darüber hinaus können die äußeren Schichten die inneren Schichten beeinflussen. Beispielsweise kann sich die Umgebung besonders auf eine junge Lehrkraft auswirken. Wenn diese eine Schulklasse als besonders schwierig empfindet, verhält sie sich anders, als wenn sie ihr gegenüber positiv eingestellt ist. Das hierbei entwickelte Verhalten, welches sich häufig wiederholt, entwickelt sich zu einer Kompetenz, die wahrscheinlich von der Lehrkraft auf andere Situationen oder Schulklassen übertragen wird.

Gleichzeitig können die inneren Schichten ebenso die äußeren Schichten beeinflussen. Glaubt eine Lehrkraft zum Beispiel, dass die Kompetenz auf die Gefühle der Schüler*innen empathisch zu reagieren nicht notwendig ist, wird diese Lehrkraft als Konsequenz nicht die Kompetenz entwickeln, empathisch auf ihre Schüler*innen zuzugehen und sich in diese hinein zu fühlen. Die nächste Ebene ist die professionelle Identität der Lehrperson, welche sich in einem fortlaufenden Prozess in einem sozialen Kontext immer weiterentwickelt. Sie ist mit der Mission, der letzten Schichte des Zwiebelmodells und somit dem innersten Kern einer Lehrkraft, verknüpft. Auf dieser Ebene geht die reflektierende Person der Frage nach ihrem Lebenszweck als Lehrkraft nach, während sie sich als Teil einer Gemeinschaft sieht, in der sie Entscheidungen trifft und agiert (vgl. Korthagen, 2004).

Es ist festzuhalten, dass das ALACT-Modell den Reflexionsverlauf strukturiert, wohingegen das Onion Model die Inhalte der Reflexion vorgibt. Diese zwei unterschiedlichen Perspektiven auf die Entwicklung der Reflexionspraxis werden im folgenden Reflexionsmodell miteinander vereint, sodass eine sowohl strukturierte als auch inhaltlich tiefgründige Reflexion durchgeführt werden kann.

Core Reflection (Korthagen & Vasalos, 2005)

Dieses Vorhaben wird im Modell der Core Reflection umgesetzt. Es folgt der Annahme, dass die Reflexion das Ziel verfolgen sollte, etwas in der Welt verändern zu wollen. Somit soll die tiefste Schichte des Zwiebelmodells, die Mission einer Lehrkraft, erreicht werden. Basierend auf diesem Leitsatz erhielt das Modell seinen Namen. Nur wenn der Reflexionsprozess die innersten Dimensionen der Identität und Mission beeinflusst, kann eine *Core Reflection* stattfinden. Konsequenterweise kann sich der Lern- und Entwicklungsprozess nur nachhaltig weiterentwickeln, wenn das Innerste einer Lehrkraft angesprochen wird (vgl. Wyss, 2013).

Das Modell der Core Reflection verfolgt die gleichen Schritte wie das ALACT-Modell und das Onion Model. Die reflektierende Person erlebt eine Situation, die im Nachhinein ge-

nauer betrachtet und analysiert wird. Im Gegensatz zu den genannten Modellen, legt das Modell der Core Reflection seinen Fokus nicht auf problematische Aspekte, sondern versucht Spannungen zwischen der Idealvorstellung und den Einschränkungen, die das Erreichen dieser Vorstellung verhindern, bewusst zu machen. Korthagen und Vasalos (2005) erklären diesbezüglich, dass die reine Betonung der negativen Aspekte des Unterrichts die Lehrkraft eher einschränken und den Entwicklungsprozess behindern. Daher wird das Ziel verfolgt, den Horizont der Lehrkraft für neue Möglichkeiten des Unterrichts zu erweitern. Hierfür sollte sich die Lehrkraft zwei Fragen stellen: *Was ist die ideale Situation? Was sind limitierende Faktoren, die das Erreichen des Ideals verhindern?*

Die ideale Situation könnte beispielweise eine Unterrichtssituation sein, vor der die Lehrkraft Angst hat, da sie der Meinung ist, sie könnte die Situation mit ihren bestehenden Kompetenzen nicht bewältigen. Hiernach stellt sie sich die Frage, welche konkreten Faktoren es gibt, die sie in der Umsetzung der Idealvorstellung einschränken. Um die zwei zentralen Fragen zu beantworten, muss sich die reflektierende Person ihrer *Core Qualities* bewusst werden. Diese individuell ausgeprägten Stärken einer Person können beispielsweise Sensibilität, Spontanität oder Empathie sein. Die Betonung der individuellen Stärken einer Person zeigt, dass nicht nur verbessert werden soll, was fehlerhaft ist, sondern vor allem die Stärken einer Person anerkannt und weiter vertieft werden sollen (vgl. Korthagen & Vasalos, 2005). Abbildung 4 zeigt den Reflexionskreislauf der Core Reflection, in welchem die Core Qualities aktiviert werden.

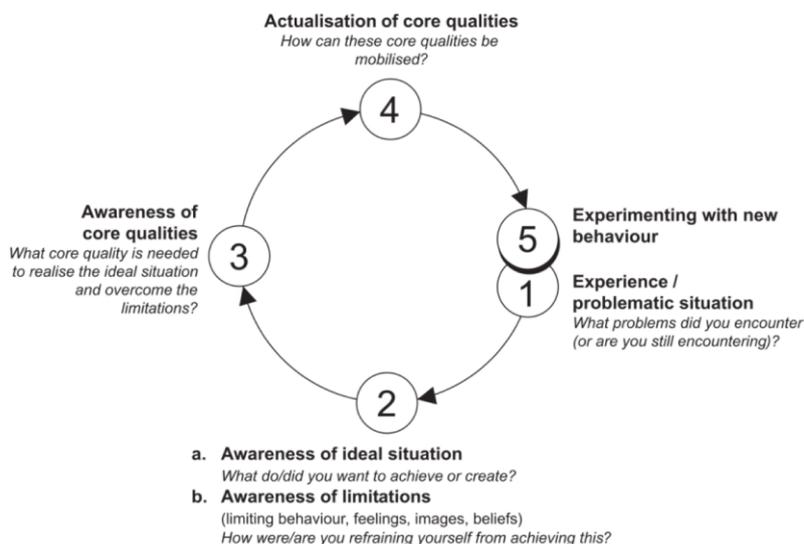


Abbildung 4: Die Phasen der Core Reflection (Korthagen & Vasalos, S. 57)

Der Reflexionsprozess beginnt in der zweiten Phase, in der die Idealvorstellung und die möglichen limitierenden Faktoren miteinander abgeglichen werden. An dieser Stelle entscheidet die reflektierende Person, ob sie sich in der konkreten Situation mit den limitierenden Faktoren

identifizieren kann. Darauf folgt die Bewusstmachung der eigenen Core Qualities. Hier wird der Frage nachgegangen, welche Core Qualities gebraucht werden, um die Idealvorstellung der Unterrichtssituation zu erreichen und die limitierenden Faktoren zu überwinden. In der vierten Phase werden die identifizierten Core Qualities in die Praxis umgesetzt. Die Lehrkraft erfährt somit in der fünften Phase neues Verhalten (*behavior*), womit sich der Reflexionskreislauf schließt und ein neuer Reflexionskreislauf entsteht. Während die (angehende) Lehrkraft zu Beginn dieses Entwicklungsprozesses noch von einem Mentor oder einer Mentorin angeleitet und unterstützt wird, ist das übergeordnete Ziel die selbstständige Durchführung der Core Reflection, die im Berufsalltag regelmäßig umgesetzt werden sollte.

Das Reflexionsmodell nach Lohse-Bossenz, Schönknecht und Brandtner (2019)

Basierend auf der Annahme, dass der Reflexionsprozess erst nach einer Handlung vollständig abgeschlossen werden kann, wird der Reflexionszeitpunkt im Reflexionsmodell von Lohse-Bossenz, Schönknecht und Brandtner (2019) gemäß der *reflection-on-action* nach Schön (1983) festgelegt. Es unterteilt den Reflexionsprozess in Reflexionsaktivitäten, die sich auf Reflexionsinhalte beziehen (vgl. Lohse-Bossenz, Brandtner, Bahn & Busch, 2019). Demnach gehen die Autor*innen davon aus, dass der Reflexionsprozess in mehrere Teilaktivitäten zerlegt werden kann. Angelehnt an Korthagen und Kessels (1999) bilden die folgenden Teilaktivitäten den Reflexionsprozess: *Beschreiben, Bewerten, Erklären/Begründen, Alternativen generieren* und *Schlussfolgerungen ziehen*.

Dies kann bedeuten, dass eine Lehrkraft ihre Reflexion auf eine unterrichtliche Situation oder Handlung bezieht und gemäß der *reflection-on-action* zunächst diese beschreibt. Hierauf aufbauend würde die Handlung genauer erklärt und das Handeln begründet werden. Im nächsten Schritt folgt die Generierung alternativer Handlungen sowie die Ableitung von Schlussfolgerungen. Darüber hinaus bezieht sich die Reflexion der Teilaktivitäten stets auf die Reflexionsinhalte. Diese basieren auf dem didaktischen Dreieck, das aus der Gestaltung des Unterrichts, dem Handeln der Lehrperson und dem Handeln der Schüler*innen besteht. Somit kann der individuelle Reflexionsprozess aus vielen Kombinationen der beschriebenen Reflexionsaktivitäten und -inhalten bestehen, was Abbildung 5 veranschaulicht.

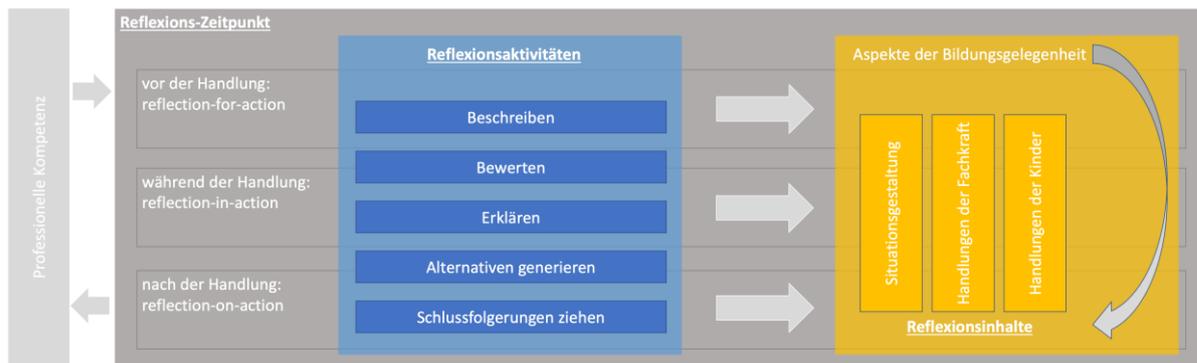


Abbildung 5: Reflexionsmodell nach Lohse-Bossenz et al. (2019)

Zudem kann die Qualität der Reflexion bestimmt werden. So definieren Lohse-Bossenz et al. (2019, S. 168) das höchste Reflexionsniveau als „Auseinandersetzung mit den Reflexionsinhalten unter (möglichst) vollständiger Anwendung von Reflexionsaktivitäten“. Folglich erreicht eine Reflexion das Qualitätskriterium, wenn in ihr die fünf Reflexionsaktivitäten enthalten sind. Im Forschungsprojekt „FOREFLEX“ (Lohse-Bossenz, Brandtner, Bahn und Busch, 2019), in dem die Reflexionsfähigkeit frühpädagogischer Fachkräfte im Rahmen von Fortbildungen systematisch gefördert wird, wird bereits das beschriebene Reflexionsmodell verwendet. Hierzu wurden standardisierte Videos erstellt, die als Reflexionsstimulus dienen. Der Einsatz von Videovignetten im Rahmen der Reflexion wird im folgenden Kapitel behandelt.

2.1.5 Reflektieren mit Videovignetten

Bereits in den 1960er Jahren kamen Videovignetten in der Lehrer*innenausbildung zum Einsatz (vgl. Wyss, 2014). Aufgrund des seitdem kontinuierlich sich weiter entwickelnden technischen Fortschritts haben sich auch die Einsatzmöglichkeiten von Videovignetten in der Lehre erweitert. Aktuelle Formen des Online-Lernens erleichtern den Einsatz von Unterrichtsvideos, die aus medienpsychologischer und -didaktischer Sicht befürwortet werden (vgl. Krammer & Reusser, 2005). So gewinnt der Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrer*innenausbildung immer mehr an Relevanz. Während es für die dritte Phase der Lehrer*innenausbildung, dem lebenslangen Lernen, nur wenige Studien gibt, die sich mit dem Effekt des Einsatzes von Videovignetten in der Ausbildung befassen, zeigen immer mehr empirische Ergebnisse (z.B. Krammer, 2014; Sunder et al. 2016), dass der Einsatz von Unterrichtsvideos die Professionalisierung angehender Lehrkräfte potenziell fördert. Ein Faktor, der den Professionalisierungsprozess positiv beeinflusst, ist die Verknüpfung von Theorie und Praxis, die durch Unterrichtsvideos ermöglicht wird (vgl. Benz, 2020). Die Legitimation des Einsatzes von Videovignetten kann somit bestätigt werden.

In der Lehrer*innenausbildung dienen Unterrichtsvideos „der Situierung von Lehr-Lerntheorien, der fachlichen Diskussion und Reflexion von Handlungen und Geschehnissen und

damit der Professionalisierung von Lehrpersonen“ (Wyss, 2014, S. 32). Sie decken allgemein-didaktische und fachdidaktische Inhaltsbereiche ab und mit ihrem Einsatz werden zwei zentrale Zielstellungen verfolgt: Die Aktivierung des Vorwissens bei gleichzeitiger Festigung thematisierter Inhalte (vgl. Benz, 2020) sowie die Förderung professionellen Wissens und professioneller Kompetenzen, worunter auch die Reflexionsfähigkeit fällt (vgl. Wyss, 2018).

Um dies zu erreichen, sollte der Umgang mit Unterrichtsvideos in der Lehre eingeübt werden, damit das Potenzial des Einsatzes vollständig ausgeschöpft werden kann. Dozent*innen können hierbei zwischen realen oder konstruierten Videovignetten auswählen. Konstruierte Videos bieten zwar den Vorteil, dass sie an das Lernziel angepasst werden können, jedoch vermittelt der Einsatz von realen Unterrichtsvideos einen hohen Grad an Authentizität. In beiden Fällen bedeutet das Filmen von Unterricht jedoch immer einen Eingriff in die Lehr-Lernsituation (vgl. Benz, 2020). Die Analyse von Vignetten sollte hierbei einen Bezug zu wissens- und theoriebasierten Begründungen aufweisen, sodass der Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrpersonen unterstützt wird. Um dies zu begünstigen, sollten Videovignetten nicht allein präsentiert werden, sondern in Kombination mit einem Bearbeitungsimpuls, der sich auf die Lehr-Lernsituation des Unterrichtsvideos bezieht, vorgestellt werden. Bei der Vorgabe des Bearbeitungsimpulses ergeben sich zwei Möglichkeiten. Hier kann zwischen einem offenen und geschlossenen Bearbeitungsimpuls unterschieden werden. Während die offene Form lediglich zur Analyse des Unterrichtsausschnitts anregen soll, können in der geschlossenen Form sogar festgelegte Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden. Besonders geeignet ist letzteres für die Evaluation der Lernentwicklung der reflektierenden Personen, da sie durch ihre zeitökonomische Auswertung und hohe Vergleichbarkeit überzeugt (vgl. Benz, 2020).

Videovignetten werden jedoch nicht nur als Lehr-Lernmittel in der Lehrer*innenausbildung eingesetzt, sondern auch als Erhebungsinstrument in der Forschung. Die methodisch-didaktisch aufbereiteten Vignetten bieten eine Vielfalt an Analysegegenständen wie zum Beispiel Dialoge zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, Unterrichtsgespräche oder die Methodenauswahl (vgl. Benz, 2020).

Aus dem Einsatz von Videovignetten ergeben sich viele Vorteile. Da bei der Reflexion anhand von Videovignetten durch die zeitliche und räumliche Distanz der Handlungsdruck entfällt, ist es der reflektierenden Person möglich, ausführlich und systematisch zu reflektieren (Benz, 2020). Eine flüchtige Unterrichtssituation kann zum Beispiel pausiert und verlangsamt werden (Wyss, 2013). Darüber hinaus ermöglichen Unterrichtsvideos, die charakteristischen Merkmale des Lehrberufs, wie zum Beispiel die Komplexität, Kontextgebundenheit und Situativität, aufzugreifen und anschaulich abzubilden (vgl. Benz, 2020). Ebenso bieten sie die Möglichkeit, durch wiederholendes Betrachten der Unterrichtssituation einen fachlich-didaktischen Perspektivwechsel vorzunehmen oder die Situation mit verschiedenen Fragestellungen zu

analysieren. Zudem ist es möglich, Teilprozesse des Unterrichts isoliert zu betrachten, um die Komplexität des Unterrichts greifbar und somit bearbeitbar zu machen (vgl. Weber, Prilop, Glimm & Kleinknecht 2018). Emotionale oder zeitliche Feinheiten werden dabei sichtbar. Gleichermäßen lässt sich durch Videovignetten nicht nur verbales, sondern auch nonverbales Verhalten situiert wahrnehmen und analysieren (vgl. Reusser, 2005), was beispielsweise durch den bloßen Einsatz eines Transkripts oder einer Tonaufnahme nicht möglich wäre. Es entsteht ein authentischer und anschaulicher Einblick in reales Lehrer*innenhandeln (vgl. Wyss, 2013). Es wird also deutlich, dass Videovignetten vor allem durch ihre Informationsdichte, Realitätsnähe und Anschaulichkeit einen medienspezifischen Mehrwert für die Lehrer*innenbildung bedeuten (vgl. Krammer & Reusser, 2005).

Ein weiterer Aspekt ist die „Erweiterung der subjektiven Theorien über Unterrichtsprozesse“ (Krammer & Reusser, 2005, S. 36). Das Reflektieren von Unterrichtssituationen erfolgt immer auf der Grundlage des eigenen (fach-) didaktischen Vorwissens über Lehr-Lernprozesse. Die Arbeit mit Videovignetten in Kombination mit Bearbeitungsimpulsen sowie Kontextinformationen kann dabei helfen, das Wissen über diese unterrichtsspezifischen Prozesse zu erweitern und zu stärken, indem bisher nicht wahrgenommene Aspekte des Unterrichts sichtbar gemacht werden und in einer intensiven Auseinandersetzung detailliert beschrieben und reflektiert werden. Sobald die reflektierende Person einen Überblick über die Unterrichtssituation erlangen kann, bieten Unterrichtsvideos ebenfalls die Möglichkeit, über das Generieren alternativer Handlungsmöglichkeiten die Flexibilität zu fördern, die in der Praxis eine zentrale Fähigkeit von Lehrkräften ist (vgl. Krammer & Reusser, 2005). Findet die Reflexion nicht in Einzelarbeit, sondern in Paaren oder in der Gruppe statt, trägt sie zudem zur Etablierung einer gemeinsamen Berufssprache bei (vgl. Wyss, 2013).

Auch im Vergleich zu anderen Formen der Reflexion von Unterricht zeigt sich, dass der Einsatz von Videovignetten zu inhaltlich fokussierteren und differenzierteren Reflexion sowie zu einer veränderten unterrichtsbezogenen Kognition angehender Lehrpersonen führt (vgl. Baechler, Kung, Jewkes & Rosalia, 2013; Rich & Hannafin, 2009; Rosaen, Lundeberg, Cooper, Fritzen & Terpsta, 2008, zitiert nach Krammer, 2014). Weitere Studien belegen, dass unterrichtsbezogene Analysekompetenz und die daraus resultierende Fähigkeit, Handlungsalternativen zu generieren, in engem Zusammenhang mit der Qualität des eigenen Unterrichts und dem Lernen der Schüler*innen stehen (vgl. Kersting et al., 2012, zitiert nach Krammer, 2014).

Den positiven Effekt des Einsatzes von Videovignetten konnten darüber hinaus viele weitere Untersuchungen bestätigen. In einer Studie von Weber et al. (2018) wurde der Effekt von videobasierten Begleitseminaren und der von konventionellen Begleitseminaren auf die professionelle Wahrnehmung und Klassenführung untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass

sich die professionelle Wahrnehmung und Klassenführung der Studierenden, die das videobasierte Begleitseminar besuchten, im Vergleich zur Kontrollgruppe deutlich verbesserten. Weber et al. (2018) betonen, dass videobasierte Formate vor allem als Ergänzung zur konventionellen Lehre ein zusätzliches Potenzial zur Förderung der professionellen Wahrnehmung und Klassenführung besitzen. Vergleichbare Ergebnisse können auch Priliop, Weber und Kleinknecht (2020) vorweisen. Ähnlich wie bei Weber et al. (2018) wurde in ihrer Studie das videobasierte Setting dem ‚face-to-face setting‘ gegenübergestellt und die Feedbackkompetenz sowie die Selbstreflexion von Lehramtsanwärt*innen untersucht. Es konnte beobachtet werden, dass Lehramtsanwärt*innen, die im videobasierten Setting reflektierten, spezifischeres und korrekteres Feedback mit einer höheren Qualität geben als die, die das ‚face-to-face setting‘ besuchten. Interessanterweise verbesserte die Interventionsgruppe sowohl die selektive Wahrnehmung (noticing) als auch die wissensgesteuerte Verarbeitung (knowledge-based reasoning), während die Kontrollgruppe lediglich in der Klassifikation von Wissen Fortschritte machte. Ebenso konnte herausgestellt werden, dass die Interventionsgruppe im Bereich der Fachkonzepte und in der Verwendung korrekter Fachsprache im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant bessere Ergebnisse erzielte. Diese Beobachtung kann auf die realitätsnahe Anwendung des Vorwissens zurückgeführt werden. Durch die Arbeit mit Unterrichtsvideos kam es zu einer stärkeren Aktivierung des deklarativen Wissens, was bei der Kontrollgruppe nicht der Fall war. Das videobasierte Reflektieren scheint die angehenden Lehrkräfte während des Monitorings zu befähigen, auf ihr pädagogisch-psychologisches Vorwissen zurückzugreifen, was ihnen dabei hilft, Vorhersagen über Auswirkungen des zu sehenden Lehrer*innenverhaltens zu treffen. Die Autoren nehmen aus diesem Grund an, dass eine strukturierte Lernumgebung im videobasierten Setting die konstruktive Einschätzung und Bewertung von Unterrichtsereignissen mehr fördert als konventionelle Settings. Weitere Studienergebnisse bestätigen die Ergebnisse von Weber et al. (2018) und Prilop et al. (2020) (z.B. Hollingsworth & Clarke, 2017; Rich & Hannafin, 2008; Tripp & Rich, 2012).

Ergänzend fanden Rich und Hannafin (2008) heraus, dass beim Einsatz von Videos die Reflexion von Mentor*innen angehender Lehrkräfte spezifischer war, wohingegen sie im ‚face-to-face setting‘ wenig strukturiert war. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass Videos die Reflexion angehender Lehrkräfte anregen (vgl. Bayat, 2010) und sie durch Videovignetten die Möglichkeit haben, neue Sichtweisen und Perspektiven einzunehmen (vgl. Zhang, Lundenberg, Koehler & Eberhardt, 2011). Grund hierfür ist die Tatsache, dass die angehenden Lehrkräfte mithilfe von Unterrichtsvideos Handlungen und Verhaltensweisen sehen konnten, die ihnen in der einmaligen Beobachtung des Unterrichts vor Ort entfallen wären. Auch Wyss (2014) konnte mit ihrem Forschungsprojekt den positiven Effekt des Einsatzes von Videovignetten nur bestätigen. In ihrer Untersuchung wurden angehende und erfahrene Lehrkräfte im

Rahmen eines Interviews bezüglich des Einsatzes von Videovignetten in der Ausbildung befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte viel Potenzial erkennen. Besonders heben sie die Möglichkeit hervor, Unterricht im Nachhinein ohne Handlungsdruck betrachten zu können und dabei verschiedene Perspektiven einzunehmen sowie Neues und Unbewusstes aufzudecken. Zudem geben sie an, dass sie durch das Reflektieren von Videovignetten neue Handlungsalternativen ableiten können. Santaga und Guarino (2011) fanden heraus, dass angehende Lehrkräfte Videovignetten vor allem nutzen, um ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zu erweitern und sich in unterrichtspezifischen Situationen zu orientieren. Des Weiteren zeigt die Studie, dass videobasierte Aktivitäten das Lernen der angehenden Lehrkräfte unterstützen, indem durch sie durch das Reflektieren die Gedanken der Lehrpersonen sichtbar gemacht wird. Eine weitere zentrale Erkenntnis ist, dass die angehenden Lehrkräfte ihre Fähigkeit, die Handlungen von im Video gezeigten Lehrpersonen und Schüler*innen zu beschreiben, sich signifikant verbesserte. Diese wurden detaillierter und spezifischer. Hierauf aufbauend konnten sie ebenso ihre Fähigkeiten verbessern, spontane Handlungsalternativen zu generieren. Hieraus schließen Santaga und Guarino (2011), dass der Einsatz von Videovignetten zum Reflektieren die *noticing skills* bzw. die selektive Wahrnehmung verbessert, woraus elaboriertere Reflexionen resultieren.

Studien, die sich konkret auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung beziehen, stellten heraus, dass das Analysieren und Reflektieren anhand von Unterrichtsvideos zu einem Zuwachs der professionellen Unterrichtswahrnehmung führen. Krammer (2016) zeigt, dass sich die Fähigkeit, unterrichtliche Ereignisse wissensbasiert zu interpretieren und zu reflektieren, das heißt sie zu beschreiben, erklären und ihre Wirkung auf darauffolgende Lernprozesse vorherzusagen, durch den Einsatz mit Videovignetten fördern lässt. In einem Vergleich zwischen einer Intervention mit Videos und einer Kontrollgruppe, die ohne den Einsatz von Videos reflektierte, konnten signifikante Verbesserungen der professionellen Unterrichtswahrnehmung nur in der Interventionsgruppe festgestellt werden.

Weitere Studien beschäftigen sich mit der Frage, ob Videos, die den eigenen oder fremden Unterricht zeigen, besser für den Einsatz in der Lehrer*innenausbildung geeignet sind. Krammer (2016) konnte diesbezüglich keinen signifikanten Unterschied zwischen den Einsatzmöglichkeiten feststellen. Im Gegenteil, sowohl der Einsatz eigener als auch fremder Unterrichtsvideos wies einen starken Effekt auf die Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung vor. Hellermann et al. (2015) schlagen die Kombination der Videoformen für eine förderliche Auswirkung vor. Weber et al. (2018) hingegen, sieht die emotionale Distanz bei fremden Unterrichtsvideos als zentralen Vorteil. Krammer (2014) ergänzt, dass Lehrkräfte Videos ihres eigenen Unterrichts zwar als authentischer empfinden, es jedoch bei fremden Unterrichtsvideos besser möglich ist mit einer kritischen Distanz zu reflektieren. Des Weiteren

konnte durch Kleinknecht und Poschinksi (2014) gezeigt werden, dass Lehrkräfte bei der Auseinandersetzung mit fremden Unterrichtsvideos im Vergleich zu eigenen Videos negative und kritische Ereignisse vertiefter reflektieren und unterrichtsrelevante Aspekte häufiger erkennen und benennen. Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg und Schwindt (2011) bestätigen dies. Sie fanden jedoch auch heraus, dass eigene Videos Lehrkräfte aufgrund der Authentizität mehr aktivieren und motivieren.

Neben den vielen positiven Effekten der videobasierten Reflexion stellt diese die praktizierenden Personen jedoch auch vor Herausforderungen. Eine der Grundlagen für eine fundierte Reflexionspraxis stellt nach Wyss (2013) die deklarative und berufsbezogene Wissensbasis der Lehrkraft dar. Ist diese bei Studierenden oder angehenden Lehrkräften aufgrund fehlender Erfahrung wenig vorhanden, kann sich dies auf die Reflexionsqualität auswirken. Um dieser Problematik entgegen zu wirken, sollte die Reflexion von Unterrichtsvideos in der Lehrer*innenausbildung funktional und inhaltlich eingebettet sein. Zudem sollte sie immer in Kombination mit einer Anleitung und Begleitung stattfinden (vgl. Krammer & Reusser, 2005). Somit konnte die Wirksamkeit des Einsatzes von Videovignetten zur Förderung der Reflexionskompetenz sowie der professionellen Wahrnehmung durch vielzählige Studienergebnisse herausgestellt werden und demnach der Einsatz in der Lehrer*innenbildung legitimiert werden. Auf die spezifischen Merkmale der Gruppen unterschiedlicher Expertise sowie ihre Reflexionskompetenzen wird in den folgenden Kapiteln eingegangen.

2.2 Noviz*innen, Masterstudierende, Expert*innen

Im Kontext des Lehrberufs wird in dieser Arbeit zwischen Bachelorstudierenden, Masterstudierenden und Lehrkräften unterschieden. Im Folgenden werden die Personengruppen unterschiedlicher Expertise definiert.

Dreyfus und Dreyfus (zitiert nach Ropo, 2004, S. 4) unterteilen die Entwicklung der Expertise in fünf Schritten. In diesem Stufenmodell starten die angehenden Lehrpersonen als Noviz*in. Hierauf folgt die Stufe des oder der fortgeschrittenen Anfänger*in (*advanced beginner*). Bis diese(r) den Expert*innenstatus erreicht, werden die Stufen des *competent performer* und des *proficient performer* durchlaufen. Die in dieser Arbeit beschriebenen Personen der Gruppe der Bachelorstudierenden werden in fortlaufend mit dem Begriff Noviz*in gleichgesetzt. Die Gruppe der Masterstudierenden, die das Praxissemester absolviert haben, kann mit dem *advanced beginner* bzw. den fortgeschrittenen Anfänger*innen gleichgesetzt werden, da sie noch nicht über genügend Praxiserfahrungen verfügen, um ein *competent performer* zu sein. Die Masterstudierenden zeichnen sich durch vielfältige Unterrichtserfahrungen aus, die sie in Praxisphasen, wie beispielsweise dem Praxissemester, machen konnten. Diese Erfahrungen haben eine zentrale Bedeutung für den Professionalisierungsprozess, denn durch Pra-

xisphasen wie das Praxissemester können eigene Potentiale entdeckt und ein positiver Umgang mit dem Scheitern erlernt werden. Vor allem mit Blick auf den Vorbereitungsdienst ist die Auseinandersetzung mit den eigenen Schwächen sowie die Generierung alternativer Vorgehensweisen im Praxissemester ein starker positiver Einfluss auf den Verlauf des Vorbereitungsdienstes und die empfundene Belastung (vgl. Lohse-Bossenz et al., 2019). Die Lehrkräfte werden nachfolgend aufgrund ihrer Berufserfahrung als Expert*innen bezeichnet. Die Merkmale der unterschiedlichen Expertisen werden im Folgenden beschrieben.

