

Masterarbeit

Videobasierte Reflexion von Sprachförderkompetenzen.

Eine vergleichende Analyse der Reflexionskompetenzen von Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung mit dem Förderschwerpunkt Sprache unter Berücksichtigung verschiedener Instruktionsdesigns

vorgelegt von

Jana Schopohl

Erstprüferin: Dr. Nadine Elstrodt-Wefing

Zweitprüferin: Prof. Dr. Ute Ritterfeld

Abgabedatum: 02.04.2021

Zusammenfassung

Als einer der zentralen Aspekte zur Förderung der professionellen Entwicklung von (angehenden) Lehrkräften gilt die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdrelexion. Die Reflexionskompetenz insbesondere von Lehramtsstudierenden bewegt sich jedoch häufig auf einem qualitativ niedrigen Niveau und muss im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung systematisch unterstützt werden. Eine Möglichkeit hierzu stellen Videovignetten dar, mithilfe derer Unterrichtsbeispiele als Analysegegenstand in den Lehrkontext einbezogen werden können. Bisherige wissenschaftliche Studien zur videobasierten Reflexion fokussieren vor allem fach- oder allgemeindidaktische Reflexionsinhalte. Forschungen zum Reflexionsgegenstand der Sprachförderkompetenzen, welche in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Förderschwerpunkt Sprache von essenzieller Bedeutung sind, stehen bislang hingegen noch aus. Von besonderer Relevanz ist bei der Arbeit mit Videovignetten neben dem Analyseinhalt auch die Gestaltung der videobasierten Lernumgebung, die in Form verschiedener Instruktionsdesigns erfolgen kann.

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, wie Lehramtsstudierende die Sprachförderkompetenzen von Förderkräften im Rahmen einer videografierten Fördersequenz in einer Kindertagesstätte reflektieren. Weiterhin stand die Frage im Fokus, ob durch den Einsatz verschiedener Instruktionsdesigns (teilstrukturiert-induktiv vs. strukturiert-deduktiv) Unterschiede in den Reflexionen der Proband*innen eruiert werden können. Insgesamt wurden 19 schriftliche Reflexionen mithilfe qualitativer Inhaltsanalysen in Bezug auf verschiedene Aspekte ausgewertet.

Die Auswertung ließ individuelle Unterschiede zwischen den jeweiligen Reflexionen erkennen. Durchschnittlich wurde mit knapp vier Reflexionsaktivitäten pro Reflexion eine hohe Komplexität erreicht. Die Verwendung von Fachsprache erfolgte in einigen Reflexionen mit höherer Frequenz als in anderen. Die meisten Reflexionen wurden zumindest in Teilen mithilfe der Schritte der Kernreflexion strukturiert. Auf der inhaltlichen Ebene kam es zu Überschneidungen hinsichtlich der thematisierten Aspekte. Nur in Bezug auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung wurden Differenzen zwischen den Gruppen deutlich. Hier zeigte die teilstrukturiert-induktive Gruppe ein ausgeprägteres *noticing* (Wahrnehmung relevanter Situationen), die strukturiert-deduktive Gruppe stärkere Fähigkeiten im Bereich des *knowledge-based reasoning* (wissensbasierte Interpretation).

Die größten Differenzen ergaben sich bei Betrachtung aller Aspekte im Vergleich der individuellen Reflexionen untereinander. Somit besteht die Annahme, dass (Qualitäts-)Unterschiede in der Reflexion vor allem auf personenbezogene Faktoren, wie Vorwissen, und nicht auf das Instruktionsdesign zurückzuführen sind. Anschlussstudien könnten hier Aufschluss über die genauen Zusammenhänge liefern.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
Abbildungsverzeichnis	5
Tabellenverzeichnis	6
1. Einleitung	1
2. Forschungsstand	3
2.1 Reflexion	3
2.1.1 Definitionen von Reflexion	3
2.1.2 Formen der Reflexion	5
2.1.3 Reflexion in der Lehrer*innenbildung.....	9
2.1.4 Reflexionskompetenzen von Lehramtsstudierenden	11
2.1.5 Reflexionsmodelle	12
2.2 Videovignetten	19
2.2.1 Einsatz von Vignetten in der Lehrer*innenbildung	20
2.2.1.1 Repräsentationsform	21
2.2.1.2 Inhalt	22
2.2.1.3 Methodisch-didaktische Umsetzung.....	24
2.2.2 Auswirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung	32
2.2.3 Grenzen und Risiken des Videoeinsatzes	34
2.3 Fragestellungen	35
3. Methode	36
3.1 Studiendesign	36
3.2 Stichprobe	39
3.3 Vorgehen	40
3.4 Auswertung	45
4. Ergebnisse	50
4.1 Ergebnisse der deskriptiven Auswertung	50
4.2 Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung	56
5. Diskussion	70
6. Fazit und Ausblick	83
Literaturverzeichnis	88
Anhang	95
Anhang A	96
Anhang B	97
Anhang C: Kategoriensysteme zur qualitativen Inhaltsanalyse.....	98
Anhang D: Tabellarische Übersichten	108



Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Das ALACT-Modell der strukturierten Reflexion (Korthagen & Vasalos, 2005, S. 49)	13
Abbildung 2. Interventionen durch Supervisor*innen im ALACT-Modell (Korthagen & Vasalos, 2005, S. 48)	14
Abbildung 3. Das Zwiebelmodell (Korthagen, 2004, S. 80)	15
Abbildung 4. Das Phasenmodell der Core Reflection (Korthagen & Vasalos, 2005, S. 57) ..	17
Abbildung 5. Das Lesson Analysis Framework (Santagata & Guarino, 2011, S. 134).....	27
Abbildung 6. Feedbackzirkel (Weber et al., 2020, S. 351)	31
Abbildung 7. Ablaufmodell exploratives Design (Mayring, 2010, S. 233)	39
Abbildung 8. Instruktionsdesign Gruppe 1	43
Abbildung 9. Instruktionsdesign Gruppe 2	44
Abbildung 10. Anzahl der erfassten Komplexitätsstufen der Code-Kombinationen in Bezug auf die Gesamtstichprobe und die Gruppen 1 und 2.	55

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Intercoder-Reliabilität- Übersicht über die jeweiligen Codervergleiche sowie Mittelwerte (M) in Bezug auf die Codeüberlappung an Segmenten (mind. 95%). .	47
Tabelle 2 Anzahl (n) an Codes pro Oberkategorie in Bezug auf die Gesamtstichprobe und die Gruppen 1 und 2; Anteile (%) der vergebenen Codes pro Oberkategorie hinsichtlich der Gesamtanzahl vergebener Codes in Bezug auf die Gesamtstichprobe und die Gruppen 1 und 2.....	51
Tabelle 3 Anzahl (n) der erkannten Sprachförderstrategien nach Kammermeyer (2018) in Bezug auf die Gesamtstichprobe und die Gruppen 1 und 2.	55
Tabelle 4 Weitere wahrgenommene Elemente des Handelns der Förderkräfte in Bezug auf die Gruppen 1 und 2 (ohne Sprachförderstrategien nach Kammermeyer, 2018). .	58
Tabelle 5 Anzahl (n) der wahrgenommenen Elemente des Handelns der Förderkräfte in Bezug auf die Gesamtstichprobe und die Gruppen 1 und 2.....	59
Tabelle 6 Anzahl (n) der verwendeten Wissensmuster innerhalb der Begründungen des Handelns der Förderkräfte in Bezug auf die Gesamtstichprobe und die Gruppen 1 und 2.	62
Tabelle C-7 Kategoriensystem zur Analyse der Reflexionsaktivitäten der videobasierten Reflexion (nach Lohse-Bossenz et al., 2018) mit Ankerbeispielen aus dem vorliegenden Datenmaterial.	96
Tabelle C-8 Kategoriensystem zur Analyse des noticing der videobasierten Reflexion mit Ankerbeispielen aus dem vorliegenden Datenmaterial.	100
Tabelle C-9 Kategoriensystem zur Analyse des knowledge-based reasoning der videobasierten Reflexion mit Ankerbeispielen aus dem vorliegenden Datenmaterial.	103
Tabelle D-10 Anzahl (n) und Anteil (%) vergebener Codes und Subcodes der Reflexionsaktivitäten (nach Lohse-Bossenz et al., 2018).	106
Tabelle D-11 Verteilung der Reflexionstexte auf den jeweiligen Komplexitätsstufen mit Zuordnung der Skalenwerte.	107
Tabelle D-12 Anzahl (n) der erkannten Elemente in Bezug auf die Gesamtstichprobe und die Gruppen 1 und 2.....	110
Tabelle D-13 Anzahl (n) der verwendeten Wissensmuster innerhalb der Begründungen des Handelns der Förderkräfte in Bezug auf die Gesamtstichprobe und die Gruppen 1 und 2.	112

1. Einleitung

Spätestens beim Eintritt ins Berufsleben werden viele Lehrkräfte mit dem sogenannten „Praxisschock“ (Stooking, Leenders, Jong & Tartwijk, 2003) konfrontiert, welcher sich in einem wahrgenommenen Bruch zwischen der akademischen, forschungsbasierten Lehre an der Hochschule und der handlungsbezogenen Praxis in der Schule äußert (König & Rothland, 2018). Statt das an der Universität erworbene Wissen über pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Inhalte in der Praxis adäquat umzusetzen, verlassen sich angehende Lehrkräfte beim Unterrichten vielmehr auf intuitive Theorien des Lehrens und Lernens, die mit ihrem bisherigen Erfahrungswissen übereinstimmen (Lampert & Ball, 1998). Diese schon seit längerem als *Theorie-Praxis-Problem* bekannte Problematik (Korthagen, 2001a) hat in den letzten Jahrzehnten zu vermehrten Versuchen geführt, die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Rahmen der Lehrkraftbildung stärker zu betonen, beispielsweise durch die Einführung des Praxissemesters im Zuge des Masterstudiums in Nordrhein-Westfalen im Jahre 2015 (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020). In diesem Zusammenhang konnte in der Forschung nachgewiesen werden, dass eine Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen in besonderem Maße durch Reflexionsprozesse angeregt wird. Die Reflexion gilt daher als unverzichtbarer Bestandteil in der Ausbildung von Lehrkräften und „dient (angehenden) Lehrkräften zur kontinuierlichen Weiterentwicklung und Professionalisierung unterrichtlichen Handelns“ (Lohse-Bossenz, Schönknecht & Brandner, 2019, S. 176).

Trotz der empirisch belegten Bedeutsamkeit der Reflexion für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen scheint ihr Potenzial zumindest im Zuge der Ausbildung noch nicht in einem ausreichenden Maße ausgeschöpft zu werden. So konnte in mehreren Studien nachgewiesen werden, dass sich die Reflexionskompetenzen von Lehramtsstudierenden, selbst nach dem Durchlaufen von Praxisphasen, eher auf einem niedrigen Qualitätsniveau bewegen (Schlag & Hartung-Beck, 2016). Aus diesem Grund stellt sich die Frage, wie das Thema der Reflexion noch stärker in die universitäre Ausbildung eingeflochten und die Reflexionskompetenzen der Studierenden gestärkt werden können. In den letzten Jahren hat sich zu diesem Zweck zunehmend der Einsatz von *Vignetten* in der Lehrer*innenbildung etabliert.

Vignetten dienen der Darstellung authentischer Lehr- und Lernsituationen, wobei die Repräsentation mithilfe verschiedener Medien, vor allem Video und Text, erfolgen kann (Benz, 2020). Die innerhalb der Vignetten präsentierten Unterrichtsbeispiele können als Analyse- und Reflexionsgegenstand in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen genutzt werden. Zahlreiche Studien heben die positiven Effekte von Videovignetten auf die Reflexionskompetenzen hervor (z.B. Blomberg, Sherin, Renkl, Glogger & Seidel, 2014). Videovignetten können auf unterschiedliche Weise in den universitären Lehrkontext eingebunden werden. Vergleichsstudien weisen in diesem Zusammenhang auf differenzielle Lerneffekte durch verschiedene Instruktionsdesigns hin (Möller & Steffenksy, 2016). Eine eindeutige Befundlage

dazu, wie die videobasierte Lernumgebung gestaltet werden muss, um die Reflexionsfähigkeiten der Studierenden optimal zu fördern, existiert derweil noch nicht.

Auch wenn die Vorteile des Einsatzes von Videovignetten somit empirisch abgesichert sind, stellt sich im Hinblick auf die Ausbildung von Sonderpädagog*innen die Frage, wie sinnvoll die Anwendung videobasierter Reflexion bei dieser Zielgruppe ist. Denn die bislang vorliegenden Studien zu den Auswirkungen von videobasierten Lernumgebungen auf die Reflexionsfähigkeiten fokussieren in den allermeisten Fällen naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer (Barnhart & van Es, 2015), teilweise auch den Englischunterricht (Goeze, Hetfleisch & Schrader, 2013) oder allgemeindidaktische Aspekte des Unterrichts (Syring et al., 2015). Sonderpädagogische (fach-)didaktische Inhalte als Reflexionsgegenstand, wie etwa Sprachförderkompetenzen, spielen in den bisherigen Untersuchungen jedoch keine Rolle. Dabei gilt eine effektive Sprachförderung als eine der Hauptaufgaben von Lehrkräften (Reber & Schönauer-Schneider, 2018) und insbesondere für Studierende des Förderschwerpunktes Sprache sind umfangreiche Kenntnisse über Sprachförderstrategien unabdingbar, um Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der Sprache adäquat zu fördern. Die Vermittlung von und die Reflexion über Sprachförderkompetenzen sind daher zentrale Aufgaben in der Ausbildung angehender Lehrkräfte.

Angesichts dieser Tatsachen ist es von hohem Interesse zu untersuchen, ob sich auch bezüglich des Aspektes der Sprachförderkompetenzen ähnlich positive Auswirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die Reflexionsfähigkeiten von Studierenden feststellen lassen. Weiterhin soll analysiert werden, ob und welche Effekte sich durch den Einsatz verschiedener Instruktionsdesigns auf die Reflexionskompetenzen der angehenden Lehrkräfte nachweisen lassen. Dies ist insbesondere hinsichtlich zukünftiger universitärer Lehrveranstaltungen von Relevanz, da die videobasierten Lernumgebungen so gestaltet werden sollten, dass die Studierenden in einem größtmöglichen Ausmaß von ihnen profitieren können. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es darum, die aufgezeigten Forschungslücken zu schließen, indem untersucht wird, wie Lehramtsstudierende Sprachförderkompetenzen in videobasierten Lernumgebungen reflektieren sowie ob und inwiefern sich Unterschiede in der Reflexionsfähigkeit durch den Einsatz verschiedener Instruktionsdesigns erkennen lassen.

Dazu wird in Kapitel 2 zunächst der Forschungsstand zum Thema der Reflexion aufgezeigt. Hier werden unterschiedliche Definitionen und Formen von Reflexion skizziert und erläutert, bevor die Relevanz der Reflexion in der Lehramtsausbildung sowie die Reflexionskompetenzen von Lehramtsstudierenden genauer beleuchtet werden. Auch verschiedene Modelle der Reflexion werden in diesem Kapitel präsentiert. Anschließend daran erfolgt eine Übersicht über den Einsatz von Videovignetten in der Lehramtsbildung und Auswirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die Reflexionsfähigkeiten. Auch Grenzen und Risiken des

Videoeinsatzes werden thematisiert. Kapitel 3 widmet sich der im Rahmen dieser Arbeit verwendeten Methode. Dazu werden die Stichprobe und das Studiendesign vorgestellt sowie die Vorgehensweise im Zuge der Datenerhebung und -auswertung charakterisiert. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der Datenauswertung präsentiert, bevor sich Kapitel 5 mit der Diskussion dieser Ergebnisse in Hinblick auf die Fragestellungen der Arbeit anschließt und auch Limitationen aufzeigt. Die Arbeit schließt mit Kapitel 6, in welchem ein Fazit gezogen und ein Ausblick gegeben sowie Konsequenzen für die Praxis dargestellt werden, welche aus den Ergebnissen resultieren.

2. Forschungsstand

Die vorliegende Arbeit fokussiert die videobasierte Reflexion von Sprachförderkompetenzen. Daher wird nachfolgend der Forschungsstand zu den zentralen Forschungsgegenständen, Reflexion und (Video-)Vignetten, präsentiert, beginnend mit der Reflexion.

2.1 Reflexion

Im Folgenden wird zunächst das Konzept der Reflexion charakterisiert. Hierzu werden als Erstes verschiedene Definitionen des Begriffs vorgestellt und daran anschließend unterschiedliche Formen der Reflexion aufgezeigt. Danach erfolgt eine Darstellung der Bedeutsamkeit der Reflexion für den Lehrer*innenberuf, bevor zum Schluss ausgewählte Reflexionsmodelle skizziert werden.

2.1.1 Definitionen von Reflexion

Obwohl die Reflexion zu den wichtigsten professionellen Kompetenzen im Beruf der Lehrkraft, aber auch in zahlreichen anderen Berufsfeldern zählt, besteht in der Forschung bislang kein Konsens darüber, wie Reflexion zu definieren ist: „Although there is broad agreement that reflection is crucial for teacher education and teaching improvement and change, there is also, at the same time, similarly broad agreement that there is no clarity on what reflection is“ (Clarà, 2016, S. 261). Trotz der bestehenden Uneinigkeit in Bezug auf eine Definition von Reflexion lassen sich im wissenschaftlichen Kontext verschiedene Merkmale erkennen, welche für eine Annäherung an den Begriff hilfreich sind. So führt beispielsweise Wyss (2013) aus, dass bei der Entwicklung eines Großteils der theoretischen Ansätze von Reflexion stets der Denkprozess zugrunde gelegt wird. Dieser wird, je nach Theorie, oft auch in Beziehung zum Handeln gesetzt. Die Idee der Reflexion als besondere Form des Nachdenkens geht auf Dewey zurück. Er definiert den Begriff wie folgt:

Reflective thinking, in distinction from other operations to which we apply the name of thought, involves (1) a state of doubt, hesitation, perplexity mental difficulty, in which

thinking originates, and (2) an act of searching, hunting, inquiring, to find material that will resolve the doubt, settle and dispose of the perplexity (1933, S. 12).

Das Reflektieren unterscheidet sich laut Dewey vom reinen Nachdenken demnach insofern, dass über eine schwierige Situation mit dem Ziel nachgedacht wird, einen Weg zur Lösung des Problems zu ergründen. Zur Strukturierung der Problemlösesituation können dabei mehrere Bearbeitungsstrategien angewendet werden (Wyss, 2013). Dennoch sollte das Konzept nicht auf das reine Problemlösen reduziert werden, denn beim Reflektieren werden ferner „alternative Denk- und Handlungsmuster gesucht, um die Dinge aus einer anderen Perspektive betrachten zu können“ (Wyss, 2013, S. 39). Damit liegt ein weiterer Fokus auf dem Auslösen von Entwicklungsprozessen im Zuge des Reflektierens. Zudem kann Reflexion auch durch positive Ereignisse hervorgerufen werden und so mit einer Neubewertung anderer Situationen und Probleme einhergehen (ebd.).

Auch Aeppli & Lötscher (2016) merken an, dass im wissenschaftlichen Kontext zwar weitestgehend Einigkeit darüber besteht, Reflexion „als eine besondere Art des Denkens“ (S. 81) zu betrachten. Dennoch zeige sich zwischen den Definitionen des Konzeptes eine größere Übereinstimmung, wenn eine kognitiv-psychologische Perspektive eingenommen werde. Dieser zufolge fußt das menschliche Verhalten auf veränderbaren mentalen Strukturen, welche wiederum durch Reflexion beeinflusst werden können. Aufbauend auf dieser Erkenntnis ist auch die Definition von Reflexion nach Korthagen zu verstehen: „Reflection is the mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights“ (Korthagen, 2001b, S. 58). Aeppli und Lötscher (2016) zufolge ist ein solches Begriffsverständnis dadurch charakterisiert, dass durch den Prozess des Reflektierens eine Veränderung bzw. (Um-)Strukturierung induziert wird. Diese Entwicklung wiederum wird, wie oben beschrieben, durch kognitive Prozesse angeregt.

Andere Autor*innen legen im Zuge der Begriffsbestimmung den Fokus auf weitere Aspekte. So wendet sich beispielsweise Mühlhausen (2006) dem Kriterium des *Zeitpunktes* zu, indem er zwei Formen, *Analyse* und *Reflexion*, differenziert. Der wesentliche Unterschied beider Tätigkeiten liegt ihm zufolge darin, dass beim Analysieren schon im Voraus festgelegt wird, was untersucht werden soll, während bei der Reflexion erst während des Denkprozesses selbst Aspekte ausgewählt werden, die für die reflektierende Person von Interesse sind. Der Zeitpunkt, zu welchem reflektiert wird, spielt auch für das Begriffsverständnis von Schön (1987) eine zentrale Rolle. Dieser unterscheidet zum einen die *reflection-in-action* (Reflexion-in-der-Handlung) von der *reflection-on-action* (Reflexion-über-die-Handlung), stellt in seiner Definition des *reflective practitioner* jedoch in besonderem Maße die enge Verbindung zwischen Reflektieren und Handeln in den Mittelpunkt. Die Verknüpfung reflexiver Denkprozesse mit dem eigenen Handeln bildet somit die Grundlage für die Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz (Meyer-Siever, 2019).

Deutlich wird, dass es keine allgemeingültige Definition von Reflexion gibt; das Konzept hingegen eine Vielzahl unterschiedlicher Facetten umfasst. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen werden im folgenden Unterkapitel verschiedene Formen der Reflexion dargelegt.

2.1.2 Formen der Reflexion

Wyss (2008) differenziert die Reflexion nach drei Kriterien: Erstens nach der Person, welche den Vorgang initiiert und durchführt (*Selbst-, Fremd- und Peerreflexion*), zweitens nach dem Grad der Offenheit bzw. Geschlossenheit (*geschlossene und offene Reflexion*) und drittens nach dem Zeitpunkt, zu welchem sich der Reflexionsprozess vollzieht (*Reflexion-in-der-Handlung und Reflexion-über-die-Handlung*).

Selbst-, Fremd- und Peer-Reflexion

Die Formen der Selbst-, Fremd- und Peerreflexion lassen sich danach differenzieren, ob eine Reflexion des eigenen Handelns oder des Handelns einer anderen Person durchgeführt wird, und inwiefern eine wechselseitige Kommunikation mit anderen Fachkräften stattfindet. Wenn die Reflexion eigener Handlungen ohne Austausch mit weiteren Personen erfolgt, spricht man von Selbstreflexion. Während der Vorteil hier in der Durchführung nach persönlichen Interessen und zeitlicher Unbegrenztheit liegt, kann die Offenheit auch zu unvollständigen oder sogar kontraproduktiven Reflexionsprozessen führen (Wyss, 2008). Wyss (2013) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Reflexionen von Lehrkräften selten das Lernen der Schüler*innen als vielmehr die eigene Handlung in den Fokus rücken. Zwar ist Selbstreflexion ein wesentlicher (Teil-)Aspekt und Voraussetzung von Reflexion, sie ist jedoch keine hinreichende Bedingung (Buchholtz et al., 2019).

Von der Selbstreflexion grenzt Wyss (2008) die Team- und Peer-Reflexion ab. Hier geschieht der Reflexionsprozess gemeinsam mit Peers oder Teammitgliedern, welche in Zusammenarbeit Inhalte und Ziele der Reflexion sowie die jeweiligen Verantwortlichkeiten festlegen. Folglich sind bei der Team- und Peer-Reflexion positive Auswirkungen durch den gegenseitigen Austausch und die „Verbindlichkeit der kollektiven Arbeit“ (S. 7) zu erwarten.

Bei der dritten Form, der Fremdrefflexion, wird der Reflexionsprozess hingegen von einer Drittperson initiiert, wobei sowohl persönliche Wünsche und Zielvorstellungen der handelnden Person als auch Interessen der Fremdperson berücksichtigt werden können. Durch das Bewusstsein der Tätigkeit der außenstehenden Person wird nichtsdestotrotz auch bei der handelnden Person eine Reflexion ausgelöst, welche verstärkt wird, wenn die Ergebnisse der Fremdrefflexion darlegt und diskutiert werden (Wyss, 2008).

Geschlossene und offene Reflexion

Zu unterscheiden ist zudem, ob es sich bei dem Reflexionsprozess um ein geschlossenes oder offenes Reflektieren handelt. Die geschlossene Reflexion umfasst die Nutzung von Materialien mit vordefinierten Kriterien, sodass die Reflexion eigener Handlungen auf theorie- und praxisorientierte Weise zielgerichtet und koordiniert ablaufen kann. In dem Theorie- und Praxisbezug sowie der Zielgerichtetheit liegt zugleich auch der große Vorteil geschlossener Reflexion. Nachteilig hingegen ist, dass eigene Wünsche durch die zuvor festgelegten Kriterien teilweise eingeschränkt werden und die Reflexion somit eingegrenzt wird (Wyss, 2008).

Bei der offenen Reflexion ist der Inhalt der Reflexion nicht im Vorhinein festgelegt, so dass die Kriterien nach Zielvorstellungen der reflektierenden Person gewählt werden und somit auch deren Bedürfnisse, Wünsche und Interessen berücksichtigt werden können. Die Reflexionskriterien können dabei sowohl vor als auch nach der Handlung festgelegt werden. Der Vorteil dieser Art der Reflektierens liegt in der Möglichkeit zur Reflexion nach persönlichen Interessen, während sich die Suche nach adäquaten Kriterien als überfordernd und damit als Nachteil herausstellen kann (ebd.).

Reflexion-in-der-Handlung und Reflexion-über-die-Handlung

Schließlich beschreibt Wyss (2008) auch die verschiedenen Ebenen, auf denen sich die Reflexion vollzieht. Der Reflexionsprozess kann demnach auf zwei Ebenen stattfinden, entweder als Reflexion-in-der-Handlung oder als Reflexion-über-die-Handlung, beziehungsweise auf Schöns (1991) weiter oben ausgeführte Differenzierung. Wer sich und seine Tätigkeiten professionell reflektiert, sollte in der Lage sein, beide Reflexionsebenen gezielt anzuwenden (Wyss, 2008).

Die Reflexion-in-der-Handlung geschieht direkt in der Handlung selbst (ebd.). Demnach besteht eine enge Beziehung von Reflexions- und Aktionskomponenten der eigenen Tätigkeit. Die Reflexion-in-der Handlung verläuft in mehreren Phasen und wird in der Regel durch eine problematische Situation ausgelöst (Altrichter & Posch, 2007), gefolgt von einer reflexiven Auseinandersetzung mit eben diesem Problem (Definition und Reformulierung des Problems) und „Manipulationen der Situationen, durch deren Konsequenzen die Situation ganzheitlich betrachtet und evaluiert werden“ (Meyer-Siever, 2019, S. 80). Kritisch bewertet wird die Reflexion-in-der-Handlung jedoch unter anderem deswegen, da eine solche Art des Reflektierens in der (Aus-)Bildung von Lehrkräften aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen und eigener unterrichtlicher Handlungen kaum realisierbar ist. Ferner führt das Innehalten im Zuge der Reflexion zwangsläufig zu einer Unterbrechung der unterrichtlichen Tätigkeiten durch die Lehrkraft (Meyer-Siever, 2019).

Diese Unterbrechung der Handlung findet bei der Reflexion-über-die-Handlung nicht statt. Stattdessen tritt die reflektierende Person aus dem Handlungsfluss heraus und versucht,

das Handlungswissen zu ordnen, zu formulieren und darüber hinaus die eigenen Handlungen zu reflektieren. Die dazu notwendige Fähigkeit ist ein wichtiges Merkmal professioneller Kompetenz, denn Wissen wird so analysierbar, reorganisierbar und mitteilbar. Darüber hinaus befähigt die Reflexion-über-die-Handlung zur Erfüllung von drei Aufgaben: Sie ist erstens Grundlage für die Lösung von schwierigen Handlungsproblemen und für die Bearbeitung von komplexen Handlungsaufgaben, zweitens hilft sie dabei das Wissen, das der Tätigkeit zugrunde liegt, sprachlich geordnet auszudrücken, und drittens kann mit ihrer Hilfe anderen Professionellen dieses Wissen für Diskussionen zur Verfügung gestellt werden (Wyss, 2008).

Als eine weitere Form der Reflexion gilt die Fähigkeit zur *professionellen Unterrichtswahrnehmung*. Diese ist zum einen Voraussetzung für die Reflexion, gleichzeitig beschreibt sie den Prozess des Reflektierens unter Bezugnahme qualitativ unterschiedlicher Aspekte.

Professionelle Unterrichtswahrnehmung

Die Analysefähigkeiten von (angehenden) Lehrer*innen in Bezug auf relevante Unterrichtssituationen sind ein wichtiges Merkmal der Lehrkraftexpertise (Seidel & Stürmer, 2014). Dabei gilt die professionelle Unterrichtswahrnehmung als eine der bedeutsamsten Analysekompetenzen. Kurz gefasst bezieht sie sich auf die Fähigkeit, „in komplexen Unterrichtssituationen lernrelevante Ereignisse bewusst wahr[z]nehmen und theoriebasiert analysieren zu können“ (Burgula, Holodynski, Hellermann & Gold, 2016, S. 323-324). In der Literatur wird die Bedeutung der Förderung professioneller Wahrnehmungsfähigkeiten im Zuge der Lehrer*innenbildung betont, „weil sie als grundlegend für das Handeln im Unterricht und die Weiterentwicklung von Unterricht angesehen werden“ (Steffensky & Kleinknecht, 2016, S. 308).

Die professionelle Wahrnehmung umfasst „wissensbasierte Prozesse der Aufmerksamkeitssteuerung und Informationsverarbeitung“ (Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010, S. 297) und wird aus diesem Grund in zwei Komponenten unterteilt: *noticing* und *knowledge-based reasoning*. Als noticing (deutsch: Erkennen) wird die „wissensgesteuerte Identifikation von Situationen und Ereignissen im Unterricht“ (Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010, S. 297) bezeichnet. Es beschreibt, ob (angehende) Lehrkräfte ihre Aufmerksamkeit denjenigen Unterrichtssituationen zuwenden, welche bedeutsam für das Unterrichten und Lernen sind, die also beispielsweise das Lernen von Schüler*innen positiv oder negativ beeinflussen. Seidel und Stürmer (2014) ordnen dem noticing drei Komponenten zu: Zieltransparenz und -orientierung, Unterstützung und Begleitung durch Lehrkräfte sowie die Lernatmosphäre.

Neben dem noticing spielt die Komponente des sogenannten knowledge-based reasoning (deutsch: wissensbasierte Verarbeitung) eine besondere Rolle für die professionelle Wahrnehmung (Seidel et al., 2010). Die Fähigkeit, Unterrichtssituationen angemessen und wissensbasiert zu interpretieren, ist ein Hinweis für die Qualität der mentalen Wissensrepräsentationen von Lehrkräften und für die Anwendung dieser Repräsentationen im Kontext des

Unterrichts (Seidel & Stürmer, 2014). Die Interpretationen von Lehrkräften beruhen dabei auf drei qualitativ unterschiedlichen Aspekten: „Komponenten eines lernwirksamen Unterrichts auf der Basis theoretischen Wissens differenziert zu beschreiben, Unterrichtssituationen auf der Basis wissenschaftlicher Theorien und Befunde zu erklären, Wirkungen von Unterrichtssituationen auf weitere Lehr-Lern-Prozesse vorherzusagen“ (Seidel et al., 2010, S. 297).

Das Beschreiben bezieht sich auf die Fähigkeit, professionelles Wissen zu nutzen, um eine Situation darzustellen, ohne diese zu erklären oder mögliche Konsequenzen dieser Situation vorherzusagen. Erklären meint die Fähigkeit, Unterrichtssituationen mit professionellem Wissen zu verbinden und die Situation zu klassifizieren. Die Fähigkeit zur Vorhersage rekurriert auf die Kompetenz, die Konsequenzen der beobachteten Situationen hinsichtlich des Schüler*innenlernens vorauszusagen. Dazu wird sowohl größeres Wissen über Unterrichten und Lernen benötigt als auch die Anwendung dieses Wissens auf die Unterrichtspraxis (Seidel & Stürmer, 2014).

Das theoriegeleitete Interpretieren videobasierter Unterrichtssituationen gilt als ein Indikator für die Qualität des Wissens von Lehrkräften. Lehramtsstudierende haben zu Beginn ihrer Ausbildung häufig Schwierigkeiten damit, relevante Unterrichtssituationen zu erkennen, welche die Lernprozesse von Schüler*innen beeinflussen. Besonders bei Berufsantritt sind viele Lehrkräfte mit der Komplexität des Unterrichtsgeschehen überfordert und können ihr an der Universität erlerntes Wissen im Unterrichtskontext nicht anwenden (Seidel & Stürmer, 2014). Aus diesem Grund ist eines der wesentlichen Ziele in der Ausbildung von Lehrkräften der Erwerb von integriertem Wissen, welches wiederum durch die professionelle Wahrnehmung indiziert wird (ebd.). In diesem Zusammenhang können authentische Videovignetten von Unterrichtssituationen als sogenannte *prompts* (deutsch: Aufforderungen) eingesetzt werden, um das Wissen von Lehrkräften zu eruieren. Diejenigen Situationen, auf die die Lehrkräfte bei der Betrachtung der Videos ihre Aufmerksamkeit lenken, gelten in diesem Kontext als ein erster Indikator für die Aktivierung des Wissens (ebd.). Die Effekte von Videovignetten auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung werden im späteren Verlauf dieser Arbeit (Kapitel 2.2.2) ausführlich beleuchtet.

Die Fähigkeit zur Reflexion setzt sich folglich aus verschiedenen (Teil-)Aspekten zusammen, welche in Hinblick auf die professionelle Entwicklung von Lehrer*innen als bedeutsam erachtet werden. Welche Rolle das Reflektieren in der Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften spielt, wird im folgenden Unterkapitel beleuchtet. Dazu wird zunächst die Verknüpfung von theoretischem und praktischem Wissen angesprochen, die durch die Reflexionstätigkeit ermöglicht wird. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Bedeutung der Reflexion des in Nordrhein-Westfalen verpflichtenden Praxissemesters. Ferner werden Forschungsergebnisse zur Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden vorgestellt.

2.1.3 Reflexion in der Lehrer*innenbildung

Die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften wurde in den vergangenen Jahrzehnten vielfach diskutiert. Insbesondere unerfahrenen Lehrer*innen fällt es schwer, das im Studium erworbene Wissen in die Praxis zu übertragen (Cochran-Smith & Zeichner, 2011). Studierende des Lehramts beklagen häufig schon während des Studiums, dass sie sich nur unzureichend auf die Praxis vorbereitet fühlen und sich mehr Praxisphasen wünschen (Allen & Wright, 2014). Gröschner und Hascher (2019) stellen jedoch heraus, dass Praxisphasen in der Ausbildung nicht per se die professionelle Kompetenz der Studierenden befördern. Vielmehr ist die qualitative Ausgestaltung der Praxisanteile entscheidend, darunter die Organisation, die professionelle Begleitung und Unterstützung der Studierenden (Schubarth et al., 2012). Auch die theoriebasierte Reflexion von praktischen Erfahrungen sowie die Art der Verknüpfung akademischer Inhalte und praxisrelevanter Aspekte in Schule und Universität spielen eine entscheidende Rolle für die Wirksamkeit. Entsprechend kommt es weniger auf die quantitative Erhöhung der Praxisanteile als vielmehr auf die qualitative Ausgestaltung dieser an (Bresges, Harring, Kauertz, Nordmeier & Parchmann, 2019).

Als einer der wichtigsten Bausteine zur Verknüpfung von Theorie und Praxis zählt die Reflexionsfähigkeit. Sie ist eine bedeutsame Voraussetzung für den Aufbau und die Entwicklung der Professionskompetenz von Lehrpersonen und gilt somit als Schlüsselkompetenz professionellen Lehrkrafthandelns (Leonhard & Rihm, 2011). Für (angehende) Lehrer*innen ist ein frühes Bewusstsein darüber wichtig, wie sie im Unterrichtskontext agieren und welche Faktoren diesem Handeln zugrunde liegen. Zudem sollte Klarheit darüber herrschen, welche sozialen (Teil-)Rollen als Lehrkraft eingenommen und erfüllt werden müssen. Ein solches Bewusstsein sollte Manderfeld (2018) zufolge schon im Studium geschaffen werden. Auch Elsner, Kreft, Niesen und Viebrock (2020) vertreten die Annahme, dass „es bereits in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung unabdingbar ist, professionelle Reflexion zu schulen“ (S. 280).

Die Reflexion von Lehrpersonen beeinflusst nicht nur deren berufliche Entwicklung, sondern wird auch als Grundlage für die Unterrichtsentwicklung im Allgemeinen betrachtet. Somit ist sie unverzichtbarer Bestandteil einer professionellen Lehrkraftarbeit und der Schulentwicklung, sodass die Förderung der Reflexionsfähigkeit in den letzten Jahren zunehmend Einzug in die Ausbildung von Lehrpersonen gefunden hat (Wyss, 2008). Einen wichtigen Baustein im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften bildet das Praxissemester, das in Nordrhein-Westfalen seit dem Sommersemester 2015 an allen lehrausbildenden Universitäten durchgeführt wird (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020).

Reflexion im Rahmen des Praxissemesters

Ziel des Praxissemesters ist es, „im Rahmen des universitären Masterstudiums Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010, S. 4). Absolvent*innen des Praxissemesters sollen über die Fähigkeit zur Planung, Durchführung und Reflexion von Elementen des schulischen Lehrens und Lernens auf Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft verfügen. Dazu sollen Theorie- und Reflexionswissen aus den drei Bereichen verknüpft werden (ebd.).

Das Praxissemester umfasst zwei Teile, den Schulforschungsteil und den schulpraktischen Teil. Während der Schulforschungsteil eher darauf zielt, Analysefähigkeiten der Studierenden zu stärken, dient der schulpraktische Teil der Förderung von Reflexionsfähigkeiten (ebd.). Die Lernorte Schule und Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (kurz: ZfsL) unterstützen die Studierenden bei ihren Studien- und Unterrichtsprojekten und regen die Reflexion von schulischen Erfahrungen der Studierenden an. Die Ausbildungslehrkräfte der Schulen sind für Praxisbegleitung und -ausbildung der Studierenden zuständig. Die Ausbilder*innen der ZfsL begleiten die Studierenden in ihren Lernprozessen und bilden diese beispielsweise im Rahmen von Einführungsveranstaltungen oder Unterrichtsberatungen aus (ebd.). Dazu zählt auch der Einsatz von Videovignetten in Formen von „Unterrichtsanalysen im Kontext von Gruppenhospitationen (GH) und/oder von Videografien“ (ebd., S. 9).

Trotz der in der Rahmenkonzeption vorgesehenen Fokussierung auf die Entwicklung von Reflexionsfähigkeiten ordnen Praxissemesterstudierende laut Ulrich und Gröschner (2020) diesen im Rahmen ihrer Praxisphasen eher eine nachrangige Bedeutung zu. Studierende wünschen sich stattdessen vor allem möglichst lang andauernde unterrichtsbezogene Praxiserfahrung und „setzen diese meist mit Lernen und Kompetenzentwicklung gleich“ (Ulrich & Gröschner, 2020, S. 6). Die Beobachtung und theoriegeleitete Reflexion von Unterricht hingegen spielen wie universitäre Begleitveranstaltungen aus Studierendensicht eher eine vernachlässigbare Rolle (ebd.). Forschungsbefunde weisen in diesem Zusammenhang auf verschiedene Problematiken hin. So konnte gezeigt werden, dass Studierende dem Erfahrungswissen von Lehrkräften unreflektiert gegenüberstehen, wobei sie häufig Erfahrung mit Expertise gleichsetzen (Hascher, 2005). Auch Handlungspraktiken von Mentor*innen, etwa die Methodenwahl, werden von den Studierenden oftmals vorschnell übernommen, ohne über deren Sinnhaftigkeit zu reflektieren. Hascher (2012) spricht in diesem Kontext von einer generellen „Tipps-und-Tricks-Vermittlungskultur“ (S. 112) in der Schule, die der Zielsetzung des Praxissemesters, reflexiv-analytische Kompetenzen zu entwickeln, entgegensteht.

2.1.4 Reflexionskompetenzen von Lehramtsstudierenden

Unterschiede im Bereich der Reflexionsfähigkeiten bzw. der professionellen Wahrnehmung zwischen Lehramtsstudierenden und erfahrenen Lehrkräften konnten in der Forschung bislang für mehrere Aspekte ausgewiesen werden. Ein Augenmerk liegt dabei auf der Aufmerksamkeit der (angehenden) Lehrkräfte für relevante Unterrichtsprozesse im Sinne des bereits beschriebenen noticing (Seidel & Stürmer, 2014). So zeigte eine Untersuchung von Berliner aus dem Jahre 1994, dass Lehrpersonen mit mehrjähriger Expertise beim Betrachten videografiertes Unterrichtssequenzen in der Lage sind, unwichtige Informationen auszublenden und ihre Aufmerksamkeit stattdessen primär auf relevante Lehr- und Lernprozesse richten können. Auch aktuelle Eye-Tracking-Studien liefern Hinweise darauf, dass Noviz*innen Unterrichtssituationen weniger umfassend und schnell erfassen können als erfahrene Lehrkräfte. Zudem fällt es ihnen schwerer, ihre Aufmerksamkeit gleichzeitig mehreren Aspekten zu widmen (Steffensky & Kleinknecht, 2016).

In anderen Bereichen weisen die Reflexionsfähigkeiten von angehenden Lehrkräften ebenfalls Entwicklungspotenzial auf. So konnte hinsichtlich der Struktur der Reflexion bzw. der professionellen Wahrnehmung in verschiedenen Studien gezeigt werden, dass Lehramtsstudierende zwar in der Lage sind, Unterrichtssituationen adäquat zu beschreiben (Seidel & Stürmer, 2014). Einschränkend ist jedoch zum einen anzumerken, dass diese Beschreibungen – aufgrund von fehlendem theoretischen Wissen – häufig eher undifferenziert und naiv ausfallen. Zum anderen tendieren Noviz*innen zu einer Übergeneralisierung von Situationen (Seidel et al., 2010). Darüber hinaus sind Lehramtsstudierende nur selten in der Lage, auf den anderen Bereichen der professionellen Unterrichtswahrnehmung zu operieren: Auch wenn sie einzelne Unterrichtssituationen beschreiben können, bleiben ihre Fähigkeiten, die Situationen angemessen zu erklären und ihre Folgen vorherzusagen, weit hinter den Kompetenzen von bereits ausgebildeten und erfahreneren Lehrpersonen zurück (Seidel & Stürmer, 2014).