In der Expertiseforschung werden kognitive Prozesse untersucht, die eine Person zu einem Experten oder einer Expertin machen. Zudem werden sie den Noviz*innen gegenübergestellt untersucht. Hierbei werden kognitive Verarbeitungsprozesse identifiziert, durch die sich Expert*innen im Vergleich zu Noviz*innen auszeichnen. Dies bedeutet, dass die Professionalität von Lehrkräften in der Expertiseforschung nicht durch bestimmte Charakterzüge bestimmt wird, sondern durch ihr professionelles Wissen und Können, das zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen genutzt wird (vgl. Schwindt, 2008). Nach Jahncke (2019) ist das Ziel auf dem Weg vom Novizen oder der Novizin zum Experten oder zur Expertin die Entwicklung berufsspezifischer Professionalität. Dementsprechend zeichnen sich Expert*innen durch ihre Professionalität aus. Nach Tiegens (zitiert nach Jahncke, 2019, S. 19) meint Professionalität:

die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet, in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können.

Wie diese Fähigkeit in der Unterrichtspraxis umgesetzt wird und wie sich die Gruppen unterschiedlicher Expertise professionell unterscheiden wird im folgenden Abschnitt erläutert.

Als Noviz*in wird eine Person bezeichnet, die in einem Bereich neu ist und aus diesem Grund wenig bereichsspezifische Erfahrungen mitbringt und über eine niedrige Leistungsfähigkeit verfügt. Gegenüberstellend sind Expert*innen Personen, die über umfangreiches Wissen verfügen und schon viele berufliche Erfahrungen machen konnten. Hiermit sind Expert*innen in der Lage, spezifische Probleme effizient und erfolgreich zu bewältigen und in ihrem Handeln weniger Fehler zu machen als Noviz*innen (vgl. Schwindt, 2008). In der Literatur werden viele Kriterien aufgestellt, die Expert*innen erfüllen und durch welche sie sich von Noviz*innen abgrenzen. Nach Wyss (2013) verfügen Expert*innen im Vergleich zu Noviz*innen über umfangreicheres fachspezifisches Wissen, das zudem anders strukturiert ist. Diese Strukturierung des Wissens befähigt sie dazu, Situationen korrekt einzuschätzen und auf Probleme in sozialen und kulturell komplexen Kontexten zu reagieren. Weitere Indikatoren zur Iden-

tifikation eines Experten oder einer Expertin sind der Ausbildungsstand, die beruflichen Erfolge, die Beurteilung durch Vorgesetzte und Schüler*innen, die Messung der Schüler*innenleistung sowie die Dauer der Berufstätigkeit (vgl. Bromme, 1992). Zudem konnte Bromme (1992) zeigen, dass Expert*innen eine Schulklasse ganzheitlich wahrnehmen und über Konzepte über Unterrichtsereignisse verfügen. Noviz*innen hingegen tendieren dazu, Schüler*innen unabhängig voneinander wahrzunehmen.

Werden Unterrichtsereignisse reflektiert, zeigt sich häufig, dass Noviz*innen die Situation lediglich beschreiben. Expert*innen, die über reichhaltiges fachspezifisches Wissen verfügen, verknüpfen Informationen und interpretieren ihre Beobachtungen. Des Weiteren fällt es Noviz*innen schwer, erlerntes Wissen umzusetzen. Sie verfügen daher eher über implizites Wissen. Expert*innen verfügen im Kontrast über prozedurales Wissen, wodurch sie in der Lage sind, die Anforderungen einer unterrichtlichen Situation einzuschätzen und ihre Entscheidungen sowie darauffolgende Handlungen dem Kontext angepasst durchzuführen. Hierbei nutzen sie ihr Wissen, das in Schemata und Skripts organisiert ist und während des Handelns zu Handlungsplänen verknüpft wird (vgl. ebd.). Ebenso nutzen sie Automatisierungen ihres Verhaltens, wodurch sie die Möglichkeit haben, komplexe Informationen bewusst zu verarbeiten und sich mehr auf diese zu konzentrieren (vgl. Berliner, 2011). Hierdurch beobachten sie Situationen schneller und genauer als Noviz*innen. Auch in den Erklärungen und subjektiven Theorien über eine Situation unterscheiden sie sich. Da Expert*innen schneller auf ihr qualitativ besseres Wissen zugreifen können, erkennen sie relevante Aspekte schneller aufgrund des kürzeren Verarbeitungsprozesses (vgl. Ropo, 2004). Darüber hinaus erkennen Expert*innen schneller bedeutungsvolle Muster und sind in ihrem Handeln flexibler. Noviz*innen haben vergleichend einen rigideren Umgang mit Konzepten, was folglich zu weniger Flexibilität im Unterricht führt. Dies kann auf die unterschiedlichen Verarbeitungsweisen von Informationen zurückgeführt werden. Während Expert*innen als *top-down-processors* gesehen werden und das unterrichtliche Geschehen ganzheitlich betrachten, sind Noviz*innen *bottom-up-processors*, was zur Folge hat, dass sie sich auf Details konzentrieren und erst danach diese eventuell auf übergeordnete Konzepte beziehen (vgl. Berliner, 2011). Zudem lässt sich feststellen, dass Expert*innen das Vorwissen ihrer Schüler*innen analysieren und nutzen, wozu Noviz*innen eher weniger tendieren (vgl. Ropo, 2004).

Ein weiterer Faktor, der die Entwicklung eines Novizen und einer Novizin zu einem Experten und einer Expertin beeinflusst, ist das Lernen durch Praxiserfahrung und die Reflexion über diese Erfahrungen. Somit kann die Reflexionskompetenz einen großen Einfluss auf die professionelle Entwicklung einer (angehenden) Lehrkraft haben (vgl. Berliner, 2011). Darüber hinaus bedeutet die Professionalisierung ebenso, dass die Reflexions- und Handlungskompe-

tenz sich stetig verbessern, was eine kontinuierliche Arbeit an persönlichen Entwicklungsaufgaben voraussetzt (vgl. Jahncke, 2019). Wie sich die Reflexionskompetenzen von Noviz*innen und Expert*innen genau unterscheiden, wird im nächsten Unterkapitel beschrieben.

2.3 Expertisebedingte Unterschiede der Reflexionskompetenz

Unter Kompetenz wird nach Klieme und Leutner (2006, S. 879) die „kontextspezifische, kognitive Leistungsdisposition, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen bezieht“ verstanden. Weinert (2001, S. 361) ergänzt diese Definition, denn laut ihm werden die soeben beschriebenen Fähigkeiten genutzt, um „bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen, motivationalen, volitionalen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Zudem stehen Kompetenz und professionelles Wissen in einem engen Zusammenhang, können jedoch keineswegs gleichgesetzt werden. Vielmehr ist die professionelle Wissensbasis eine Grundlage für Kompetenz (vgl. Lindmeier, 2013). Wird der Kompetenzbegriff nun auf den Prozess der Reflexion bezogen, wird deutlich, dass die Reflexionskompetenz aufgrund verschiedener Faktoren und Expertise unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann. Diese Erkenntnisse verdeutlichen zahlreiche empirische Ergebnisse.

Jahncke (2019) zeigt, dass sich Lehramtsstudierende im Studium bezüglich ihrer Reflexionskompetenz unterscheiden und klassifizieren lassen. Vor allem Studierende, die noch am Anfang ihres Studiums stehen, befinden sich eher auf einem niedrigen Reflexionsniveau und benötigen Förderung, um ihre vorhandenen Potenziale zu nutzen und höhere Niveaustufen zu erreichen. In einer Untersuchung von Wyss (2013) wurden die Reflexionskompetenzen von Lehrer*innen analysiert und evaluiert. Es wurde deutlich, dass die Reflexionsqualität der Lehrer*innen breit aufgefasst ist. Es konnten die fehlenden oder nicht ausreichenden Kenntnisse über Theorien, Konzepte und Begriffe als ein zentrales Problem der Lehrkräfte herausgestellt werden. Zudem fehlten ihnen genaue Kenntnisse über die Inhalte, Ziele und Kriterien der Reflexion. Dies hatte zur Folge, dass die Lehrpersonen zufällig und unstrukturiert reflektierten und auf einem rein beschreibenden Niveau verblieben. Inhalte wurden einseitig betrachtet und alternative Handlungsmöglichkeiten kaum thematisiert. Besonders interessant ist die Erkenntnis, dass sich die Reflexionskompetenz von jungen Lehrkräften im ersten Berufsjahr kaum verändert, es sich aber zwischen den jungen und erfahrenen Lehrkräften am Ende des ersten Berufsjahres ebenso nur geringe Unterschiede zeigen. Daraus deutet Wyss (2013), dass sich die im Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten bei fortschreitender Berufserfahrung nur wenig weiterentwickeln.

Einen Grund hierfür könnten die Erkenntnisse aus dem Evaluationsprojekt von Leonhard und Rihm (2011) bieten. Hier wurde die Wirkung von Begleitveranstaltungen auf die Reflexionskompetenz von Studierenden untersucht. Es kam heraus, dass es den Studierenden

schwerfällt, theoretisches Wissen auf die Praxis zu beziehen und daraus Erkenntnisse zu gewinnen. Demnach konnte die Relevanz des reflexiven Theorie-Praxisbezugs in universitären Lehrveranstaltungen herausgestellt werden. Dennoch konnte ein positiver Effekt von Begleitveranstaltungen auf die Reflexionskompetenz von Studierenden festgestellt werden.

In weiteren Studien wurden videographierte Unterrichtsausschnitte genutzt, um die professionelle Unterrichtswahrnehmung von (angehenden) Lehrkräften zu untersuchen. Durch die Analyse der professionellen Wahrnehmung kann untersucht werden, welche lehr-lernrelevanten Aspekte Lehrkräfte in den Videovignetten wahrnehmen. Dies stellt eine Lösung für das Problem dar, dass professionelle Wahrnehmung immer situationsbezogen erfolgt (vgl. Schwindt, 2008). Indem Videovignetten eingesetzt werden, kann so die situationsbezogene professionelle Wahrnehmung untersucht werden. Studien mit Expert*innen-Noviz*innen-Vergleich, in welchen Videovignetten eingesetzt wurden, kamen zu dem Ergebnis, dass sich die Antworten der beiden Personengruppen deutlich voneinander unterscheiden. Sago, Akita und Iwakawa (zitiert nach Wyss, 2013) verglichen die videobasierten Reflexionen einer Unterrichtslektion von Expert*innen und Noviz*innen. Die Expert*innen produzierten doppelt so viele Ideeneinheiten und auch die Anzahl der Wörter war deutlich höher als die der Noviz*innen. Zudem enthielten ihre Antworten qualitativ bessere und elaborierte Inhalte. Ein weiterer Unterschied in den Reflexionen war die Sichtweise auf die Unterrichtssituation. Die Expert*innen betrachteten diese aus verschiedenen Perspektiven und bezogen ihre Äußerungen auf das Lehren und Lernen. Die Noviz*innen hingegen betrachteten die Situation nur aus einer Perspektive und konnten nicht alle unterrichtsrelevanten Aspekte aufgreifen. Darüber hinaus bezog sich der Großteil der Aussagen der Noviz*innen auf Fakten. 32,4% der Aussagen bezogen sich auf Fakten zum Lehren und 92,7% auf Fakten zum Lernen. Die Aussagen der Expert*innen enthielten stattdessen zu 43,5% Erklärungen und Begründungen zum Lernen und zu 39% Verbesserungsmöglichkeiten und Interpretation, die sich speziell auf das Lehren bezogen. Expert*innen können sich demnach besser in ihre Schüler*innen hineinversetzen, nehmen Unterrichtssituationen aktiv wahr und sind in der Lage Unterrichtsprozesse zu analysieren und reflektieren. Noviz*innen nehmen eine eher passive Haltung ein und verbleiben häufig auf einer rein beschreibenden Ebene.

Ähnliche Ergebnisse lassen sich bei Krill, Oras und Sisask (2007, zitiert nach Wyss, 2013) finden. Ergänzend kann hinzugefügt werden, dass Noviz*innen das Unterrichtsgeschehen oberflächlich wahrnehmen, was ein Grund für die rein beschreibenden Aussagen ist. Reflexionen von Expert*innen sind kritischer und auf unterschiedliche Aspekte des Unterrichts bezogen. Sie beziehen sich auf mehr Details und können Unterricht besser interpretieren. Zudem sind ihre Aussagen insgesamt bedeutungsvoller und korrekter.

Wie aus der aktuellen Forschungslage hervorgeht, scheint die Übernahme verschiedener Perspektiven ein zentraler Faktor zu sein, der Noviz*innen und Expert*innen voneinander

unterscheidet. Goeze, Heftfleisch und Schrader (2013) gehen auf diesen Aspekt genauer ein und erklären, dass die Übernahme der Lehrkrafts- und Lerner*innenperspektive immer auch die Interpretation der lernprozessrelevanten Kognitionen und innerpsychischen Prozesse bedeutet. Dies erfordert einen hohen Grad an Professionalität sowie die gebündelte Nutzung der kognitiven Bestandteile der Professionalität. Hierzu gehört beispielsweise die Fähigkeit, differenziert, aus verschiedenen Perspektiven, unter Einbezug pädagogischer, psychologischer und fachdidaktischer Konzepte reflektieren zu können und aus dem Ergebnis weiterführende Erkenntnisse ableiten zu können.

Des Weiteren wurden in ihrer experimentellen Interventionsstudie, in der die Kompetenz zur Diagnose von Lehr-Lernsituationen gefördert werden sollte, Faktoren ermittelt, die diese Diagnose beeinflussen. Ein signifikanter Prädiktor für den Zuwachs der Kompetenz *Theorieverwendung* ist das bereits vorhandene theoretische Wissen. Dies hängt mit der kognitiven Belastung zusammen, die eine Person während der Reflexion einer Videovignette erfährt. Es konnte herausgestellt werden, dass eine niedrige kognitive Belastung mit mehr Wissenserwerb und Kompetenzerwerb zusammenhängt. Ein weiterer Prädiktor für den Zuwachs der Kompetenz *Theorieverwendung* ist das Alter. Ältere Teilnehmer*innen der Untersuchung verfügten über mehr theoretisches Vorwissen und konnte so bessere Leistungen erbringen. Gleichermäßen gab es eine Korrelation zwischen dem Alter und der Semesterzahl sowie mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung.

Die Untersuchung von Goeze, Heftfleisch und Schrader (2013) ermittelte die kognitive Belastung als Faktor, der den videobasierten Reflexionsprozess beeinflusst. Das Konzept der kognitiven Belastung basiert auf der *Cognitive Load Theory*. In dieser wird die Entstehung kognitiver Belastung des Arbeitsgedächtnisses beschrieben sowie Möglichkeiten, diese zu reduzieren, um bestmögliche Bedingungen für das Lernen zu schaffen (vgl. Syring et al, 2015). In der Theorie werden drei Arten der kognitiven Belastung unterschieden. Die intrinsische kognitive Belastung wird durch die Lernaufgabe ausgelöst und hängt vom Schwierigkeitsgrad dieser ab. Die externe kognitive Belastung ergibt sich aus der Gestaltung des Lernmaterials und der Lernumgebung. Diese können jedoch verändert werden, um die eine Reduktion der kognitiven Belastung zu erreichen. Zuletzt kann es zu einer lernbezogenen kognitiven Belastung kommen, die durch das eigentliche Lernen, in welchem sich Lerner*innen mit dem Lernmaterial auseinandersetzen, entsteht. Wird das Konzept der *Cognitive Load Theory* nun auf Erkenntnisse der Expertiseforschung bezogen, wird deutlich, dass besonders Noviz*innen von kognitiver Belastung betroffen sind. Aus diesem Grund sollte es das Ziel sein, Lehr-Lernprozesse so zu umzusetzen, dass die äußere kognitive Belastung durch eine optimale didaktische Gestaltung reduziert wird. Dies ermöglicht es Noviz*innen, die einer hohen intrinsischen Belastung ausgesetzt sind, sich auf die eigentliche Aufgabe zu konzentrieren, da mehr Kapazi-

täten verfügbar werden (vgl. ebd.). Es kann also zusammenfassend gesagt werden, dass Noviz*innen beim Reflektieren von Videovignetten aufgrund der Komplexität der Unterrichtsvideos eine intrinsische kognitive Belastung erleben und durch die didaktisch-methodische Gestaltung eine externe kognitive Belastung erfahren. Für eine erfolgreiche Reflexion von Unterrichtsvideos ist die Vermeidung der externen kognitiven Belastung jedoch essentiell, da sie die reflektierende Person darin hindert, ihre kognitiven Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses für die Wissensrekonstruktion und das Interpretieren des Videos zu nutzen (vgl. Goeze et al., 2013).

Eine weitere Studie von Seidel und Prenzel (2007) konnte die Reflexionskompetenzen von Lehrpersonen basierend auf der Qualität der Reflexion chronologisch ordnen. Die Lehrkräfte sollten im Rahmen eines Projekts Unterrichtsvideos reflektieren. Die Auswertung der Reflexionen zeigte, dass alle Lehrkräfte auf den Ebenen des Beschreibens, Erklärens und Bewertens reflektierten, sich jedoch in der Qualität unterschieden. Die höchste Reflexionskompetenz erreichten die Schulinspektoren, hiernach die Lehrkräfte und zuletzt die Studierenden bzw. angehenden Lehrkräfte. Zudem konnten die Studierenden zwar differenziert beschreiben, jedoch nicht unterrichtliche Aspekte erklären oder bewerten. Ebenso hatten sie Probleme mit der Strukturierung komplexer Situationen. Es zeigte sich, dass die Lehrkräfte die komplexen Situationen automatisch in größere Sinneinheiten einteilen die unterrichtlichen Geschehnisse in die Einheiten einordnen.

Ebenso soll auf den Zusammenhang zwischen der professionellen Handlungskompetenz und der Reflexionskompetenz von (angehenden) Lehrkräften eingegangen werden. Die Förderung der Reflexionskompetenz zielt auf die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz ab. Durch die Zusammenfassung der zentralen empirischen Ergebnisse kann abgeleitet werden, dass das systematische Reflektieren ein Faktor ist, der Weiterentwicklung der Expertise und Professionalität von Lehrkräften bedingt. Demzufolge geht Professionalität mit der Steigerung der Reflexionskompetenz einher (vgl. Jahncke, 2019). Ein Ansatz, um die Reflexionskompetenz (angehender) Lehrkräfte zu steigern, ist der Einsatz von Videovignetten. Einige Studien bestätigen den positiven Effekt videobasierter Reflexionstrainings (z. B. Santagata, 2007; Stockero, 2008; Van Es & Sherin, 2002, zitiert nach Blomberg, Sherin, Renkl, Glogger & Seidel, 2014). Es zeigte sich, dass Noviz*innen durch Reflexionstrainings lernen wie Expert*innen zu reflektieren. Hierbei verändert sich der Fokus der Reflexion vom Beschreiben von Ereignissen zum Interpretieren und tiefen Analysieren der Situation. Die Reflexion findet nun auf mehreren Ebenen statt. Zunächst wird das Wahrgenommene neutral beschrieben, danach folgt die Evaluation des Gesehenen. Zuletzt werden die Informationen integriert, sodass sie sich aufeinander beziehen. Darüber hinaus konnte die Fähigkeit gefördert werden, die Aufmerksamkeit auf relevante Details zu richten, die zu Lehr-Lernprozessen beitragen.

Eine Facette der professionellen Handlungskompetenz ist das fachdidaktische Wissen (vgl. Schwindt, 2008), worunter unter anderem auch die Sprachförderkompetenz einer Lehrkraft fällt. In einer Studie von Grewe und Möller (2020) war es das Ziel, die professionelle Wahrnehmung von Lehrkräften bezüglich ihres sprachsensiblen Handelns zu fördern, da dies das Lehrer*innenhandeln sowie das Lernen der Schüler*innen positiv beeinflusst. Hierbei wurden Videovignetten eingesetzt, die sprachensible Maßnahmen fremder Lehrpersonen zeigten. Diese wurden in Kleingruppen von Studierenden diskutiert. Die Ergebnisse der Studie werden aktuell noch ausgewertet, jedoch gibt es bereits erste Hinweise auf eine Verbesserung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung bezüglich des Erkennens sprachsensiblen Lehrer*innenhandelns sowie auf eine Verbesserung der professionellen Wahrnehmung.

2.4 Sprachförderkompetenzen im Unterricht

Die Umsetzung sprachförderlicher Maßnahmen ist zentraler Bestandteil der Lehrer*innensprache und ist von hoher Relevanz für alle Schulformen. Insbesondere sollten jedoch Lehrkräfte, die an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache unterrichten, ein hohes Maß an Sprachförderkompetenz besitzen, was durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz (1998) bestimmt wurde.

Die sonderpädagogische Förderung im Rahmen des Förderschwerpunkts Sprache hat zum Ziel, Schüler*innen dabei zu unterstützen, sprachliche Handlungskompetenz zu entwickeln (vgl. KMK, 1998). Das Ministerium für Schule und Weiterbildung (2005) sieht einen Bedarf an sprachlicher sonderpädagogischer Unterstützung, „wenn der Gebrauch der Sprache nachhaltig gestört und mit erheblichem subjektiven Störungsbewusstsein sowie Beeinträchtigungen in der Kommunikation verbunden ist“ und diesem Störungsbild nicht durch außerschulische Interventionen entgegengewirkt werden kann. Diese Kinder sind häufig von einer Sprachentwicklungsstörung (SES) betroffen. Dies bedeutet, dass die Kinder die Entwicklung ihres Sprachsystems nicht mit dem fünften Lebensjahr abschließen. Viele Autor*innen (z.B. Reber & Schönhauer-Schneider, 2018) vermuten eine Prävalenz von 6-8 %. Zudem ist die SES eine dauerhafte Störung, die permanente Auswirkungen bis ins Erwachsenenalter zur Folge hat (vgl. Reber & Schönhauer-Schneider, 2018). Aus diesem Grund ist die sprachliche Förderung dieser Schüler*innen unverzichtbar.

Die zu fördernden Bereiche der Sprache umfassen den Spracherwerb, den sinnhaften Sprachgebrauch sowie die Sprachtätigkeit (vgl. KMK, 1998). Somit ist es die Aufgabe sonderpädagogischer Förderung im Förderschwerpunkt Sprache „einer Entstehung und Verfestigung von Beeinträchtigungen im sprachlichen Handeln entgegenzuwirken und damit Auswirkungen auf die personale und soziale Entwicklung zu verhindern.“ (KMK, 1998, S. 4). Das wichtigste Werkzeug, um dies zu erreichen, ist die Lehrer*innensprache als zentrales Medium im Unterricht.

Hierzu benötigen Lehrer*innen Sprachförderkompetenzen. Im Zusammenhang mit der Handlungskompetenz besteht die Sprachförderkompetenz aus verschiedenen Elementen. Sie beinhaltet Fachwissen, handlungspraktisches Wissen (*Können*) und die Fähigkeit, das eigene Handeln zu reflektieren. Zudem umfasst sie Interaktionsstrategien und Beobachtungskompetenz, die mit der Analysekompetenz einhergehen. Auf der inhaltlichen Ebene sollten Sprachförderkräfte zusätzlich über Wissen über Spracherwerbsstrategien und den Erst-/Zweitspracherwerb verfügen. Allgemein sollten sie Alltagssituationen des Schulalltags nutzen, um Schüler*innen sprachlich zu fördern. Demnach ist eine Sprachförderkraft in der Lage, ihr „sprachliches Verhalten so zu gestalten, dass die Struktur der zu erwerbenden Sprache für das Kind im kommunikativen Gebrauch wahrnehmbar ist und es zur eigenen sprachlichen Aktivität angeregt wird“ (Adler, 2014, S. 157). Die sprachliche Förderung beinhaltet beispielsweise (in)direkte sprachliche Interventionen, Modellierungstechniken oder die Vermittlung von Sprachtechniken (vgl. KMK, 1998). Auf diese Weise soll auf die beeinträchtigten sprachlichen Bereiche – die phonetische, prosodisch-suprasegmentale, phonologische, lexikalisch-semantische, morphologisch-syntaktische und pragmatisch-kommunikative Ebene – eingegangen werden (vgl. ebd.).

Reber und Schönhauer-Schneider (2018) sehen die Lehrer*innensprache als Baustein des sprachheilpädagogischen Unterrichts an. In diesem fungiert sie sowohl als Mittel als auch als Modell. Dies bedeutet, dass die Lehrer*innensprache immer ein Vorbild für Schüler*innen ist, weshalb es als Lehrkraft umso wichtiger ist, sie bewusst und gezielt einzusetzen. Zudem dient sie als Strukturierungs- und Verständnishilfe und soll den Schüler*innen dabei helfen, Inhalte besser zu verstehen und somit den Lehr-Lernprozess für sie zu erleichtern. Um dies zu erreichen, sollte sich die Lehrer*innensprache deutlich von der Alltagssprache unterscheiden. Allgemeine Merkmale, die einzuhalten sind, sind eine deutliche und lautreine Aussprache, einfache Sätze, die etwas über dem Sprachniveau der Schüler*innen liegen, bewusste Akzentuierung und Wiederholung von Wörtern und Sätzen oder Satzteilen, die die Schüler*innen übernehmen sollen, Komplexitätsreduktion sowie bewusste Sprechpausen, die es den Schüler*innen erlauben, auf Äußerungen zu reagieren. Auch die nonverbale Kommunikation ist Teil der Lehrer*innensprache und kann als sprachförderliche Maßnahme dienen. So kann eine Lehrperson mit Blickkontakt die Aufmerksamkeit der Schüler*innen erhalten und so einen Kontakt herstellen, bevor sie anfängt zu sprechen.

Des Weiteren trägt der bewusste Einsatz von Gestik und Mimik zum inhaltlichen Verständnis von Äußerungen bei. Ein weiterer Aspekt ist das Raum- und Distanzverhalten. Rastloses Hin- und Hergehen im Klassenraum erschwert es der Lehrkraft Blickkontakt zu ihren Schüler*innen herzustellen und beeinträchtigt das Sprachverständnis. Eine weitere Möglichkeit, die Aufmerksamkeit und das Verständnis der Schüler*innen zu sichern ist der gezielte Einsatz parasprachlicher Mittel. Hierzu zählen ein variables Sprechtempo, eine kräftige

Stimme mit Variationen, eine deutlich wahrnehmbare Stimmelmelodie mit einer sich verändernden Tonhöhe, die gezielte Akzentuierung signifikanter Wörter sowie die Verwendung bewusster Sprechpausen, um beispielsweise Phrasengrenzen oder Zielstrukturen zu betonen.

Darüber hinaus sind Modellierungstechniken zentraler Bestandteil der Sprachförderung im Unterricht. Diese verändern den sprachlichen Input so, dass sie den Spracherwerb der Schüler*innen anregen. Es kann zwischen der Äußerung vorausgehenden und nachfolgenden Modellierungstechnik unterschieden werden. Vorausgehende Äußerungen werden von der Lehrkraft vor dem Unterricht geplant und verfolgen immer eine Intention. Beispielsweise äußert die Lehrkraft eine Zielstruktur, die die Schüler*innen in der Unterrichtsstunde kennenlernen sollen. Nachfolgende Modellierungstechniken sind immer eine Reaktion auf eine fehlerhafte Schüler*innenäußerung. Sie besitzen einen korrektiven Charakter und soll die Schüler*innen auf den korrekten Einsatz der Zielstruktur aufmerksam machen. Abbildung 6 zeigt die wichtigsten nachfolgenden Modellierungstechniken (vgl. ebd.).

Bezeichnung	Funktion	Beispiel
Expansion	Vervollständigung kindlicher Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur	Agens-Aktion-Lokativ: „Wauwau fort.“ „Ja, der Wauwau läuft fort . Er läuft zum Tor ...“
Umformung	Veränderung kindlicher Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur	Subjekt-Verb-Inversion: „Wir nehmen Pferde.“ „Gut, dann nehmen wir Pferde. Nehmen wir auch ...?“
Korrektives Feedback	Wiedergabe kindlicher Äußerungen mit richtiger Zielstruktur	Verbzweitstellung mit Modalverben: „Der Krankenwagen nicht kommen muss .“ „Nein, der Krankenwagen muss nicht kommen .“
Modellierte Selbstkorrektur	Nachahmung kindlicher Fehler bei der Zielstruktur mit sofortiger Korrektur	Verbflexion 2. Person Singular: „Und du hol Teller.“ „Okay, und du hol ... nein, falsch! ... und du holst Tassen.“
Extension	Sachlogische Weiterführung der kindlichen Äußerung unter Einbau der Zielstruktur	Trennung von Verb und Negationswort: „Du kannst nicht das machen.“ „Nein, ich habe das nicht gelernt.“

Abbildung 6: Nachfolgende Modellierungstechniken (Reber & Schönhauer-Schneider, 2018, S. 48)

Eine Lehrkraft kann zum Beispiel die Modellierungstechnik der Expansion einsetzen, um die Schüler*innenäußerung zu vervollständigen, indem die Zielstruktur hinzugefügt wird. Ebenso kann eine Äußerung weitergeführt werden (Extension), um so die Zielstruktur einzubauen. Darüber hinaus kann eine Umformung stattfinden, durch welche die Schüler*innenäußerung unter Einbau der Zielstruktur verändert wird. Die Lehrkraft kann zudem fehlerhafte Äußerungen durch korrektives Feedback verbessern oder im Rahmen der modellierten Selbstkorrektur die korrekte Zielstruktur hervorheben, indem sie sie zunächst fehlerhaft äußert und sich danach selbst korrigiert (vgl. ebd.).

Ferner zählen auch der Einsatz von Impuls- und Fragetechniken zu den Sprachförderstrategien, die das Ziel haben, den Sprechumsatz der Schüler*innen zu erhöhen. In diesem Kontext sollten Lehrer*innen geschlossene Fragen, Suggestivfragen, rhetorische Fragen, Kettenfragen und Echofragen vermeiden, da diese den Sprechanteil der Schüler*innen einschränken. Stattdessen können Sachimpulse oder (non)verbale Impulse eingesetzt werden, um Schüler*innenäußerungen anzuregen. Diese haben einen öffnenden Effekt auf das Denkfeld der Lernenden. Beispielsweise kann ein Bild als Sachimpuls die Lernenden mehr zum Sprechen anregen als eine Frage, da so alle Schüler*innenantworten legitimiert werden (vgl. Reber und Schönhauer-Schneider, 2018).

Zurzeit gibt es wenige Studien, die den Einsatz von Sprachförderkompetenzen im Schulsetting untersuchen. Einige Studien fokussieren das spezifische Fachwissen (z.B. Thoma et al., 2011) oder das Handeln der Sprachförderkräfte (Ricart & Brede, 2011). Andere Studien untersuchen die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte bezüglich ihrer Sprachförderkompetenzen (z.B. Hendler et al., 2011). Eine weitere Studie untersuchte den Einsatz von Modellierungstechniken (Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013). Die Autor*innen fanden heraus, dass die Sprachförderkompetenz bei den Teilnehmenden sehr heterogen ist.

Aus den bisher beschriebenen Studienergebnissen und Erkenntnissen aus der Literatur geht hervor, dass die Sprachförderkompetenzen von (angehenden) Lehrkräften des Förderschwerpunkts Sprache von großer Bedeutung sind, jedoch individuell unterschiedlich stark ausgebildet sind. Daher ist es besonders wichtig, die Sprachförderkompetenz in der Lehrer*innenausbildung zu schulen.

2.5 Fragestellungen

Bisher konnte gezeigt werden, dass die Sprachförderkompetenz eine zentrale Fähigkeit von Lehrkräften des Förderschwerpunkts Sprache ist. Um auf die sprachlichen Schwierigkeiten der Schüler*innen mit beispielsweise SES angemessen eingehen zu können, der SES entgegenzuwirken und die Fähigkeiten der Schüler*innen im Schulalltag erfolgreich zu fördern, müssen Sprachförderkräfte über ein hohes Maß an Sprachförderkompetenz verfügen. Hierzu benötigen sie eine Kombination aus Fachwissen und Handlungskompetenz. Ebenso wurde herausgestellt, dass sich Fachwissen und Handlungskompetenz durch eine kompetente Reflexionspraxis erwerben lassen und die beiden Bereiche der Sprachförderkompetenz durch sie gefördert werden können. Daher sollten in der universitären Ausbildung angehender Lehrkräfte nicht nur das theoretische Wissen über Sprachförderstrategien vermittelt werden, sondern ebenso ein reflektierter Umgang mit diesen. Studien haben gezeigt, dass es besonders Noviz*innen schwerfällt, theoretische Konstrukte mit der Praxis zu verknüpfen, weshalb eine Kombination aus Theorie- und Praxiselementen in der Lehrer*innenausbildung von hoher Bedeutung ist.

Eine Möglichkeit diese Verknüpfung herzustellen bietet der Einsatz von Videovignetten in der Lehrer*innenausbildung. Es wurde bereits beschrieben, dass durch den Einsatz von Unterrichtsvideos die Entwicklung der Professionalisierung angehender Lehrkräfte gefördert werden kann. Diese haben den Vorteil, dass sie an das Lernziel, wie zum Beispiel das Erkennen von Sprachförderkompetenzen, angepasst werden können. Indem Sprachförderkompetenzen anhand von Videovignetten zum Reflexionsgegenstand werden, besteht aufgrund der räumlichen und zeitlichen Distanz kein Handlungsdruck für die reflektierende Person, was eine ausführlichere und systematische Reflexion ermöglichen kann. Zudem zeigen Videovignetten sowohl die verbalen als auch die nonverbalen und paraverbalen Aspekte der Sprachförderungstechniken, was für die Reflexion dieser zwingend notwendig ist. Denn um eine Sprachförderung vollständig wahrnehmen zu können, müssen alle Bereiche der Kommunikation sichtbar gemacht werden. Darüber hinaus konnte belegt werden, dass die Arbeit mit Videovignetten zusätzlich dazu führen kann, dass Inhalte fokussierter und differenzierter reflektiert werden. Bisherige Studien beziehen sich jedoch nicht auf die Reflexion von Sprachförderkompetenzen, sondern beispielsweise auf Aspekte der Klassenführung oder der professionellen Wahrnehmung.

Die Arbeit mit Videovignetten ist in der Lehrer*innenausbildung jedoch nur sinnvoll, wenn durch sie ein Zuwachs der Reflexionskompetenz erfolgt. Durch Reflexion werden die persönlichen Erfahrungen und das theoretische Wissen miteinander in Bezug gesetzt. Unterrichtssituationen werden analysiert und interpretiert, indem sich die Reflektierenden in verschiedene Perspektiven hineinversetzen. Als Resultat können Handlungsalternativen für die eigene Unterrichtspraxis abgeleitet werden, was zur Professionalisierungsentwicklung beiträgt. Hierdurch wird ein bestimmtes Ziel der Lehrer*innenausbildung verfolgt: den Weg vom Novizentum zum Expertentum zu bestreiten. Studien zeigten, dass sich die Personengruppen unterschiedlicher Expertise hinsichtlich ihres Reflexionsniveaus unterscheiden. Expert*innen tendieren dazu, auf einem höheren Niveau zu reflektieren. Ein Grund hierfür könnte unter anderem die bereits bestehende praktische Erfahrung der Lehrpersonen sein, durch welche sie Reflexionsinhalte korrekter einschätzen können.

Daher wäre es interessant zu untersuchen, wie sich die Gruppen bezüglich ihrer Reflexionen genau unterscheiden. Beispielsweise wird in der vorliegenden Arbeit zwischen Noviz*innen und *advanced beginner* unterschieden. Die *advanced beginner* befinden sich bezüglich ihres Reflexionsniveaus zwar näher an den Noviz*innen, haben jedoch den Vorteil, dass sie wie die Expert*innen bereits praktische Unterrichtserfahrungen gemacht haben. Eine genauere Untersuchung der unterschiedlichen Reflexionen der beschriebenen Gruppen könnte zeigen, wie sehr das Praxissemester einen Vorsprung bezüglich der Reflexionskompetenz verschafft und wie entfernt das Reflexionsniveau der *advanced beginner* von dem der Ex-

pert*innen ist. Aus diesen Erkenntnissen kann eine Forschungslücke identifiziert werden. Bisher gibt es noch keine Studien über die Reflexionskompetenzen von Noviz*innen, Masterstudierenden und Expert*innen bezüglich der Sprachförderkompetenz von Lehrkräften, die anhand von Videovignetten sichtbar werden.

Eine Antwort auf die Frage nach der expertisebedingten Reflexionskompetenz könnte Hinweise darauf geben, wie der Einsatz von Videovignetten in der Lehrer*innenausbildung angehender Lehrkräfte des Förderschwerpunkts Sprache gestaltet werden sollte, um so die Reflexionsfähigkeit der Studierenden zu fördern und Expert*innenniveau zu erreichen. Demnach könnten Studierende durch eine verbesserte Reflexionspraxis mehr fachliches Wissen generieren und durch die Praxisverknüpfung Handlungskompetenz entwickeln, wodurch eine verbesserte Sprachförderkompetenz resultiert.

Aus diesen Erkenntnissen ergeben sich die folgenden Forschungsfragen:

1. Wie reflektieren Noviz*innen, Masterstudierende und Expert*innen die Sprachförderkompetenzen von Lehrkräften anhand von Videovignetten?
2. Gibt es Unterschiede in den Reflexionen der Noviz*innen, Masterstudierenden und Expert*innen?

3 Methode

Im folgenden Kapitel wird die Methode dieser Arbeit beschrieben. Zunächst wird das Studiendesign vorgestellt. Danach wird die Stichprobe präsentiert. In einem weiteren Schritt werden das Vorgehen sowie die Auswertung der Ergebnisse beschrieben.

3.1 Studiendesign

Die Erhebung fand zu zwei Erhebungszeitpunkten statt. Beide Erhebungen erfolgten im Rahmen einer Onlinebefragung, in der das Online-Umfragetool *LimeSurvey* eingesetzt wurde. Um an der Befragung teilnehmen zu können, klickten die Teilnehmenden einen Link an, der sie zur Befragung führte. Dieser wurde in Lehrveranstaltungen des Fachbereichs Sprache und Sprachdidaktik der Technischen Universität Dortmund und der Universität Bremen an die Seminarteilnehmenden weitergeleitet. Die Lehrkräfte wurden per E-Mail und telefonisch kontaktiert.

Der Online-Fragebogen bestand aus vier Teilen. Zunächst wurden die personenbezogenen Daten erfragt. Hiernach wurden die Teilnehmenden gebeten, den Begriff *Reflexion* zu definieren. Im nachfolgenden Teil schauten sich die Teilnehmenden zwei Videos an. Basierend auf diesen Videos reflektierten sie die Sprachförderkompetenz der im Video zu sehenden Lehrkräfte schriftlich. Der dritte und vierte Teil erfragte die Technikaffinität- und -akzeptanz sowie die Selbstwirksamkeit bezüglich der subjektiv wahrgenommenen Reflexionskompetenz. Die Ergebnisse des Befragungsteils 2 befinden sich im Anhang A.

3.2 Stichprobe

Die Teilnehmenden der Online-Befragung waren Bachelor- und Masterstudierende, die das Lehramt für sonderpädagogische Förderung oder für inklusive Pädagogik mit dem Förderschwerpunkt Sprache an der Technischen Universität Dortmund oder Universität Bremen studierten. Die Teilnehmer*innen unterschieden sich demnach nur leicht in ihren Studienprofilen. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt gab es auch Studierende, die nicht den Förderschwerpunkt Sprache studierten. Die rekrutierten Lehrkräfte unterrichteten an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache.

Erster Erhebungszeitpunkt

Insgesamt wurden bis Ende Juli 2020 51 Teilnehmende rekrutiert, die an der Befragung teilnahmen. Hiervon wurden im Nachhinein 18 Teilnehmende aufgrund unvollständiger Antworten von der Befragung ausgeschlossen. Folglich wurden im Rahmen des ersten Erhebungszeitpunktes die Daten von 33 Personen untersucht. Von den 33 Teilnehmenden studierten elf Personen im Bachelor. 17 Personen studierten im Master und fünf Lehrkräfte unterrichteten

an einer Schule. 23 Personen nahmen an der Befragung freiwillig teil, zehn Personen bearbeiteten den Fragebogen verpflichtend im Zusammenhang einer Lehrveranstaltung. An der Befragung des ersten Erhebungszeitpunktes nahmen 32 weibliche Personen teil und eine männliche Person. Die Bachelorstudierenden waren im Durchschnitt 23 Jahre alt. Die Masterstudierenden waren durchschnittlich zwei Jahre älter als die Bachelorstudierenden und somit 25 Jahre alt. Die Lehrkräfte waren durchschnittlich 28 Jahre alt. Die Bachelorstudierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im Mittel im dritten Fachsemester. Die Masterstudierenden befanden sich im Mittel im zweiten Fachsemester. Die Lehrkräfte hatten zu diesem Zeitpunkt durchschnittlich 3 Jahre Berufserfahrung. Alle Proband*innen studieren oder studierten das Lehramt für sonderpädagogische Förderung oder für inklusive Pädagogik. 30 der Teilnehmenden wurden oder werden im Förderschwerpunkt Sprache ausgebildet. Von den Bachelorstudierenden des ersten Erhebungszeitpunktes hat eine Person eine logopädische Ausbildung absolviert. Eine Person hat bereits ein Studium in einem ähnlichen Bereich absolviert. Eine Person hat bereits Fortbildungen im sprachlichen Bereich besucht. Eine weitere Person hat ein Praktikum im Förderschwerpunkt Sprache absolviert. Darüber hinaus absolvierte eine Person eine Erzieher*innenausbildung und eine weitere Person hat eine Sprachfördereinheit mit Kindern durchgeführt. Von den Masterstudierenden des ersten Erhebungszeitpunktes haben elf Personen bereits ein Praktikum im Förderschwerpunkt Sprache absolviert. Zwölf Personen waren bereits im Praxissemester im Förderschwerpunkt Sprache. Eine Person gab an, bereits eine Ausbildung als Logopäd*in gemacht zu haben. Eine weitere Person hat eine Ausbildung zur Erzieher*in absolviert. Die Lehrkräfte des ersten Erhebungszeitpunktes gaben lediglich ihre Berufserfahrung als Vorerfahrung an (vgl. Hoge, 2020). Eine tabellarische Übersicht der Stichprobe bezüglich der demographischen Angaben und Vorerfahrungen im Bereich Sprachförderung des ersten Erhebungszeitpunktes findet sich bei Hoge (2020).

Zweiter Erhebungszeitpunkt

Im Rahmen des zweiten Erhebungszeitpunktes nahmen insgesamt 93 Personen an der Untersuchung teil. Sieben Personen mussten aufgrund unzureichender Antworten von der Befragung ausgeschlossen werden. 44 Personen waren Bachelorstudierende. 40 Personen studierten im Master und neun Personen arbeiteten bereits als Lehrkraft an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache. Hiervon verfassten jedoch nur acht einen Reflexionstext. Der Altersdurchschnitt der Studierenden und Lehrkräfte sowie die durchschnittliche Semesterzahl bzw. Berufserfahrung in Jahren findet sich in Tabelle 1.

3. Methode

Tabelle 1: *Stichprobe: Durchschnittliches Alter, studierte Semesterzahl, Berufserfahrung in Jahren*

	<i>Md Alter in Jahren</i>	<i>Md Semester</i>
Gesamt (N = 93)	33	-
B (n = 44)	24	2
M (n = 40)	28	2
L (n = 9)	49	20

An der Befragung des zweiten Erhebungszeitpunktes nahmen ursprünglich 79 weibliche und 14 männliche Proband*innen teil. Die Bachelorstudierenden waren im Durchschnitt 24 Jahre alt. Die Masterstudierenden waren durchschnittlich 28 Jahre alt. Die Lehrkräfte waren im Durchschnitt 49 Jahre alt. Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich die Bachelorstudierenden und Masterstudierenden im Mittel im 2. Fachsemester. Die Lehrkräfte hatten zum Zeitpunkt der Befragung im Mittel 20 Jahre Berufserfahrung.

Zudem wurde in diesem Teil der Befragung nach den potenziellen Vorerfahrungen der Proband*innen in Bezug auf den beruflichen Kontext der Sprachförderung gefragt. Hierzu zählen beispielsweise Praktika, Ausbildungen- oder Weiterbildungen sowie berufliche (Neben-)Tätigkeiten im Bereich der Sprachförderung. Tabelle 2 stellt die Vorerfahrungen der Proband*innen dar. Zu den Vorerfahrungen der Bachelorstudierenden zählen ein Praktikum im Bereich Sprachförderung, eine abgeschlossene Logopädieausbildung, selbstdurchgeführte Sprachförderung und eine ehrenamtliche Tätigkeit im Bereich Logopädie. Die Masterstudierenden gaben ebenfalls die Sprachförderung und die abgeschlossene Logopädieausbildung als Vorerfahrung an. Zudem gab eine Person an, an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache als Vertretungslehrkraft zu arbeiten. Die Lehrkräfte gaben lediglich ihre Berufserfahrung als Vorerfahrung an.

Tabelle 2: Verteilung der Teilnehmer*innen nach Expertise

N = 93		
	Anzahl	Vorerfahrung
Bachelor	44	1 x Praktikum 1 x abgeschlossene Logopädieausbildung 2 x Sprachförderung 1 x Ehrenamt Logopädie
Master	40	1 x Sprachförderung 1 x Vertretungsstelle an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt SQ 1 x abgeschlossene Logopädieausbildung
Lehrkräfte	9	Berufserfahrung

Identifikationsnummer

Für jede Person wurde eine Identifikationsnummer pro Antworttext erstellt. In der Untersuchung wurde für die von den Teilnehmenden verfassten Definitionstexte und Reflexionstexte jeweils eine Identifikationsnummer pro Antworttext erstellt. Die Identifikationsnummern für die Definitionstexte bestehen aus der Buchstabenkombination *DN*, der jeweiligen Antwort-ID und einem Buchstaben. Die Bachelorstudierenden erhielten den Buchstaben *B*, die Masterstudierenden den Buchstaben *M* und die Lehrkräfte den Buchstaben *L*. Beispielsweise lautet eine Identifikationsnummer eines Masterstudierenden für einen Definitionstext *DN_41_M*.

Die Identifikationsnummern für die videobasierten Reflexionstexte bestehen aus der Antwort-ID und dem Buchstaben, der die Expertise kennzeichnet. Lag der Person zum Zeitpunkt der Befragung zusätzlich zum Video ein Transkript vor, wurde die Identifikationsnummer mit einem *T* ergänzt. Beispielsweise lautete eine Identifikationsnummer im Rahmen der videobasierten Reflexion für eine Lehrkraft, die ein Transkript zur Verfügung hatte, *89_L_T*. Aufgrund der in beiden Identifikationsnummern bestehenden Antwort-ID konnten die Texte den Teilnehmenden in beiden Fällen zugeordnet werden.

3.3 Vorgehen

Im Folgenden wird das Vorgehen der Studie beschrieben. Der Fokus liegt hier auf der video-basierten Reflexion.

Zunächst wurden die Teilnehmenden aufgefordert, den Begriff *Reflexion* in Stichpunkten zu definieren. Auf dieser Seite des Fragebogens wurden die Teilnehmenden ebenso darüber informiert, dass ihnen im folgenden Abschnitt zwei Video gezeigt werden, die Reflexionsgegenstand sein werden und nun die videobasierte Reflexion der Sprachförderkompetenz von Lehrkräften erfolgen wird. In der Studie wurde ein geschlossener Bearbeitungsimpuls eingesetzt (vgl. Benz, 2020), der die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden gezielt auf den Aspekt der Sprachförderung lenkt. Die Teilnehmenden erhielten den Hinweis, sich genügend Zeit für die videobasierte Reflexion zu nehmen und sich Notizen während des Anschauens des Videos zu machen.

Hierauf folgten die Reflexionen anhand zweier Videos. Die Videoreihenfolge der zwei zu reflektierenden Videos wurde randomisiert. Beide Videos stammen aus einem Materialband (Kammermeyer, Roux & King, 2017) und konnten aufgrund der aktuellen COVID-19-Pandemie nicht selbst produziert werden.

Zunächst wurde das erste Video in einen Kontext eingeordnet. Handelte es sich hierbei um das Video „Ole unsichtbar“, wurde beschrieben, dass das Video einen Ausschnitt aus einem Unterrichtsgespräch zeigt, in dem das dialogische Lesen des Buches „Ole unsichtbar“ stattfindet. Anschließend wurde die Aufgabenstellung erläutert. Die Einweisung zum ersten Video lautete wie folgt:

Im Folgenden sehen Sie einen Videoausschnitt aus einem Unterrichtsgespräch im Rahmen des dialogischen Lesens des Bilderbuches „Ole unsichtbar“ in der vierten Klasse in einer Stuhlkreissituation.

Ihre Aufgabe ist es im Anschluss an das Video die Sprachförderkompetenz der Lehrkraft zu reflektieren. Die Steuerung des Videos übernehmen Sie selbst. Zum Starten des Videos klicken Sie bitte auf das Play-Symbol. Wenn Sie sich Notizen machen möchten, können Sie das Video so oft Sie möchten pausieren. Falls nötig, können Sie das Video auch erneut komplett abspielen, um Ihre ersten Eindrücke zu ergänzen.

Auf der nächsten Seite finden Sie das Transkript zur Unterrichtssituation. Dieses können Sie ebenfalls dazu nutzen, um Ihre Beobachtungen zu unterstützen und zu ergänzen. Die Eingabe Ihrer Reflexion erfolgt im Anschluss auf der nächsten Seite.

Das Video „Ole unsichtbar“ ist 2:52 min. lang. Es zeigt eine Lehrerin, die mit ihren Schüler*innen in einem Stuhlkreis sitzt. Während der Unterrichtssituation wendet sie verschiedene Fragetechniken an. Beispielsweise stellt sie offene Fragen „Warum denkst du, malt Ole Superhelden, die Freunde finden?“, gibt den Schüler*innen Feedback und nutzt ihre Mimik, um das inhaltliche Verständnis zu unterstützen.

Darauffolgend erhielten die Teilnehmenden teilweise ein Transkript zum Video. Auch der Zusatz eines Transkripts wurde randomisiert, sodass nicht alle Teilnehmenden ein Transkript

erhielten. Nach dem Anschauen des Videos wurden die Teilnehmenden aufgefordert, die Sprache der Lehrkraft zu reflektieren.

Bitte tragen Sie nun Ihre Reflexion in Bezug auf die Sprache der Lehrkraft in das folgende Textfeld ein. Wenn nötig, können Sie auch noch einmal zurück auf die vorherige Seite zum Video gehen.

Auf der darauffolgenden Seite wurde ebenfalls das zweite Video zunächst in einen Kontext eingeordnet. Handelte es sich hier um das Video „Trödellieschen“, wurde beschrieben, dass das folgende Video einen Ausschnitt einer Unterrichtssituation in der dritten bzw. vierten Klasse zeigt. In diesem Ausschnitt führt die Lehrkraft den Begriff „trödeln“ anhand des *Fünf-Stufen-Modells der nachhaltigen Begriffseinführung* ein.

Im Folgenden sehen Sie einen kurzen Videoausschnitt aus dem Unterricht der dritten bzw. vierten Klasse in einer Stuhlkreissituation. Die Lehrerin führt den Begriff „trödeln“ anhand des Fünf-Stufen-Modells der nachhaltigen Begriffseinführung ein. Es handelt sich um die Nachbesprechung der Geschichte „Trödellieschen“.

Ihre Aufgabe ist es im Anschluss an das Video die Sprachförderkompetenz der Lehrkraft zu reflektieren. Die Steuerung des Videos übernehmen Sie selbst. Zum Starten des Videos klicken Sie bitte auf das Play-Symbol. Wenn Sie sich Notizen machen möchten, können Sie das Video so oft Sie möchten pausieren. Falls nötig, können Sie das Video auch erneut komplett abspielen, um Ihre ersten Eindrücke zu ergänzen.

Auf der nächsten Seite finden Sie das Transkript zur Unterrichtssituation. Dieses können Sie ebenfalls dazu nutzen, um Ihre Beobachtungen zu unterstützen und zu ergänzen. Die Eingabe Ihrer Reflexion erfolgt im Anschluss auf der nächsten Seite.

In dem Video „Trödellieschen“, welches 1:50 min. lang ist, ist ebenfalls eine Lehrkraft mit ihren Schüler*innen in einem Stuhlkreis zu sehen. Es ist zu erkennen, dass auch diese Lehrkraft diverse Sprachförderstrategien verwendet, um das Wort „trödeln“ einzuführen. Beispielsweise spricht sie besonders deutlich und betont und nutzt veranschaulichende Beispiele wie „Und eine Trödelliese ist ein Mädchen, das sich für alles ganz viel Zeit lässt.“ Zudem setzt die Lehrkraft ihre Gestik und Mimik deutlich ein.

Nachdem die Teilnehmenden sich das Video angesehen haben, wurden sie ebenfalls aufgefordert, die Sprache der Lehrkraft zu reflektieren. Die Transkripte zu den jeweiligen Videos befinden sich im Anhang B.

3.4 Auswertung

3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Das Datenmaterial des zweiten Erhebungszeitpunktes wurde qualitativ mithilfe der Software MAXQDA 2020 analysiert. Es wurden die Definitionen des Begriffs *Reflexion* ausgewertet sowie die Texte der videobasierten Reflexion. Für die Auswertung wurde eine qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2015) durchgeführt. Die MAXQDA-Datei ist im digitalen Anhang zu finden.

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Methode zur Auswertung von Texten. Hierunter fallen beispielsweise Transkripte von offenen Interviews, Beobachtungsprotokolle oder wie in dieser Arbeit, erhobenes Datenmaterial in Form von Texten (vgl. Mayring & Fenzl, 2019). Ihr primäres Ziel ist die Komplexitätsreduktion der Datenmenge (vgl. Kuckartz, 2018). Die qualitative Inhaltsanalyse ist demnach ein Verfahren, das eingesetzt wird, um Texte qualitativ hinsichtlich einer bestimmten Fragestellung zu analysieren. Die Vorgehensweise ist hierbei streng durch Regeln bestimmt und somit intersubjektiv überprüfbar (vgl. Mayring & Fenzl, 2019). Im Fokus der Textanalyse steht das Kategoriensystem. Die darin enthaltenden Kategorien repräsentieren die Auswertungskriterien in Kurzform. Die Kategorien müssen genau definiert sein und sind das „Ergebnis der Klassifizierung von Einheiten“ (Kuckartz, 2018, S. 31). Ebenso regelgeleitet findet die Zuordnung von Textsegmenten bzw. Einheiten zu den verschiedenen Kategorien statt. Diese folgt inhaltsanalytischen Prinzipien. Die Ableitung der Kategorien kann induktiv oder deduktiv erfolgen (vgl. Mayring, 2015). Beide Vorgehensweisen wurden in dieser Arbeit umgesetzt. Zudem erfolgt die Kategorienbildung immer theoriegeleitet. Beim deduktiven Vorgehen werden die Kategorien vorab theoriegeleitet definiert, sodass das Kategoriensystem schon vor der inhaltlichen Textanalyse besteht. In einem zweiten Schritt werden die Textsegmente basierend auf inhaltsanalytischen Regeln den Kategorien zugeordnet. Bei der induktiven Kategorienbildung besteht vorab noch kein Kategoriensystem. Dieses ergibt sich erst im Prozess der Textanalyse. Hierbei werden die Textsegmente zunächst in verkürzter Form zu Sätzen paraphrasiert und im nächsten Schritt zu einem Wort bzw. zur Kategorie paraphrasiert. Es wird deutlich, dass beim induktiven Verfahren das Kategoriensystem erst fertiggestellt ist, nachdem das Datenmaterial in der Gesamtheit analysiert wurde (vgl. Mayring, 2015). Bevor das Datenmaterial vollständig analysiert wird, wird Intercoder-Reliabilität berechnet, mit der die Übereinstimmung der zugeteilten Kategorien bzw. Codes festgestellt werden kann. In diesem Prozess kodiert das Forschungsteam einen Teil des Datenmaterials probeweise parallel (vgl. Kuckartz, 2018).

3.4.2 Qualitative Inhaltsanalyse: Definition *Reflexion*

Die qualitative Inhaltsanalyse der Definitionen des Begriffs *Reflexion* erfolgte durch induktive Kategorienbildung. Ziel der induktiven Kategorienbildung ist es, das Material in seiner Ganzheit abstrakt zu repräsentieren, indem es auf das Wesentliche reduziert wird. Hierfür wurden zunächst alle Definitionstexte in das Programm MAXQDA 2020 eingepflegt und die Analyseeinheiten bestimmt. In einem nächsten Schritt wurden die Definitionstexte paraphrasiert, sodass sich aus der Essenz der Aussage eine Kategorie bildete. Auf Grundlage dieses Kategoriensystems konnte anschließend ermittelt werden, wie die Proband*innen den Begriff *Reflexion* definieren.

3.4.3 Qualitative Inhaltsanalyse: Videobasierte Reflexionen

Die qualitative Inhaltsanalyse der videobasierten Reflexionen der Sprachförderkompetenz der Lehrkräfte erfolgte deduktiv. Hier wurde das „Kategoriensystem zur Bewertung schriftlicher Reflexionen“ (Lohse-Bossenz, Brandtner & Krauskopf, 2018) in MAXQDA 2020 verwendet.

Das Kategoriensystem wurde basierend auf schriftlichen Reflexionen von Lehramtsstudierenden, die sich auf zuvor präsentierte Unterrichtssequenzen bezogen, entwickelt. Die Reflexionstexte wurden zunächst in Einheiten gegliedert. Hiernach wurde für jede Einheit ein Code vergeben (vgl. ebd.). Demnach ist das Exklusivitätskriterium gegeben (vgl. Döring & Bortz, 2016), was bedeutet, dass pro Einheit nur ein Code vergeben werden kann.

Das Kategoriensystem, das in der Gesamtheit den Reflexionsprozess abbildet, besteht aus fünf Reflexionsaktivitäten, die jeweils mehrere Subkategorien beinhalten. Die Reflexionsaktivitäten sind gemäß Lohse-Bossenz et al. (2019) *Beschreiben*, *Begründen/Erklären*, *Bewerten*, *Alternativen formulieren* und *Schlussfolgerungen*. Diese Reflexionsaktivitäten können sich jeweils auf unterschiedliche Aspekte der Unterrichtssituation beziehen, was die Subkategorien darstellen. So können sich Aussagen auf die Gestaltung der Lernumgebung, das Handeln der Lehrkraft, das Handeln Dritter oder auf allgemeine Vorkommnisse beziehen. Damit die Codes den entsprechenden Textsegmenten korrekt zugeordnet werden können, geben die Autor*innen Kodierregeln vor, die anhand von Ankerbeispielen veranschaulicht werden.

Die erste Reflexionsaktivität ist das *Beschreiben*. Dieser Code wird vergeben, wenn Situationen, Interaktionen oder Verhaltensweisen von Personen dargestellt werden, ohne diese zu erklären, zu deuten oder zu begründen. Des Weiteren kann sich die Beschreibung nicht nur auf die gegebene pädagogische Situation und die Lehrkraft beziehen, sondern ebenso auf das (non-)verbale Verhalten anderer Personen, welches die Lehrkraft in der Situation auditiv, visuell oder haptisch wahrnimmt. Ebenso kann sich die Beschreibung auf nicht direkt visuell wahrnehmbare Gedanken, Eigenschaften oder Gefühlszustände beziehen. Es wird deutlich, dass die Kategorie des Beschreibens den Grundstein für den Reflexionsprozess bildet. Die erste Subkategorie 1.1 ist die *Beschreibung der Gestaltung der Lernumgebung*,

worunter die Planung und Umsetzung dieser fallen. Dieser Code wird vergeben, wenn Rahmenbedingungen der Situation oder Aspekte der Lernumgebung sowie des Planungsprozesses beschrieben werden, ohne diese zu begründen, beispielsweise wie im Ankerbeispiel „*bildliche Unterstützung*“. Die zweite Subkategorie 1.2 ist die *Beschreibung von Handlungen unter Beteiligung der Fachkraft*. Die Autoren geben vor, den Code zu vergeben, wenn Handlungen oder Gemütszustände der Lehrkraft beschrieben werden. Ebenso wird dieser Code bei Formulierungen mit „dürfen“ und „können“ vergeben, da sie implizieren, dass die Lehrkraft eine Erlaubnis zu einer Handlung ausgesprochen hat. Die Kodierregeln besagt ebenfalls, dass der Code 1.2 nicht vergeben wird, wenn Handlungen der Lehrkraft beschrieben werden, die sich auf die Vorbereitung der Lernumgebung beziehen. Ein Ankerbeispiel für die Subkategorie 1.2 ist „*Die Lehrkraft variierte sprachlich im Tempo, in der Betonung und in der Lautstärke*“. Die dritte Subkategorie 1.3 *Beschreibung von Handlungen Dritter in der Situation* wird zugeteilt, wenn Gemütszustände oder Handlungen Dritter, wie beispielsweise Handlungen der Schüler*innen, beschrieben werden. Dies können sowohl beobachtbare als auch nicht beobachtbare (mentale) Handlungen sein, die der dritten Person zugeschrieben werden. Der Code wird nicht vergeben, wenn die Lehrkraft in die Handlung involviert ist. Ein Ankerbeispiel für die Subkategorie 1.3 ist „*Es fällt auf, dass die Schülerin Aylin nicht in ganzen Sätzen antwortet*“. Die letzte Subkategorie des Beschreibens ist 1.4 *die Beschreibung von Vorkommnissen, die keiner Person zugeordnet werden können*.