Blomberg et al. (2014) weisen gleichermaßen darauf hin, dass sich die Reflexionsfähigkeiten von Noviz*innen in mehreren Punkten von denen der Expert*innen unterscheiden. So können Expert*innen Schlüsse über Objekte und Situationen im Klassenraum ziehen, während Noviz*innen eher beschreiben was sie sehen. Expert*innen klassifizieren Instruktionssituationen auf einem hohen Abstraktionslevel, während Noviz*innen vermehrt auf oberflächliche Charakteristiken zurückgreifen. Expert*innen können zudem elaborierter reflektieren und zwischen mehr und weniger wichtigen Informationen unterscheiden. Die Reflexionen von Noviz*innen hingegen sind eher durch detaillierte Beschreibungen und fehlende Verknüpfungen der Informationen gekennzeichnet.

Diese Ergebnisse sind ein Hinweis darauf, dass Studierende (noch) nicht über elabore und integrierte Wissensstrukturen verfügen, die es ihnen erlauben, die beobachteten Situationen mit ihrem Wissen über das Unterrichten und Lernen zu verknüpfen. Es wird darum

angenommen, dass Aufgaben, welche das Erklären und Vorhersagen von Unterrichtssituationen beinhalten, schwieriger sind als Aufgaben zur reinen Beschreibung von Unterrichtssituationen. Da gleichzeitig jedoch auch gezeigt werden konnte, dass erfahrene Lehrkräfte alle drei Fähigkeiten (Beschreiben, Erklären, Vorhersagen) besitzen, ist davon auszugehen, dass die dafür benötigten Wissensstrukturen vermutlich über Zeit erworben werden: „Im Verlauf der Berufsbiografie wird theoretisches Wissen über Lehr-Lern-Prozesse zunehmend genutzt, um Situationen und Ereignisse im Unterricht systematisch einzuordnen und zu Prognosen über weitere Verläufe zu gelangen“ (Seidel et al., 2010, S. 298). Somit sind Lehrer*innen mit mehrjähriger Berufserfahrung eher fähig, Unterrichtssituationen zu erklären und vorherzusagen. Jedoch gibt es kaum systematische empirische Nachweise darüber, ob angehende Lehrkräfte die professionelle Wahrnehmung als eine einzelne Fähigkeit erwerben oder ob die verschiedenen Dimensionen der Wahrnehmung zu unterschiedlichen Zeitpunkten erlangt werden (Seidel & Stürmer, 2014).

2.1.5 Reflexionsmodelle

Es gibt eine Vielzahl an pädagogischen Reflexionsmodellen, welche spezifische Aspekte des Reflexionsprozesses fokussieren, etwa den Zeitpunkt der Reflexion (Schön, 1983; Leonhard & Rihm, 2011), die Reflexionsebenen (Korthagen, 1985) oder die Reflexionsaktivitäten (Bain, Ballantyne, Mills & Lester, 2002). Für die vorliegende Arbeit sind mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand und das methodische Vorgehen insbesondere die Reflexionsmodelle von Korthagen (1985, 2005), Korthagen und Vasalos (2005) sowie das kombinierte Modell nach Lohse-Bossenz et al. (2019) von Relevanz. Infolgedessen werden diese Modelle im Folgenden umfassend beschrieben, während auf eine Darstellung anderer Reflexionsmodelle zugunsten der Übersichtlichkeit verzichtet wird.

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

Das *ALACT-Modell* fußt auf der Annahme, dass Lehrpersonen im Alltag zwar häufig ihre Erfahrungen reflektieren, dass sich dieses reflektive Vorgehen jedoch grundsätzlich von einer systematischen Reflexion unterscheidet. Denn durch den Druck, im beruflichen Alltag schnell handeln zu müssen, findet oft nur eine oberflächliche Reflexion statt, die eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem eigentlichen Problem verhindert. Bei einer strukturierten Reflexion hingegen werden die Strategien zur Auseinandersetzung mit Problemen analysiert und somit die Professionalisierung von Lehrkräften gefördert (Korthagen & Vasalos, 2005). Korthagen (1985) zufolge ist die Förderung des reflektierenden Denkens eines der wichtigsten Lernziele angehender Lehrkräfte vor dem tatsächlichen Unterrichten: Studierende können auf diese Weise davor geschützt werden, in etablierte Muster schulischer Praxis sozialisiert zu

werden, und stattdessen die eigene Persönlichkeit kennenlernen sowie Möglichkeiten erkennen, für das eigene Lernen Verantwortung zu übernehmen.

Im ALACT-Modell wird der Reflexionsprozess mithilfe verschiedener *Reflexionsphasen* strukturiert. So differenziert Korthagen (1985) insgesamt fünf Phasen der Reflexion, die entsprechend ihrer Anfangsbuchstaben den Namen des Modells begründen: 1. *Action* (Handlung), 2. *Looking back on the action* (Rückschau auf die Handlung), 3. *Awareness of essential aspects* (Bewusstsein über essentielle Aspekte), 4. *Creating alternative methods of action* (Generierung alternativer Handlungsmethoden) und 5. *Trial* (Erprobung). Zusammen betrachtet werden diese Phasen als ALACT-Modell bezeichnet (Abbildung 1).

Korthagen (1985) charakterisiert die fünf Phasen wie folgt: Die *Action*-Phase bezieht sich auf die (Unterrichts-)Situation, die durch die Lehrkraft reflektiert wird, also beispielsweise der Verlauf einer einzelnen Unterrichtsstunde. In der zweiten Phase, *Looking back on the action*, wird über die zu reflektierende Situation nachgedacht und eine erste Bewertung dieser vorgenommen. Die dritte Phase, *Awareness on essential aspects*, umfasst die Bewusstwerdung relevanter Aspekte, welche die Situation maßgeblich geprägt und unter Umständen auch Probleme ausgelöst haben. Aufgrund dessen werden in der vierten Phase, *Creating alternative methods of action*, alternative Handlungsmethoden entwickelt, welche abschließend in der fünften Phase, *Trial*, umgesetzt werden. Die fünfte Phase entspricht zugleich einer neuen *Action*-Phase, sodass ein erneuter Reflexionszyklus angestoßen wird.

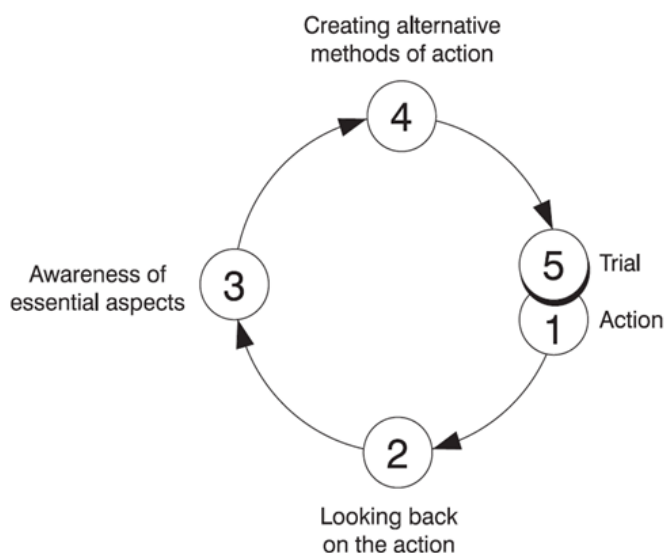
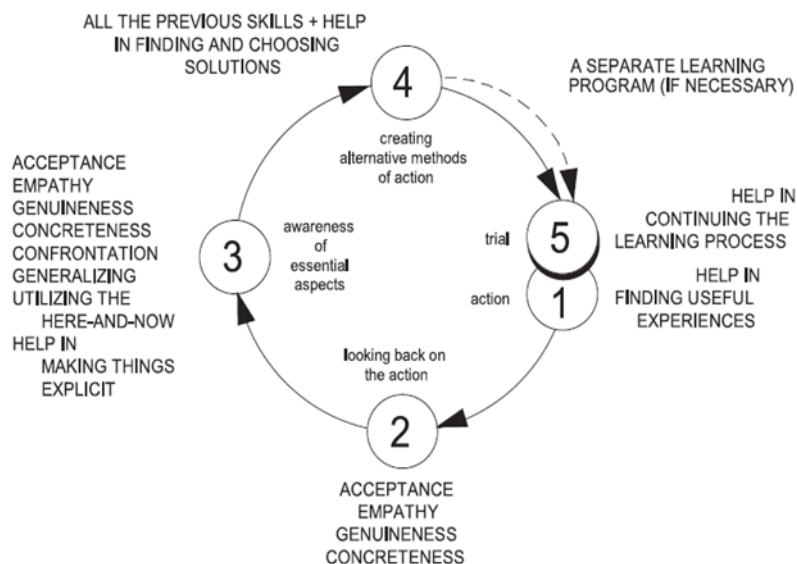


Abbildung 1. Das ALACT-Modell der strukturierten Reflexion (Korthagen & Vasalos, 2005, S. 49).

Um Lehrkräfte in ihrem Reflexionsprozess weiter anzuleiten, spezifizieren Korthagen und Kessels (1999) darüber hinaus konkrete aktivierende Fragestellungen für jede der fünf Phasen, mit deren Hilfe das reflektive Vorgehen noch weiter gefördert werden kann (Anhang

A). Dabei geht es in Phase 1, respektive Phase 5 des vorherigen Zyklus, etwa darum, welches das Ziel der Handlung war, was besonders beachtet und was ausprobiert wurde. In der zweiten Phase werden die konkreten Ereignisse beleuchtet, beispielsweise mit Hilfe von Fragen wie „Was habe ich gemacht?“ oder „Wie habe ich mich gefühlt?“. Die dritte Phase dient der Erkenntnis der in Bezug auf die Handlung zentralen Aspekte. Dazu werden Fragen gestellt, die sich um den Einfluss etwa des schulischen Kontexts und deren Bedeutung für die reflektierende Person drehen, oder um die Bewusstwerdung eines Problems bzw. einer positiven Erkenntnis. Zur vierten Phase schließlich zählen Fragen zu möglichen Handlungsalternativen und deren Vor- und Nachteile. Auch wird an dieser Stelle festgelegt, wie beim nächsten Mal gehandelt werden soll (Korthagen & Kessels, 1999). Während erfahrene Lehrpersonen den Reflexionskreislauf in der Regel selbständig absolvieren können, müssen angehende Lehrkräfte beim Durchlaufen der fünf Phasen häufig zunächst durch Kolleg*innen oder Supervisor*innen unterstützt werden (Korthagen & Vasalos, 2005). Diesem Gedanken folgend, haben



Korthagen und Vasalos das ARACT-Modell 2005 durch verschiedene Interventionsmaßnahmen bzw. Kompetenzen der Supervisor*innen ergänzt, welche für eine erfolgreiche Absolvierung der entsprechenden Reflexionsphase bedeutsam sind. In Abbildung 2 sind die verschiedenen Kompetenzen bzw. Maßnahmen dargestellt, mit deren Hilfe die Supervisor*innen die angehenden Lehrkräfte in ihrem Reflexionsprozess unterstützen können.

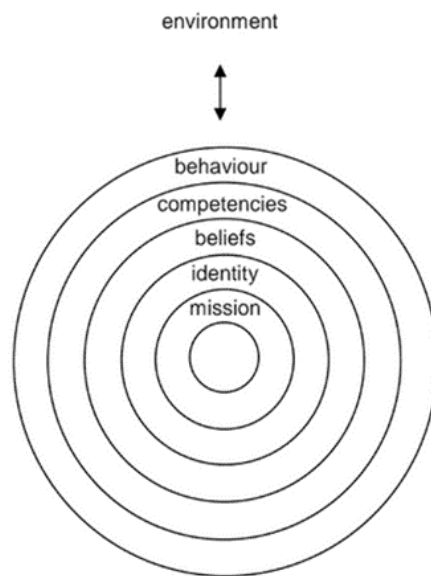
Abbildung 2. Interventionen durch Supervisor*innen im ARACT-Modell (Korthagen & Vasalos, 2005, S. 48).

Korthagen (2004) bemängelt trotz allem, dass es für effektiven Reflexionsprozess aus seiner Sicht noch zusätzlicher Aspekte benötigt. Zur Erweiterung der Diskussion schlägt der

Autor (2004) daher das sogenannte *Zwiebelmodell (onion model)* vor, welches das ALACT-Modell um mehrere *Ebenen* der Reflexion ergänzt.

Das Zwiebelmodell (Korthagen, 2004)

Das Zwiebelmodell ist in seinem Aufbau dem Namen entsprechend einer Zwiebel nachempfunden und umfasst sechs konzentrisch angeordnete Ebenen, die beschreiben, auf welchen Stufen Personen, in diesem Fall Lehrkräfte, beeinflusst werden können. Von außen



nach innen benennt Korthagen (2004) diese Ebenen als *Umgebung* (environment), *Verhalten* (behaviour), *Kompetenzen* (competencies), *Überzeugungen* (beliefs), *Identität* (identity) und *Mission* (mission) (Abbildung 3).

Abbildung 3. Das Zwiebelmodell (Korthagen, 2004, S. 80).

Dabei können jedoch nur die beiden äußeren Ebenen, die Umgebung (umfasst Klasse, Schüler*innen und Schule), und das Verhalten, unmittelbar beobachtet werden. Korthagen (2004) merkt an, dass angehende Lehrkräfte diesen Ebenen besonders viel Aufmerksamkeit schenken, da sie häufig problematische Situationen in ihren Klassen und die damit verbundene Frage nach dem Umgang mit diesen fokussieren. Die auf die Verhaltensebene folgende dritte Ebene der Kompetenz beinhaltet insbesondere Wissen wie etwa Fach- und Professionswissen. Die Verhaltensebene wird durch die Kompetenzebene maßgeblich geprägt. Dabei können die äußeren Ebenen die inneren beeinflussen als auch vice versa. So kann beispielsweise die Umwelt in Form einer heterogenen Klasse das Verhalten einer Lehrkraft bestimmen und andersherum kann das Verhalten der Lehrkraft, zum Beispiel ein wohlwollendes Loben, die Umwelt (hier die Schüler*innen) beeinflussen (ebd.).

Die vierte Ebene ist die Ebene der Überzeugungen. Überzeugungen der Lehrkraft in Bezug auf das Unterrichten und Lernen beeinflussen ihre Kompetenzen und bestimmen ihre Handlungen. In den letzten Jahrzehnten hat sich in diesem Zusammenhang eine Wandlung in

der Lehrer*innenbildung vollzogen: Der Fokus liegt nun weniger auf den Lehrkräften als reine Wissensvermittler*innen, sondern auf der Bewusstwerdung des eigenen praktischen Wissens, welches neben den Vorstellungen über das Lehrkraftsein auch kognitive, emotionale, volitionale und behaviorale Aspekte umschließt. In aktuellen Forschungen spielen auch Überzeugungen über die eigene Persönlichkeit eine immer wichtigere Rolle (ebd.).

Diese führen zugleich zur nächsten und fünften Ebene der (professionellen) Identität. Die Identitätsebene im Zwiebelmodell beschäftigt sich mit der Frage, wie angehende Lehrkräfte über sich selbst denken und wie sie die tiefgreifenden persönlichen Veränderungen erleben, wenn sie Lehrer*innen werden. Zunehmend wird auch die Bedeutung der Reflexion der professionellen Identität in der Ausbildung von Lehrer*innen betont. Weitreichende Veränderungsprozesse der Identität sind jedoch schwierig und finden daher selten statt (ebd.).

Die letzte und innerste Ebene des Zwiebelmodells ist die Ebene der Mission. Auf dieser geht es um die äußerst persönliche Frage, was die Lehrkraft als ihre innere Berufung sieht; warum sie tut, was sie tut. Während sich die Ebene der Identität nur mit dem Individuum selbst beschäftigt, fokussiert die Ebene der Mission größere Einheiten wie Familie, soziale Gruppen und Kultur, die der eigenen Existenz Bedeutung verleihen. Es handelt sich dementsprechend um persönliche Werte, mit denen sich die Person verbunden fühlt. Bei Lehrkräften sind häufige Ideale die Schaffung von Akzeptanz und Toleranz oder die Stärkung des Selbstwertgefühls von Kindern, auch wenn diese Ideale eher unbewusst als bewusst vertreten werden (ebd.).

Trotz der im Zwiebelmodell beschriebenen verschiedenen Ebenen kritisieren Korthagen und Vasalos (2005) mit Bezug auf den Beruf der Lehrkraft, dass die Reflexionsprozesse von Lehrer*innen häufig ineffektiv seien, da sie auf nur auf einer oberflächlichen Ebene stattfänden. Es benötigt jedoch eine tiefgehende Reflexion, um tatsächlich Veränderungsprozesse anzustoßen. Diese tiefgreifende Reflexion streben die Autoren mit ihrem Modell der *Core Reflection* an, in welchem das ALACT- und das Zwiebelmodell integriert werden.

Das Modell der Core Reflection (Korthagen & Vasalos, 2005)

Bei der Entwicklung des Modells der Core Reflection (deutsch: Kernreflexion) nehmen Korthagen und Vasalos (2005) folglich expliziten Bezug zu Inhalt und Aufbau der zuvor beschriebenen ALACT- und Zwiebelmodelle. Das Reflexionsgeschehen in diesem Modell *muss* jedoch zwingend bis in die zwei innersten Ebenen, Identität und Mission, hinein stattfinden, um als Core Reflection bezeichnet werden zu können und damit langfristige Lern- und Entwicklungsprozesse bei den Lehrpersonen auslösen zu können (Wyss, 2013).

Der Prozess der Core Reflection beginnt wie im ALACT-Modell mit den Phasen Action und Looking back on action. Zunächst wird also auf die Identifikation eines kritischen Ereignisses gezielt, das in der Vergangenheit liegen, jedoch auch aktuell noch bestehen kann. Bei der Core Reflection liegt der Fokus – anders als im Zwiebelmodell – weniger auf der Analyse der

problematischen Situation als vielmehr auf der (Wieder-)Herstellung einer Verbindung mit den beiden inneren Ebenen der Identität und Mission. Zu diesem Zweck sollte sich die Lehrkraft in der zweiten Phase des Modells zwei Fragen stellen: Welches ist die ideale Situation, die angestrebt wird, und was sind die Faktoren, welche das Erreichen dieser Situation beeinträchtigen? Diese Faktoren können beispielsweise in Form von Gefühlen, Verhaltens- oder Glaubensmustern auftreten. Durch die Bewusstwerdung der Zielsituation sowie der einschränkenden Faktoren fällt es den Lehrer*innen in der Regel leichter, Probleme zu identifizieren, welche die Ursachen für weitere Schwierigkeiten auf den Ebenen des Verhaltens, der Kompetenz und der Überzeugung darstellen. Mithilfe dieses als Core Reflection bezeichneten Vorgehens können in der dritten Phase wiederum sogenannte *core qualities* der Lehrkräfte, also persönliche Stärken wie Empathiefähigkeit oder Flexibilität identifiziert und mobilisiert werden. In der letzten Phase des Kreislaufs kommt es dann zum Ausprobieren dieser Kernqualitäten im beruflichen Alltag, sodass ein neuer Reflexionszyklus beginnen kann (Korthagen & Vasalos, 2005). Das Modell der Core Reflection ist in der folgenden Abbildung 4 dargestellt.

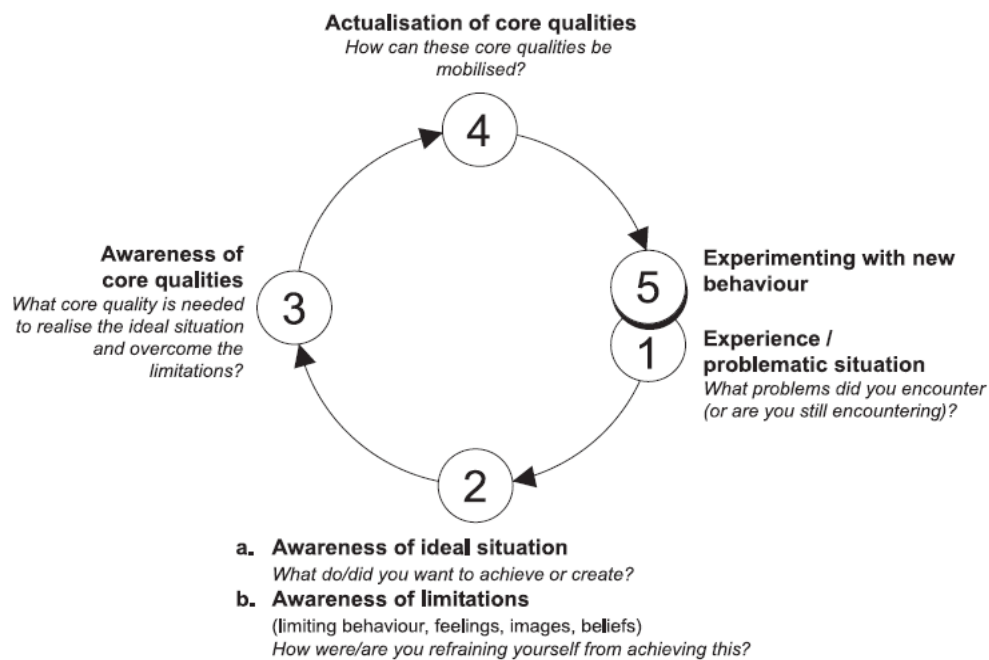


Abbildung 4. Das Phasenmodell der Core Reflection (Korthagen & Vasalos, 2005, S. 57).

Die Core Reflection verfolgt demnach das Ziel eines kritischen und tiefgreifenden Hinterfragens, welches im Berufsalltag häufig nicht stattfindet: „Hinter der Reflexion muss das Ziel stehen, etwas in der Welt zu verändern“ (Wyss, 2013, S. 40). Handlungen der Lehrkraft müssen immer wieder hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Umwelt kritisch hinterfragt werden ebenso wie Routinen daraufhin überprüft werden müssen, ob sie auch längerfristig persönlichen Zielen entsprechen (ebd.).

Die bisher vorgestellten Reflexionsmodelle fokussieren somit insbesondere eine kritische Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Wertehaltungen und Einstellungen der Lehrkraft. Diese lebensweltlich-beruflichen Reflexionsinhalte treten jedoch Hamlin (2004) zufolge im Laufe der Lehramtsbildung zugunsten einer verstärkten Analyse didaktischer Inhalte in den Hintergrund. Da diese didaktischen Inhalte Lohse-Bossenz et al. (2019) zufolge für das unterrichtliche Handeln angehender Lehrer*innen von besonderer Bedeutung sind, entscheiden sich die Autor*innen in ihrem Reflexionsmodell für eine Eingrenzung der Reflexionsinhalte auf den *didaktischen Aspekt*. Die professionelle Weiterentwicklung der Lehrkräfte im Sinne lebensweltlich-beruflicher Inhalte wird dennoch nicht außer Acht gelassen: Im Rahmen der im Modell vorgestellten Reflexionsaktivitäten können Entwicklungspotenziale der eigenen Person identifiziert und für die Förderung professioneller Veränderungsprozesse genutzt werden (ebd.).

Das Modell unterschiedlicher Reflexionszeitpunkte, -aktivitäten und -inhalte (Lohse-Bossenz, Brandner & Schönknecht, 2019)

Die Basis für die Entwicklung des Reflexionsmodells von Lohse-Bossenz, Brandner und Schönknecht (2019) bildet die Annahme, dass der Reflexionsprozess *im Anschluss* an das eigene Handeln stattfindet. So nehmen die Autor*innen Bezug zu Schöns (1983) Differenzierung der reflection-in-action von der reflection-on-action, welche zuvor bereits illustriert wurde. Während erstere Reflexionsprozesse während der Handlungsphase selbst bezeichnet, handelt es sich bei letzterer um eine bewusste Auseinandersetzung im Nachgang der Handlung. Eben diese fokussieren Lohse-Bossenz et al. (2019) mit dem Hintergrund, dass bei der reflection-on-action eine intensivere Beschäftigung mit der Handlung möglich ist, die zudem die Ableitung von Veränderungen des eigenen Handelns erlaubt.

Lohse-Bossenz et al. (2019) legen bei der Entwicklung ihres Reflexionsmodells (Anhang B) die Auffassung zugrunde, dass sich das Reflektieren in unterschiedliche *Teilaktivitäten* zerlegen lässt. Dabei übernehmen sie erstens den Grundgedanken der Modelle von Korthagen (1985) sowie Korthagen und Kessels (1999), welche in ihren Arbeiten den Reflexionsprozess wie bereits erläutert in mehrere Schritte gliedern. Zweitens orientieren sie sich an Windt & Lenske (2016), die die fünf Schritte des Reflexionsprozesses von Korthagen und Kessels (1999) weiter differenzieren. Basierend auf dieser Differenzierung bildet für Lohse-Bossenz et al. (2019) die *Beschreibung* eigener Erfahrungen den Ausgangspunkt unterrichtlichen Handelns. Hier werden Situationen, Verhaltensweisen oder Interaktionen dargelegt, ohne diese zu begründen oder zu deuten. Darauf aufbauend können die Situationen, Verhaltensweisen und Interaktionen zum einen *erklärt* bzw. *begründet* und zum anderen *bewertet* werden, etwa als wirksam oder unwirksam in Bezug auf das Lernen von Schüler*innen. Das Generieren bzw. *Formulieren alternativer Vorgehens- und Sichtweisen* sowie das *Ableiten von*

Konsequenzen für die eigene professionelle Entwicklung sind als vierte und fünfte Reflexionsaktivitäten zu verstehen. Sie dienen nicht nur der Veränderung von Einstellungen seitens der Lehrperson, sondern gehen auch mit einer Erweiterung des Verhaltensrepertoires einher.

Neben diesen Aktivitäten wird von den Autor*innen auch der *Reflexionsinhalt* in das Begriffsverständnis miteinbezogen, da sich der „Reflexionsprozess durch die Interaktion der Lehrkraft mit den Unterrichtsinhalten und den Lernenden“ (S. 167) charakterisieren lässt. Zur Bestimmung der Reflexionsinhalte referieren Lohse-Bossenz et al. (2019) auf das heuristische Modell des didaktischen Dreiecks, welches die Beziehungsgefüge der Unterrichtskomponenten Lehrer*in-Schüler*in-Lerngegenstand veranschaulicht. Darauf basierend können sich die Reflexionsaktivitäten im vorliegenden Modell „jeweils auf die Unterrichtsgestaltung, auf das Handeln der Lehrkraft sowie auf die Handlungen der Lernenden“ (S.167) beziehen. Während einige Autor*innen in ihren Modellen qualitativ unterschiedlich hochwertige Stufen oder Ebenen für den Reflexionsprozess differenzieren, nehmen Lohse-Bossenz et al. (2019) ausdrücklich keine Bewertung der zuvor skizzierten Reflexionsaktivitäten hinsichtlich ihrer Qualität vor. Das Qualitätskriterium eines Reflexionsprozesses stellt den Autor*innen zufolge hingegen vielmehr „eine Auseinandersetzung mit den Reflexionsinhalten unter (möglichst) vollständiger Anwendung von Reflexionsaktivitäten“ (S. 168) dar.

Zusammenfassend betrachtet verbinden Lohse-Bossenz et al. (2019) in ihrer Darstellung des Reflektierens somit die Ansatzpunkte gleich mehrerer Reflexionsmodelle: Der *Reflexionszeitpunkt* wird in eine Beziehung mit den *Reflexionsaktivitäten* gesetzt, wobei die *Reflexionsinhalte* den didaktischen Gehalt fokussieren.

Welche Möglichkeiten bieten sich im Rahmen der universitären Ausbildung von Lehrkräften, die dargestellten Reflexionsmodelle zu thematisieren, zu erproben und so die Reflexionskompetenz der Studierenden zu fördern? Einen Ansatzpunkt stellt die Arbeit mit sogenannten *Vignetten* dar, welche seit einiger Zeit Einzug in (Weiter-)Bildungsprozesse (angehender) Lehrkräfte gefunden hat. Im Folgenden werden die wichtigsten Charakteristika der Vignetten dargestellt, Einsatzmöglichkeiten in der Lehrkraftausbildung skizziert und empirische Befunde zur Wirksamkeit videobasierter Lernumgebungen auf Reflexionsfähigkeiten erläutert.

2.2 Videovignetten

In der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften hat der Einsatz von Vignetten in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Dabei umfassen Vignetten „die Darstellung einer Lehr- und Lernsituation (auch ausschnittsweise) sowie einen Bearbeitungsimpuls. Die Situierung kann über verschiedene Repräsentationsformen, etwa Video und Text [...] erfolgen und unterschiedlich umfangreiche Lehr- und Lernsituationen beinhalten“ (Benz, 2020, S. 12). Insbesondere für die ersten beiden Phasen der Lehrkraftausbildung, Studium sowie

Vorbereitungsdienst, liegen empirische Hinweise für die Förderung der professionellen Kompetenz von Lehrer*innen mithilfe von Vignetten vor. Jedoch werden Vignetten auch als Möglichkeit zur Steigerung der Professionalisierung in der Weiterbildung von bereits ausgebildeten Lehrkräften angesehen, auch wenn hier kaum empirische Studien vorliegen (ebd.).

Die theoretische Grundlage für den Einsatz von Videovignetten stellt die situierte Kognition bzw. das situierte Lernen nach Greeno (1998) dar. Die videografierte Aufzeichnung von Unterricht dient der Abbildung von konkreten Situationen und authentischen Kontexten. Für den Umgang mit diesen wird die Anwendung von professionellem Wissen und der Transfer dieses Wissens auf neue Situationen erfordert. Dadurch wird „die Entwicklung und Organisation flexibler Wissensstrukturen unterstützt und dem Aufbau von tragem Wissen entgegen gewirkt“ (Möller & Steffensky, 2016, S. 301). Bereits an dieser Stelle wird der Bezug zur professionellen Unterrichtswahrnehmung deutlich, welche gleichermaßen die Verwendung theoretischen Wissens zur Analyse von beobachteten Unterrichtssituationen umfassen. Auch Burgula, Holodynski, Hellermann und Gold (2016) betonen das große Potenzial fallbasierter Videoarbeit zur Verknüpfung von Theorie und Praxis und begründen dies mit der Möglichkeit, mithilfe von Unterrichtsvideos authentische Einsicht in spätere berufliche Anforderungssituationen zu erhalten. Ein weiterer entscheidender Vorteil von Videovignetten ist laut Grow, Günther und Weber (2019), dass sich mit ihnen komplexe und situierte Unterrichtssituationen nicht nur besser als mit textbasierten Vignetten abbilden lassen, sondern auch „didaktisch relevante Unterrichtsmomente“ (S. 428) fokussiert werden können. Aufgrund der Kürze der Videos und der Möglichkeit zum wiederholten Abspielen können die Studierenden den dargestellten Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven analysieren und sich differenziert über ausgewählte Inhalte austauschen (ebd.). Damit können Unterrichtsvideos zu einer Reduktion der Komplexität des Unterrichtsgeschehens beitragen. Benz (2020) resümiert pointiert die Vorteile des Videoeinsatzes: „Der Mehrwert von Vignetten für das Lehren und Lernen in allen Phasen der Lehrerbildung liegt – zusammenfassend formuliert – in einer methodisch-didaktischen Verschränkung von Theorie und Praxis“ (S. 13).

2.2.1 Einsatz von Vignetten in der Lehrer*innenbildung

Der Begriff Vignette wird aktuell vorwiegend in wissenschaftlichen Forschungskontexten genutzt und fokussiert „die bewusste Auswahl bzw. Situierung des Falls“ (Benz, 2020, S.13), wodurch Vignetten methodisch-didaktisch aufbereitet werden können. Mögliche Analysegegenstände für die Situierung stellen Unterrichtsgespräche, Sprachprodukte oder Materialien dar. Für die Konzeption und Nutzung von Videovignetten sollten Zielsetzung und -gruppe stets den Ausgangspunkt bilden. Beispielweise können Vignetten mit dem Ziel eingesetzt werden, Vorwissen zu aktivieren, Inhalte zu festigen oder Entwicklungen einzuschätzen (ebd.). Benz (2020) unterscheidet zwischen drei Formen der Vignettennutzung: Repräsentationsform,

Inhalt sowie methodisch-didaktische Umsetzung. Diese Formen werden im Folgenden ausführlich beleuchtet, wobei der Schwerpunkt mit Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit auf der methodisch-didaktischen Umsetzung inklusive verschiedener Instruktionsdesigns liegt.

2.2.1.1 Repräsentationsform

In der Arbeit mit Videovignetten sind Kombinationsmöglichkeiten und Repräsentationsformen verschiedener Art denkbar. Zunächst muss entschieden werden, in welcher Form die Vignette repräsentiert wird, ob als Video, Text oder auch als Comic. Diese Formen wiederum können beliebig miteinander kombiniert werden. So könnte zunächst mithilfe einer Videovignette ein Unterrichtsgespräch mit einer sich daran anschließenden Partner*innenarbeit gezeigt und darauffolgend das in der Arbeitsphase genutzte Material in Papierform den Studierenden zur Verfügung gestellt werden (Benz, 2020). Die Vor- und Nachteile von Video- und Textrepräsentationen werden in der Literatur vielfach diskutiert. Viele Autor*innen sprechen dem Einsatz von videobasierten gegenüber textbasierten Fallanalysen Vorteile zu. So verweist beispielsweise Krammer (2014) auf die bessere Darstellung der Komplexität des Unterrichtsgeschehens mithilfe von Videovignetten: „Der Vergleich mit anderen Formen der Unterrichtsreflexion zeigt, dass unter Bezug von Videos differenzierter und inhaltlich fokussierter reflektiert wird“ (S. 165). Damit werde zugleich einer unangemessenen Vereinfachung des Unterrichts entgegengewirkt und eine hohe Authentizität erzielt (ebd.). Syring et al. (2015) weisen darüber hinaus darauf hin, dass der Einsatz von Videovignetten oft mit einer höheren Motivation und Wertzuschreibung der reflektierenden Personen einhergeht. Gleichzeitig konnten die Autor*innen in ihrer Studie aber auch zeigen, dass die Arbeit mit Videofällen zu einer höheren wahrgenommenen kognitiven Belastung bei den teilnehmenden Studierenden führte; die wahrgenommene Belastung war in der Gruppe, die mit Textfällen arbeitete, deutlich geringer.

Von Relevanz für die vorliegende Arbeit sind gleichermaßen die Effekte der jeweiligen Form – Video oder Text – auf die Analysefähigkeiten der (angehenden) Lehrkräfte. Möller, Sunder & Todorova (2016) zeigen, dass eine Kombination von text- und videobasierten Fallanalysen gegenüber rein textbasierten Fallanalysen hilfreich für die professionelle Wahrnehmung sein könnte. So zeigten die Bachelorstudierenden eine bessere professionelle Wahrnehmung der Lernunterstützung im naturwissenschaftlichen Unterricht, wenn sie sowohl text- als auch videobasiert arbeiten konnten. Die Autor*innen (2016) vermuten als Grund, dass die Abbildung komplexer Unterrichtssituationen mithilfe von Videos besser gelingt und somit tiefgehende Analysen und Diskussionen von „sichtbaren“ Situationen stattfinden, in denen die Studierenden ihr theoretisches Wissen unmittelbar praktisch anwenden können.

In Bezug auf die Selektion von relevanten Situationen des Classroom Managements in Unterrichtsvideos konnten Schneider et al. (2016) in ihrer Studie hingegen nachweisen, dass

sich beide Medien – Text und Video – nicht signifikant in Bezug auf die Anzahl korrekt selektierter Situationen des Classroom Managements unterschieden. Auch in den Studien von Stürmer et al. (2012) sowie Gold, Hellermann und Holodynski (2013) wurde deutlich, dass sich video- ebenso wie textbasiertes Lernen zur Förderung der Reflexionsfähigkeiten von angehenden Lehrkräften als wirksam erweist. Schneider et al. (2016) resümieren daher, dass sich zwischen der Arbeit mit video- als auch textbasierten Fallanalysen für die Interpretation von Unterrichtssituationen keine signifikanten Unterschiede feststellen lassen. Aufgrund der hohen kognitiven Belastung bei der Arbeit mit Videovignetten plädieren die Autor*innen jedoch dafür, zumindest bei Noviz*innen des Lehramtstudiums eher textfallbasiertes Lernen zu bevorzugen: „Eine optimale Strategie wäre möglicherweise, in der ersten Phase der Lehrerbildung zunächst textbasierte Fälle (geringere kognitive Belastung) und später videobasierte Fälle (höhere Authentizität) einzusetzen“ (Schneider et al., 2016, S. 487).

Neben der Repräsentationsform der Unterrichtssituation sind es unweigerlich auch die *Inhalte*, welche in der Arbeit mit (Video-)Vignetten von besonderer Relevanz sind.

2.2.1.2 Inhalt

In Bezug auf den Inhalt des Videos ist zunächst zu berücksichtigen, ob die Vignetten den Studierenden vertraute oder unbekannte Lehr- und Lernmethoden darstellen. Da je nach Inhalt unterschiedliche Zwecke im Rahmen der Lehramtsbildung erfüllt werden können, sollte der Inhalt in Übereinstimmung mit dem jeweiligen Lernziel ausgewählt werden. Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass Videomaterial mit bekannten Lehr- und Lernmethoden gut geeignet ist, um spezifische Unterrichtstechniken darzustellen, welche die Studierenden in der eigenen Unterrichtspraxis eventuell übernehmen könnten. Bei unbekanntem Unterrichtsmethoden können hingegen Interaktionen gezeigt werden, die sonst nur selten zu beobachten sind. Hier ist jedoch eine Unterstützung zur korrekten Interpretation nötig (Blomberg et al., 2013).

Ein weiterer Aspekt hinsichtlich des Videoinhaltes betrifft die Frage, ob die Videovignette eine *best practice* oder eine diskutable Situation widerspiegeln sollte. Seidel und Thiel (2017) weisen in diesem Kontext darauf hin, dass das Ziel nicht sein sollte, „gute“ oder „schlechte“ Lehrpraktiken zu analysieren, sondern ausgewählte Videobeispiele zu nutzen, die zur Diskussion über das Lehren und Lernen anregen. Von besonderer Bedeutung ist jedoch stets die Verknüpfung aktueller eigener Praktiken und möglicher Darstellungen zukünftiger Praxis. Krammer (2014) betont, dass angehende Lehrpersonen die in den Videos dargestellten Merkmale als subjektiv bedeutsam für ihr eigenes Handeln einschätzen müssen. Demnach sollte die *zone of proximal development*, also das Lernpotenzial der Studierenden, identifiziert werden, um bestmögliche Entwicklungsprozesse zu erzielen (Blomberg et al., 2013).

Schließlich sind auch die Vor- und Nachteile des Einsatzes eigener oder fremder videografierter Unterrichtssituationen abzuwägen. Einige Autor*innen vertreten die Annahme,

dass sich Personen beim Betrachten eigener Videosequenzen besser in die gezeigte (Unterrichts-)Situation hindenken und -fühlen können und aus diesem Grund eher Vorwissen und Erfahrungen aktiviert werden (z.B. Borko, Koellner, Jacobs & Saego, 2011). Das Betrachten des eigenen Videomaterials gilt unter anderem aus diesem Grund im Vergleich zu fremden Videos als authentischer und motivierender für Lehramtsstudierende (Kleinknecht & Schneider, 2013). So konnten Seidel et al. (2011) zeigen, dass Lehrpersonen, die ihre eigenen Videos sahen, in den Bereichen der Immersion, Resonanz, Authentizität und Motivation stärker aktiviert wurden als beim Beobachten von Videos anderer Lehrer*innen. Die Autor*innen wiesen zudem darauf hin, dass der Einsatz von Videovignetten des eigenen Unterrichts mehr tiefgehende Reflexionen des Unterrichtens und Lernens auslösen konnte und Lehrpersonen eine höhere Zahl an unterrichtsrelevanten Aspekten beobachteten als bei fremden Videos. Zhang, Lundeberg, Koehler & Eberhardt (2011) stellten darüber hinaus fest, dass Lehrkräfte die Verwendung von eigenen Videos am wertvollsten zur Verbesserung ihrer Reflexionsfähigkeiten einschätzen.

Der Einsatz von eigenen Videovignetten birgt jedoch auch verschiedene Nachteile: So stellten Kleinknecht und Schneider (2013) heraus, dass bei der Betrachtung eigener Videosequenzen – im Gegensatz zur Analyse von fremden Videos – Handlungsalternativen nur benannt und oberflächlich bewertet wurden. Zudem zeigten (angehende) Lehrkräfte mehr negative Emotionen, welche mit Abwehr und Rechtfertigungsverhalten verbunden waren. Beim Betrachten eigener videografiertes Unterrichtssequenzen wurden weniger kritische Kommentare geäußert und seltener Handlungsalternativen identifiziert. Kleinknecht und Poschinski (2014) schlussfolgerten in ihrer Studie ebenfalls konträr zu den oben genannten Ergebnissen von Seidel et al. (2011), dass eine vertiefte Reflexion von eigenen Unterrichtssituationen durch selbstwertbezogene Emotionen verhindert werde. Ein weiterer Kritikpunkt am Einsatz eigener Unterrichtsvideos bezieht sich auf den hohen Zeitaufwand: So benötigt die Analyse des eigenen Unterrichts laut Steffensky und Kleinknecht (2016) deutlich mehr als die Reflexion von fremden Videovignetten. Einige Autor*innen plädieren unter anderem aus diesem Grund dafür, zunächst mit fremden Videos arbeiten (Gaudin & Chaliès, 2015; Krammer, 2014).

Fremde Videos werden zumeist mit dem Ziel der Sensibilisierung für bestimmte, eventuell auch unbekannte Aspekte des Lehrens und Lernens sowie zur Anregung von individueller kritischer Reflexion und von Gruppendiskussionen eingesetzt (Kleinknecht & Poschinski, 2014). In der Studie von Seidel et al. (2011) konnte herausgestellt werden, dass vor allem Lehrkräfte mit wenig Expertise im Bereich der Reflexion von Unterrichtsvideos die Erfahrung, Unterrichtsvideos fremder Lehrkräfte zu analysieren, als bedeutungsvoller einschätzen. Bei der Betrachtung fremden Videomaterials ließen sich in einigen Studien ferner positive Effekte auf die Entwicklung einer kritisch-distanzierten Analysehaltung feststellen. Problematische Aspekte im Unterricht werden von den Studierenden während der Reflexion stärker in den Blick

genommen als dies bei eigenen Videovignetten der Fall ist (Seidel et al., 2011). Zusätzlich entwerfen die angehenden Lehrkräfte auch mehr Handlungsalternativen zu diesen problematischen Ereignissen, gehen also über eine rein beschreibende Ebene der Reflexion hinaus (Kleinknecht & Schneider, 2013). In derselben Studie von Kleinknecht und Schneider (2013) konnte überraschenderweise auch gezeigt werden, dass bei der Betrachtung fremder Unterrichtsvideos stärkere Emotionen ausgelöst werden als bei eigenem Videomaterial, insbesondere was negative Emotionen betrifft. Diese höhere emotionale Beteiligung steht Kleinknecht & Poschinski (2014) zufolge in einem positiven Zusammenhang mit der Analyse von kritischen Ereignissen. Kleinknecht und Schneider (2013) berichten ebenfalls von einer intensiveren Betrachtung kritischer Situationen, vermuten als Grund hierfür jedoch im Gegenteil eine stärkere emotionale Distanzierung.