Die zweite Kategorie ist das *Begründen/Erklären*. Die Autor*innen definieren Begründungen als „verbalisierte Ursachen / Motive für das Handeln der beteiligten Personen in der Situation“. Diese können sich auf tatsächliche Handlungen oder auf Aspekte der Situationsgestaltung beziehen, die durch die Lehrkraft beeinflusst werden. Zudem markiert eine Begründung immer die Absicht der Handlung und nicht diese selbst. Die Autor*innen sprechen von einer Erklärung, wenn sie sich auf Handlungen Dritter beziehen. Die Kategorie *Begründen/Erklären* beinhaltet drei Subkategorien. Subkategorie 2.1 *Begründung für Situationsgestaltung/Planung* wird zugeteilt, wenn ausgedrückt wird, *warum* die Situation bzw. die Lernumgebung in dieser Weise gestaltet wurden. Darüber hinaus handelt es sich um den Code 2.1, wenn geäußert wird, was das Ziel der Planung oder Gestaltung war. Ziele können auf die Schüler*innen und die Lerngelegenheiten sowie auf das Herstellen von Rahmenbedingungen bezogen sein. Ein Beispiel für die Subkategorie 2.1 ist „*so dass alle Kinder frei sprechen können*“. Der Code 2.2 *Begründung für Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft* wird vergeben, wenn beschrieben wird, *warum* die Lehrkraft sich in der Situation auf eine bestimmte Weise verhält oder wenn sich die Aussage auf ein Textsegment bezieht, dem der Code *Beschreiben von Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft* zugewiesen wurde wie im folgenden Ankerbeispiel: „*um die Meinung der SuS zu gelesenenem Abschnitt zu hören und zu sehen, ob sie verstanden haben, worum es geht*“. Die letzte Subkategorie ist

2.3 *Erklärungen von Handlungen Dritter*, welche vergeben wird, wenn Aussagen getroffen werden, die sich darauf beziehen, *warum* sich eine dritte Person in der Situation auf eine bestimmte Weise verhält.

Die dritte Kategorie ist das *Bewerten*. Diese beinhaltet affektiv gefärbte Aussagen über die in der Videovignette zu sehende Person. Die bewertenden Äußerungen können sich auf die allgemeine Situation, die Handlung der Lehrkraft oder die Handlungen Dritter beziehen. Ein unterscheidendes Merkmal der Bewertung zur Beschreibung ist der affektive, evaluative Charakter. Der Code 3.1 *Bewerten der Gestaltung der Lernumgebung* wird vergeben, wenn die Lernumgebung oder Unterrichtsplanung als positiv oder negativ bewertet wird oder ein Gefühlszustand diesbezüglich geäußert wird. Der Code 3.2 *Bewerten von Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft* wird vergeben, wenn der Gefühlszustand bezüglich des Handelns der Lehrkraft geäußert wird, beispielsweise wie im folgenden Ankerbeispiel: „*Ich finde das Verhalten der Lehrkraft hier auf sprachlicher Ebene gut*“. Wird ein sprachlicher Vergleich durch Komparative wie zum Beispiel ‚besser‘ oder eine Einschätzung der Handlungen Dritter ausgedrückt, handelt es sich um die Kategorie 3.3 *Bewerten von Handlungen Dritter*. Dieser wird ebenso vergeben, wenn das Verhalten der Schüler*innen als etwas Besonderes herausgestellt wird und über das bloße Beschreiben hinausgeht.

Kategorie 4 *Alternativen formulieren* bezieht sich auf das Formulieren von weiteren möglichen Verhaltensweisen oder Einstellungen. Hierbei bezieht sich die Äußerung auf die unmittelbar zuvor beschriebene Situation. Wird eine Alternative für einen Aspekt der Unterrichtsgestaltung geäußert, handelt es sich um die Subkategorie 4.1 *Alternativen zur Gestaltung der Lernumgebung*. Mögliche Hinweiswörter sind beispielsweise ‚mehr‘ oder ‚anders‘ sowie generell die Verwendung von Konjunktivformen. Der Code wird jedoch nicht vergeben, wenn sich die Äußerung auf allgemeine Prinzipien bezieht. Die Kategorie 4.2 *Alternativen zu Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft* wird einer Äußerung zugewiesen, wenn sich diese auf das Handeln der Lehrkraft bezieht. Ein Ankerbeispiel für eine Alternative ist: „*Für die Kommentare der Kinder hätte sie sich mehr Zeit nehmen können (Rückfragen, zusammenfassen mit eigenen Worten)*.“

Die letzte Kategorie 5 umfasst die *Schlussfolgerungen*. Hiermit sind Formulierungen der reflektierenden Person gemeint, die die professionelle Weiterentwicklung und Veränderungsprozesse anstoßen. Sie können mit oder ohne eine spezifische Handlungsabsicht formuliert sein und können sich auf Erkenntnisse oder Beobachtungen beziehen. Zudem können sich Schlussfolgerungen auf die reflektierende Person selbst, die Lehrkraft oder Dritte sowie die Situation beziehen. Der Code *Schlussfolgerungen* wird nur zugeteilt, wenn sich die Aussagen auf die Zukunft beziehen. Die Subkategorien 5.1 *Gestaltung der Lernumgebung* und 5.2 *Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft* sind weiter unterteilt und können sich auf eine Schlussfolgerung mit und ohne konkrete Handlungsabsicht beziehen. Bezieht

sich die Schlussfolgerung auf allgemeine Empfehlungen bezüglich der Unterrichtsplanung oder Lernumgebung, ohne eine klare Absicht zu formulieren, handelt es sich um Kategorie 5.1.1 ohne Handlungsabsicht. Wird ein klares Ziel formuliert, welches sich auf die Lernumgebung bezieht, handelt es sich um 5.1.2 *Schlussfolgerungen mit konkreter Handlungsabsicht*. Gleichermassen handelt es sich um Kategorie 5.2.1 *Schlussfolgerungen ohne konkrete Handlungsabsicht*, wenn generelle Empfehlungen für zukünftiges Lehrer*innenhandeln ohne ein konkretes Ziel ausgesprochen werden und um 5.2.2 *Schlussfolgerungen mit konkreter Handlungsabsicht*, wenn die Äußerungen ein konkretes Ziel oder eine Absicht enthalten. Eine Schlussfolgerung ist beispielsweise *„Insgesamt scheint es so, als könnten die vielen vorhandenen „Mittel“/ Ansätze noch etwas zielgerichteter eingesetzt werden.“*

Intercoder-Reliabilität

Zur Überprüfung der Anwendung des Kategoriensystems nach Lohse-Bossenz et al. (2018) für die videobasierten Reflexionstexte wurde die Intercoder-Reliabilität von zwei Coderinnen erfasst. Hierfür wurden zehn Prozent des Datenmaterials von den Coderinnen zunächst in Einheiten gegliedert und anschließend parallel kodiert. Es wurde ein *substanzieller* Cohens-Kappa-Koeffizient (vgl. Krüger, Parchmann & Schecker, 2014) von .785 erreicht.

4 Ergebnisse

4.1 Begriffsdefinitionen *Reflexion*

Zunächst wird das induktiv entwickelte Kategoriensystem des Begriffs *Reflexion* vorgestellt. Basierend auf den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse der Bachelorstudierenden, Masterstudierenden und Lehrkräfte konnten Ober- und Unterkategorien entwickelt werden, die in Tabelle 3 dargestellt werden. Es konnten vier Oberkategorien ermittelt werden: *Reflexionsziel*, *Reflexionsgegenstand*, *Reflexionsaktivität* und *Reflexionseigenschaft*. Ein Textsegment wurde der Oberkategorie *Reflexionsziel* zugeordnet, wenn dieses direkt oder indirekt in der Definition benannt wurde. Beispielsweise wurde die Analyseeinheit „um für die Zukunft besser und effektiver zu werden“ (DN_80_B) als *Reflexionsziel* codiert, da durch „um“ ein Finalsatz markiert wird, indem das Ziel einer Handlung beschrieben wird. Als *Reflexionsgegenstand* wurden Analyseeinheiten codiert, in denen Substantive genannt wurden, die im Zentrum der Reflexion stehen und auf welche sich die Reflexionsaktivitäten beziehen. Beispielsweise wurde „Handeln“ in der Analyseeinheit „über sein eigenes Handeln nachdenken“ (DN_69_B) als *Reflexionsgegenstand* codiert, da sich die *Reflexionsaktivität* „nachdenken“ auf das Substantiv Handeln bezieht. Zudem wurden Verben wie „frei beobachten“ (DN_88_L), die sich auf den Reflexionsprozess beziehen als *Reflexionsaktivität* codiert. Zuletzt wurden Adjektive, die die Reflexion beschreiben als *Reflexionseigenschaft* codiert. Eine Ausnahme dieser Kodierregel stellte der Code „nach der Handlung“ dar, der sich auf den Zeitpunkt der Reflexion bezieht.

Es wurden insgesamt 291 Codes ausgewertet. Eine Übersicht der der induktiv entwickelten Ober- und Unterkategorien findet sich in Tabelle 3, in welcher die unterschiedlichen Unterkategorien mit jeweils einem Ankerbeispiel illustriert werden.

Tabelle 3: Induktiv entwickeltes Kategoriensystem für die Definitionen des Begriffs *Reflexion*

Kategorie	Ankerbeispiel
Reflexionsziel	
Neue Erkenntnisse	„Neue Erkenntnisse zu erlangen“ (DN_135_M)
Abgleich von Theorie und Praxis	„Um Vergleiche zwischen Praxis und Theorie aufzustellen“ (DN_100_B)
Schlussfolgerungen ableiten	„Eigene Schlüsse daraus zu ziehen“ (DN_109_M)
Verbesserung und Weiterentwicklung	„Um für die Zukunft besser und effektiver zu werden“ (DN_80_B)
Reflexionsgegenstand	

4. Ergebnisse

Sachverhalt	„Schau mir in Ruhe einen Sachverhalt an“ (DN_137_B)
Verhalten	„Über bestimmte Verhalts- oder Handlungsweisen“ (DN_118_M)
Situationen	„Schulische/pädagogische Situation“ (DN_97_L)
Handlungen & Aussagen	„Über sein eigenes Handeln nachdenken“ (DN_69_B)
Positive & negative Aspekte	„Ich entscheide wie gut oder schlecht etwas lief“ (DN_112_M)
Selbstreflexion	„Eigenes Verhalten- in dem Fall Selbstreflexion“ (DN_69_M)
Fremdreflexion	„Oder das der Anderen“ (DN_80_B)
Reflexionseigenschaften	
Kontextbezogen	„In verschiedenen Kontexten“ (DN_134_M)
Zielgerichtet	„Das gezielte Nachdenken“ (DN_119_M)
Schwerpunktmäßig	„Eventuell unter bestimmten Reflexionsschwerpunkten/ -fragen“ (DN_96_M)
Nach der Handlung	„Im Nachhinein“ (DN_72_B)
Kriteriengeleitet	„Nach bestimmten Kriterien“ (DN_71_B)
Kritisch	„Kritische Betrachtung“ (DN_86_L)
Reflexionsaktivitäten	
Metaebene einnehmen	„Wird auf Metaebene rückblickend betrachtet“ (DN_90_M)
Feedback geben/erhalten	„Rückmeldung von anderen erhalten“ (DN_99_B)
Widerspiegeln	„Spiegelung des eigenen Verhaltens“ (DN_101_B)
Perspektivwechsel	„Man beleuchtet und untersucht die Situation von allen Seiten“ (DN_95_B)
Austauschen	„Anschließend Diskussion, um sich über die Ergebnisse auszutauschen“ (DN_66_M)
Bewerten	„sich bewerten“ (DN_109_M)
Hinterfragen	„Das eigene Verhalten hinterfragen“ (DN_97_L)
Alternative Handlungsmöglichkeiten generieren	„Auch Handlungsalternativen werden überlegt“ (DN_112_M)
Analysieren	„Analyse eines Verhaltens“ (DN_103_M)
Betrachten	„Geschehenes genauer betrachten“ (DN_16_M)
Nachdenken	„Reflexion bedeutet für mich Nachdenken“ (DN_58_B)
Überprüfen	„Prüfen einer eigenen Handlung“ (DN_72_B)

Definition *Reflexion*: Deskriptive Analyse

Insgesamt haben die Teilnehmer*innen den Begriff *Reflexion* sehr uneinheitlich definiert, indem sie ihren Fokus der Definition auf unterschiedliche Aspekte legten. Dieses Ergebnis spiegelt sich in der Verteilung und Anzahl der Codes für die entwickelten Ober- und Unterkategorien wider. Eine Übersicht der Vergabe der einzelnen Codes pro Gruppe für die Oberkategorien *Reflexionsziel*, *Reflexionsgegenstand*, *Reflexionseigenschaft* und *Reflexionsaktivität* wird in Abbildung 7 prozentual dargestellt.

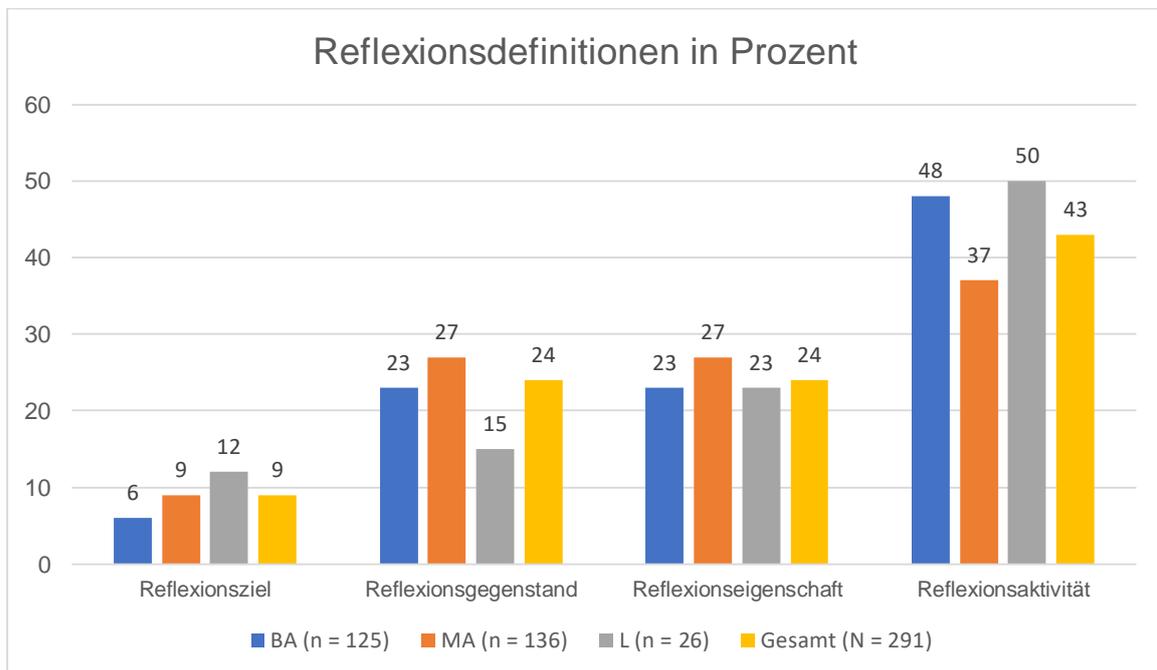


Abbildung 7: Anteile der vergebenen Codes für die Oberkategorien pro Gruppe in Prozent

Anhand der Abbildung wird deutlich, dass die Bachelorstudierenden, Masterstudierenden und Lehrkräfte den Fokus ihrer Definitionen ähnlich legten. 43 Prozent der gesamten Codes ($N = 291$) aller Gruppen konnte der Oberkategorie *Reflexionsaktivitäten* zugeordnet werden. Dies zeigt, dass die Teilnehmer*innen den Begriff *Reflexion* vor allem durch Verben definierten. Hiernach folgten die Oberkategorien *Reflexionsgegenstand* und *Reflexionseigenschaft* ($n = 70$), denen jeweils 24 Prozent der insgesamt vergebenen Codes zugeordnet wurden. 9 Prozent der Codes ($n = 25$) wurden der Oberkategorie *Reflexionsziel* zugeordnet. Zudem wurden die Codes der einzelnen Gruppen ähnlich auf die vier Oberkategorien verteilt. Beispielsweise wurden 23 Prozent der Codes der Bachelorstudierenden und 27 Prozent der Codes Masterstudierenden der Oberkategorie *Reflexionsgegenstand* zugeordnet. Ein ähnliches Ergebnis lässt sich in der Oberkategorie *Reflexionsaktivität* finden, der 48 Prozent der Codes der Bachelorstudierenden und 50 Prozent der Codes der Lehrkräfte zugeordnet wurden. Die zwei

4. Ergebnisse

exemplarisch dargestellten Ergebnisse zeigen, dass die Verteilung der Codes bei allen Gruppen sehr ähnlich ausfiel und die Gruppen ihre Definitionsschwerpunkte insgesamt gleich legten.

Abbildung 8 zeigt die prozentuale Verteilung der Codes auf die zehn Unterkategorien mit den am meisten zugeordneten Codes aller Gruppen. Während die Codes der Gruppen den Oberkategorien ähnlich zugeordnet wurden, zeigten sich bei der Zuordnung der Codes auf die Unterkategorien deutliche Unterschiede.

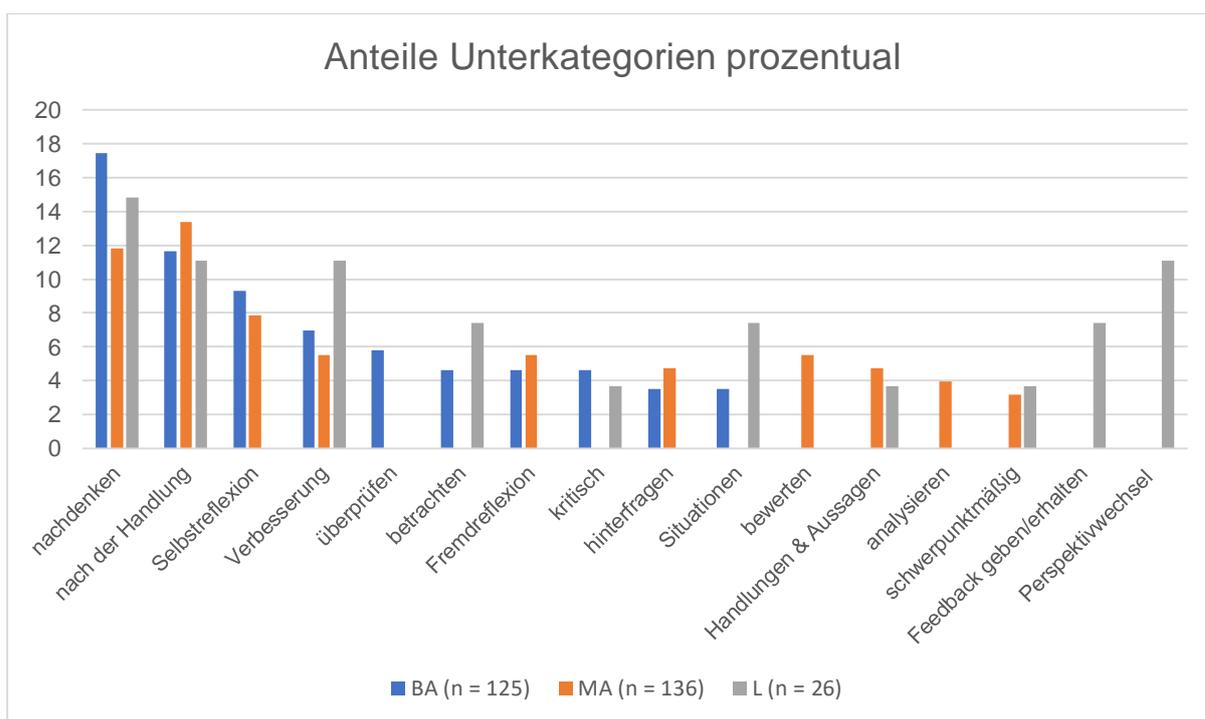


Abbildung 8: Anteile der vergebenen Codes der Bachelorstudierenden pro Unterkategorie in Prozent

Die meisten Codes der Bachelorstudierenden, Masterstudierenden und Lehrkräfte wurden für die Reflexionsaktivität *nachdenken* (BA = 17,44 %, MA = 11,81 %, L = 14,81 %) und die Reflexionseigenschaft *nach der Handlung* (BA = 11,63 %, M = 13,39 %, L = 11,11 %) vergeben. Bei allen Gruppen wurden bezüglich des Reflexionsziels die meisten Codes (BA = 6,98 %, MA = 5,51 %, L = 11,11 %) der *Verbesserung und Weiterentwicklung* zugeordnet. Zudem konnte festgestellt werden, dass die vier am häufigsten genannten Unterkategorien bei den Bachelor- und Masterstudierenden identisch sind. Bei beiden Gruppen wurden die meisten Codes den Unterkategorien *nachdenken*, *nach der Handlung*, *Selbstreflexion* und *Verbesserung und Weiterentwicklung* zugeordnet. Die Masterstudierenden nennen als einzige Gruppe die Reflexionsaktivitäten *bewerten* (5,51 %) und *analysieren* (3,94 %). Die Reflexionseigenschaft *schwerpunktmäßig* (MA = 3,15 %, L = 3,70 %) wird nur von den Masterstudierenden und Lehrkräften

genannt. Des Weiteren nennen die Lehrkräfte als einzige Gruppe die Reflexionsaktivität *Perspektivwechsel*. 11,11 Prozent der Codes wurden dieser Kategorie zugeordnet. Ein weiteres Ergebnis ist, dass die Bachelor- und Masterstudierenden ihre Definitionen häufiger auf die *Selbstreflexion* (BA = 9,3 %, MA = 7,87 %) als auf die *Fremdreflexion* (BA = 4,65 %, MA = 5,51 %) bezogen und die Lehrkräfte die beiden Reflexionsgegenstände nicht erwähnten. Insgesamt sind die Definitionstexte der Bachelor- und Masterstudierenden bezüglich der Verteilung der am häufigsten vergebenen Codes sehr ähnlich. Es gibt zwar Überschneidungen zwischen den Lehrkräften und Studierenden, jedoch sticht heraus, dass die Kategorien *Feedback geben/erhalten* und *Perspektivwechsel* allein in den Definitionen der Lehrkräfte zu finden sind. Im Vergleich der Codeverteilung der Lehrkräfte zu den Studierenden gibt es größere Überschneidungen der Definitionstexte der Lehrkräfte mit denen der Masterstudierenden.

Definition *Reflexion*: Inhaltsanalytische Auswertung

Es kann keine einheitliche Aussage bezüglich der Definitionen des Begriffs *Reflexion* getroffen werden, da dieser von allen Teilnehmer*innen unterschiedlich definiert wurde. Auf der inhaltlichen Ebene unterscheiden sich die Definitionstexte der Bachelorstudierenden, Masterstudierenden und Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Ausführlichkeit und Differenziertheit sowie ihres Fokus. Die Bachelorstudierenden definierten den Begriff *Reflexion* oftmals einseitig und bezogen ihre Definitionen nur auf Teilprozesse des Reflexionsprozesses. Beispielsweise sind bei den Bachelorstudierenden Definitionen zu finden, die Reflexion als „nachdenken und Überlegungen anstellen“ definieren. Dennoch gibt es auch Definitionen von Bachelorstudierenden, in welchen sehr ausführlich und mit mehreren Reflexionsaktivitäten der Begriff *Reflexion* definiert wird:

-man beobachtet sein Handeln, oder das der Anderen

-man gleicht sein eigentliches Ziel mit dem tatsächlichen Ergebnis ab

-dadurch findet man heraus, was bereits gut geklappt hat, oder woran man noch arbeiten muss

-man bewertet sein eigenes Verhalten/ oder das der beobachteten Person, um für die Zukunft besser und effektiver zu werden

Im Vergleich zu den Masterstudierenden und Lehrkräften fielen die Definitionstexte der Bachelorstudierenden am heterogensten aus.

Die Masterstudierenden definierten den Begriff *Reflexion* im Vergleich zu den Bachelorstudierenden zwar tendenziell einheitlicher, jedoch sind die Texte insgesamt ebenso sehr heterogen. Es lassen sich Definitionen finden, die *Reflexion* einseitig beschreiben, beispielsweise als „Das Überlegen bzw. Nachdenken über etwas Bestimmtes (evtl. prüfende Betrachtung)“. Außerdem

gibt es Definitionen, die den Begriff sehr ausführlich beschreiben und verschiedene inhaltliche Schwerpunkte beleuchten:

Als Reflexion verstehe ich einen Rückblick auf das Geschehene, mit den Handlungen der beteiligten Personen, welche im Nachhinein betrachtet und hinterfragt werden, um positives sowie mögliche Verbesserungen herauszustellen.

Die Mehrheit der Definitionstexte der Lehrkräfte enthielt zwei bis drei inhaltliche Schwerpunkte, sodass sie im Vergleich zu den Bachelor- und Masterstudierenden vielschichtiger definierten. Zudem definierten die Lehrkräfte den Begriff aus der Lehrer*innenperspektive heraus und formulierten ihre Definition so, dass der Prozess der Reflexion in einem pädagogischen Kontext dargestellt wurde:

Reflexion in der Pädagogik bedeutet für mich: das Nachdenken über eine vergangene schulische/pädagogische Situation aus Sicht des Lehrers. Die Situation soll dabei noch einmal von allen Seiten beleuchtet und vielleicht auch untersucht werden, um sie dann besser zu verstehen und aus ihr zu lernen.

Reflexion bedeutet im schulischen Alltag auch häufig Rückmeldung erhalten (kommt doch aus dem Lateinischen: Widerspiegeln - wenn ich mich recht erinnere). Um zu erfahren, wie Unterrichtsprojekte bei den SchülerInnen angekommen sind, kann ich verschiedene Reflexionsmethoden einsetzen: z.B. Vier-Ecken-Modell.

Durch Reflexion mit den SchülerInnen kann ich:

- Rückmeldung bekommen*
- Gemeinsamkeiten feststellen*
- das Erlebte aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten*
- das eigene Handeln hinterfragen*

Basierend auf der Analyse aller Definitionstexte der gesamten Stichprobe konnten drei unterschiedliche Niveaustufen ermittelt werden. Die unterschiedlichen Niveaustufen konnten in den Definitionen aller Gruppen gefunden werden. Die wenigsten Texte beinhalteten eine Kombination aus allen vier Oberkategorien *Reflexionsziel*, *Reflexionsgegenstand*, *Reflexionseigenschaft* und *Reflexionsaktivität*.

Definitionen mit nur einem Fokus. Die erste Niveaustufe beinhaltet Definitionen, die den Begriff *Reflexion* mit nur einem inhaltlichen Schwerpunkt beschreiben. Beispielsweise werden in den kurzen Definitionen „Nachdenken“ und „Widerspiegeln“ nur eine Reflexionsak-

tivität genannt, die nicht in Bezug zu einem Reflexionsgegenstand oder einer Reflexionseigenschaft gesetzt werden. Auf dieser ersten Niveaustufe wird der Begriff einseitig und unzureichend beschrieben.

Definitionen mit mehreren Schwerpunkten. Die Mehrheit der Definitionen konnten der zweiten Niveaustufe zugeordnet werden. Diese beinhaltet Definitionen, die den Begriff *Reflexion* unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet. Beispielsweise gibt es Definitionsversuche wie „nachdenken über seine Verhaltensweise“, in denen eine Reflexionsaktivität in Kombination mit einem Reflexionsgegenstand beschrieben wird. Gleichmaßen sind Definitionsversuche zu finden, in welchen mehrere Oberkategorien kombiniert werden. Beispielsweise sind in der folgenden Definition zwei Reflexionsgegenstände, eine Reflexionseigenschaft und ein Reflexionsziel zu finden.

Reflexion = rückblickende Beschäftigung mit einem Gegenstand. Dieser kann sein: z.B. eigenes Verhalten- in dem Fall Selbstreflexion- über sein eigenes Handeln nachdenken, Verbesserungsmöglichkeiten erkennen und wahrnehmen

Komplexe Definitionen. Wenige Definitionen konnten der dritten Niveaustufe zugeordnet werden. Diese ist gekennzeichnet durch eine Vielzahl an vergebenen Codes und die Kombination aus mehreren unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten. Im ersten folgenden Beispiel wird in der Definition auf den Reflexionsgegenstand des eigenen oder fremden Verhaltens eingegangen und es werden die Reflexionsaktivitäten *betrachten* und *bewerten* mit dem Ziel der *Verbesserung* genannt.

-man beobachtet sein Handeln, oder das der Anderen

-man gleicht sein eigentliches Ziel mit dem tatsächlichen Ergebnis ab

-dadurch findet man heraus, was bereits gut geklappt hat, oder woran man noch arbeiten muss

-man bewertet sein eigenes Verhalten/ oder das der beobachteten Person, um für die Zukunft besser und effektiver zu werden

In einem zweiten Beispiel wird der Begriff Reflexion ähnlich komplex beschrieben, jedoch wird die Reflexionsaktivität des Beobachtens mit dem Zusatz der Reflexionseigenschaften *analytisch*, *differenziert* und *schwerpunktmäßig* erweitert. Zusätzlich wurden verschiedene Ziele der Reflexion genannt:

- über die bloße Beobachtung hinausgehendes analytisches, differenziertes Nachdenken über spezifische Aspekte

4. Ergebnisse

- es existieren zahlreiche Reflexionsanlässe auf unterschiedlichen Ebenen
Reflexion kann hilfreich sein,
- um das Zusammenwirken verschiedener Aspekte zu verstehen
- um Rückschlüsse auf sein eigenes Handeln zu ziehen
- um eigene subjektive Überzeugungen zu überprüfen
- um Vergleiche zwischen Praxis und Theorie aufzustellen

Der Vergleich der zwei Texte zeigt, dass die Definitionen zwar der selben Niveaustufe zugeordnet sein können, jedoch trotzdem sehr individuell sind.

4.2 Videobasierte Reflexion

Videobasierte Reflexion: Deskriptive Analyse

Tabelle 4 zeigt die Verteilung der Codes auf die Subkategorien des Reflexionsmodells nach Lohse-Bossenz et al. (2018).

Tabelle 4: Verteilung der Codes auf die Reflexionsaktivitäten nach Lohse-Bossenz et al. (2018)

	Anzahl und Anteile der vergebenen Codes							
	Gesamt (N = 86)		BA (n = 41)		M (n = 37)		L (n = 8)	
	#	%	#	%	#	%	#	%
1. Beschreiben	784	75,46	374	78,74	318	74,30	83	74,11
2. Begründen	98	9,43	51	10,74	42	9,81	4	3,57
3. Bewerten	111	10,68	33	6,95	48	11,21	16	14,29
4. Alternativen formulieren	44	4,23	17	3,58	18	4,21	9	8,04
5. Schlussfolgerungen	2	0,19	0	0	2	0,47	0	0
Gesamt	1039	100	475	100	428	100	112	100

Verteilung Oberkategorien. Die Verteilung der Codes der Gesamtstichprobe (N = 86) auf die Oberkategorien zeigt, dass sich die meisten kodierten Analyseeinheiten auf das *Beschreiben* beziehen. Der Großteil der Analyseeinheiten (n = 784) wurde dieser Oberkategorie zugeordnet. Hierauf folgt die die Oberkategorie *Bewerten*, welcher insgesamt 111 Codes zugeordnet wurden. Am dritthäufigsten begründeten die Teilnehmer*innen (n = 98). Nur wenige Codes (n = 44) wurden der Oberkategorie *Alternativen formulieren* zugeordnet. 0,19 Prozent der Analyseeinheiten (n = 2) waren *Schlussfolgerungen*.

Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Reflexionen der Teilnehmer*innen vor allem aus Beschreibungen bestehen und demnach einem niedrigen Reflexionsniveau entsprechen. Durch den Vergleich der Ergebnisse der Bachelorstudierenden, Masterstudierenden und Lehrkräfte kann festgestellt werden, dass die Bachelorstudierenden nach *dem Beschreiben* vor allem *Begründen*, während die Masterstudierenden und Lehrkräfte nach dem *Beschreiben* am zweithäufigsten die Sprachförderkompetenz der im Video zu sehenden Lehrkräfte *bewerten*. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass nur die Masterstudierenden die Oberkategorie *Schlussfolgerungen* erreichen, während die Bachelorstudierenden und Lehrkräfte in ihren Reflexionen die vierte Oberkategorie *Alternativen formulieren* erreichen.

Verteilung Subkategorien. Tabelle 7 (s. Anhang A) zeigt die genaue Verteilung der Codes der einzelnen Gruppen auf die Subkategorien. Es ist zu erkennen, dass sich in allen drei Gruppen die Mehrheit der Analyseeinheiten der Reflexionen auf die *Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft* beziehen. Eine weitere Gemeinsamkeit der Gruppen ist, dass bei allen Gruppen die meisten Codes der Subkategorie *1.2 Beschreibung von Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft* zugeordnet wurden. Auffällig ist, dass in der Gruppe der Lehrkräfte eine Vielzahl der Codes (8,04 %) der Subkategorie *1.3 Beschreibungen von Handlungen Dritter in der Situation* zugeordnet wurden, sodass die Subkategorie am dritthäufigsten bei den Lehrkräften kodiert wurde. Vor allem die Masterstudierenden bezogen ihre Aussagen deutlich weniger auf die Handlungen Dritter (2,57 %). Des Weiteren zeigt der Vergleich der Gruppen, dass die Masterstudierenden und Lehrkräfte die Handlungen der im Video zu sehenden Lehrkräfte fast doppelt so viel bewerten wie die Bachelorstudierenden. 6,72 Prozent der Codes der Bachelorstudierenden wurden der Subkategorie *3.2 Bewertungen von Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft* zugeordnet, während es bei den Masterstudierenden 10,98 Prozent und bei den Lehrkräften sogar 12,50 Prozent waren. Insgesamt zeigt sich bei den Bachelorstudierenden die größte Heterogenität bezüglich der Verteilung der Codes auf die Subkategorien. Diese wurden auf neun verschiedene Subkategorien verteilt. Die Codes der Masterstudierenden wurden auf acht Subkategorien verteilt, die der Lehrkräfte wurden auf sechs Subkategorien verteilt. Diese Erkenntnis zeigt, dass sich die Bachelorstudierenden in ihren Reflexionen auf viele unterschiedliche Aspekte, wie beispielsweise *1.1 Beschreibung der Lernumgebung* oder *1.3 Beschreibung von Handlungen Dritter in der Situation*, beziehen und demnach weniger fokussiert der gegebenen Aufgabenstellung folgen. Sie haben somit einen weiteren Blick auf den Videoausschnitt und nahmen viele unterschiedliche Elemente der im Video gezeigten Lernsituation wahr, während die Lehrkräfte im Kontrast einen engeren Blick auf die Situation hatten und sich mehr auf die Handlungen der pädagogischen Fachkraft konzentrierten.

Die Verteilung der Codes zeigt ebenso, dass sich 8,04 % der Codes der Lehrkräfte auf die Subkategorie *4.2 Alternativen von Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft* beziehen. Die Subkategorie 4.2 wurde bei den Lehrkräften am dritthäufigsten vergeben, während sie bei den Masterstudierenden an vierter (4,21 %) und bei den Bachelorstudierenden an fünfter (3,57 %) Stelle stehen. Hieraus kann abgeleitet werden, dass die Lehrkräfte mehr in der Lage sind, Alternativen für als fehlerhaft empfundenes Verhalten zu generieren und ihre Reflexion insgesamt hochwertiger sind .

Die Verteilung der Codes auf die Ober- und Unterkategorien zeigt demnach, dass die Gruppen unterschiedliche Aspekte der im Video dargestellten Lernsituation wahrnehmen bzw. in ihren Reflexionen erwähnen. Ebenso konnte herausgestellt werden, dass sich die Gruppen bezüglich der Verteilung der Codes auf die Subkategorien unterscheiden.

Videobasierte Reflexion: Inhaltsanalytische Auswertung

Auf der inhaltlichen Ebene der Reflexionen konnten sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt werden.

Gemeinsamkeiten

In den Reflexionen der Bachelorstudierenden, Masterstudierenden und Lehrkräfte wurde die Sprachförderkompetenz der im Video zu sehenden Lehrkraft vor allem im Hinblick auf die Lehrerinnensprache thematisiert. In fast allen Reflexionen wurden Elemente genannt, die sich beispielsweise auf die Betonung der Lehrkraft beziehen. Darüber hinaus kann als Gemeinsamkeit festgestellt werden, dass alle Gruppen vor allem auf einer beschreibenden Ebene reflektierten. Beispielsweise finden sich Reflexionen wie „*Lehrkraft spricht langsam und lässt Kindern genug Zeit*“ in allen drei Gruppen. Ebenso konnte herausgestellt werden, dass alle bis auf eine Reflexion (127_M) unvollständig sind, das heißt, sie enthalten nicht alle Reflexionsaktivitäten, die nach Lohse-Bossenz et al. (2018) eine vollständige und erfolgreiche Reflexion bilden.

Unterschiede

Neben den Gemeinsamkeiten konnte die Mehrheit der Ergebnisse als Unterschiede zwischen den Gruppen kategorisiert werden. Die prägnantesten Unterschiede werden im Folgenden präsentiert.

Inhaltliche Ebene

Benennung von Sprachförderstrategien. Es konnte herausgestellt werden, dass die Gruppen unterschiedliche Elemente der Sprachförderung wahrnehmen, was in Tabelle 5 dargestellt wird.

Tabelle 5: Übersicht beschriebene Sprachfördererelemente

Sprachförderaspekte	BA	MA	L
Sprechtempo	x		x
Lautstärke	x	x	x
Deutlichkeit und Aussprache	x	x	x
Betonung	x	x	x
Vielfältige Präsentation der Zielstruktur (z.B. Verbformen)	x		
Sprechpausen	x	x	x
Positives Feedback	x	x	x
Offene Fragen/Fragetechniken	x	x	
Schaffen von Sprechanlässen	x		
Angepasste Sprache an Schüler*innen (z.B. durch Reduktion)	x	x	x
Korrektives Feedback	x	x	x
Modellierungstechniken	x	x	x
Visualisierung (Bilder, Lautgebärden)	x	x	x
Wortschatzaufbau/Lexikon durch Elaboration	x	x	x
Gestik	x	x	x
Mimik	x	x	x
Blickkontakt	x	x	
Körpersprache		x	x
Wiederholungen	x	x	x
Lehrkraft als Sprachvorbild		x	x
Verwendung der zweiten Person Singular („du“)		x	
Zusammenfassen von Schüler*innenaussagen	x	x	x
Spezifisches Loben			x
Verständnissicherung durch Nachfragen	x	x	x

Alle Gruppen beschrieben eine Vielzahl an Sprachförderstrategien. Es konnten mehr inhaltliche Überschneidungen als Unterschiede festgestellt werden. Vereinzelt werden Aspekte von den individuellen Gruppen nicht wahrgenommen. Beispielsweise beschrieben nur die Masterstudierenden und Lehrkräfte die Körpersprache als Sprachförderstrategie.

Beschreibung von Sprachfördererelementen. Ein zentraler Unterschied ist, dass die Lehrkräfte die Sprachfördererelemente so beschrieben, dass deutlich wird, wieso es sich bei der genannten Handlung um eine Sprachförderstrategie handelt. Beispielsweise beschrieb eine Lehrkraft, dass die pädagogische Fachkraft mithilfe von Bildern das Verständnis sichert, wodurch der Einsatz von Bildern als Sprachförderstrategie deutlich wird. Deutlich wird dies ebenso durch die Beschreibungen der Lehrkräfte bezüglich der Prosodie. Hier gingen die Lehrkräfte genauer auf die Funktionsweisen dieser ein und beschreiben zum Beispiel, dass der Einsatz der Prosodie die Aussagen der pädagogischen Fachkraft unterstützt. Oftmals wurden die Strategien von den Lehrkräften nicht nur benannt, sondern durch Attribute tiefergehend beschrieben. Ein Beispiel hierfür ist der Einsatz der Körpersprache, der von den Lehrkräften als „*inhaltsunterstützend*“ beschrieben wurde, während die Masterstudierenden allein die Strategie benannten. Auch an anhand dieses Beispiels kann gezeigt werden, dass die Lehrkräfte durch den Zusatz von beschreibenden Attributen die Funktionsweise der Sprachförderstrategie erläuterten und den Aspekt somit im Kontext der Sprachförderung beschrieben.

Inhaltliche Schwerpunkte. Wie durch Tabelle 5 gezeigt werden konnte, nannten die Gruppen mehrheitlich die gleichen Sprachfördererelemente. Dennoch unterscheiden sich die Reflexionen der Gruppen, indem in ihnen inhaltliche Schwerpunkte gefunden werden konnten. Es fällt auf, dass vor allem die Bachelorstudierenden dazu tendierten, in ihren Reflexionen einen inhaltlichen Schwerpunkt auf die Lehrerinnensprache zu legen und gleichzeitig weitere Bereiche der Sprachförderung zu vernachlässigen. Vor allem in den Reflexionen der Bachelorstudierenden konnten alleinstehende Aussagen gefunden werden, wie „*die Lehrkraft hat sehr deutlich und betont gesprochen*“. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Masterstudierenden und Lehrkräfte sind hingegen ausgeglichener verteilt, sodass sich ihre Reflexionen auf mehrere Aspekte der Sprachförderung beziehen.

Beschreibungsniveaus der Lehrerinnensprache. Die als zentraler Aspekt identifizierte Lehrerinnensprache wurde von den Gruppen auf drei unterschiedlichen Niveaus beschrieben. Die Bachelorstudierenden tendierten dazu, die Lehrerinnensprache in Form von stichpunktartigen Aufzählungen oder Parataxen, wie „*die Lehrkraft spricht laut und deutlich*“ oder lediglich „*laut und deutlich*“, zu beschreiben, was als erste Niveaustufe der Beschreibungen herausgestellt werden konnte.

Im Kontrast hierzu konnte eine zweite Niveaustufe identifiziert werden, auf welcher sich die Beschreibungen nicht nur auf offensichtliche Elemente des Videos bezogen, sondern eine tiefere Analyse voraussetzten. Beispielsweise ist die Betonung der Lehrkraft ein offensichtliches Element, das beim Anschauen der Vignette direkt auffällt. Aspekte, wie der Aufbau von Satzstrukturen, erfordern eine komplexere Beschreibung der Lehrerinnensprache und folglich eine tiefere Analyse dieser. Die Reflexionstexte der Masterstudierenden können der zweiten Niveaustufe zugeordnet werden.

Reflexionen, die der dritten Niveaustufe zugeordnet werden können, sind durch ihre detaillierteren und tiefergehenden Beschreibungen der Lehrerinnensprache charakterisiert, in denen oftmals Fachbegriffe verwendet werden. Deutlich wird dies anhand eines Vergleichs der Beschreibungen der Gruppen bezüglich der Prosodie der Lehrerinnensprache. Die Bachelorstudierenden und Masterstudierenden beschrieben allein, dass die Lehrkraft mit ihrer Stimme etwas betont. Die Lehrkräfte beschrieben hingegen, *wie* sie bestimmte Wörter betont und beschreiben demnach die Eigenschaften einer Handlung, anstatt nur die Handlung zu nennen. Die Lehrkräfte beschrieben beispielsweise *„ihre Prosodie unterstützt Aussagen teilweise“* und *„variiert Sprachmelodie und Lautstärke“*, während die Studierenden die prosodischen Merkmale der Sprache aufzählen.

Beschreibung der Lernumgebung. Neben den Beschreibungen, die sie auf die Lehrerinnensprache bezogen, konnten bei den Bachelor- und Masterstudierenden ebenso Beschreibungen der Lernumgebung gefunden werden. Hier wurden besonders der *„Einsatz von Unterstützungsmaterial“* und sowie die in der Lernsituation vorkommenden Sozialformen, wie *„offener Kreis“* beschrieben. Keine Aussage der Lehrkräfte bezog sich auf den Aspekt der Lernumgebung

Schüler*innenverhalten. Es wurde beobachtet, dass die Lehrkräfte als einzige Gruppe das Schüler*innenverhalten und die (sprachlichen) Fähigkeiten der Schüler*innen beschrieben und vorwiegend auch bewerteten. Sie beschrieben: *„Die Kinder können abwarten“*, *„keiner spricht unaufgefordert“*, *„im Gesprächsverhalten zeigen sich die Kinder sehr positiv“* oder *„die Mädchen, die sie drannimmt, habe eine gute Ausdrucksweise“*.

Bezug zur Aufgabenstellung. Die Gruppen gingen unterschiedlich genau auf die Aufgabenstellen ein, indem sie sich in ihren Texten teilweise nicht auf alle Elemente der Aufgabenstellung bezogen. Diese besteht aus der Anweisung, sich bei der Bearbeitung der Aufgabe auf die Sprachförderkompetenzen der Lehrkräfte zu beziehen und diese zu reflektieren. Die Bachelor- und Masterstudierenden tendierten dazu, auf der Ebene des Beschreibens zu bleiben, wodurch sie folglich nicht reflektierten. Auch inhaltlich bezogen sich die Texte der Studierenden häufig nicht auf die Sprachförderkompetenzen. Stattdessen beschrieben sie oftmals alles, was in der Videovignette zu sehen war und gaben Handlungsabläufe schrittweise wieder. Weitere inhaltliche Aspekte, die sich nicht auf die Sprachförderkompetenz der pädagogischen Fachkraft bezogen, waren Redeaufforderungen, die Lehrerinnenpersönlichkeit, die Klassenführung und das Sozialverhalten der Schüler*innen sowie allgemein didaktisch-methodische Handlungen der Lehrkraft. Im Kontrast tendierten die Lehrkräfte dazu genauer auf die Aufgabenstellung einzugehen und keine weiteren Maßnahmen der Lehrkraft oder das allgemeine Geschehen zu beschreiben. Es konnten nur wenige Aussagen gefunden werden, die

der Aufgabenstellung nicht gerecht werden. Wie bereits beschrieben, bezogen sich diese Aussagen auf das Schüler*innenverhalten sowie auf ihre sprachlichen Fähigkeiten. Insgesamt gingen die Bachelorstudierenden am ungenauesten auf die Aufgabenstellung ein.

Professionswissen. Die Gruppen brachten ein unterschiedliches Maß an Professionswissen in ihren Reflexionen ein. Dies wird besonders am Beispiel des dialogischen Vorlesens sichtbar, das von allen Gruppen beschrieben wurde. Die Bachelorstudierenden umschrieben hier die Situation, ohne die Beschreibung in Bezug zur Thematik der Sprachförderung zu bringen. Die Masterstudierenden nannten zwar den Begriff *dialogisches Vorlesen*, beschrieben die Methode jedoch sehr oberflächlich: „*dialogisches Vorlesen ist eine gute Möglichkeit zur Sprachförderung*“. Die Lehrkräfte erkannten und benannten die Methode des dialogischen Vorlesens nicht nur, sondern banden sie in den Kontext *Sprachförderung* ein: „*Dialogisches Vorlesen mit einem Bilderbuch ist eine gute Möglichkeit die Erzählfähigkeit der Schüler*innen zu fördern*“. Dass die Lehrkräfte wissensbasiert und tiefgehend auf die einzelnen Sprachförderstrategien eingingen, zeigt ebenso das Beispiel des *spezifischen Lobens*. Die Studierenden nannten zwar stichpunktartig den Begriff „*loben*“, beschrieben jedoch nicht, wieso das Loben eine Sprachförderstrategie darstellt. Die Lehrkräfte taten genau dies:

Lisanne wird nach ihren Ausführungen gelobt („richtig toll gesagt“), Spezifisches Loben ist in der Sprachförderung ein wichtiges Merkmal der Lehrersprache

Das Zitat aus der Reflexion einer Lehrkraft zeigt einen Dreischritt, in welchem die Lehrkraft zunächst die Sprachförderstrategie beschreibt, diese mit einem Beispiel belegt und zuletzt das Beispiel in den Kontext der Sprachförderung einordnet und somit die Handlung der Lehrkraft legitimiert. Es erfolgt demnach die Herstellung eines Bezugs zwischen der Beobachtung und der Thematik *Sprachförderung*.

Professionelle Wahrnehmung und Relevanz der Reflexionselemente. Anhand der bereits beschriebenen Unterschiede zwischen den Gruppen können ebenso Unterschiede hinsichtlich der professionellen Wahrnehmung der Teilnehmer*innen festgestellt werden. Dies äußert sich vor allem durch die Auswahl der Aspekte, die die einzelnen Gruppen in ihre Reflexionen integrierten. Die Bachelorstudierenden tendierten dazu, alles was sie im Video sehen, zu beschreiben. Die Lehrkräfte demonstrierten durch ihre Reflexionen bessere Fähigkeiten des *noticing*, indem sie für die Aufgabenstellung relevante Aspekte herausfilterten und gleichzeitig irrelevante Aspekte ignorierten. Beispielsweise beschrieben die Studierenden, dass die pädagogische Fachkraft im Video den Schüler*innen Fragen stellt. Die Lehrkräfte beschrieben „*durch gezieltes Fragen gelingt es ihr, die Diskussion voran zu bringen*“. Sowohl die Studierenden als auch die Lehrkräfte zeigten hier *noticing-skills*, jedoch konnten nur die Lehrkräfte

das *knowledge-based reasoning* anwenden und auf Grundlage ihrer Erfahrung und ihres Professionswissens die Handlung der pädagogischen Fachkraft begründen, wodurch die Aussage der Lehrkraft differenzierter und aussagekräftiger wurde. Die Lehrkräfte haben demnach durch ihr Erfahrungswissen einen Vorteil gegenüber den Studierenden. Den Bachelorstudierenden fiel es am schwersten, die relevanten Informationen im Video herauszufiltern.

Fehlerhafte Aussagen. Diese Erkenntnis wird durch das Ergebnis gestärkt, dass nur die Bachelorstudierenden fehlerhafte Aussagen tätigten und so das geringste Fachwissen demonstrierten. Beispielsweise wird in einer Reflexion einer Bachelorstudierenden beschrieben, dass die pädagogische Fachkraft ausschließlich „W-Fragen“ stellt. Die „W-Fragen“ wurden von der Bachelorstudierenden anschließend als eine „geschlossene Frage“ spezifiziert, wodurch sie eine nicht korrekte Aussage tätigt.

Struktur & Aufbau

Argumentationsstruktur. Die Gruppen bauten ihre Reflexionen basierend auf Beschreibungen und Begründungen auf. Hierbei gaben die Bachelorstudierenden oftmals eine chronologische Darstellung der Ereignisse wieder, anstatt die Sprachförderstrategien zu reflektieren. Die hier enthaltenden Begründungen haben häufig ebenso einen beschreibenden oder zusammenfassenden Charakter. Die in den Reflexionen aller Gruppen enthaltenden Begründungen beziehen sich am häufigsten auf die Handlungen der pädagogischen Fachkraft. Es konnten fünf unterschiedliche Typen von Begründungen identifiziert werden, die in Tabelle 6 präsentiert werden.

Tabelle 6: Begründungstypen

Begründungstyp	Ankerbeispiel	BA	MA	L
Begründen die Handlung der Lehrkraft, indem die Wirkung und der Nutzen dieser für die SuS beschrieben wird.	<i>„Hierdurch wissen alle Kinder, was mit einem Bäcker gemeint ist“</i>	x	x	x
Begründen Materialeinsatz	<i>„Zur Hilfestellung stellt sie Bilder zur Verfügung“</i>	x	x	
Vermutungen über Handlungsentscheidungen/ Rechtfertigungen von negativem Verhalten	<i>„Wahrscheinlich hat sie ihn abgewürgt, damit noch weitere Kinder die Möglichkeit haben, sich mitzuteilen“</i>	x	x	
Begründungen für eigene Kritik an den Handlungen der Lehrkraft	<i>„Da so der Eindruck entsteht, dass nur Mädchen trödeln“</i>	x	x	
Begründungen, die sich konkret auf den Einsatz von Sprachförderstrategien beziehen	<i>„schafft dadurch Sprachanlässe für Kinder“</i>	x	x	x

Tabelle 6 kann entnommen werden, dass die Studierenden mehr Varietät in ihren Begründungen haben als die Lehrkräfte. Diese nahmen in ihren Begründungen besonders Bezug zum Einsatz von Sprachstrategien und vernachlässigten die anderen Begründungstypen. Es kann demnach anhand der Begründungstypen erneut gezeigt werden, dass die Lehrkräfte sich in ihren Reflexionen mehr auf die Sprachförderstrategien beziehen als die Studierenden.

Kritik. Ein weiterer Unterschied zeigt sich in der Art und Konstruktivität der Kritik der einzelnen Gruppen. Die Kritik der Lehrkräfte ist im Vergleich zu den Bachelor- und Masterstudierenden konstruktiver, da sie nach einer begründeten Kritik eher einen alternativen Handlungsvorschlag in Kombination mit einem konkreten Beispiel gaben:

Außerdem fehlt mir häufig ein korrekatives Feedback der Lehrerin: z.B. bei Ahmed hätte sie die kindliche Ausführung wiedergeben können, indem sie die berichtigte Zielstruktur verwendet. Oder eine Umformung wäre auch möglich gewesen: Genau, das Verhalten ist nicht gut. Ich würde, wenn in unsere Klasse ein neues Kind kommt, egal ob Junge oder Mädchen, dann würde ... (u.s.w.)

Die Studierenden kritisierten häufig in Form von negativen Bewertungen, jedoch ohne Formulierungen von Alternativen oder konkreten Begründungen. Beispielsweise kritisierten die Bachelorstudierenden *„Ich finde jedoch, dass ihre Aussprache und die genutzten Begriffe manchmal nicht optimal gewählt waren“*. Durch die Kritik der reflektierenden Person wird nicht deutlich, inwiefern die Aussprache der Lehrkraft sowie die verwendeten Fachbegriffe unpassend sind. Gleichmaßen wurden ähnliche Kritiken bei den Masterstudierenden gefunden, die das unzureichende korrektive Feedback oder die unzureichenden Hilfestellungen der Lehrkraft thematisieren. Im Vergleich zu den Bachelorstudierenden konnten bei den Masterstudierenden zwar auch wenige alternative Handlungsvorschläge nach einer Kritik gefunden werden, jedoch konkretisierten sie durch Beispiele, wie *„noch dazu erzählt sie sehr stark aus einer Erwachsenenperspektive (Lehrerin: ,... und dann muss man ganz oft sagen, beeil dich doch‘)“*, auf welche konkrete Situation sich ihre Kritik bezieht.

Bewertungen. Die Gruppen unterscheiden sich durch den Einsatz der wertenden Adjektive sowie durch den Blickwinkel der Bewertung. Die Studierenden kennzeichneten eine positive Bewertung häufig durch die Adjektive *„gut“* oder *„angemessen“* und beziehen ihre Bewertungen auf die Handlung der pädagogischen Fachkraft: *„Die Lehrkraft arbeitet sehr gut mit ihrer Sprache“*. Die Lehrkräfte verwendeten auch das Adjektiv *gut*, jedoch konnten auch Bewertungen gefunden werden, in denen das Adjektiv *erfolgreich* verwendet wird. Durch die Bewertung *„Hilfestellung war erfolgreich“* kann zudem abgeleitet werden, dass die Lehrkraft nicht nur die Handlung der pädagogischen Fachkraft bewerten, sondern eine Bewertung auch basierend auf dem Ergebnis einer Handlung abgeben.

Sprachliche Ebene

Fachbegriffe. Die Gruppen unterscheiden sich zudem hinsichtlich der Verwendung von Fachbegriffen. Die Bachelorstudierenden umschrieben oftmals das Konzept einer Sprachförderstrategie, ohne den dazugehörigen Fachbegriff zu verwenden. Beispielsweise umschrieben sie die Modellierungstechnik des korrektiven Feedbacks als „*Berichtigung der Schüleräußerungen durch Wiederholung und Ausformulierung*“. Die Masterstudierenden nannten den Fachbegriff und erweiterten ihre Aussagen teilweise mit passenden Beispielen. Teilweise umschrieben sie die Sprachförderstrategien wie die Bachelorstudierenden, indem sie beispielsweise die Aussprache der pädagogischen Fachkraft als „*verwaschen*“ beschrieben. Die Lehrkräfte demonstrierten in ihren Reflexion den höchsten Anteil an Fachbegriffen. Sie beschrieben im Kontrast die Aussprache der pädagogischen Fachkraft als „*nicht lautrein*“ und verwendeten unter anderem Fachbegriffe, wie „*Einwortäußerungen*“, „*Zielstruktur*“, „*Prosodie*“ oder „*Modellierungen*“.

Differenziertheit. Neben der Verwendung von Fachbegriffen unterscheiden sich die Reflexionstexte der Gruppen hinsichtlich ihrer Differenziertheit. Dies bedeutet, dass in den Texten der Lehrkräfte differenzierter auf Aspekte eingegangen wurde und somit mit weniger Text, der beabsichtige Inhalt vermittelt wurde. Die Studierenden beschrieben häufig kleinschrittig und trotzdem oberflächlich den Ablauf der Unterrichtsstunde und beschrieben hierdurch unwesentliche Inhalte. Die Lehrkräfte begrenzten ihre Aussagen auf eine geringere Anzahl an Aspekten und erläuterten ihre Beschreibungen durch aussagekräftige Attribute. Hierdurch erreichten sie tiefergehende Beschreibungen, die auf ihrem Handlungswissen basierten. Beispielsweise zählten die Studierenden auf, dass die pädagogische Fachkraft Nachfragen an die Schüler*innen stellte und betteten diese Aussage in die umfangreiche Beschreibung der Gesamtsituation ein. Die Lehrkräfte stellten nicht nur fest, dass Nachfragen gestellt wurden, sondern erweiterten ihre Beschreibung mit dem Adjektiv „*kleinschrittig*“. Indem die Studierenden nur aufzählen, dass Nachfragen gestellt wurden, wird nicht ersichtlich, wieso es sich um eine Sprachförderstrategie handelt. Der Zusatz des Adjektivs „*kleinschrittig*“ ermöglicht es dem Leser oder der Leserin des Reflexionstextes die Aussage der reflektierenden Lehrkraft durch ihre Differenziertheit besser zu verstehen und im Kontext der Sprachförderung zu sehen.

Qualitative Ebene

Komplexität. Zur Analyse und Auswertung der Komplexität der Reflexionstexte wurden die Reflexionen hinsichtlich der in ihnen enthaltenden Code-Kombinationen (vgl. Hoge, 2020) untersucht. Einem Reflexionstext, der beispielsweise eine Begründung und eine Bewertung enthielt, wurde der Code *Begründung + Bewertung* zugeordnet. Der Grad an Kom-

plexität einer Reflexion konnte durch zwei Kriterien ermittelt werden: Zunächst wurde die Anzahl der Reflexionsaktivitäten berücksichtigt. Dies bedeutet, je mehr unterschiedliche Reflexionsaktivitäten in einer Reflexion enthalten sind, desto komplexer wird diese gewertet. Außerdem orientiert sich die Bestimmung der inhaltlichen Komplexität an der Gewichtung nach Lohse-Bossenz et al. (2019). Demnach würde die Subkategorie *Beschreibung* dem geringsten Grad an Komplexität und die Subkategorie *Schlussfolgerungen* dem höchsten Grad an Komplexität zugordnet werden. Anders als bei Hoge (2020) ergaben sich statt elf Code-Kombinationen 13 verschiedene Code-Kombinationen, die aufsteigend immer komplexer werden:

1. *Beschreibung*
2. *Bewertung*
3. *Beschreibung + Begründung*
4. *Beschreibung + Bewertung*
5. *Begründung + Bewertung*
6. *Beschreibung + Alternative*
7. *Bewertung + Alternative*
8. *Beschreibung + Begründung + Bewertung*
9. *Beschreibung + Begründung + Alternative*
10. *Beschreibung + Bewertung + Alternative*
11. *Begründung + Bewertung + Alternative*
12. *Beschreibung + Begründung + Bewertung + Alternative*
13. *Beschreibung + Begründung + Bewertung + Alternative + Schlussfolgerungen*

Komplexität: Deskriptive Analyse

Die genauen prozentualen Anteile der Code-Kombinationen pro Gruppe können Abbildung 9 entnommen werden. Zudem ist eine Tabelle mit der genauen Verteilung auf die Code-Kombinationen aller Gruppen in Anhang A zu finden. Die Code-Kombinationen werden in Abbildung 9 mit *CK* abgekürzt, sodass Beispiel *CK 8* der Code-Kombination *Beschreibung + Begründung + Bewertung* entspricht. Bei den Bachelorstudierenden wurden insgesamt 82 Code-Kombinationen vergeben. Bei den Masterstudierenden wurden 72 Code-Kombinationen vergeben. Bei den Lehrkräften wurden 16 Code-Kombinationen vergeben.