Auch für die Arbeit mit fremden Videovignetten lassen sich Kritikpunkte festmachen. So wiesen Hellermann, Gold und Holodyski (2015) bezogen auf die Analyse von Klassenführung in videografiertem Unterricht nach, dass diese durch die Arbeit mit fremden Videos weniger gefördert wird als durch den Einsatz eigener Videos. Gaudin und Chaliès (2015) kritisieren hinsichtlich des Inhaltes von fremdem Unterrichtsmaterial darüber hinaus, dass die in den Videos dargestellten Unterrichtskontexte häufig keinen Bezug zum Wissensstand der Studierenden aufweisen, sodass der Nutzen dieser Videovignetten für die Arbeit in der Lehramtsausbildung teilweise fraglich erscheint.

In einigen wenigen Studien werden die Effekte der Arbeit mit Kombinationen eigener und fremder Videos analysiert. So konnten beispielweise Hellermann et al. (2015) in ihrer Studie aufzeigen, dass sowohl Studierende, welche mit fremden sowie mit eigenem Videomaterial gearbeitet hatten, als auch Studierende, die nur mit fremdem Videomaterial gearbeitet hatten, jeweils Fortschritte im Bereich der professionellen Unterrichtswahrnehmung verzeichneten. Die besten Ergebnisse wurden jedoch in der kombinierten Gruppe (eigenes und fremdes Videomaterial) verzeichnet. Wie genau Vignetten in der Lehrer*innenbildung eingesetzt werden und welche empirischen Ergebnisse hinsichtlich des Einsatzes unterschiedlicher Instruktionsdesigns eingesetzt werden, wird im folgenden Unterkapitel detailliert dargelegt.

2.2.1.3 Methodisch-didaktische Umsetzung

Im Rahmen der methodisch-didaktischen Umsetzung ist als Erstes abzuwägen, ob die Arbeit mit der Videovignette in Form von Einzel-, Partner*innen oder Gruppenarbeit umgesetzt wird. Zhang et al. (2011) unterstreichen in diesem Zusammenhang den Nutzen kollaborativer Reflexion: So können Peers in die Videoreflexion einbezogen werden, um den individuellen Reflexionsprozess der Studierenden zu unterstützen und zu ergänzen. Kleinknecht & Gröschner (2016) konnten in ihrer Studie zudem herausstellen, dass Studierende Feedback ihrer Mitstudierenden, z.B. in Form von Kommentaren, für eine erneute Videoanalyse nutzen.

Eine besondere Rolle für die Umsetzung spielt darüber hinaus der dem Video bzw. Text beigefügte Bearbeitungsimpuls, den Benz (2020) als das zentrale Element der Vignettenarbeit für angehende Lehrkräfte bezeichnet. Der Impuls kann im *geschlossenen* oder *offenen* Format erfolgen. Sowohl offene als auch geschlossene Bearbeitungsimpulse beinhalten die Einschätzung von unterrichtsbezogenem Handeln mit dem Ziel, „einen Rückschluss auf tatsächliche Fähigkeiten von (angehenden) Lehrkräften“ (Benz, 2020, S. 17) zu ermöglichen. Geschlossene Bearbeitungsimpulse ermöglichen einen hohen Grad an Vergleichbarkeit und sind in der Auswertung zeitökonomisch, sodass sie besonders für die Einschätzung von Lernentwicklungen geeignet sind. Beispielsweise könnten (angehende) Lehrkräfte auf einer Zustimmungsskala die fachdidaktische oder pädagogische Angemessenheit von Handlungsalternativen zu einer Lehr- und Lernsituation einschätzen, welche in dem geschlossenen Format angeführt werden (ebd.).

Bei offenen Bearbeitungsimpulsen hingegen wird die Wahrnehmung der (zukünftigen) Lehrpersonen weniger gelenkt (ebd.). Sie ermöglichen auf diese Weise mit höherer Wahrscheinlichkeit die „Erfassung selektiver Aufmerksamkeitsprozesse (*selective attention*), da sie anders als geschlossene Formate den Fokus der Aufmerksamkeit nicht durch Itemtexte vorwegnehmen“ (Meschede, Steffensky, Wolters & Möller, 2015, S. 320). Ein offener Impuls könnte die Aufgabenstellung beinhalten, stichwortartig Rückmeldung zu einer Unterrichtssequenz zu geben. Wichtig ist an dieser Stelle, dass „mögliche Schritte der Vignettenanalyse besprochen und geübt werden“ (Benz, 2020, S. 18). Auch kann der Impuls mehrschrittig formuliert werden. Benz nennt als Beispiel: „(a) Beschreiben Sie, was Ihnen an der dargestellten Situation auffällt. (b) Geben Sie Rückmeldung zu der dargestellten Situation und begründen sie dabei auch. (c) Formulieren Sie alternative Handlungsvorschläge“ (2020, S. 18).

Neben einer kleinschrittigen Formulierung des Impulses ist es sinnvoll, ihn je nach ansichtlicher inhaltlicher Fokussierung zu konkretisieren, zum Beispiel auf pädagogische, allgemein- oder fachdidaktische Inhalte (Benz, 2020). Krammer (2014) merkt an, dass die Analyse stets mit Blick auf diejenigen Merkmale erfolgen sollte, die für das Lernen der Schüler*innen relevant sind und deren Bedeutung empirisch belegt ist. Aus (sonderpädagogischer) fachdidaktischer Perspektive könnte der Impuls also beispielsweise dazu dienen, die Aufmerksamkeit auf Sprachfördermaßnahmen zu fokussieren, welche innerhalb einer Unterrichtssituation im Rahmen der Videovignette erkennbar sind. Dieser Ansatz ist Teil der vorliegenden Arbeit und wird im Kapitel 3 unter dem Punkt methodisches Vorgehen erläutert.

Bei der Arbeit mit Videovignetten ist darüber hinaus zu beachten, dass die gezeigten Sequenzen durch vielfältige Kontextinformationen (Unterrichtsziele, Schüler*innenmerkmale, Unterrichtspläne etc.) ergänzt werden (Zhang et al., 2011). Auf diese Weise kann den einschränkenden Faktoren von Videos – wie etwa begrenzter Kamerafokus oder limitierte Aus-

wahl von Videosequenzen – entgegengewirkt und zugleich die Analysefähigkeit der Studierenden positiv beeinflusst werden. So zeigten Goeze et al. (2013), dass ergänzende Informationen, beispielsweise zum Theoriehintergrund, neben anderen Perspektiven auf die Unterrichtssituation die Entwicklung der Reflexionskompetenz förderten. Auch kann die Wahrnehmung der angehenden Lehrkräfte mithilfe zusätzlicher Materialien auf bestimmte Lehr- und Lernsituationen gelenkt werden: „Um den Fokus speziell auf die Denkprozesse der Schülerinnen und Schüler zu richten, haben sich insbesondere Unterrichtsmaterialien (z.B. bearbeitete Aufgaben, eingesetzte Hilfsmittel), Transkripte und exemplarische Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler als sehr hilfreich erwiesen“ (Krammer, 2014, S. 170).

Neben der Formulierung des Bearbeitungsimpulses und der Bereitstellung von Kontextinformationen spielt vor allem auch die Gestaltung der videobasierten Lernumgebung in Form spezifischer *Instruktionsdesigns* eine nicht zu vernachlässigende Rolle.

Instruktionsdesigns

Bereits zuvor wurden die erhöhten kognitiven Anforderungen beim Betrachten von Unterrichtsvideos beschrieben. Weber, Prilop, Glimm & Kleinknecht (2018) betonen aus diesem Grund die Notwendigkeit einer strukturierten Anleitung bei der Arbeit mit Videovignetten. Dazu zählt zum Beispiel der Einsatz gezielter Fragen und Beobachtungsschwerpunkte. Diese sogenannten *Thinking Questions* zur Strukturierung der Analyse dienen der Fokussierung der Lehramtsstudierenden auf Aspekte wie das Stundenziel oder die Beteiligung der Schüler*innen und werden von (angehenden) Lehrpersonen als besonders hilfreich angesehen (Rosaen, Carlisle, Mihocko, Melnick & Johnson, 2013).

Die Bedeutsamkeit eines strukturierten Vorgehens in der Reflexion von Unterrichtsvideos wird auch von anderen Autor*innen betont. So resümieren beispielsweise Kleinknecht und Gröschner (2016), dass eine strukturierte Anleitung Lehramtsstudierende bei der Reflexion des eigenen Unterrichts unterstützt und klare Anweisungen die Selbstreflexion fördern. Damit wird letztendlich auch die Fähigkeit der angehenden Lehrkräfte gestärkt, Situationen ausgewogener beurteilen zu können und ihre Bewertungen strukturierter, analytischer und (selbst-)kritischer zu erklären. Insbesondere bei der Arbeit mit offenen Bearbeitungsimpulsen sollten Benz (2020) zufolge einzelne Analyseschritte mit den Studierenden besprochen werden, um eine tiefgehende und strukturierte Reflexion zu gewährleisten. Zum Ablauf dieser Analyseschritte kann beispielsweise das Analyseschema *Lesson Analysis Framework* von Santagata und Guarino (2011) eingesetzt werden (Abbildung 5).

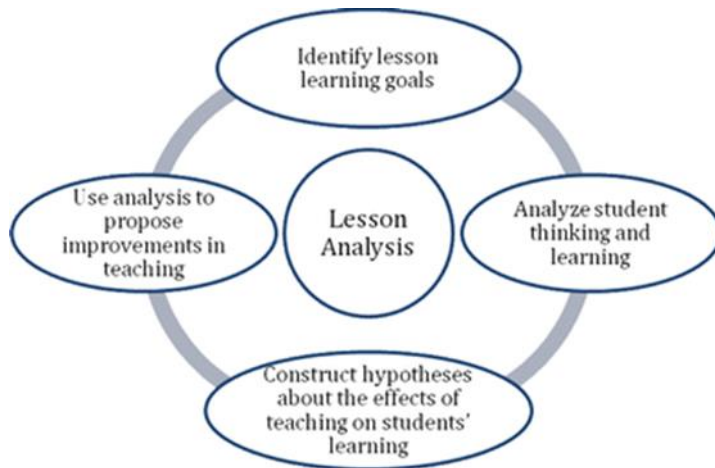


Abbildung 5. Das Lesson Analysis Framework (Santagata & Guarino, 2011, S. 134).

Das Lesson Analysis Framework wird insbesondere in der Arbeit mit Lehramtsstudierenden verwendet und umfasst ein zirkuläres Vorgehen mithilfe von vier Schritten der Reflexion eines typischen Unterrichtsprozesses. Als erstes analysieren die Studierenden die Lernziele der Stunde, bevor im zweiten Schritt Denk- und Lernprozesse der Schüler*innen reflektiert werden. Aufbauend darauf werden im dritten Schritt Hypothesen über den Einfluss der Entscheidungen der Lehrkraft auf das Lernen der Schüler*innen konstruiert. Nachdem auf diese Weise die Beziehung zwischen dem Unterricht und dem Lernen analysiert wurde, werden zum Schluss Handlungsalternativen zur Verbesserung des Unterrichts und des Lernens entworfen (Santagata & Guarino, 2011).

Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass Studierende trotz des anspruchsvollen Analyseprozesses Unterricht professioneller analysieren, die Lernprozesse der Schüler*innen stärker in den Blick nehmen, evidenzbasierter interpretieren und mehr Handlungsalternativen generieren, wenn sie mit dem Lesson Analysis Framework arbeiten (Meschede & Steffensky, 2018). In einer Studie von Yeh und Santagata (2015) konnte herausgestellt werden, dass sich für Studierende insbesondere Schritt 3 als anspruchsvoll erweist: „Dieser setzt nicht nur die ersten beiden Schritte voraus, sondern erfordert darüber hinaus das Handeln der Lehrperson mit dem Lernen der Schüler/innen in einen Zusammenhang zu bringen“ (Meschede & Steffensky, 2018, S. 28-29).

In dem Großteil der Studien, welche die Auswirkungen ihrer Instruktionsdesigns im Rahmen von Videobetrachtungen auf die Analysefähigkeiten angehender Lehrkräfte untersuchen, wird zwischen einem *problembasierten* und einem *direkt-instruktionalem* Vorgehen unterschieden. Diese Designs werden im Folgenden vorgestellt.

Direkt-instruktionale vs. problembasierte Instruktionsdesigns

Das direkt-instruktionale Vorgehen ist durch ein hohes Maß an Anleitung der Studierenden gekennzeichnet und weist eine klare Struktur auf. Diese „ermöglicht einen Wissenserwerb anhand der strukturierten, meist vom Dozierenden geleiteten, Durcharbeitung eines prototypischen Musters (z. B. ein Fall). Anschließend erfolgt ein aktiver, eigenständiger Umgang mit dem neuen Wissen“ (Syring et al., 2016, S. 90). In empirischen Studien konnte belegt werden, dass insbesondere Noviz*innen in der Videoarbeit einer starken Unterstützung und Strukturierung durch die Dozierenden wie beim instruktionalen Lernen bedürfen (Santagata & Guarino, 2011). Gleichzeitig könnte die intensive Anleitung durch die Dozierenden jedoch auch zu einer geringeren Selbstbestimmung der angehenden Lehrkräfte führen, welche letztendlich in einer weniger stark ausgeprägten Motivation mündet (Syring et al., 2016). Gerade für die Motivation und das Interesse von Noviz*innen wird wiederum angenommen, dass sie durch einen problembasierten Instruktionsansatz in der videobasierten Fallarbeit deutlich gefördert werden (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).

Das problembasierte Lernen ist eines der zentralen Lehr- und Lernkonzepte im Bereich der videobasierten (Weiter-)Bildung von Lehrkräften. Es wurde zu Beginn mit dem Ziel eingesetzt, die professionelle Planung und Reflexion des Unterrichts von Lehrkräften in Fortbildungen zu unterstützen. In dem Ansatz des problembasierten Lernens dienen Videovignetten als Beispiele, die alltägliche und/oder problematische Unterrichtssituationen darstellen und die beobachtenden Personen somit zu Diskussionen und Analysen anregen sollen (Steffensky & Kleinknecht, 2016). Seidel und Thiel (2017) heben ferner hervor, dass mithilfe des problembasierten Ansatzes praxisorientiertes Wissen erworben werden kann, worunter „einerseits praxisrelevantes, flexibel anwendbares Wissen, andererseits spezifische Kompetenzen der professional vision oder professionellen Wahrnehmung“ (S. 10) verstanden werden. Den Autor*innen zufolge ist daher ein problembasiertes Instruktionsdesign in besonderem Maße dazu geeignet, die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden zu fördern. Im Gegensatz zu direkt-instruktionalem Settings fördern problembasierte Ansätze auch stärker diskursiv-argumentative Fähigkeiten der Lehramtsstudierenden. Diese sind für die alltägliche Planung und Analyse von Unterricht unverzichtbar (Steffensky & Kleinknecht, 2016).

Seidel, Renkl & Blomberg untersuchten 2013 in ihrer Studie den Einfluss von Instruktionsstrategien auf das videobasierte Lernen von Lehramtsstudierenden. Im instruktional-deduktiven Setting wurden den Studierenden explizite Informationen über die jeweiligen Lehr- und Lernkomponenten sowie Regeln für die Betrachtung von Unterrichtsvideos mitgeteilt. Die Regeln fokussierten zum einen das wertfreie Beschreiben von Situationen und zum anderen die Nutzung von professionellem Wissen, um Situationen erklären und vorhersagen zu können. Nach der Präsentation eines ersten Videos modellierte die Seminarleitung anhand eines Beispiels, wie zu beobachtendes Verhalten beschrieben, erklärt und vorhergesagt werden

kann. Dieses Vorgehen führten die Studierenden daraufhin selbst anhand ausgewählter Situationen aus dem Video durch. Die Analyse wurde mithilfe weiterer Videos fortgesetzt.

Beim problembasierten-induktiven Lernen wurden wie in der ersten Gruppe unterstützende Informationen über die Betrachtung von Unterrichtsvideos bereitgestellt. Die Studierenden betrachteten im Anschluss jedoch zwei bis drei Unterrichtsvideos, ohne spezifische Informationen zu den dort zu beobachtenden Lehr- und Lernkomponenten erhalten zu haben. Nach der Betrachtung wurde von allen Studierenden ein Beobachtungsprotokoll angefertigt, welches anschließend mit der Gruppe geteilt und diskutiert wurde. Nach dem Betrachten von zwei bis drei Unterrichtsvideos wurden die Studierenden zur Diskussion über besonders auffällige Aspekte angeregt. Die Ergebnisse der Diskussion wurden schließlich von der Seminarleitung zusammengefasst und mit theoretischen Konzepten verknüpft.

Seidel et al. (2013) kommen im Fazit ihrer Studie zu dem Schluss, dass Lernumgebungen mit einem instruktional-deduktiven Vorgehen die Reproduktion und Anwendung von theoretischem Wissen zur Beobachtung und Evaluation von authentischen Unterrichtssituationen fördern. Das problembasiert-induktive Setting hingegen unterstützt die Anwendung von Wissen zum Planen einer Unterrichtsstunde und zur situationsbezogenen Identifikation von Herausforderungen. Damit unterstreichen die Ergebnisse der Studie, dass sowohl problembasierte als auch direkt-instruktionale Lehr- und Lernsettings in der videobasierten Bildung von (angehenden) Lehrkräften effektiv sind. Die Auswahl der Instruktionsdesigns muss jedoch an die spezifischen Lernziele angepasst werden. Die Autor*innen sprechen sich dafür aus, zu Beginn der Lehramtsausbildung eher geführte, instruktionale Ansätze einzusetzen, später zunehmend problembasierte Lehr-Lern-Settings anzuwenden (2013).

Bei Goeze et al. (2013) wurde mithilfe eines 2x2-Designs der Zusammenhang zwischen der instruktionalen Unterstützung des Lernprozesses und der steigenden Kompetenz der Lehramtsstudierenden bzw. bereits ausgebildeten Lehrkräfte in Bezug auf videofallbasiertes Lernen untersucht. Die computerbasierte instruktionale Unterstützung bestand dabei aus einem Theorie- sowie einem Perspektivangebot. Goeze und seine Kolleg*innen konnten nachweisen, dass sich die instruktionale Unterstützung förderlich auf die professionelle Entwicklung der angehenden Lehrkräfte auswirkte, die in dieser Studie anhand der zwei Teilkompetenzen Theorieverwendung und Perspektivübernahme dargestellt wurde. Die Autor*innen schlussfolgern, dass damit „sowohl für die Weiterbildungsforschung als auch für die -praxis wirksame Einflussfaktoren einer gelingenden Professionalisierung des lehrenden Weiterbildungspersonals ausgewiesen werden [konnten]“ (2013, S. 9).

Syring et al. (2016) untersuchten, welche Auswirkungen die Kombination von Instruktionsdesign (problembasiert vs. instruktional) und Fallmedium (Video vs. Text) auf die kognitive Belastung und motivationale und emotionale Prozesse der Lehramtsstudierenden hatte. In

Bezug auf die kognitive Belastung sowie die Motivation zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen der ersten Gruppe, in der ein instruktionales Design eingesetzt wurde, und der zweiten Gruppe, welche problembasiert arbeitete. Jedoch wurden von den Studierenden der problemorientierten Gruppe höhere Erfolgswahrscheinlichkeiten berichtet als von den Studierenden im instruktionalen Design. Auch rief das problembasierte Vorgehen mehr Freude an der Fallarbeit bei den Studierenden hervor, während Studierende der instruktionalen Gruppen, wenn auch nur in geringem Maße, mehr Angst verspürten. Die Autor*innen schließen aus den Ergebnissen, dass beide Instruktionsdesigns gleichermaßen für die videobasierte Fallarbeit mit Noviz*innen geeignet sind (Syring et al., 2016).

Auch in der Studie von Schneider et al. (2016) wurde ein spezifisches instruktionales Vorgehen gewählt. Hier wurden den Studierenden zunächst durch die Seminarleiter*innen Informationen zum theoretischen Konzept (Classroom Management) vermittelt, anschließend erklärten die Dozierenden die einzelnen Denkschritte der Analyse von Unterricht. Anhand dieser setzten sich die Studierenden in der folgenden Phase mit dem Unterrichtsvideo auseinander. Dazu wurde ein erstes Video einmal abgespielt und anschließend im Plenum analysiert. Anschließend analysierten die Studierenden ein weiteres Video bis zur folgenden Sitzung in Einzelarbeit. Schneider et al. stellen heraus, dass das von ihnen verwendete Instruktionsdesign sich positiv auf die Anzahl korrekt selektierter Situationen des Classroom Managements durch die Studierenden auswirkte (Schneider et al., 2016).

Steffensky und Kleinknecht (2016) resümieren auf Basis der bisherigen Vergleichsstudien, dass beide Vorgehensweisen ihre Berechtigung haben:

So scheinen Studierende am Anfang ihres Studiums auf stärker strukturierte Lernumgebungen angewiesen zu sein, bei denen zunächst an fremden Videos die theoriebasierte Anwendung von Wissen schrittweise illustriert wird. Ein problembasiertes Vorgehen, bei dem eigene oder fremde Unterrichtssituationen in Kleingruppen kritisch reflektiert werden und die Dozentin bzw. der Dozent lediglich eine moderierende Rolle übernimmt, eignet sich dagegen vermutlich mehr für Studierende bzw. Lehrkräfte mit Vorwissen zu Lehr- und Lernprozessen (S. 134).

Neben dem Einsatz strukturierter Anleitungen kann auch *Feedback* zur Unterstützung der Reflexionsprozesse angehender Lehrkräfte genutzt werden.

Feedback

Weber et al. (2018) sowie Weber, Prilop, Viehoff, Gold und Kleinknecht (2020) untersuchten in ihren Studien die Auswirkungen von Feedback auf die professionelle Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden. Dazu wurde der in Abbildung 6 dargestellte Feedbackzirkel (nach Kleinknecht & Gröschner, 2016) eingesetzt.

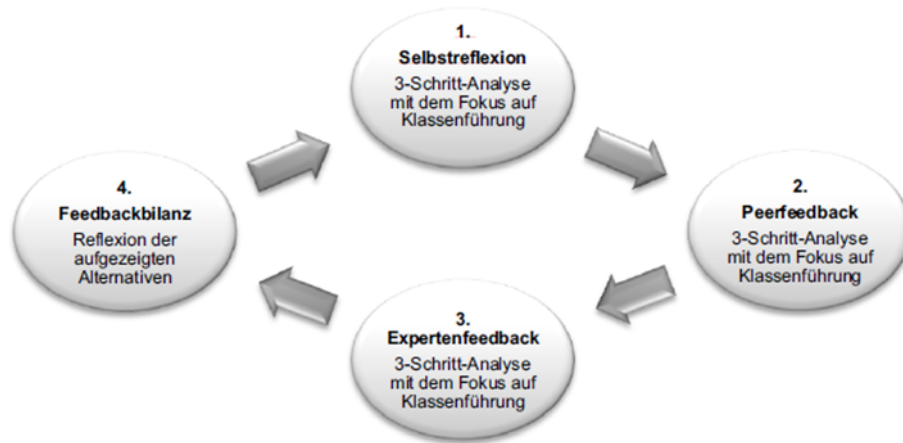


Abbildung 6. Feedbackzirkel (Weber et al., 2020, S. 351).

In diesem Zirkel werden Selbstreflexion, Peer- und teilweise Expertenfeedback und eine abschließende Feedbackbilanz miteinander verbunden. Die Lehramtsstudierenden werden hierfür instruiert, die Selbstreflexion sowie die Feedbackbilanz nach der 3-Schritt-Analyse zu verfassen. Dieser dreischrittige Aufbau besteht aus den Elementen *1. Beschreiben von spezifischen Unterrichtssituationen*, *2. Bewerten/Interpretieren dieser Unterrichtssituationen (mit Analyse der Lernwirkung/mit wissenschaftlichen Begriffen)* und *3. Entwicklung von Handlungsalternativen* (Weber et al., 2018, 2020). Das beschriebene Vorgehen wurde den Studierenden innerhalb der Begleitseminare erklärt und anhand von Beispielen erläutert. Nach Abschluss sollte eine Feedbackbilanz gezogen werden, in welcher nochmals auf die in der Selbstreflexion und den Feedbacks genannten Handlungsalternativen sowie Verbesserungsvorschläge Bezug genommen wurde. Die Studierenden wurden durch die Dozent*innen instruiert, den gesamten Feedbackzirkel zu durchlaufen, um „eine rein beschreibende Selbstreflexion sowie ein oberflächliches Feedback“ (Weber et al., 2020, S. 352) zu vermeiden.

In beiden Studien konnte gezeigt werden, dass sich die professionelle Wahrnehmung der Studierenden von Klassenführung, Monitoring, Strukturierung sowie Regeln und Routinen bei der Gruppe mit dem Expert*innenfeedback im Vergleich zu Peerfeedback und einer konventionellen Praktikumsbegleitung am stärksten verbesserte (Weber et al., 2018). Die vermutete Begründung der Autor*innen für diesen Effekt ist, dass Feedback von Expert*innen die Komplexität beim Betrachten von Videos für Noviz*innen minimiert. Sie resümieren: „Darum erscheint es durchaus sinnvoll, Praxisphasen durch solche video- und onlinebasierten Lerngelegenheiten zu ergänzen“ (Weber et al., 2018, S. 105)

Deutlich wird, dass videobasierte Lernumgebungen durch den Einsatz verschiedener Instruktionsdesigns oder durch Feedback vielfältig gestaltet werden können. Welche Effekte der Einsatz von Videovignetten auf die professionelle Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden hat, wird im folgenden Unterkapitel genauer beleuchtet.

2.2.2 Auswirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung

In den bisherigen Studien zu den Auswirkungen videobasierter Lernumgebungen werden entweder pädagogisch-psychologische oder fachspezifische Aspekte als Reflexionsgegenstand in den Blick genommen. Ob und inwiefern sich hinsichtlich der professionellen Wahrnehmung dieser Aspekte Effekte eines videobasierten Trainings nachweisen lassen, wird im Folgenden dargelegt.

Pädagogisch-psychologische Aspekte: Unterrichtsqualität und Klassenführung

Krammer et al. untersuchten 2016 in ihrer Studie, ob sich durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videovignetten die Fähigkeit von Lehramtsstudierenden zur professionellen Unterrichtswahrnehmung fördern lässt. Dabei bezog sich die Wahrnehmung auf drei Merkmale von Unterrichtsqualität: Zielklarheit, unterstützende Lernbegleitung und positive Lernatmosphäre. Insgesamt zeigte sich, dass die Gruppe, die mit den Videos gearbeitet hatte, im Gegensatz zur Kontrollgruppe, bei welcher schriftliche Lehr-Lern-Materialien eingesetzt wurden, einen signifikanten Anstieg im Bereich der wissensbasierten Interpretation von Unterrichtssituationen verzeichnete. Zwischen den beiden Interventionsgruppen – eigenes und fremdes Video – konnte jedoch kein signifikanter Unterschied bezüglich der Unterrichtswahrnehmung festgestellt werden. Die Autor*innen schließen aus den Ergebnissen, dass sich die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden schon zu Beginn des Studiums sowohl durch eigene als auch fremde videobasierte Fallanalysen steigern lässt, wobei sie für ein strukturiertes Vorgehen im Sinne des Lesson Analysis Plan plädieren (ebd.)

Die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung stand im Fokus der Studie von Gold, Förster und Holodynski (2013). Die Autor*innen untersuchten in diesem Zusammenhang, ob sich diese Fähigkeit bei einer Gruppe von Lehramtsstudierenden anhand der angeleiteten Analyse von Unterrichtsvideos im Vergleich zu einer Gruppe ohne ein solches Training fördern lässt. Dabei wurde die professionelle Wahrnehmung der drei Dimensionen von Klassenführung, Allgegenwärtigkeit, Strukturierung des Unterrichtsverlaufs und Gruppenfokus, mithilfe eines Prä-Post-Kontrollgruppendesigns evaluiert. Die Ergebnisse wiesen auf positive Wirkungen des Videotraining hin: Die Experimentalgruppe konnte durch das Videotraining ihre professionelle Wahrnehmung in zwei der drei untersuchten Klassenführungsdimensionen

verbessern. Da die Effektstärken jedoch im niedrigen bzw. mittleren Bereich lagen, war das Training insgesamt weniger effizient als erwartet (ebd.).

Die Klassenführung als Aspekt der professionellen Wahrnehmung wurde erneut 2015 in einer Studie von Hellermann et al. eruiert. Hier lag der Fokus jedoch auf der Fragestellung, ob durch die Kombination der Analyse von eigenem und fremdem Videomaterial bessere Effekte auf die Förderung der professionellen Wahrnehmung erzielt werden können als bei der Analyse von einzig fremdem Videomaterial. Diesen beiden Experimentalgruppen stand eine unbehandelte Kontrollgruppe gegenüber. Insgesamt zeigten sich bei beiden Experimentalgruppen im Posttest eine signifikante Steigerung der professionellen Wahrnehmung gegenüber der Kontrollgruppe. Die höchste Steigerung erzielte allerdings die kombinierte Gruppe, in welcher eigenes und fremdes Videomaterial eingesetzt wurde (ebd.).

Fachspezifische Aspekte

Die Studie von Santagata & Guarino (2011) fokussierte die professionelle Wahrnehmung im Zuge der Reflexion von Videosequenzen aus dem Unterrichtsfach Mathematik. Die Experimentalgruppe, bestehend aus Lehramtsstudierenden, analysierte im Rahmen eines Prä-Post-Designs ausgewählte Videovignetten, in denen mathematische Lerninhalte aus dem Primarstufenbereich behandelt wurden. Die Intervention bestand in Form eines videobasierten Reflexionstrainings, das mithilfe des zuvor beschriebenen Lesson Analysis Framework durchgeführt wurde. Die Ergebnisse der Studie lassen auf positive Effekte des Reflexionstrainings schließen: So nahm im Post-Test die Qualität der Beschreibungen und Erläuterungen durch die Studierenden signifikant zu. Auch die Anzahl vorgeschlagener alternativer Lehrstrategien steigerte sich in einem bedeutsamen Maße. Zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der Steigerung der professionellen Wahrnehmung im Unterrichtsfach Mathematik durch videobasiertes Reflexionstraining kommen auch Studien von Star & Strickland (2008) sowie Yeh & Santagata (2015).

Barnhart und van Es gingen in ihrer Studie aus dem Jahre 2015 der Fragestellung nach, ob die Reflexion in Bezug auf das Denken von Schüler*innen im naturwissenschaftlichen Unterricht mithilfe eines videobasierten Kurses gefördert werden kann. Im Rahmen eines Kontrollgruppendedesigns nahm die Experimentalgruppe an einem videobasierten Training zur Förderung der Analysefähigkeiten teil. Drei Monate nach Beendigung der Intervention analysierten die angehenden Lehrkräfte ausgewählte Videoausschnitte. Die Proband*innen der Experimentalgruppe zeigten in allen drei untersuchten Bereichen (Lenkung der Aufmerksamkeit auf, Analyse von und Reaktion auf das Denken von Schüler*innen) deutlich bessere Leistungen als die Kontrollgruppe. Damit konnte nachgewiesen werden, dass die Effekte videobasierter Interventionen nicht nur kurzzeitig wirken, sondern langfristiger Natur sein können.

Steffensky & Kleinknecht (2016) fassen die Ergebnisse der bisherigen Studien zur Förderung der professionellen Wahrnehmung mithilfe von Videovignetten zusammen und stellen dabei drei Aspekte von besonderer Relevanz heraus: Erstens führt die Teilnahme an einer videobasierten Lernumgebung zu einem veränderten Analysefokus der (angehenden) Lehrkräfte. Während die Studierenden und Lehrkräfte zunächst eher Merkmale der Oberflächenstruktur von Unterricht beachteten, welche für das Lernen von geringerer Bedeutung sind, fokussierten sie im Verlauf der videobasierten Interventionen zunehmend auf unterrichtliche Tiefenstrukturen. Zweitens bewegten sich die Analysen der Studierenden durch die videobasierte Intervention von einer Ebene der reinen Beschreibung zunehmend auf die Ebene der Interpretation, indem zum Beispiel die Konsequenzen einzelner Lehrer*innenaktivitäten erläutert wurden. Drittens begründeten die (angehenden) Lehrkräfte ihre Interpretationen im zunehmenden Maße evidenzbasiert. Dies bedeutet, dass die Proband*innen inhalts- und situationsspezifische Anhaltspunkte der Videosequenzen für ihre Interpretationen nutzten, beispielsweise um Lernprozesse von Schüler*innen zu erklären (ebd.).

2.2.3 Grenzen und Risiken des Videoeinsatzes

Neben den oben ausführlich dargestellten Vorteilen des Einsatzes von Videovignetten in der Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften birgt die Nutzung von Videosequenzen auch zahlreiche Risiken, welche nicht außer Acht gelassen werden sollten. So besteht durch die Arbeit mit eigenem oder fremdem Videomaterial zum einen die Gefahr einer Verfremdung des Unterrichtsgeschehens, welche abhängig von der Schulklasse und Lehrkraft ist. So könnte es aufgrund der ungewohnten Situation, während des Unterrichts beobachtet und gefilmt zu werden, zu einem veränderten Verhalten der beteiligten Personen kommen. Dadurch würde die Videovignette in einem gewissen Maße verfälscht und wäre damit weniger authentisch (Manderfeld, 2018).

Daneben ist das Zeigen von videografierten Unterrichtssequenzen in einem gewissen Maße auch stets anfällig für Manipulation: Es kann niemals ein rein objektives Bild der wirklichen Unterrichtssituation dargestellt werden, da zum einen nur ausgewählte Akteur*innen (beispielsweise nicht alle Schüler*innen) in dem Video zu sehen sind, und zum anderen die Auswahl von bestimmten Videoausschnitten zwangsweise zu einem subjektiven Eindruck führt. Dies kann am Beispiel des vielfältigen Rollenbildes einer Lehrperson verdeutlicht werden: So werden in vielen Videovignetten Lehrkräfte typischerweise nur in ihrer Rolle als unterrichtende Person dargestellt; andere bedeutsame Facetten des Berufes, z.B. die Rollen als Erzieher*in, Berater*in oder Gutachter*in, werden hingegen häufig ausgeblendet (ebd.).

Weiterhin ist kritisch anzumerken, dass Unterrichtsvideos immer nur äußere Zustände widerspiegeln können. Emotionen und mentale Vorgänge werden dagegen nicht sichtbar, auch wenn sie unter Umständen von besonderer Bedeutung für die Analyse und Reflexion der

Unterrichtssituation sind. In diesem Fall müssen andere Erhebungsinstrumente, beispielsweise Interviews, dazu genutzt werden, um die inneren Zustände der betroffenen Akteur*innen erfassen zu können und den (angehenden) Lehrkräften ein zielführendes Reflektieren des Videomaterials zu ermöglichen. Implizit wird mit diesem Aspekt zugleich eine weitere Grenze des Videoeinsatzes angesprochen: Das Fehlen von relevanten (Kontext-)Informationen, aber auch von Vorwissen. Sind den beobachtenden Personen wichtige Daten wie etwa der Leistungsstand der im Video gezeigten Schüler*innen nicht bekannt, oder fehlt es ihnen schlicht am nötigen Professionswissen, um Inhalte der Videosequenz beurteilen zu können, ist eine adäquate Reflexion nicht möglich (ebd.).

Nicht zuletzt können bei der Planung des Einsatzes von Videovignetten auch organisatorische Schwierigkeiten auftreten. Ohne das Einverständnis der Schüler*innen bzw. deren Eltern und Erziehungsberechtigten dürfen keine Videoaufnahmen gemacht und für (Weiter-)Bildungszwecke von (angehenden) Lehrkräften genutzt werden. Der Einsatz von Videovignetten in der Lehramtsausbildung bedarf daher einer gewissen Vorbereitungs- und Organisationszeit (Manderfeld, 2018).

2.3 Fragestellungen

In den vorherigen Kapiteln konnte deutlich herausgestellt werden, dass die Reflexion einen unverzichtbaren Bestandteil der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften darstellt. Sie dient dabei nicht nur der Verknüpfung theoretischen und praktischen Wissens, sondern auch der professionellen Weiterentwicklung von Lehrer*innen im Allgemeinen. Trotz zunehmender Bemühungen in den letzten Jahren, die Reflexionsfähigkeiten von Lehramtsstudierenden zu fördern, legen empirische Ergebnisse zutage, dass die Reflexionskompetenzen von angehenden Lehrkräften weit hinter denen von Lehrpersonen mit jahrelanger Expertise im Beruf zurückbleiben. Dies gilt nicht nur, aber insbesondere für den Aspekt der professionellen Wahrnehmung: Hier zeigen Noviz*innen große Schwierigkeiten, unterrichtsrelevante Situationen zu identifizieren und wissensbasiert zu interpretieren. Forschungsergebnisse lassen jedoch darauf schließen, dass die Fähigkeit zur Reflexion angehender Lehrer*innen mithilfe von Videovignetten gesteigert werden kann. So weisen zahlreiche empirische Studien in die Richtung, dass sich die Qualität studentischer Reflexionen in videobasierten Lernumgebungen deutlich erhöht. Dabei ist eine unterschiedliche Ausgestaltung dieser Lernumgebungen in Form verschiedener Instruktionsdesigns möglich. In der Forschung gibt es allerdings Hinweise darauf, aus Gründen der geringen kognitiven Belastung bei Noviz*innen zunächst instruktionale Vorgehensweisen einzusetzen, die eine strukturierte Anleitung und Unterstützung der Studierenden durch die Dozierenden umfassen.

Ein Großteil der Studien zu dieser Thematik befasst sich jedoch entweder mit der Reflexion von pädagogisch-psychologischen Aspekten des Unterrichts wie Klassenführung und

Unterrichtsqualität oder mit fachspezifischen Aspekten. Bei denjenigen Studien, welche auf die Analyse fachspezifischer Merkmale des Unterrichts fokussieren, stehen größtenteils die Unterrichtsfächer Mathematik oder Naturwissenschaften im Mittelpunkt (Hamel & Viau-Guay, 2019). Bis zum jetzigen Zeitpunkt liegen allerdings noch keine Studien vor, welche die Wirksamkeit videobasierter Lernumgebungen zur Förderung der Reflexionsfähigkeiten von Studierenden hinsichtlich des sonderpädagogischen fachdidaktischen Aspektes der Sprachförderkompetenz (angehender) Lehrkräfte untersuchen. Damit gibt es keine empirischen Hinweise darauf, wie Lehramtsstudierende Sprachförderkompetenzen anhand von Videovignetten überhaupt reflektieren und ob die Art des Instruktionsdesigns Auswirkungen auf diese Reflexionen hat. Aus diesen Unklarheiten ergeben sich die folgenden Forschungsfragen dieser Arbeit:

1. Wie reflektieren Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung mit dem Förderschwerpunkt Sprache die Sprachförderkompetenzen von (angehenden) Lehrkräften anhand von Videovignetten?
2. Treten Unterschiede in der videobasierten Reflexion in Abhängigkeit des Instruktionsdesigns auf?

3. Methode

Im Folgenden wird die in dieser Arbeit verwendete Methode beschrieben. Dazu werden zunächst das Studiendesign und die Stichprobe skizziert, bevor anschließend das Vorgehen sowie die Auswertungsmethode erläutert werden.

3.1 Studiendesign

Bei den in dieser Arbeit erhobenen Daten handelt es sich um 19 schriftliche, reflexive Ausarbeitungen zweier Gruppen von Lehramtsstudierenden. Diese Ausarbeitungen wurden im Anschluss an vorbereitende Online-Sitzungen mit dem Thema „Reflexion“ im Rahmen universitärer Veranstaltungen verfasst. Die Sitzungen fanden zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten statt: Die erste Sitzung von Gruppe 1 wurde im Juni 2020 durchgeführt; die darauffolgenden schriftlichen Nachbereitungen durch die studentischen Proband*innen erfolgten bis Anfang Juli 2020 bzw. bis Ende September 2020. In Gruppe 2 fanden aus organisatorischen Gründen zwei inhaltlich identische Online-Sitzungen statt, die erste im Dezember 2020, die zweite im Januar 2021. Bis Ende Januar 2021 lagen alle schriftlichen Ausarbeitungen dieser Gruppe vor.

Die schriftlichen reflexiven Ausarbeitungen der Studierenden beziehen sich auf eine im Januar 2020 videografierte Einheit einer Förderreihe zur Wortschatzförderung in einer Kinder-

tagesstätte (Technische Universität Dortmund, 2020). Die Förderreihe fokussiert den Themenschatz *Schulsachen* und zielt auf die Rezeption sowie Produktion wichtiger Begriffe und Satzstrukturen zum genannten Wortfeld. Die in dem Video gezeigte Fördereinheit mit einer Länge von knapp 26 Minuten ist die fünfte von insgesamt sechs Förderstunden und somit dem Ende der Förderreihe zuzuordnen. In dieser steht die Produktion der innerhalb der Förderreihe eingeführten Begriffe und Satzstrukturen zum Thema *Schulsachen* durch die Kinder der Kindertagesstätte im Mittelpunkt. Ziel der Fördereinheit ist die eigenständige Produktion der Zielstrukturen „Ich brauche/kaufe...“, „Ich habe ... gekauft“ durch die Kinder. In diesem Zusammenhang sollen ebenfalls die im Rahmen der Förderreihe bereits eingeführten Begriffe zum Wortfeld *Schulsachen* (Schulsachen, Schultasche, Buch, Schere, Heft, Etui, Stifte) von den Kindern produziert werden. In dem Video sind zwei studentische Förderkräfte sowie drei Kinder zu sehen.

Im Folgenden wird der Ablauf der Fördereinheit zusammengefasst, um den Inhalt der schriftlichen Reflexionen der Studierenden verständlicher zu machen, die sich in ihren Ausarbeitungen auf die videografierte Sequenz beziehen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu betonen, dass die Studierenden nicht die gesamte Fördersequenz betrachteten, sondern nur einen Ausschnitt, beginnend ab Minute 14. Für ein globales Verständnis wird dennoch der Verlauf der gesamten Sitzung beschrieben und jeweils angemerkt, ab welcher Sequenz der Videoausschnitt, der den Proband*innen zur Verfügung stand, begann und endete.