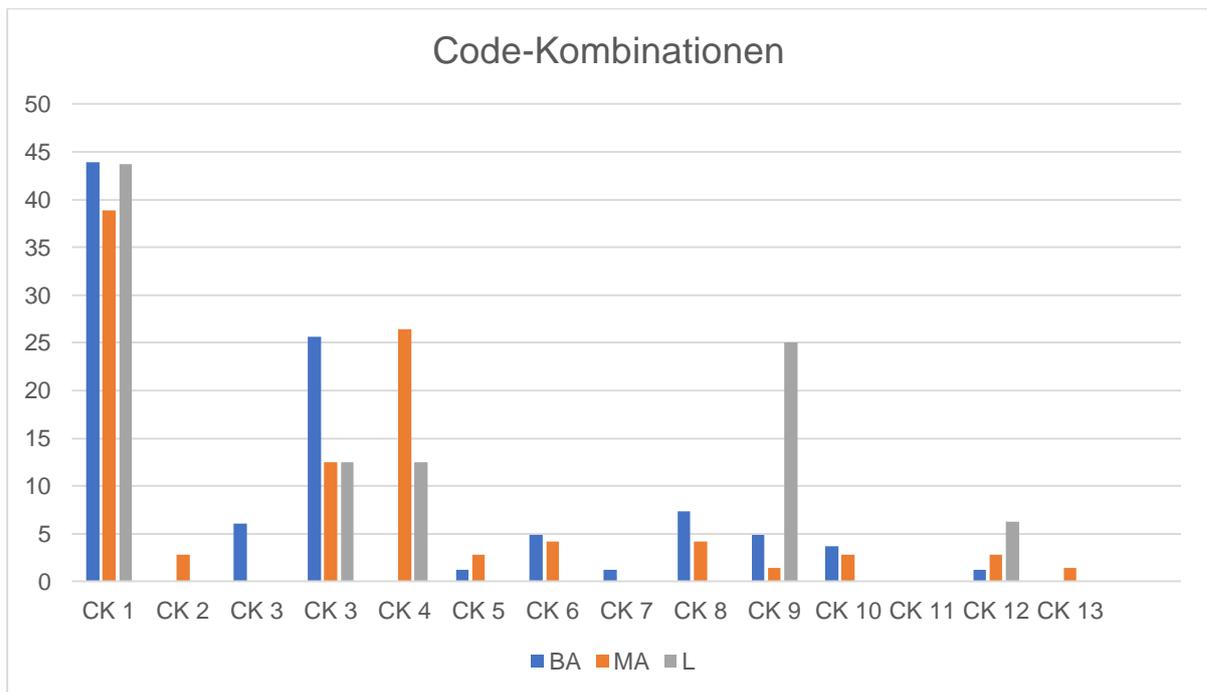


Abbildung 9: Prozentuale Verteilung der Code-Kombinationen (CK) pro Gruppe

In allen drei Gruppen kam am häufigsten die Code-Kombination 1. *Beschreiben* vor. Dies zeigt, dass die Mehrheit der Reflexionen der Bachelor-, Masterstudierenden und Lehrkräfte auf einer beschreibenden Ebene blieben. Die Code-Kombinationen der Studierenden fielen ähnlich aus. Die Code-Kombinationen der Lehrkräfte grenzten sich deutlich von diesen ab. Bei beiden Studierendengruppen konnten die Reflexionen mit unterschiedlicher prozentualer Verteilung am häufigsten den Code-Kombinationen 1, 3, 4, 6 und 8 zugeordnet werden. Die Reflexionen der Bachelorstudierenden konnten am zweithäufigsten (25,61 %) der Code-Kombination 4. *Beschreibung + Begründung* und am dritthäufigsten (7,32) der Code-Kombination 8. *Beschreibung + Begründung + Bewertung* zugeordnet werden.

Die Reflexionen der Masterstudierenden konnten am zweithäufigsten (26,39 %) der Code-Kombination 4. *Beschreibung + Begründung* und am dritthäufigsten der Code-Kombination 3. *Beschreibung + Bewertung* zugeordnet werden. Nur 4,17 Prozent der Reflexion enthielten die Code-Kombination 8. *Beschreibung + Begründung + Bewertung*. Somit erreichten die

Bachelorstudierenden im Vergleich zu den Masterstudierenden einen höheren Grad an Komplexität, wenn nur der Faktor *Code-Kombinationen* betrachtet wird, ohne gleichzeitig den Inhalt der Reflexionen auszuwerten.

Die Reflexionen der Lehrkräfte konnten am häufigsten den Code-Kombinationen 1, 3, 4, 9 und 12 zugeordnet werden und waren somit qualitativ besser und komplexer als die der Studierenden. 25 Prozent der der Reflexionen enthielten beispielsweise die Code-Kombination 9, während nur 1,39 Prozent der Reflexionen der Masterstudierenden und 4,88 Prozent der Reflexionen der Bachelorstudierenden dieser zugeordnet werden konnten. Bei den Studierenden konnten doppelt so viele unterschiedliche Code-Kombinationen gefunden werden. Bei den Masterstudierenden gab es insgesamt elf Code-Kombinationen und somit die größte Heterogenität bezüglich der Komplexität der Reflexionen. Den Reflexionen der Bachelorstudierenden wurden zehn unterschiedliche Code-Kombinationen zugeordnet. In den Reflexionen der Lehrkräfte konnten hingegen nur fünf unterschiedliche Code-Kombinationen gefunden werden. Die Lehrkräfte reflektierten demnach homogener auf einem bestimmten Reflexionsniveau. Insgesamt erreichte nur eine Reflexion den höchsten Grad an Komplexität (= CK 13), die im Reflexionstext einer Masterstudierenden gefunden wurde.

Komplexität: Inhaltsanalytische Auswertung

Für die Komplexität der Reflexionen auf inhaltlicher Ebene kann keine verallgemeinernde Aussage bezüglich der einzelnen Gruppen getroffen werden. Die deskriptive Analyse zeigte, dass die Bachelor- und Masterstudierenden einen ähnlichen Grad an Komplexität erreichten, während die Lehrkräfte häufiger auf einem höheren Niveau reflektierten. Jedoch konnten in jeder Gruppe sowohl sehr einfache als auch sehr komplexe Reflexionstexte gefunden werden, so dass die Reflexionstexte innerhalb der Gruppen insgesamt sehr heterogen sind. Dies trifft vor allem auf die Reflexionstexte der Studierenden zu. Insgesamt kann die Tendenz zu sehr heterogenen Reflexionen bei allen Gruppen festgestellt werden, die jedoch bei den Studierenden eher besteht als bei den Lehrkräften. Auf der inhaltlichen und fachlichen Ebene scheinen die Masterstudierenden komplexere Texte als die Bachelorstudierenden verfasst zu haben, was bereits durch die oben beschriebenen Aspekte (z.B. Professionswissen, Fachbegriffe, Professionelle Wahrnehmung) deutlich geworden ist. Die Reflexionen der Lehrkräfte erreichten sowohl in Bezug auf die Code-Kombinationen als auch inhaltlich und fachlich den höchsten Grad an Komplexität.

Um die unterschiedlichen Grade an Komplexität besser darstellen zu können, werden im Folgenden drei Reflexionen mit aufsteigender Komplexität exemplarisch ausgewertet.

Geringe Komplexität. Die geringe Komplexität zeichnet sich sowohl durch Reflexionsaktivitäten und Reflexionskombinationen aus, die nach Lohse-Bossenz et al. (2019) einer nied-

rigen Komplexität zugewiesen werden als auch durch den inhaltlichen Gehalt der Reflexionstexte. Die *Geringe Komplexität* beinhaltet die Code-Kombinationen 1 bis 7 und besteht somit aus einer maximalen Anzahl von zwei Reflexionsaktivitäten. Beispielsweise wurde die folgende Reflexion einer Bachelorstudierenden mit einer geringen Komplexität bewertet, da sie nur die Reflexionsaktivität *Beschreiben* beinhaltet und der Inhalt des Reflexionstextes ebenfalls wenig Gehalt bietet:

*Die Lehrkraft ist auf eine sehr empathische Weise mit den Schüler*innen im Austausch, Die Stimme wird betont und es findet verbale Interaktion mit den Kindern statt.*

Es ist zu erkennen, dass der Videoausschnitt in dem Reflexionstext sehr oberflächlich beschrieben wird, indem auf die Sprachfördererelemente nicht genauer eingegangen wird. Der Reflexionstext kann somit auf fachlicher und sprachlicher Ebene dem niedrigsten Komplexitätsniveau zugeteilt werden.

Ebenso wurden Reflexionen, die zwar Sprachfördererelemente enthielten, aber aus nur zwei Reflexionsaktivitäten bestanden, dem geringen Komplexitätsniveau zugeordnet, wie zum Beispiel die Reflexion einer Lehrkraft, die aus einer *Beschreibung* und einer *Bewertung* besteht:

Sie hat deutlich und für die Kinder gut verständlich formuliert. Fragen waren präzise. Hilfestellung war erfolgreich.

Moderate Komplexität. Als *moderat komplex* werden Reflexionstexte bewertet, wenn sie aus drei Reflexionsaktivitäten bestehen und auch inhaltlich sowie fachlich ein höheres Niveau erreichen, was beispielsweise durch die korrekte Verwendung von Fachbegriffen oder das Erkennen von relevanten Aspekten (= *Professionelle Wahrnehmung*) gekennzeichnet ist. Die Code-Kombinationen 8 bis 11 wurden dieser Niveaustufe zugeordnet. Ein Beispiel für eine moderat komplex bewertete Reflexion ist der folgende Text, der von einer Lehrkraft verfasst wurde. Diese benennt die im Video enthaltenden Sprachfördererelemente, bewertet diese und gibt konkrete alternative Handlungsvorschläge, die ebenfalls im Kontext Sprachförderung stehen.

Positiv: langsame Sprechweise, Nutzen von Pausen, häufige Wiederholungen des einzuführenden Begriffs und besondere Betonung desselben, Modellierungen, Einsatz von Mimik und Gestik, Einsatz von Bildern, Einbezug der Kinder, gemeinsames Finden von Beispielen

Tipps: pantomimische Darstellung des Verbs durch die Kinder, gedehntes Sprechen in Silben (tröö-deln).

Hohe Komplexität. Die hohe Komplexität wurde nur Reflexionstexten zugeteilt, die aus vier oder fünf Reflexionsaktivitäten bestehen und demnach der Code-Kombination 12 und 13 zugeordnet wurden. Die Texte beinhalten (fast) alle Reflexionsaktivitäten des Reflexionsprozesses: *Beschreiben + Begründen + Bewerten + Alternative Handlungen formulieren (+ Schlussfolgerungen)*. Die Texte sind ebenso durch eine inhaltliche und fachliche hohe Komplexität gekennzeichnet. Das folgende Beispiel ist die einzige Reflexion, die das höchste Reflexionsniveau erreicht hat. Es wird eine Vielzahl an Sprachfördererelementen zunächst beschrieben. Der Einsatz dieser wird begründet. Die Sprachfördererelemente werden bewertet und für nicht geeignete Handlungen gibt die reflektierende Person einen alternativen Handlungsvorschlag. Die Reflexion schließt mit einer allgemeinen Schlussfolgerung ab:

Die Lehrkraft hört teils aufmerksam zu, teils unterbricht sie Kinder. Sie nutzt Wiederholungen von Kinderäußerungen, um das Gesagte einzugehen, korrigiert Kinder auch. Sie spricht deutlich, langsam und betont, nutzt oft kurze weniger schwierige komplexe Sätze und eher leichte Wörter. Fragen scheinen angemessen und geeignet. Sie erweitert die Äußerungen der Kinder, formuliert auch um und greift auf. Sie nutzt unterstützende Gestik, Wortkarten und Bildkarten. Sie nutzt lebensweltliche Beispiele (Schulweg, Bäcker).

Insgesamt passiert jedoch alles sehr schnell. Es wird viel vorgegeben. Die Kinder sprechen wenig selber und könnten mehr zum eigenen Sprechen angeregt werden. Unterbrechungen sind problematisch. Trödellesse erscheint mir persönlich als wenig geeignetes Wort. Ist problematisch im Hinblick auf Geschlechterklischees.

Insgesamt scheint es so, als könnten die vielen vorhandenen Mittel/Ansätze noch etwas zielgerichteter eingesetzt werden und die Kinder sollten mehr zum eigenen Reden animiert werden.

5 Diskussion

In dieser Studie wurde die videobasierte Reflexion von Sprachförderkompetenzen von Bachelorstudierenden, Masterstudierenden und Lehrkräften untersucht. Genauer wurde hier analysiert, *wie* die Gruppen unterschiedlicher Expertise reflektieren und ob sich Unterschiede in den Reflexionen der drei Gruppen zeigen. Um die Fragestellungen dieser Arbeit zu beantworten, werden die Ergebnisse mit diesen in Bezug gesetzt und diskutiert. Hierzu werden im Folgenden die Ergebnisse bezüglich der Definitionstexte und anschließend die Ergebnisse der videobasierten Reflexionen betrachtet. Darauf folgend werden die Limitationen der Arbeit diskutiert.

Wie definieren die Gruppen unterschiedlicher Expertise den Begriff *Reflexion*?

Die Definitionen der Bachelorstudierenden, Masterstudierenden und Lehrkräfte beinhalteten schwerpunktmäßig *Reflexionsaktivitäten*. Hier wurde von allen Gruppen vor allem die Reflexionsaktivität *Nachdenken* genannt. Ein weiterer Aspekt, der mehrheitlich in allen Gruppen genannt wurde, war *der* Reflexionszeitpunkt *nach-der-Handlung*. Die genannten Aspekte stimmen mit den Definitionen aus der Literatur überein (vgl. Schön, 1983; Wyss, 2013; Wyss, 2018). Abgesehen von den genannten Gemeinsamkeiten, fielen die Definitionstexte innerhalb der Gruppen und ebenso zwischen den Gruppen sehr heterogen aus.

Die Definitionstexte bezogen sich kaum auf die von Lohse-Bossenz et al. (2019) herausgestellten fünf Reflexionsaktivitäten. Lediglich eine Reflexionsaktivität – das *Bewerten* – wurde genannt, und dies auch nur von den Masterstudierenden. Ein Grund hierfür könnte sein, dass die Masterstudierenden, die das Praxissemester bereits absolviert haben, erste Reflexionserfahrungen durch das abschließende Bilanz- und Perspektivgespräch (vgl. MSW, 2012) gesammelt haben. In diesem Gespräch wird das gesamte Praxissemester hinsichtlich verschiedener Fragestellungen reflektiert. Ein weiterer Grund könnte sein, dass die Masterstudierenden durch das eigene Unterrichten im Praxissemester und das anschließende Reflexionsgespräch mit einer Fachleitung des zuständigen Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung bereits ihren eigenen Unterricht analysieren mussten und in diesem Zuge auch diesen bewerteten, indem sie reflektierten, was in ihrer Unterrichteinheit positiv oder negativ verlief.

Ein weiterer Aspekt, der nur von einer Gruppe genannt wurde, war der *Perspektivwechsel*. Der fachlich-didaktische Perspektivwechsel ist ein zentrales Element in der (videobasierten) Reflexion (vgl. Weber et al., 2018) und gleichzeitig ein Qualitätskriterium für erfolgreiche Reflexionen. Die Auswertung der Ergebnisse zeigte, dass nur die Lehrkräfte den Perspektivwechsel in ihren Definitionen erwähnten. Dieses Ergebnis bestätigt die Ergebnisse einer Studie von Sago, Akita und Iwakawa (zitiert nach Wyss, 2013), in der die Expert*innen im Rahmen der

Reflexion die zu reflektierende Unterrichtssituation aus verschiedenen Perspektiven betrachten und sich dadurch von den Noviz*innen abgrenzen. Die Übernahme verschiedener Perspektiven scheint ein zentraler Grund zu sein, der die qualitativ hochwertigeren Reflexionen von Lehrkräften erklären könnte, da ein Perspektivwechsel immer auch die Übernahme der Lerner*innenperspektive und der damit einhergehenden lernprozessrelevanten innerpsychischen Prozesse bedeutet (vgl. Goeze et al., 2013). Der Einschluss des Perspektivwechsels in die Definitionstexte könnte ein Prädiktor für Reflexionen sein, die ebenfalls mehrperspektivisch erfolgen.

Es konnten zudem Tendenzen bezüglich der gruppenbezogenen Definitionen herausgestellt werden, die den Grad der Komplexität der Definitionen beinhalteten. Das gesamte Datenmaterial konnte in die Niveaustufen *Definitionen mit einem Fokus*, *Definitionen mit mehreren Schwerpunkten* und *komplexe Definitionen* eingestuft werden. Die drei Niveaustufen ließen sich in allen Gruppen verorten. Tendenziell konnten die Definitionen der Lehrkräfte eher der höchsten Niveaustufe zugeordnet werden, während die Definitionen der Bachelor- und Masterstudierenden sich eher auf den ersten zwei Niveaustufen verorten ließen. Es kann daher geschlussfolgert werden, dass das Wissen über das Konzept *Reflexion* mit ansteigender Expertise ebenfalls steigt. Interessant wäre es der Frage nachzugehen, ob ein gelungener Definitionstext eine hochwertige Reflexion vorhersagen könnte und ob die Definitionen und Reflexionen der Teilnehmenden in einem Zusammenhang stehen.

Wie reflektieren die Gruppen unterschiedlicher Expertise die Sprachförderkompetenzen von Lehrkräften anhand von Videovignetten?

Nachdem die Teilnehmer*innen den Begriff *Reflexion* definierten, reflektierten sie über die Sprachförderkompetenzen der im Video zu sehenden Lehrkräfte. Die Reflexionen fielen sehr heterogen aus, sodass keine eindeutigen Aussagen bezüglich der Gruppenunterschiede getroffen werden konnten. Es lassen sich jedoch Tendenzen herausstellen, die im weiteren Verlauf dargestellt werden.

Die Ergebnisse zeigten, dass alle Gruppen am meisten auf einer beschreibenden Ebene reflektierten. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu anderen Studien. Beispielsweise stellte Bromme (1992) fest, dass Noviz*innen Unterrichtssituationen eher nur beschreiben, Expert*innen hingegen Informationen verknüpfen und ihre Beobachtungen darüber hinaus interpretieren. In der Forschung wurde herausgestellt, dass ein Grund für den großen Anteil an Beschreibungen nicht ausreichende Kenntnisse über Theorien oder Konzepte darstellt. Als weiterer Grund konnten fehlende Kenntnisse über Inhalte, Ziele und Kriterien der Reflexion festgestellt werden, was zur Folge haben kann, dass Reflektierende unstrukturiert und einseitig reflektieren und auf einer beschreibenden Ebene bleiben (Wyss, 2013). Da die Lehrkräfte in ihren

Reflexionen umfangreiches Wissen über den Bereich der Sprachförderung präsentierten, kann eher davon ausgegangen werden, dass der zweite Grund, die unzureichenden Kenntnisse über das Konzept der Reflexion, eine Ursache für die vielen Beschreibungen sind.

Obwohl nur die Masterstudierenden in ihren Definitionen das Bewerten mit dem Reflektieren in Bezug setzten, zeigen die Ergebnisse, dass sowohl die Masterstudierenden als auch die Lehrkräfte am zweithäufigsten die Sprachförderkompetenzen bewerteten. Es kann vermutet werden, dass das Bewerten zum Berufsalltag der Lehrkräfte gehört, in dem sie dauerhaft Schüler*innenverhalten oder beispielsweise die Fähigkeiten von Lehramtsanwärter*innen bewerten und sie deshalb auch eher dazu neigten, die Sprachförderkompetenzen zu bewerten. Zudem kann angenommen werden, dass die Masterstudierenden eher wie die Lehrkräfte reflektierten als wie die Bachelorstudierenden, da sie im Lehramtsstudium mehrere Praxisphasen durchliefen, die den Professionalisierungsprozess förderten (vgl. Lohse-Bossenz et al., 2019).

Erstaunlich ist, dass nur ein Teilnehmender Schlussfolgerungen in seine Reflexion einbaute und somit alle fünf Reflexionsaktivitäten (vgl. ebd.) abschloss. Da allerdings nur eine einzige Reflexion eines Masterstudierenden die fünfte Reflexionsaktivität *Schlussfolgerungen formulieren* enthielt, kann dieses Ergebnis nicht stellvertretend auf die gesamte Gruppe der Masterstudierenden übertragen werden. 0,47 Prozent der Analyseeinheiten wurden für die Reflexionsaktivität *Schlussfolgerungen formulieren* vergeben, weshalb dieses Ergebnis als Ausreißer gewertet wird. Der Blick auf die Vorerfahrungen dieser Person bietet ein weiteres Indiz, dass es sich bei dem außergewöhnlichen Ergebnis um einen Ausreißer handelt. Die Person sammelte in der Vergangenheit weder Erfahrungen im Kontext der Sprachförderung noch im Bereich der videobasierten Reflexion. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass die Mehrheit der Teilnehmenden eher auf einem niedrigen Niveau reflektierte und den Reflexionsprozess nicht abschloss, wenn allein die Reflexionsaktivitäten betrachtet werden.

Es konnte zwar gezeigt werden, dass die Lehrkräfte wie die Studierenden am meisten *beschrieben*, jedoch generierten sie von allen drei Gruppen die meisten alternativen Handlungsvorschläge, wodurch die Reflexionen insgesamt auf einem höheren Reflexionsniveau verortet werden konnten. Diese Erkenntnis stimmt mit den in der Literatur (z.B. Wyss, 2013) genannten Merkmalen von Noviz*innen und Expert*innen überein. In der Literatur wird als ein bestimmendes Merkmal des Expert*innenstatus die Fähigkeit, Handlungsalternativen zu formulieren, genannt. Somit kann konstatiert werden, dass zwar alle Gruppen mehrheitlich beschreiben, mit einem Blick auf die Verteilung der weiteren Reflexionsaktivitäten, die Zuweisung des Noviz*innenstatus sowie die Zuweisung des Expert*innenstatus bestätigt werden konnte.

Der Blick auf die Verteilung der Unterkategorien zeigte, dass alle Gruppen sich in ihren Reflexionen am häufigsten auf die *Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft*

beziehen. Dies könnte an der Aufgabenstellung liegen, in der die Teilnehmenden dazu aufgefordert wurden, die Sprachförderkompetenz der Lehrkräfte zu reflektieren. Hierdurch wurde der Fokus der Teilnehmenden automatisch auf die im Video zu sehende Lehrkraft gelenkt, was die Verteilung der Aussagen auf den genannten Aspekt erklärt. Dennoch sollte in einer zukünftigen Studie genauer untersucht werden, ob das Untersuchungsinstrument trennscharf die Verteilung der Aussagen auf die jeweiligen Subkategorien von Lohse-Bossenz et al. (2019) bestimmen kann, oder ob dieses mit weiteren Subkategorien erweitert werden sollte, um die Genauigkeit zu erhöhen. Beispielsweise könnte die Subkategorie *1.2 Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft* weiter unterteilt werden. Es könnte genauer unterschieden werden zwischen der Beschreibung von konkreten Sprachfördertechniken und -strategien (z.B. Reber & Schönhauer-Schneider, 2018), die speziell im Bereich des Förderschwerpunkts Sprache verortet werden, und allgemeineren didaktisch-methodischen Strategien, die auch auf andere Schulformen, wie die Grundschule, übertragen werden können. Diese detaillierte Unterteilung der Subkategorien würde demnach Beschreibungen, wie „Spricht laut und deutlich“ nicht der förderschwerpunktspezifischen Subkategorie zuordnen, sondern der allgemein didaktisch-methodischen Subkategorie. Hierdurch könnte man in einer weiteren Untersuchung genauer feststellen, welche förderschwerpunktspezifischen Elemente die Studierenden und Lehrkräfte erkennen, wodurch spezifischerer Aussagen zur Reflexion der Sprachförderkompetenz und zur professionellen Wahrnehmung der Teilnehmenden getroffen werden können.

Eine weitere Gemeinsamkeit der Gruppen ist der inhaltliche Fokus auf die Lehrerinnensprache. In den meisten Reflexionen bezogen sich die Teilnehmenden hier schwerpunktmäßig auf die Betonung und Aussprache der Lehrkräfte. Ursächlich hierfür könnte sein, dass gerade Prosodie und Aussprache sehr offensichtlich im Video zu erkennen sind und keiner tieferen Analyse bedürfen, wie beispielsweise die Analyse von Satzstrukturen. Demnach ist dieser Aspekt der Lehrerinnensprache ein Sprachfördererelement, welches auch Noviz*innen wahrnehmen und beschreiben können.

Zeigen sich Unterschiede in den Reflexionen zwischen den Gruppen?

Es konnten mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten in den Reflexionen der Gruppen herausgearbeitet werden. Weniger gravierende Unterschiede zeigten sich auf der inhaltlichen Ebene bezüglich der genannten Sprachfördererelemente. Die Bachelorstudierenden, Masterstudierenden und Lehrkräfte erkannten in den Videos mit wenigen Ausnahmen die gleichen Sprachfördererelemente. Dies könnte daran liegen, dass alle drei Gruppen über ausreichend Fachwissen verfügen, um die Sprachfördererelemente zu erkennen. Die Bachelorstudierenden der Technischen Universität Dortmund belegen im ersten Semester die „Einführung in der Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation“, in der sie „Möglichkeiten zur Diagnostik und

Förderung“ (Technische Universität Dortmund, 2015) kennenlernen. Im Masterstudium werden diese Grundlagenkenntnisse vertiefend behandelt und können in der Praxis erprobt werden (vgl. Technische Universität Dortmund, 2020). Auch das Kerncurriculum für den Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen beinhaltet die Bereiche der Fachwissenschaft und Fachdidaktik (vgl. MSW, 2016). Es kann also angenommen werden, dass durch die Kerncurricula für Studierende und Lehrkräfte eine Wissensgrundlage geschaffen wurde, die alle Gruppen trotz unterschiedlicher Expertise dazu befähigt, die Sprachfördererelemente in den Videovignetten zu erkennen.

Eine weitere Erklärung für die großen inhaltlichen Überschneidungen bei den Studierenden bietet ein Blick auf die Vorerfahrungen der Bachelor- und Masterstudierenden. Diese konnten ähnliche Vorerfahrungen vorweisen. In beiden Gruppen gab es beispielsweise eine Person mit einer abgeschlossenen Logopädieausbildung und mehrere Personen, die bereits selbstständig Sprachförderung durchgeführt haben. Es kann folglich angenommen werden, dass die Studierenden ähnliche praktische Erfahrungen im Bereich Sprachförderung gesammelt haben, die außerhalb der Lehrer*innenausbildung stattfanden. Dies könnte erklären, weshalb die Studierenden eine ähnliche Anzahl an Sprachfördererelementen wahrnahmen und diese ähnlich aufzählten.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Gruppen stellte die Einhaltung der Aufgabenstellung dar. Es konnte deutlich herausgearbeitet werden, dass die Bachelorstudierenden die Aufgabenstellung am wenigsten befolgten, indem sie häufig nicht reflektiert, sondern eher beschrieben haben. Auch der durch die Aufgabenstellung festgelegte inhaltliche Schwerpunkt – die Sprachförderkompetenz- wurde nicht immer beachtet. Stattdessen fanden sich viele Texte, die ebenso allgemein-didaktische Aspekte enthielten. Tendenzen, die Aufgabenstellung nicht zu beachten, fanden sich zudem ebenso bei den Masterstudierenden und Lehrkräften. Die Lehrkräfte beachteten am häufigsten die Aufgabenstellung.

Es stellt sich die Frage, wieso der deutlich formulierte Bearbeitungsimpuls von den Teilnehmenden nicht in vollem Umfang befolgt wurde. Es kann vermutet werden, dass ein Grund die Videoauswahl sein könnte. Aufgrund der Covid-19-Pandemie konnten für die Studie keine Videos selbst produziert werden, die einen Unterrichtsausschnitt im spezifischen Förderschwerpunktsetting zeigen. Es wurden stattdessen zwei Videos, die einen Ausschnitt in einem Grundschulsetting zeigen, ausgewählt. In diesen Videos sind zwar viele Sprachfördererelemente zu erkennen, die mit den förderschwerpunktspezifischen Sprachförderstrategien gleichzusetzen sind, jedoch zeigten sie keine authentische Sprachförderung, die man an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache finden würde. Auch die Schüler*innen zeigen keine typischen Sprachauffälligkeiten einer SES, auf die die Lehrkraft eindeutig mit Sprachfördertechniken reagieren könnte. Daher könnte es sein, dass es für die Teilnehmenden eine Herausforderung war, die subtilen Elemente der Sprachförderung zu erkennen. Ein

Hinweis hierauf gibt ein Reflexionstext einer Teilnehmenden, in dem kritisiert wird, dass keine eindeutigen Sprachfördertechniken zu erkennen sind. Dies könnte zu einer Überforderung der Bachelorstudierenden geführt haben, denen es schwer gefallen sein könnte, die ‚versteckten‘ oder nicht offensichtlichen Sprachfördererelemente zu erkennen. In den Bachelorseminaren werden diese durch klare und deutliche Beispiele eingeführt, die teilweise in Videos aus dem Förderschulsetting präsentiert werden. Aufgrund dessen könnte es für Studierende, die wenig Praxiserfahrung haben und damit einhergehend die Sprechweise von Schüler*innen mit SES und der Lehrkräfte noch nicht vor Ort beobachtet haben, eine überfordernde Aufgabe sein, die Sprachförderkompetenz einer Lehrkraft zu reflektieren, die nicht in einem Förderschulsetting agiert. Maier et al. (2014) verwiesen auf Kategorien zur Analyse und Gestaltung von Lern- und Leistungsaufgaben, die auf den Kontext dieser Studie übertragen werden können. Es wurde bereits erläutert, dass sich die Komplexität der Aufgabe durch die nicht genaue Passung von Aufgabenstellung und Videos erhöhte. Bezogen auf die Aufgabenstellung sollte vor Durchführung der Aufgabe klar sein, wie viele Wissenseinheiten, hier Sprachfördererelemente, in der Aufgabe enthalten sind, denn die Schwierigkeit einer Aufgabe ergibt sich nicht nur durch die benötigten verschiedenen Wissensarten oder Transferleistungen, sondern vielmehr durch die Anzahl der zu verarbeiteten Wissens Elemente (vgl. Maier et al., 2014). Indem ein Erwartungshorizont schon vorab erstellt wird, könnte man die Komplexität der Aufgabe besser einschätzen und eventuell an die Fähigkeiten der Teilnehmer*innen anpassen.