Die Fördereinheit startet wie jede Sitzung der Förderreihe mit einem Anfangsritual in Form eines Begrüßungsliedes, in welchem jedes anwesende Kind separat angesprochen und begrüßt wird. Darauf folgt ein den Kindern aus der vorherigen Sitzung schon vertrautes Spiel mit Bildkarten: Hier sollen die Kinder ihnen ebenfalls bereits bekannte Begriffe zum Thema *Schulsachen* rezeptiv wahrnehmen und entsprechende Bildkarten zuordnen. Anschließend wird mithilfe der Handpuppe *Rabe Rudi* in eine Einkaufssituation eingeführt, welche die Hauptaktivität dieser Einheit bildet. Der *Rabe Rudi* erzählt den Kindern, dass er bald in die Schule komme und die Kinder ihm deswegen helfen müssen, Schulsachen für ihn einzukaufen. Zur Aktivierung des Wortschatzes wird den Kindern im Rahmen eines Sitzkreises ein großer Einkaufskorb gezeigt, in dem sich zahlreiche Schulsachen befanden. Die Kinder dürfen die Gegenstände jeweils nacheinander benennen und bei korrekter Benennung auf einen Tisch legen und in den Sitzkreis zurückkehren. Danach nimmt die erste Sprachförderkraft die Rolle der Verkäuferin ein, während die zweite Sprachförderkraft den Kindern als *Rabe Rudi* die erste Zielstruktur anbietet, indem sie sich vor den Einkaufstisch bewegt und sagt: „Ich brauche eine Schere“.

Ab folgender Szene beginnt der von den Studierenden betrachtete Videoausschnitt. Die Kinder werden mit dem Hinweis, dass *Rudi* kein Geld mehr zum Einkaufen besitze, mit

Einkaufstaschen und Spielgeld ausgestattet und dürfen nacheinander selbst zum Einkaufstisch gehen und die dort angelegten Schulsachen kaufen. In diesem Zusammenhang sollen sie idealerweise die zuvor rezeptiv angebotene Zielstruktur „Ich brauche...“ bzw. „Ich kaufe...“ selbst produzieren und dabei auch die Begriffe der Schulsachen benennen. Nachdem die Kinder die entsprechenden Gegenstände mit ihrem Spielgeld bezahlt haben, erhalten sie von der ersten Sprachförderkraft in der Rolle der Verkäuferin die Realien, die sie in ihre Tasche legen, bevor sie in den Sitzkreis zurückkehren. Nachdem alle Kinder ihre Einkäufe getätigt und sich wieder im Sitzkreis eingefunden haben, werden sie – wiederum in Form des *Rabens Rudi* – gefragt, welche Gegenstände sie gekauft haben („Was hast du gekauft?“). Daraufhin antworten die Kinder mit der zweiten Zielstruktur der Fördereinheit „Ich habe... gekauft“. Die Fördereinheit endet wie jede Sitzung mit einem gemeinsamen Abschlusslied, das in dem von den Studierenden reflektierten Videoausschnitt jedoch nicht mehr zu sehen ist.

Die Seminarleitung teilte den Studierenden vor der Aufgabenbearbeitung die wichtigsten Informationen zu dem Videoausschnitt mündlich mit. Dabei nahm sie kurz Bezug zu dem Ziel der Förderreihe und machte grobe Angaben zu den vorausgegangenen Fördereinheiten.

Aufgabe der Studierenden war es, sich in Einzelarbeit die beschriebene Videosequenz anzusehen und anschließend eine Reflexion hinsichtlich der im Video sichtbaren Sprachförderstrategien nach Kammermeyer (2018), mit Fokus auf Strategien zur Konzeptentwicklung sowie Rückmeldestrategien, vorzunehmen. Zudem sollten im Rahmen der Reflexion Handlungsalternativen entwickelt werden, indem Verbesserungsvorschläge hinsichtlich des sprachförderlichen Verhaltens genannt werden sollten. Dazu wurden den Studierenden durch die Seminarleitung die folgenden zwei Aufgabenstellungen vorgegeben:

1. Schauen Sie sich das Video „Unterrichtsbeispiel“ an. Reflektieren Sie die Sprachförderung der Lehrkraft in der Videosequenz hinsichtlich der angewendeten Strategien zur 1) Konzeptentwicklung und 2) Rückmeldestrategien (Quelle: Kammermeyer, Goebel & King, 2017).
2. Stellen Sie sich vor, Sie führen eine kollegiale Beratung mit der Lehrkraft auf dem Video durch. Welche Sprachförderstrategien könnte sie noch stärker fokussieren bzw. weiterentwickeln? Geben Sie Empfehlungen (Elstrodt-Wefing, 2020).

Diese Fragstellungen wurden von den Proband*innen schriftlich beantwortet und der Verfasserin dieser Arbeit anonymisiert als PDF- oder Word-Dokument zur Verfügung gestellt.

Bei dem Studiendesign handelt es sich demzufolge um ein exploratives Vorgehen. Das explorative Design ist – neben dem deskriptiven Design, der Zusammenhangsanalyse und der Kausalanalyse – eines von vier spezifischen Forschungsdesigns. Der Grundgedanke hinter einer explorativen Studie ist, „dass man dem Forschungsgegenstand möglichst nahe kommen will, um zu neuen, differenzierten Fragestellungen und Hypothesen zu gelangen“ (Mayring, 2010, S. 231). Explorative Designs zählen zu den typischen Bereichen von qualitativ orientierter Forschung. Zentrales Charakteristikum explorativer Studien ist, dass „der Forschungsstand

zum Gegenstand noch so rudimentär ist, dass keine präzisen Fragestellungen, Beschreibungsdimensionen oder Hypothesen formulierbar sind“ (ebd., S. 232), entweder weil das Gegenstandsgebiet bisher noch nicht untersucht wurde, oder aber weil der zu untersuchende Forschungsbereich einem stetigen Wandel unterliegt. Explorativen Studiendesigns liegt ein zirkulärer Charakter inne, der in der folgenden Abbildung 7 sichtbar wird.



Abbildung 7. Ablaufmodell exploratives Design (Mayring, 2010, S. 233).

3.2 Stichprobe

Die Zielgruppe der in im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung umfasst Studierende des Bachelors und Masters des Lehramts für sonderpädagogische Förderung, welche den Förderschwerpunkt Sprache studieren. Diese Studierenden wurden im Zusammenhang mit dem Besuch verschiedener Seminare in der Universität rekrutiert. Ein besonderer Fokus lag dabei auf Master-Studierenden, welche die universitären Vorbereitungs- und Begleitseminare für das Praxissemester besuchten. Insgesamt nahmen 19 Studierende an den vorbereitenden Online-Sessions zur Förderung der Reflexionskompetenz teil. Alle studentischen Proband*innen arbeiteten im Anschluss an die Online-Session schriftliche Reflexionen zu videografierten Sprachfördersituationen aus, sodass insgesamt 19 schriftliche Reflexionen zur Auswertung vorlagen.

Die einzelnen Proband*innen befanden sich jeweils in einer von zwei Gruppen, die im Rahmen einer Online-Session mithilfe unterschiedlicher Instruktionsdesigns auf das Reflektieren vorbereitet wurden (s. Kapitel 3.3). Gruppe 1 bestand aus 11 Studierenden, von denen sich 5 in dem Vorbereitungsseminar und 6 in dem Begleitseminar zum Praxissemester befanden. Alle Teilnehmer*innen dieser Gruppe können dem weiblichen Geschlecht zugeordnet werden. In Gruppe 2 nahmen insgesamt 8 Studierende an der Online-Session teil. Von diesen

Proband*innen nahmen sechs am Vorbereitungsseminar zum Praxissemester teil, eine Studierende befand sich am Anfang des Masterstudiums und eine weitere Studierende befand sich in der Endphase ihres Bachelorstudiums. Ein Proband kann der Geschlechtskategorie „männlich“ zugewiesen werden, alle anderen Teilnehmenden sind weiblich.

3.3 Vorgehen

In beiden Gruppen erfolgte zunächst eine vorbereitende Online-Session mit der Seminarleitung, in welcher diese die Proband*innen auf die Reflexion eines Videos zur Sprachförderung vorbereitete. Diese Online-Sitzungen wurden mit einem Tool für Videokonferenzen durchgeführt. In beiden Gruppen wurde den Studierenden zum einen Wissen über verschiedene Sprachförderstrategien vermittelt. Zum anderen modellierte die Seminarleitende beispielhaft einen Reflexionsprozess, welcher die in einer videografierten Sprachförderung sichtbaren Strategien behandelte.

Die Gruppen unterschieden sich in der Form des verwendeten Instruktionsdesigns: Das instruktionale Vorgehen in Gruppe 1 kann als ein *teilstrukturiert-induktives* Design bezeichnet werden, in welchem die Studierenden keine ausdrücklichen Informationen über die Bedeutung von Reflexion sowie die einzelnen Reflexionsschritte nach der Kernreflexion von Korthagen und Vasalos (2005) erhielten. Die Vorgehensweise während eines Reflexionsprozesses wurde durch die Modellierung der Seminarleitung lediglich *implizit* verdeutlicht. Gruppe 2 hingegen wurden die Relevanz des Themas Reflexion sowie die verschiedenen Phasen des Reflexionsprozesses inklusive jeweiliger Reflexionsfragen *explizit* vermittelt. In dieser Gruppe wurde folglich eine stärker *strukturierte, deduktive* Lernumgebung geschaffen. Wie die Instruktionsdesigns in den Gruppen 1 und 2 im Detail umgesetzt wurden, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

Die Online-Sitzung in Gruppe 1 begann mit einer Besprechung von verschiedenen Strategien, mit welchen in (vor-)unterrichtlichen Kontexten Sprachförderung betrieben werden kann. Dabei referierte die Seminarleitung auf die Sprachförderstrategien von Kammermeyer (2018), welche sich auf die sprachliche Förderung von Kindern in Kindertagesstätten beziehen. Die Seminarleitung stellte die unterschiedlichen Strategien vor und erläuterte einige Strategien anhand von Beispielen. Die Studierenden erhielten zusätzlich eine Übersicht über die Sprachförderstrategien in Form eines Handouts (Digitaler Anhang 1), sodass die Möglichkeit bestand, sich die Erklärungen und Beispiele zu den einzelnen Strategien durchzulesen und Fragen zu stellen, falls Unklarheiten auf Seiten der Studierenden bestanden.

Kammermeyer (2018) teilt Strategien zur Förderung sprachlicher Bildungsprozesse in drei Strategiebereiche ein: *Frage- und Modellierungsstrategien*, *Strategien zur Konzeptentwicklung* und *Rückmeldestrategien*. Diese Strategien lassen sich wiederum in *einfache* und *komplexe* Sprachförderstrategien unterteilen, wobei es sich bei den einfachen Strategien um

solche handelt, die von den Bezugspersonen des Kindes meist intuitiv angewendet werden und kontextualisiert sind. Sie regen die Kinder jedoch nur in einem geringen Maße kognitiv an und rufen zudem eher selten komplexe kindliche Äußerungen hervor. Die komplexen Strategien auf der anderen Seite fordern Kinder durch Dekontextualisierung in einem stärkeren Maße kognitiv heraus. Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema produzieren die Kinder insofern auch vermehrt komplexe sprachliche Äußerungen als bei der Anwendung einfacher Strategien (ebd.).

Fragestrategien liegt eine dialogfördernde Wirkung zugrunde, denn sie fordern stets eine Antwort bzw. Reaktion des Kindes sowie steuern und intensivieren deren Lernprozesse. Daneben dienen sie der Strukturierung und Lenkung von pädagogischen Aktivitäten und der Aktivierung des Vorwissens der Kinder. *Modellierungsstrategien* unterstützen dabei, Sprache so einzusetzen und nachzubilden, dass Kinder sie einfacher verarbeiten und aufnehmen können. Zu den einfachen Frage- und Modellierungsstrategien zählen etwa Ja-/Nein-Fragen, Alternativ- und Quizfragen sowie das handlungsbegleitende Sprechen. Das Stellen offener Fragen und denkbegleitendes Sprechen werden hingegen den komplexen Frage- und Modellierungsstrategien zugerechnet (ebd.).

Strategien der Konzeptentwicklung bilden den zweiten Strategiebereich. Das Ziel ihres Einsatzes ist es, „bei Kindern an bereits vorhandenen Konzepten anzuknüpfen, diese zu erweitern und sie zu unterstützen, neue Konzepte aufzubauen“ (Kammermeyer, 2018, S. 23). Dazu initiiert die Bezugsperson Gespräche auf einem komplexen Anregungsniveau, welche das kindliche Sprachverständnis und schlussfolgernde Denken beeinflussen. Zu den einfachen Strategien zur Konzeptentwicklung zählt daher das Anregen zum Beschreiben oder Benennen von Lebewesen, Gegenständen, Orten und Handlungen. Die komplexen Strategien zur Konzeptentwicklung umfassen das Erfragen von Erfahrungen, Vorwissen, persönlichen Vorstellungen und Meinungen, das Anregen zur Herstellung von Zusammenhängen und zum Vergleichen sowie Nachdenken über Sprache und Schrift (ebd.).

Der dritte Strategiebereich umfasst sogenannte *Rückmeldestrategien*. Diese beziehen sich auf Feedback durch die Bezugsperson in dem Sinne, dass dem Kind eine bewusste Rückmeldung von Informationen bezüglich seines gezeigten Verhaltens gegeben wird. Wiederholungen, Umformulierungen, indirekte Korrekturen und Erweiterungen zählen zu den einfachen Rückmeldestrategien. Die komplexen Rückmeldestrategien hingegen beinhalten Strategien, die das Denken sichtbar machen, das Infragestellen und Irritieren, das Geben von Denk- und Lerngerüsten sowie das Sichtbarmachen von Lernprozessen (ebd.).

Nach der Besprechung dieser Sprachförderstrategien betrachteten die Seminarleitung und die studentischen Proband*innen im zweiten Schritt gemeinsam ein erstes Video mit dem Namen „Trödelleschen“ (Kammermeyer, Goebel & King, 2017). Das Video dauert in der gekürzten Fassung 1:50 min und zeigt einen Videoausschnitt aus einer Unterrichtssequenz einer

dritten bzw. vierten Klasse. Die Sequenz umfasst die Nachbesprechung der Geschichte „Trödelleschen“ (Eckhoff, 2012) und stellt die Einführung des Begriffes „trödeln“ durch die Lehrkraft dar. Dabei interagiert die Lehrperson mit den Schüler*innen und wendet in diesem Zusammenhang verschiedene Sprachförderstrategien an, beispielsweise in Form von Frageimpulsen.

Um den Studierenden ein Beispiel zur Reflexion einer Sprachfördersituation an die Hand zu geben, modellierte die Seminarleitung anschließend die einzelnen Schritte der Reflexion anhand des Videos, wobei Bezug zu denjenigen Sprachförderstrategien nach Kammermeyer (2018) genommen wurde, die im Video sichtbar waren. Die einzelnen Reflexionsschritte wurden dabei weder vor der Betrachtung noch im Anschluss an das Video explizit durch die Seminarleitung erläutert, sondern nur implizit im Rahmen der Modellierung vermittelt.

Im vierten Schritt betrachteten die Seminarleitung und die studentischen Proband*innen wiederum gemeinsam einen videografierten Unterrichtsausschnitt. In diesem Fall handelte es sich um das Video „Ole unsichtbar“ (Kammermeyer et al., 2017). Das Video stellt eine Stuhlkreissituation in einer vierten Klasse dar, in welcher ein Unterrichtsgespräch im Rahmen des dialogischen Lesens des Bilderbuches „Ole unsichtbar“ (Ludwig, Barton & Mehring, 2014) geführt wird. Wie auch im ersten Video sind im Zuge der Sequenz verschiedene, durch die Lehrkraft angewandte, Strategien zur Sprachförderung erkennbar.

Im Anschluss an die Betrachtung des Videos wählten die Studierenden im fünften Schritt Situationen aus dem Videoausschnitt aus, welche sie in Bezug auf die Sprachförderstrategien für reflexionswürdig hielten. Dies geschah im Plenum. Im sechsten und letzten Schritt forderte die Seminarleitung die Proband*innen auf, zu beschreiben, was sie in den einzelnen Videositzungen beobachtet hatten. Daraufhin reflektierten die Studierenden, ebenfalls im Plenum, die ausgewählten Situationen mit Hinblick auf den Einsatz bzw. das Fehlen der Sprachförderstrategien, wobei die Seminarleitung, wenn nötig, unterstützend eingriff. Als Einzelarbeit folgte abschließend eine Betrachtung und schriftliche Reflexion einer dritten videografierten Sprachfördersituation durch die Studierenden. In der folgenden Abbildung 8 werden die Schritte des Instruktionsdesigns skizziert:

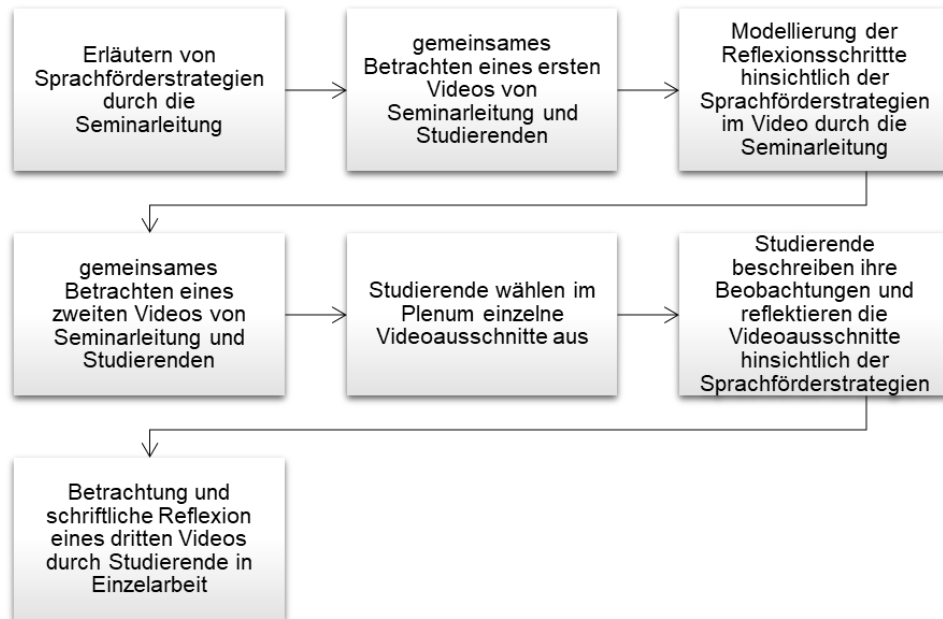


Abbildung 8. Instruktionsdesign Gruppe 1.

Die Online-Sitzungen der zweiten Gruppe fanden im Dezember 2020 bzw. im Januar 2021 statt. Im Gegensatz zur ersten Gruppe ist das Design der Gruppe 2 durch ein stärker instruktionales Vorgehen gekennzeichnet, in welchem die studentischen Proband*innen deutlich mehr *explizite* Informationen zur Bedeutung der Reflexion und zum Ablauf des Reflexionsprozesses durch die Seminarleitung erhielten. Es handelt sich somit um eine *strukturiert-deduktive* Vorgehensweise, da die einzelnen Reflexionsschritte nicht nur modelliert wurden, sondern ausdrücklich beschrieben wurden und die Studierenden in einem höheren Maße angeleitet wurden als in der ersten Gruppe.

Wie in Gruppe 1 wurde zunächst eine Online-Sitzung durchgeführt, in welcher die Seminarleitung die Studierenden auf die videobasierte Reflexion von Sprachförderstrategien vorbereitete. Jedoch begann die Session, anders als in Gruppe 1, mit einer Erläuterung der Relevanz des Themas Reflexion durch die Seminarleitung. Hier wurde der Schwerpunkt auf die Möglichkeit zur Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischem Handeln durch die Reflexion gelegt, wobei das „Triangel-Modell zum Aufbau von Professionalität im Lehrer*innenberuf“ nach Müller (2007) zugrunde gelegt wurde. Im zweiten Schritt folgte eine Darstellung einzelner Schritte eines Reflexionsprozesses. An dieser Stelle wurden den Proband*innen die einzelnen Reflexionsphasen des ALACT-Modells nach Korthagen (2002) durch die Seminarleitende vorgestellt (Abbildung 1 bzw. Digitaler Anhang 2).

Im dritten Schritt stellte die Seminarleitung nun die Kernreflexion nach Korthagen und Vasalos (2005) mit aktivierenden Fragen zu den jeweiligen Reflexionsphasen des ALACT-Modells anhand eines Beispiels dar. Bei dem Beispiel handelte es sich um die Darstellung einer fiktiven Situation: Eine Studierende führt im Rahmen des Praxissemesters eine Wortschatzförderung zum Wortfeld „Bauernhof“ durch, die sich am Ende der Förderung als nicht

erfolgreich erwies. Aus diesem Grund reflektiert die Studierende ihre Sprachförderung, wobei sie die einzelnen Reflexionsphasen (Abbildung 1) durchläuft und währenddessen die aktivierenden Fragen in ihren Reflexionsprozess einbezieht. Den Studierenden wurde über die Videokonferenz ein Handout zur Verfügung gestellt, auf dem die aktivierenden Fragen aufgelistet waren, sodass ein Nachvollziehen des Reflexionsprozesses sichergestellt werden konnte (Digitaler Anhang 2).

Die vier folgenden Schritte orientierten sich an dem Vorgehen von Gruppe 1, welches weiter oben bereits skizziert wurde. So stellte die Seminarleitung in Schritt 4 die Sprachförderstrategien nach Kammermeyer (2018) vor, wobei den Studierenden aus Gruppe 2 ebenfalls eine Übersicht über die Strategien zur Verfügung gestellt wurde. Auch wurde im fünften Schritt von Studierenden und Seminarleitung gemeinsam ein Video betrachtet. In diesem Fall handelte es sich jedoch um einen Videoausschnitt aus einer Einheit einer Themenreihe zur Sprachförderung, welche in einer Kita stattgefunden hatte (Technische Universität Dortmund, 2019a). Die Sitzung fokussiert die Einführung und Festigung von Begriffen rund um das Themenfeld „Krank sein“, wobei Begriffe wie „Spritze“, „Thermometer“ oder „Stethoskop“ mithilfe von Realien mit den Kindern erarbeitet werden. Vor der Betrachtung des Videos teilte die Seminarleitende den studentischen Proband*innen die wichtigsten Informationen zur Situation und zum Inhalt des Videos mit. In diesem Zusammenhang skizzierte sie die Reihenfolge der Sitzung im Rahmen der Förderreihe, den sprachlichen Zielförderbereich (Wortschatz), das Thema („Krank sein“) sowie den Aufbau der Sitzung.

Wie in der ersten Gruppe führte die Seminarleitung im Anschluss an die Betrachtung der Vignette auch in Gruppe 2 modellhaft den Reflexionsprozess anhand der am Anfang der Sitzung erläuterten Reflexionsschritten durch, wobei der Fokus der Reflexion wiederum auf die Sprachförderstrategien nach Kammermeyer (2018) gelegt wurde. Im siebten Schritt schloss sich dann, äquivalent zum Vorgehen in Gruppe 1, die gemeinsame Betrachtung eines zweiten Videoausschnittes im Plenum an. Hierbei handelte es sich wiederum um eine Video-vignette, welche einen Ausschnitt aus einer Sprachfördersituation in der Kita zeigte (Technische Universität Dortmund, 2019b). Dabei ist dieselbe Sprachförderkraft wie im ersten Video zu sehen und wie im ersten Fall zielt die Sitzung auf eine Wortschatzförderung im thematischen Wortschatz „Krank sein“ ab. Anders als im ersten gezeigten Videoausschnitt wird in dieser Einheit jedoch ein Kinderbuch von der Sprachförderkraft vorgelesen.

Im Anschluss an die Videobetrachtung wählten die studentischen Proband*innen Ausschnitte aus dem Videobeispiel aus und reflektierten diese. Im Gegensatz zur ersten Gruppe fand diese Auswahl und erste Reflexion jedoch nicht im Plenum mit allen Mitgliedern der Online-Sitzung statt, sondern in Kleingruppen, in welche die Studierenden anhand des Zoom-Tools „Breakout-Room“ eingeteilt wurden. Nach ca. 20 Minuten fanden sich die Studierenden sowie die Seminarleitung wieder im Plenum zusammen. Hier kam es nun, vergleichbar zum

Vorgehen der ersten Gruppe, zu einer Reflexion der Videoausschnitte, in welcher die Seminarleitung bei Bedarf unterstützend einwirkte. Wie in Gruppe 1 wurden auch die Proband*innen der zweiten Gruppe von der Seminarleitung dazu aufgefordert, im Anschluss an die Online-Sitzung in Einzelarbeit eine videografierte Sprachfördersituation schriftlich zu reflektieren. Auch die Schritte des Instruktionsdesign von Gruppe 2 werden mithilfe eines Flussdiagramms (Abbildung 9) auf übersichtliche Weise dargestellt.

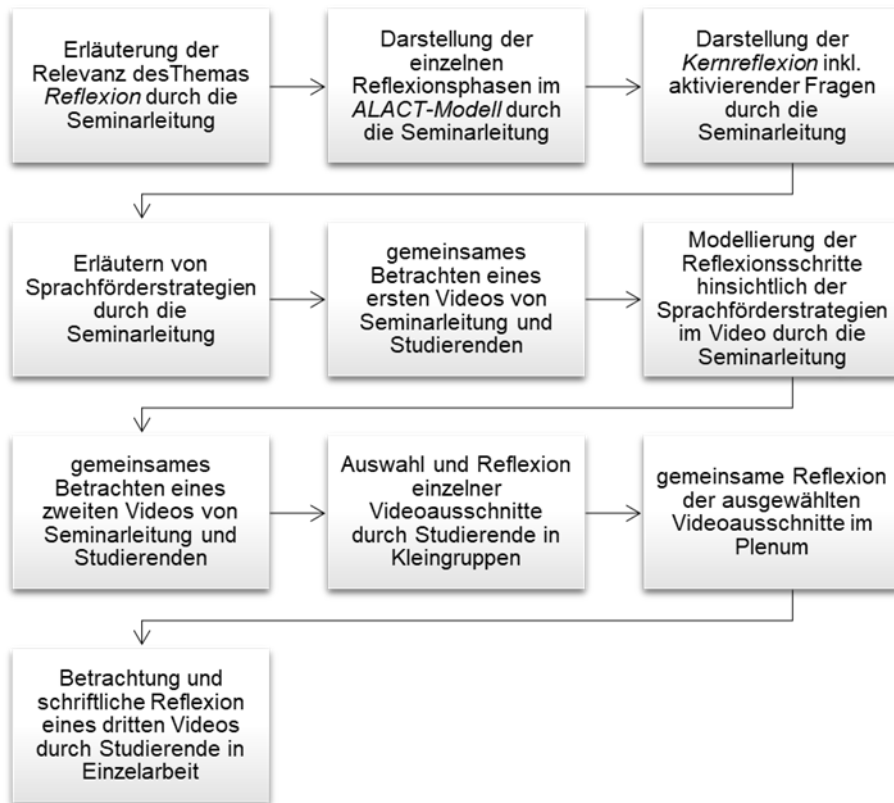


Abbildung 9. Instruktionsdesign Gruppe 2.

Die schriftlich ausgearbeiteten Reflexionen der studentischen Proband*innen bilden die Grundlage für die Analyse, Auswertung und Diskussion der Reflexionskompetenzen der Studierenden in Abhängigkeit des Instruktionsdesigns, die im Rahmen dieser Arbeit untersucht werden. Die dazu verwendete Auswertungsmethode wird im folgenden Unterkapitel beschrieben.

3.4 Auswertung

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf einer qualitativen Auswertung des Datenmaterials: Zum einen soll untersucht werden, wie die studentischen Proband*innen die Sprachförderkompetenzen der Förderkräfte innerhalb des Videos reflektieren. Zum anderen soll untersucht

werden, ob sich durch die Verwendung verschiedener Instruktionsdesigns Gruppenunterschiede hinsichtlich der Reflexionsweise ergeben. Da das zu untersuchende Datenmaterial dieser Arbeit aus schriftlichen Reflexionen in Form von Texten besteht, wird die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode gewählt. Die Auswertung erfolgt mit der Software zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse MAXQDA 2020. Im digitalen Anhang 4,5 und 6 sind die entsprechenden MAXQDA-Projektdateien einzusehen.

Zur Erläuterung der Zielstellung und der Vorgehensweise innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse wird diese im Folgenden in ihren wichtigsten Grundzügen dargestellt.

Qualitative Inhaltsanalyse

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich um „ein systematisches, datenreduzierendes Verfahren zur vergleichenden Analyse von bedeutungshaltigem Material. Die Analyse erfolgt, indem Materialteile (Segmente) den Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems zugeordnet [werden]“ (Schreier, 2013, S. 256). Die Zuordnung wird dabei in der Regel von mindestens zwei unabhängig codierenden Personen vorgenommen, die das Datenmaterial analysieren und ihre Ergebnisse am Ende der Analyse miteinander vergleichen. Mithilfe dieses Vorgehens kann die sogenannte Intercoder-Reliabilität überprüft werden, die aussagt, wie hoch die Übereinstimmung der Zuordnung zu den Kategorien ist (Schreier, 2013).

Vor der Textanalyse müssen daher Regeln für eben diese festgelegt werden, beispielsweise inhaltsanalytische Regeln, Analyseeinheiten und Ablaufmodelle. Den Mittelpunkt der Analyse bildet das Kategoriensystem, wobei die Kategorien als „Auswertungsaspekte in Kurzform“ (Mayring, 2020, S. 498) fungieren. Sie werden in der Inhaltsanalyse genau definiert und anhand der inhaltsanalytischen Regeln erfolgt ihre Zuordnung zum Text. Dabei ist sowohl eine deduktive als auch eine induktive Vorgehensweise denkbar: Während bei der deduktiven Kategorienanwendung die Zuordnung durch die vorab festgelegte Definition der Kategorien geschieht, werden die Kategorien bei der induktiven Vorgehensweise durch Gruppierung zu Hauptkategorien zugeordnet (Mayring, 2020).

Die Kategorien werden den Textstellen – im Gegensatz zur rein quantitativen Inhaltsanalyse – nicht automatisch, sondern stets in Form einer regelgeleiteten Interpretation zugewiesen (ebd.). Die Kategoriendefinition besteht dabei aus Benennung (Bedeutungszuweisung), Explikation (Erklärung, was mit der Kategorie gemeint ist), Beispiel (typisches Textbeispiel zur Verdeutlichung) und gegebenenfalls einer Abgrenzung (Entscheidungsregeln für den Fall, dass sich Kategorien in ihren Bedeutungen überschneiden). Durch eine eindeutige Definition der Kategorien können Textstellen bei der Analyse eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden, weshalb eine klare Kategoriendefinition von hoher Bedeutung für die Methodik des Verfahrens ist (Schreier, 2013).

In der vorliegenden Arbeit wird im ersten Schritt der Auswertung das Kategoriensystem zur Bewertung schriftlicher Reflexionen nach Lohse-Bossenz et al. (2018) zur qualitativen Inhaltsanalyse herangezogen. Weiterhin werden zwei weitere induktiv erstellte Kategoriensysteme zur Auswertung genutzt, die ebenfalls beschrieben werden.

Qualitative Inhaltsanalyse mit dem Kategoriensystem von Lohse-Bossenz et al. (2018)

Die Entwicklung des Kategoriensystems von Lohse-Bossenz et al. (2018) erfolgte basierend auf den schriftlichen Reflexionen von Lehramtsstudierenden, welche sich auf zuvor präsentierte Unterrichtssequenzen bezogen. Die Autor*innen teilten die Texte der Studierenden zu diesem Zweck in propositionale Einheiten ein. Dem Kriterium der Exklusivität folgend (Döring & Bortz, 2016) wurde für jede dieser propositionalen Einheiten ausschließlich ein Code vergeben, da eine Einheit nicht mehr als eine Kategorie gleichzeitig erfüllen darf. Damit bilden die Propositionen zugleich Kodier- als auch Kontexteinheit. Bei der Vergabe der Kodierungen werden vorangehende und nachfolgende propositionale Einheiten ebenfalls mitberücksichtigt, da sich der Sinnzusammenhang der einzelnen propositionalen Einheit erst mit weiteren propositionalen Einheiten erschließt (Lohse-Bossenz, Brandtner & Krauskopf, 2018).

Bezugnehmend auf ihre in Kapitel 2.1.3 dargestellten fünf Reflexionsaktivitäten, unterscheiden Lohse-Bossenz et al. (2018) in ihrem System ebenfalls fünf Kategorien der Reflexion: *1. Beschreiben, 2. Begründen, 3. Bewerten, 4. Alternativen formulieren* und *5. Schlussfolgerungen*. Wie oben beschrieben, werden die einzelnen Kategorien von den Autor*innen auch hier mithilfe von Subkategorien, Ankerbeispielen und Kodierregeln genau definiert, um eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen. In der Tabelle C-7, Anhang C, wird das Kategoriensystem mit Ankerbeispielen sowie den dazugehörigen Quellenangaben aus dem Datenmaterial ausführlich dargestellt. Das ursprüngliche Kategoriensystem nach Lohse-Bossenz et al. (2018) befindet sich im digitalen Anhang 3.

Im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse wird das vorhandene Datenmaterial zunächst segmentiert. Bei der Segmentierung ist zu beachten, dass das Datenmaterial größtenteils aus zusammenhängenden Texten besteht. Da jedoch innerhalb einzelner Absätze bzw. Sätze zum Teil mehrere unterschiedliche Kategorien kodiert werden können, folgt die Segmentierung *inhaltlichen* Kriterien. Dies bedeutet, dass beispielsweise nicht erst nach einem Satzzeichen wie einem Punkt oder nach einem Absatz ein neues Segment begonnen wird, sondern nach jedem neu erfassten Aspekt bzw. nach jeder neu erfassten Kategorie. Ein Beispiel hierfür ist die Aussage: „Die Sprache der Lehrkraft ist deutlich artikuliert und langsam, damit alle Kinder dem Inhalt folgen können“. Dieser Aussage können gleich zwei Kategorien, *1.2 Beschreibung von Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft*, und *2.2 Begründung für Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft*, zugeordnet werden.

Wie bereits weiter oben erwähnt, sollte im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse die Intercoder-Reliabilität überprüft werden, um sicherzustellen, dass unterschiedliche Codierende bei Anwendung eines Kategoriensystems auf Datenmaterial zu vergleichbaren Ergebnissen kommen. Die Intercoder-Reliabilität des Kategoriensystems nach Lohse-Bossenz et al. (2018) wurde bereits im Rahmen der Studie von Hoge (2020) überprüft. Zu diesem Zweck wurden zunächst Datenmaterial gesichtet sowie Probe-Kodierungen durchgeführt. Anschließend kodierten drei Personen parallel einen Teil des Datenmaterials (8 von 66 Reflexionstexten), wobei sich eine mittlere Übereinstimmung von 90% und $K_n = 0.88$ (Hoge, 2020) ergaben. Dieser Wert kann (Landis & Koch, 1977) zufolge als ein sehr guter Grad an Übereinstimmung interpretiert werden. Die Werte der jeweiligen Codervergleiche sowie die Mittelwerte der Codierenden in Bezug auf die Codeüberlappung an Segmenten sind in der folgenden Tabelle 1 einzusehen.

Tabelle 1

Intercoder-Reliabilität- Übersicht über die jeweiligen Codervergleiche sowie Mittelwerte (M) in Bezug auf die Codeüberlappung an Segmenten (mind. 95%).

	Codeüberlappung an Segmenten (mind. 95%)	
	%	K_n
Codierende 1 vs. Codierende 2	90,20	0.88
Codierende 1 vs. Codierende 3	94,12	0.93
Codierende 2 vs. Codierende 3	86,27	0.84
M	90,19	0.88

Qualitative Inhaltsanalyse mit weiteren Kategoriensystemen

Neben dem Kategoriensystem von Lohse-Bossenz et al. (2018) werden weitere inhaltsanalytische Auswertungen der Reflexionstexte vorgenommen. Ein Schwerpunkt liegt in diesem Zusammenhang auf der in Kapitel 2.1.2 ausführlich dargestellten professionellen Wahrnehmung mit den Kategorien noticing und knowledge-based reasoning (Seidel & Stürmer, 2010). Das noticing zielt dabei auf das wissensgesteuerte Erkennen unterrichts- und lernrelevanter Situationen. Bezogen auf die schriftlichen Reflexionen der Studierenden, die in dieser Arbeit untersucht werden, handelt es sich folglich um die Identifikation von Sprachförderstrategien, da diese im Rahmen der videografierten Sprachfördersituation relevant für den Lernzuwachs der Kinder sind. Je mehr Sprachförderstrategien die Studierenden in ihren Texten (korrekt) identifizieren, desto ausgeprägter ist demnach ihre Fähigkeit zum noticing.

Das knowledge-based reasoning geht über das reine Erkennen hinaus: Es benennt die Fähigkeit, Unterrichtssituationen wissensbasiert zu interpretieren, in dem die zuvor identifizierten bedeutsamen Komponenten beschrieben, erklärt sowie deren Wirkungen auf weitere Lehr- und Lernprozesse vorhergesagt werden. Für diesen Prozess müssen zum einen Wissensbestände über das Unterrichten und Lernen grundsätzlich vorhanden sein, zum anderen muss

dieses Wissen auch auf die Unterrichtspraxis angewandt werden können. Dies bedeutet für die in dieser Arbeit untersuchten schriftlichen Reflexionen, dass die Studierenden ihr Wissen über die Sprachförderung und Sprachförderstrategien nutzen, um relevante Situationen der Sprachförderung wissensbasiert zu interpretieren. An dieser Stelle ist es folglich von Bedeutung zu untersuchen, ob und welche Wissens Elemente in den studentischen Reflexionen erkennbar sind.

Zur Analyse des noticing und knowledge-based reasoning werden zunächst alle Segmente aus den schriftlichen Reflexionen der Studierenden herausgefiltert, die im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse nach Lohse- Bossenz et al.(2018) mit den Kategorien *1.1 Beschreibung von Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft* und *2. Begründung von Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft* kodiert wurden. Im Rahmen der Analyse des noticing wird dann untersucht, auf welche Elemente der Fördereinheit die Studierenden in der Kategorie *1.1 Beschreibungen von Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft* eingehen. Dazu werden die unter dieser Kategorie codierten Segmente innerhalb der MAXQDA-Datei (Digitaler Anhang 4) im Tool *Summary Grid* mit eigenen Worten stichpunktartig zusammengefasst und zu einer *Summary Tabelle* formatiert, die innerhalb der MAXQDA-Projektdatei (Digitaler Anhang 5) ausgewertet wurde. Da die von den Studierenden zu bearbeitende Reflexionsaufgabe die Beschreibung der beobachteten Sprachförderstrategien nach Kammermeyer (2018) fokussiert, werden diese Strategien deduktiv in die Auswertung einbezogen. Zum anderen werden anhand des Datenmaterials induktiv weitere Kategorien generiert, die zusätzliche Beobachtungen der Studierenden umfassen. Eine Übersicht über die Sprachförderstrategien ist dem digitalen Anhang 1 zu entnehmen. Das vollständige Kategoriensystem wird in Kapitel 4 im Zuge der Ergebnisdarstellung präsentiert und ist in der Tabelle C-8, Anhang C, einzusehen. Im digitalen Anhang 5 kann die Zuordnung der Elemente des noticing nachvollzogen werden.

Für die Analyse des knowledge-based reasoning werden alle Segmente untersucht, welche der Kategorie *2.2 Begründungen für Handlungen unter Anleitung der pädagogischen Fachkraft* zugeordnet werden konnten. Auch die codierten Segmente dieser Kategorie werden stichpunktartig zusammengefasst (Tool *Summary Grid* im digitalen Anhang 4), zu einer *Summary Tabelle* formatiert und diese in der MAXQDA-Projektdatei (Digitaler Anhang 6) ausgewertet. Anhand der Daten wird induktiv ein Kategoriensystem erstellt, welches die Begründungen der Studierenden in drei verschiedene Wissensformen gliedert. Auch dieses System wird im Zuge der Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 4 beschrieben und ist in der Tabelle C-9 im Anhang C ausführlich abgebildet. Die Zuordnung der Elemente des knowledge-based reasoning ist im digitalen Anhang 6 einsehbar.

Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Auswertung der Code-Kombinationen innerhalb der Reflexionstexte. Bezugnehmend auf Lohse-Bossenz et al. (2019) ist „eine Auseinandersetzung mit den Reflexionsinhalten unter (möglichst) vollständiger Anwendung von Reflexionsaktivitäten“ (S. 168) ein Qualitätskriterium einer Reflexion. Dies bedeutet, dass eine hohe Anzahl an verschiedenen Reflexionsaktivitäten (Beschreiben, Begründen/Erklären, Bewerten, Alternativen formulieren, Schlussfolgerungen) innerhalb einer Reflexion zugleich mit einer hohen Reflexionsqualität einhergeht. Da im Rahmen dieser Arbeit die Reflexionsaktivitäten innerhalb des Kategoriensystems als Codes kodiert werden, heißt dies als Konsequenz, dass die Identifikation vieler unterschiedlicher Codes innerhalb eines Reflexionstextes für eine qualitativ hochwertige Reflexion spricht. Somit wird zum einen untersucht, *welche* Kategorien (Reflexionsaktivitäten) die Studierenden im Zuge ihrer Reflexionen verwenden und zum anderen wird die *Kombination der Kategorien* analysiert.

Weiterhin werden im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung Auffälligkeiten in den drei Bereichen Inhalt, Fachsprache sowie Struktur und Reflexionsschritte ermittelt. Da die (möglichen) Auswirkungen unterschiedlicher Instruktionsdesigns auf die Reflexionskompetenzen den zweiten Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit bilden, wird nicht nur untersucht, wie die Gesamtstichprobe der Proband*innen bezogen auf die oben genannten Kategorien reflektiert. Es wird außerdem ein Gruppenvergleich gezogen, indem analysiert wird, ob und wie sich die Reflexionen zwischen den beiden Gruppen unterscheiden.

Quantitative Analyse

Da der Fokus der Auswertung in dieser Arbeit wie beschrieben auf einer inhaltsanalytischen Ebene liegt, erfolgt die Analyse nach quantitativen Kriterien in einem deutlich geringeren Umfang. Im Zuge dieser deskriptiven Auswertung werden im ersten Schritt die Anzahl und der Anteil der vergebenen Codes der einzelnen Ober- und Unterkategorien des Kategoriensystems von Lohse-Bossenz et al. (2018) tabellarisch dargestellt, woraufhin eine Beschreibung der wichtigsten Ergebnisse erfolgt. Weiterhin werden die in den Reflexionstexten verwendeten Code-Kombinationen, d.h. die Anzahl und die Kombination der Oberkategorien des Kategoriensystems von Lohse-Bossenz et al. (2018), in Form eines Diagramms übersichtlich präsentiert und die wichtigsten Erkenntnisse herausgearbeitet.

4. Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der deskriptiven und inhaltsanalytischen Auswertung präsentiert, beginnend mit den deskriptiven Ergebnissen.

4.1 Ergebnisse der deskriptiven Auswertung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der deskriptiven Auswertung mit einem quantitativen Gruppenvergleich dargestellt. Der Vergleich erfolgt zunächst hinsichtlich der Anzahl und des Anteils vergebener Codes im Kategoriensystem sowie anschließend in Bezug auf die Kombinationen der Codes innerhalb der jeweiligen Reflexionstexte.

Anzahl und Anteil vergebener Codes pro Oberkategorie

Zur übersichtlichen Darstellung des Datenmaterials werden zunächst nur die Anzahl sowie der Anteil der vergebenen Codes pro *Oberkategorie* in Bezug auf die Gesamtstichprobe sowie jeweils für die Gruppen 1 und 2 skizziert. Diese sind in der folgenden Tabelle 2 aufgeführt:

Tabelle 2

Anzahl (n) an Codes pro Oberkategorie in Bezug auf die Gesamtstichprobe und die Gruppen 1 und 2; Anteile (%) der vergebenen Codes pro Oberkategorie hinsichtlich der Gesamtanzahl vergebener Codes in Bezug auf die Gesamtstichprobe und die Gruppen 1 und 2.

Kategorie	Anzahl (n) und Anteil (%) vergebener Codes					
	Gesamt (N=19)		Gruppe 1 (n=11)		Gruppe 2 (n=8)	
	n	%	n	%	n	%
1. Beschreiben	467	55,9	246	51,3	221	61,9
2. Begründen/Erklären	88	10,5	57	11,9	31	8,7
3. Bewerten	54	6,4	36	7,5	18	5,0
4. Alternativen formulieren	203	24,3	120	25,1	83	23,2
5. Schlussfolgerungen	24	2,9	20	4,2	4	1,1
Total (N)	836	100	479	100	357	100
Codes pro Reflexionstext (Md)	44		43		45	

Gesamtstichprobe. Im gesamten Datenmaterial der videobasierten Reflexionstexte werden insgesamt $N=836$ Codes vergeben. In Bezug auf die Gesamtstichprobe wurden im Mittel somit $Md=44$ Codes pro Reflexionstext vergeben. Auf die erste Gruppe entfallen im Mittel $Md=43$ Codes pro Reflexionstext, in der zweiten Gruppe sind es mit im Mittel $Md=45$ Codes pro Text nur geringfügig weniger Codes. Den größten Anteil der vergebenen Codes innerhalb der Reflexionstexte in der Gesamtstichprobe macht Kategorie 1. *Beschreiben* mit einem Prozentsatz von knapp 56% aus. Mit großem Abstand folgen Kategorie 4. *Alternativen formulieren* (24,3%) und Kategorie 2. *Begründen/Erklären* (10,5%). Mit einem Anteil von 6,4% wurde Kategorie 3. *Bewerten* am vierthäufigsten vergeben, Kategorie 5. *Schlussfolgerungen* kann lediglich 2,9% aller codierten Segmente zugeordnet werden.

Gruppenverteilung. Eine ähnliche Verteilung der Oberkategorien ist auch jeweils in Gruppe 1 und Gruppe 2 wiederzufinden. In Gruppe 1 werden insgesamt $N=479$ Codes vergeben und damit 57,3% der Codes der Gesamtstichprobe. Gruppe 2 enthält insgesamt $N=357$

Codes, was einem Anteil von 42,7% aller codierten Segmente der Gesamtstichprobe entspricht. Die größten Unterschiede bezüglich der Anteile der codierten Segmente pro Oberkategorie zwischen beiden Gruppen sind in den Kategorien *1. Beschreiben* und *5. Schlussfolgerungen* zu verorten. In beiden Gruppen ist die Kategorie *1. Beschreiben* diejenige Kategorie, welcher der größte Anteil an codierten Segmenten zugeordnet werden kann. Der Anteil ist in der zweiten Gruppe mit einem Prozentsatz von 61,9% deutlich höher als in der ersten Gruppe, in welcher die vergebenen Codes mit einem Wert von 51,3% nur knapp über die Hälfte aller in dieser Gruppe codierten Segmente ausmachen. Bei Kategorie *2. Begründen/Erklären* hingegen ist der Anteil der vergebenen Codes in Gruppe 1 größer: Hier beträgt er 11,9%, während er in Gruppe 2 8,7% ausmacht. Auch Kategorie *3. Bewerten* ist mit einem Anteil von 7,5% in Gruppe 1 häufiger vertreten als in Gruppe 2 mit 5%, selbiges gilt für Kategorie *4. Alternativen formulieren*: In Gruppe 1 sind mehr als ein Viertel (25,1%) aller codierten Einheiten in dieser Kategorie zu verorten, in Gruppe 2 sind es knapp 2% weniger. Ein deutlicherer Unterschied zeigt sich in der letzten Kategorie *5. Schlussfolgerungen*. Der Anteil der Segmente dieser Kategorie ist in Gruppe 1 (4,2%) fast viermal so hoch wie in Gruppe 2, in welcher der Anteil 1,1% beträgt.

Anzahl und Anteil vergebener Codes pro Subkategorien

Eine Gesamtübersicht über die Anzahl und den Anteil der vergebenen Codes pro Subkategorie findet sich aus Gründen der Übersichtlichkeit in Tabelle D-10, Anhang D.

Gesamtstichprobe. Bezüglich der Häufigkeit der Segmente der Subkategorien fällt bei der Betrachtung der Gesamtstichprobe auf, dass Subkategorien, welche sich auf Handlungen der pädagogischen Fachkraft beziehen, mit weitem Abstand die am häufigsten codierten Segmente darstellen. So weisen 4 der 5 häufigsten Subkategorien einen Bezug zu Handlungen der pädagogischen Fachkraft auf; insgesamt beträgt der Anteil der codierten Einheiten mit Bezugnahme zur pädagogischen Fachkraft 87%. Davon sind mit einem Anteil von 44,5% Subkategorie *1.2 Beschreibung von Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft* die meisten codierten Segmente zuzuordnen, gefolgt von Subkategorien *4.2 Alternativen zu Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft* (24,3%) und *2.2 Begründung für Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft* (10,3%). In Kategorie *3.2 Bewerten von Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft* sind weitere 5,3% der codierten Segmente zu verorten. Die Anteile aller weiteren Subkategorien mit Bezug zu Handlungen der pädagogischen Fachkraft liegen in einem Wertebereich von unter 5%.

Subkategorien, welche sich auf Handlungen Dritter (im Video: Kinder) beziehen, machen einen Anteil von 8,6% an der Gesamtheit der codierten Segmente aus. Davon bezieht sich ein Großteil (7,9%) auf Kategorie *1.3 Beschreibungen der Handlungen Dritter*. Der Rest

der codierten Segmente, 4,4%, entfällt auf diejenigen Unterkategorien, welche die Lernumgebung bzw. die Situationsgestaltung und Planung fokussieren. Auch hier ist ein Großteil den Beschreibungen zuzuordnen: Kategorie *1.1 Beschreibung der Gestaltung der Lernumgebung* umfasst 3,5% der codierten Segmente. Drei Subkategorien konnten innerhalb der Gesamtstichprobe nicht codiert werden. Bei diesen handelt es sich um Unterkategorie *1.4 Beschreibung von Vorkommnissen, die keiner Person zuzuordnen sind*, Kategorie *4.1 Alternativen zur Gestaltung der Lernumgebung* und Kategorie *5.1.2 Schlussfolgerungen mit konkreter Handlungsabsicht* (bezogen auf Lernumgebung).

Gruppenvergleich. Bei der Betrachtung der jeweiligen Subcodes fällt zunächst auf, dass in beiden Gruppen ein Schwerpunkt auf die Unterkategorien *1.2 Beschreibung von Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft* und *4.2 Alternativen zu Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft* gelegt wird. Beide Subcodes zählen zu denjenigen Unterkategorien, welche mit Abstand am häufigsten vertreten sind. Bezüglich des Anteils unterscheiden sich die Gruppen in beiden Kategorien nur unwesentlich: Kategorie *1.2* liegt bei einem Anteil von 43,4% (Gruppe 1) bzw. 45,9% (Gruppe 2), während Kategorie *4.2* 25,1% (Gruppe 1) bzw. 23,2% (Gruppe 2) aller codierten Segmente zuzuordnen ist.

Die Anteile der codierten Segmente hinsichtlich der weiteren Subkategorien der Beschreibungen weisen beim Vergleich beider Gruppen jedoch Unterschiede auf. Die größten Differenzen fallen dabei auf Subcodes der Oberkategorien *Beschreiben* und *Schlussfolgerungen* zurück, analog zu den bereits in der Beschreibung der Gesamtstichprobe erwähnten Unterschieden in der Häufigkeit dieser Kategorien. So konnten in Gruppe 1 0,2% aller codierten Segmente der Kategorie *1.1 Beschreibung der Gestaltung der Lernumgebung* zugeordnet werden, in Gruppe 2 hingegen sind es 5,9%. Auch die Häufigkeit von Kategorie *1.3 Beschreibung von Handlungen Dritter* ist in der ersten Gruppe geringer als in der zweiten Gruppe (6,3% vs. 10,1%). Ähnlich große Unterschiede zeigen sich bei Betrachtung der Kategorie *5.2.1 Schlussfolgerungen ohne konkrete Handlungsabsicht* (bezogen auf Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft). Während der Anteil dieser Kategorie in Gruppe 1 bei 3,8% liegt, beträgt er in Gruppe 2 0,6%. Auch in weiteren Subkategorien lassen sich unterschiedliche Anteile der zugewiesenen Codes zwischen beiden Gruppen festmachen, die Differenzen sind bei diesen Unterkategorien jedoch weniger ausgeprägt.

Auffällig ist weiterhin, dass in Gruppe 1 insgesamt mehr Subkategorien identifiziert werden konnten als in Gruppe 2. In der ersten Gruppe konnten drei Kategorien nicht codiert werden, in der zweiten Gruppe insgesamt sechs. Neben den in der Beschreibung der Gesamtstichprobe genannten drei Kategorien (*1.4*, *4.1*, *5.1.2*), die in keiner der beiden Gruppen codiert wurden, sind es in Gruppe 2 noch Kategorie *2.3 Erklärungen für Handlungen Dritter*, Ka-

tegorie 2.1 *Begründung für Situationsgestaltung/Planung* sowie Kategorie 5.1.1 *Schlussfolgerungen ohne konkrete Handlungsabsicht* (bezogen auf Gestaltung der Lernumgebung), welche nicht verwendet werden.

Code-Kombinationen

Im Folgenden werden die in den Reflexionstexten festgestellten Code-Kombinationen dargestellt. Die Code-Kombinationen beziehen sich auf alle Obercodes, die innerhalb eines Textes identifiziert werden. Werden einem Reflexionstext lediglich die Codes *Beschreiben* und *Alternativen formulieren* zugeordnet, so erhält er die Code-Kombination *Beschreiben + Alternativen formulieren*. Einem Text, in dem die drei Kategorien *Beschreiben*, *Bewerten* und *Alternativen formulieren* codiert werden, wird die Code-Kombination *Beschreiben + Bewerten + Alternativen formulieren* zugewiesen etc. Da sich nach Lohse-Bossenz et al. (2019) eine hohe Qualität einer Reflexion daran erkennen lässt, dass möglichst viele Reflexionsaktivitäten verwendet wurden, wird anhand des Kriteriums der Anzahl verschiedener Reflexionsaktivitäten eine aufsteigende Hierarchisierung der Code-Kombinationen vorgenommen. Somit ist die Code-Kombination umso qualitativ hochwertiger, je mehr unterschiedliche Reflexionsaktivitäten pro Text enthalten sind. Für jede innerhalb eines Reflexionstextes verwendete Reflexionsaktivität wird ein Wert von 1 vergeben, sodass einer Reflexion, die *eine* Aktivität umfasst, ein Wert von 1 zugeteilt wird, einer Reflexion, welche *zwei* Aktivitäten beinhaltet, wird ein Wert von 2 zugeordnet etc. Die einzelnen Kategorien selbst unterscheiden sich Lohse-Bossenz et al. (2019) zufolge nicht in ihrer Qualität, sodass die Art der Reflexionsaktivität nicht als Qualitätskriterium für die Code-Kombination einbezogen wird. Da es fünf verschiedene Reflexionsaktivitäten gibt, können Code-Kombinationen mit fünf unterschiedlich hohen Komplexitätsstufen voneinander unterschieden werden, wobei 1 die niedrigste Komplexität widerspiegelt und 5 die höchstmögliche.

In der folgenden Abbildung wird die Anzahl der Reflexionstexte innerhalb der Gesamtstichprobe sowie separat für Gruppe 1 und 2 pro Komplexitätsstufe der Code-Kombinationen dargestellt. Auf der x-Achse befinden sich die Komplexitätsstufen, auf der y-Achse ist die Anzahl der Reflexionstexte pro Stufe abgebildet. Da es keine Reflexionstexte gibt, welche sich auf Komplexitätsstufe 1 befinden, werden nur die Stufen 2-5 dargestellt. Eine vollständige Übersicht über die Anzahl aller vergebenen Code-Kombinationen für die Gesamtstichprobe und die beiden Gruppen kann in Anhang D (Tabelle D-11) eingesehen werden.

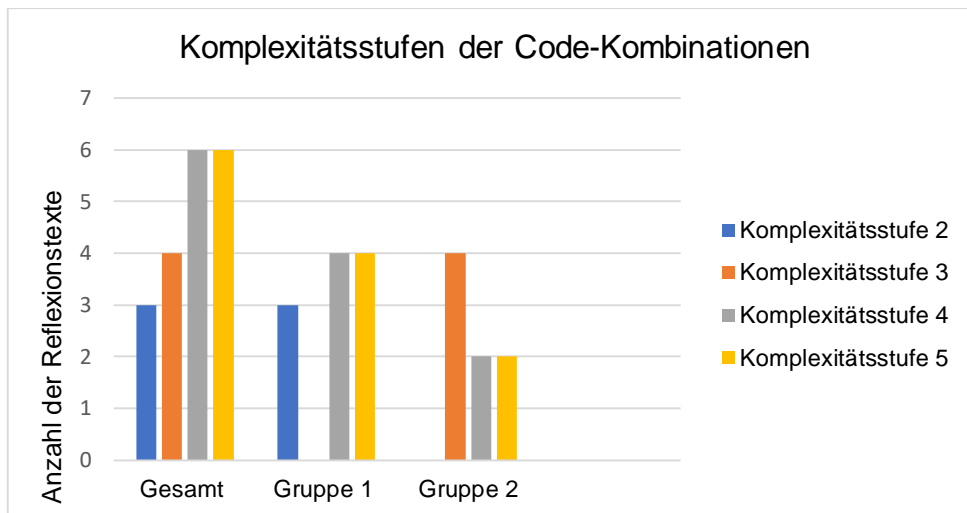


Abbildung 10. Anzahl der erfassten Komplexitätsstufen der Code-Kombinationen in Bezug auf die Gesamtstichprobe und die Gruppen 1 und 2.

Gesamtstichprobe. Insgesamt können Code-Kombinationen vier unterschiedlicher Komplexitätsstufen (2-5) innerhalb der Reflexionstexte identifiziert werden. In keiner der Reflexionstexte wurde ausschließlich Bezug zu einer Reflexionsaktivität genommen, sodass keine Code-Kombinationen der Komplexitätsstufe 1 festgestellt werden konnten. Drei Texte der Gesamtstichprobe bewegen sich mit der Kombination *Beschreiben + Alternativen formulieren* auf Komplexitätsstufe 2. Vier weitere Reflexionen sind auf Stufe 3 zu verorten. Hier wird die Kombination der Aktivitäten *Beschreiben + Begründen + Alternativen formulieren* verwendet. Komplexitätsstufe 4 sind insgesamt sechs der Reflexionstexte zuzuordnen, davon zählen vier zur Code-Kombination *Beschreiben + Begründen + Bewerten + Alternativen formulieren*, die zwei weiteren zur Kombination *Beschreiben + Begründen + Bewerten + Schlussfolgerung*. Die höchste Komplexitätsstufe 5 mit der Kombination aller Aktivitäten kann in sechs Texten identifiziert werden. Damit befinden sich die Reflexionstexte der Gesamtstichprobe auf der mittleren Komplexitätsstufe $MdKs=3,8$.

Gruppenvergleich. Beim Vergleich der beiden Gruppen werden hinsichtlich der Verteilung der Reflexionstexte auf die verschiedenen Komplexitätsstufen Unterschiede ersichtlich, der Skalenwert der durchschnittlichen Stufe ist jedoch in beiden Gruppen gleich hoch. So zeigt sich zunächst, dass die Komplexitätsstufe 2 in Gruppe 1 dreifach ermittelt werden kann, während sich in Gruppe 2 keiner der Reflexionstexte auf dieser Stufe bewegt. Genau andersherum ist es bezüglich Komplexitätsstufe 3: Dieser ist keiner der Texte aus Gruppe 1 zuzuordnen, jedoch vier der Reflexionen aus Gruppe 2. Hinsichtlich der Komplexitätsstufe 4 ist festzuhalten, dass sich doppelt so viele ($n=4$) Reflexionstexte der ersten Gruppe wie der zweiten Gruppe ($n=2$) auf dieser Stufe befinden. Davon können jeweils zwei Texte pro Gruppe unter der Code-Kombination *Beschreiben + Begründen + Bewerten + Alternativen formulieren* eingeordnet

werden und die zwei weiteren Reflexionen aus Gruppe 1 entsprechend unter der Code-Kombination *Beschreiben + Begründen + Alternativen formulieren + Schlussfolgerung*. Auch Stufe 5 findet sich in den Reflexionstexten der ersten Gruppe mit vier Codierungen doppelt so häufig wie in der zweiten Gruppe. Insgesamt entsprechen die Reflexionstexte der Gruppen 1 und 2 der mittleren Komplexitätsstufe MdKs=3,8. Damit bewegen sich die Reflexionen beider Gruppen zwischen den Komplexitätsstufen 3 und 4 mit einer Tendenz zur vierten Stufe.

4.2 Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung präsentiert. Dazu werden beziehungsweise auf fünf Oberkategorien – professionelle Unterrichtswahrnehmung, Strukturierung und Reflexionsschritte, Fachsprache, Code-Kombinationen und Reflexionsaktivitäten sowie inhaltliche Ebene – die wichtigsten Ergebnisse der Auswertung dargestellt und Unterschiede zwischen den Gruppen herausgearbeitet.

Professionelle Unterrichtswahrnehmung- noticing. Die professionelle Unterrichtswahrnehmung im Sinne des noticing betrifft die Wahrnehmung von den für das Lernen der Kinder relevanten Situationen und Ereignissen innerhalb einer Fördersituation. Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der qualitativen Auswertung bezogen auf die Wahrnehmung der Sprachförderstrategien nach Kammermeyer (2018) beschrieben. Die Anzahl der erkannten Strategien wird in der folgenden Tabelle 3 dargestellt. Pro Reflexion wurde jede erkannte Strategie einmal gezählt.

Tabelle 3

Anzahl (n) der erkannten Sprachförderstrategien nach Kammermeyer (2018) in Bezug auf die Gesamtstichprobe und die Gruppen 1 und 2.

Kategorie/Subkategorie	Anzahl (n) der erkannten Sprachförderstrategien		
	Gesamt (N=19)	Gruppe 1 (n=11)	Gruppe 2 (n=8)
1.1 Einfache und komplexe Fragestrategien	12	8	4
Ja/-Nein-Fragen	4	3	1
Alternativfragen	1	-	1
Quizfragen	5	3	2
Offene Fragen	1	1	-
Benennung der Oberkategorie	1	1	-
1.2 Einfache und komplexe Modellierungsstrategien	6	5	1
Handlungsbegleitendes Sprechen	5	4	1
Denkbegleitendes Sprechen	1	1	0
1.3 Einfache Strategien zur Konzeptentwicklung	12	7	5
1.4 Komplexe Strategien zur Konzeptentwicklung	15	9	6
Nach Erfahrungen und Vorwissen fragen	6	4	2
Nach persönlichen Vorstellungen fragen	1	1	-
Meinungen erfragen	1	-	1
Zum Herstellen von Zusammenhängen anregen	6	3	3
Zum Vergleichen anregen	1	1	-
Zum Nachdenken über Sprache und Schrift anregen	-	-	-

1.5 Einfache Rückmeldestrategien	50	32	18
Wiederholung	16	10	6
Erweiterung	16	11	5
Umformulierung	7	3	4
Indirekte Korrektur	11	8	3
1.6 Komplexe Rückmeldestrategien	4	3	1
Denken sichtbar machen	-	-	-
Infragestellen und Irritieren	2	2	-
Denk- und Lerngerüst geben	2	1	1
Lernprozesse sichtbar machen	-	-	-
Total (N)	99	64	35

Eine erste Aussage hinsichtlich des noticing betrifft die Erkenntnis, dass die erste Gruppe insgesamt mehr Sprachförderstrategien identifiziert als die zweite Gruppe. Während innerhalb der Reflexionen von Gruppe 1 zusammenfassend betrachtet 64 Sprachförderstrategien nach Kammermeyer (2018) herausgearbeitet werden, sind es in Gruppe 2 35.

Beide Gruppen können alle Oberkategorien der Strategien identifizieren, dabei jedoch teilweise zu unterschiedlichen Anteilen. In beiden Gruppen sind die *einfachen Rückmeldestrategien* jeweils die mit deutlichem Abstand am häufigsten erkannten Strategien: Etwa jede zweite beobachtete Strategie ist dieser Kategorie zuzuordnen. So zählen in Gruppe 1 32 der insgesamt 64 identifizierten Strategien zu den einfachen Strategietypen, in Gruppe 2 sind es mit 18 von 35 ebenfalls die Hälfte. Dabei werden in beiden Gruppen jeweils die einfachen Rückmeldestrategien *Wiederholungen* und *Erweiterungen* am häufigsten identifiziert, *indirekte Korrekturen* hingegen werden von Gruppe 1 deutlich öfter erkannt als von Gruppe 2. Die in beiden Gruppen am zweithäufigsten erkannten Strategiearten stellen *komplexe Strategien zur Konzeptentwicklung* dar (Gruppe 1: 9 vs. Gruppe 2: 6). Unter diesen werden die Strategien *nach Erfahrungen und Vorwissen fragen* sowie zum *Herstellen von Zusammenhängen anregen* innerhalb beider Gruppen besonders häufig beobachtet. *Einfache und komplexe Fragestrategien* sowie *einfache und komplexe Modellierungsstrategien* werden hingegen von der ersten Gruppe mit einer signifikant höheren Frequenz wahrgenommen als von der zweiten Gruppe.

Eine weitere Auffälligkeit bezüglich des noticing betrifft die Identifikation bestimmter Strategietypen, welche lediglich in nur jeweils einer der beiden Gruppen erfolgt. So werden in Gruppe 1 beispielsweise die Strategien *Offene Fragen*, *Denkbegleitendes Sprechen*, *nach persönlichen Vorstellungen fragen*, zum Vergleichen anregen sowie *Infragestellen und Irritieren* wahrgenommen, in Gruppe 2 werden diese Strategien nicht benannt. Andererseits identifiziert Gruppe 2 Strategien wie *Alternativfragen* und *Meinungen erfragen*, die wiederum von Gruppe 1 nicht benannt werden. Diese Strategien fallen somit in erster Linie in den Bereich der *komplexen Strategien der Konzeptentwicklung*.

In einigen Fällen wird einer Handlung einer Förderkraft je nach Proband*in eine unterschiedliche Strategie zugewiesen. So wird die Frage der ersten Förderkraft: „Was musst du der [Name der zweiten Förderkraft] jetzt dafür geben?“ teilweise als *einfache Strategie zur Konzeptentwicklung*, aber auch als *einfache Fragestrategie (Quizfrage)* oder als *komplexe Strategie zur Konzeptentwicklung* interpretiert, wobei im letzten Fall drei verschiedene Strategien (nach persönlichen Vorstellungen fragen, nach Erfahrungen und Vorwissen fragen, zum Herstellen von Zusammenhängen anregen) durch die Proband*innen genannt werden.

Neben der Wahrnehmung der Sprachförderstrategien nach Kammermeyer (2018) werden im Rahmen der studentischen Reflexionen auch weitere Elemente des Handelns der Förderkräfte wahrgenommen und beschrieben. Diese werden als *Beobachtungen mit Bezug zur Sprachförderung*, *weitere Beobachtungen* und *Ziel der Fördereinheit* kategorisiert. Bei den Beobachtungen mit Bezug zur Sprachförderung handelt es sich um Wahrnehmungen, welche einen direkten Bezug zur Sprachförderung aufweisen, sowohl auf *verbaler* als auch auf *non-verbaler Ebene*. Zur verbalen Ebene zählen beispielsweise Beobachtungen zur Lehrer*innensprache („die Therapeutin spricht langsam und deutlich“) oder zur hochfrequenten Nutzung von Zielwörtern („die Begriffe werden hochfrequent angeboten“). Der nonverbalen Ebene sind unter anderem Wahrnehmungen hinsichtlich der Verwendung von Blickkontakt („[...] wird Blickkontakt zu den Kindern gesucht“) oder des Einsatzes der Handpuppe („Nun fragt die Handpuppe Rudi, was denn für ihn gekauft wurde“) zuzuordnen.

Die weiteren Beobachtungen beinhalten einerseits die Beschreibung *verbaler Handlungen* der Förderkräfte und andererseits die Wahrnehmung von *Rahmenbedingungen*, welche *nicht* in einem direkten Zusammenhang mit Handlungen bzw. Bedingungen zur Sprachförderung stehen. Bezüglich der verbalen Ebene sind dies unter anderem Beobachtungen zur Konzeptdefinition durch die Förderkräfte („Außerdem wurde das Konzept nicht definiert“). Zu den Rahmenbedingungen zählen beispielsweise Wahrnehmungen zur Lernatmosphäre („Die Lehrkraft in der Videosequenz schafft allgemein eine angenehme Lernatmosphäre“).

Dem *Ziel der Fördereinheit* sind alle Aussagen zuzuordnen, in welchen das (vermutete) inhaltliche bzw. sprachliche Ziel der Sequenz beschrieben wird („Vermutetes Ziel der Sequenz ist der Erwerb von den Begriffen ‚Stifte‘, ‚Schere‘ und ‚Etui‘“). Diese Aussagen werden separat von den ersten beiden Kategorien betrachtet, da sie auf eine übergreifende Wahrnehmung der Fördersequenz hinweisen, die nicht auf eine einzelne Situation zu reduzieren ist.

Das vollständige Kategoriensystem inklusive Anzahl der wahrgenommenen Elemente ist im Anhang C (Tabelle C-8) einzusehen. Im digitalen Anhang 5 kann die Zuordnung der einzelnen Kategorien nachvollzogen werden. Die (nicht) wahrgenommenen Elemente innerhalb beider Gruppen sind in der folgenden Tabelle 4 aufgelistet.

Tabelle 4

Weitere wahrgenommene Elemente des Handelns der Förderkräfte in Bezug auf die Gruppen 1 und 2 (ohne Sprachförderstrategien nach Kammermeyer, 2018).

Kategorie/Subkategorie	Wahrgenommene (X) bzw. nicht wahrgenommene Elemente (-) des Handelns der Förderkräfte (FK)	
	Gruppe 1 (n=11)	Gruppe 2 (n=8)
2. Beobachtungen mit Bezug zur Sprachförderung		
2.1 Verbale Ebene		
Einhaltung von Gesprächsregeln	X	-
Gemeinsame Reflexion	X	-
Geschlossene Fragestellungen	X	-
Kein konsequentes Auffordern zur Realisierung der Zielstruktur	X	X
Hoher Sprachanteil der Förderkräfte	X	-
Versprachlichung von Gestik	X	-
Aufforderung zum Sprechen	X	X
Lob	X	X
Direkte Ansprache	X	-
Vorgeben Zielwort/-struktur	X	X
Hochfrequente Nutzung von Zielwörtern	X	X
2.2 Nonverbale Ebene		
Blickkontakt	X	-
Einsatz von Handpuppe	X	X
Fokussierung	X	X
Akzeptieren nonverbaler Sprache	-	X
3. Weitere Beobachtungen		
3.1 Verbale Handlungen der FK		
Beschreiben der Aufgabe durch Förderkraft	X	X
Kein Anbieten von Begriffen ohne Bezug zur Fördereinheit	-	X
Fehlende Konzeptdefinition von Förderkraft	X	-
3.2 Rahmenbedingungen		
Lernatmosphäre	X	-
Einführen in/Überleiten zu neuen Situationen	-	X
Festlegen von Rahmenbedingungen	-	X
Gesprächsakt	-	X
4. Ziel der Fördereinheit		
	X	X

Um zudem vergleichen zu können, welche Anteile die Wahrnehmungen der Sprachförderstrategien nach Kammermeyer (2018) und der weiteren wahrgenommenen Elemente einnehmen, erfolgt in Tabelle 5 eine Übersicht über die Anzahl der jeweils zugeordneten Elemente in Bezug auf die Gesamtstichprobe und beide Gruppen. Eine tabellarische Gesamtübersicht mit der Anzahl der wahrgenommenen Elemente pro jeweiliger Subkategorie findet sich in Tabelle D-12 im Anhang D.

Tabelle 5

Anzahl (n) der wahrgenommenen Elemente des Handelns der Förderkräfte in Bezug auf die Gesamtstichprobe und die Gruppen 1 und 2.

Kategorie	Anzahl (n) der wahrgenommenen Elemente		
	Gesamt (N=19)	Gruppe 1 (n=11)	Gruppe 2 (n=8)
1. Sprachförderstrategien nach Kammermeyer (2018)	99	64	35
2. Beobachtungen mit Bezug zur Sprachförderung	45	23	22
3. Weitere Beobachtungen	10	3	7
4. Ziel der Fördereinheit	4	1	3
Total (N)	159	91	67

Die Analyse der qualitativen Daten zeigt, dass die Wahrnehmung relevanter Elemente der Sprachförderung in Gruppe 1 insgesamt besser gelingt als in Gruppe 2: So bezieht sich knapp die Hälfte (32 von 67) aller beschriebenen Elemente von Gruppe 2 nicht auf die Sprachförderstrategien nach Kammermeyer (2018), welche im Fokus der Aufgabenstellung stehen. Zwar weist ein Großteil (22) dieser weiteren beobachteten Elemente einen Bezug zur Sprachförderung auf, wie etwa die Beobachtung von Vorgabe von Zielwort und -struktur durch die Förderkräfte oder die hochfrequente Nutzung von Zielwörtern. Jedoch werden ferner häufig weitere Wahrnehmungen beschrieben, welche nicht in einem expliziten Zusammenhang mit der Förderung sprachlicher Fähigkeiten stehen. Dazu zählen unter anderem Beobachtungen, welche die Beschreibung von Rahmenbedingungen umfassen: „Zu Beginn erhalten die Kinder von der Lehrperson A eine Einführung in die kommende Aktivität“ (2. Kohorte Reflexion_7). In Gruppe 1 hingegen sind insgesamt weniger Wahrnehmungen zu finden, welche nicht auf die Sprachförderstrategien von Kammermeyer (2018) zurückzuführen sind (27 von 91). Darüber hinaus wird in dieser Gruppe der Fokus auf Beobachtungen mit Bezug zur Sprachförderung gelegt, insbesondere auf die verbale Ebene mit Unterkategorien wie Lehrer*innensprache, das Vorgeben von Zielwort/-struktur und die Aufforderung zum Sprechen („Die Sprache der Lehrkraft ist deutlich artikuliert und langsam“, 1. Kohorte Reflexion_6). Weitere Beobachtungen ohne Bezug zur Sprachförderung sind verglichen mit der zweiten Gruppe seltener feststellbar.

Weiterhin ist im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung zu erkennen, dass das Ziel der Fördereinheit in beiden Gruppen zum einen nur teilweise überhaupt Erwähnung findet und zum anderen auch unterschiedlich interpretiert wird. In diesem Zusammenhang wird innerhalb mehrerer Reflexionen vermutet, dass die videografierte Fördereinheit der Förderung semantisch-lexikalischer Fähigkeiten dient: „Vermutetes Ziel der Sequenz ist der Erwerb von

den Begriffen ‚Stifte, Schere‘ und ‚Etui‘. In einer weiteren Reflexion hingegen wird angenommen, dass die betrachtete Fördersequenz die Förderung von grammatischen Fähigkeiten fokussiert („Ziel war es scheinbar die SVX Stellung in der Syntax zu elaborieren“). Dass das Ziel der Fördereinheit den Studierenden nicht bekannt war bzw. sich ihnen auch durch die Betrachtung der videografierten Sequenz nicht erschloss, wird in zwei der Reflexionen auch explizit angesprochen: „So stellt sich bspw. die Frage, welches Förderziel die Lehrkräfte verfolgen. Ist die Sequenz im Sinne einer Wortschatzförderung zu sehen? [...] Ist diese Sequenz allerdings im Sinne einer Förderung der grammatischen Fähigkeiten zu verstehen [...]“.

Unabhängig von den beschriebenen Wahrnehmungen innerhalb der Reflexionen, welche sich auf die Handlungen der Förderkräfte beziehen, zeigt sich im Zuge der qualitativen Auswertung, dass die Wahrnehmungen beider Gruppen hinsichtlich der Kinder und der Lernumgebung übereinstimmen. So wird in beiden Gruppen bezugnehmend auf die Kinder vor allem deren schwache Sprachentwicklung beschrieben, wobei insbesondere das Sprechen im Rahmen von Ein-Wort-Äußerungen thematisiert wird: „Größtenteils äußern sich die Kinder in Form von Einwortäußerungen“. Auch innere, mentale Zustände der Kinder, beispielsweise hinsichtlich ihres Umgangs mit den von den Förderkräften angebotenen Strategien, sowie ihre (non)verbalen Handlungen werden in beiden Gruppen beschrieben („Leider antwortet das Kind nicht mündlich, sondern zeigt auf den gewünschten Gegenstand“). Hinsichtlich der Lernumgebung innerhalb der Fördersequenz wird in den Reflexionen der beiden Gruppen deutlich, dass vor allem die Situation und das im Rahmen der Fördereinheit vorbereitete und genutzte Material im Mittelpunkt der Wahrnehmung der Studierenden stehen („Es ging um eine Einkaufssituation [sic] und besonders um den Bezahlmoment“).

Professionelle Unterrichtswahrnehmung- knowledge-based reasoning. Der zweite Aspekt der professionellen Wahrnehmung betrifft das knowledge-based reasoning. Im Hinblick auf dieses ist zunächst festzustellen, dass sich drei Arten von Wissensmustern identifizieren lassen, anhand derer die Studierenden die Interpretation der beobachteten Elemente vornehmen. Dabei handelt es sich erstens um *theoriebasiertes Wissen zum Spracherwerb und zur Sprachförderung*. Dazu zählen Begründungen, in welchen Bezug zum Professionswissen über den Spracherwerb und die Sprachförderung genommen wurde, um Handlungen zu erklären. In dieser Wissenskategorie wird beispielsweise (implizit) auf *Modelle zum Sprachlernen und zur Sprachverarbeitung* rekurriert („Dadurch rufen die Kinder episodisches Wissen ab“, 1. Kohorte Reflexion_10). Auch Aussagen, welche Wissen über *optimierten sprachlichen Input* und die allgemeine *Unterstützung und Förderung der kindlichen Sprachproduktion* beinhalten, werden dieser Kategorie zugeordnet („Das handlungsbegleitende Sprechen [...] ermöglicht zusätzlichen sprachlichen Input“, 1. Kohorte Reflexion_9).

Zweitens wird *allgemeines Wissen über lernförderliche Strategien und Bedingungen* verwendet. Diese Wissenskategorie unterscheidet sich vom ersten Muster insofern, dass zwar

ebenfalls wissenschaftlich begründet wird, das Wissen jedoch nicht exklusiv auf die Sprachförderung und den Spracherwerb bezogen ist. Es ist vielmehr allgemeinerer Art und betrifft auch andere Förder- und Lernbereiche. Somit zählen zu dieser Kategorie Aussagen, die sich auf die *Schaffung von günstigen Rahmenbedingungen*, die *allgemeine Sprachanregung* oder die *Förderung der Motivation* beziehen. Ein Beispiel für eine Aussage mit Bezugnahme zur Schaffung von günstigen Rahmenbedingungen ist die Begründung „[...] um eine Kontinuität in der Förderung zu schaffen“ (1. Kohorte Reflexion_8). Kontinuität kann nicht nur als ein Wirkfaktor im Rahmen sprachlicher Fördersituationen, sondern auch in anderen Förderbereichen betrachtet werden.

Drittens werden *Vermutungen über den Strategieneinsatz beeinflussende Faktoren* innerhalb der Begründungen angestellt. Diese Vermutungen dienen innerhalb der ausgewerteten Reflexionen insbesondere dazu, zu begründen, weshalb einige Strategien von den Förderkräften verwendet oder nicht verwendet worden sind. Diese Begründungen rekurrieren teilweise auf *Rahmenbedingungen* und auf die *Förderkräfte* selbst, vor allem jedoch auf die (als schwach bewertete) *Sprachentwicklung der Kinder* („Da eine Antwort ausbleibt [sic] fragt die Lehrkraft das erste Kind persönlich: „Was möchtest du als erstes kaufen?“, 2. Kohorte Reflexion_5).

Das vollständige Kategoriensystem zum knowledge-based reasoning ist Tabelle C-9 (Anhang C) zu entnehmen. Die Zuordnung kann im digitalen Anhang 6 nachvollzogen werden. In der folgenden Tabelle 6 ist die Anzahl der verwendeten Wissensmuster innerhalb der Begründungen von Gruppe 1 und Gruppe 2 einzusehen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden hier nur die Oberkategorien der drei Wissensmuster genannt. Im Anhang D, Tabelle, D-13, findet sich eine ausführliche tabellarische Darstellung der Anzahl der jeweilig verwendeten Wissensmuster inklusive der Subkategorien.

Tabelle 6

Anzahl (n) der verwendeten Wissensmuster innerhalb der Begründungen des Handelns der Förderkräfte in Bezug auf die Gesamtstichprobe und die Gruppen 1 und 2.

Kategorie/Subkategorie	Anzahl (n) der verwendeten Wissensmuster		
	Gesamt (N=19)	Gruppe 1 (n=11)	Gruppe 2 (n=8)
1. Theoriebasiertes Wissen zum Spracherwerb und zur Sprachförderung	29	15	14
1.1 Bezug zu Modellen zum Sprachlernen und zur Sprachverarbeitung	19	11	8
1.2 Optimierter sprachlicher Input	6	4	2
1.3 Unterstützung und Förderung der kindlichen Sprachproduktion	5	1	4
2. Allgemeines Wissen zu lernförderlichen Strategien und Bedingungen	38	26	12
2.1 Schaffung von günstigen Rahmenbedingungen	10	9	1

2.2 Allgemeines Anregen zum Sprechen	18	11	7
2.3 Förderung der Motivation	10	6	4
3. Vermutungen über den Strategieeinsatz beeinflussende Faktoren	14	11	3
3.1 Rahmenbedingungen	1	0	1
3.2 Förderkräfte	4	3	1
3.3 Sprachentwicklung der Kinder	9	8	1
Total (N)	81	52	29

In Gruppe 2 erfolgen zwar insgesamt weniger Begründungen als in Gruppe 1, jedoch wird dabei anteilig häufiger auf theoriebasiertes Wissen zurückgegriffen. So ist fast die Hälfte aller Begründungen der zweiten Gruppe (14 von 29) der Wissenskategorie *theoriebasiertes Wissen zum Spracherwerb und zur Sprachförderung* anzurechnen, in Gruppe 1 sind es mit 15 von 52 Begründungen lediglich jede dritte oder vierte. Hier wird deutlich häufiger auf allgemeines Wissen zu lernförderlichen Strategien und Bedingungen zurückgegriffen, und zwar in jedem zweiten Fall (26 von 52).

Besonders häufig wird bei der Nutzung theoriebasierten Wissens (implizit) auf Modelle zur Sprachförderung und zum Sprachabruf verwiesen. So wird in beiden Gruppen innerhalb der Begründungen dieser Wissenskategorie vermehrt Bezug auf das *mentale Lexikon* genommen, indem Erklärungen herangezogen werden, welche sich auf die Begriffsfestigung, -verknüpfung oder -differenzierung beziehen („[...] diente diese Formulierung wahrscheinlich der semantischen Verknüpfung der Begrifflichkeiten“). Auch die Rolle des Gedächtnisses im Bereich des Sprachwissens wird innerhalb der theoriebasierten Begründungen thematisiert. In diesem Kontext ist zugleich ein gehäufte Einsatz von Fachbegriffen zu beobachten („Dies eröffnet den Horizont für prozedurales Wissen“).

Bei der Nutzung von allgemeinem Wissen fokussieren beide Gruppen den Aspekt der Sprachanregung, in Gruppe 1 werden darüber hinaus jedoch vermehrt zusätzliche Erklärungen herangezogen. Beide Gruppen begründen den Strategieeinsatz bzw. das Handeln der Förderkräfte vielfach allgemein damit, dass dadurch zum Sprechen angeregt wird („Um die Kinder in der Situation mehr zum Sprechen anzuregen“). Gruppe 1 bezieht sich daneben zusätzlich stärker auf den Aspekt der Motivation, z.B. durch Anregung zum selbstständigen Handeln oder durch Sinnstiftung, und auf weitere Aspekte wie Gesprächsregeln sowie vorbereitendes Handeln. Diesen Kategorien können Aussagen wie „Dadurch wird außerdem ein Lebensweltbezug hergestellt und eine Sinnstiftung gegeben“ (1. Kohorte Reflexion_7) oder „[...] sodass alle Teilnehmenden aussprechen und sich gegenseitig zuhören können“ (1. Kohorte Reflexion_6) zugeordnet werden.

Bei der Verwendung von Vermutungen über den Strategieeinsatz beeinflussende Faktoren werden innerhalb beider Gruppen zum Teil unterschiedliche Faktoren angesprochen. Gruppe 1 bezieht sich größtenteils auf den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder („Alles

in allem zeigt sich, dass einfache und selten komplexe Strategien von der Lehrkraft angewendet werden, was vermutlich durch das Alter der Kinder bedingt ist“, 1. Kohorte Reflexion_6). Auch auf die Förderkräfte selbst wird innerhalb der Vermutungen in beiden Gruppen Bezug genommen („[...] damit die Umsetzungswahrscheinlichkeit hoch ist und sich die Lehrkraft sich nicht überfordert fühlt“). Gruppe 2 vermutet daneben auch andere Faktoren, etwa die Nicht-Planbarkeit von Strategieeinsätzen sowie die Rahmenbedingungen innerhalb der Fördersituation: „Durch die sehr knappen Dialoge, die der Situation wegen, einem Frage-Antwort-Schema entsprechen, werden die Strategien zur Konzeptentwicklung durch die Förderkräfte weniger genutzt als Rückmeldestrategien“ (2. Kohorte Reflexion_4).

Die inhaltsanalytische Auswertung zeigt nicht zuletzt, dass die Häufigkeit und die Qualität der Begründungen innerhalb beider Gruppen variieren. So werden in einigen Reflexionen fast alle Handlungen der Förderkräfte begründet und Vorschläge zum alternativen Strategieeinsatz mit theoretischem Wissen untermauert (z.B. 1. Kohorte Reflexion_10; 2. Kohorte Reflexion_4). In anderen Reflexionen wiederum kommen gar keine Begründungen zum Einsatz bzw. basieren die Begründungen häufiger auf allgemeinem Wissen und bewegen sich somit auf einem oberflächlichen Niveau (bspw. 1. Kohorte Reflexion_1; 2. Kohorte Reflexion_2),

Strukturierung und Reflexionsschritte. Im Zuge der ersten Aufgabe innerhalb der Reflexionen sollten die Proband*innen die Sprachförderung hinsichtlich der angewandten Sprachförderstrategien reflektieren. Hier fällt auf, dass die Reflexionen entweder nach *inhaltlichen* oder nach *chronologischen* Kriterien strukturiert werden. Bei den chronologisch orientierten Reflexionen werden die aufeinanderfolgenden Sequenzen der Fördereinheit häufig vergleichsweise detailliert beschrieben und in den Situationen, in denen Sprachförderstrategien beobachtet werden, wird auf diese hingewiesen. Bei den inhaltlich orientierten Reflexionen hingegen wird die Reflexion hinsichtlich der beobachteten verwendeten Strategien strukturiert:

Angewendete Strategien:

Wiederholung: „Etui“ – „Genau! Etui.“ (5:10)

Erweiterung: „Buntstifte.“ – „Genau! Ich kaufe Buntstifte.“ (1:10)

Umformulierung/ Infragestellen: „Schere“ – „Du kaufst die Schere?“ (3:00) (1. Kohorte Reflexion_2).

Im zweiten Aufgabenteil waren die Studierenden dazu aufgefordert, Verbesserungsvorschläge hinsichtlich des Strategieeinsatzes der Förderkräfte vorzunehmen. Eine Strukturierung der Reflexion im Sinne der Kernreflexion bei der Bearbeitung der zweiten Aufgabe ist in beiden Gruppen in den meisten Reflexionen vollständig oder teilweise erkennbar. Dabei werden die Teilschritte *Handlung*, *Rückblick auf die Handlung*, *Bewusstmachen* und *Handlungsalternativen* oder eine Auswahl dieser Teilschritte genutzt. Ein Beispiel für einen Ausschnitt einer Reflexion, in der alle Teilschritte enthalten sind, ist folgender Abschnitt:

Mir ist zudem aufgefallen, dass die Lehrpersonen sehr schön das handlungsbegleitende Sprechen nutzen [*Handlung*]. Allerdings verhindert der häufige Gebrauch des

handlungsbegleitenden Sprechens, dass die Kinder selbst Aussagen tätigen. Ein Beispiel für diese Beobachtung ist die folgende Situation: Die Lehrperson A fragt danach, welche Schere das Kind haben möchte. Bevor das Kind antworten kann, zeigt Lehrperson A auf verschiedene Scheren und stellt Nachfragen zu den Scheren, sodass das Kind nur noch Nicken muss. Außerdem kann man dies beobachten, wenn die Kinder Gegenstände in die Einkaufstasche tun [*Rückblick auf Handlung*]. Die Lehrpersonen kommentieren diesen Vorgang handlungsbegleitend. Sie könnten aber auch mithilfe von Fragestrategien die Kinder auffordern diese Handlung zu beschreiben, dann könnten die Kinder das zuvor hochfrequent angebotene Wort „Einkaufstasche“ selbst verwenden [*Bewusstmachen und Handlungsalternative*] (2. Kohorte Reflexion_7).

Es lassen sich ebenfalls Reflexionen finden, in denen einzelne Teilschritte nicht deutlich werden. In der folgenden Aussage beispielsweise werden die Teilschritte *Handlung* und *Rückblick auf die Handlung* nicht ersichtlich. Der Schritt *Bewusstmachen* dagegen wird deutlich, während die *Handlungsalternative* vergleichsweise kurz gefasst ist.

Es kann außerdem helfen, die Kinder aufzufordern, eine erweiterte Aussage zu wiederholen, damit sie die korrekte Form besser abspeichern können. Dies geschieht im Video wenige Male, könnte aber mit mehr Zeit intensiviert werden (2. Kohorte Reflexion_8).

Mithilfe der qualitativen Auswertung können darüber hinaus drei Niveaustufen differenziert werden, anhand derer die Formulierung eines Handlungsvorschlages durch die studentischen Proband*innen strukturiert wird. Auf der ersten Stufe wird der alternative Handlungsvorschlag genannt, ohne weitere Hinweise zur Situation und Umsetzung zu geben: „Vielleicht könnte noch mehr denkbeleitendes [*sic*] Sprechen genutzt werden, um den Kindern offen zu legen, dass man den ganzen Satz von ihnen hören möchte“ (2. Kohorte Reflexion 2).

Auf der zweiten Stufe wird zusätzlich zum Handlungsvorschlag entweder die Situation genannt, in welcher der Vorschlag umgesetzt werden könnte, *oder* es wird ein konkretes Umsetzungsbeispiel genannt: „Vielleicht mehr die komplexen Strategien zur Konzeptentwicklung‘ verwenden in Form von Herstellen von Zusammenhängen. Wo geht man sonst noch einkaufen? Was kann man alles einkaufen? Usw.“ (1. Kohorte Reflexion_4).

Auf Niveaustufe 3 werden alle drei Aspekte (Handlungsalternative, Situation und Umsetzungsbeispiel) innerhalb der Formulierung des Handlungsvorschlages angeführt:

Auch im weiteren Verlauf wären vermehrte Reaktionen aus dem Feld der einfachen Konzeptentwicklungsstrategien aber auch der einfachen Rückmeldestrategien denkbar. Die Kinder könnten etwa beim Bezahlvorgang angeregt werden, ihre Tätigkeit, das Bezahlen, zu benennen oder auch den Gegenstand, mit dem sie bezahlen, also das Geld, zu erwähnen. Ebenso wäre hier der Einsatz von einfachen Rückmeldestrategien denkbar wie etwa „Du bezahlst jetzt mit dem Geld“ oder „Genau, mit dem Geld bezahlst du jetzt“, also sowohl Wiederholungen wie auch Ergänzungen und Umformulierungen (1. Kohorte Reflexion_11).

In beiden Gruppen lassen sich alle drei Niveaustufen finden, am häufigsten wird der Handlungsvorschlag jedoch auf der dritten Niveaustufe formuliert. In einer Reflexion (2. Ko-

horte) wird im Rahmen dieser Formulierung nicht zu den im Video sichtbaren Situationen Bezug genommen, sondern es werden gänzlich neue Situationen beschrieben, in denen ein alternativer Strategieeinsatz möglich wäre:

Rudi kommt bald in die Schule. Er benötigt noch ein paar Sachen, um seinen Schulranzen zu füllen und gut mitarbeiten zu können. Erinnerst du dich an die Dinge, über die wir beim letzten Mal gesprochen haben? (Etui, Stifte, Schere)
- Wofür braucht man denn eine xy (Etui, Stifte, Schere)?
- Sehen alle xy (Etui, Stifte, Schere) gleich aus? (2. Kohorte Reflexion_3).

Fachsprache. Die Häufigkeit der Verwendung von Fachtermini variiert innerhalb beider Gruppen deutlich. Während sich in einigen Reflexionen zahlreiche Fachbegriffe finden lassen, werden in anderen Reflexionstexten keine oder nur sehr wenige Fachbegriffe verwendet. Die Fachbegriffe werden vor allem dazu genutzt, die sprachförderlichen Merkmale der Handlungen der Förderkräfte zu beschreiben und den Einsatz von Sprachförderstrategien zu begründen. So wird innerhalb der Aussage „Teilweise erfolgt daraufhin die Aufforderung an die Kinder, diesen modellierten Satz zu wiederholen“ der Fachterminus „modellierter Satz“ mit dem Ziel verwendet, die sprachförderliche Eigenschaft des Handelns der Förderkraft zu beschreiben. Die Aussage „Hier handelt es sich um eine einfache Rückmeldestrategie, die durch die Erweiterung der Personaldeixis „Ich“ und das flektierte Verb „kaufe“ markiert wird“ beinhaltet andererseits die Fachbegriffe „Personaldeixis“ und „flektiert“ im Zusammenhang mit der Beschreibung des Strategieeinsatzes der Förderkraft. Neben diesem auf die Förderkraft fokussierten Einsatz von Fachsprache lässt sich in Gruppe 1 darüber hinaus auch die Verwendung von Fachbegriffen feststellen, die dazu dient, den Stand der Sprachentwicklung und das sprachliche Handeln der Kinder zu charakterisieren: „handlungsbasierte Kommunikationsweise der Kinder“ (1. Kohorte Reflexion_9).

Code Kombinationen und Reflexionsaktivitäten. Eine ausführliche Darstellung der Verteilung der Komplexitätsstufen innerhalb beider Gruppen und der Gesamtstichprobe erfolgte bereits im Teil zur deskriptiven Auswertung. Diesbezüglich werden im Folgenden somit lediglich die wichtigsten Aussagen zusammengefasst, bevor der Zusammenhang des Komplexitätsgrades mit weiteren Qualitätskriterien von Reflexion fokussiert wird.

Der Umfang und die Kombination der von den Studierenden in den Reflexionstexten verwendeten Reflexionsaktivitäten variiert innerhalb der ersten Gruppe in einem größeren Maße als innerhalb der zweiten Gruppe. In Gruppe 1 lassen sich insgesamt drei verschiedene Komplexitätsniveaus feststellen, welche sich auf den Niveaustufen zwei, vier und fünf befinden. In Gruppe 2 hingegen ist sowohl der Umfang der erfassten Komplexitätsstufen als auch die Kombinationsvielfalt geringer als in Gruppe 1. Hier finden sich zwar ebenfalls drei Komplexitätsniveaus, diese bewegen sich jedoch auf den drei höchsten Stufen drei bis fünf.

Festzuhalten ist mit Hinblick auf die zuvor beschriebenen Komplexitätsniveaus zudem, dass in beiden Gruppen der Großteil der Reflexionen eine hohe Komplexität aufweist. So befinden sich in Gruppe 1 vier der insgesamt 11 Reflexionen auf Niveau vier und 4 weitere auf Niveau 5. Somit ist mehr als die Hälfte der Reflexionstexte auf den beiden höchsten Komplexitätsstufen zu verorten. In Gruppe 2 bewegt sich die Hälfte der Reflexionen, vier Texte, auf den beiden höchsten Komplexitätsniveaus; davon jeweils zwei auf den Stufen vier und fünf. Unterschiede zeigen sich zwischen beiden Gruppen in Bezug auf die Verwendung spezifischer Reflexionsaktivitäten. Zwar finden in allen Reflexionen beider Gruppen die Reflexionsaktivitäten *Beschreiben* und *Alternativen formulieren* Verwendung. Im Gegensatz zu Gruppe 1 lässt sich in Gruppe 2 darüber hinaus in allen Reflexionstexten das *Begründen* als Reflexionsaktivität feststellen, während dies in Gruppe 1 in den drei Reflexionstexten, welche der Komplexitätsstufe eins zuzuordnen sind, nicht der Fall ist.

Eine eindeutige Tendenz, ob die Anzahl der verwendeten Reflexionsaktivitäten mit Qualitätsmerkmalen wie der professionellen Unterrichtswahrnehmung sowie der Verwendung von Fachsprache zusammenhängt, lässt sich mithilfe des vorliegenden Datenmaterials nicht erkennen. So zeigt sich beispielsweise in Gruppe 1, dass eine Vielzahl verwendeter Kategorien nicht zwangsläufig mit einer ausgeprägten professionellen Wahrnehmung einhergeht. Ein Beispiel hierfür ist Reflexion 11, in welcher zwar alle fünf Reflexionsaktivitäten miteinander kombiniert werden, jedoch einerseits kaum Fachtermini verwendet werden und andererseits hinsichtlich der professionellen Wahrnehmung nur wenige Sprachförderstrategien erkannt sowie keine theoriebasierte Interpretation erkennbar ist. In Reflexion 7 hingegen wird mit vier Reflexionsaktivitäten eine Aktivität weniger genutzt als in Reflexion 11, dennoch finden sich eine frequente Verwendung von Fachsprache („Dadurch werden bei den Kindern auch längere Äußerungen evoziert“, 1. Kohorte Reflexion_7), eine hohe Anzahl wahrgenommener Sprachförderstrategien sowie mehrfache auf theoretischem Wissen begründete Interpretationen („Die Erweiterung vernetzt die Begriffe, bringt sie in einen Zusammenhang und macht sie abrufbar“, 1. Kohorte Reflexion_7).

In Gruppe 2 sind zwar die beiden Reflexionen, in welchen alle Reflexionsaktivitäten miteinander kombiniert wurden, in Bezug auf Fachsprache und professionelle Wahrnehmung von hoher Qualität, jedoch variiert die inhaltliche Qualität der weiteren Reflexionstexte mit ihren unterschiedlichen Kombinationsformen enorm. So ist beispielsweise anhand der zweiten Reflexion der zweiten Gruppe erkennbar, dass eine hohe Anzahl an kombinierten Reflexionsaktivitäten – insgesamt vier – nicht notwendigerweise mit einer hohen inhaltlichen Qualität einhergeht. So werden zwar Termini aus der Fachsprache benutzt, jedoch werden die Sprachförderstrategien nicht konkret benannt und die einzige Begründung innerhalb der Reflexion ist inhaltlich sehr allgemein formuliert und hinsichtlich des Sinngehaltes zudem fraglich: „vielleicht könnte noch mehr denkeleitendes [*sic*] Sprechen genutzt werden, um den Kindern offen zu

legen, dass man den ganzen Satz von ihnen hören möchte“ (2. Kohorte Reflexion_2). Reflexion 4 dagegen enthält zwar eine Reflexionsaktivität weniger, trotzdem kann die inhaltliche Qualität anhand der professionellen Wahrnehmung als hoch bewertet werden: Es finden sich eine hohe Anzahl identifizierter Sprachförderstrategien und theoriebasierte Begründungen, zum Beispiel zur Konzeptentwicklung („Durch diese Fragen zu den Gegenständen und ihren Merkmalen, können die Kinder ein Konzept zu den Worten und den jeweiligen Gegenständen entwickeln“, 2. Kohorte Reflexion_4). Der Einsatz von Fachsprache hingegen erfolgt nur in einem sehr geringen Maße.

Inhaltliche Ebene. In den beiden Gruppen werden innerhalb der Bewertungen gleiche Aspekte fokussiert, jedoch in einem unterschiedlich starken Ausmaß. Sowohl Gruppe 1 als auch Gruppe 2 fokussieren vor allem das Handeln der Förderkräfte sowie den Einsatz der Strategien („Die Lehrkraft zeigt im Bereich der Modellierungsstrategien Stärken, durch ein kontinuierliches handlungsbegleitendes oder denkbegleitendes Sprechen“). Unterschiede in den Bewertungsaspekten beider Gruppen zeigen sich beispielsweise hinsichtlich der Sprachentwicklung der Kinder sowie der Lernumgebung, welche von Gruppe 1 häufiger bewertet werden als von Gruppe 2. Gruppe 2 hingegen fokussiert in ihren Bewertungen stärker als Gruppe 1 die Fördereinheit im Allgemeinen sowie deren Ziel: „Trotz all der Kritik gefällt mir die Fördereinheit sehr gut“ (2. Kohorte Reflexion_7).

Trotz unterschiedlicher Fokussierungen innerhalb der Bewertungen kommen beide Gruppen im Rahmen ihrer Bewertungen *inhaltlich* zu vergleichbaren Ergebnissen. So erfahren das Handeln der Förderkräfte und ihr Einsatz von Sprachförderstrategien von beiden Gruppen sowohl positive („Gut gelungen ist die geringe Variation der Fragen durch die Lehrkraft“) als auch negative Kritik („Die Lehrkraft hat im Bereich der Strategien der Konzeptentwicklung große Entwicklungsmöglichkeiten“). Im Gegensatz dazu wird die Sprachentwicklung der Kinder fast durchweg als schwach beurteilt, während die Lernumgebung als positiv im Sinne der Sprachförderung bewertet wird: „Die Rahmenbedingungen erscheinen günstig, da die Kinder in der Gruppe gut zu harmonisieren scheinen und der Raum viele Möglichkeiten zur Nutzung bietet“.

In Bezug auf die Empfehlungen der Studierenden zum Einsatz weiterer Sprachförderstrategien fällt auf, dass beide Gruppen den gleichen Strategietyp fokussieren und ähnliche Möglichkeiten zur Umsetzung vorschlagen. Sowohl in Gruppe 1 als auch in Gruppe 2 ist der vermehrte Einsatz von komplexen Strategien zur Konzeptentwicklung im Mittelpunkt der Alternativvorschläge. Weiterhin werden in beiden Gruppen vergleichbare Empfehlungen hinsichtlich der Umsetzung dieser Strategie gegeben. So wird in mehreren der Reflexionen beider Gruppen darauf hingewiesen, dass zu Beginn der Fördersequenz, im Sitzkreis, die Strategie nach Erfahrungen und persönlichen Vorstellungen der Kinder fragen durch die Förderkräfte

genutzt werden könnte: „Hier wäre es wünschenswert, dass nach Vorerfahrungen und persönlichen Vorstellungen zur Aktivität des Einkaufens gefragt wird“.

Während sich hinsichtlich der am häufigsten genannten, alternativ einsetzbaren Strategie demnach Überschneidungen zwischen beiden Gruppen feststellen lassen, gibt es in Bezug auf die Quantität und die Varianz der Nennung weiterer alternativer Strategien Unterschiede zwischen Gruppe 1 und 2. In der ersten Gruppe werden neben den komplexen Strategien zur Konzeptentwicklung auch die fünf weiteren Strategietypen als alternativ einsetzbar genannt: Fragestrategien, Modellierungsstrategien, einfache Rückmeldestrategien, komplexe Rückmeldestrategien sowie einfache Strategien zur Konzeptentwicklung. In Gruppe 2 werden komplexe Rückmeldestrategien nicht thematisiert. Darüber hinaus finden besonders die einfachen Strategien zur Konzeptentwicklung, jedoch auch die einfachen Rückmeldestrategien, von Gruppe 1 häufiger Erwähnung als dies in Gruppe 2 der Fall ist.

Die Thematik der realistischen Umsetzbarkeit der alternativ genannten Sprachförderstrategien findet nur in der ersten Gruppe Berücksichtigung. In dieser Gruppe wird mehrfach darauf hingewiesen, dass eine Anwendbarkeit der Strategien – insbesondere in Hinsicht auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder – gegeben sein sollte. So wird im Rahmen der Empfehlungen zum weiteren Strategieeinsatz teilweise zu einer Reduktion auf einige wenige Strategien angeraten: „Dabei sollten sich jedoch im Vorfeld, mit Blick auf die Anwendbarkeit, 2-3 dieser Sprachförderstrategien mit ihren inhaltlichen Aspekten sowie den Möglichkeiten diese in der Praxis umzusetzen, herausgearbeitet werden“ (1. Kohorte Reflexion_1).

Neben der Nennung möglicher weiterer Sprachförderstrategien nach Kammermeyer (2018) werden innerhalb der Reflexionstexte beider Gruppen auch alternative Vorschläge zu Aspekten des Handelns der Förderkräfte aufgezeigt, welche über den reinen Strategieeinsatz hinausgehen. In diesem Zusammenhang wird zum Beispiel mehrfach ein verbesserter Gebrauch der Lehrer*innensprache genannt („Weiterhin könnten die Lehrkräfte gezielter paraverbale Mittel der Lehrersprache einsetzen. So ist eine Betonung der geforderten Zielstruktur zusätzlich sinnvoll“). Auch andere Vorgehensweisen, denen eine sprachförderliche Wirkung zugesprochen wird, werden in den studentischen Reflexionen in den Blick genommen. Dazu zählt unter anderem die Nennung einer frequenteren Nutzung von Zielwort und -struktur: „Je nach Förderziel (siehe Kapitel 3.1) kann hier eine gehäufte Präsentation der Zielstruktur durch die Lehrkraft angeboten werden („Du kaufst“)“. Die Schaffung semantischer Verknüpfungen innerhalb der Zielwörter spielt in den Reflexionen ebenfalls eine Rolle: „In diesen Momenten hätte der Gegenstand mit semantischen Verknüpfungen weiter thematisiert werden können“.

Schließlich weist die qualitative Auswertung des Datenmaterials auch darauf hin, dass die Schlussfolgerungen beider Gruppen ähnliche Inhalte aufweisen. In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass ein Großteil der Schlussfolgerungen aus dem zuvor beobachteten

und beschriebenen Handeln der Förderkräfte und der Kinder resultiert. Von diesen Wahrnehmungen ausgehend werden Aussagen für den künftigen Einsatz von Strategien zur Sprachförderung abgeleitet. Dabei wird innerhalb der Reflexionen mehrfach auf die Relevanz der kindlichen Sprachfähigkeiten hingewiesen. Der zukünftige Einsatz von Sprachförderstrategien wird als maßgeblich von der Sprachentwicklung der Kinder abhängig betrachtet. Je höher das Niveau des kindlichen Sprachstandes, desto geeigneter ist der Einsatz auch komplexer Strategien zur Sprachförderung: „Wenn der Wortschatz der Kinder sowie ihre sonstigen morphologisch-syntaktischen und diskursiv-pragmatischen Fähigkeiten es zulassen, sollte dann auch auf die komplexeren Strategien eingegangen werden“.

5. Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war die Untersuchung der videobasierten Reflexion von Sprachförderkompetenzen durch angehende Lehrkräfte. Im Fokus stand dabei zum einen die Frage, wie Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung mit dem Förderschwerpunkt Sprache die Sprachförderkompetenzen von Förderkräften im Rahmen einer Kita-Förderung reflektieren. Zum anderen wurde untersucht, ob und inwiefern sich durch die Verwendung verschiedener Instruktionsdesigns Unterschiede in den studentischen Reflexionen erkennen lassen. Im Folgenden werden zunächst die bedeutsamsten der zuvor präsentierten Ergebnisse hinsichtlich der beiden zentralen Fragestellungen dieser Arbeit diskutiert. Daraufhin erfolgt eine Darstellung der Limitationen, bevor abschließend ein Fazit gezogen und ein Ausblick auf mögliche Anschlussuntersuchungen und Konsequenzen für die Lehramtsausbildung gegeben werden.

Wie reflektieren Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung mit dem Förderschwerpunkt Sprache die Sprachförderkompetenzen von angehenden Lehrkräften anhand von Videovignetten?

Die Auswertung der Reflexionstexte wies in Bezug auf die Reflexionskompetenzen der Studierenden auf eine enorme Spannbreite sowohl aus quantitativer als auch aus qualitativer Sicht hin. Hinsichtlich der Qualität der Reflexionen zeigten sich die größten Unterschiede innerhalb der Texte bei den Merkmalen professionelle Wahrnehmung und Fachsprache.

Im Zuge der deskriptiven Auswertung wurde zunächst untersucht, zu welchen Anteilen die fünf Reflexionsaktivitäten nach Lohse-Bossenz et al. (2018) in den Reflexionstexten der Proband*innen verwendet wurden. Hier konnte deutlich herausgestellt werden, dass die Kategorie *1. Beschreiben* mit Abstand am häufigsten vergeben wurde und mehr als die Hälfte aller kodierten Kategorien ausmachte. Dies entspricht einerseits den Feststellungen von Guadiera, Podlich und Reimer (2018) sowie Schlag & Hartung-Beck (2016), welche im Rahmen ihrer

Untersuchungen zu den Reflexionskompetenzen von Praxissemesterstudierenden zu dem Ergebnis kamen, dass sich selbst nach einer Projektreihe zur Förderung dieser Fähigkeiten ein Großteil der Reflexionen auf einem beschreibendem Niveau bewegt. Andererseits liegt der hohe Anteil von Beschreibungen vermutlich auch in der Aufgabenstellung begründet, welche den Reflexionen der Proband*innen zugrunde lag: Hier sollte im Rahmen des ersten Reflexionsteils explizit beschrieben werden, welche Sprachförderstrategien in dem Video zu beobachten sind. Die Formulierung der zweiten Reflexionsaufgabe erklärt somit mutmaßlich auch den relativ hohen Anteil der Kategorie 4. *Alternativen formulieren* innerhalb der Reflexionstexte, der bei etwas unter 25% lag. Im Rahmen der Arbeitsanweisung wurden die Studierenden dazu aufgefordert, Alternativen zu entwerfen, indem sie Empfehlungen zur Weiterentwicklung bzw. stärkeren Fokussierung einzelner Sprachförderstrategien gaben. Die Aufgabenstellung kann insofern auch den Befund begründen, dass die Kategorien 1. *Beschreiben* und 4. *Alternativen formulieren* als einzige Kategorien in ausnahmslos jeder der Reflexionstexte identifiziert werden konnten, was für die drei weiteren Kategorien 2. *Begründen/Erklären*, 3. *Bewerten* sowie 5. *Schlussfolgerungen* nicht der Fall war. Auch der hohe Anteil vergebener Subcodes mit Bezugnahme zu Handlungen der pädagogischen Fachkraft, der knapp 90% betrug, kann demnach durch die Formulierung der Arbeitsanweisung bedingt sein.

Weiterhin konnte in Bezug auf die Code-Kombinationen innerhalb der Reflexionstexte, d.h. die Kombination verschiedener Reflexionsaktivitäten, festgestellt werden, dass sich die Komplexität der Texte auf vier verschiedenen Niveaustufen bewegt. Dabei wurde jedoch in keiner der Reflexionen die niedrigste Komplexitätsstufe 1 mit nur einer verwendeten Reflexionsaktivität erfasst: Alle Reflexionen konnten mindestens Komplexitätsstufe 2 bis hin zu Stufe 5 zugeordnet werden. Im Mittel bewegten sich die Reflexionen zwischen Komplexitätsstufe 3 und 4 mit einer Tendenz zur vierten Stufe. Diese relativ deutlichen Unterschiede bezüglich der Komplexität innerhalb der verschiedenen Reflexionstexte finden sich beispielsweise auch in einer Untersuchung von Bain et al. (2002) wieder. In dieser konnte ebenfalls eine große Spannbreite der schriftlichen Reflexionen beobachtet werden, welche von reinen Beschreibungen bis hin zu Schlussfolgerungen und Entwicklungen zukünftiger Handlungsvorhaben, basierend auf einem begründeten Verständnis der Situation, reichten. Der Wert von durchschnittlich etwa vier kombinierten Reflexionsaktivitäten ist dennoch überraschend hoch: In der Untersuchung von Hoge (2020) liegt die Anzahl der kombinierten Aktivitäten pro Reflexion deutlich niedriger. Erklären lässt sich diese Differenz allerdings vermutlich damit, dass es sich bei den hier vorliegenden Daten jeweils um ausformulierte Texte handelt. Bei Hoge (2020) hingegen wurden die Reflexionen größtenteils in Form von Stichpunkten und damit jeweils in einem deutlich geringen Umfang verfasst. Zudem ist ebenfalls die Bedeutung der Aufgabenstellung zu beachten, durch welche die Kombination der Reflexionsaktivitäten *Beschreiben*

und *Alternativen formulieren* induziert wurde, sodass sich alle Reflexionen mindestens auf der zweiten Komplexitätsstufe bewegten.

Eine weitere Auffälligkeit bezüglich der verwendeten Code-Kombinationen der Proband*innen war, dass sich keine eindeutige Tendenz erkennen ließ, ob die Anzahl kombinierter Reflexionsaktivitäten mit der Verwendung von Fachsprache und dem Grad der professionellen Unterrichtswahrnehmung zusammenhängt. So zeigten sich in einigen Reflexionen trotz einer geringen Anzahl kombinierter Reflexionsaktivitäten eine vergleichsweise stark ausgeprägte professionelle Unterrichtswahrnehmung (Identifikation vieler Sprachförderstrategien, theoriebasierte Interpretation) und eine frequente Verwendung von Fachsprache. Auf der anderen Seite befand sich die professionelle Unterrichtswahrnehmung und die Anwendung von Fachterminologie in anderen Texten mit einem höheren Kombinationsgrad an Reflexionsaktivitäten auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau. Nach Lohse-Bossenz et al. (2018) stellt eine hohe Anzahl kombinierter Reflexionsaktivitäten ein Qualitätskriterium einer Reflexion dar. Zumindest das im Rahmen dieser Arbeit untersuchte Datenmaterial lässt jedoch noch keine Aussage darüber zu, ob die Anzahl an Code-Kombinationen als ein Qualitätsmerkmal von Reflexion in einem positiven Zusammenhang mit weiteren Qualitätskriterien von stehen, die in diesem Fall als Verwendung von Fachsprache und Grad der professionellen Unterrichtswahrnehmung definiert wurden. Hier benötigt es weitergehender Untersuchungen, in denen gezielt die Korrelationen zwischen den Merkmalen analysiert werden.

Im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung lag ein weiterer Schwerpunkt auf der Erfassung der professionellen Wahrnehmung innerhalb der studentischen Reflexionen. Zur professionellen Wahrnehmung zählt zum einen der Aspekt des noticing, welcher die Fähigkeit zur Wahrnehmung von Elementen und Situationen mit Relevanz für das kindliche Lernen beschreibt. Von besonderer Bedeutung für die Reflexionen waren die in dem Video sichtbaren Sprachförderstrategien nach Kammermeyer (2018). Hier konnte aufgezeigt werden, dass bis auf drei Ausnahmen aus dem Bereich der komplexen Rückmeldestrategien und den komplexen Strategien zur Konzeptentwicklung alle Strategietypen in den Reflexionen identifiziert werden konnten. Zwischen den einzelnen Reflexionstexten wiederum wurde eine große Spannweite hinsichtlich der Anzahl der erkannten Strategien festgestellt werden.

Auffällig war in diesem Zusammenhang vor allem die hohe Anzahl der Wahrnehmungen *einfacher Rückmeldestrategien*, welche die Hälfte aller identifizierten Strategien umfassten. Erst mit großem Abstand folgten *komplexe und einfache Strategien zur Konzeptentwicklung* sowie *einfache und komplexe Fragestrategien*. Für diese Beobachtung können drei verschiedene Gründe diskutiert werden.

Erstens kann auch beim noticing der Sprachförderstrategien die Aufgabenstellung eine entscheidende Rolle gespielt haben, da diese die Reflexion hinsichtlich der angewendeten

Strategien zur Konzeptentwicklung und Rückmeldestrategien fokussierte. Somit ist davon auszugehen, dass das Augenmerk der Studierenden während der Betrachtung des Videos auf genau diese Strategien gelegt wurde. Durch die Aufgabenstellung allein wird jedoch nicht erklärt, warum die Strategien zur Konzeptentwicklung und besonders die komplexen Rückmeldestrategien lediglich in einem sehr viel geringeren Maße als die einfachen Rückmeldestrategien durch die Studierenden wahrgenommen wurden.

Deswegen kann zweitens auch die Anzahl der im Video *tatsächlich* angewendeten Strategien die tendenziell einseitige Wahrnehmung der Sprachförderstrategien durch die Studierenden begründen. Vermutlich nutzen die Förderkräfte in der videografierten Sequenz vor allem die einfachen Strategien: Diese werden laut Kammermeyer (2018) im Gegensatz zu den komplexen Strategien von den Bezugspersonen der Kinder intuitiver verwendet und sind darüber hinaus kontextualisiert. Auch wenn eine umfassende Analyse hinsichtlich der tatsächlich von den Förderkräften angewendeten Sprachförderstrategien innerhalb der Videosequenz im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich war, zeigt bereits eine oberflächliche Betrachtung der Fördereinheit, dass besonders die einfachen Rückmeldestrategien von den Förderkräften mit einer hohen Frequenz bedient werden. Somit spiegelt die hohe Zahl der identifizierten einfachen Rückmeldestrategien vermutlich in einem besonderen Maße die Frequenz der von den Förderkräften verwendeten Strategien wider.

Drittens besteht die Möglichkeit, dass das noticing der Proband*innen durch den Komplexitätsgrad der einzelnen Strategien beeinflusst wurde, welcher dazu führt, dass die Wahrnehmung einiger Strategien leichter fällt als das Erkennen anderer Strategien. Einfache Rückmeldestrategien beispielsweise sind relativ gut erkennbar, da es sich hier um eindeutig zuzuordnende verbale Handlungen der Förderkraft wie Wiederholungen, Erweiterungen oder indirekte Korrekturen handelt. Komplexe Rückmeldestrategien oder auch Strategien zur Konzeptentwicklung sind hingegen vermutlich schwieriger zu beobachten: Bei der Wahrnehmung dieser Art von Strategien können Interpretationen des Handelns der Förderkräfte durch die Betrachtenden nötig sein, beispielsweise ob mithilfe einer Frage der Fachkraft Lernprozesse sichtbar gemacht werden sollen oder ob diese zu einer Infragestellung und Irritation des Kindes führen soll. Mit dieser Vermutung kann zugleich auch die im Rahmen der Auswertung festgestellte Auffälligkeit erklärt werden, dass spezifischen Situationen des Videos zum Teil unterschiedliche Strategien durch die Studierenden zugeordnet wurden.

Eine weitere Auffälligkeit in Bezug auf das noticing betrifft die zusätzlichen Elemente, welche neben den Sprachförderstrategien nach Kammermeyer (2018) innerhalb der Reflexionen erkannt und beschrieben wurden. Hier wurde im Zuge der qualitativen Datenauswertung deutlich, dass das Ziel der Fördereinheit einerseits nur in einem geringen Teil der Reflexionen erwähnt und dieses von den Proband*innen andererseits auch unterschiedlich interpretiert

wurde. So wurden sowohl semantisch-lexikalische als auch morphologisch-syntaktische Förderziele der Sequenz vermutet. Zudem wurde explizit thematisiert, dass das Förderziel nicht bekannt ist. Eine mögliche Ursache für diese Unklarheit in Bezug auf das Förderziel ist, dass den Studierenden nicht genügend Kontextinformationen zur betrachteten Fördereinheit und zur gesamten Förderreihe zur Verfügung standen. Zhang et al. (2011) betonen jedoch, dass die Bereitstellung vielfältiger Kontextinformationen, etwa zu den Zielen der videografierten Sequenz oder zum Lern- und Leistungsstand der Kinder, eine hohe Relevanz hinsichtlich der Analysefähigkeiten von Studierenden aufweist. Auch Goeze et al. (2013) konnten in ihrer Studie nachweisen, dass sich die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte durch ein breites Angebot an ergänzenden Informationen positiv beeinflussen lässt. Es bleibt jedoch offen, ob sich durch das Bereitstellen zusätzlicher Kontextinformationen die Reflexionskompetenz der Studierenden auch bezüglich weiterer Aspekte, unabhängig vom Erkennen des Förderziels, verbessert hätte.

In Bezug auf die Wahrnehmung sowohl der Kinder als auch der Lernumgebung innerhalb der videografierten Sequenz stimmten die von den Studierenden angesprochenen Elemente in einem hohen Ausmaß überein: So wurden die Kinder vor allem hinsichtlich ihrer Sprachentwicklung beschrieben, während das Material und die Spielsituation des Einkaufens innerhalb der Beschreibungen der Lernumgebung im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Begründet werden können diese Übereinstimmungen vermutlich damit, dass die Wahrnehmung dieser Aspekte weniger Interpretationsspielraum lässt als das Erkennen der Sprachförderstrategien bzw. des sprachförderlichen Agierens der Förderkräfte im Allgemeinen. Die Sprachentwicklung der Kinder wird größtenteils durch die Verwendung von Ein-Wort-Äußerungen charakterisiert und die Gestaltung der Lernumgebung benötigt ebenfalls keiner zusätzlichen Interpretation.

Der zweite Aspekt der professionellen Wahrnehmung beinhaltet das sogenannte *knowledge-based reasoning*, welches die wissensbasierte Interpretation von relevanten Situationen charakterisiert. Eine erste wichtige Erkenntnis diesbezüglich stellte die Differenzierung dreier verschiedener Arten von Wissensmustern dar, anhand derer die Studierenden in ihren Reflexionen das Handeln der Förderkräfte begründeten. Diese Muster wurden als *theoriebasiertes Wissen zum Spracherwerb und zur Sprachförderung*, *allgemeines Wissen über lernförderliche Strategien und Bedingungen* sowie *Vermutungen über den Strategieeinsatz beeinflussende Faktoren* kategorisiert. Insofern ist davon auszugehen, dass sich die Studierenden im Zuge ihrer Interpretationen von beobachteten Geschehnissen dieser Wissensquellen bzw. Annahmen bedienen, welche in ihrer Qualität differieren.

Die Auswertung der schriftlichen Reflexionen ließ eine Varianz in Bezug auf die Quantität und die Qualität der Begründungen innerhalb beider Gruppen erkennen: In einigen Refle-

xionen wurde auf einem hohen Niveau unter Bezugnahme von Professionswissen theorieorientiert begründet, also theoriebasiertes Wissen zum Spracherwerb und zur Sprachförderung genutzt. In anderen Reflexionen wiederum fanden sich kaum bzw. nur sehr allgemein formulierte Begründungen, in denen kein Zurückgreifen auf vorhandenes Wissen zur Sprachförderung erkennbar war. Hier wurde sich vorrangig des allgemeinen Wissens über lernförderliche Strategien und Bedingungen bedient bzw. wurden Vermutungen über den Strategieeinsatz beeinflussende Faktoren aufgestellt.

Für diese erheblichen Unterschiede können personenbezogene Merkmale ursächlich sein: So sind Seidel und Stürmer (2014) zufolge niedrige Interpretationsfähigkeiten ein Anzeichen dafür, dass die Wissensstrukturen der reflektierenden Person nicht genügend ausgeprägt und vernetzt sind und nicht flexibel zur Begründung herangezogen werden können. Folglich können als Ursache für die hohe qualitative und quantitative Varianz der Begründungen innerhalb der Gruppen möglicherweise unterschiedlich stark ausgebildete Wissensmuster der Proband*innen geltend gemacht werden: Diese führen dazu, dass zum einen nicht genug Professionswissen zur Verfügung steht und dieses zum anderen nicht flexibel für die Interpretationen der beobachteten Situationen genutzt werden kann. Dafür spricht auch die im Rahmen der Auswertung ermittelte Auffälligkeit, dass bei theoriebasierten Begründungen besonders häufig (implizit) auf das Modell des mentalen Lexikons verwiesen wurde, indem beschrieben wurde, dass sprachliche Handlungen der Förderkräfte zur Begriffsverknüpfung, -festigung und -differenzierung“ beitragen. Hier ist zu vermuten, dass einige Studierende im Laufe ihres Studiums bereits häufiger universitäre Veranstaltungen besucht haben, in denen das Modell des mentalen Lexikons im Zuge der Thematik der Förderung semantisch-lexikalischer Fähigkeiten angesprochen wurde. Diesen Proband*innen gelang es im Rahmen ihrer Reflexionen, ihr erlerntes Wissen zur Sprachförderung in Verbindung mit den videografierten Sequenzen zu bringen und die betrachteten Situationen auf diese Weise wissensbasiert zu begründen. In anderen Reflexionen konnten diese wissensbasierten Begründungen nicht identifiziert werden. Dies entspricht der Annahme von Steffenksy und Kleinknecht (2016), dass es vielen angehenden Lehrkräften an Professionswissen mangelt, welches zur Interpretation lernrelevanter Situationen nötig ist.

Die innerhalb der Reflexionstexte verwendeten Reflexionsschritte im Sinne der Kernreflexion von Korthagen und Vasalos (2005) konnten im Zuge der inhaltsanalytischen Auswertung überraschenderweise in den meisten Reflexionen vollständig oder zumindest teilweise identifiziert werden. Dies war nicht zwangsläufig erwartbar, da nur im Instruktionsdesign der zweiten Gruppe die einzelnen Teilschritte der Kernreflexion einschließlich aktivierender Fragen explizit erklärt und anhand eines Beispiels erläutert und modelliert wurden. Über die Gründe für dieses Ergebnis kann daher nur spekuliert werden. Es ist möglich, dass der Bear-

beitungsimpuls bzw. die Aufgabenstellung zu einer Strukturierung der Reflexionen entsprechend der Kernreflexion beigetragen haben. Die Kernreflexion enthält die Reflexionsschritte *Handlung*, *Rückblick auf die Handlung*, *Bewusst machen*, *Handlungsalternativen* und *Ausprobieren*. Im Rahmen der ersten Aufgabe hatten die Proband*innen bereits die (Nicht-)Anwendung von Sprachförderstrategien durch die Förderkräfte beschrieben und somit den ersten Teilschritt der Handlung vollzogen, auf den im Rahmen der zweiten Aufgabe zurückgegriffen werden konnte. Da im zweiten Aufgabenteil Empfehlungen bezüglich der Weiterentwicklung bzw. des Einsatzes weiterer Strategien gegeben werden sollten, nutzten einige Studierende die im ersten Aufgabenteil beschriebenen Situationen zum Vorschlagen von alternativ einsetzbaren Strategien. Dabei nahmen sie (teilweise) einen Rückblick auf die Handlung vor, indem sie das Ziel der Situation darstellten und erläuterten, welches konkrete Handeln der Förderkräfte eher zum Ziel geführt hätte (Bewusst machen). Daraufhin folgte die Erläuterung der Handlungsalternative. Es ist anzunehmen, dass die Proband*innen bei einer anderen, weniger eindeutigen Aufgabenstellung weniger Teilschritte vollzogen hätten. So zeigt beispielsweise Hoge (2020), dass bei einem teiloffenem Bearbeitungsimpuls zur Reflexion, in welchem nicht explizit das Vorschlagen von Handlungsalternativen vorgegeben wird, nur sehr selten Alternativen formuliert werden. Auch Korthagen und Vasalos (2005) bemängeln, dass (angehende) Lehrkräfte nur selten systematisch reflektieren, wobei sie sich jedoch auf die Reflexion des eigenen Unterrichts beziehen. Demgegenüber konnten Kleinknecht und Schneider (2013) in ihrer Studie nachweisen, dass bei dem Einsatz von fremden Videos – wie in der vorliegenden Arbeit – mehr Handlungsalternativen durch die beobachtenden Proband*innen erfolgten als bei der Betrachtung des eigenen Unterrichts.