Weiterhin stach heraus, dass die Teilnehmenden aus unterschiedlichen Rollen reflektierten. Dies zeigte sich am Beispiel des Bewertens. Während die Studierenden, ausschließlich die Handlungen der Lehrkräfte mit Adjektiven wie „gut“ bewerteten, bewerteten die Lehrkräfte nicht nur die Sprachförderung der Lehrkräfte anders, sondern bewerteten zusätzlich das Verhalten und die sprachlichen Leistungen der Schüler*innen. Hinsichtlich der Bewertung der pädagogischen Fachkraft bewerteten die Lehrkräfte das Ergebnis der Handlung, indem sie diese als „erfolgreich“ beschrieben. Die Schüler*innenleistungen wurden häufig im Hinblick auf ihr Gesprächsverhalten oder ihre Ausdrucksweise positiv bewertet. Ursächlich für die unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkte sowie die unterschiedlich verwendeten Adjektive könnten die beruflichen Erfahrungen sein, die die Teilnehmenden prägten. Einen Teil des Berufsalltags der Lehrkräfte stellt die Diagnostik dar, die auch im Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen thematisiert wird (ZfsL NRW, 2018). Die Diagnostik, die die Basis für Unterrichtsqualität darstellt (vgl. Schönauer-Schneider & Reber, 2014), zählt zu einer der Kernkompetenzen von Lehrkräften. Im Kontext der formativen Diagnostik ist es üblich, den Lernprozess der Schüler*innen zu beobachten und ihre Fähigkeiten zu dokumentieren, um in einem nächsten Schritt mit gezielten Maßnahmen zu intervenieren. Daher scheint es plausibel, dass die Lehrkräfte aus einer Lehrer*innenperspektive die Gesamtsituation betrachteten und automa-

tisch die Leistungen der Schüler*innen diagnostizierten. Diese Erklärung könnte auch ein Hinweis auf die unterschiedlichen Expertisen der Gruppen sein. Da die Studierenden die Schüler*innenleistungen nicht bewerteten, könnte es sein, dass sie aus einer Studierendenrolle reflektieren, die es ihnen noch nicht ermöglicht, die Lernsituation aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, was auf einen geringeren Grad an Professionalität hindeutet (vgl. Goeze, et al, 2013).

Eine weitere Beobachtung war, dass sich die Gruppen hinsichtlich ihrer professionellen Wahrnehmung und ihres Professionswissen unterschieden. Sichtbar wurde dies unter anderem durch die unterschiedliche Verwendung von Fachbegriffen, welche die Lehrkräfte mehr verwendeten als die Bachelor- und Masterstudierenden. Die Masterstudierenden verwendeten in ihren Reflexionen mehr Fachbegriffe als die Bachelorstudierenden, die dazu tendierten, Konzepte zu umschreiben. Ebenso zeigten sich Unterschiede bei der Relevanz der genannten Aspekte in den Reflexionen der Teilnehmenden. Die Lehrkräfte bewiesen bessere Fähigkeiten des *noticing* und *knowledge-based reasoning* als die Studierenden, da sie relevante Informationen des Videos herausfilterten und ihre Reflexionen wissensbasiert verfassten. Diese waren zudem tiefergehend und enthielten Erklärungen, die sich konkret auf die Sprachförderung bezogen. Gleichermassen konnten die in den Reflexionen enthaltenden Kritiken der Gruppen Aufschlüsse auf ihr vorhandenes Professionswissen und ihre professionelle Wahrnehmung geben. Die Studierenden kritisierten Handlungen, die sie „gut“ oder „schlecht“ fanden, häufig ohne wissensbasierte Begründungen und schlugen eher selten alternative Handlungsvorschläge vor. Die Lehrkräfte begründeten hingegen basierend auf ihrem Fachwissen, wieso eine Handlung nicht gelungen ist und veranschaulichten ihre alternativen Handlungsvorschläge mit Beispielen. Die deutlich häufiger generierten alternativen Handlungsvorschläge der Lehrkräfte können durch die vielfältigen Skripts von Unterrichtsprozessen erklärt werden, über die Lehrkräfte mit viel Erfahrung verfügen. Laut Heins und Zabka (2019) sind es diese Skripts, die es den erfahrenen Pädagog*innen ermöglichen, in einem spontanen Bearbeitungsmodus adäquate Handlungsvorschläge zu generieren. In der vorliegenden Studie demonstrierten die Lehrkräfte durch die spontan generierten Handlungsalternativen ihr umfangreicheres Professionswissen.

Die ausgeprägte professionelle Wahrnehmung der Lehrkräfte wurde sichtbar, indem sie relevante Aspekte herausfilterten und diese kritisierten. In der Forschung können ähnliche Ergebnisse gefunden werden. Goldstein (2015) konstatiert, dass erfahrene Lehrkräfte aufgrund ihrer vielfältigen didaktischen Erfahrungen wissen, was auf tiefenstruktureller Ebene wichtig ist und zum Erreichen der Lernziele beiträgt. Studierende nehmen im Gegensatz eher oberflächliche Merkmale wahr, was sich auch in dieser Studie in den Reflexionen mit aufzählendem Charakter gezeigt hat. Zudem kamen vielzählige weitere Studien (vgl. Heins, 2020; Meschede et al., 2015; Santaga & Yeh; Schäfer & Seidel, 2015, 2016; Star & Strickland, 2018)

zu Ergebnissen, die große Überschneidungen mit der vorliegenden Studie aufwiesen und somit ihre Ergebnisse legitimieren. Die für diese Studie relevantesten Ergebnisse, die ebenfalls die Diskrepanz zwischen den Studierenden und Lehrkräften erklären, sind der Fokus der Expert*innen auf relevante Aspekte der Lernsituation, die Berücksichtigung der Verstehensprozesse der Schüler*innen sowie das Erkennen komplexer Zusammenhänge und übergeordneter Muster. Ferner berücksichtigen erfahrene Lehrkräfte den situationsspezifischen Kontext der Lernsituation mehr und treffen weniger verallgemeinernde Urteile.

Zudem wird die professionelle Wahrnehmung in der Forschung mit Prozessen der Auswertung und Bewertung in Verbindung gebracht (vgl. Schwindt, 2008). Dies bedeutet, dass je ausgeprägter die professionelle Wahrnehmung einer (angehenden) Lehrkraft ist, desto besser sind ihre Auswertungen und Bewertungen einer Lernsituation oder Schüler*innenleistung. Die in dieser Studie auffällig hochwertigeren Reflexionen der Lehrkräfte lassen folglich auf die höher entwickelte professionelle Wahrnehmung dieser schließen. Eine Studie (vgl. Heins, 2020), in der ebenfalls die Reflexionen von Bachelor-, Masterstudierenden und Lehrkräften verglichen wurden, kamen zudem zu einem ähnlichen Ergebnis wie in dieser Studie. Heins (2020) begründet die Ergebnisse mit unterschiedlichen Verarbeitungsprozessen. Bei den Bachelorstudierenden dominiere eine spontane mentale *top-down* Verarbeitung. Die Masterstudierenden verarbeiteten eher *bottom-up* gesteuert. Die erfahrenen Lehrkräfte hingegen reflektierten skriptgeleitet und situationsspezifischer. Weitergehend argumentiert Heins (2020), dass die Masterstudierenden sich in einem Übergangsstadium befinden, das durch Praxiserfahrungen gekennzeichnet ist. Auch diese Erkenntnis stimmt mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie überein. So konnten die Masterstudierenden von den Noviz*innen bzw. Bachelorstudierenden als auch von den Expert*innen bzw. Lehrkräften deutlich abgegrenzt werden, jedoch zeigten die Reflexionen gleichzeitig deutliche Überschneidungen mit den Reflexionen der beiden Gruppen.

Eine weitere Erklärung für das nicht gelungene Herausfiltern von relevanten Informationen der Bachelorstudierenden, das zu einem kleinschrittigen Beschreiben führte, anstatt zu einem differenzierten Reflektieren, geben Heins und Zabka (2019). Sie argumentieren, dass die voneinander abweichenden Verarbeitungsmodi der Gruppen unterschiedlicher Expertise auf mehrere Komponenten zurückzuführen sind. Es wird beschrieben, dass eine Entwicklung von der spontanen mentalen Verarbeitung, die durch geringe Bewusstheit gekennzeichnet ist, zu einer reflektierten mentalen Verarbeitung mit einer hohen Bewusstheit erfolgen muss. Beispielsweise entsteht in diesem Entwicklungsprozess der Wechsel von der Fähigkeit, das im Video zu sehende spontan zu verstehen, zu der Fähigkeit, die Situation bezüglich der Situationsangemessenheit zu beurteilen und es bewusst zu interpretieren. Darüber hinaus könnten die Bachelorstudierenden Schwierigkeiten dabei haben, ein Werturteil darüber zu treffen, ob

das im Video zu sehende Lehrerinnenhandeln den situationsspezifischen Handlungszielen angemessen ist, was die oberflächlichen Bewertungen der Bachelorstudierenden erklären könnte.

Darüber hinaus ist ein Unterschied in der Komplexität der Reflexionen zu erkennen. Durch das Zusammentragen der deskriptiven und inhaltlichen Auswertung konnte eine Rangfolge ermittelt werden. Die Lehrkräfte reflektierten sowohl inhaltlich als auch auf die reinen Code-Kombinationen bezogen am komplexesten. Dies bedeutet, dass sie die Reflexionsaktivitäten in ihre Reflexionen einbauten, die nach Lohse-Bossenz et al. (2019) einem hohen Reflexionsniveau zugeordnet wurden. Indem sie mehrere Reflexionsaktivitäten in einem Reflexionstext verbanden, konnte gleichzeitig tiefergehend auf inhaltliche Aspekte eingegangen werden und eine sukzessive Argumentationsstruktur entstehen. Nach den Lehrkräften würden hinsichtlich der Code-Kombinationen zwar die Bachelorstudierenden folgen, jedoch wurden nach der inhaltlichen Auswertung die Reflexionen der Masterstudierenden als komplexer herausgestellt, da sie mehr Fachbegriffe verwendeten und daher insgesamt auf einem höheren Professionswissen basierten.

Auch diese Ergebnisse stimmen mit Ergebnissen anderer Studien überein. Beispielsweise wurde bereits auf die Studie von Seidel und Prenzel (2007) eingegangen, die die Reflexionskompetenzen von Lehrkräften unterschiedlicher Expertise bezüglich ihrer Qualität chronologisch ordneten. Sowohl bei Seidel und Prenzel (2007) als auch in dieser Studie, waren die Reflexionen der Personen mit der größten Expertise am qualitativ hochwertigsten. Seidel und Prenzel (2007) verglichen die Reflexionen von Schulinspektor*innen, Lehrkräften und Studierenden. Die vorliegende Studie erweitert die Ergebnisse, indem sie die Studierenden weiter in Untergruppen einteilte und auch Qualitätsabstufungen ermitteln konnte.

Eine Erklärung für die Qualitätsabstufungen bzw. den unterschiedlichen Grad an Komplexität der Reflexionen der drei Gruppen könnte die *Cognitive Load Theory* sein. Diese besagt, dass durch Faktoren, wie die Gegebenheiten einer Lernaufgabe, das Arbeitsgedächtnis überlastet wird, was zu einer geringeren Leistung führen kann (Syring et al., 2015). Eine Ursache für die Reflexionen mit geringer Komplexität könnte folglich die kognitive Überlastung sein, die durch die Aufgabe entstanden sein könnte. Es könnte eine intrinsische Belastung vorliegen. Dies würde bedeuten, dass die Aufgabe, die Sprachförderkompetenzen der Lehrkräfte zu reflektieren, besonders für die Bachelorstudierenden, aber auch für die Masterstudierenden und Lehrkräfte, eine zu hohe Herausforderung darstellt. Bei einer externen kognitiven Belastung führt die Gestaltung der Lernaufgabe zu einer Überforderung. Es könnte demnach sein, dass beispielsweise die Fragestellung nicht explizit genug formuliert war. Die von den Teilnehmenden oftmals beschriebenen Aspekte, die sich nicht auf die Sprachförderkompetenz beziehen, sind ebenso ein Indiz hierfür. In der Expertiseforschung wird beschrieben, dass besonders Noviz*innen, also in diesem Fall die Bachelorstudierenden, von der kognitiven

Überlastung des Arbeitsgedächtnisses betroffen sind (vgl. ebd.). Die Tatsache, dass fast keine(r) der Teilnehmenden eine Reflexion, die aus allen Reflexionsaktivitäten besteht, verfasste, deutet darauf hin, dass die kognitive Belastung nicht nur ein Faktor ist, der sich auf die Bachelorstudierenden bezieht, sondern ein generelles Problem sein könnte. Dennoch kann die *Cognitive Load Theory* nur einen Hinweis für die unterschiedlichen Komplexitätsgrade sein. Kritiker merken an, dass das Vorwissen einer Person und die motivationale Komponente einen ebenso großen Stellenwert bei der Bearbeitung einer Aufgabe haben und sich Unterschiede in der Qualität einer Bearbeitung nicht nur auf einen Aspekt zurückzuführen lassen können (vgl. Feldon, Callan, Juth & Jeong, 2019).

Ursächlich für die unterschiedlich komplexen Reflexionen könnte ebenso die Fähigkeit zur Multiperspektivität (vgl. Gold, Hellermann, Burgula, Hologynski, 2016) sein. Eine Person, die in der Lage ist, eine Situation aus mehreren Blickwinkeln zu betrachten und die beobachteten Elemente miteinander in Bezug setzt, verfasst eher eine hochwertige Reflexion, in der die einzelnen Elemente einer Situation nicht isoliert betrachtet werden. Die isolierte Betrachtung von Ereignissen und Elementen zeigte sich bei den Bachelorstudierenden, die zwar eine Vielzahl an Sprachförderkompetenzen wahrnahmen, diese jedoch eher aufzählten als sie vielschichtig zu reflektieren. Es kann also angenommen werden, dass die Bachelorstudierenden weniger die Fähigkeit zur Multiperspektivität besitzen. Die Lehrkräfte bewiesen eher diese Fähigkeit, indem sie nicht nur die Sprache der Lehrkraft reflektierten, sondern auch welchen Effekt diese auf die Schüler*innen hatte und wie diese darauf reagierten. Weitere Studien bestätigen diese Annahme und stellen heraus, dass Expert*innen im Gegensatz zu Noviz*innen eine Unterrichtssituation aus der Lehrer*innen- und Schüler*innenperspektive betrachten und außerdem mehr Fachwissen beim Problemlösen einwenden (vgl. Goeze, Zottmann, Vogel, Fischer & Schrader, 2014).

Abschließend zeigte die inhaltliche und deskriptive Auswertung der Code-Kombinationen, dass bis auf eine Teilnehmende, keine Person alle fünf Reflexionsaktivitäten durchlaufen ist. Die Reflexionen der Lehrkräfte waren zwar inhaltlich deutlich hochwertiger, jedoch kann anhand der Code-Kombinationen angenommen werden, dass selbst erfahrene Lehrpersonen über kein ausreichendes Konzept über Reflexion verfügen. Eine interessante Feststellung ist, dass die Lehrkräfte die ausführlichsten Definitionstexte für den Begriff *Reflexion* erstellten, jedoch in ihren Reflexionen nicht alle vorab definierten Elemente des Reflexionsprozesses in ihre Reflexionstexte einschlossen. Auch diese Erkenntnis deutet darauf hin, dass bei den Teilnehmenden kein ausreichendes Wissen über das Konzept des Reflektierens besteht.

Limitationen

Mit der Untersuchung wurden die zwei Forschungsfragestellungen beantwortet. Es konnte herausgearbeitet werden, wie die Gruppen unterschiedlicher Expertise die Sprachförderkompetenzen der Lehrkräfte reflektieren und wie sich die Reflexionen unterscheiden. Dennoch weist die Studie Limitationen auf, die im Folgenden dargestellt werden.

Es wurde angestrebt für die drei Gruppen unterschiedlicher Expertise – die Bachelorstudierenden, Masterstudierenden und Lehrkräfte – eine ähnlich große Stichprobe zu rekrutieren. Die Studierenden wurden in den Seminaren direkt von den jeweiligen Dozierenden angesprochen, wodurch eine ausreichende Anzahl an Proband*innen an der Studie teilnahm. Die Lehrkräfte hingegen wurden entweder über persönliche Kontakte, via E-Mail oder telefonisch rekrutiert. Da nicht alle Lehrkräfte persönlich angesprochen wurden, konnte nicht zu allen Lehrkräften Kontakt hergestellt werden. Hinzukommend waren die Lehrkräfte an den Schulen aufgrund der Covid-19-Pandemie sehr ausgelastet, wodurch wenig Kapazitäten für die Teilnahme an der Untersuchung zur Verfügung standen. Dies führte dazu, dass die Mehrheit der Teilnehmenden den Gruppen *Bachelorstudierende* oder *Masterstudierende* zugeteilt wurden und nur ein geringer Anteil der Teilnehmenden aus *Lehrkräften* bestand. Folglich wurde dem Anspruch, eine gleichmäßige Verteilung der Teilnehmenden auf die Gruppen zu erreichen, nicht gerecht. Die ungleiche Verteilung auf die Gruppen führt dazu, dass die Ergebnisse nicht repräsentativ sind und keine Vergleichbarkeit zwischen den Gruppen hergestellt werden konnte. Lediglich acht Lehrkräfte reflektierten die Sprachförderkompetenzen, sodass nicht davon ausgegangen werden kann, dass Lehrkräfte generell qualitativ hochwertigere Reflexionen verfassen als Studierende. Die Ergebnisse der Studie liefern ausschließlich einen Hinweis darauf, dass qualitative Unterschiede in den Reflexionen der Gruppen mit unterschiedlicher Expertise bestehen.

Eine weitere Grenze der Studie stellt die Überprüfung der Intercoder-Reliabilität dar. Es wurde zwar die Intercoder-Reliabilität für die Reflexionstexte überprüft, jedoch nicht für die Definitionstexte. Der *substanzielle* Cohens-Kappa-Koeffizient (vgl. Krüger, Parchmann & Schecker, 2014) von .785, der sich auf die Reflexionstexte bezieht, kann ein Hinweis darauf sein, dass für die Kodierung der Definitionstexte ebenfalls ein ausreichender Cohens-Kappa-Koeffizient vorliegt. Kritiker merken jedoch an, dass es bei sprachlichem Material wie in dieser Studie immer zu Interpretationsunterschieden kommen kann. Es empfiehlt sich daher, die Reliabilität genauer zu untersuchen, um die Aussagekraft der Ergebnisse zu bestärken. In der qualitativen Forschung werden oftmals Re-Tests durchgeführt, die das ausgewertete Datenmaterial ein zweites Mal untersuchen. Anschließend werden die Ergebnisse der ersten mit

denen der zweiten überprüfend verglichen. Eine weitere Möglichkeit zur Überprüfung der Reliabilität bezieht sich auf die Konsistenz der Ergebnisse. In diesem Kontext wird das Gesamtmaterial in zwei gleiche Teile aufgeteilt und hinsichtlich der Fragestellungen untersucht. Es wird überprüft, ob die beiden Untersuchungsteile zu einem vergleichbaren Ergebnis führen (vgl. Mayring, 2015).

Ferner sollte die *Vorhersagevalidität* (vgl. Mayring, 2015) der Aussage überprüft werden, die einen Hinweis auf den Zusammenhang zwischen der Qualität der Definitionstexte und der der Reflexionstexte gibt. Die Prognose, dass eine qualitativ hochwertige Definition des Begriffs Reflexion ein Prädiktor für eine ebenso qualitativ hochwertige Reflexion sein könnte, sollte in einer weiterführenden Studie genauer untersucht werden.

Die Auswahl der in der Studie enthaltenden Videos stellt ebenfalls eine Limitation der Untersuchung dar. Die Videos konnten aufgrund der Covid-19-Pandemie nicht selbst produziert werden und sind daher auch nicht genau auf die Forschungsfragestellungen zugeschnitten. Sie zeigen einen Unterrichtsausschnitt in einer Grundschulklasse, in welchem die Lehrkräfte im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs mit den Schüler*innen interagieren. Da sich die Forschungsfragestellungen auf die Sprachförderkompetenz der im Video zu sehenden Lehrkräfte beziehen, ist es eine Limitation der Studie, dass in dem Video Grundschullehrkräfte gezeigt werden, die vermutlich keine spezifische Ausbildung in Bezug auf den Förderschwerpunkt Sprache absolviert haben. In einer zukünftigen Studie sollten daher Videos selbst produziert werden, die genau das abbilden, was untersucht wird. Im Rahmen der aktuellen Fragestellungen würde dies bedeuten, dass in zukünftigen eigens produzierten Videos Lehrkräfte, die im Förderschwerpunkt Sprache ausgebildet sind, zu sehen sind. Diese sollten eine Vielzahl an förderschwerpunktspezifischen Sprachfördertechniken anwenden. Ein vorab erstelltes Skript könnte hier eine Hilfe für die im Video zu sehende Lehrkraft darstellen. Ebenso wäre es von Vorteil, vorab einen Erwartungshorizont zu entwickeln, in welchem die in dem Video enthaltenden und auf die Fragestellung bezogenen Inhalte aufgelistet werden. Hierdurch könnte schon vor Durchführung der Untersuchung ermittelt werden, ob das Video zur Untersuchung einer bestimmten Fragestellung geeignet ist. In der Literatur wird dies ebenso empfohlen (z.B. Mayer et al., 2014). Darüber hinaus sind in den Videos überwiegend Schüler*innen zu sehen, die keine prägnanten Sprachauffälligkeiten aufweisen, auf die die Lehrkräfte eingehen könnten. In einer zukünftigen Studie sollte daher ebenso darauf geachtet werden, ein realistisches Setting zu schaffen, in welchem nicht nur spezifisch ausgebildete Lehrkräfte enthalten sind, sondern ebenso Schüler*innen mit Sprachauffälligkeiten, auf welche die Lehrkräfte, entsprechend mit Sprachfördertechniken reagieren könnten. Dies würde zur Authentizität des Unterrichtssettings beitragen.

Weiterhin wurde in der Untersuchung nur auf die prozentuale Verteilung der Code-Kombinationen hinsichtlich der Reflexionsaktivitäten eingegangen. Es wurden nicht wie bei

Hoge (2020) die Mediane und Interquartilsabstände der Gesamtstichprobe berechnet, was zur Berücksichtigung von Ausreißern führte.

Ebenso wurden in der Studie die Ergebnisse bezüglich der Technikakzeptanz und -affinität sowie die Vorerfahrungen der Teilnehmenden im Bereich Sprachförderung nur teilweise berücksichtigt werden. Zukünftige Studien sollten daher die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit den deskriptiven Ergebnissen zur Technikakzeptanz und -affinität sowie mit den Vorerfahrungen der Teilnehmenden in Verbindung bringen. Es wurden beispielsweise neben vielen Reflexionen der Bachelorstudierenden auf niedrigem Niveau vereinzelt komplexe Reflexionen gefunden. Die Analyse des Gesamtdatenmaterials könnte eine Erklärung für die vereinzelt komplexen Reflexionen der Bachelor- und Masterstudierenden geben, indem sie den Zusammenhang zwischen den Vorerfahrungen der Teilnehmenden und der Komplexität der Reflexionen untersucht.

6 Schlussfolgerungen und Ausblick

Die vorliegende Arbeit verfolgte das Ziel, Antworten auf die Fragen zu finden, wie Noviz*innen, Masterstudierende und Lehrkräfte die Sprachförderkompetenzen von Lehrkräften reflektieren und wie sich die Reflexionen der Gruppen unterschiedlicher Expertise unterscheiden. Es konnten unterschiedliche Reflexionsniveaus herausgearbeitet werden. Tendenziell zeigte sich, dass die Lehrkräfte qualitativ hochwertigere Reflexionstexte verfassten als die Studierenden. Die Masterstudierenden konnten in einem Zwischenstadium verortet werden, da ihre Reflexionen Gemeinsamkeiten sowohl mit den Noviz*innen bzw. Bachelorstudierenden als auch mit den Expert*innen bzw. Lehrkräften aufwiesen. Auf der inhaltlichen Ebene zeigten sich bei allen Gruppen ähnliche Ergebnisse. Die Teilnehmenden nahmen mit wenigen Unterschieden die gleichen Sprachförderelemente wahr und nannten diese in ihren Reflexionen. In der Komplexität der Reflexionen konnten prägnante Unterschiede festgestellt werden. Die Lehrkräfte reflektierten vielseitiger und betrachteten den Reflexionsgegenstand mehrperspektivisch. Zudem bewiesen sie ein höheres Maß an Professionswissen und professioneller Wahrnehmung. Die Bachelorstudierenden hingegen zeigten das geringste Maß an Professionswissen und professioneller Wahrnehmung. Als besonders interessant stellte sich die Erkenntnis heraus, dass die Mehrheit der Teilnehmenden nur Teilprozesse des Reflexionsprozesses durchführte, was auf nicht ausreichendes Wissen bezüglich der Konzeption *Reflexion* schließen lassen könnte. Die Ergebnisse der Auswertung der Definitionstexte bestätigen diese Annahme. Aufgrund der kleinen Gruppengröße der Lehrkräfte sind die Befunde jedoch nur als erster Hinweis auf die Unterschiede der videobasierten Reflexionen der Noviz*innen und Expert*innen hinsichtlich der Sprachförderkompetenzen der in der Videovignette zu sehenden pädagogischen Fachkraft zu deuten.

Die Ergebnisse der Untersuchung stimmen größtenteils mit den Ergebnissen der gegenwärtigen Forschung überein, die jedoch mit anderen Themenschwerpunkten durchgeführt wurden. Die vorliegende Arbeit kam zu neuen Erkenntnissen, die Reflexion von Sprachförderkompetenzen untersucht wurde. So konnte durch die vorliegende Arbeit erneut gezeigt werden, dass Noviz*innen mehrheitlich auf einem beschreibenden Niveau reflektieren. Überraschenderweise reflektierten aber auch die Expert*innen am häufigsten auf einem beschreibenden Niveau, was wiederum mit einigen Studien im Widerspruch steht (vgl. Wyss, 2013). In Übereinstimmung mit Wyss (2013) deuten die Ergebnisse darauf hin, dass fehlendes Fachwissen über den Reflexionsprozess ursächlich für die vielen Reflexionen auf beschreibendem Niveau sein könnte. Die Ergebnisse, die die professionelle Wahrnehmung und das Professionswissen der Lehrkräfte als am stärksten entwickelt herausstellten und somit ein Zusammenhang mit qualitativ hochwertigen Reflexionen andeuten, geben der Lehrer*innenausbildung den Impuls, die genannten Komponenten stärker zu fördern.

Aus diesen Erkenntnissen ergeben sich Anregungen für zukünftige Studien sowie für die Umsetzung in der Lehrer*innenausbildung. Es besteht Interesse daran, die Reflexionsunterschiede von Sprachförderkompetenzen zwischen Noviz*innen und Expert*innen weiterführend zu untersuchen, um die vorhandenen Ergebnisse zu bestätigen. Hierfür sollte vor allem auf eine vergleichbare Verteilung der Gruppen geachtet werden. Weiterführend sollte der Zusammenhang zwischen den Definitionen des Begriffs *Reflexion* und den tatsächlichen Reflexionstexten untersucht werden. Ein bewiesener Zusammenhang der beiden Komponenten würde die theoretische Behandlung des Reflexionsprozesses in der Lehrer*innenbildung weiter untermauern.

Thematische Schwerpunkte, die in der vorliegenden Arbeit nicht miteingeschlossen wurden, sind die Ergebnisteile des Fragebogens zur Technikaffinität- und -akzeptanz sowie zur reflexionsbezogene Selbstwirksamkeit. In einer zukünftigen Studie sollten die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit mit den Ergebnissen der zwei genannten Schwerpunkte in Bezug gesetzt werden, sodass mögliche Zusammenhänge zwischen beispielsweise dem videobasierten Reflexionsformat und der Qualität der Reflexionen gedeutet werden können. Aus der vorliegenden Arbeit ergeben sich demzufolge weitere Forschungsfragestellungen. Zukünftige Studien sollten überprüfen, ob die Technikaffinität und -akzeptanz der Teilnehmenden die Qualität der Reflexionen beeinflusst. Außerdem ergibt sich die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen einer qualitativ hochwertigen Reflexion und einer als positiv wahrgenommenen reflexionsbezogenen Selbstwirksamkeit besteht.

Auf die Praxis übertragend ergeben sich aus den Ergebnissen dieser Arbeit Konsequenzen und Anregungen für die Lehrer*innenausbildung. Es sollte diskutiert werden, den Reflexionsprozess in der Lehrer*innenausbildung systematisch zu thematisieren und zu Beginn des Studiums einen Fokus auf die Definition des Begriffs *Reflexion* zu legen. Nur wenn bei (angehenden) Lehrkräften ausreichendes Wissen über den Vorgang der Reflexion besteht, kann eine systematische und zugleich erfolgreiche Reflexion durchgeführt werden, die den Professionalisierungsprozess unterstützt. Da die Reflexionskompetenz ein entscheidender Faktor der Entwicklung von Handlungskompetenz und Professionalität ist, sollte besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, die Entwicklung dieser zentralen Kompetenz in der Lehrer*innenausbildung zu fördern. Ebenso sollten Begleitseminare den Transfer des theoretischen Wissens auf die Praxis im Rahmen der Reflexion fokussieren (vgl. Leonard & Rihm, 2011), da sich gezeigt hat, dass Studierende gerade in diesem Bereich Schwierigkeiten erfahren. Die videobasierte Arbeit, deren Einsatz durch bestehende Studien als für die Professionalität positiv beeinflussend herausgestellt wurde, sollte auch in der universitären Ausbildung zu diesem Zwecke weiter ausgebaut und eingesetzt werden. Die Lehrer*innenausbildung sollte hier besonderen Wert auf eine enge Anleitung und Begleitung der Unterrichtsreflexion

legen. Dozierende sind dazu angehalten, einen transparenten Umgang bezüglich der festgelegten Rahmenbedingungen und Ziele der Reflexion zu pflegen. Des Weiteren sollten in der praktischen Umsetzung darauf geachtet werden, klare und strukturierte Bearbeitungsimpulse zu formulieren. (vgl. Krammer & Reusser, 2005). Einen Hinweis, der diesen Vorschlag untermauert, geben die vielen Reflexionstexte der Studierenden, bei denen die Aufgabenstellung nicht vollständig beachtet wurde. Zur Vermeidung von Überforderung sollten die einzelnen Reflexionsaktivitäten in Gruppen unter Diskussionsleitung der Dozierenden geübt werden, bevor die selbständige Reflexion erfolgt.

Bereits vorhandene Ansätze geben Impulse für die Umsetzung dieses Vorhabens in der Lehrer*innenausbildung. Um das Problem des Theorie-Praxis-Transfers zu lösen, sollten zukünftige universitäre (Begleit-)Veranstaltungen auf eine ausreichende *Lernbegleitung* (vgl. Hesse & Lütgert, 2020) achten. Das in der Professionalisierungsforschung viel diskutierte Konzept könnte neben der engen Lernbegleitung Dozierender im Rahmen von Veranstaltungen auch zur Unterstützung der Reflexionspraxis in der Lehrer*innenausbildung einen Beitrag leisten. Für Studierende könnte eine Möglichkeit, die Reflexionspraxis nicht nur auf die universitären Veranstaltungen zu reduzieren, die Etablierung von Tandempartnerschaften sein. Indem zwei Studierende sich zu einem Tandem verbinden, soll ein reziproker Austausch angeregt werden, in welchem die Erfahrungen der Praxisphasen gemeinsam und in regelmäßigen Abständen reflektiert werden. Wenige gegenwärtige Studien (z.B. Hoferichter & Volker, 2020) haben sich bis jetzt mit dem Einfluss von Tandems auf die Reflexionskompetenz befasst. Daher besteht ein Bedarf an weiteren Studienergebnisse, die das Tandem-Modell als effektive Methode zur Unterstützung der Reflexionskompetenz herausstellen. Sie bedeutet eine Chance, die Entwicklung der Reflexionskompetenz auf weitere Bereiche auszuweiten.