Deutlich wurde durch die Auswertung der Reflexionen zudem, dass das Niveau der Formulierung von Handlungsalternativen insgesamt sehr hoch war, da der Handlungsvorschlag in den meisten Fällen mithilfe von drei Teilschritten (*Beschreibung der Situation* + *Nennung der Handlungsalternative* + *Umsetzungsbeispiel*, z.B. in Form einer Frage) umgesetzt wurde. Hier ist anzunehmen, dass sich die Studierenden an der Modellierung der Kernreflexion einschließlich der Formulierung von Handlungsalternativen durch die Seminarleitung orientierten. Diese Modellierung enthielt die beschriebenen Teilschritte und war Teil beider Instruktionsdesigns.

Bezüglich der Verwendung von Fachterminologie fiel auf, dass die Quantität und Qualität zwischen den verschiedenen Reflexionstexten variierten, sodass es in einigen wenigen Reflexionen zu keiner Anwendung von Fachbegriffen kam, während in anderen Reflexionen ein hohes Niveau an fachsprachlichen Ausdrücken zu beobachten war. Da die Fachterme innerhalb der ausgewerteten Reflexionstexte zudem vor allem dazu verwendet wurden, um die Handlungen der Förderkräfte zu beschreiben und den Einsatz von Sprachförderstrategien zu

begründen, lassen sich auch hier personenbezogene Gründe anführen. So muss Professionswissen, welches auch Kenntnisse über Fachterminologie beinhaltet, grundsätzlich erst vorhanden sein, um innerhalb von Reflexionen adäquat eingesetzt werden zu können (Steffensky & Kleinknecht, 2016). Auch die Feststellungen von Seidel et al. (2010) können hier als Erklärung herangezogen werden: Insbesondere die Reflexionen von Noviz*innen sind durch undifferenzierte, oberflächliche und naive Beschreibungen gekennzeichnet. Somit könnten die großen Differenzen hinsichtlich des Einsatzes von Fachsprache in einem unterschiedlich stark ausgeprägten Professionsgrad der Proband*innen begründet sein. Zwar befanden sich bis auf eine*n Studierende*n alle Proband*innen bereits im Masterstudium. Gleichwohl ist es möglich, dass sich der Wissensstand der reflektierenden Personen, beispielsweise durch ein unterschiedliches Maß an Praxiserfahrungen oder besuchten Seminaren, in Bezug auf den Förderschwerpunkt Sprache und speziell die Sprachförderkompetenzen unterscheidet und sich in der Verwendung von Fachsprache innerhalb der Reflexionen niederschlägt.

Inhaltlich fokussierten die Bewertungen der Proband*innen vor allem das Agieren der Förderkräfte und ihren Einsatz von Sprachförderstrategien, wobei diesbezüglich sowohl positive als auch negative Kritik innerhalb der Reflexionen geäußert wurde. Dies entspricht insofern den Erwartungen, als dass die Aufgabenstellung den Fokus der Betrachtenden deutlich auf die Förderkräfte sowie die Sprachförderstrategien lenkt. Demnach ist auch die Erkenntnis zu erklären, dass bezüglich der von den Proband*innen empfohlenen alternativ einsetzbaren Strategien vor allem komplexe Strategien zur Konzeptentwicklung genannt wurden: Im Rahmen der Aufgabenstellung wurden die Proband*innen dazu aufgefordert, Rückmeldestrategien und Strategien zur Konzeptentwicklung besonders zu beachten. Überraschend ist dagegen, dass ein vermehrter Einsatz von Rückmeldestrategien bei der Bearbeitung der zweiten Aufgabenstellung seltener thematisiert wurde als eine frequentere Verwendung von Strategien zur Konzeptentwicklung. Dies kann damit zusammenhängen, dass die einfachen Rückmeldestrategien bereits im ersten Aufgabenteil mit großem Abstand am häufigsten beobachtet wurden und die Studierenden es daher möglicherweise nicht mehr als notwendig empfanden, eine Weiterentwicklung des Einsatzes von Rückmeldestrategien zu empfehlen.

Interessanterweise wurden mehrfach ähnliche Umsetzungsvorschläge zum Einsatz der komplexen Strategien zur Konzeptentwicklung gemacht. So wurde beispielsweise innerhalb mehrerer Reflexionen empfohlen, am Anfang der Videosequenz, im Sitzkreis, stärker das Vorwissen der Kinder zu aktivieren und in einem höheren Maße auf deren Erfahrungen in Bezug auf das Einkaufen einzugehen. Warum sich die Ideen der studentischen Proband*innen zur Umsetzung der Strategien teilweise in einem so großem Maße überschneiden, kann nicht eindeutig begründet werden. Eine denkbare Erklärung besteht darin, dass die Videosequenz mit dieser Sitzkreissituation beginnt und den Studierenden daher besonders in Erinnerung ge-

blieben ist. Zudem ist es möglich sein, dass die Studierenden die Sitzkreissituation als besonders verbesserungswürdig in Bezug auf den Strategieeinsatz bewerteten und daher mehrere Proband*innen darauf bezugnehmend Handlungsalternativen für die Förderkräfte vorschlugen.

Dass die Schlussfolgerungen der Proband*innen inhaltliche Ähnlichkeiten aufwiesen, indem der Einsatz zukünftiger Sprachförderstrategien abhängig von der weiteren Sprachentwicklung der Kinder in den Fokus gerückt wurde, überrascht im Hinblick auf die zuvor diskutierten Ergebnisse hingegen weniger. Da die Schlussfolgerungen aus den beobachteten und bewerteten Wahrnehmungen der Studierenden resultierten, und sich hinsichtlich dieser Wahrnehmungen, wie bereits beschrieben, große Überschneidungen feststellen ließen, sind die Ähnlichkeiten in Bezug auf die Schlussfolgerungen ein erwartbares Ergebnis.

Treten Unterschiede in der videobasierten Reflexion in Abhängigkeit des Instruktionsdesigns auf?

Bei Berücksichtigung aller untersuchten und ausgewerteten Aspekte der Reflexionen lassen sich bezüglich einiger Punkte größere Unterschiede zwischen beiden Gruppen festmachen. Hier ist jedoch nicht abschließend zu klären, ob sich diese Differenzen lediglich aus den unterschiedlichen Instruktionsdesigns ergaben. Insbesondere personenbezogene Faktoren scheinen für die Unterschiede eine wichtige Erklärung darzustellen.

Zunächst konnte im Rahmen der deskriptiven Auswertung herausgestellt werden, dass in Gruppe 2 der Anteil vergebener Codes innerhalb der Kategorie *1. Beschreiben* größer war als in Gruppe 1, während in den weiteren Kategorien *2. Begründen/Erklären*, *3. Bewerten*, *4. Alternativen formulieren* und *5. Schlussfolgerungen* die Anteile in Gruppe 1 höher lagen. Die Differenzen liegen jedoch im geringfügigen Bereich und sind darüber hinaus vermutlich auf individuelle Faktoren zurückzuführen: So wurden in Gruppe 2 bei einigen Reflexionen aufgrund ausführlicher Beschreibungen des Verlaufes der Fördereinheit vergleichsweise viele Codes dieser Kategorie vergeben, sodass sich die Anteile in Gruppe 2 zugunsten der Kategorie *2. Beschreiben* und zulasten der weiteren Kategorien verschoben.

Eine weitere Auffälligkeit betrifft die innerhalb der Reflexionen verwendeten Code-Kombinationen. Beide Gruppen bewegten sich zwar mit durchschnittlich 3,8 kombinierten Reflexionsaktivitäten auf einem vergleichbar hohem Komplexitätsniveau, die Varianz dieser Kombinationen war innerhalb von Gruppe 1 jedoch größer als innerhalb von Gruppe 2: In der ersten Gruppe befanden sich auch Reflexionen, in denen lediglich zwei Reflexionsaktivitäten (*Beschreiben* und *Alternativen formulieren*) miteinander kombiniert wurden. Dies kann einerseits

dem Zufall geschuldet sein. Andererseits könnte auch der zusätzliche Input zur Vorgehensweise der Kernreflexion im Instruktionsdesign von Gruppe 2 die Proband*innen dieser Gruppe unbewusst beeinflusst haben, mehrere Reflexionsschritte zu durchlaufen und in diesem Zuge mehrere Reflexionsaktivitäten in die Reflexion einzubinden.

In Bezug auf den Aspekt des noticing im Zuge der professionellen Wahrnehmung, die im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung untersucht wurde, konnte herausgestellt werden, dass die Studierenden der Gruppe 1 mehr Sprachförderstrategien erkennen konnten als die der Gruppe 2. Da in der Auswertung weiterhin auffiel, dass die Wahrnehmung weiterer relevanter Ereignisse der Fördersituation – unabhängig von den Sprachförderstrategien – in Gruppe 1 besser gelang als in Gruppe 2, scheint die erste Gruppe im Bereich des noticing bessere Fähigkeiten zu besitzen als die zweite Gruppe. Bei Gruppe 2 lag der Fokus bei der Beschreibung des Handelns der Förderkräfte stärker als in Gruppe 1 auf solchen Beobachtungen, die nicht in erster Linie einen Bezug zur Sprachförderung aufweisen. In zahlreichen Studien (bspw. Berliner, 1994; Steffensky & Kleinknecht, 2016) wird die *Expertise* der Proband*innen als kausal für ein verbessertes Erkennen von lernrelevanten Situationen und Ereignissen benannt. Da sich beide Gruppen, wie erwähnt, in etwa auf dem gleichen Ausbildungsniveau befinden und die Instruktionsdesigns keine Unterschiede hinsichtlich der Modellierung und des Übens von professioneller Wahrnehmung aufwiesen, könnten auch hier personenbezogene Faktoren eine Rolle spielen. So sind etwa die Vorerfahrungen einzelner Studierenden mit der Betrachtung von Unterrichtsvideos oder erweitertes Wissen zu (sprachförderlichen) Lehr- und Lernprozessen eine mögliche Erklärung dafür, warum die Wahrnehmung relevanter Elemente in Gruppe 1 besser gelingt als in Gruppe 2. Da jedoch keine Informationen zu theoretischem und praktischem Wissen sowie Vorerfahrungen der Proband*innen vorliegen, ist dies nur eine mögliche Hypothese.

Im Gegensatz zum noticing als dem ersten Aspekt der professionellen Wahrnehmung zeigten die Proband*innen der Gruppe 2 beim knowledge-based reasoning, dem zweiten Aspekt, bessere Fähigkeiten als Gruppe 1. Zwar wurden innerhalb der Reflexionen der zweiten Gruppe insgesamt weniger Begründungen verwendet als innerhalb der Reflexionen der ersten Gruppe, die Begründungen enthielten jedoch in einem größeren Maße Bezüge zu theoretischem Wissen. Gruppe 1 hingegen griff vermehrt auf allgemeines Wissen zu lernförderlichen Strategien und Bedingungen zurück. Dies entspricht den Beobachtungen von Seidel et al., welche in ihrer Studie aus dem Jahre 2013 herausstellen, dass stärker instruktionale Lernumgebungen die Anwendung und Reproduktion theoretischen Wissens mit dem Ziel der Beobachtung und Evaluation von authentischen Lehr- und Lernkontexten fördern können. Gruppe 2 könnte daher in Bezug auf das theoriebasierte Interpretieren von der stärker instruktionalen Vorgehensweise profitiert haben, die in Gruppe 1 in diesem Ausmaß nicht gegeben war. In diesem Zusammenhang ist weiterhin anzunehmen, dass die Proband*innen der

Gruppe 2 stärker die Verknüpfung von praktischem und theoretischem Wissen fokussierten, die in ihrem Instruktionsdesign – anders als in der ersten Gruppe – explizit durch die Seminarleitung zu Beginn der Online-Session angesprochen wurde.

In Bezug auf die professionelle Wahrnehmung kann sich somit der resümierende Feststellung von Steffensky und Kleinknecht (2016) angeschlossen werden, dass verschiedene Instruktionsdesigns differenzielle Lerneffekte bewirken, welche jedoch durch das Vorwissen der Proband*innen beeinflusst werden.

Auf inhaltlicher Ebene konnte schließlich festgestellt werden, dass die Anzahl und die Varianz der alternativ empfohlenen Sprachförderstrategien in Gruppe 1 größer war als in Gruppe 2. Diese Feststellung ist insofern überraschend, als dass in den Reflexionen der ersten Gruppe bereits mehr Sprachförderstrategien erkannt und beschrieben wurden als in den Reflexionen der zweiten Gruppe. Somit war nicht zwangsläufig erwartbar, dass in Gruppe 1 mehr Strategien zum künftigen Einsatz empfohlen wurden als in Gruppe 2. Gleichwohl fokussierten die Proband*innen der ersten Gruppe im Gegensatz zu denen der zweiten Gruppe auch die realistische Umsetzung und Anwendbarkeit der Strategien. Diese Erkenntnisse lassen darauf schließen, dass Gruppe 1 hinsichtlich der Einsatzmöglichkeiten von Sprachförderstrategien im Rahmen von Fördersituationen über ein stärker ausgeprägtes Fachwissen verfügt als Gruppe 2. Jedoch stellen auch hier die personenbezogenen Faktoren nur eine mögliche Erklärung für die Gruppendifferenzen dar, da keine Informationen zum Wissensstand der Studierenden bezogen auf die Sprachförderstrategien existieren.

Limitationen

Die vorliegende Arbeit leistet einen wichtigen Beitrag zur Beantwortung der Frage, wie Lehramtsstudierende, unter Berücksichtigung verschiedener Instruktionsdesigns, die Sprachförderkompetenzen von Förderkräften in videobasierten Lernumgebungen reflektieren. Dennoch sind verschiedene Grenzen dieser Arbeit zu benennen, welche im Folgenden dargestellt werden.

Eine erste Limitation dieser Arbeit besteht in der Größe, Zusammensetzung und den Informationen bezüglich der Stichprobe. Die Stichprobe besteht aus einer vergleichsweise kleinen Anzahl von 19 Proband*innen. Mayring (2007) konstatiert jedoch, dass sich mit Zunahme der Größe einer Stichprobe eine Generalisierung von Aussagen in Bezug auf das Forschungsinteresse einfacher erreichen lässt. Dem kann allerdings entgegengehalten werden, dass der vorliegenden Arbeit ein exploratives Forschungsdesign zugrunde liegt, mit welchem das Ziel verfolgt wird, erste Hypothesen zu einem bisher nicht untersuchten Forschungsgegenstand zu generieren. Dazu ist beispielsweise Schreier (2013) zufolge nicht notwendigerweise eine bestimmte Stichprobengröße erforderlich, sondern es kommt vielmehr auf die Auswahl der Fälle an, welche eine Beantwortung der Fragestellung erlauben. Demzufolge kann die Anzahl der

Proband*innen mit Blick auf das Ziel der vorliegenden Arbeit als zufriedenstellend betrachtet werden.

Im Gegensatz zur Größe der Stichprobe im Gesamten muss jedoch zweifelsohne die unterschiedliche Anzahl der Proband*innen in beiden Gruppen thematisiert werden, die in der ersten Gruppe $n=11$ und in der zweiten Gruppe lediglich $n=8$ betrug. Neben der ohnehin schon geringeren Anzahl an schriftlichen Reflexionen in der zweiten Gruppe ist zusätzlich kritisch zu betrachten, dass drei der Reflexionen dieser Gruppe deutlich kürzer sind als der Durchschnitt der Reflexionstexte beider Gruppen. Diese Faktoren können die Ergebnisse beeinflusst und somit zu einem verzerrten Gesamteindruck geführt haben. Bei der Durchführung weiterer Studien mit Bezug zum genannten Forschungsinteresse ist es daher wünschenswert, die Anzahl der Proband*innen der einzelnen Gruppen stärker anzugleichen.

Weiterhin ist bezüglich der Stichprobe anzumerken, dass Informationen zu den einzelnen Proband*innen nur in einem begrenzten Umfang vorlagen. So waren lediglich die Phase innerhalb des Studiums (Bachelor/Master) sowie das Geschlecht der Studierenden bekannt. Die Erhebung ergänzender Informationen bei weiterführenden Studien ist jedoch erstrebenswert. Insbesondere hinsichtlich der Ausprägung der professionellen Wahrnehmung beispielsweise scheinen Aspekte wie theoretisches und praktisches Wissen oder auch Vorerfahrungen der Proband*innen von hoher Relevanz zu sein (Seidel et al., 2013). Informationen zu diesen Aspekten lagen im Rahmen dieser Studie jedoch nicht vor und konnten somit auch nur hypothetisch in die Diskussion der Ergebnisse einbezogen werden.

Eine weitere Limitation dieser Arbeit bezieht sich auf das Studiendesign, bei dem hinsichtlich der zwei verwendeten Instruktionsdesigns nicht in allen Punkten, in denen es notwendig gewesen wäre, eine Vergleichbarkeit hergestellt werden konnte. Die Instruktionsdesigns unterscheiden sich, wie in Kapitel 3. Methoden dargestellt, vor allem mit Blick auf die explizite Bereitstellung von Hintergrundinformationen zur Bedeutsamkeit der Reflexion im Lehrer*innenberuf sowie in Bezug auf Erläuterungen zur Vorgehensweise der Kernreflexion nach Korthagen und Vasalos (2005). Das Vorgehen in der ersten Gruppe war demnach teilstrukturiert-induktiv, während in der zweiten Gruppe eine stärker instruktional-deduktive Lernumgebung geschaffen wurde. Diese Unterschiede wurden gezielt erzeugt, da die Auswirkungen ihres Vorhandenseins bzw. ihres Fehlens innerhalb der Lernumgebung auf die Reflexionskompetenzen im Mittelpunkt dieser Arbeit standen. Neben diesen gezielt geschaffenen Differenzen gab es jedoch weitere Aspekte, hinsichtlich derer sich die Lernumgebungen der beiden Gruppen unterschieden. So wurden in beiden Gruppen jeweils unterschiedliche videografierte Sequenzen von Fördereinheiten gezeigt, auf welche sich die anschließende Modellierung der Schritte der Kernreflexion durch die Seminarleitung sowie die eigenständige Reflexion der Studierenden bezogen. Im Fall der ersten Gruppe wurden Videoausschnitte gewählt, welche zwei ausgebildete Lehrkräfte im Rahmen einer Unterrichtssituationen mit Schüler*innen darstellten.

Im Fall der zweiten Gruppe betrachteten die Proband*innen Videosequenzen, welche eine Förderkraft innerhalb einer Sprachfördereinheit in einer Kindertagesstätte zeigten. Dieses Setting entsprach auch dem dritten genutzten Video, anhand dessen alle Proband*innen die schriftlichen Reflexionen verfassten, auch wenn in diesem Video eine andere Förderkraft und andere Kinder zu sehen waren und das Thema der Einheit differierte. Es ist nicht auszuschließen, dass sich die verwendeten Videovignetten jeweils positiv oder negativ auf die Reflexionsfähigkeiten der studentischen Proband*innen ausgewirkt haben. So ist beispielsweise mutzumaßen, dass es den Studierenden der Gruppe 2 leichter fiel, sich im Setting des dritten reflektierten Videos zu orientieren, da sie mit diesem bereits aus dem Instruktionsdesign vertraut waren. Im Rahmen von Folgestudien sollte aus diesem Grund berücksichtigt werden, dass die gleichen Videosequenzen zur Modellierung und zur Übung der Reflexion durch die Proband*innen genutzt werden, sofern die Auswirkungen unterschiedlicher Videovignetten im Rahmen des Instruktionsdesigns nicht selbst im Fokus der Untersuchung stehen.

Kritisch zu betrachten ist weiterhin die Tatsache, dass sich der Bedingungskontext, in welchem die schriftlichen Reflexionen verfasst wurden, unter den Proband*innen unterschied. So nahmen in Gruppe 1 *alle* Studierenden im Rahmen universitärer Veranstaltungen an der Einführung in die Reflexion durch die Seminarleitung teil und *alle* Reflexionen waren Bestandteil einer verpflichtenden Studienleistung, welche von den Studierenden innerhalb eines bestimmten Bearbeitungszeitraumes verfasst werden musste. In Gruppe 2 hingegen war dies nur bei einigen Reflexionen der Fall; andere Studierende partizipierten freiwillig an der Einführung durch die Seminarleitung und verfassten die schriftlichen Reflexionen ebenfalls aus eigenem Antrieb und nicht aus der Notwendigkeit einer zwingenden Abgabe heraus. Diese Tatsache könnte durchaus die Motivation der Studierenden und damit möglicherweise auch die Qualität der Reflexionen beeinflusst haben, da es sich im ersten Fall um eine extrinsisch motivierte Arbeit handelt, bei den freiwilligen Abgaben jedoch um intrinsisch motivierte. Auch diesbezüglich sollten deswegen in kommenden Studien vergleichbare Rahmenbedingungen geschaffen werden, um auszuschließen, dass sich der Grad der Freiwilligkeit einer Teilnahme an der Studie auf den Inhalt des Datenmaterials auswirkt und somit unter Umständen andere Ergebnisse zustande kommen.

In der Auswertung wurde ferner gezeigt, dass sich mehr als die Hälfte aller Reflexionsaktivitäten auf die Kategorie des *Beschreibens* bezog. Auch Hoge (2020) kam in ihrer Studie zu ähnlichen Ergebnissen. Dieser hohe Anteil lässt sich damit erklären, dass insbesondere Noviz*innen beim Reflektieren generell häufig auf einem beschreibenden Niveau agieren (Guardiera et al., 2018; Schlag & Hartung-Beck, 2016) und dass auch die Aufgabenstellung, die im Rahmen dieser Arbeit verwendet wurde, wie bereits diskutiert, zum Beschreiben anregte. Trotzdem sollte der hohe Anteil dieser Kategorie kritisch bewertet und eine Überarbeitung des

Kategoriensystems daher unter Umständen in Betracht gezogen werden. Damit könnte ausgeschlossen werden, dass durch ein mangelhaftes Design des Kategoriensystems eine Verzerrung der Ergebnisse erwirkt wird.

Nicht zuletzt muss auch darauf hingewiesen werden, dass der Auswertung von Daten nach qualitativen Methoden stets ein teilweise interpretativer Charakter innewohnt (Mey, 2020). Damit ist auch hinsichtlich der Ergebnisse dieser Arbeit keine vollständige Reliabilität zu gewährleisten. Zumindest in Bezug auf die Anwendung und die Auswertung des Kategoriensystems nach Lohse-Bossenz et al. (2018) ist diese Einschränkung jedoch zu relativieren, da die Überprüfung der Intercoder-Reliabilität hinsichtlich dieses Systems im Rahmen einer Arbeit von Hoge (2020) eine Übereinstimmung von 90% ergab. Eine solche Validierung der weiteren, im Zuge dieser Arbeit verwendeten, Kategoriensysteme zur Auswertung der professionellen Wahrnehmung konnte bislang noch nicht erfolgen. Sie sollte daher in Folgestudien mit ähnlichen Forschungsschwerpunkten zur Sicherstellung des Gütekriteriums der Reliabilität noch realisiert werden. Auch ist hinsichtlich der Auswertung des noticing zu beachten, dass im Rahmen dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden konnte, ob die von den Proband*innen identifizierten Sprachförderstrategien tatsächlich im Video zu sehen waren. Schwerpunktmäßig wurden die Anzahl und der Umfang der genannten Strategien als Kriterium inhaltlicher Qualität erfasst, unabhängig von der Korrektheit der Identifikation. Darum ist zu berücksichtigen, dass die präsentierten Ergebnisse in Teilen der subjektiven Interpretation der Verfasserin unterliegen.

Trotz der genannten und bei der Interpretation der Forschungsergebnisse zu berücksichtigenden Limitationen liefert diese Arbeit wichtige Erkenntnisse hinsichtlich des bislang noch nicht untersuchten Forschungsgegenstands der videobasierten Reflexion von Sprachförderkompetenzen. Weitere offene Fragestellungen in Hinblick auf den Forschungsgegenstand sowie Konsequenzen für die Praxis, die aus den Ergebnissen dieser Arbeit resultieren, werden im folgenden Kapitel eingehend beleuchtet.

6. Fazit und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die videobasierte Reflexion von Sprachförderkompetenzen angehender Sonderpädagog*innen zu analysieren und zu untersuchen, ob sich Auswirkungen auf die Reflexionskompetenzen ergeben, wenn unterschiedliche Instruktionsdesigns in der Vorbereitung der Studierenden auf die Reflexion eingesetzt werden. Das in dieser Arbeit untersuchte Datenmaterial ließ den Schluss zu, dass die Qualität der videobasierten Reflexionen der Studierenden in einem großen Maße variiert. Insbesondere hinsichtlich der professionellen Unterrichtswahrnehmung, welche eine der bedeutsamsten Aspekte

der Analysefähigkeit darstellt (Seidel & Stürmer, 2014), zeigten sich große individuelle Unterschiede zwischen den Reflexionskompetenzen. Ein kausaler Zusammenhang zwischen Reflexionsfähigkeit und der Art des Instruktionsdesigns konnte in dieser Arbeit nicht nachgewiesen werden; vielmehr sind die festgestellten Unterschiede vermutlich durch personenbezogene Faktoren erklärbar.

Um die noch unbeantworteten Fragestellungen zu klären, die sich aus dieser Arbeit ergeben, sollten sich in jedem Fall Folgeuntersuchungen an diese anschließen. Hier wäre es erstens von Interesse, Vorwissen und -erfahrungen der Proband*innen zu erheben und zweitens zu analysieren, ob und inwiefern sich diese Faktoren auf die Reflexionskompetenzen auswirken. In diesem Zusammenhang könnte zum einen das Fachwissen der angehenden Lehrkräfte zur Sprachförderung bzw. explizit zu den Sprachförderkompetenzen erhoben werden, beispielsweise mithilfe eines Wissenstests. Zum anderen könnte, zum Beispiel im Rahmen einer Selbsteinschätzung, festgestellt werden, wie die Proband*innen ihre eigenen Reflexionsfähigkeiten einschätzen. Mithilfe dieser Untersuchungen kann nachgewiesen werden, ob Vorwissen und Vorerfahrungen zu den Themen Sprachförderung und Reflektieren die videobasierte Reflexion von Sprachförderkompetenzen tatsächlich beeinflussen und wie groß dieser Einfluss einzuschätzen ist. Damit könnten bisherige Studien, welche auf die Bedeutung des Vorwissens in videobasierten Lernumgebungen hinweisen (z.B. Kumschick et al., 2017), um den Bereich der Reflexion von Sprachförderfähigkeiten ergänzt werden.

Eine weitere offene Fragestellung betrifft die Bedeutung der Bereitstellung von Kontextinformationen. Diese werden in der Forschung relativ einstimmig als relevant für den Lernerfolg von Studierenden betrachtet, was die Analyse von Videovignetten betrifft (Goeze et al., 2013; Zhang et al., 2011). In der vorliegenden Arbeit wurden im Rahmen der Instruktionsdesigns vergleichsweise wenige Hintergrundinformationen zu dem reflektierten Video bereitgestellt. Dies zeigte sich innerhalb der schriftlichen Reflexionen der Studierenden unter anderem darin, dass sich das Ziel der beobachteten Fördersequenz einem Teil der Proband*innen nicht erschloss. Aus diesem Grund wäre es weiterhin interessant zu untersuchen, ob und wie sich die Qualität videobasierter Reflexionen von Sprachförderkompetenzen verändert, wenn mehr oder weniger Kontextinformationen zur Verfügung gestellt werden bzw. wie die Studierenden selbst die Bereitstellung dieser Informationen in Hinsicht auf das eigene Reflektieren bewerten.

Im Abschnitt zu den *Limitationen* wurde bereits angemerkt, dass in den beiden instruktionalen Lernumgebungen dieser Arbeit unterschiedliches, jedoch stets *fremdes*, Videomaterial genutzt wurde, um die Studierenden durch die Modellierung einer Reflexion sowie das Reflektieren innerhalb der Gruppe auf das eigenständige Verfassen einer Reflexion vorzubereiten. Dies könnte, wie bereits erläutert, Inhalt und Qualität der Reflexionen beeinflusst haben. Insofern wäre es im Zuge von Anschlussuntersuchungen aufschlussreich, den Einfluss der verwendeten Videovignetten auf Qualität und Inhalt der Reflexion systematisch zu erheben.

Zwar liegen bereits zahlreiche Forschungsarbeiten vor, welche sich mit den Auswirkungen des Einsatzes eigener gegenüber fremden Videos auf die Analysefähigkeiten von angehenden Lehrkräften beschäftigen (z.B. Kleinknecht & Schneider, 2013; Seidel et al., 2011). Jedoch gibt es zum jetzigen Zeitpunkt keine Studien dazu, wie sich unterschiedliche Videoinhalte auf die Reflexion von Sprachförderkompetenzen auswirken. Somit könnte untersucht werden, ob das Betrachten *eigener* Videos spezifische Aspekte der Reflexionskompetenz wie die professionelle Wahrnehmung von Sprachförderkompetenzen positiv oder negativ beeinflusst.

Ferner sind die Auswirkungen des Einsatzes weiterer Instruktionsdesigns zu klären. In der vorliegenden Arbeit wurden eine teilstrukturiert-induktive und eine stärker instruktional-deduktive Lernumgebung zur Vorbereitung der Proband*innen auf die Reflexion genutzt. Studien zu den Effekten von Instruktionsdesigns betonen jedoch auch das Potenzial problembasierter Vorgehensweisen zur Förderung von Analysefähigkeiten, insbesondere auch zur Steigerung der professionellen Wahrnehmung (Seidel & Thiel, 2017). In weiteren Untersuchungen könnten aus diesem Grund direkt-instruktionale mit problembasierten Lernumgebungen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die videobasierte Reflexion von Sprachförderung kontrastiert werden. Besonders für den universitären Lehrkontext wären Hinweise darauf wertvoll, wie videobasierte Instruktionsdesigns gestaltet werden müssen, um Reflexionsfähigkeiten bestmöglich fördern zu können.

In der vorliegenden Arbeit wurde mit dem Kategoriensystem nach Lohse-Bossenz et al. (2018) gearbeitet, um die Anzahl, Art und Kombination der Reflexionsaktivitäten der Proband*innen innerhalb des generierten Datenmaterials zu erheben. Weiterhin wurden induktiv weitere Kategoriensysteme zur Untersuchung der professionellen Unterrichtswahrnehmung erstellt. In Folgestudien könnten auch andere Kategoriensysteme zur Auswertung der Reflexionsfähigkeiten eingesetzt werden. Insbesondere hinsichtlich der Auswertung der professionellen Unterrichtswahrnehmung bietet es sich zukünftig an, beispielsweise mithilfe des *Observer-Tools* (Seidel et al., 2010) die Fähigkeiten von Studierenden zum noticing und knowledge-based reasoning relevanter Situationen der Sprachförderung zu evaluieren. Zudem sollte mit Blick auf das noticing die zu reflektierende Videovignette selbst einer inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen werden, um einen Erwartungshorizont für die Reflexionen erstellen zu können. So könnten beispielsweise die Anzahl und die Art der Sprachförderstrategien, die in dem Video zu sehen sind, ausgewertet werden, um zu beurteilen, wie umfassend und treffend das noticing der Proband*innen bezüglich der Strategien tatsächlich einzuschätzen ist.

Nicht zuletzt ist es hinsichtlich der begrenzten Aussagekraft dieser Arbeit von weiterführendem Interesse, eine Vergrößerung der Stichprobe vorzunehmen und somit einen höheren Umfang an Datenmaterial zu generieren und auszuwerten. Die möglichen Unterschiede,

die sich aus den Instruktionsdesigns ergeben, könnten somit eingehender, auch in quantitativer Hinsicht, untersucht werden, um die im Rahmen dieser Arbeit aufgestellten Vermutungen bestätigen oder widerlegen zu können.

Welche praktischen Konsequenzen ergeben sich aus den Ergebnissen dieser Arbeit in Bezug auf die Aus- und Weiterbildung (angehender) Lehrer*innen? Zunächst wurde in mehrfacher Hinsicht unterstrichen, welche bedeutsame Rolle die Fähigkeit zum Reflektieren für die Verknüpfung von Theorie- und Praxiswissen und somit auch für die Professionalisierung von Lehrkräften spielt. Aus diesem Grund sollte die Relevanz des Themas Reflexion innerhalb des Lehramtstudiums bereits frühzeitig fokussiert werden. In diesem Zusammenhang könnte im Rahmen verschiedener Veranstaltungen als erstes gemeinsam mit den Studierenden diskutiert werden, was grundlegend unter Reflexion zu verstehen ist und warum das Reflektieren insbesondere im Beruf der Lehrkraft eine herausragende Stellung einnimmt. Dies ist besonders wichtig, um die intrinsische Motivation der Studierenden, sich mit dem Thema bewusst und intensiv auseinanderzusetzen, zu erhöhen und Lernprozesse anzustoßen. Wenn die Bedeutung der Reflexion geklärt wurde, sollten verschiedene Reflexionsmodelle erläutert werden und gemeinsam mit den Studierenden sollten daraufhin Reflexionsprozesse erprobt werden, beispielsweise mithilfe der Kernreflexion (Korthagen & Vasalos, 2005) oder dem Lesson Analysis Framework (Santagata & Guarino, 2011). Als Vorgehensweisen eignen sich dafür zunächst kleinschrittige Instruktionsdesigns wie die im Rahmen dieser Arbeit verwendete Lernumgebung der Gruppe 2, in welcher die Seminarleitung die einzelnen Reflexionsschritte vorstellt und modellhaft anhand eines Beispiels vorführt. Sobald die Studierenden sicherer im Umgang mit der videobasierten Reflexion sind, können auch problembasierte Instruktionsdesigns eingesetzt werden (Steffensky & Kleinknecht, 2016). In verschiedenen Studien (z.B. Gaudin & Chaliès, 2015; Krammer, 2014) wird zudem vorgeschlagen, das Reflektieren, wie auch in dieser Arbeit, zunächst anhand von fremden Videos zu üben. Wenn die Studierenden zunehmend eigene Praxiserfahrungen in der Schule sammeln, beispielsweise im Rahmen des Praxissemesters, sollten sie auch ihr eigenes Handeln im Rahmen eigener videografiertes Förder- und Unterrichtssequenzen verstärkt selbst oder kollaborativ mit Mitstudierenden reflektieren. In diesem Zusammenhang sollten Dozierende unbedingt darauf achten, eine vertrauensvolle Gruppenatmosphäre zu schaffen, in welcher eine faire und konstruktive Diskussionskultur gewährleistet ist (Zhang et al., 2011).

Die Ergebnisse dieser Arbeit weisen darauf hin, dass sich die professionelle Wahrnehmung von Studierenden teilweise auf einem eher niedrigen Niveau bewegt. Diese Fähigkeit sollte daher gezielt gefördert werden, beispielsweise durch die Bereitstellung von Informationen zum Reflexionsgegenstand (z.B. Sprachförderkompetenzen) und zum Kontext der Videovignette (Ziel der Förder-/Unterrichtseinheit, Lern- und Leistungsstand der Kinder etc.). Auch der Bearbeitungsimpuls in Form einer eindeutigen, fokussierten Aufgabenstellung sollte den

angehenden Lehrkräften eine Hilfestellung hinsichtlich ihrer Fokussierung bei der Betrachtung der Videosequenz und bei der Reflexion selbst bieten. Im Verlauf des Reflexionsprozesses kann weiterhin mit Feedback durch Peers und die Dozierenden, beispielsweise im Sinne des Feedbackzirkels nach Weber et al. (2018, 2020), die professionelle Wahrnehmung der Studierenden unterstützt werden.

Dennoch sollten die Reflexion und die Reflexionsfähigkeit nicht nur im Studium selbst eine Rolle spielen. Auch in der weiteren Ausbildung und Berufstätigkeit von Lehrkräften ist eine stete (Selbst-)Reflexion unabdingbar, um das eigene Handeln kritisch zu beurteilen und die professionelle Weiterentwicklung zu forcieren. In der Phase des Vorbereitungsdienstes spielt die Selbstreflexion für Lehramtsanwärter*innen ohnehin eine wichtige Rolle. Jedoch sollten auch Lehrer*innen mit mehrjähriger Berufserfahrung regelmäßig die Möglichkeit zur video-basierten Selbst- und Fremdreiflexion des Unterrichts erhalten, sodass das Reflektieren zu einem festen Bestandteil des Selbstverständnisses im Lehrkraftberuf wird.

Literaturverzeichnis

- Allen, J. M. & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136–151.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Mills, C. & Lester, N. C. (2002). *Reflecting on practice. Student teachers' perspectives*. Flaxton Qld: Post Pressed.
- Barnhart, T. & van Es, E. (2015). Studying teacher noticing: Examining the relationship among pre-service science teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45, 83–93.
- 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 et al. (Hrsg.), *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven* (1. Auflage, S. 12–27). Weinheim, Basel: Beltz.
- Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, Miriam Gamoran, Borko, Hilda & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 90–114.
- Blomberg, G., Sherin, M. G., Renkl, A., Glogger, I. & Seidel, T. (2014). Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection. *Instructional Science*, 42, 443–463.
- Borko, H., Koellner, K., Jacobs, J. & Seago, N. (2011). Using video representations of teaching in practice-based professional development programs. *ZDM Mathematics Education*, 43(1), 175–187.
- Bresges, A., Haring, M., Kauertz, A., Nordmeier, V. & Parchmann, I. (2019). Die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerbildung – eine Einführung in die Thematik. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 4–7). Berlin.
- Buchholtz, N., Barnat, M., Bosse, E., Heemsoth, T., Vorhölter, K. & Wibowo, J. (Hrsg.). (2019). *Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung. Modelle, Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit*. Hamburg: University Press.
- Burgula, K., Holodynski, M., Hellermann, C. & Gold, B. (2016). Fallbasierte Unterrichtsanalyse. Effekte von video- und textbasierter Fallanalyse auf kognitive Belastung, aufgabenspezifisches Interesse und die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Fallbasierte Unterrichtsanalyse. *Unterrichtswissenschaften*, 44(4), 322–338.
- Clarà, M. (2016). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261–271.

-
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (Eds.). (2011). *Studying teacher education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325–346.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch, 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Eckhoff, S. (2012). *Zebra* [Neubearbeitung], 1. Auflage). Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Elsner, D., Kreft, A., Niesen, H. & Viebrock, B. (2020). Unterrichtsvideos als Reflexionsanlässe im Englischlehramtsstudium. Verbindung von Theorie und Praxis am Beispiel der Heterogenitätsdimensionen Mehrsprachigkeit und Transkulturalität. *Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 279–299.
- Elstrodt-Wefing, N. (2020). *Aufgabe Reflexion Lehrersprache*. (Unveröffentlichtes Moodle-Dokument). Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67.
- Goeze, A., Hetfleisch, P. & Schrader, J. (2013). Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 79–113.
- Gold, B., Förster, S. & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 141–155.
- Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 53(1), 5–26.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Haring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (UTB Schulpädagogik, Bd. 8698). Münster: Waxmann.
- Grow, J., Günther, F. & Weber, B. (2019). Videovignetten als Reflexionstool. In S. Kauffeld & J. Othmer (Hrsg.), *Handbuch Innovative Lehre* (S. 427–440). Wiesbaden: Springer.
- Guardiera, P., Podlich, C. & Reimer, A. (2018). Zur Förderung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenbildung. Ausgewählte Ergebnisse einer Evaluationsstudie im Rahmen einer Lehrveranstaltung zum Praxissemester. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport (CeBiS), Bd. 13, S. 231–248). Wiesbaden: Springer.
- Hamel, C. & Viau-Guay, A. (2019). Using video to support teachers' reflective practice: A literature review. *Cogent Education*, 6, 1–14.

-
- Hamlin, K. D. (2004). Beginning the journey: supporting reflection in early field experiences. *Reflective Practice*, 5(2), 167–179.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5(1), 40–46.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129.
- Hellermann, C., Gold, B. & Holodynski, M. (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(2), 97–109.
- Hoge, K. (2020). *Videobasierte Reflexion von Sprachförderkompetenzen im Unterricht. Eine vergleichende Analyse unterschiedlicher Stimulusformate*. (Unveröffentlichte Masterarbeit). Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Kammermeyer, G. (2018). *Mit Kindern im Gespräch (Kita). Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen* (2. Auflage). Augsburg: Auer.
- Kammermeyer, G., Goebel, P. & King, S. (2017). *Mit Kindern im Gespräch (Grundschule). Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in der Grundschule* (Grundschule, 1. Auflage). Augsburg: Auer.
- Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45–56.
- 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 analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13–23.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer.
- Korthagen, F. A. J. (Hrsg.). (2001a). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F. A. J. (2001b). A reflection on reflection. In F. A. J. Korthagen (Hrsg.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (S. 51–68). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F. A. J. & 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. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 164–175.
- Kumschick, I. R., Piwowar, V., Ophardt, D., Barth, V., Krysmanski, K. & Thiel, F. (2017). Optimierung einer videobasierten Lerngelegenheit im Problem Based Learning Format durch Cognitive Tools. Eine Interventionsstudie mit Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(S1), 93–113.
- Lampert, M. & Ball, D. L. (1998). *Teaching, multimedia, and mathematics. Investigations of real practice* (The practitioner inquiry series). New York: Teachers College Press.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270.
- Lohse-Bossenz, H., Brandtner, M., Bahn, M. & Busch, J. (n.d.). *Förderung der Reflexionsfähigkeit frühpädagogischer Fachkräfte. Entwicklung und Evaluation von curricularen Fortbildungselementen* (Unveröffentlichtes Poster). (Digitaler Anhang 7).
- Lohse-Bossenz, H., Brandtner, M. & Krauskopf, K. (2018). *Kategoriensystem zur Bewertung schriftlicher Reflexionen* (Unveröffentlichtes Kategoriensystem). (Digitaler Anhang 3).
- 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.
- Ludwig, T., Barton, P. & Mehring, S. (2014). *Ole Unsichtbar. Zeig, was in dir steckt!* Münster: Coppenrath.
- Manderfeld, K. (2018). Videobasierte Analysen als Momente der Berufsrollenreflexion im Kontext von Schulpraxisphasen. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 109–127). Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P. (2007). Generalisierung in qualitativer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (Online Journal)*, 8(3), 26.
- Mayring, P. (2010). Design. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Auflage, S. 225–237). Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. In P. Mayring, G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 495–511). Wiesbaden: Springer.
- Meschede, N. & Steffensky, M. (2018). Methodologische Perspektive: Audiovisuelle Daten als Lerngelegenheiten in der Lehrer/innenbildung. In M. Sonnleitner, S. Prock, A. Rank & P. Kirchhoff (Hrsg.), *Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung. Planung und Durchführung aus methodologischer, technisch-organisatorischer, ethisch-datenschutzrechtlicher und inhaltlicher Perspektive* (UTB, Bd. 4956, S. 21–36). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

-
- Meschede, N., Steffensky, M., Wolters, M. & Möller, K. (2015). Professionelle Wahrnehmung der Lernunterstützung im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. Theoretische Beschreibung und empirische Erfassung. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 43(4), 317–335.
- Mey, G. (2020). Performative Sozialwissenschaft. In P. Mayring, G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 201–226). Wiesbaden: Springer.
- Meyer-Siever, K. (2019). Die Entwicklung von Reflexionskompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer - Möglichkeiten und Probleme des Praxistransfers. In N. Buchholtz, M. Barnat, E. Bosse, T. Heemsoth, K. Vorhölder & J. Wibowo (Hrsg.), *Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung. Modelle, Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit* (S. 79–85). Hamburg: University Press.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). *Praxissemester*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/lehrkraefte/ich-moechte-lehrerin-werden/lehramtsstudium/praxiselemente/praxissemester>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Verfügbar unter: <https://www.zfsl.nrw.de/PBN/Praxissemester/mswrahmenkonzeptpraxissemester.pdf>
- Möller, K. & Steffensky, M. (2016). Förderung der professionellen Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen durch videobasierte Lerngelegenheiten. Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 44(4), 301–304.
- Möller, K., Sunder, C. & Todorova, M. (2016). Förderung der professionellen Wahrnehmung bei Bachelorstudierenden durch Fallanalysen. Lohnt sich der Einsatz von Videos bei der Repräsentation der Fälle? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 44(4), 339–356.
- Mühlhausen, U. (Hrsg.). (2006). *Unterrichten lernen mit Gespür. Szenarien für eine multimedial gestützte Analyse und Reflexion von Unterricht; mit DVD-Beilage mit multimedialen Unterrichtsdokumenten* (2., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Müller, H. (2007). Schulpraxisreflexion – Ein Instrument zum Umgang mit dem Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer(aus)bildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 12, 327–349.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2018). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik, Band 2, 4., aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rosaen, C. L., Carlisle, J. F., Mihocko, E., Melnick, A. & Johnson, J. (2013). Teachers learning from analysis of other teachers' reading lessons. *Teaching and Teacher Education*, 35, 170–184.
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *Mathematics Education*, 43, 133–145.