Einen weiteren Ausblick für Studierende sowie für Lehrkräfte stellt die kollegiale Fallberatung dar, die ebenfalls in den Kontext der Lernbegleitung eingeordnet wird. Der *Peer-to-Peer* Ansatz sollte systematisch im Zusammenhang mit Praxisphasen studienbegleitet durch Dozierende implementiert werden. Es gilt erste Lehrversuche durch die Reflexion mit anderen Studierenden zu analysieren und Schlüsse für im Hinblick auf die zentralen Anforderungen und Aufgaben des Lehrberufs zu ziehen (vgl. Preuß, Cordes-Finkenstein & Löw, 2020).

Abschließend stellt die vorliegende Arbeit heraus, dass das Forschungsfeld der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften im Kontext der videobasierten Reflexion von Sprachförderkompetenzen viel Potenzial für weitere Untersuchungen aufweist, die sowohl die expertisebedingten Unterschiede als auch die konkreten Umsetzungsvorschläge für die Lehrer*innenausbildung beleuchten.

Literaturverzeichnis

- Adler, Y. (2014). Sprachförderkompetenz entwickeln- aber wie? In: S. Sallat, M. Spreer, C. W. Glück (Hrsg.). *Sprache professionell fördern. Kompetent-vernetzt-innovativ* (S. 156-161). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arnold, K., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area/Schulpraktika in der Lehrerbildung: Einführung in das Forschungsfeld. In: Arnold, K.-H./Gröschner, A./Hascher, T. (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung/Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte/Theoretical foundations, programmes, processes, and effects* (S. 11-26). Münster, New York: Waxmann.
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Mills, C. & Lester, N. C. (2002). *Reflecting on Practice. Student Teacher's Perspectives*. Brisbane: Post Pressed.
- Bayat, M. (2010). Use of dialogue journals and video-recording in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(2), S. 159-172.
- Bender, W. (1991). *Subjekt und Erkenntnis. Über den Zusammenhang von Bildung und Lernen in der Erwachsenenbildung*. Weinheim: DSV.
- Benz, J. (2020). Lehren und Lernen mit Vignetten in allen Phasen der Lehrerbildung – eine Einführung. In M. E. Friesen, J. Benz, T. Billion-Kramer, C. Heuer, H. Lohse-Bossenz, M. Resch & J. Rutsch, *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven* (S. 12-27). Weinheim: Beltz.
- Berliner, C. (2011). Learning about learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Blomberg, G., Sherin, M., Renkl, A., Glogger, I. & Seidel, T. (2014). Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection. *Instructional Science*, 42, S. 443-463.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber-Psychologie Forschung. Bern: Huber.
- Davis, E. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 281-301.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Elsner, D., Kreft, A., Niesen, H. & Viebrock, B. (2020). Unterrichtsvideos als Reflexionsanlässe im Englischlehramtsstudium. Herausforderung Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 279–299.

- Ennemoser, M., Kuhl, J., Pepouna, S. (2013). Evaluation des dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), S. 229-239.
- Feldon, D., Callan, G., Juth, S. & Jeong, S. (2019). Cognitive Load as Motivational Cost. *Educational Psychology Review*, 31, 319-337.
- Goeze, A., Heftfleisch, P. & Schrader, J. (2013). Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 79-113.
- Goeze, A., Zottmann, J. M., Vogel, F., Fischer, F. & Schrader, J. (2014). Getting immersed in teacher and student perspectives? Facilitating analytical competence using video cases in teacher education. *Instructional Science*, 42, 91-114.
- Gold, B., Hellermann, C., Burgula, K. & Hologynski, M. (2016). Fallbasierte Unterrichtsanalyse. Effekte von video- und textbasierter Fallanalyse auf kognitive Belastung, aufgabenspezifisches Interesse und professionelle Unterrichtswahrnehmung von Grundschullehramtsstudierenden. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 322-338.
- Goldstein, E. Bruce (2015): *Wahrnehmungspsychologie*. Berlin: Springer.
- Grewe, O. & Möller, K. (2020). Die professionelle Unterrichtswahrnehmung von sprachsensiblen Maßnahmen im Sachunterricht der Grundschule fördern - ein video- und praxisbasiertes Seminar im Master of Education. *Herausforderung Lehrer*innen-bildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(1), 323-359.
- Heins, J. (2020). Erkennen und Erschließen von Unterrichtssituationen. Hinweise zur Entwicklung der professionellen Wahrnehmung aus literaturdidaktischer Perspektive. *Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 7(6), S. 1-31.
- Heins, J. & Zabka, T. (2019): Mentale Prozesse der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(6), S. 903–924.
- Hellermann, C., Gold, B. & Holodynksi, M. (2015). Förderung der Klassenführungsqualitäten im Lehramtsstudium: Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 47, S. 97-109.
- Hesse, F. & Lütgert, W. (2020). *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hendler, J., Mischo, C., Wahl, S., Strohmmer, J. (2011). Das sprachbezogene Wissen angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung. *Empirische Pädagogik*, 25, S. 518-542.
- Hoffart, E. (2020). „.... Da man lernt, eigene Gedanken und Ideen noch einmal zu vertiefen“ – Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzungen zum Reflektieren von Lehramtsstudierenden. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.). *Hochschullernwerkstätten- Elemente von Hochschulentwicklung?*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hoferichter, F. & Volkert, U. (2020). Das Tandem im ersten Schulpraktikum – Chancen der Lernbegleitung. In. *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Hoge, K. (2020). Videobasierte Reflexion von Sprachförderkompetenzen im Unterricht. Eine vergleichende Analyse unterschiedlicher Stimulusformate. (Unveröffentlichte Masterarbeit). Technische Universität Dortmund, Dortmund.
- Hollingsworth H. & Clarke, D. (2017). Video as a tool for focusing teacher self-reflection: Supporting and provoking teacher learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 70(5), S. 457-475.
- Jahncke, H., Porath, J., Rebmann, K., Riebenauer, E. & Stock, M. (2018). Vergleichende Analyse zweier Portfoliokonzepte zur Beförderung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik. *Die Hochschullehre*, 4, S. 115-118.
- Jahncke, H. (2019). *(Selbst-Reflexion). Modellierung, Differenzierung und Beförderung mittels eines Kompetenzentwicklungsportfolios*. München: Rainer Hampp Verlag.
- Kammermeyer, G., Roux, S. & King, S. (2017). *Mit Kindern im Gespräch - Grundschule. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kindern in der Grundschule (1. bis 4. Klasse)* (1. Aufl.). Augsburg: Auer Verlag in der AAP Lehrerfachverlage GmbH
- Kleinknecht, M. & Poschinski, N. (2014). Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(3), 471-490.
- Kleinknecht, M. & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analysing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13-23.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 52, 876-903.
- Kultusministerkonferenz. (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998*. Abgerufen am 18.01.2021 von <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sprache.pdf>
- Korthagen, F. A. (1985). Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15.
- Korthagen, F. (1999). Linking reflection and technical competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22 (2/3), S. 191-207.
- Korthagen, F. A. & Kessels, J. P. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23(1), 35-50.

- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 164-175.
- Krammer, K., Hugener, I., Biaggi, S., Frommelt, M., Furrer Auf der Maur, G. & Stürmer, K. (2016). Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 357-372.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Krüger, D., Parchmann, I. & Schecker, H. (2014). *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin: Springer.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Praktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfungsstand*, 4(2), S. 240-270.
- Lindmeier, A. (2013). Video-vignettenbasierte standardisierte Erhebung von Lehrerkognitionen. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 45-62). Münster: Waxmann.
- Lohse-Bossenz, H., Brandtner, M. & Krauskopf, K. (2018). Unveröffentlichtes Kategoriensystem. Kategoriensystem zur Bewertung schriftlicher Reflexionen (Unveröffentlichtes Kategoriensystem).
- Lohse-Bossenz, H., Brandtner, M., Bahn, M. & Busch, J. (2019). Förderung der Reflexionsfähigkeit frühpädagogischer Fachkräfte. Entwicklung und Evaluation von curricularen Fortbildungselementen (Unveröffentlichtes Poster).
- Lohse-Bossenz, H., Schönknecht, L. & Brandtner, M. (2019). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung Reflexionsbezogener Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. *Empirische Pädagogik*, 33(2), 164-179.
- Maier, U., Bohl, T., Drüke-Noe, C., Hoppe, H., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2014). Das kognitive Anforderungsniveau von Aufgaben analysieren und modifizieren können: Eine wichtige Fähigkeit von Lehrkräften bei der Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), S. 340-358.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633- 648). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meschede, N. Steffensky, M., Wolters, K. & Möller, K. (2015): Professionelle Wahrnehmung der Lernunterstützung im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. Theoretische Beschreibung und empirische Erfassung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 43 (4), S. 317–335.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF)*. Frechen: Ritterbach.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen. Abgerufen am 02.03.2021 von <https://bass.schul-welt.de/12448.htm>.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen*. Abgerufen am 04.03.2021 unter <https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Kerncurriculum.pdf>.
- Preuß, C., Cordes-Finkenstein, V. & Löw, M. (2020). „Peer to Peer“: Lernbegleitung in den universitären Praxisphasen durch kollegiale Fallberatung. In: *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Prilop, C. N., Weber, K. E. & Kleinknecht, M. (2020). Effects of digital video-based feedback environments on pre-service teachers' feedback competence. *Computers in Human Behavior*, 120, 120-131.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2018). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: Reinhardt.
- Reusser, K. (2005): Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. Unterrichtsvideografie als Medium des situierten beruflichen Lernens. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 2, S.8– 18.
- Ricart Brede, J. (2011). *Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach,
- Rich, P. & Hannafin, M. J. (2008). Capturing and assessing evidence of student teacher inquiry: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 24 (6), S. 1426-1140.
- Ropo, E. (2004). Teaching Expertise. Empirical findings on expert teachers and teacher development. In: H. Boshuizen, H. Bromme & H. Gruber (Hrsg.). *Professional Learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert* (S. 1-16). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerausbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM Mathematics Education*, 43(1), 133-145.
- Santagata, R. & Yeh, C. (2016): The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM Mathematics Education*, 44(1), S. 153–165.
- Schäfer, S. & Seidel, T. (2015): Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. In: *Journal for educational research online*, 2, S. 34–58.
- Schnebel, S. (2019). *Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrerausbildung. Studien zur Gestaltung unterschiedlicher Formen von Lernbegleitung durch Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Schönauer-Schneider, W. & Reber, K. (2014). Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht. In: S. Sallat, M. Spreer, C. Glück (Hrsg.) *Sprache professionell fördern* (S. 327-334). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag 2014.
- Schwindt, K. (2008). *Lehrpersonen betrachten Unterricht. Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung*. Münster: Waxmann.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen- Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger, *Kompetenzdiagnostik* (S. 201-216). Wiesbaden: VS Verlag.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teacher and Teacher Education*, 27 (2), 259-267.
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51, S. 739-771.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. Derry (Hrsg.), *Video research in the learning sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Star, J. & Strickland, S. (2008): Learning to observe. Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. In: *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, H. 2, S. 107–125.
- Sunder, C., Todorova, M. & Möller, K. (2016). Förderung der professionellen Wahrnehmung bei Bachelorstudierenden durch Fallanalysen. Lohnt sich der Einsatz von Videos bei der Repräsentation der Fälle? *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), S. 339-356.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 667–685.
- Technische Universität Dortmund (2015). *Bachelor Lehramt für sonderpädagogische Förderung (LABG 2009). Modulkatalog*. Abgerufen am 04.03.2021 unter https://www.fk-reha.tu-dortmund.de/fk13/de/Studium_und_Lehre/Studiengaenge/Auslaufend_BA_SF_LABG2009/index.html.
- Technische Universität Dortmund (2020). *Master Lehramt für sonderpädagogische Förderung. Modulkatalog*. Abgerufen am 04.03.2021 unter https://www.fk-reha.tu-dortmund.de/fk13/de/Studium_und_Lehre/Studiengaenge/Aktuell_MA_LA_SF_LABG2009/index.html.
- Thoma, D., Ofner, D., Seybel, C., Tracy, Rosemarie (2011). Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. *Frühe Bildung*, S. 31-36.

- Tripp, T., & Rich, P. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28, S. 728-739.
- Weber, K. E., Prilop, C. N., Glimm, K. & Kleinknecht, M. (2018). Video-, Text- oder Live-Coaching? Konzeption und Erprobung neuer Formate der Praktikumsbegleitung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 1(1), 90–119.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5(2), 1-15.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Berlin: Waxmann.
- Wyss, C. (2014). Videobasiert Lehren an Pädagogischen Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (3), S. 32-40.
- Wyss, C. (2018). Mündliche, kollegiale Reflexion von videografiertem Unterricht. In E. Christof, J. Köhler, K. Rosenberger & C. Wyss, Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns (S. 15-49). Bern: hep Verlag.
- Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung NRW (2018). *Weiterentwicklung der schulpraktischen Lehrerbildung im Lehramt für sonderpädagogische Förderung im Land Nordrhein-Westfalen*. Abgerufen am 05.03.2021 unter https://www.zfsl.nrw.de/DOR/Seminar_SF/Aktuelles/2020/OrBa---Broschuere-des-MSB/Weiterentwicklung-der-schulpraktischen-Lehrerbildung-im-Lehramt-fuer-sonderpaedagogische-Foerderung.pdf.
- Zhang, M., Lunderberg, M., Koehler, M. J. & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), S. 454-462.

Anhang

Anhang A: Tabellen

Tabelle 7: anteilige Verteilung der Codes (Gesamt)

Kategorie	Anzahl und Anteile vergebener Codes					
	B		M		L	
	#	%	#	%	#	%
1. Beschreiben						
1.1 Lernumgebung	11	2,31	4	0,93	0	0,00
1.2 Handlungen unter Beteiligung der pF	332	69,75	303	70,79	74	66,07
1.3 Handlungen Dritter	31	6,51	11	2,57	9	8,04
1.4 Vorkommnisse	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2. Begründen						
2.1 Situationsgestaltung / Planung	3	0,63	0	0,00	0	0,00
2.2 Handlungen unter Beteiligung der pF	48	10,08	42	9,81	4	3,57
2.3 <i>Erklärung</i> Handlungen Dritter	0	0,00	0	0,00	0	0,00
3. Bewerten						
3.1 Gestaltung der Lernumgebung	1	0,21	1	2,57	0	0,00
3.2 Handlungen unter Beteiligung der pF	32	6,72	47	10,98	14	12,50
3.3 Handlungen Dritter	0	0,00	0	0,00	2	3,75
4. Alternativen formulieren						
4.1 Gestaltung der Lernumgebung	0	0,00	0	0,00	0	0,00
4.2 Handlungen unter Beteiligung der pF	17	3,57	18	4,21	9	8,04
5. Schlussfolgerungen						
5.1 Gestaltung der Lernumgebung						
5.1.1 ohne konkrete Handlungsabsicht (HA) (allgemeine, generalisierende Aussagen)	0	0,00	0	0,00	0	0,00
5.1.2 mit konkreter HA	0	0,00	0	0,00	0	0,00
5.2 Handlungen unter Beteiligung der pF						
5.2.1 <i>ohne</i> konkrete HA (allgemeine, generalisierende Aussagen)	0	0,00	1	0,37	0	0,00
5.2.2 mit konkreter HA	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gesamt	475	100	428	100	112	100

Tabelle 8: Verteilung Code-Kombinationen Bachelorstudierende

Code-Kombinationen	Häufigkeit	Prozent
1) Beschreibung	36	43,90
4) Beschreibung + Begründung	21	25,61
8) Beschreibung + Begründung + Bewertung	6	7,32
3) Beschreibung + Bewertung	5	6,10
6) Beschreibung + Alternative	4	4,88
9) Beschreibung + Bewertung + Alternative	4	4,88
10) Beschreibung + Begründung + Alternative	3	3,66
7) Bewertung + Alternative	1	1,22
5) Begründung + Bewertung	1	1,22
14) Beschreibung, Bewertung; Alternative, Schlussfolgerung	1	1,22
11) Bewertung + Begründung + Alternative	0	0,00
12) Beschreibung + Begründung + Bewertung + Alternative	0	0,00
13) Beschreibung + Begründung + Bewertung + Alternat. + Schluss	0	0,00
2) Bewertung	0	0,00
GESAMT	82	100,00

Tabelle 9: Verteilung Code-Kombinationen Masterstudierende

Code-Kombinationen	Häufigkeit	Prozent
1) Beschreibung	28	38,89
4) Beschreibung + Begründung	19	26,39
3) Beschreibung + Bewertung	9	12,50
6) Beschreibung + Alternative	3	4,17
8) Beschreibung + Begründung + Bewertung	3	4,17
2) Bewertung	2	2,78
5) Begründung + Bewertung	2	2,78
10) Beschreibung + Begründung + Alternative	2	2,78
12) Beschreibung + Begründung + Bewertung + Alternative	2	2,78
9) Beschreibung + Bewertung + Alternative	1	1,39
13) Beschreibung + Begründung + Bewertung + Alternat. + Schluss	1	1,39
7) Bewertung + Alternative	0	0,00
11) Bewertung + Begründung + Alternative	0	0,00
14) Beschreibung, Bewertung; Alternative, Schlussfolgerung	0	0,00
GESAMT	72	100,00

Tabelle 10: Verteilung Code-Kombinationen Lehrkräfte

Code-Kombinationen	Häufigkeit	Prozent
1) Beschreibung	7	43,75
9) Beschreibung + Bewertung + Alternative	4	25,00
4) Beschreibung + Begründung	2	12,50
3) Beschreibung + Bewertung	2	12,50
12) Beschreibung + Begründung + Bewertung + Alternative	1	6,25
6) Beschreibung + Alternative	0	0,00
7) Bewertung + Alternative	0	0,00
8) Beschreibung + Begründung + Bewertung	0	0,00
2) Bewertung	0	0,00
10) Beschreibung + Begründung + Alternative	0	0,00
11) Bewertung + Begründung + Alternative	0	0,00
5) Begründung + Bewertung	0	0,00
13) Beschreibung + Begründung + Bewertung + Alternat. + Schluss	0	0,00
14) Beschreibung, Bewertung; Alternative, Schlussfolgerung	0	0,00
GESAMT	16	100,00

Anhang B: Transkripte

Transkript: Video „Ole unsichtbar“

Lehrerin	Warum denkst du, malt Ole Superhelden, die Freunde finden? Lisanne.
Lisanne	Also weil er vielleicht auch gerne Freunde hätte und die die Superhelden finden ja überall Freunde auch wenn sie jetzt in anderen Ländern sind. Und er wird sogar in seinem Heimatland nicht beachtet.
Lehrerin	Mhm.
Lisanne	In andern Ländern ist es auch manchmal so, dass man dann auch die Leute dann nicht kennt und dann, äh wird man eigentlich ja nicht so beachtet, wenn man da ne andere Sprache spricht, versteht man ja auch nicht, was die reden. Da könnten die zum Beispiel was über ihn reden und er wird sogar in dem Land, wo er geboren is, wo er die Sprache versteht, nicht beachtet und hat keine Freunde.
Lehrerin	Richtig toll gesagt. Eines Morgens stellt Frau Weber ein neues Kind vor: Kim. Ole lächelt ihn schüchtern an. Alle anderen tuscheln und werfen Kim nur vorsichtige Blicke zu. Sie wollen erst mal sehen, wie der Neue so ist. Wie wird Kim in der neuen Klasse wohl aufgenommen? Jasmina.
Jasmina	Also ich denk auch er ist, also ich denk auch, der wird erst mal so missachtet, sag ich jetzt mal, wie der Ole, und der Ole geht dann, glaub ich, auch auf ihn zu und sagt: Mach dir nix draus, ich werd auch so behandelt. Wir können ja Freunde sein, wenn du willst.
Lehrerin	Ist das Verhalten der Gruppe denn in Ordnung?
Ahmed	Nein, weil, äh, des ja nicht gut. Ich würd also, wenn in unserem Klass eine Neuer, also Junge oder Mädchen, kommt, ich würd dem erst, ähm, zeigen also, wo des Klo ist in der Schule, ähm, ähm und äh.
Lehrerin	Also was würdest du tun?
Ahmed	Dem, ähm, die Räume zeigen, wo zum Beispiel die Sporthalle und Computerraum, Werkraum und so.
Lehrerin	Mhm, also du würdest die Schule vorstellen. Luisa, was würdest du tun?
Luisa	Hm, ich würde einfach mal mit dem spielen, dann sieht man ja, wie er ist. Das war ja auch, wir ham schon ganz viele neue Schüler bekommen und wir ham die ja auch nicht ausgeschlossen. Ahmed oder Leon oder so, wir haben einfach gemacht als wären die schon immer da.
Lehrerin	Genau, und das finde ich auch sehr schön, dass ihr das so gemacht habt, dass ihr sie aufgenommen habt, als wären sie vom ersten Tag in der Klasse und dass man nicht jemanden ausschließt.

Eingesetztes Buch: Ludwig, T., Barton, P. (2014): Ole unsichtbar. Münster: Coppenrath (Kammermeyer, Roux & King, 2017)

Transkript: Video „Trödelleschen“

Lehrerin	Und eine Trödelleschen ist ein Mädchen, das sich für alles ganz viel Zeit lässt. Die alles langsam macht. Und dann muss man ganz oft sagen, beeil dich doch, mach doch ein bisschen schneller. Kennt ihr das?
Helin	So zum Beispiel, so guck. (<i>hebt langsam die Hände</i>)
Lehrerin	Hat jemand zu dir, hast du schon mal getrödelt, Helin?
Helin	Nein.
Nelly	Ich hab aber.
Lehrerin	Du machst immer alles ganz schnell? Nelly, bei was hast du getrödelt?
Nelly	Manchmal komme ich zu spät, weil ich trödel manchmal.
Lehrerin	Was machst du denn auf dem Schulweg?
Nelly	Ich rede manchmal mit Leuten und mit Freunden.
Lehrerin	Und wenn du mit den Leuten sprichst, dann vergisst du die Zeit und dann machst du ganz schnell, weil du weißt, oh, jetzt muss ich schnell in die Schule, so wie die Lisa. Das ist dir auch schon so gegangen. Stellt euch doch mal vor, der Bäcker trödelt morgens. Was ist denn, wenn der Bäcker morgens trödelt? (<i>zeigt ein Bild herum</i>)
Khan	Dann vergisst der die.
Lehrerin	Wenn der Bäcker morgens trödelt, Aylin, was passiert denn dann? Wird der dann mit der Arbeit ganz schnell fertig oder wird der gar nicht fertig mit seiner Arbeit?
Aylin	Langsam.
Lehrerin	Und wenn er mit seiner Arbeit nicht fertig wird, was passiert dann? Lass mal die Aylin, bitte. Ich komm in den Laden? (<i>hebt fragend die Hände</i>)
Aylin	Niemand da.
Lehrerin	Niemand da und vor allem was ist nicht da?
Aylin	Brot.
Lehrerin	Es gibt kein Brot, ja, und keine Brötchen.

Eingesetzter Text: Trödelleschen aus: Zebra Lesebuch 2. Schuljahr (2012) Stuttgart: Klett
 „Trödelleschen“ aus: Schulgeschichten von Hanneliese Schulze, © S. Fischer Verlag
 GmbH, Frankfurt am Main 2017 erstmals erschienen 2011 im Duden Verlag
 (Kammermeyer, Roux & King, 2017)

Anhang C: Kategoriensystem (vgl. Lohse-Bossenz et al., 2018)

Tabelle 11: Kategoriensystem nach Lohse-Bossenz et al. (2018) zur Analyse der Reflexionstexte (Ankerbeispiele aus eigenem Datenmaterial)

Kategorie/Subkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel
1. Beschreiben		
1.1 Beschreibung der Gestaltung der Lernumgebung (Planung und Umsetzung)	„bildliche Unterstützung“	<p>+ Wird vergeben, wenn Rahmenbedingungen / strukturelle Merkmale der Situation benannt werden.</p> <p>+ Wird vergeben, wenn eigene Entscheidungen, die zu bestimmten Rahmenbedingungen / strukturellen Merkmalen der Situation geführt haben, benannt werden, ohne diese zu begründen.</p> <p>+ Wird vergeben, wenn benannt wird, wie die Lernumgebung geplant wurde. (Aspekte, die den Planungsprozess kennzeichnen)</p> <p>+ Wird vergeben, wenn etwas benannt wird, das vor der konkreten Durchführung der Lernumgebung stattgefunden hat.</p> <p>+ Wird vergeben, wenn der Materialbedarf der Lernumgebung beschrieben wird.</p> <p>- Wird nicht vergeben, wenn konkrete Handlungen während der Lernumgebung beschrieben werden (→ Subkategorien: eigene Handlungen, Handlungen Dritter, Interaktionen)</p> <p>- wird nicht vergeben, wenn benannt wird, warum die Planung in einer bestimmten Art und Weise durchgeführt wurde (→ Begründen)</p>
1.2 Beschreibung von Handlungen unter Beteiligung der Fachkraft	„Die Lehrkraft spricht langsam“	<p>+ Wird vergeben, wenn <i>Handlungen bzw. Gemütszustände</i> der pädagogischen Fachkraft benannt werden. Die Handlungen bzw. Gemütszustände sind auf die Durchführung der Lernumgebung bezogen.</p> <p>+ Wird bei „dürfen“- und „können“-Formulierungen vergeben, weil diese implizieren, dass die pädagogische Fachkraft mindestens die Erlaubnis zu einer Handlung erteilt und wahrscheinlich sogar explizit zu dieser Handlung angeregt hat.</p>

		- Wird nicht vergeben, wenn Handlungen der pädagogischen Fachkraft benannt werden, die für die Vorbereitung der Lernumgebung dienen.
1.3 Beschreibungen von Handlungen Dritter in der Situation	„Hoher Redeanteil der Schüler“	+ Wird vergeben, wenn <i>Handlungen bzw. Gemütszustände</i> Dritter während der Lernumgebung benannt werden. Mit Handlungen sind sowohl beobachtbare Handlungen (z.B. werfen, sprechen...) als auch nicht beobachtbare, der dritten Person zugeschriebene (mentale) Handlungen (z.B. Erfahrungen machen) gemeint. - wird nicht vergeben, wenn die pädagogische Fachkraft involviert ist
1.4 Beschreibungen von Vor-kommissen, die keiner Person zugeordnet werden können	-	-

2. Begründen/Erklären

2.1 Begründung für Situations-gestaltung / Planung	„sodass alle Kinder frei sprechen können“	+ Wird vergeben, wenn geäußert wird, <i>warum</i> die Situation in einer bestimmten Weise gestaltet wurde bzw. warum die Lernumgebung in einer bestimmten Weise geplant wurde. + Wird vergeben, wenn ein bewusster persönlicher Bezug zur Gestaltung / Planung der Situation geäußert wird. + Wird vergeben, wenn geäußert wird, was das <i>Ziel</i> der Situationsgestaltung / Planung war. <ul style="list-style-type: none"> • Dieses Ziel kann auf die Kinder und deren Lerngelegenheiten bezogen sein. • Dieses Ziel kann auch auf die Herstellung von Rahmenbedingungen bezogen sein.
2.2 Begründung für Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft	„schafft dadurch Sprachanlässe für die Kinder“	+ Wird vergeben, wenn geäußert wird, <i>warum</i> man sich selbst in der Lernumgebung in einer bestimmten Weise verhalten hat.

		+ Wird vergeben, wenn sich die Äußerung auf eine Sequenz bezieht, für die der Code „Beschreiben von Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft“ vergeben wurde.
2.3 Erklärung von Handlungen Dritter	-	-
3. Bewerten		
3.1 Bewerten der Gestaltung der Lernumgebung	-	-
3.2 Bewerten von Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft	„Die Lehrkraft arbeitet hier sehr gut mit ihrer Stimme“	+ Wird vergeben, wenn der Gefühlszustand in Bezug auf Handlungen der Fachkraft in der durchgeführten Lernumgebung geäußert wird. Die Einschätzung ist auf die Person der Fachkraft bezogen. + Wird vergeben, wenn die Fachkraft ihren Gefühlszustand in Bezug auf ihr Erleben der Lernumgebung äußert.
3.3 Bewerten von Handlungen Dritter	„Im Gesprächsverhalten zeigen die Kinder sich sehr positiv“	+ Wird vergeben, wenn sprachlich ein eindeutiger Vergleich hergestellt wird (z.B. besser, größer, ausgeglichener) oder ausgedrückt wird, dass es im aktuellen Fall anders/genauso wahrgenommen wird wie in einem vorangegangenen. + Wird vergeben, wenn die Fachkraft ihre Einschätzung zu Handlungen Dritter abgibt. Die Einschätzung ist auf andere Personen bezogen. + Das Verhalten der Kinder wird als etwas Besonderes herausgestellt und muss qualitativ über das reine Beschreiben des Verhaltens des Kindes hinausgehen.
4. Alternativen formulieren		

4.1 Alternativen zur Gestaltung der Lernumgebung	-	-
4.2 Alternativen zu Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft	„Für die Kommentare der Kinder hätte sie sich mehr Zeit nehmen können“	+ Wird vergeben, wenn eine Alternative für eine eigene Handlung in der konkreten Situation benannt wird. - Wird nicht vergeben, wenn allgemeine Prinzipien formuliert werden.

5. Schlussfolgerungen

5.1 Gestaltung der Lernumgebung		-
5.1.1 Schlussfolgerung ohne konkrete Handlungsabsicht (allgemeine, generalisierende Aussagen)	-	-
5.1.2 Schlussfolgerung mit konkreter Handlungsabsicht	-	-
5.2 Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft		
5.2.1 Schlussfolgerungen <i>ohne</i> konkrete Handlungsabsicht (allgemeine, generalisierende Aussagen)	-	-

5.2.2 Schlussfolgerung
mit konkreter Hand-
lungsabsicht

„Insgesamt scheint es
so, als könnten die vie-
len vorhandenen "Mit-
tel"/ Ansätze noch et-
was zielgerichteter ein-
gesetzt werden“

+ Wird vergeben, wenn ein klares Ziel/eine klare Absicht für künftige eigene Handlungen formuliert wird. UND Das Ziel/die Absicht ist auf eigene künftige Handlungen bezo-
gen.