-
- Schlag, S. & Hartung-Beck, V. (2016). Lerntagebücher im Praxissemester der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Reflexionsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 1, S. 221–236). Münster: Waxmann.
- Schneider, J., Bohl, T., Kleinknecht, M., Rehm, M., Krammer, K. & Syring, M. (2016). Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Ist Video wirklich besser als Text? *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 44(4), 474–490.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner* (The Jossey-Bass higher education series, 3. Auflage). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Abingdon, Oxon: Taylor and Francis.
- Schreier, M. (2013). Qualitative Analyseverfahren. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (Springer-Lehrbuch, 2., überarbeitete Auflage, S. 245–275). Berlin: Springer.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (Studium nach Bologna). Wiesbaden: Springer.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 56–65.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 296–306.
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771.
- Seidel, T. & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 1–21.
- Star, J. R. & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 107–125.
- Steffensky, M. & Kleinknecht, M. (2016). Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen. Ein Überblick zu Ergebnissen aus aktuellen (quasi-)experimentellen Studien. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 44(4), 305–321.
- Stokking, K., Leenders, F., Jong, J. de & van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329–350.

-
- 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*, 16, 667–685.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2016). Fallarbeit als Angebot - fallbasiertes Lernen als Nutzung. Empirische Ergebnisse zur kognitiven Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(1), 86–108.
- Technische Universität Dortmund (Autor). (2019a). *Sprachförderung in der Kita. Wortschatzförderung zum Thema "Krank sein". Teil 1.* (Unveröffentlichtes Video). Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Technische Universität Dortmund (Autor). (2019b). *Sprachförderung in der Kita. Wortschatzförderung zum Thema "Krank sein". Teil 2.* (Unveröffentlichtes Video). Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Technische Universität Dortmund (Autor). (2020). *Sprachförderung in der Kita. Wortschatzförderung zum Thema "Schulsachen".* (Unveröffentlichtes Video). Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- 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.
- Weber, K. E., Prilop, C. N., Viehoff, S., Gold, B. & Kleinknecht, M. (2020). Fördert eine video-basierte Intervention im Praktikum die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung? – Eine quantitativ-inhaltsanalytische Messung von Subprozessen professioneller Wahrnehmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 343–365.
- Windt, A. & Lenske, G. (2016). Qualität der Sachunterrichtsreflexion im Vorbereitungsdienst. In C. Maurer (Hrsg.), *Authentizität und Lernen - das Fach in der Fachdidaktik. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung in Berlin 2015* (S. 284–286). Regensburg: Universität Regensburg.
- 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* (Empirische Erziehungswissenschaft, Band 44). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Yeh, C. & Santagata, R. (2015). Preservice Teachers' Learning to Generate Evidence-Based Hypotheses About the Impact of Mathematics Teaching on Learning. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 21–34.
- Zhang, M., Lundeberg, 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, 454–462.

Anhang

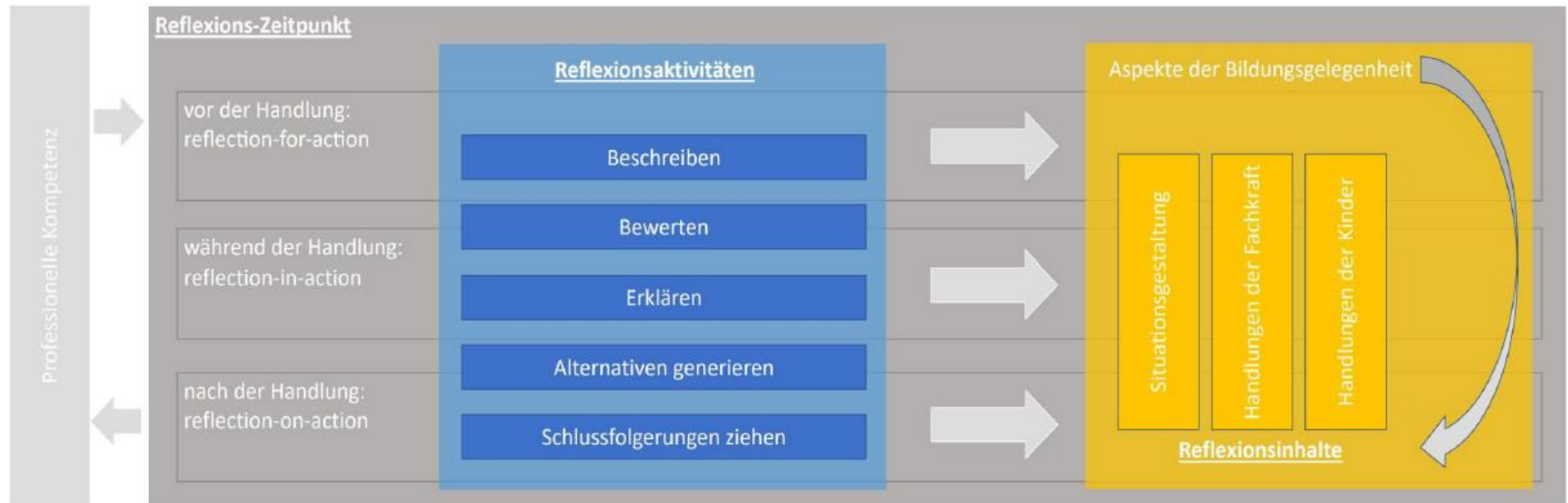
Anhang A

Aktivierende Fragestellungen zur Förderung der Reflexion (Korthagen & Kessels, 1999, S. 14)

REFLECTION QUESTIONS
Phase 5 of the previous cycle (= phase 1 of the present cycle):
1. What did I want to achieve?
2. What did I want to pay particular attention to?
3. What did I want to try out?
Phase 2 (looking back):
4. What were the concrete events?
- What did I want?
- What did I do?
- What did I think?
- How did I feel?
- What do I think the pupils wanted, did, thought, felt?
Phase 3 (awareness of essential aspects):
5. What is the connection between the answers to the previous questions?
6. What is the influence of the context/the school as a whole?
7. What does that mean for me?
8. What is the problem (or the positive discovery)?
Phase 4 (creating alternatives):
9. What alternatives do I see? (solutions or ways to make use of my discovery)?
10. What are the advantages and disadvantages of each?
11. What do I resolve to do next time?

Anhang B

Reflexionsmodell nach Lohse-Bossenz et al. (2018); (Abbildung übernommen von Lohse-Bossenz, Brandtner & Bahn, n.d.)



Anhang C: Kategoriensysteme zur qualitativen Inhaltsanalyse

Tabelle C-7

Kategoriensystem zur Analyse der Reflexionsaktivitäten der videobasierten Reflexion (nach Lohse-Bossenz et al., 2018) mit Ankerbeispielen aus dem vorliegenden Datenmaterial.

Kategorie/Subkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel
1. Beschreiben		
1.1 Beschreibung der Gestaltung der Lernumgebung (Planung und Umsetzung)	„Einkauf- Situation“ (1. Kohorte Reflexion_2)	<ul style="list-style-type: none"> + Wird vergeben, wenn Rahmenbedingungen / strukturelle Merkmale der Situation benannt werden. + Wird vergeben, wenn eigene Entscheidungen, die zu bestimmten Rahmenbedingungen/ strukturellen Merkmalen der Situation geführt haben, benannt werden, ohne diese zu begründen. + Wird vergeben, wenn benannt wird, wie die Lernumgebung geplant wurde. (Aspekte, die den Planungsprozess kennzeichnen). + Wird vergeben, wenn etwas benannt wird, das vor der konkreten Durchführung der Lernumgebung stattgefunden hat. + Wird vergeben, wenn der Materialbedarf der Lernumgebung beschrieben wird. - Wird nicht vergeben, wenn konkrete Handlungen während der Lernumgebung beschrieben werden (→ Subkategorien: eigene Handlungen, Handlungen Dritter, Interaktionen). - wird nicht vergeben, wenn benannt wird, warum die Planung in einer bestimmten Art und Weise durchgeführt wurde (→ Begründen)
1.2 Beschreibung von Handlungen unter Beteiligung der Fachkraft	„Lehrkraft lobt die Kinder sehr viel“ (1. Kohorte Reflexion_4)	<ul style="list-style-type: none"> + Wird vergeben, wenn Handlungen bzw. Gemütszustände der pädagogischen Fachkraft benannt werden. Die Handlungen bzw. Gemütszustände sind auf die Durchführung der Lernumgebung bezogen. + 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. - 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	„Zudem nutzen die Kinder oft die Geste des Zeigens“ (1. Kohorte Reflexion_9)	<ul style="list-style-type: none"> + Wird vergeben, wenn Handlungen bzw. Gemütszustände 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 Vorkommnissen, die keiner Person zugeordnet werden können --

2. Begründen/Erklären

2.1 Begründung für Situationsgestaltung/Planung	„Zudem lernen die Kinder durch mehrere Beispiele, dass eine Kaufsituation damit endet, dass man der Verkäuferin Geld zahlen muss“ (1. Kohorte Reflexion_3)	+ Wird vergeben, wenn geäußert wird, warum 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 Ziel der Situationsgestaltung / Planung war. • 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	„Durch diese Wiederholungen hilft sie [die Lehrkraft] den Kindern, die Phrase „Ich kaufe...“ anzuwenden“ (1. Kohorte Reflexion_3)	+ Wird vergeben, wenn geäußert wird, warum 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	„Da in diesen Situationen letztendlich keine verbal kommunikative Notwendigkeit besteht, reichen die beschriebenen Handlungen der Kinder im situativen Kontext vollkommen aus“ (1. Kohorte Reflexion_9)	+ Wird vergeben, wenn geäußert wird, warum sich Dritte (nach Einschätzung der sich äussernden Person) in der Lernumgebung in einer bestimmten Weise verhalten haben (subjektiv geprägt).

3. Bewerten

3.1 Bewerten der Gestaltung der Lernumgebung	„Die Rahmenbedingungen erscheinen günstig“ (2. Kohorte Reflexion_8)	+ Wird vergeben, wenn die Fachkraft die Situationsgestaltung / Planung positiv oder negativ charakterisiert. + Wird vergeben, wenn die Fachkraft ihren Gefühlszustand in Bezug auf die durchgeführte Lernumgebung äußert.
--	---	--

3.2 Bewerten von Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft

„Gut gelungen ist die geringe Variation der Fragen durch die Lehrkraft“ (1. Kohorte Reflexion_9)

+ 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

„Die durch die Lehrkräfte angebotenen einfachen Strategien setzen sie jedoch größtenteils gut um“ (1. Kohorte Reflexion_9)

+ 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

--

+ Wird vergeben, wenn eine Alternative für einen Planungsaspekt / Aspekt der Situationsgestaltung benannt wird. Die Alternative kann rückblickend, als mögliche andere Option formuliert sein oder vorausschauend als Option in der Zukunft. - Mögliche Hinweiswörter: „Mehr“, „anders“ sowie allgemein die Verwendung des Konjunktivs

- Wird nicht vergeben, wenn eine Alternative für eine eigene Handlung in der konkreten Situation benannt wird.

- Wird nicht vergeben, wenn allgemeine Prinzipien formuliert werden.

4.2 Alternativen zu Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft

„Die Lehrerin hätte beispielsweise die Aussage des unechten Gelds in Frage stellen können“ (1. Kohorte Reflexion_5)

+ 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

- Wird nicht vergeben, wenn Kinder thematisiert werden.

5.1.1 Schlussfolgerung ohne konkrete Handlungsabsicht (allgemeine, generalisierende Aussagen)	„Wichtig ist es sicherlich, dass die Kinder bereitwillig mitmachen und sich weder unter Druck gesetzt noch streng kontrolliert fühlen und damit die sprachliche Förderung auf einer spielerischen Ebene stattfindet“ (1 Kohorte Reflexion_11)	+ Wird vergeben, wenn generelle Empfehlungen für künftige Gestaltungen / Planungen von Lernumgebungen ausgesprochen werden, ohne dabei eine klare Absicht/Zielsetzung zu formulieren.
5.1.2 Schlussfolgerung mit konkreter Handlungsabsicht	--	+ Wird vergeben, wenn ein klares Ziel/eine klare Absicht für künftige Handlungen formuliert wird. In der Zielsetzung / der Absichtsbekundung ist eine klare zeitliche Zielsetzung erkennbar UND Das Ziel/die Absicht ist auf die Gestaltung/Planung der Lernumgebung bezogen.
5.2 Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft		
5.2.1 Schlussfolgerungen ohne konkrete Handlungsabsicht (allgemeine, generalisierende Aussagen)	„Auch schon bei den jüngeren Kindern, die die Kita besuchen, können erste Strategien zur Konzeptentwicklung eingesetzt werden“ (1. Kohorte Reflexion_10)	+ Wird vergeben, wenn generelle Empfehlungen für künftige eigene Handlungen in Lernumgebungen ausgesprochen werden, ohne dabei eine klare Absicht/Zielsetzung zu formulieren
5.2.2 Schlussfolgerung mit konkreter Handlungsabsicht	„Abschließend ist zu beachten, dass Privatgespräche wie das über das Buch manche Kinder verwirren könnten und eher vermieden werden sollten“ (2. Kohorte Reflexion_8)	+ 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 bezogen.

Tabelle C-8

Kategoriensystem zur Analyse des noticing der videobasierten Reflexion mit Ankerbeispielen aus dem vorliegenden Datenmaterial.

Kategorie/Subkategorie	Ankerbeispiel
1. Sprachförderstrategien nach Kammermeyer (2018)	
1.1 Einfache und komplexe Fragestrategien	
Ja-/Nein-Fragen	„Zudem werden sehr viele Ja/Nein-Fragen während des Spielvorgangs geäußert“ (2. Kohorte Reflexion_7)
Alternativfragen	„Es werden Alternativfragen genutzt“ (2. Kohorte Reflexion_8)
Quizfragen	„Die Lehrkraft verwendet häufig ‚Quizfragen‘“ (1. Kohorte Reflexion_10)
Offene Fragen	„Einfache und komplexe Fragestrategien: Offene Fragen“ (1. Kohorte Reflexion_4)
Benennung der Oberkategorie	„Zusätzlich lassen sich verschiedene Fragestrategien finden“ (1. Kohorte Reflexion_1)
1.2 Einfache und komplexe Modellierungsstrategien	
Handlungsbegleitendes Sprechen	„Bspw. hat die agierende Lehrkraft in einer Sequenz das ‚Handlungsbegleitende Sprechen‘ angewendet“ (1. Kohorte Reflexion_8)
Denkbegleitendes Sprechen	„Denkbegleitendes Sprechen- 0:25-0:34- L: Bitte schön, das ist deins, das ist deins und das ist deins, B.“ (1. Kohorte Reflexion_6)
1.3 Einfache Strategien zur Konzeptentwicklung	
	„Die Lehrkraft nutzt einmal die einfache Strategie zur Konzeptentwicklung“ (1. Kohorte Reflexion_6)
1.4 Komplexe Strategien zur Konzeptentwicklung	
Nach Erfahrungen und Vorwissen fragen	„Hier fragt die Lehrkraft nach den Erfahrungen bzw. dem Vorwissen des Kindes“ (2. Kohorte Reflexion_5)
Nach persönlichen Vorstellungen fragen	„Strategie: Nach persönlichen Vorstellungen fragen“ (1. Kohorte Reflexion_3)
Meinungen erfragen	„komplexe Fragen zur Konzeptentwicklung werden ebenfalls regelmäßig gestellt (Fragen nach der Meinung der Kinder)“ (2. Kohorte Reflexion_1)
Zum Herstellen von Zusammenhängen anregen	„Komplexe Strategie zur Konzeptentwicklung: Zum Herstellen von Zusammenhängen anregen: Ich kaufe etwas, also muss ich auch bezahlen“ (1. Kohorte Reflexion_1)
Zum Vergleichen anregen	„Ein kleiner Vergleich ist zwar bei jedem Gegenstand deutlich geworden“ (1. Kohorte Reflexion_5)

Zum Nachdenken über Sprache und Schrift anregen --

1.5 Einfache Rückmeldestrategien

Wiederholung

„Wiederholung bei der Aufzählung der eingekauften Gegenstände“ (2. Kohorte Reflexion_1)

Erweiterung

„Es folgen [...] Erweiterungen („das ist Spielgeld““ (2. Kohorte Reflexion_8)

Umformulierung

„Einfache Rückmeldestrategie: Umformulierung“ (1. Kohorte Reflexion_1)

Indirekte Korrektur

„Allerdings nutzt sie das Wort ‚Stifte‘ und realisiert dadurch eine indirekte Korrektur (2. Kohorte Reflexion_5)

1.6 Komplexe Rückmeldestrategien

Denken sichtbar machen

--

Infragestellen und Irritieren

„Komplexe Rückmeldestrategie: Infragestellen (1. Kohorte Reflexion_1)

Denk- und Lerngerüst geben

„Dabei bildet sie für die Kinder ein Denk- und Lerngerüst: Damit man einkaufen gehen kann, braucht man Geld“ (2. Kohorte Reflexion_8)

Lernprozesse sichtbar machen

--

2. Beobachtungen mit Bezug zur Sprachförderung

2.1 Verbale Ebene

Einhaltung von Gesprächsregeln

„Die allgemeingültigen Gesprächsregeln werden eingehalten, sodass alle Teilnehmenden aussprechen und sich gegenseitig zuhören können“ (1. Kohorte Reflexion_6)

Gemeinsame Reflexion

„Nach dem Einkaufen finden sich die Kinder mit der Lehrerin bei Rudi im Kreis wieder zusammen und reflektieren gemeinsam den getätigten Einkauf“ (1. Kohorte Reflexion_5)

Geschlossene Fragestellungen

„[...] vermehrte Strategie der geschlossenen Fragestellung“ (1. Kohorte Reflexion_8)

Fehlendes Auffordern zur Realisierung der Zielstruktur

„Im Laufe des Vorgangs werden keine vollständigen Sätze mehr von ihnen verlangt“ (2. Kohorte Reflexion_7)

Hoher Sprachanteil der Förderkräfte

„Der Großteil der sprachlichen Anteile liegt bei den beiden Lehrkräften“ (1. Kohorte Reflexion_1)

Versprachlichung von Gestik

Zum einen versprachlichen die Lehrpersonen die Antworten der Kinder“ (1. Kohorte Reflexion_10)

Aufforderung zum Sprechen

„Teilweise erfolgt daraufhin die Aufforderung an die Kinder, diesen modellierten Satz zu wiederholen“ (1. Kohorte Reflexion_1)

Lob

„[...] und bestätigen die Kinder durch Lob: ‚und Stifte, Super!““ (2. Kohorte Reflexion_4)

Direkte Ansprache	„Außerdem wurde durchgehend gefragt was die Kinder noch kaufen möchten, indem sie direkt angesprochen wurden“ (1. Kohorte Reflexion_5)
Vorgeben Zielwort/-struktur	„Dies wird zu Beginn durch die Vorgabe des Satzanfangs „ich kaufe...“ unterstützt“ (2. Kohorte Reflexion_8)
Hochfrequente Nutzung von Zielwörtern	„[...] die Begriffe werden hochfrequent angeboten“ (2. Kohorte Reflexion_7)
Lehrer*innensprache	„[...] die Therapeutin spricht langsam und deutlich“ (2. Kohorte Reflexion_8)
2.2 Nonverbale Ebene	
Blickkontakt	„[...] wird Blickkontakt zu den Kindern gesucht“ (1. Kohorte Reflexion_6)
Einsatz von Handpuppe	„Nun fragt die Handpuppe Rudi, was denn für ihn gekauft wurde“ (2. Kohorte Reflexion_8)
Fokussierung	Dabei bezieht sie sich vor allem auf Aussagen, die in direktem Zusammenhang zu der Thematik stehen“ (1. Kohorte Reflexion_10)
Akzeptieren nonverbaler Sprache	„Wenn es ums „bezahlen“ mit dem Spielgeld geht, hat die Lehrerin häufig das wortlose überreichen des Geldes akzeptiert“ (2. Kohorte Reflexion_1)
Semantische Verknüpfungen	„Die Lehrpersonen können trotzdem die Verknüpfung mit dem Wort ‚kaufen‘ weiterhin rezeptiv anbieten, was sie auch weiterhin tun“ (2. Kohorte Reflexion_7)
3. Weitere Beobachtungen	
3.1 verbale Handlungen der Förderkraft	
Beschreiben der Aufgabe durch Förderkraft	„Ihre Aufgabe ist es am danebenliegenden Einkaufstisch für Rudi einkaufen zu gehen“ (1. Kohorte Reflexion_5)
Kein Anbieten von Begriffen ohne Bezug zur Fördereinheit	„Vermutlich handelt es sich hier um „ein Geldstück“, allerdings ohne Barka das Wort anzubieten“ (2. Kohorte Reflexion_5)
Fehlende Konzeptdefinition von Förderkraft	„Außerdem wurde das Konzept nicht definiert“ (1. Kohorte Reflexion_2)
3.2 Rahmenbedingungen	
Lernatmosphäre	„Die Lehrkraft in der Videosequenz schafft allgemein eine angenehme Lernatmosphäre“ (1. Kohorte Reflexion_6)
Einführen in/Überleiten zu neuen Situationen	„[...] leitet durch „Oh, ihr habt ja für den Rudi eingekauft“ zur nächsten Situation über“ (2. Kohorte Reflexion_5)
Festlegen von Rahmenbedingungen	„Die Lehrkraft beginnt die Unterrichtssequenz, indem die Rahmenbedingungen festgelegt werden“ (2. Kohorte Reflexion_5)
Gesprächsakt	„In beiden Situationen entstehen kurze Dialoge zwischen den Kindern und den Förderkräften“ (2. Kohorte Reflexion_4)
4. Ziel der Fördereinheit	„Vermutetes Ziel der Sequenz ist der Erwerb von den Begriffen ‚Stifte‘, ‚Schere‘ und ‚Etui‘“ (1. Kohorte Reflexion_9)

Tabelle C-9

Kategoriensystem zur Analyse des knowledge-based reasoning der videobasierten Reflexion mit Ankerbeispielen aus dem vorliegenden Datenmaterial.

Kategorie	Ankerbeispiel
1. Theoriebasiertes Wissen zum Spracherwerb und zur Sprachförderung	
1.1 Bezug zu Modellen zum Sprachlernen und zur Sprachverarbeitung	
1.1.1 mentales Lexikon	
Begriffsdifferenzierung	„[...] sind Kriterien, die bei den Kindern zur Ausdifferenzierung des Begriffes beitragen können“(1. Kohorte Reflexion_10)
Begriffsverknüpfung	„Die Erweiterung vernetzt die Begriffe, bringt sie in einen Zusammenhang [...]“ (1. Kohorte Reflexion_7)
Begriffsfestigung	„Die Therapeutin verwendet die Strategien Wiederholung, um die Begriffe zu festigen“ (2. Kohorte Reflexion_3)
Übernahme korrekter Satzstrukturen	„Denn diese gehäufte Präsentation der Zielstruktur kann dazu führen, dass die Kinder die Satzstruktur übernehmen und in ihr Sprachrepertoire aufnehmen“ (1. Kohorte Reflexion_8)
1.1.2 Gedächtnis	„Dadurch rufen die Kinder episodisches Wissen ab“ (1. Kohorte Reflexion_10)
1.2 optimierter sprachlicher Input	
Schaffung sprachlicher Variation	„Die ähnlich ablaufenden Dialoge könnten so aufgebrochen werden“ (2. Kohorte Reflexion_4)
Fokussierung auf Zielverhalten/-kommunikation	„Dadurch wird der Fokus erneut auf die Situation gelenkt (2. Kohorte Reflexion_5)
Sprachliche Vorbildfunktion	„Abschließend ist anzumerken, dass Lehrkräfte stets die eigene Sprache bedacht und sinnvoll einsetzen sollten, da diese dem Kind als Vorbild dient“ (1. Kohorte Reflexion_8)
Vermehrter Input	„Das handlungsbegleitende Sprechen durch die Lehrkraft [...] ermöglicht zusätzlichen sprachlichen Input (1. Kohorte Reflexion_9)
1.3 Unterstützung und Förderung der kindlichen Sprachproduktion	
Allgemeine Unterstützung sprachlicher Handlungen	„Es könnte möglich sein, dass sich in der Sequenz beim Einkaufen eine Umformulierung als einfache Rückmeldestrategie anbietet, insbesondere bei den ersten beiden Kindern, da sie dem sprachlich gewachsen erscheinen“ (1. Kohorte Reflexion_11)
Versprachlichung von Handlungen	„[...] um ihre Handlungen zu kommentieren [...] (2. Kohorte Reflexion_7)

Anregen zum Weiterdenken	„[...] die Kinder merken, dass mit ihrem Geld auch andere Sachen gekauft werden können“ (2. Kohorte Reflexion_5)
2. Allgemeines Wissen zu lernförderlichen Strategien und Bedingungen	
2.1 Schaffung von günstigen Rahmenbedingungen	
Vorbereitendes Handeln	„[...] auf das Geschehen vorbereitet, indem sie nach persönlichen Vorstellungen und Erfahrungen fragt“ (1. Kohorte Reflexion_3)
Gesprächsregeln	„Um das Rederecht zu betonen wird Blickkontakt zu den Kindern gesucht“ (1. Kohorte Reflexion_6)
Nachvollzug des Gesagten	„[...] damit alle Kinder dem Inhalt folgen können“ (1. Kohorte Reflexion_6)
Kontinuität	„[...] damit die Kinder sich daran gewöhnen“ (1. Kohorte Reflexion_7)
Möglichkeit zur Reflexion	„Es werden auch immer wieder einfache Fragestrategien verwendet, um Situationen zu reflektieren“ (2. Kohorte Reflexion_1)
2.2 allgemeines Anregen zum Sprechen	
Durch Lob	„Wörter wie <i>prima</i> , <i>genau</i> und <i>super</i> werden häufig genutzt, um die Kinder zu bestätigen und sie zu weiteren Äußerungen anzuregen“ (1. Kohorte Reflexion_6)
Durch Handpuppe	„Da eine Handpuppe in der Situation beteiligt ist, kann sie naivere Fragen stellen [...] So haben die Kinder das Gefühl, jemandem etwas erklären zu können“ (2. Kohorte Reflexion_4)
Durch gezielte Sprachförderstrategien	„So ist es möglich, dass die Lernenden mit zunehmender Länge des Einkaufsspiels selbstständiger reagieren und sich sprachlich äußern“ (1. Kohorte Reflexion_9)
2.3 Förderung der Motivation	
Anregung zum Handeln	„[...] und eine produktive Beteiligung der Kinder zu fördern (1. Kohorte Reflexion_10)
Sinnstiftung	„Dadurch wird außerdem [...] eine Sinnstiftung gegeben „(1. Kohorte Reflexion_7)
Positiver Umgang mit Fehlern	„Sie erleben den Umgang mit Fehlern als positiv“ (1. Kohorte Reflexion_6)
Authentizität	„Um der Handpuppe Authentizität zu verleihen [...]“ (2. Kohorte Reflexion_7)
Alltagsgegenstände	„Da es sich jedoch um Gegenstände handelt, die die Kinder aus ihrem Alltag kennen, könnte hier sehr gut an dem Vorwissen der Kinder angesetzt werden“ (2. Kohorte Reflexion_4)
Herstellen von Kontextbezug	„[...] somit mehr Kontextbezug herstellen (2. Kohorte Reflexion_8)
Herstellen eines Lebensweltbezugs	„Dadurch wird außerdem ein Lebensweltbezug hergestellt“ (1. Kohorte Reflexion_7)

Unterstützung von Handlungen	„um die Kinder bei der Auswahl eines Gegenstandes zu unterstützen“ (2. Kohorte Reflexion_8)
3. Vermutungen über den Strategieeinsatz beeinflussende Faktoren	
3.1 Rahmenbedingungen	
	„Durch die sehr knappen Dialoge, die der Situation wegen, einem Frage-Antwort-Schema entsprechen, werden die Strategien zur Konzeptentwicklung durch die Förderkräfte weniger genutzt als Rückmeldestrategien“ (2. Kohorte Reflexion_4)
3.2 Förderkräfte	
Überblick über (sprachliches) Wissen	„[...] die Lehrkraft erhält einen Überblick, zum einen wie viel Vorwissen die SchülerInnen haben und zum anderen, wie der Wortschatz zu diesem Thema aussieht“ (1. Kohorte Reflexion_2)
Keine Planbarkeit	„Da sie außerdem auf die einzelnen Aussagen und Aktionen der Kinder reagieren, kann nicht wirklich geplant werden, wann welche Strategie genutzt werden soll“ (2. Kohorte Reflexion_4)
Hoher Sprachanteil	„Während des Videos hat die Lehrkraft sehr selten eine Strategie benutzt, was zum Teil auch daran lag, dass die Lehrkraft im Vergleich zu den SchülerInnen viel mehr gesprochen hat“ (1. Kohorte Reflexion_2)
Vermeidung von Überforderung	„[...] jedoch würde ich mich auf drei Strategien konzentrieren, damit die Umsetzungswahrscheinlichkeit hoch ist und sich die Lehrkraft sich nicht überfordert fühlt. (1. Kohorte Reflexion_2)
3.3 Sprachentwicklung der Kinder	
Allgemeine Sprachentwicklung	„Der Videoausschnitt zeigt, dass die Lernenden zu selbstständigen verbalen Äußerungen auf komplexer Satzebene noch nicht in der Lage sind und sie komplexe Rückmelde- sowie Fragestrategien aufgrund ihres sprachlichen Entwicklungsstandes überfordern würden“ (1. Kohorte Reflexion_9)
Kurze oder ausbleibende Antworten	„Primär findet eine Erweiterung der kindlichen Äußerungen statt, da der Großteil der Kinder in Einwortsätzen kommunizieren“ (1. Kohorte Reflexion_8)
Unzureichender Wortschatz	„Besonders die komplexen Strategien zur Konzeptentwicklung und die komplexen Rückmeldestrategien eignen sich für die Sprachförderung älterer Lernender, die über einen größeren aktiven Wortschatz und metasprachliche Strategien verfügen“ (1. Kohorte Reflexion_6)
Geringes Alter	„Alles in allem zeigt sich, dass einfache und selten komplexe Strategien von der Lehrkraft angewendet werden, was vermutlich durch das Alter der Kinder bedingt ist“ (1. Kohorte Reflexion_6)

Anhang D: Tabellarische Übersichten

Tabelle D-10

Anzahl (n) und Anteil (%) vergebener Codes und Subcodes der Reflexionsaktivitäten (nach Lohse-Bossenz et al., 2018).

Kategorie/Subkategorie	Anzahl (n) und Anteil (%) vergebener Code und Subcodes					
	Gesamt (N=19)		Gruppe 1 (n=11)		Gruppe 2 (n=8)	
	n	%	n	%	n	%
1. Beschreiben	467	55,9	246	51,3	221	61,9
1.1. Beschreibung der Gestaltung der Lernumgebung	29	3,5	8	0,2	21	5,9
1.2 Beschreibung der Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft	372	44,5	208	43,4	164	45,9
1.3 Beschreibung von Handlungen Dritter	66	7,9	30	6,3	36	10,1
1.4 Beschreibung von Vorkommnissen, die keiner Person zugeordnet werden können	0	0	0	0	0	0
2. Begründen/Erklären	88	10,5	57	11,9	31	8,7
2.1 Begründung für Situationsgestaltung/Planung	1	0,1	1	0,2	0	0
2.2 Begründung für Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft	86	10,3	55	11,5	31	8,7
2.3 Erklärung für Handlungen Dritter	1	0,1	1	0,2	0	0
3. Bewerten	54	6,4	36	7,5	18	5,0
3.1. Bewerten der Gestaltung der Lernumgebung	6	0,7	5	1,0	1	0,3
3.2 Bewerten von Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft	43	5,1	27	5,6	16	4,5
3.3 Bewerten von Handlungen Dritter	5	0,6	4	0,8	1	0,3
4. Alternativen formulieren	203	24,3	120	25,1	83	23,2
4.1 Alternativen zur Gestaltung der Lernumgebung	0	0	0	0	0	0
4.2 Alternativen zu Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft	203	24,3	120	25,1	83	23,2
5. Schlussfolgerungen	24	2,9	20	4,2	4	1,1
5.1 Gestaltung der Lernumgebung						
5.1.1 Schlussfolgerung ohne konkrete Handlungsabsicht	1	0,1	1	0,2	0	0
5.1.2 Schlussfolgerungen mit konkreter Handlungsabsicht	0	0	0	0	0	0
5.2 Handlungen unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft						
5.2.1 Schlussfolgerung ohne konkrete Handlungsabsicht	20	2,4	18	3,8	2	0,6
5.2.2 Schlussfolgerung mit konkreter Handlungsabsicht	3	0,4	1	0,2	2	0,6
Total (N)	836	100	479	57,3	357	42,7

Tabelle D-11

Verteilung der Reflexionstexte auf den jeweiligen Komplexitätsstufen mit Zuordnung der Skalenwerte.

Komplexitäts- stufe	Kombination	Anzahl (<i>n</i>) der Reflexionstexte mit zugeordneten Skalenwerten					
		Gesamt (<i>N</i> =19)		Gruppe 1 (<i>n</i> =11)		Gruppe 2 (<i>n</i> =8)	
		<i>n</i>	Skalenwert	<i>n</i>	Skalenwert	<i>n</i>	Skalenwert
1	--	--	--	--	--	--	--
2	Beschreiben + Alternativen formulieren	3	6	3	6	--	--
3	Beschreiben + Begründen + Alternativen formulieren	4	12	--	--	4	12
4	Beschreiben + Begründen + Bewerten + Alternativen formulieren	4	16	2	8	2	8
	Beschreiben + Begründen + Alternativen formulieren + Schlussfolgerung	2	8	2	8	--	--
5	Beschreiben + Begründen + Bewerten + Alternativen formulieren + Schlussfolgerung	6	30	4	20	2	10
Total (<i>N</i>)		19	72	11	42	8	30
Durchschnittliche Komplexitätsstufe (MdKs)		3,8		3,8		3,8	

Anmerkung: Der Skalenwert ergibt sich durch die Multiplikation der Komplexitätsstufe mit der jeweiligen Anzahl zugeordneter Reflexionstexte.

Tabelle D-12

Anzahl (n) der erkannten Elemente in Bezug auf die Gesamtstichprobe und die Gruppen 1 und 2.

Kategorie/Subkategorie	Anzahl (n) der erkannten Elemente		
	Gesamt (N=19)	Gruppe 1 (n=11)	Gruppe 2 (n=8)
1. Sprachförderstrategien nach Kammermeyer (2018)	99	64	35
1.1 Einfache und komplexe Fragestrategien	12	8	4
Ja-/Nein-Fragen	4	3	1
Alternativfragen	1	-	1
Quizfragen	5	3	2
Offene Fragen	1	1	-
Benennung der Oberkategorie	1	1	-
1.2 Einfache und komplexe Modellierungsstrategien	6	5	1
Handlungsbegleitendes Sprechen	5	4	1
Denkbegleitendes Sprechen	1	1	0
1.3 Einfache Strategien zur Konzeptentwicklung	12	7	5
1.4 Komplexe Strategien zur Konzeptentwicklung	15	9	6
Nach Erfahrungen und Vorwissen fragen	6	4	2
Nach persönlichen Vorstellungen fragen	1	1	-
Meinungen erfragen	1	-	1
Zum Herstellen von Zusammenhängen anregen	6	3	3
Zum Vergleichen anregen	1	1	-
Zum Nachdenken über Sprache und Schrift anregen	-	-	-
1.5 Einfache Rückmeldestrategien	50	32	18
Wiederholung	16	10	6
Erweiterung	16	11	5
Umformulierung	7	3	4
Indirekte Korrektur	11	8	3
1.6 Komplexe Rückmeldestrategien	4	3	1

Denken sichtbar machen	-	-	-
Infragestellen und Irritieren	2	2	-
Denk- und Lerngerüst geben	2	1	1
Lernprozesse sichtbar machen	-	-	-
2. Beobachtungen mit Bezug zur Sprachförderung	45	23	22
2.1 Verbale Ebene	37	20	17
Einhaltung von Gesprächsregeln	1	1	-
Gemeinsame Reflexion	1	1	-
Geschlossene Fragestellungen	1	1	-
Fehlendes Auffordern zur Realisierung der Zielstruktur	4	2	2
Hoher Sprachanteil der Förderkräfte	1	1	-
Versprachlichung von Gestik	1	1	-
Aufforderung zum Sprechen	5	3	2
Lob	4	2	2
Direkte Ansprache	2	2	-
Vorgeben Zielwort/-struktur	9	3	6
Hochfrequente Nutzung von Zielwörtern	3	-	3
Lehrer*innensprache	5	3	2
2.2 Nonverbale Ebene	8	3	5
Blickkontakt	1	1	-
Einsatz von Handpuppe	3	1	2
Fokussierung	2	1	1
Akzeptieren nonverbaler Sprache	1	-	1
Semantische Verknüpfungen	1	-	1
3. Weitere Beobachtungen	10	3	7
3.1 verbale Handlungen der Förderkraft	4	2	2
Beschreiben der Aufgabe durch Förderkraft	2	1	1
Kein Anbieten von Begriffen ohne Bezug zur Fördereinheit	1	-	1
Fehlende Konzeptdefinition von Förderkraft	1	1	-
3.2 Rahmenbedingungen	6	1	5
Lernatmosphäre	1	1	-
Einführen in/Überleiten zu neuen Situationen	3	-	3
Festlegen von Rahmenbedingungen	1	-	1
Gesprächsakt	1	-	1
4. Ziel der Fördereinheit	4	1	3

Tabelle D-13

Anzahl (n) der verwendeten Wissensmuster innerhalb der Begründungen des Handelns der Förderkräfte in Bezug auf die Gesamtstichprobe und die Gruppen 1 und 2.

Kategorie/Subkategorie	Anzahl (n) der verwendeten Wissensmuster		
	Gesamt (N=19)	Gruppe 1 (n=11)	Gruppe 2 (n=8)
1. Theoriebasiertes Wissen zum Spracherwerb und zur Sprachförderung	30	16	14
1.1 Bezug zu Modellen zum Sprachlernen und zur Sprachverarbeitung	19	11	8
1.1.1 mentales Lexikon	17	9	8
Begriffsdifferenzierung	4	2	2
Begriffsverknüpfung	4	1	3
Begriffsfestigung	7	4	3
Übernahme korrekter Satzstrukturen	2	2	0
1.1.2 Gedächtnis	2	2	0
1.2 optimierter sprachlicher Input	6	4	2
Schaffung sprachlicher Variation	2	1	1
Fokussierung auf Zielverhalten/-kommunikation	2	1	2
Sprachliche Vorbildfunktion	1	1	0
Vermehrter Input	1	1	0
1.3 Unterstützung und Förderung der kindlichen Sprachproduktion	5	1	4
Allgemeine Unterstützung sprachlicher Handlungen	1	1	0
Versprachlichung von Handlungen	1	0	1
Anregen zum Weiterdenken	3	0	3
2. Allgemeines Wissen zu lernförderlichen Strategien und Bedingungen	38	26	12
2.1 Schaffung von günstigen Rahmenbedingungen	10	9	1
Vorbereitendes Handeln	3	3	0
Gesprächsregeln	2	2	0
Nachvollzug des Gesagten	1	1	0
Kontinuität	2	2	0
Möglichkeit zur Reflexion	2	1	1
2.2 allgemeines Anregen zum Sprechen	18	11	7
Durch Lob	1	1	0
Durch Handpuppe	1	0	1
Durch gezielte Sprachförderstrategien	16	10	6
2.3 Förderung der Motivation	10	6	4
Anregung zum Handeln	2	2	0
Sinnstiftung	2	2	0

Positiver Umgang mit Fehlern	1	1	0
Authentizität	1	0	1
Alltagsgegenstände	1	0	1
Herstellen von Kontextbezug	1	0	1
Herstellen eines Lebensweltbezugs	1	1	0
Unterstützung von Handlungen	1	0	1
3. Vermutungen über den Strategieeinsatz beeinflussende Faktoren	14	11	3
3.1 Rahmenbedingungen	1	0	1
3.2 Förderkräfte	4	3	1
Überblick über (sprachliches) Wissen	1	1	0
Keine Planbarkeit	1	0	1
Hoher Sprachanteil	1	1	0
Vermeidung von Überforderung	1	1	0
3.3 Sprachentwicklung der Kinder	9	8	1
Allgemeine Sprachentwicklung	4	4	0
Kurze oder ausbleibende Antworten	3	2	1
Unzureichender Wortschatz	1	1	0
Geringes Alter	1	1	0
Total (N)	82	53	29